

Interpretacja jako pasja eksperymentowania i akceptacja niepewności

Grażyna B. Tomaszewska

Interpretacja, jak pisze Ewa Szczęsna:

Nie jest czymś przygodnym, co pojawia się w naszym spotkaniu ze światem okolicznościowo i tylko „na zaproszenie”. Jest kompetencją nieodłącznie związaną z naszym byciem (postrzeganiem, myśleniem, odczuwaniem) (Szczęsna 2007, 73).

Interpretacja jest próbą zrozumienia, które – jak podkreśla Jan Hudzik – nigdy nie ma formy ostatecznej, gdyż:

interpretować coś można zawsze tylko w określonym stopniu, zawsze też interpretacja zakłada świadomość własnej ograniczoności oraz istnienia innych osób, które to samo tłumaczą inaczej. Jest otwarta na ciąg dalszy, na kolejne wykładnie, ma więc wymiar dialogiczny [...] (Hudzik 2007, 202).

Formy ostatecznej nie mają również strategie interpretacyjne czy różne formuły praktyk czytania/praktyk lekturowych, bo jak zaznacza Andrzej Szahaj, aktualnie mamy do czynienia z całym „magazynem możliwych metod, z których można dowolnie korzystać, nie obawiając się oskarżeń o wstecznicтво, akademizm, epigoństwo, nienaukowość”, co łączy się zarazem ze zgodą na ich eklektyzm (Szahaj 2014, 85).

Powyższa otwartość zarówno wobec samej formuły interpretacji, jak i sposobów jej praktykowania, koresponduje ze współczesnymi zwrotami i przemianami literaturoznawczymi. Zdaniem Anny Łebkowskiej charakteryzuje je „ciągle żywa tendencja do zacierania binarnych opozycji”:

A zatem najpierw byłoby przekraczanie granic między ciałem sprowadzonym do biologii/natury a sferą ratio/ducha/świadomości/kultury, które w konsekwencji doprowadziło do badań nad zmysłami i ich bytem kulturowym, a dalej do badań nad emocjami i afektami (Łebkowska 2023, 6).



Inny nurt badawczy przejawia się z kolei:

w dążeniu do osiągnięcia, dotknięcia [...] tego, co nieobłożone poznawczymi zapośredniczeniami, w próbach dotarcia do tego, co stawia opór, co nie daje się uchwycić poprzez konstrukty poznania, co ujawnia się w swoim współbytowaniu z człowiekiem (Łebkowska 2023, 6).

Jesteśmy zatem świadkami coraz bardziej uświadamianej (choć sygnalizowaną zdaniem Łebkowskiej od 20 lat) przemiany ontologicznej redefiniującej istnienie. Wiedzie to „do koncentracji uwagi na bytach splątanych i jednocześnie hybrydowych, sieciowych” (Łebkowska 2023, 6) oraz na sprawczości rozumianej jako „aktywność, interwencja, zaangażowanie, performatywność”, charakteryzującej czas, w którym żyjemy, a więc postantropocentryzm (Łebkowska 2023, 7).

Na skutek tego redefinicji ulega zarówno podmiot (staje się sieciowy, symbiotyczny), jak i obiekt badań (powiązany sieciowo z innymi obiektami, w tym z podmiotem). Ważne jest również – pisze Łebkowska – „przemieszczenie w stronę raczej szczerości niż sceptycyzmu, autentycznego zaangażowania, a nie piętér dystansu i ironii” (Łebkowska 2023, 7).

Na specyfikę przemian badawczych ma wpływ również dorobek Brunona Latoura, cieszącego się wielką popularnością francuskiego antropologa, socjologa i filozofa nauki. Reprezentuje on nurt hybrydyczny, w którym łączy się filozofię poststrukturalistyczną z entografią laboratorium, etnometodologią, antropologią, socjologią nauki czy semiotyką (Abriszewski 2010, XV-XVI). Podkreśla się w nim rangę różnego typu sieciowych powiązań między sferami (formami aktywności) kulturowo-społecznie-naukowo zwykle porozdzielanymi. W książce *Splatając na nowo to, co społeczne*, Latour argumentuje:

W czasach tak licznych sporów o to, co znaczy [gdzieś] przynależeć, zadanie współistnienia nie powinno już ulegać nadmiernym uproszczeniom. Tak wiele rozmaitych, odmiennych bytów puka do drzwi naszych zbiorowości. Czyż absurdalne jest więc pragnienie, by tak zreorganizować nasze dyscypliny, aby ponownie uwrażliwić się na hałas, który powodują i znaleźć dla nich miejsce? (Latour 2010, 381).

Wielką admiratorką Latoura jest między innymi Rita Felski, sprzeciwiająca się zarówno zamykaniu dzieła w kontekście historycznym (czyniącym z niego muzealny artefakt), jak i kulturowym, mogącym instrumentalizować jego wyjątkowość i autonomię. Badaczka pyta:

Dlaczego dzieje się tak, że czujemy się przyciągnięci, zagadnięci, poruszeni przez słowa, które zostały nakreślone całe wieki temu? [...] I w jaki sposób takie momenty transtemporalnego związku kwestionują narracje o postępie, które napędzają konwencjonalne historie polityczne i retorykę artystycznej innowacji? (Felski 2017, 96).

Ale broniąc autonomii dzieł sztuki i podkreślając ich siłę, zwraca zarazem uwagę na ich słabość, na konieczną potrzebę współistnienia, powiązania z „gościnnymi żywicielami” (Felski 2017, 104). Przekonuje: „Teksty nie działają samodzielnie, ale zawsze wraz z niezliczonymi innymi, częstokroć nieprzewidywalnymi współaktorami” (Felski 2017, 108). A mogą być nimi nasze uczucia oraz emocje, powiązane z upodobaniami estetycznymi, które wcale nie są „obiektywnie” auto-

nomiczne, bo przecież wielokrotnie „czujemy się nie tylko złapani przez utwory, ale i przez nie uwiedzeni” (Felski 2022, 17). Promując estetykę opartą na relacjach, na różnych związkach człowieka ze sztuką, próbuje zachęcić do namysłu nad pytaniami: „Co dzieła sztuki robią? Co wprawiają w ruch? I z czym są połączone lub splątane?” (Felski 2022, 17). Chodzi bowiem o najważniejsze: „jak ludzie łączą się ze sztuką i jak sztuka łączy ich z innymi rzeczami” (Felski 2022, 18). Bo dzieła – przekonuje – potrzebują pośredników między nimi a światem: odbiorców, czytelników, mediatorów, gdyż:

Doświadczenie estetyczne nie stoi w opozycji do społeczeństwa, nie przeczy mu [...], lecz jest stwarzane w sieci powiązań: dzieło sztuki nabiera wyjątkowości dzięki więzom społecznym, a nie przez uwolnienie się od nich (Felski 2021, 209).¹

Z Latourowskiej perspektywy Felski próbuje też spojrzeć na interpretację. Zaznacza, że choć teoria aktora-sieci nie jest i być nie chce ogólną metodą badawczą (Felski 2021, 204)², to koresponduje ze współczesnymi teoriami ze względu na to, że:

Latour odrzuca podziały podmiot/przedmiot, natura/kultura, myśl/materia i język/świat, zakładając tym samym równowagę ontologiczną między wszystkimi rodzajami bytów we wspólnie skomponowanym świecie (Felski 2021, 205).

Ale ma ona znaczenie jej zdaniem i dla samej interpretacji. Upatruje go w przekreśleniu przez Latoura granicy między dziełami sztuki (i bytami fikcyjnymi) a rzeczywistością (i bytami realnymi). W rezultacie:

wiersze i obrazy mają w sobie tyle samo ontologicznej realności co azot lub Napoleon – są aktorami wplecionymi w sieci powiązań, wzbudzającymi nasze zaciekawienie i pozwalającymi rzeczom działać się (Felski 2021, 208).

To ontologiczne dowartościowanie dzieł sztuki podkreśla ich wagę, niezbędność w ludzkiej egzystencji. Świadczy, że dzieła: „mają własną godność ontologiczną, nie są tylko ekranem, na którym wyświetlamy wcześniej nabyte fantazje i ideologie”, że powinniśmy „uwzględnić solidność i żywotność tekstów jako aktorów pozaludzkich, którzy przemieszczają się w czasie i przestrzeni” (Felski 2021, 208).

Potrzebę przełamania dualizmu między fikcją a rzeczywistością akcentuje również Tomasz Markiewka. Podobnie jak Felski proponuje, by za Latourem przyjąć, że:

realne jest przede wszystkim to, co nami powoduje, co wpływa na nasze czyny, to wtedy literatura nagle okaże się być nie czymś obok rzeczywistości lub poza nią, ale integralną jej częścią (Markiewka 2012, 282).

¹ Ten aspekt spojrzenia na dzieła sztuki (czy inne teksty kultury) wydaje się szczególnie ważny w edukacji polonistycznej. Począwszy od lat osiemdziesiątych XX wieku poświęcano mu wiele uwagi w literaturze przedmiotu, proponując różne sposoby przełamывania w praktyce edukacyjnej obcości dzieła i odbiorcy (zob. np. Chrzastowska, Wysłouch 1978; Chrzastowska 1987; Bortnowski 1988, 1991; Uryga 1996; Myrdzik 1999).

² Aktorem-siecią jest „dowolne zjawisko, którego istnienie stwarza różnicę” i współtworzy powiązania mające wpływ na kształt tego, co badane (Felski, 2021, 205).

Wyjaśnia, że nie chodzi o to, by dowodzić absurdalnej tezy, że nie ma różnicy między naszym sprzedawcą a Hamletem, lecz by:

nazbyt pochopnie nie wciskać bohatera Szekspira (razem z całą literaturą) w zupełnie odrębny, oderwany od naszego, świat. To samo doświadczenie, które uczy nas, że inne są nasze relacje i obowiązki względem sprzedawcy, a inne względem Hamleta, mówi nam też o tym, że z tym drugim obcujemy nie w jakiejś innej rzeczywistości, ale w tej samej, którą zamieszkują dozorczy oraz sprzedawcy (Markiewka 2012, 283).³

Latourowską ideę aktora-sieci w związku z interpretacją wykorzystuje również Paweł Bohuszewicz. Służy mu ona do przeciwstawienia się dawnym sporom dotyczącym interpretacji, związanym z opozycją między zwolennikami immanentnego znaczenia tekstu (esencjalizm) a zwolennikami jego znaczenia relatywnego, powstałego w drodze konstruktivismu społeczno-kulturowego (anty-esencjalizm) (Bohuszewicz 2021, 101). Odwołując się do Latoura, dowodzi, że to, co umysłowe (wewnętrzne) i to, co wobec niego zewnętrzne (świat), w równym stopniu uczestniczą w procesie poznawczym. Współtworzą „zdarzenie”, w wyniku którego wszyscy jego uczestnicy (aktorzy-sieci) ulegają zmianie (Bohuszewicz 2021, 103). Na skutek tego sam proces interpretacji:

polega na przyłączaniu jednego aktora do drugiego i budowaniu z nich sieci. Sieci mogą być mocne lub słabe, a ich siła jest pochodną liczby tworzących je aktorów oraz charakteru wiązań między nimi (Bohuszewicz 2021, 115).

Wśród tych sieciowych aktorów wymienia tekst i jego autora, ale też media, inne opracowania, jak również osobę interpretującą (Bohuszewicz 2021, 115). Zależnie od poddawanego uwadze tekstu sieciowe zależności mogą mieć różny charakter. Zawsze jednak chodzi, jak mówi Latour, o ich energetyczny i empirycznie widoczny wpływ na to, co powstaje i rozprzestrzenia się (Latour 2010, 2016).

W związku ze specyfiką interpretacji w edukacji polonistycznej znaczenie szczególne miałyby Latourowski wymóg „usytuowania praktyk”. Krzysztof Abriszewski upatruje w nim głównego źródła oryginalności teorii aktora-sieci (skrót: ANT). Zwraca uwagę na często stosowaną w humanistyce tendencję do uogólniania stosowanych praktyk. Tymczasem „odwoływanie się do praktyk w sposób uogólniony pomija szczegóły, które stają się tak istotne przy koncentrowaniu się na praktykach usytuowanych” (Abriszewski 2010, XX). Uogólnianie – zaznacza badacz – „pociąga za sobą niebezpieczeństwo poszukiwania ogólnych odpowiedzi”, podczas kiedy Latour „nieustępliwie postuluje” przyglądanie się szczegółom wpływającym na różnicowanie badanego zjawiska (Abriszewski 2010, XX). A te „szczegóły” mają znaczący wpływ na proces rozwijania kompetencji interpretacyjnych, w przypadku edukacji na różnych jej poziomach. Prezentowana w numerze różnorodność propozycji interpretacyjnych jest efektem ich uwzględniania. Łączy je wszystkie wspólnota wolno czytających (tak literaturę, jak i inne

³ Ta kategoryczność niezgody na dualizm sztuki/kultury i tzw. realnej rzeczywistości ma istotne znaczenie w edukacji polonistycznej, borykającej się przecież – w różnym zakresie i na różne sposoby – z przełamywaniem tej opozycji, bo tylko zbliżenie tych dwóch światów otwiera pole motywacji dla wszelkich działań interpretacyjnych.

teksty kultury), wspólnota namysłu, pogłębionej refleksji, ale też wątpliwości dotyczących zarówno interpretacyjnych sensów, jak i poprawności strategii do nich prowadzących. Nie jest to wspólnota twierdzeń, ale wspólnota poszukiwań, wciąż otwarta wobec nowych propozycji, które zainicjują takie sieci powiązań, dzięki którym zarówno dzieło, jak i jego odbiorca (w swych kulturowo-społecznych uwarunkowaniach) nie utracą autonomii i nie zostaną zinstrumentalizowani, lecz wzajemnie zaistnieją.

Część pierwszą niniejszego numeru „Polonistyki Innowacji” otwiera tekst **Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak** *Docenić uczniów, nauczycieli i... szkolne praktyki interpretacyjne*. Podobnie jak w monografii *Docenić szkołę* (Kwiatkowska-Ratajczak 2021), autorka przeciwstawia się negatywnemu uogólnianiu pracy nauczycielskiej i szkoły, jakże często powielanemu przez media. Wskazuje, że skupianie się tylko na szkolnych niedoskonałościach niszczy w zarodku uczniowski i nauczycielski potencjał kreacyjny. Przywołuje materiał poświadczający samodzielną uczniowską pracę analityczno-interpretacyjną z bardzo trudnym utworem, jakim jest *Wieża* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Badaczka dowodzi po pierwsze, że uczniowie pierwszych klas licealnych potrafią czytać wnikliwie i mówić „własnym głosem” o przeczytanym tekście, a po drugie, że te umiejętności najwyraźniej były praktykowane już w szkole podstawowej. Szkoła – uczniowie – nauczyciele nie są więc bezwolnymi niewolnikami instytucjonalnych ograniczeń.

Za główne źródło negatywnych doświadczeń, związanych z rozwijaniem interpretacyjnych kompetencji, **Anna Janus-Sitarz** uznaje pośpiech oraz rezygnację z przekonania uczniów, że nie muszą podporządkowywać się jedynie cudzym rozumieniom, bo stać ich na własne. W artykule *„Pejzaż” Wisławy Szymborskiej – czytanie wielokrotne* opisuje jeden ze sposobów wydobywania z uczniów (studentów) własnego głosu. Służy temu wielokrotna lektura wiersza Szymborskiej, poprzedzona wyciszeniem i parokrotnym czytaniem tekstu. Pierwsza lektura skupiałaby uwagę na tym, co „znajome i zrozumiałe”, druga – na tym, co niezrozumiałe, trzecia łączyłaby się z wyborem najciekawszego dla odbiorcy problemu i poddaniu go interpretacyjnej uwadze. Czwarta droga do tekstu zachęcałaby do „pełnej zaangażowania, prywatnej rozmowy z wierszem”. Ta wielokrotna lektura uświadamia młodym ludziom nie tylko, że może być wiele interpretacji tego samego tekstu, ale i wiele sposobów nawiązania z nim bliższego, a co ważniejsze – osobistego – kontaktu.

Ewa Jaskółowa przedstawia interesującą propozycję wykorzystania w edukacji polonistycznej mikrologii (jako idei interpretacyjnej). W artykule *Jenta i jętka, czyli rozważania wokół brzmieniowego podobieństwa imienia oraz nazwy owada wraz z projektem zajęć dla zainteresowanych uczniów* podkreśla, że to głównie propozycja dla klas humanistycznych (choć mogłaby przyczynić się również do zainteresowania wszystkich uczniów *Księgami Jakubowymi* Olgi Tokarczuk). Katowicka uczona ukazuje, że poprzez podobieństwo brzmieniowe nazwy owada – jętka i Jenty, bohaterki powieści Tokarczuk, sugeruje się w utworze całe rejestry nieoczywistych związków, zależności, relacji między bytami z pozoru tak odle-

głymi, jak człowiek, owad czy przedmiot (kamień). To zamazywanie różnicy między ontologiami poszczególnych bytów (organicznych i nieorganicznych) zdecydowanie poszerza perspektywę interpretacyjną powieści, podkreśla jej sens metafizyczny, ale i wprowadza w problematykę postantropocentryczną, szukającą powiązań między różnymi kulturowo (naukowo, filozoficznie) porozdzielanymi ontologiami bytu. Ta bytowa nieoczywistość uruchamia z kolei pytania o naturę czasu, wiedzy, poznania, rozumienia i o naturę egzystencji.

Witold Bobiński w artykule *Doświadczenia obecności. Interpretacja transakcyjna w szkole i w życiu* przekonuje o dydaktycznej efektywności transakcyjnej koncepcji relacji z dziełami sztuki czy innymi tekstami kultury. Zainspirowany ustaleniami Louise Rosenblatt, amerykańskiej dydaktyczki literatury, wskazuje na możliwości wykorzystania jej propozycji w edukacji polonistycznej. Chodzi mu o stworzenie sytuacji lekcyjnej, dzięki której dochodzi do wielostronnej i wielopoziomowej transakcji między czytelnikiem a tekstem. Badacz przedstawia przykładowe i zapisywane przez studentów rezultaty tak prowadzonej interpretacji utworu Ryszarda Krynickiego *Pośród nich, w środku*. Świadczą one o procesualności rozumienia, odzwierciedlającego wielokrotność kontaktu z tekstem i zmianach w sposobach jego rozumienia. Te „kroniki myślenia o tekście” dowiodły, że spotkanie z nim miało charakter dialogiczny: zmieniający każdego z uczestników spotkania (a więc tekst i jego odbiorcę, ujawniającego rozmaite formy swojej obecności). W artykule przeczytamy, iż istotą transakcji interpretacyjnej jest wymiana-przeobrażanie: oddajemy tekstowi swoje uczucia, doświadczenia i myśli, a on nam daje samorozumienie. Rolę zasadniczą pełni tu negocjowalność odkrywanych stopniowo sensów oraz towarzyszące mu prawo decydowania, a więc i uczniowskie prawo do wolności wyboru.

Piotr Kołodziej w *Interpretacji jako sposobie „poszerzania rzeczywistości”* ukazuje wymiary interpretacyjnej potencji związanej z poszerzaniem obrazu świata, w tym poznawaniem drugiego człowieka, jakże łatwo „zamykanego” w językowym stereotypie. Zaprezentowany sposób projektowania antropologicznej refleksji ukonkretnia się poprzez dramaturgię uczniowskiego spotkania z wierszem Zbigniewa Herberta *Jedwab duszy*. Poszczególne etapy pracy z tekstem Herberta wyznacza dynamika rozpoznania, następnie wątpliwości, nowe poszukiwania prowadzące do kolejnych wątpliwości, którym towarzyszy zarazem pogłębiona refleksja antropologiczna. Interpretowany etapami wiersz *Jedwab duszy* zdaje się odsłaniać główne paradoksy związane z poznawaniem innego, nawet jeśli fizycznie, sensualnie jest nam bliski. Bo poznanie z założenia wykraczające poza to, co zewnętrzne wikła się ustawicznie w kulturowe schematy i stereotypy, często uniemożliwiające owo poznanie. Unika się przy tym jednoznacznych odpowiedzi, co zrobić z tą wpisaną w kulturę obcością, zgodnie z przekonaniem, że zbyt proste odpowiedzi na pytania naiwne prowadzą ponownie do uwięzienia w stereotypie, a więc do ucieczki przed refleksją.

Krzysztof Koc zastanawia się z kolei nad tym, jak sposoby interpretacji rzeczywistości przez bohaterów dramatu Szekspira wpływają na losy jednostek. W *Uniwersum interpretacyjnym w „Makbecie” Williama Szekspira* podkreśla nie

tylko wieloznaczność samego procesu interpretacji, ale i jego wagę oraz niszczące konsekwencje interpretacji uproszczonych, podporządkowanych jednoznaczny wykładniom. Poddawany takiej uwadze utwór, mimo że osadzony w odległym czasie (bo w realiach średniowiecznych), objawia swój sens uniwersalny. Dzieło to pozwala zrozumieć, jak fałszywe oraz jednostronne interpretacje wpływają na podejmowane przez postaci dramatu decyzje, wybory etyczne, plany; a także, jak się ją zło i zniszczenie. W konsekwencji lekcyjna praca z dramatem ukazuje iluzoryczność rozdziału życia i literatury, bo tragedia Szekspira staje się – jak pisze autor – „bezcenną lekcją ludzkiego pojmowania rzeczywistości i funkcjonowania w niej”, a „współczesna rzeczywistość geopolityczna dostarcza mnóstwa dowodów na niezwykle przenikliwość angielskiego geniusza”.

Drugą część numeru inicjuje artykuł *Bariery do obalenia i granice nieprzekraczalne. O wolności i dyscyplinie interpretacji* **Krzysztofa Biedrzyckiego**. Głównym materiałem, poprzez który ukazuje się problem, jest wyjątkowo niejednoznaczny wiersz Zbigniewa Herberta *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi*, uzupełniony o *Historię Minotaura*. Biedrzycki wskazuje na elementy niezbędne do podjęcia samodzielnego interpretacyjnego wysiłku. Są nimi: wyobrażenia, inwencja oraz odwaga. Wszystkie są konieczne, by rozpocząć indywidualny wysiłek rozumienia, uzasadnienia oraz przekraczania własnych ograniczeń, więc świadomości, że czytam w określony (taki, a nie inny) sposób. Jednak wyobrażenia, inwencja i odwaga mogą nas też prowadzić w stronę interpretacyjnej dowolności, luźno z tekstem związanej. W edukacji polonistycznej groźna jest zatem, jak twierdzi autor, zarówno rezygnacja z podejmowania interpretacyjnego wysiłku, jak i przyzwolenie na każdą jego formę. Tymczasem – przekonuje – to samo dzieło wyznacza granice interpretacji. Dzięki wyobraźni, inwencji i odwadze widzimy/rozumiemy coraz więcej, ale to „więcej” powinno „podlegać dyscyplinie bliskości tekstu”. Nie ma więc potrzeby zawężania interpretacyjnych granic, ale nie można zapominać o poddawaniu refleksji i konfrontowaniu z tekstem nowych dróg lektury.

Feliks Tomaszewski ukazuje próbę rekonstrukcji przechwyconych i utrwalonych przez fragment (strzęp) poetyckiej tkaniny jednostkowych uczuć, miejsc, osób i przyzwyczajień. W artykule *Poezja jako rękodzieło na krosnach czasu. Przywołanie miejsca i pamięć miejsca* przedstawione są trzy odmiany „splotów”. Pierwszy dotyczy poety i poezji, w którym ukazuje się wielowariantowość ich specyfiki, roli, funkcji, oczekiwań, często wzajemnie sprzecznych, a jednak wciąż skupionych wokół wspólnotowego wiązania. Drugi ilustruje, jak w materii wiersza Antoniego Słonimskiego „przeplata” się różnego typu poetyckie ściegi, które z kolei będą współtworzyć „splot” materii emocji, przywołujących tętniące życiem miejsce, przedmioty i miłość. Bo „poetyckie krosna” istnieją po to, by unaocznąć intensywność życia, ciepło uczucia i pamięci.

Dialog z tekstem Ewy Lipskiej „Stół rodzinny” **Barbary Myrdzik** został pomyślany konceptualnie jako dialog toczący się między autorami koncepcji hermeneutycznej, tekstem Ewy Lipskiej, a konkretnym interpretatorem, co odzwierciedla i sama kompozycja artykułu. W części pierwszej wprowadza się odbiorcę

w zagadnienia interpretacji hermeneutycznej, w pojęcie języka, kręgu hermeneutycznego oraz innych czynników mających wpływ na proces rozumienia. W części drugiej przedstawia się działania na wierszu Ewy Lipskiej *Stół rodzinny* (przy czym „działania” oznaczają tu ukonkretnione kulturowe praktyki, prowadzące do poznania uczestniczącego, usytuowanego tak na zewnątrz, jak i wewnątrz tekstu). Prowadzą one do umieszczenia pojęcia „stołu rodzinnego” w ramach tradycji i ukazują związane z jego rozumieniem przemiany, zachodzące w czasach współczesnych. Prezentuje się także zadania inicjujące lekcyjną pracę interpretacyjną z utworem Lipskiej. Podkreśla się w nich etyczny jej wymiar, gdyż w tym procesie dochodzi do połączenia wolności, autentyzmu własnego doświadczenia i doświadczenia tekstu z formami przełamywania jego obcości, wzbogacającego obu partnerów dialogu.

Dariusz Szczukowski w *Interpretacji jako splataniu świata* wykorzystuje prace Bruno Latoura i Rity Felski, by opisać interpretacyjne możliwości wynikające z przekroczenia metodologii krytycznych i w konsekwencji uruchomić wytwarzanie emocjonalnych więzi czytelników z literaturą i światem. Badacz odwołuje się do lekcji opisywanej w *Stonerze* Johna Williamsa. Dowodzi ona, jego zdaniem, że każda lekcyjna interpretacja jest w głównej mierze próbą wytworzenia więzi skupionej wokół określonego dzieła. W powieści spotkanie z poezją ma wymiar epifaniczny, pozadyskursywny, ale zmieniający całkowicie wszystkich uczestników lekturowego zdarzenia - tak uczącego, wyzwolonego nagle z instytucjonalnej rutyny, jak i ucznia, który przemieniony ujrzy innych ludzi, świat i siebie w zupełnie nowej perspektywie. Dlatego, zdaniem Szczukowskiego, w praktyce akademickiej i szkolnej nie powinniśmy zapominać o możliwościach powstawania, w wyniku spotkania z dziełem, nieprzewidywalnych i nieoczekiwanych transformacji i splotów.

Krystyna Koziółek w *Interpretacji jako treningu uważności* przede wszystkim sprzeciwia się powszechnemu i w tej powszechności ciągle się rozrastającemu (bo media, Internet...) „praktykowaniu nieuważności”. Przynajmniej szkoła - argumentuje - powinna być miejscem innego czytania. W edukacji czytanie powinno być wydarzeniem stanowiącym istotną przeciwwagę dla czytania potocznego, powierzchownego; powinno być wytchnieniem dla „przeciążonego chaosem percepcyjnym umysłu”. Ma stać się „praktykowaniem uważności”, ćwiczeniem uważnego czytania. Chodzi nie tylko o to, że taka lektura wyzwala z bierności, ćwiczy koncentrację, aktywizuje, inicjuje sprawczość, ale i o to, że „wytwarza kontemplacyjną przestrzeń dla siebie”, a więc przestrzeń dla indywidualnego procesu poznawania, będącego zarazem formą rozumienia rzeczywistości. I ten kontemplacyjny wymiar skoncentrowanego współlistnienia z tekstem ma dla autorki znaczenie fundamentalne, nawet jeśli jego ceną staje się zawieszenie dalszych etapów interpretacyjnej procedury.

Aleksandra Reimann-Czajkowska w artykule *Julia Hartwig - uważność słuchania. Refleksje poetki o muzyce i czasie* podkreśla wagę uważności obejmującą nie tylko literaturę, ale także inne dzieła sztuki. Czyni to poprzez ukazanie związków Julii Hartwig z muzyką. Zwraca uwagę, że malarstwo i muzyka są

stałymi elementami metafizycznej refleksji w tej poezji, choć z reguły to malarstwo przykuwało uwagę badających. Dlatego autorka artykułu proponuje przyrzyć się uobecnionej w poezji Hartwig relacji z muzyką. Podkreśla, że według poetki uważność urasta do roli odrębnej kategorii, fundamentu przeżycia estetycznego, bo tylko dzięki niej może dochodzić do nawiązania więzi między utworem a słuchaczem. Tylko uważność może przyczynić się do nadawania sensu zdarzeniom akustycznym. Poetyckie przykłady takiego słuchania muzyki klasycznej (Monteverdiego, Vivaldiego, Bacha) są między innymi wyrazem wdzięczności wobec sztuki, która poprzez bogactwo formuł ładu i harmonii wyrwa z chaosu nasze jednostkowe tragedie i – jak czytamy w artykule – „godzi skłócone w nas człowieczeństwo”.

W *Interpretacyjnych wymiarach rekontekstualizacji: Edouard Manet, „Śniadanie na trawie”* **Grażyny B. Tomaszewskiej** podejmuje się próbę reinterpretacji obrazu Maneta jako przykładu rekontekstualizacji wcześniejszego dzieła sztuki (*Koncertu wiejskiego* przypisywanego Giorgione lub Tycjanowi) i genderowych konsekwencji z tego wynikających. Zwraca się uwagę na obecne w historii sztuki próby zamknięcia prowokacyjnej treści obrazu jedynie w dziewiętnastowiecznym kontekście kulturowym. Zgodnie z nim prowokacyjny wymiar obrazu związany z ograniczeniami kobiecej egzystencji należy do przeszłości, z której współczesność miałaby zostać już wyzwolona. Wbrew takiemu uproszczonemu odczytaniu w artykule dowodzi się wieloznaczności i uniwersalizmu obrazu. Wskazuje się, że ma on nadal charakter prowokacyjny, chociaż współczesność nadaje tej prowokacji własne rysy. Stawia się zarazem pytania o związek relacji między estetyką a etyką, a także o etyczną cenę utożsamienia bohaterki obrazu z realną osobą.

Anna Marko w artykule *„Malutki iesm bil medzy braczø moiø...”* Zrozumieć polszczyznę *„Psalterza floriańskiego”*. Projekt zajęć proponuje interesującą pracę interpretacyjną związaną z trudnym i zagadkowym dziełem z początków kształtującej się polszczyzny. Poszczególne zadania realizowane przez studentów, zderzając ich intuicję językową, wiedzę słownikową z wielokrotnie niejasnym tekstem, pozwalają im na doświadczalne zrozumienie trudności (graficznych, semantycznych, gramatycznych), z jakimi konfrontuje się współczesny czytelnik tekstów staropolskich. Wartością tej metodycznej propozycji, operującej ustawicznie fascynującą grą jasnego z niejasnym, staje się m. in. nie tylko intelektualne, ale i emocjonalne ożywienie dzieła z początków polskiego piśmiennictwa.

Zaprezentowane w numerze materiały nie wyczerpują całego bogactwa interpretacyjnych propozycji, z jakimi mamy do czynienia w literaturze przedmiotu związanej z edukacją polonistyczną i dotyczącą właśnie interpretacji. Stawiając ich namiastkową reprezentację, potwierdzają jednak badawczą pasję eksperymentowania połączoną z Latourowską zgodą na „niepewność, niedookreśloność” oraz towarzyszące im „przyziemne” problemy (Latour 2013, 50-51), bez których jakakolwiek edukacja – z natury rzeczy – w ogóle istnieć nie może. Dowodzą przy tym w sposób kategoryczny, że dopóki cele „niemierzalne” pozostaną obce polonistycznej pragmatyce edukacyjnej (w tym systemom egzaminacyjnym), to wszystkie sposoby reformowania oświaty będą jedynie utrwaląc

praktykę lekturowego pośpiechu, nieuwagi, powierzchowności, które co najwyżej mogą pozorować uczniowskie dialogi/ negocjacje/współistnienia/współrozumienia z tekstem. Nadzieja w tym, że nauczyciele i uczniowie nie podporządkują się całkowicie się tej presji. A jak wielokrotnie dowodzi Maria Kwiatkowska-Ratajczak – to jest możliwe.

Bibliografia:

- Abriszewski Krzysztof, 2010, *Splatając na nowo ANT. Wstęp do „Splatając na nowo to, co społeczne”*, w: Latour Bruno, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Derra A., Abriszewski K. (przekł.), Kraków, s. V-XXXIV.
- Bohuszewicz Paweł, 2021, *Aktorzy interpretacji*, „Teksty Drugie”, 2021, nr 2, s. 101-117. <https://journals.openedition.org/td/14273> [dostęp: 15.12.2024]
- Bortnowski Stanisław, 1991, *Jak uczyć poezji?* Warszawa.
- Bortnowski Stanisław, 1988, *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Felski Rita, 2017, *Kontekst jest do bani*, Hoffmann K., Szwebs W. (przekł.), ForumPoetyki_wiosna_lato_2017.pdf [dostęp: 20.12.2024].
- Felski Rita, 2021, *Latour i literaturoznawstwo*, Markiewka T. S. (przekł.), „Teksty Drugie”, nr 2, s. 204-213. <https://journals.openedition.org/td/17704> [dostęp: 20.12.2024].
- Felski Rita, 2022, *Wstęp*, w: tejże, *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*, Budnik A., Waligórska A. (przekł.), Poznań, s. 17-23. <https://press.amu.edu.pl/pl/urzeczenie-o-sztuce-i-przywiazaniu-pdf.html> [dostęp: 27.12. 2024]
- Hudzik Jan P., 2007, *Interpretacja – tożsamość – etyka*, w: Kola A. F., Szahaj A. (red), *Filozofia i etyka interpretacji*, Kraków, s. 201-219.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Latour Bruno, 2013, *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*, Abriszewski K. (przekł.), Toruń.
- Latour Bruno, 2010, *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Derra A., Abriszewski K. (przekł.), Kraków.
- Łebkowska Anna, 2023, *Antropologia i literatura – „dziwny romans”. Zwroty i przemiany*, „Teksty Drugie”, 2023, nr 3, s. 30-44. <https://journals.openedition.org/td/19218>, s. 1-12 [dostęp: 20.06.2024]
- Markiewka Tomasz, 2012, *Literatura, rzeczywistość, interpretacja*, „Teksty Drugie”, nr ½, s. 280-293.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Szahaj Andrzej, 2014, *O interpretacji*, Kraków.

Szczęsna Ewa, 2007, *Semiotyczne uwarunkowania interpretacji*, w: Kola A. F., Szahaj A. (red), *Filozofia i etyka interpretacji*, Kraków, s. 71-83.

Uryga Zenon, 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków.

Docenić uczniów, nauczycieli i... szkolne praktyki interpretacyjne

Appreciate students, teachers and... school interpretive practices

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2840-4643

Streszczenie: Autorka nawiązuje do opublikowanych w 2024 wyników badania myślenia kreatywnego PISA 2022. Dokumentują one ponadprzeciętną bystrość polskich uczennic i uczniów. Badaczka przekonuje, że wnioski te mówią nie tylko o predyspozycjach młodzieży. Mogą też sygnalizować opór szkoły wobec sformalizowanych i pozbawionych dydaktycznych uzasadnień wymagań wpisanych w podstawę programową. Dowodem potwierdzającym tę tezę są interpretacje opowiadania Gustawa Herlinga-Grudzińskiego *Wieża* dokonane samodzielnie przez absolwentów różnych szkół podstawowych. Licznie cytowane w szkicu fragmenty uczniowskich wypowiedzi obrazują nabyte przez nich umiejętności analityczne oraz spełniają kryteria myślenia twórczego.

Słowa kluczowe: polonistyka szkolna, interpretacja, myślenie twórcze, podmiotowość ucznia i nauczyciela

Abstract: The author refers to the results of the PISA 2022 Creative Thinking Survey, published in 2024, which document the above-average perceptiveness of Polish students. The researcher argues that the findings speak not only about the predispositions of young people but may also signal the school's resistance to the formalized and didactically devoid requirements embedded in the core curriculum. Evidences supporting this thesis are interpretations of Gustav Herling-Grudzinski's short story *The Tower* (*Wieża*) made independently by graduates of various elementary schools. Numerous excerpts from the students' statements quoted in the sketch illustrate the analytical skills they have acquired and meet the criteria of creative thinking.

Key words: school Polish studies, interpretation, creative thinking, student and teacher subjectivity

W powyższym tytule nie przypadkiem nawiązuję do mojej książki *Docenić szkołę* z roku 2021, choć mogłabym przywołać i wcześniejsze szkice, w których od lat opisywałam dobre działania edukacyjne¹. Bardzo często spotykałam się wtedy

¹ Takie przykłady znaleźć można w każdej z trzech kolejnych książek: Kwiatkowska-Ratajczak 2013, 2016, 2021.



z komentarzami, że skupiam uwagę na wybranej, szczególnie humanistycznie uzdolnionej grupie młodzieży oraz nietuzinkowych nauczycielach i nauczycielkach, których efekty współpracy z uczennicami i uczniami prezentowałam. Tymczasem w większości szkół – twierdzili moim adwersarze – ani młodzi ludzie, ani pedagodzy tak nie pracują, bo przeszkadzają im czy to przeładowana ponad miarę podstawa programowa, czy też brak umiejętności metodycznych pedagożek i pedagogów bądź motywacji i kulturowego wyposażenia nastolatków i nastolatek... Z pewnością – czego dowodzą analizy dydaktyczne – polonistyczny regres wywoływały dokumenty programowe i powiązane z nimi podręczniki². Nagminna krytyka szkoły zawsze jednak wydawała mi się nazbyt jednostronna i szablonowa, a w gruncie rzeczy nader niebezpieczna. Szkołę tworzą przecież ludzie i to oni stanowią o jej walorach i mankamentach. Argumentów potwierdzających, że w polskiej edukacji nie dzieje się całkiem źle, dostarczają międzynarodowe badania PISA sprawdzające nie tylko uczniowskie rozumowanie, ale i kreatywność 15-latków. Dokumentują one ponadprzeciętną bystrość młodych Polek i Polaków.

Wyniki mogłyby być jeszcze lepsze, gdyby nauczyciele nie byli ograniczani wymogiem realizowania rozdętych treści programowych, które są taką samą udręką dla kreatywnych umysłów jak dziesięć plag dla mieszkańców starożytnego Egiptu. Mimo tych trudności nasza młodzież w badaniach błysnęła pomysłowością i zajęła w Unii miejsce czwarte (*ex aequo* z nastolatkami z Łotwy, Belgii i Portugalii). Lepszy okazali się tylko uczniowie z Estonii, Finlandii i Danii

– pisał Dariusz Chętkowski w artykule *Badania PISA: polskie nastolatki wypadły świetnie. Tylko dlaczego uczymy dzieci nie tego, co trzeba?* opublikowanym w lipcu 2024 roku na łamach „Polityki” (Chętkowski 2024)³. Przywołując punktowe wyniki uzyskane przez uczennice i uczniów z Polski, podkreślał zarazem, że to dziewczynki osiągają lepsze efekty niż chłopcy, a w całej badanej grupie jedynie 4% spośród młodych ludzi plasuje się na najniższym poziomie twórczego myślenia.

Natomiast **aż jedna trzecia badanych** – dowodził – **spełnia warunki myślenia kreatywnego na dwóch najwyższych poziomach, czyli piątym i szóstym, tj. bardzo dobrym i celującym**. Zatem mało uczniów i jeszcze mniej uczennic jest bardzo słabo lub kompletnie niekreatywna, natomiast większość ma tu duży lub bardzo duży potencjał (Chętkowski 2024, podkr. M.K-R.).

Łódzki nauczyciel i publicysta podkreślał równocześnie częste milczenie na temat zalet młodych (gdyby wyniki były złe, to wtedy warto by o nich pisać...), jak i rozżew między tym, czego wymagają dokumenty oświatowe a uzyskiwanymi przez młodych sprawnościami.

² Przypomnę – jedynie przykładowo, bo liczba głosów krytycznych była zdecydowanie pokazniejsza, że na pomijanie przez decydentów apeli dydaktyków zwracała uwagę m.in. Sienko 2019. Dydaktyczne mankamenty podstawy analizował również Kaniewski 2019. Krytycznie relacje między podstawą programową a podręcznikami licealnymi opisywałam też przed czterema laty w szkicu: Kwiatkowska-Ratajczak 2020.

³ Raport badania myślenia kreatywnego PISA 2022 opublikowano na stronie IBE 18 czerwca 2024. Zob. <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2437-wyniki-badania-myslenia-kreatywnego-pisa-2022> [dostęp: 4.07. 2024].

Pod pojęciem kreatywności twórcy programu PISA rozumieją „umiejętność tworzenia, oceny i ulepszania pomysłów na rozwiązanie problemu lub twórcze wyrażenie się, które może prowadzić do powstania nowej wiedzy, skutecznych i oryginalnych rozwiązań, produktów czy dzieł sztuki”. Jestem pewien, że takie oczekiwania, szczególnie ulepszania cudzych pomysłów, bycia nowatorskim bądź tworzenia oryginalnych rzeczy, w polskim systemie edukacji stawia się dopiero doktorantowi, a nie 15-latkowi (Chętkowski 2024).

Skoro jednak tak duża grupa uczennic i uczniów osiąga znakomite wyniki, może wiele nauczycielek i wielu nauczycieli częściej niż można by sądzić na podstawie przytoczonej przez Chętkowskiego dość powszechnej opinii, uczy młodych także tego, co trzeba? Może wcale nie tak rzadko edukują obok podstawy programowej, nie realizując jej nazbyt sformalizowanych wymagań? Wnioski PISA mówią z pewnością o predyspozycjach młodzieży, ale sądzę – inaczej niż autor przywołanego tekstu – mogą też sygnalizować/dokumentować opór szkoły wobec odgórnego jej narzucanych i pozbawionych dydaktycznych uzasadnień wymagań. Dlaczego? Taką konstatację można wyprowadzić na podstawie wcześniejszych ustaleń, które potwierdzały fakt, iż twórczość nie zależy wyłącznie

od szczegółowych uzdolnień wrodzonych i może się ujawniać pod wpływem różnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Potrzebne jest silne przekonanie o celowości i wartościowości samego procesu, by możliwości twórcze mogły się rozwinąć, ponieważ kreatywność człowieka jest silnie nasycona wartościami. W dużym stopniu **dzięki wewnętrznej motywacji, obudzonej przez wiarę i postawę wychowawcy, możliwy jest rozwój potencjalności tkwiących w uczniach** (Myrdzik 2006, 233, podkr. M.K-R.).

Kreatywności nie sposób zatem sprowadzić jedynie do dyspozycji/właściwości osobowej. W szkolnej polonistyce łączy się ją również z dwoma innymi elementami: czytaniem na lekcjach utworami obrazującymi inwencje ich autorek i autorów, ale też z inspirowaniem procesu myślenia zakładającego nie tylko wytwarzanie czy przetwarzanie gotowych pomysłów, ale i odtwarzanie związane z rekonstruowaniem, naśladowaniem i objaśnianiem cudzych tekstów, co ująć można ogólnie mianem działań zmierzających do interpretacji jako elementarnej humanistycznej sprawności służącej nie tylko szkole, lecz także późniejszej życiowej praktyce⁴.

Motywacja i samodzielność

Dydaktycy – poloniści od dawna analizowali rozmaite warianty rozwiązań edukacyjnych ukierunkowanych na naukę analizy tekstu i opisywali ich wymierne skutki, co w roku 2023 Grażyna Tomaszewska podsumowała syntetycznym stwierdzeniem:

⁴ Teoretyczne aspekty twórczości i związane z nią praktyczne działania nie są w edukacji szkolnej nowym zagadnieniem. Dydaktycy od lat sięgali do ustaleń powstałych w obrębie różnych dziedzin. Zob. np. Stróżewski 1983; Nęcka 1992; *Twórczość w teorii i praktyce* 2004. O roli naśladowania i objaśniania w edukacyjnym procesie nabywania umiejętności twórczych pisali m.in. Gloton, Clero 1985; Limont 2003. Edukacyjne konsekwencje ustaleń dotyczących kreatywności opisywała też m.in. przywoływana wcześniej Myrdzik 2006. Problematyka ta w odniesieniu do lekcji języka polskiego omawiana była i w późniejszych publikacjach, m.in. *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia* 2011; *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej* 2012.

Przyszłość humanistyki/polonistyki wiąże się bezpośrednio z rangą, jaką wyznaczy się interpretacji (a w konsekwencji - samodzielności myślenia) w kształceniu studentów, nauczycieli (na wszystkich rodzajach studiów) oraz uczniów na wszystkich etapach edukacji (Tomaszewska 2023, 15 z 46, podkr. M.K-R.)⁵.

Takie przekonanie udokumentowała Tomaszewska wieloma badaniami dotyczącymi m.in. znaczenia stosowanych przez nauczycielki i nauczycieli wielorodnych praktyk czytania; niezgody na stałe powielanie/powtarzanie tzw. interpretacji kanonicznych; pretekstowe używanie tekstu w celu potwierdzenia założonych odgórnie tez i równoczesne pomijanie jego elementów niepasujących do przyjętego kierunku lektury; istoty uproszczeń i banalizacji utworu; przełamywania obcości wobec dzieł dawnych twórców; działań inicjujących czytanie krytyczne; inspirowanie namysłu nad tekstem jako szansą na przełamywanie nieczytania; uruchamianie bliższych współczesnej młodzieży rozmaitych form przekładu intersemiotycznego⁶. Za istotną uznała gdańska badaczka również

wagę odzyskania przez ucznia „własnego” głosu, dzięki tworzonej przez niego wykładni rozumienia tekstu, w którym podmiotem jest zarówno uczeń, jak i interpretowany przez niego utwór (Tomaszewska 2023, 16 z 46)⁷,

co przywołuję w związku z lekturą uczniowskich wypowiedzi analityczno-interpretacyjnych dotyczących *Wieży* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, na których chcę dalej skupić uwagę, by pokazać, że samodzielne praktyki interpretacyjne nie zawsze muszą być jedynie życzeniem/postulatem idealizującym szkolną rzeczywistość. A ponieważ skuteczne nauczanie interpretacji to proces ciągły, który zdecydowanie nie zaczyna się dopiero na poziomie ponadpodstawowym, postanowiłam opisać lekturowe sprawności uczennic i uczniów trzech klas I zaczynających kształcenie licealne. Obrazuje to bowiem umiejętności oraz czytelnicze motywacje nabywane przez młodych ludzi współpracujących wcześniej z różnymi nauczycielkami i różnymi nauczycielami w rozmaitych szkołach podstawowych⁸, które kończą zazwyczaj jako 14-latkowie. Pisali swoje analizy, mając lat 15., a więc

⁵ Tekst jest zapisem głosów z panelu dydaktycznego, który odbył się w ramach Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce” (17-18 kwietnia 2023 roku) na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

⁶ Badaczka przywołuje bardzo obszerną literaturę przedmiotu. Odsyłając zatem czytelnika do jej tekstu, przywołam w porządku chronologicznym (problematyka interpretacji w ujęciu szkolnym opisywana była od dawna!) tylko niektóre ze wskazanych przez Tomaszewską publikacji: Myrdzik 1999, Pilch 2003, Koziółek 2006, Bortnowski 2009, Janus-Sitarz 2009, Jaskółowa 2013, Janus-Sitarz 2016, Koziółek 2017, Tomaszewska 2019, Szczukowski 2019, Tomaszewska 2021. Do tego zestawu dodać można by i inne ważne dla szkolnej polonistyki prace dotyczące kwestii analizy i interpretacji. Przykładowo wymienię tylko cztery publikacje - wcześniejsze od wskazanych przez Tomaszewską, które miały istotny wpływ na szkolne działania dotyczące nauki analizy i interpretacji tekstu literackiego, czyli np. Chrzastowska, Wysłouch 1978, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia - oceny - postulaty* 1980, Uryga 1982, Chrzastowska 1987.

⁷ Taki kierunek edukacyjnego działania Tomaszewska udokumentowała, odwołując się do publikacji: Pieniążek 2013, Kłakówna 2016, Kwiatkowska-Ratajczak 2021, Kołodziej 2021.

⁸ Przed jednostronną oceną nauczycielek i nauczycieli przestrzegała też Tomaszewska, pisząc o niebezpiecznych, bo zbanalizowanych interpretacjach czytanych w szkołach tekstów, które „w znacznym stopniu stały się zastępnikiem kształcenia predyspozycji interpretacyjnych. I nie jest to wina leniwych czy nieświadomych nauczycieli, obarczanych chętnie odpowiedzialnością za wszystkie grzechy polityki oświatowej, czy ogólnooświatowych tendencji edukacyjnych, podporządkowanych neoliberalnym, testowym (testowopodobnym) systemom ewaluacyjnym” (Tomaszewska 2023, 18 z 46).

w wieku odpowiadającym badaniom populacji nastolatków w projekcie PISA. Ważny był też wybór utworu zaproponowanego młodzieży do lektury. *Wieża* jest przecież tekstem, w którym niewiele jest jasne i pewne, a w trakcie jej analizy istotny staje się sam proces dociekania i twórcza inwencja czytających. W wyborze ważne były wspomniane cechy tekstu i jego niewielka objętość, ale też przekonanie o roli opowieści dokumentowane przez Jerome Brunera w *Kulturze edukacji*, gdzie psycholog pisał:

jeżeli narracja ma stać się narzędziem umysłu, służącym do wytwarzania znaczeń, wymaga zaangażowania z naszej strony – odczytywania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią (Bruner 2006, 67).

Intrygujące poznawczo było przede wszystkim to, jak młodzi ludzie – podkreślę raz jeszcze – samodzielnie (!)⁹ i niespiesznie (mieli sporo czasu na opracowanie swoich pisemnych rozważań) przeczytają *Wieżę*, jakie jej cechy dostrzegą, na jakie refleksje towarzyszące lekturze tego uciekającego przed jednoznacznością opowiadania Herlinga-Grudzińskiego zwrócą uwagę. Choć sam wybór utworu Herlinga-Grudzińskiego do lektury przez pierwszoklasistki i pierwszoklasistów mógł okazać się przedwczesnym, to odwołanie się do autonomii uczennic i uczniów miało ważne uzasadnienie dydaktyczne. Jak bowiem słusznie dowodziła Zofia Agnieszka Kłakówna, celem edukacji jest „stwarzanie warunków do nieustannego dialogu ludzi i tekstów” (Kłakówna 2003, 72). Chodziło o uruchamianie czytelniczey niezależności i przekonania o znaczeniu budowania wielorodnych perspektyw interpretacji tekstu, wadze osobistego odkrywania rozmaitych wartości istotnych w sztuce i w życiu. Sprawą otwartą/odrębną było, czy to nie nazbyt utopijne założenia, czy jednak uda się dostrzec sygnały zarysowanego wyżej sposobu myślenia o literaturze i dydaktyce w wypowiedziach będących zapisem uczniowskiej lektury utworu.

Co dostrzegli licealiści?

Wieża autorstwa Gustawa Herlinga-Grudzińskiego to liczące zaledwie jedenaście stron opowiadanie powstałe w 1958 roku. Może się zdawać, że to tylko krótki, nic nieznaczący utwór, bo cóż zmieści się na tak niewielu kartach? [Natalia N.]

To pytanie – powtarzające się w wielu pracach licealistek i licealistów – było efektem zaskoczenia między objętością utworu a charakterem zagadnień, które w nim odkryli. Jak bowiem pisał jeden z uczniów:

Opowiadanie Gustawa Herlinga-Grudzińskiego to historia o znaczeniu bólu i cierpienia w życiu człowieka. Wstrząsająca opowieść o samotności, strachu przed śmiercią i jednocześnie cierpliwym oczekiwaniu na nią. Historia trudna i skłaniająca do przemyśleń. [Jan K.]

Uczennice i uczniowie dokonywali interpretacyjnych uogólnień i **wskazywali konkretne problemy, do przemyślenia których inspirował ich tekst Herlinga-Grudzińskiego¹⁰. Wymienię tylko niektóre kwestie zajmujące**

⁹ O roli uczniowskiej samodzielności w procesie kształcenia zob. Chrzastowska, Wantuch 2011.

¹⁰ Wszystkie zastosowane w tej części artykułu wytłuszczenia – co warto wyjaśnić, uprzedzając

młodych ludzi: samotność – jej etapy i rodzaje, choroba, wiara, relacje człowieka z Bogiem, cierpienie, upływ czasu, więzi rodzinne, utrata bliskich, potrzeba rozmowy i bliskości drugiego człowieka, tęsknota za lepszym światem i utrata nadziei, pokonywanie własnych słabości, praca i działanie oraz brak aktywności i monotonia. Udatnie łączyli z nimi refleksje o znaczeniu w utworze symboliki religijnej: wieża, krucyfiks w celi Lebrosso, Pielgrzym świętokrzyski i figura Chrystusa, korona cierniowa, ogród w opowiadaniu a biblijny Eden, ukamienowanie psa „niczym męczennika” [Emilia S., Anna F., Łukasz P., Dobrochna M., Michał Cz.]. Zastanawiali się nad motywem drogi i pielgrzymowania oraz podkreślali: „Ważne jest, że opisywana postać nazywana jest pielgrzymem, a nie wędrowcem. Pielgrzym posiada bowiem jasny cel w swojej podróży, zwykle związany z przestrzenią sakralną” [Tomasz F.]. Kojarzyli ze sobą rozmaite elementy symboliczne tekstu: „Wieżę Strachu porównałabym do rajskiego ogrodu, który stoi pośrodku piekła” – zauważyła nastolatka [Beata S.]. Jej koleżanka jako ważne dla niej wskazała m.in.: umyślną, doskonałą bezcelowość, pozorną i wieczną samotność, nieustanne próby odnalezienia siebie, zawieszenie losu człowieka między życiem a wyobrażeniami i wyjaśniała:

„Doskonała bezcelowość” są to słowa opisujące twórczość Piranesi’ego – włoskiego rytownika, które mają na celu podkreślenie podziwu dla inteligentnego zaplanowania całości kompozycji sztychów. Fraza ta także doskonale pasuje do podsumowania całego dzieła Herlinga. Bezcelowość to pozorny obraz życia Trędowatego, którego cały żywot wydawał się zbędny, niezaplanowany i bezużyteczny. [Natalia B.]

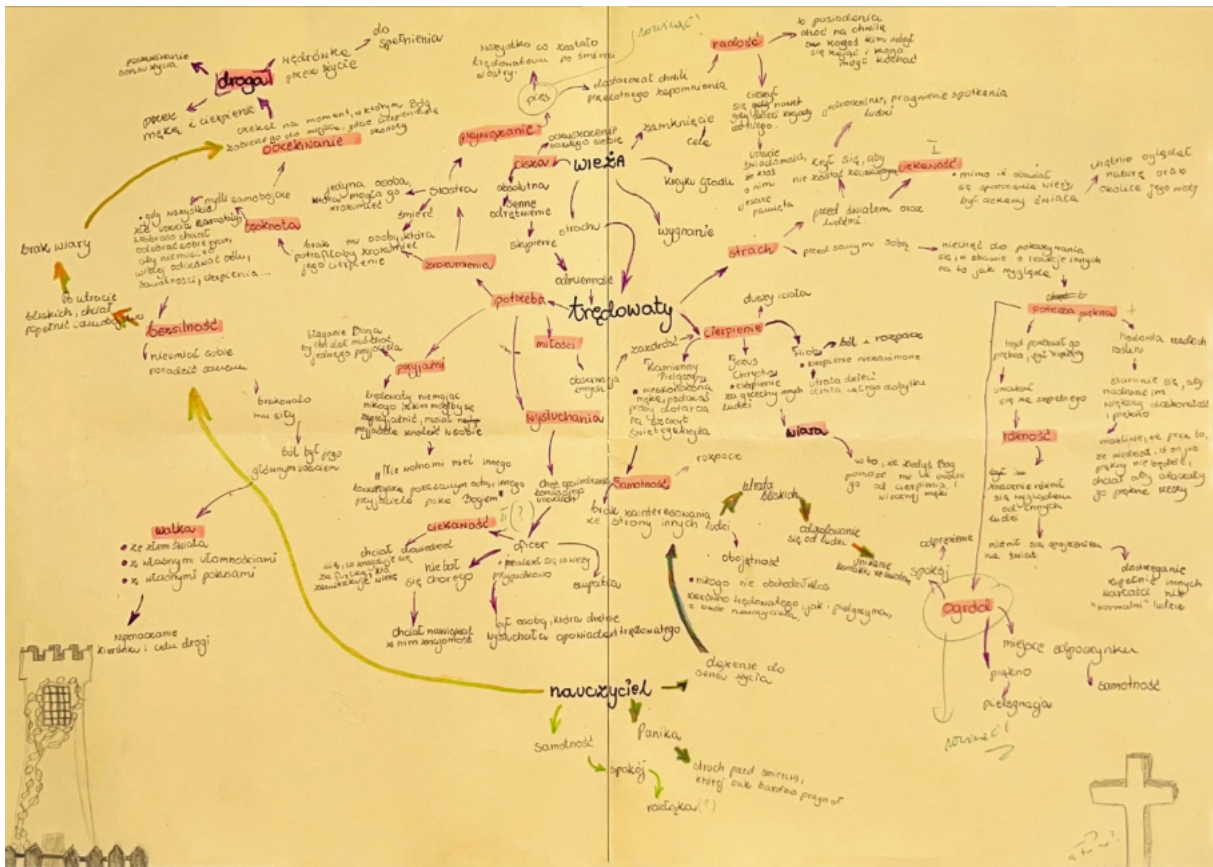
Niektórzy z młodych ludzi wypunktowywali, inni opisywali zagadnienia inspirowane – ich zdaniem – do podjęcia autorefleksji, wyprowadzając z tekstu rozmaite wnioski:

Kolejnym problemem występującym w *Wieży* jest milczenie. Tak jak samotność dotyka ono Lebrosso i Sycylińczyka. W relacji Trędowatego z jego siostrą milczenie ma według mnie charakter prawie sakralny (...). Milczy również starzec i tak jak samotność, milczenie zostało przez niego wybrane. [Iga W.]

Trędowaty został skazany na milczenie, nie dano mu wyboru (...), zamieszkiwał ciszę tak skutecznie, że jego samego przestano zauważać. (...) Mówi się, że najgodniejszym wyrazem nieszczęścia jest milczenie. Emanujemy siłą – nie musimy wszem i wobec uświadamiać innym o naszym bólu, znosimy go sami. Jest to swego rodzaju odmiana heroizmu, zwykle niewidoczna dla ludzkiego oka. [Zofia O.]

Inne osoby milczenie rozumiały jako pełen rozpacz i przeszywający krzyk, który m.in. obrazowano grafiką Erica Lacombe’a *Weight of silence*. Przedstawieniu zagadnień poruszanych w utworze i rysujących się między nimi związków służyły też samodzielnie sporządzone przez młodych ludzi plastyczne zapisy przypominające mind-mapy:

dalszą prezentację materiału dokumentacyjnego – eksponują cechy myślenia twórczego zaobserwowane w wypowiedziach licealistów i licealistek. Model takiego myślenia – za Davidem N. Perkinsem i Ireną Obuchowską – przytacza m.in. Barbara Myrdzik, ujmując w ramach schematu następujące cechy: 1. wzruszenie estetyczne, 2. celne znajdowanie problemów, 3. umysłową ruchliwość, 4. zgodę na ryzyko, 5. obiektywność, 6. wewnętrzną motywację (podają za: Myrdzik, 2006, 248-249).





Proponowano również ilustracje ujmujące dostrzeżone przez młodych czytelników i młode czytelniczki **uogólnione znaczenia utworu**. Oto dwa przykłady takiego ujęcia, towarzyszącego uczniowskim werbalnym analizom *Wieży* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

Wieża była przez młodych ludzi zarówno w wypowiedziach słownych, jak i na ilustracjach pojmowana w rozmaity sposób. Kojarzyli ją z symbolem chrześcijańskim, strefą związku między człowiekiem a Bogiem, ale i obszarem oddzielającym od innych ludzi, tym narzuconym człowiekowi przez społeczeństwo oraz tym, które człowiek buduje w sobie samym, zmianami w obrębie przestrzeni wywołowanymi życiowymi zdarzeniami lub wpływającym czasem...

Lektura szkolnych wypowiedzi uświadamiała, że utwór inspirował do zainteresowania kwestiami metafizyki i stawiania pytań egzystencjalnych.

Czym jest zatem tytułowa *Wieża*? To nie tylko miejsce schronienia. Trędowaty nauczył się w niej żyć, akceptował swoje trudne doświadczenia. Starzec poddał się, dał się pokonać wszystkim nieszczęściom i smutom. Ale to od nas zależy, jak się zachowamy. Czy jak Trędowaty, który został zamknięty w wieży, polubimy swoją celę, czy jak starszy człowiek z Mucrone, sami otoczmy się murem naszych cierpień? (...) Czym będzie kres naszego ziemskiego pielgrzymowania, końcem czy początkiem? Co będzie symbolizował krzyż na szczycie, śmierć czy życie? [Natalia N.]

Młodzi ludzie wskazywali na odmienne postawy wobec Boga i wiary, które prezentowali Trędowaty i jego siostra (zawierzenie, życie związane ze sferą sacrum) oraz sycylijski nauczyciel (potrzeba nie wiary, ale cierpliwości, oczekiwanie na śmierć i strach przed nią). Zastanawiali się nad skrajnymi pojęciami: nadzieją i zwątpieniem, ufnością i rozpaczą [Dobrochna M.]. Analizując fabułę i kreacje bohaterów, wnioskowali:

Okazuje się, że największe cierpienie i samotność nie dotyczą nas wtedy, gdy nikogo nie mamy, lecz wtedy, gdy tego kogoś tracimy. [Martyna M.]

Zwracali uwagę na **przeciwieństwa składające się na problem ich zdaniem nierozwiązywalny**:

Historia ta zadaje wiele pytań i pozostawia je bez odpowiedzi, co uznają za fascynujące. Chciałabym umieć znaleźć pocieszenie w historii Trędowatego tak jak to robił Maistre, jednak dla mnie historia Lebrosso to paraliżująca opowieść o samotności i cierpieniu, od którego nie ma ucieczki... [Iga W.]

Lecz lektura nie odpowiada na pytania, które sama sprowokowała. Nie jestem przekonany, czy jest na nie jedna właściwa odpowiedź, być może nie ma żadnej. [Jan K.]

Młodzież, dostrzegając ewokowane przez utwór Grudzińskiego zagadnienia, **poszukiwała też ważnych dla niej nowych perspektyw**.

W trakcie czytania zacząłem się zastanawiać, czy w którymś momencie Lebrossa nie odwiedził Bóg, który sam nie mógł uwierzyć w tak wielką wiarę w niego i przyszedł po to, by zobaczyć z bliska ten cud, którym był mieszkaniec wieży. Ale nawet on, przy pierwszym spotkaniu i zobaczeniu twarzy chorego, przeraził się, widząc, do czego dopuścił i jak skrzywdził tego człowieka. [Jan K.]

Wypowiedzi uczennic i uczniów **łączyły - co w procesie analizy i interpretacji niezwykle ważne - estetykę utworu z dylematami etycznymi**. Zauważano „misterną budowę” utworu, oryginalną kompozycję szkatułkową, bowiem - pisała uczennica:

czytając opowiadanie, odnosi się wrażenie, jakby otwierało się kolejne szkatułki. Najpierw poznajemy historię żołnierza, dzięki któremu poznajemy postać Sycylijczyka. Z kolei jego życie przybliża nam ostatnią postać, którą jest Trędowaty. Tym sposobem, poznając jednego bohatera, możemy „otworzyć” więcej szkatulek z historiami innych osób, a i tak całość kończy się na powrocie do postaci żołnierza. [Emilia S.]

Jej kolega wyjaśniał:

W *Wieży* widoczne jest splatanie się losów bohaterów, mimo że ich historie dzieją się w różnych czasach i miejscach. (...) Opowiadanie ma układ dwustopniowy. Bohater pierwszego planu staje się narratorem w planie drugim. [Michał Cz.]

Inni z kolei nazywali style prowadzenia narracji - reportażowy (w relacji o Dolinie Aosty) oraz - jak uznali - „powieściowy” powiązany z opisem życia i przeżyć bohaterów. Trafnie klasyfikowali nie tylko gatunkową swoistość utworu, ale i przywoływali sentencje istotne dla nich jako czytelniczek i czytelników opowiadania Herlinga-Grudzińskiego: „Ten kto kocha swoją celę - znajdzie w niej spokój” [Monika T.], „Vita Dum Superest, Bene est - Życie jest dobre, kiedy przetrasta siebie” [Michał Cz., Wiktoria K.]. Zwracali też uwagę na zależności między poszczególnymi elementami tekstu literackiego i metatekstu.

Motto opowieści o Trędowatym - podkreślała uczennica - ujmuje ból, z jakim borykał się mieszkaniec, odtrącony przez szczęśliwych, którzy nie zauważali cierpienia, które było tak blisko nich

i łączyła je z przywołanym przez Herlinga-Grudzińskiego w zakończeniu pierwszej części opowiadania fragmentem *Seasons. The Winter* Jamesa Thompsona – dziełem szkockiego twórcy opublikowanym w 1726 roku, dając przy tym świadectwo celowego korzystania i z przypisów do utworu, bo tam znajduje się tłumaczenie anglojęzycznego oryginału:

Niewiele myślą próżni i weseli.
Którzy władzą i bogactwem się bawią,
Niewiele myślą, wiecznie roztańczeni
O tych co cierpią, co piją z kielicha
Nieszczęścia i żalu, co gną się trapieni
Najboleśniejszymi udrękami ducha. [Maria G.]

Licealistki i licealiści **poszukiwali rozmaitych lekturowych kontekstów, zwracając uwagę zarówno na te bezpośrednio wskazane w utworze, jak i inne kojarzone przez nich z historiami opowiedzianymi w *Wieży*, a elementy intertekstualne** (znali termin i rozumieli pojęcie!) **uznawali za świadomy zabieg artystyczny** [Tomasz F.]. Opowieść o samotności i cierpieniu łączyli z biblijną historią Hioba. Dostrzegali zarazem odmienne postawy bohaterów – Trędowatego trwanie przy Bogu i odrzucenie Boga przez Starca (Zofia O., Monika T.).

Przywoływali mit o Syzyfie jako „ pewnego rodzaju odzwierciedlenie losów ludzkich” [Beata S., Natalia B.]. Kojarzyli tekst Herlinga-Grudzińskiego z *Lamentem Świętokrzyskim*, uznając, że Maryja została w nim – jak pisała uczennica – „wyposażona we wszystkie emocje” i zauważała:

Nadal wydaje się idealnym przykładem dla ludzi, nawet, gdy cierpi. Jest to znaczna różnica między nią a Trędowatym, który nie otrzymał wsparcia od nikogo poza siostrą. Jednak czy można wartościować czyjeś cierpienie? (...) Myślę więc, że skoro nawet Matka Boska nie może znieść cierpienia i samotności, to jak my mamy sobie z nim poradzić? Jest to pytanie trudne, na które pewnie nie znajdziemy konkretnej odpowiedzi, ponieważ nie wydaje mi się, żeby takową można było stworzyć. [Beata S.]

Młódzież rozpoznawała „nawiązania do filozofii egzystencjalnej” w ujęciu Sartre’a („Boga nie ma”) i jej chrześcijańskiej wersji stworzonej przez Camusa. Wskazywała „motywy tego kierunku, takie jak cierpienie, samotność, niepokój, strach czy śmierć”, ale i „strach przed śmiercią nawet jeśli nie widzi się sensu istnienia” [Emilia S., Tomasz F.]. Odwoływano się też do bohatera *Dżumy*:

Trędowaty, mimo że pochłonięty bólem, nie pozwala mu się pokonać. Tak jak Cottard (...) żyje w świecie o czarnych barwach; obydwaj jednak mają w sobie wystarczająco wewnętrznej siły, by odnaleźć w niej radość. (...) Radość odnajduje w przyrodzie, pielęgnowaniu ogrodu, małych rzeczach. [Zofia O.]

Większość licealistek i licealistów była krytyczna do własnych ustaleń, co wynikało też z ich świadomości, jak wieloma kluczami interpretacyjnymi można „otwierać” analizowany tekst, stąd powtarzała się często uwaga: „Jest to jedna z możliwych interpretacji tej opowieści” [Natalia N.].

Warto na koniec raz jeszcze zauważyć, że uczniowskie uwagi o tekście Herlinga-Grudzińskiego spełniały większość kryteriów składających się na cechy myślenia twórczego opisywane przez filozofów i psychologów, pedagogów i dydaktyków... W części artykułu *Co dostrzegli licealiści?* – podkreślę ponownie – eksponują je zastosowane wytluszczenia. Wypowiedzi dokumentują samodzielność intelektualną, której – sądząc po efektach – wcześniejsza nauka lektury nie najgorzej się przysłużyła. Może zatem istotne jest, by docenić uczennice i uczniów, ale też nauczycielki i nauczycieli oraz szkolne praktyki interpretacyjne, dzięki którym uczy się jednak młodzież także tego, co trzeba... Rozważania młodych ludzi znakomicie przecież obrazują związek między znajomością literatury a umiejętnościami jej opisu, czego ktoś ich przecież wcześniej nauczył...

Lektura analizowanych szkolnych prac przekonuje ponadto, że podjęto w nich wiele kierunków refleksji, które swoim czytelniczkom i czytelnikom podsunął autor *Wieży*. Wystrzegano się – co w tym przypadku szczególnie ważne – „grubo ciosanej jednoznaczności”, przed czym przestrzegał sam pisarz/twórca, a o czym już przed laty pisał Zdzisław Kudelski (1991, 85). Młodzi ludzie wyraźnie zafrapowani byli możliwością prowadzenia takich wielokierunkowych domysłów. Zauważyli właściwy Herlingowi-Grudzińskiemu sposób prowadzenia opowieści, celowe przywoływanie cudzych tekstów, dzięki którym mogli zastanowić się nad dramatem życia bohaterów, dialogami z przeszłością, a także podjąć namysł nad własną przyszłością. To chyba niemało! Do tego dodać jeszcze trzeba wnioski o łączeniu w wypowiedziach młodzieży wiedzy o kulturze ze sztuką jej analizy oraz podkreślić znaczenie nauczycielskiego doboru utworu literackiego, rozumienia metodycznej funkcji tekstu i inspirowanych przez niego kierunków aktywnej obserwacji.

Co równie dydaktycznie istotne, to drogi interpretacji pominięte lub niezauważone przez licealistki i licealistów. Otwierają one bowiem przed polonistkami i polonistami możliwość uruchamiania istotnego w procesie kształcenia „skutecznego zdziwienia” oraz dalszego pogłębiania rozważań. Ciekawe może być, jak po kolejnych latach nauki szkolnej zmienią się uczniowskie uwagi o problemach ewokowanych przez *Wieżę*, jak przeczytają ją ponownie choćby w klasie maturalnej? Może uda się wówczas spojrzeć na wymowę utworu np. w kontekście *Innego świata* i zastanowić się, dlaczego autor analizowanych dzieł nawiązuje do myśli Kierkegaarda o istnieniu niebezpieczeństwa strasniejszego niż śmierć? Ciekawe jest też to, jak młodzi ludzie podejną np. do refleksji o tym, czy i kiedy życie ufun-dowane na własnym „ja” może prowadzić do utraty tożsamości człowieka, a w jakich sytuacjach zasady organizujące życie społeczne mogą okazać się doświadczeniem negatywnym? Taka konstrukcja procesu dydaktycznego wymaga zaufania do szkolnych polonistek i polonistów zarówno w kwestii tworzenia listy szkolnych lektur, jak i momentu ich czytania, o czym dobrze by było pamiętać w fazie projektowania kolejnej podstawy programowej.

Bibliografia:

- Raport badania myślenia kreatywnego PISA 2022, <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2437-wyniki-badania-myslenia-kreatywnego-pisa-2022> [dostęp: 4.07. 2024]
- Bortnowski Stanisław, 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa.
- Bruner Jerome, 2006, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Kraków.
- Chętkowski Dariusz, 2024, *Badania PISA: polskie nastolatki wypadły świetnie. Tylko dlaczego uczymy dzieci nie tego, co trzeba?* <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2261563,1,badania-pisa-polskie-nastolatki-wypadly-swietnie-tylko-dlaczego-uczymy-dzieci-nie-tego-co-trzeba.read> [dostęp: 4. 07.2024]
- Chrzastowska Bożena, Wyślouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wantuch Wiesława, 2011, *Ku samokształceniu*, w: *Innowacje i metody. Podręcznik dydaktyki kształcenia polonistycznego*, Kwiatkowska-Ratajczak M. (red.), Poznań, s. 109-129.
- Gloton Robert, Clero Claude, 1985, *Twórcza aktywność dziecka*, Wojnar I. (przeł.), Warszawa.
- Herling-Grudziński Gustaw, 1990, *Wieża*, w: tegoż, *Opowiadania zebrane*, Poznań, s. 9-34.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków.
- Jaskółowa Ewa, 2013, *Uwolnić interpretację*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Jaskółowa E., Jędrych K. (red.), Katowice, s. 39-45.
- Kaniewski Jerzy, 2019, *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków.
- Kołodziej Piotr, 2021, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków.
- Koziołek Krystyna, 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Kudelski Zdzisław, 1991, *Między wyrzeczeniem a wieloznacznością (o „Wieży” Gustawa Herlinga-Grudzińskiego)*, w: *Etos i artyzm. Rzecz o Herlingu-Grudzińskim*, Wyślouch S., Przybylski R. (red.), Poznań, s. 78-88.

- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2013, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2020, *Polonistyczny regres albo zawężanie uczniowskiej i nauczycielskiej swobody*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, nr 29.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Limont Wiesława, 2003, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Dombrowska E., Niedźwiecka A., (oprac.), Kraków, s. 17-28.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2006, *O „edukacji twórczej”. Refleksje nie tylko aksjologiczne*, w: *też, Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin, s. 230-253.
- Nęcka Edward, 1992, *Trening twórczości*, Olsztyn.
- Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, 1980, Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), Warszawa.
- Pieniążek Marek, 2013, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Pilch Anna, 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków.
- Sienko Maria, 2019, *Skąd się bierze i na czym polega "szkolna schizofrenia"?*, "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linque Polonae. Pertinetia", nr 10.
- Stróżewski Władysław, 1983, *Dialektyka twórczości*, Warszawa.
- Szczukowski Dariusz, 2019, *Praktyki lekturowe*, Gdańsk.
- Tomaszewska Grażyna, 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk
- Tomaszewska Grażyna. 2021 *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk.
- Tomaszewska Grażyna, 2023, *Przyszłość humanistyki a interpretacja – perspektywa edukacyjna*, w: *Polonistyczne nauczycielskie studia z przyszłością*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” Katowice, t. 32.
- Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, 2012, Janus-Sitarz (red.), Kraków.
- Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, 2011, Myrdzik B., Karwatowska M. (red.), Lublin.
- Twórczość w teorii i praktyce*, 2004, Popek S. (red.), Lublin.
- Uryga Zenon, 1982, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków.

O autorce:

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – prof. dr hab., kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016), *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (2021). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008), *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja* (2018). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka i współautorka książki *Dydaktyczna szkoła doktorska* (2019).

Pejzaż Wisławy Szymborskiej – czytanie wielokrotne

Pejzaż (Landscape) by Wisława Szymborska
multiple reading

Anna Janus-Sitarz

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-2730-7048

Streszczenie: Artykuł, wychodząc od częstych błędów szkolnej interpretacji „uśmiercających” poezję, przedstawia różne drogi spotkania z wierszem *Pejzaż* Wisławy Szymborskiej, dające szansę na przeżycie „zdarzenia lektury”. W tekście pojawiają się refleksje nad użytecznością różnorodnych strategii interpretacyjnych. Pierwsze podejście zakłada, że czytelnik znajduje w utworze przede wszystkim to, co dla niego znajome i zrozumiałe; drugie zachęca do zatrzymywania się przy trudnościach interpretacyjnych, nieoczywistościach, czyli miejscach prowadzących do współtworzenia i podejmowania osobistego dialogu z dziełem; trzecie pozwala odbiorcy skoncentrować się jedynie na wybranym, najciekawszym dla niego, a wpisanym w utwór temacie czy problemie, i rozwijać go, stawiając hipotezy interpretacyjne, szukając powiązań z innymi tekstami czy formułując pytania do tekstu. Ostatnie zaproponowane podejście zachęca do dalekiej od naukowego porządku, za to pełnej zaangażowania, prywatnej rozmowy z wierszem.

Słowa kluczowe: „Pejzaż” Wisławy Szymborskiej, czytanie poezji, strategie interpretacyjne, edukacja literacka

Abstract: The article, starting from the frequent errors of school interpretation that "kill" poetry, presents various ways of encountering the poem *Pejzaż (Landscape)* by Wisława Szymborska, giving a chance to experience the "event of reading". The text includes reflections on the usefulness of various interpretive strategies. The first approach assumes that the reader finds in the literary work primarily what is familiar and understandable to him/her; the second encourages us to dwell on interpretation difficulties and non-obviousness, i.e. places that lead to co-creation and a personal dialogue with the poem; the third one allows the recipient to focus only on the selected topic or problem that is the most interesting for him/her and included in the poetic text, and develop it by formulating interpretative hypotheses and looking for connections with other texts or formulating questions about the literary work. The last suggested approach encourages to carry on a private conversation with a poem that is far from scientific order, but full of commitment.

Key words: "Pejzaż" (Landscape) by Wisława Szymborska, poetry reading, interpretation strategies, literary education



Przywrócić *Pejzaż* czytelnikowi. Przeciw belferskim spotkaniom z wierszem

Zanim spróbujemy odczytać znany wiersz Wisławy Szymborskiej po swojemu i wielokrotnie, to proszę czytających ten artykuł o przypominającą lekturę utworu, a następnie o zmierzenie się ze szkolnym wyzwaniem, czyli wykonanie kilku zadań wybranych z autentycznego testu, sprawdzającego – w intencji jego autorów – umiejętność analizowania poezji przez licealistów.

Wisława Szymborska

Pejzaż

W pejzażu starego mistrza
drzewa mają korzenie pod olejną farbą,
ścieżka na pewno prowadzi do celu,
sygnaturę z powagą zastępuje źdźbło,
jest wiarygodna piąta po południu,
maj delikatnie, ale stanowczo wstrzymany,
więc i ja przystanęłam – ależ tak, drogi mój,
to ja jestem ta niewiasta pod jesionem.

Przyjrzyj się, jak daleko odeszłam od ciebie,
jaki mam biały czepek i żółtą spódnicę,
jak mocno trzymam koszyk, żeby nie wypaść z obrazu,
jak paraduję sobie w cudzym losie
i odpoczywam od żywych tajemnic.

Choćbyś zawołał, nie usłyszę,
a choćbym usłyszała, nie odwrócę się,
a choćbym i zrobiła, ten niemożliwy ruch,
twoja twarz wyda mi się obca.

Znam świat w promieniu sześciu mil.
Znam zioła i zaklęcia na wszystkie boleści.
Bóg jeszcze patrzy w czubek mojej głowy.
Modlę się jeszcze o nienagłą śmierć.

Wojna jest karą a pokój nagrodą.
Zawstydzające sny pochodzą od szatana.
Mam oczywistą duszę jak śliwka ma pestkę.

Nie znam zabawy w serce.
Nie znam nagości ojca moich dzieci.
Nie podejrzewam Pieśni nad pieśniami
o pokreślony zawiły brudnopis.
To, co pragnę powiedzieć, jest w gotowych zdaniach.
Nie używam rozpacz, bo to rzecz nie moja,
a tylko powierzona na przechowanie.

Choćbyś zabiegł mi drogę,
choćbyś zajrzał w oczy,
minę cię samym skrajem przepaści cieńszej niż włos.

Na prawo jest mój dom, który znam dookoła
razem z jego schodkami i wejściem do środka,
gdzie dzieją się historie nie namalowane:

kot skacze na ławę,
słońce pada na cynowy dzban,
za stołem siedzi kościsty mężczyzna
i reperuje zegar. (Szymborska 1987, 102-103)

1. Który z poniższych tropów najsilniej oddaje istotę formy zastosowanej w *Pejzażu*?
 - a) „trzymam koszyk, żeby nie wypaść z obrazu”;
 - b) „paraduję sobie w cudzym losie”;
 - c) „Mam oczywistą duszę jak śliwka ma pestkę”;
 - d) „Nie używam rozpacz, bo to rzecz nie moja”;
 - e) „minę cię samym skrajem przepaści cieńszej niż włos”.
2. Tematem analizowanego utworu jest:
 - a) artyzm starych obrazów;
 - b) rozmowa z kimś drogim;
 - c) pochwała dawnej prostoty obyczajów;
 - d) piękno okolicy z jesieniem;
 - e) potrzeba ładu i harmonii.
3. Myślnik użyty w wierszu służy głównie:
 - a) wydatnieniu cech składni języka mówionego;
 - b) uwydatnieniu potoczności stylu wypowiedzi;
 - c) wydatnieniu podejmowania przez podmiot nowej roli;
 - d) wzbogaceniu rytmu zdania;
 - e) uczynieniu zdania wielokrotnie złożonego.
4. *Pejzaż* napisany jest w formie:
 - a) rozmowy z bliską osobą;
 - b) rozmijających się monologów;
 - c) dialogu bohaterki ze swoim *alter ego*;
 - d) dwu monologów następujących po sobie;
 - e) monologu wpisanego w monolog. (za: Bortnowski 1992, 45)

Im wnikliwiej czytamy wiersz, tym więcej możemy mieć problemów z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi¹ i tym mocniej niepokoi forma sprawdzania kompetencji interpretacyjnych uczniów. O wiele mocniej ocenił tę procedurę Stanisław Bortnowski (Bortnowski 1992, 46-47), za którym przytaczam ten test. Określił ją mianowicie jako skandal i nadużycie prowadzące do poczucia chaosu i frustracji młodych ludzi. Jako uzasadnienie krytyki Bortnowski przywołuje list oburzonego sprawdzianem Wojciecha Jerzego Podgórskiego, wysłany do autorki wiersza z prośbą o komentarz, na który poetka odpowiedziała między innymi tak:

Próbowałam sobie sama na tę ankietę odpowiadać i wyszło mi, że czasem miałam ochotę zakreślić kilka wersji naraz, a niekiedy ani jednej. [...] Jednocześnie mam wrażenie, że niektóre propozycje idą zbyt daleko poza tekst, i uczeń, który (założmy) całkiem prawidłowo tekst odczytał i odczuł, nagle, wobec tak rozmaitych wariantów staje się niepewny swoich racji, skołowany, zbity z tropu. Czy o to ma chodzić? Chyba nie. [...] Nie mam nic przeciwko analizie, ale każdy utwór jest pewną całością stylistyczno-myślową i tej całości nie wolno tracić z oczu przy omawianiu wybranych fragmentów (za: Bortnowski 1992, 47).

¹ Takich wątpliwości doświadczali studenci polonistyki ze wszystkich grup ćwiczeniowych na zajęciach poświęconych poezji. Zdarzało się, że z listy możliwych odpowiedzi wybierano wszystkie.

Przedstawione przed wielu laty przez Bortnowskiego „afery z poezją” i „bezduszość” w jej traktowaniu to wciąż aktualne i niejedynie problemy szkolnej interpretacji. Zdarzało mi się obserwować lekcje, na których, aby „usprawnić” pracę, klasę dzielono na grupy, a każda z nich analizowała jedną strofę wiersza w oderwaniu od całości; lub zajęcia, na których padały trudne pytania po jednokrotnym czytaniu tekstu, lub te, na których „atrakcyjność metodyczna” była ważniejsza niż przygotowanie młodych ludzi do samodzielnych spotkań z poezją. Ze wszystkich grzechów uczenia interpretacji najbardziej zasługujące na potępienie są pośpiech i pozostawianie uczniów z przekonaniem, że sami – bez pośrednictwa nauczyciela trzymającego klucze otwierające sens wiersza – sobie nie poradzą: niewłaściwie rozumieją, niepoprawnie zinterpretują, odczytają inaczej.

Tymczasem poezja ma moc generowania różnych znaczeń i odmiennego oddziaływania na odbiorcę w zależności od przyjętej perspektywy czytelnika, od jego doświadczeń życiowych i lekturowych, od okoliczności odbioru czy obranej strategii interpretacji.² Oznacza to, że nie tylko odczytania różnych odbiorców mogą być odmienne, ale nawet ten sam czytelnik, czytając wiersz w różnych okolicznościach, może dokonywać zupełnie innych poetyckich odkryć. Takie indywidualne uwarunkowania aktu lektury, nadające jej moc wytwarzania znaczeń coraz innych, bogatszych, zależnych od aktywności podmiotu czytającego, od jego gotowości do współtworzenia tych znaczeń, określa się mianem „zdarzenia lektury”.

Brytyjski literaturoznawca, Derek Attridge, rozpatrując koncepcję dzieła sztuki, pisał, że w niepowtarzalnym „zdarzeniu lektury” ważna jest jednostkowość, bowiem spotkanie w lekturze jest twórczą odpowiedzią jednostki na jednostkowość tekstu w określonym czasie i konkretnej przestrzeni, a każdy czytelnik, ze swoim indywidualnym podejściem do wiersza, przedłuża jego życie (Attridge 2007, 78). Wprawdzie w zrozumieniu dzieła pomaga „zakorzenienie w kulturze”, jednak Attridge zastrzega, że czytelnik niedysponujący wiedzą o literaturze jest także w stanie intuicyjnie wyczuć i zrozumieć znaczące elementy.

Proponowane poniżej wielorakie podejścia do *Pejzażu* Szymborskiej są próbą uświadomienia młodym ludziom, że jest wiele możliwych dróg odczytania wierszy i wiele możliwych interpretacji. Łączy je to, że każda z nich wymaga wyciszenia i wielokrotnego czytania tekstu. Pierwsze podejście zakłada, że czytelnik znajduje w utworze przede wszystkim to, co dla niego znajome i zrozumiałe, i próbuje ze swych skojarzeń związanych z tytułem, rozpoznaną postacią mówiącą lub adresatem jej wypowiedzi, zrekonstruowaną sytuacją liryczną, klimatem obrazów poetyckich – wysnuć osobiste refleksje lub sformułować pytania, z jakimi wiersz go pozostawia. Druga strategia oznacza podejście przeciwne do poprzedniego, a mianowicie skupianie się na tym, co niezrozumiałe: zatrzymywanie się przy niejasnościach, trudnościach interpretacyjnych, nieoczywistościach, czyli miejscach wręcz zapraszających do domysłów i dopisań, prowadzących do podejmowania osobistego dialogu z dziełem. Skoro bowiem autorka zdecydowała się wprowadzić

² O różnych strategiach interpretacji poezji można przeczytać np. w książce: A. Burzyńskiej i M. P. Markowskiego (2006), *Teorie literatury XX wieku*, a przykłady ich wykorzystania m.in. w opracowaniach A. Pilch (2003) czy G. Tomaszewskiej i D. Szczukowskiego (2014).

takie niejednoznaczności, to znaczy, że otwarła przestrzeń dla różnorodnych odczytań, a tym samym – współtworzenia wiersza. Jeszcze inna droga czytania pozwala nam skoncentrować się jedynie na wybranym, najciekawszym dla nas, a wpisanym w utwór temacie czy problemie, i rozwijać go, stawiając hipotezy interpretacyjne, szukając powiązań z innymi tekstami, czy formułując pytania do tekstu. Ostatnie zaproponowane podejście, egzemplifikowane tekstem Jerzego Pilcha, zachęca do dalekiej od naukowego porządku, za to pełnej zaangażowania, prywatnej rozmowy z wierszem.

Ważne, aby uczeń miał okazję doświadczać różnego typu spotkań z poezją i był świadomy, że ma prawo wyboru takiej drogi, która może dać mu okazję do indywidualnego przeżycia i zrozumienia. Warto go przekonać, że wielokrotne powroty do wiersza są szansą na spojrzenie na niego z zupełnie nowej perspektywy i dokonywanie nowych literackich odkryć.

Czytanie pierwsze. To, co bliskie i znane

Poszukajmy najpierw tego, co znajome, bliskie i zrozumiałe. Zaczniemy od tytułu wiersza, który odsyła czytelnika do skojarzeń związanych z typem malarstwa krajobrazowego; pejzaż to przede wszystkim widok natury, czasem także otoczenia miejskiego. Wykorzystuje szersze ujęcie, bardziej panoramiczne: to widok z oddalenia, pozwalający objąć wzrokiem większy obszar otaczającej nas rzeczywistości. W pejzażu najważniejsze są elementy krajobrazu: niebo, góry, lasy, łąki, czasem morze, rzeki, jeziora lub zastępująca naturę miejska infrastruktura: domy, fabryki, ulice. Jeśli na obrazie pojawiają się ludzie, to są oni najczęściej zanurzeni w ten krajobraz, niewidoczni z daleka, niezindywidualizowani, nierozpoznawalni.

W poetyckim opisie obrazu „starego mistrza”, przedstawionego w wierszu Szymborskiej, mamy wymienionych niewiele części krajobrazu: drzewa (wśród nich jesion, a pod nim ludzka postać), ścieżka, po prawej stronie płótna dom. Te ogólnikowe wskazówki, wiodące nasze skojarzenia do typowo wiejskiego widoku sprzed lat, dopełnione są przez dość niespodziewanie precyzyjny opis czasu: majowe popołudnie, godzina siedemnasta. To istotne dopełnienie, bowiem kieruje naszą wyobraźnię ku kolorom: wiosennej, świeżej, soczystej zieleni traw i liści, może delikatnych barw kwitnących drzew czy łąkowych stokrotek, mleczy, koniczy. A wszystko to zatopione w ciepłych odcieniach popołudniowego słońca.

Panoramiczny, nieco sielski widok stanowi jednak, wbrew tytułowi, jedynie tło, bowiem całą swoją uwagę poetka poświęca jednemu detalowi na płótnie, zapewne niewiele wyróżniającemu się spośród innych elementów krajobrazu, jednak pieczołowicie przez nią wydobytemu, a mianowicie kobiecej postaci pod jesionem. Jej wizerunek jest mocno niewyraźny, stojący przed obrazem odbiorca rozróżnia bowiem jedynie biały czepek, żółtą spódnicę i koszyk w ręce kobiety. Ale to ona właśnie, wyłowiona okiem uważnej obserwatorki, staje się główną bohaterką ożywionego obrazu i poetyckich refleksji. To ona prowokuje myślenie w kierunku tego, co nienamalowane, co niewidoczne z perspektywy widza, a jej dobrze znane: „Na prawo jest mój dom, który znam dookoła / razem z jego schodkami

i wejściem do środka, / gdzie dzieją się historie nie namalowane: / kot skacze na ławę, / słońce pada na cynowy dzban, / za stołem siedzi kościsty mężczyzna / i reperuje zegar.”

Drugą bohaterką przedstawionej sytuacji jest uważna i czuła obserwatorka obrazu. To jej wrażliwość pozwala dostrzec na płótnie to, co nienamalowane. Od pierwszych wersów wiadomo, że właśnie to „nienamalowane” jest dla niej najważniejsze, najciekawsze: „W pejzażu starego mistrza / drzewa mają korzenie pod olejną farbą, / ścieżka na pewno prowadzi do celu”. Zatrzymanie przed muzealnym malowidłem, pochylenie się nad nim dłużej, gotowość do przeżycia uchwyconej w nim chwili, zobaczenia i domyslenia tego, co pod farbą lub poza ramą płótna, ponadto zdolność utożsamiania się z innym człowiekiem sprawiają, że rzeczywistość malarskiego dzieła sztuki miesza się z rzeczywistością realną, reprezentowaną w wierszu przez towarzysza malarskich doznań, który pozostaje poza ramami ożywionego obrazu, dla niego niedostępnego („Choćbyś zawołał, nie usłyszę, / a choćbym usłyszała, nie odwrócę się,”).

Dotychczasowa uważna obserwatorka przekracza rzeczywistość realną, wstępuje w krainę namalowaną, utożsamia się z kobietą w czepku i już z jej perspektywy przedstawia siebie i otaczający ją świat. Jest zatem prostą chłopką, dla której cały znany jej świat mieści się w promieniu sześciu mil, obeznaną z ludowymi naukami („Znam zioła i zaklęcia na wszystkie bolesti.”), głęboko wierzącą („Bóg jeszcze patrzy w czubek mojej głowy. / Modlę się jeszcze o nienagłą śmierć.”), wyznającą jasne zasady dobra i zła („Wojna jest karą a pokój nagrodą. / Zawstydzające sny pochodzą od szatana.”), daleką od myślenia o romansach, porywach serca czy pożądaniu, wychowaną w duchu skromności („Nie znam zabawy w serce. / Nie znam nagości ojca moich dzieci.”), prostolinijną („To, co pragnę powiedzieć, jest w gotowych zdaniach.”), nie kieruje się skrajnymi emocjami („Nie używam rozpacz, bo to rzecz nie moja”).

Uważna obserwatorka, którą zatrzymał obraz starego mistrza, i która deklaruje stanowczo: „to ja jestem ta niewiasta pod jesionem.”, jednocześnie w pewien sposób charakteryzuje siebie samą z realnej rzeczywistości. W przeciwieństwie do wizerunku kobiety w czepku jej portret jest nieoczywisty, potraktowany z zauważalnym, ironicznym dystansem. W porównaniu do prostolinijności niewiasty język obserwatorki – odczytany przede wszystkim ze słów, jakimi się zwraca do swego towarzysza – brzmi nienaturalnie, może nawet nieco pretensjonalnie („ależ tak, drogi mój,”), dwuznacznie („Przyjrzyj się, jak daleko odeszłam od ciebie,”), z lekką autokpiną („paraduję sobie w cudzym losie”).

Tak przeprowadzona analiza prowadzić może w wielu kierunkach, na przykład ku rozważaniom na temat zmian, jakie poczyniły stulecia w naszym postrzeganiu świata, pozycji kobiety, oczekiwań wobec życia, relacji z innymi albo – wprost przeciwnie – ku refleksjom o takim poczuciu wspólnoty z naszymi przodkami, niezmienności pragnień i podobnej świadomości ograniczenia naszych możliwości, które pozwalają na utożsamienie się z niewiastą z przeszłości.

Można się także zastanawiać, co mocniejsze: czy siła dzieła sztuki, skłaniająca zwiedzających muzea do zatrzymania się właśnie przy tym obrazie, wciąga-

jąca w jego malarską rzeczywistość, prowokująca do domysłów, co „dzieje się” w namalowanym świecie i poza ramami obrazu, a także do refleksji o naszym byciu tu i teraz, obok obrazu i wobec jego przekazu, czy może siła ludzkiej wrażliwości i wyobraźni, pozwalająca na przekraczanie światów, na utożsamianie z bohaterami malarskich i literackich opowieści, na rozumienie cudzych losów i odmiennego postrzegania dobra i zła, sensu życia, poczucia spełnienia?

Czytanie drugie. To, co niejasne i stawiające opór

Nasze odczytanie wiersza spróbujemy poprowadzić w inny sposób: determinować je może nie to, co znane, zrozumiałe, ale to, co stanowi trudność interpretacyjną, co zatrzymuje lekturę przez swą niejasność, nieoczywistość, co zastanawia, niepokoi, burzy łatwość odbioru, a przez to nie pozwala na pobieżne, powierzchowne czytanie. Te punkty zatrzymania stanowią niejednokrotnie o wartości osobistego dialogu z tekstem poetyckim. Napotkane w wierszu miejsca niezrozumiałe prowokują do myślenia, do domysłów, do odkryć potencjalnych znaczeń i pożądanego – współtworzenia tekstu.³

Tytuł oraz pierwsza strofa *Pejzażu*, rozpoczynająca się opisem obrazu, nastawia czytelnika na odbiór ekfrazy (por. Markowski 1999; Dziadek 2011), kojarzącej się najczęściej z takimi pojęciami jak: mimesis, reprezentacja, transpozycja (jednego systemu znaków w inny), ikoniczność, obrazowość, intertekstualność, intersemiotyczność (Witosz 2009, 105). Odwołując się do różnych źródeł, Małgorzata Czermińska wyjaśnia, że

ekfaza (albo *descriptio*) jako figura myśli, zwana też hypotypozą (*evidentia*) to opis unaoczniający z tak wielką wyrazistością, że słuchacz – jak sądził Kwintylian – ma wrażenie iż raczej widzi opisywany przedmiot, niż słyszy brzmienia słów. Z czasem znaczenie terminu „ekfaza” ograniczyło się do opisu dzieła sztuki (obrazu, rzeźby lub budowli), który albo włączony jest w większą całość (np. narracyjną), albo stanowi osobny utwór traktowany wówczas jako realizacja gatunku (Czermińska 2003, 232).

Badaczka dodaje, że zasadniczo w tytule lub tekście utworu powinno się znaleźć odwołanie do opisywanego dzieła sztuki i jego autora, tytułu bądź jakiejś charakterystycznej cechy pozwalającej go zidentyfikować. Zaznacza przy tym, że „niekiedy przedmiotem opisu może być nie pojedyncze dzieło sztuki, ale cała ich klasa reprezentująca np. twórczość znanego artysty, styl jakiejś szkoły, gatunku czy epoki” (Czermińska 2003, 232).

Biorąc do ręki tomik poezji Szymborskiej, wiemy, że mamy do czynienia z miłośniczką Vermeera i innych „starych mistrzów”, wnikliwą interpretatorką Bruegla, znawczynią Rubensa, mistrzynią w przekładaniu sztuki malarskiej na materię słowa poetyckiego. Tymczasem oczekiwania czytającego *Pejzaż* czytelnika, by poznać przedmiot tego intersemiotycznego przekładu, jego tytuł i autora,

³ O takiej lekturze pisał Ryszard Handke, podkreślając znaczenie, często niedocenianego „dystansu obcości”, jaki wywołuje tekst, tego odczucia niepokojącego niezrozumienia, które winno stymulować procesy poznawcze. Właśnie na tych momentach nierozumienia, dzięki którym możemy traktować utwór jako pewnego rodzaju wyzwanie i zadanie dla czytelnika, można zbudować interpretację (Handke 1992).

stają wobec zaskakującego stwierdzenia, iż... „sygnaturę z powagą zastępuje żdźbło”. Przeskakujemy do kolejnej i kolejnej strofy: nie ma ani nazwiska, ani wypowiedzi, jak się go domyślić, ani aluzji, gdzie szukać oryginału. Poetka nie zauważyła tabliczki z opisem, zapomniała nazwiska czy pominęła je celowo? Nazwisko nie było znaczące, nic przeciętnemu odbiorcy nie mówiło? A może ten obraz nie istnieje, stanowi w całości jedynie produkt poetyckiej wyobraźni? Nasz zamiar, by umościć się na wygodnej pozycji obserwatora oceniającego trafność intersemiotycznych poczynań artystki, napotyka przeszkodę.

A przecież autorka nie tylko napisała kilkanaście utworów, mających cechy ekfrazy, ale także w *Lekturach nadobowiążkowych* wygłaszała pochwałę literackich przedstawień dzieł sztuki:

Istnieją w opisie literackim do dziś bynajmniej nie zdewaluowane wartości. Przede wszystkim w opisie czas płynie wolniej, o ile nie całkiem inaczej. Jest miejsce dla refleksji, dalekosiężnych skojarzeń i wszelkich innych uroków kontemplacji. [...] Tak więc oglądamy, co tylko jest do oglądania, podróżujemy, gdy nadarzy się okazja, zwiedzamy, ile się da. Ale jeśli pocujemy czasem żal, że obraz na ekranie mignie nam w oczach, żeby już nigdy nie powrócić, jeśli w podróży okaże się nagle, że na ołtarz van Eycka zostało nam zaledwie dziesięć minut, że przed Vermeerem od rana do wieczora przewalają się tłumy, że ciasne buty zepsuły nam szczęście zwiedzania Alhambry – sięgnijmy po książkę, powróćmy do statecznego literackiego opisu... (W. Szymborska *Lektury nadobowiążkowe. Część druga*, Kraków 1981, s. 43. Cyt. za: Czermińska 2003, 233).

Nic więc dziwnego, że czytelnik zatrzymuje się przy *Pejzażu* z pewną dezorientacją. Poczucie niejasności może prowadzić do próby odnalezienia źródła inspiracji, pomimo skąpych wskazówek z wiersza. Takich poszukiwań dokonywali literaturoznawcy, a najczęściej przywoływanym odkryciem są ustalenia wybitnego znawcy twórczości Szymborskiej, Wojciecha Ligęzy, który wskazuje jako przedmiot ekfrazy obraz Meindert Hobbema z National Gallery w Londynie *Droga do Middelharnis* z 1689 roku (Ligęza 2001, 195). Pełen harmonii obraz holenderskiego pejzażysty przedstawia wiejski krajobraz z drogą ukazaną niemal na głównej osi kompozycji i niebem z kłębiastymi chmurami. W pola uprawne i zieleń łąk wtopiona jest wiejska zabudowa, a gdzieś tam dostrzec można małe figurki ludzi, spacerujących drogą lub pracujących przy krzakach winogron. Wnikliwy obserwator zauważy, że po prawej stronie malowidła, przed domem ze spadzistym dachem, rozmawiają dwie osoby, w tym kobieta w białym czepku.

A zatem opis w wierszu w istocie odpowiada wielu szczegółom obrazu, chociaż to nie spódnica a kaftan kobiety jest żółty, a surowy klimat przedstawienia i jego chłodne barwy raczej nie pasują do naszych wyobrażeń majowego popołudnia, ale zapewne trafniej oddają holenderski krajobraz, w którym częściej wita ją deszcz niż słońce. Poszukiwanie malarskich przedstawień wiejskiego pejzażu, który mógł być inspiracją do napisania wiersza, a przynajmniej odpowiada naszemu odbiorowi, zapośredniczonemu przez poezję – może być fascynującym wyzwaniem nie tylko dla badacza dla literatury, ale także dla współczesnego nastoletniego odbiorcy.

Jednak zatrzymujący nas w lekturze zwrot, mówiący, iż „sygnaturę z powagą zastępuje źdźbło”, raczej nie został nam dany jako literacka zagadka i kulturowe wyzwanie, choć jego podjęcie może dać czytelnikowi intelektualną satysfakcję. Jeśli pominięte zostały tytuł płótna i nazwisko malarza, zapewne jest to celowe przekierowanie naszej uwagi na coś ważniejszego niż malarskie przedstawienie jakiegoś krajobrazu czy jego słowna transpozycja. To ważniejsze dzieje się bowiem poprzez wstrzymanie czasu, przekroczenie przestrzeni realności i stanowcze oświadczenie: „to ja jestem ta niewiasta pod jesionem”, przenoszące nasz odbiór wiersza w zupełnie inne sfery.

Kolejne wersy każą nam zatrzymywać się co chwila: „jest wiarygodna piąta po południu”... Dlaczego „wiarygodna”? Może być dokładnie piąta, prawie piąta, ale nie „wiarygodna piąta”. Jednak związki frazeologiczne, do jakich przywykliśmy, nie mają racji bytu, bo przecież tu czasowi oddano szczególne miejsce, to on jest zasadniczym przedmiotem poetyckiego zadziwienia: ktoś go wstrzymał, prowokując tym samym kolejne zdarzenia („maj delikatnie, ale stanowczo wstrzymany, / więc i ja przystanęłam”), ktoś się przeniósł w czasie. Ta wiarygodna piąta może być albo zapewnieniem obserwatorce, że wszelkie znaki odczytane z obrazu wskazują, iż to zapewne piąta, prawdopodobnie piąta; albo zachętą, byśmy uwierzyli, że jest właśnie piąta, a to dokładne sprecyzowanie czasu ma nam uwiarygodnić (lepiej wyobrazić sobie) realia, w jakie się przeniosła. Początkowym wersom, zapowiadającym czas, do jakiego przenosi się kobieta, odpowiadają ostatnie wersy, przedstawiające znamieny obraz: „za stołem siedzi kościsty mężczyzna / i reperuje zegar”, jak w klamrze zamykające zarówno opowieść o czasie zatrzymanym, jak i wątpliwości oraz pytania o czas „do naprawy”.

W poezji Szymborskiej widoczna jest fascynacja czasem, a przede wszystkim możliwością jego zatrzymania, uchwycenia, utrwalenia chwili, zamknięcia jej w obrazie. Poetka zachwyca się narzędziami, które to umożliwiają: piórem (*Radość pisanie*), pędzlem (*Ludzie na moście*, *Vermeer*) czy po prostu zdolnością takiego patrzenia na świat, która pozwala cieszyć się chwilą, błogością ciszy czy idyllicznością krajobrazu jak na dziecięcym obrazku (*Chwila*). Ten, kto ma taką gotowość celebrowania zatrzymanego czasu, potrafi również dokonać czegoś przeciwnego: wejść w unieruchomiony pędzlem malarza czy aparatem fotografa obraz i go ożywić. Tak właśnie dzieje się w *Pejzażu*.

Wstąpienie przez obserwatorkę w realia obrazu budzi w niej samej zdumienie, stąd dopomina się uwagi od towarzysza z realnej rzeczywistości: „Przyjrzyj się [...], / jak mocno trzymam koszyk, żeby nie wypaść z obrazu, / jak paraduję sobie w cudzym losie / i odpoczywam od żywych tajemnic.” W jaki sposób to właśnie koszyk może zatrzymać ją w namalowanym świecie? Czy ten konkretny przedmiot (zapewne będą następne) jest paliwem dla wyobraźni, która pozwala odgrywać kolejne role, przeżywać kolejne losy? Ale dlaczego ona „paraduje” w cudzym losie? Nie występuje, odgrywa, przeżywa, ale – paraduje? Czasownik „paradować” ma swoje konotacje z: wynosić się (nad innymi), pysznić się, wywyższać się, chodzić jak paw, prezentować się (maszerować, defilować) przed innymi; użycie go wprowadza odczucie ironicznego dystansu obserwatorce wobec swojej nowej

roli, przyjętej tylko na chwilę, bo całkowite utożsamienie z niewiastą pod jesionem i jej losem nie jest możliwe, a na pewno nie jest uprawniona pokusa poczucia wyższości nad ludźmi z przeszłości. Stąd może świadomość, że takie niezobowiązujące paradowanie sobie w cudzym losie to jedynie odpoczynek od „żywych tajemnic”, oderwanie się od prawdziwych problemów realnej rzeczywistości.

W autoprezentacji niewiasty z obrazu zatrzymuje nas słowo „jeszcze”: „Bóg jeszcze patrzy w czubek mojej głowy. / Modłę się jeszcze o nienagłą śmierć.” Bez słowa „jeszcze” słowa niewiasty byłyby jasne: ufa w opiekę Boga, który – oczywiście – patrzy na nią z góry, z nieba; ona wierzy w Jego moc, w sprawczość, więc w modlitwie kieruje do Niego swoje prośby. „Jeszcze” wprowadza dysonans w odbiorze tych słów i każe się zastanowić, kto tak naprawdę tu się wypowiada, skąd ma taką świadomość tego, co będzie potem, skąd wie, że nastąpi czas, kiedy ona nie będzie już Boga szukać, zadzierając głowę do góry, że utraci wiarę w skuteczność modlitwy. Specyfikę tych słów trafnie ujmuje Małgorzata Czermińska, tłumacząc, że to w monologu współczesnej kobiety, nagle wcielonej w postać namalowaną na obrazie „nakładają się na siebie dwa punkty widzenia, jak w chwycie mowy pozornie zależnej: «ja» mówiące łączy w jednym i tym samym zdaniu mentalność XVII-wiecznej chłopki z perspektywą dystansu intelektualnego kobiety żyjącej współcześnie” (Czermińska 2003, 238). Przenika się więc perspektywa tej, która ma „oczywistą duszę jak śliwka ma pestkę”, z punktem widzenia tej drugiej, współczesnej, dla której posiadanie duszy straciło swoją oczywistość, choć zapewne nie przestało być przedmiotem rozmyślań i niepokoju.

Niejasności, zatrzymujących w pośpiesznym czytaniu, zapobiegających powierzchowności odczytań i ujmowania ich w gładkich zdaniach jest w kolejnych wersach o wiele więcej. Każda z nich może stanowić punkt wyjścia dla czytelnika do podejmowania w kolejnej lekturze coraz to innej, prywatnej rozmowy z wierszem.

Czytanie trzecie. Perspektywa filozoficzna

Zwolnieni z obowiązku „całościowej” interpretacji wiersza spróbujmy podejść do jego lektury jeszcze inaczej: koncentrując się na wybranych aspektach, odbijających się w naszym doświadczeniu życiowym bądź czytelniczym, lub znajomości poezji Szymborskiej, która może pomóc nam odkrywać kolejne sensy *Pejzażu*, poprzez oświeclanie go innymi wierszami. Tym razem poszukajmy, co składa się na swoisty traktat filozoficzny wpisany w wiersz.

Słowa z *Rozmowy z kamieniem*: „Chcę wejść do twego wnętrza,” mogłyby stać się mottem wielu wierszy Szymborskiej. Są wyrazem wielkiego zaciekawienia drugim człowiekiem, stworzeniem, przedmiotem, a jednocześnie przekonania, że aby naprawdę poznać Drugiego, to trzeba nim się stać, wejść w niego, poczuć się nim tak właśnie, jak ma to miejsce w *Pejzażu*.

„Chcę wejść do twego wnętrza, / rozejrzeć się dokoła, / nabrać ciebie jak tchu” (Szymborska 1987, 95-97) – prosi kamień postać mówiąca i tłumaczy, że przychodzi „z ciekawości czystej”, tylko na chwilę, bo przecież jej świat jest wart

powrotu. Chce również wejść w inne wnętrza, zwiedzić liść i kroplę deszczu. Jej przekonaniu o wyjątkowości Drugiego i potrzebie jego poznania („Słyszałam, że są w tobie wielkie puste sale, / nieoglądane, piękne nadaremnie,”) przeciwstawiony jest sceptycyzm kamienia (wyśmiałyby jej starania, gdyby miał „mięśnie śmiechu”). Nie wystarczy bowiem ciekawość i wyobraźnia, potrzebny jest „zmysł udziału”⁴, aby ktoś mógł być wpuszczony do cudzego wnętrza.

Testowanie tego „zmysłu udziału”⁵ dokonuje się w *Pejzażu*. To już nie jest tylko zaciekawienie losem drugiego człowieka, to głębokie poczucie wejścia do cudzego wnętrza i próba postawienia znaku równości między tym, co „cudze” a „moje”. Przyczyn tej ciekawości i pragnienia przekraczania własnej tożsamości można poszukać w innych wierszach Szymborskiej, na przykład w *Zdumieniu*:

Czemu w zanedo jednej osobie?
Tej a nie innej? I co tu robię?
W dzień co jest wtorkiem? W domu nie gnieździe?
W skórze nie łusce? Z twarzą nie liściem?
Dlaczego tylko raz osobiście?
Właśnie na ziemi? Przy małej gwieździe?
[...]
Sama u siebie z sobą? Czemu
Nie obok ani sto mil stąd,
Nie wczoraj ani sto lat temu
(Szymborska, 1987, 163)

A zatem kieruje nią chęć wypełnienia poczucia niedosytu z własnego, jednostkowego życia, zdumienie jego incydentalnością, przygodnością. Zadziwienie przypadkowością ludzkiego losu wyraża poetka wielokrotnie. Ma świadomość, że tylko traf zdecydował, że nie jest „Kimś z ławicy, mrowiska, brzęczącego roju, / szarpaną wiatrem częstką krajobrazu.” „Drzewem uwięzłym w ziemi, / do którego zbliża się pożar.” albo „Typem spod ciemnej gwiazdy,” (*W zatrząsieniu*) (Szymborska 2002, 7-8), kimś, kto budzi w ludziach strach, odrazę, litość.

Poetka z pokorą przyjmuje nadaną jej przez los tożsamość, której sama nie wybierała, ale na którą nie narzeka, bo mogłaby być „kimś dużo mnie szczęśliwym, / hodowanym na futro, / na świąteczny stół, / czymś, co pływa pod szkiełkiem. / Drzewem uwięzłym w ziemi, / do którego zbliża się pożar. / Żdźbłem tratowanym / przez bieg niepojętych wydarzeń.” (Szymborska 2002, 7-8). Pokora i świadomość przypadkowości ludzkiej postaci („być psem, / albo głaskać go po ciepłej sierści” (*Notatka*) (Szymborska 2002, 40), sprawia, że nie ma w niej żadnego poczucia wyższości nad nie-ludzkimi istotami. Jest ich tak samo ciekawa, jak drugiego człowieka, są dla niej współtowarzyszami wspólnej podróży, którą odby-

⁴ O ważności w praktyce pisarskiej Szymborskiej „zmysłu udziału” w relacji ze światem świadczy dokonany przez poetkę wybór 21 wierszy zatytułowany *Zmysł udziału* (Szymborska 2006).

⁵ Ryszard Nycz pisze: „należałoby właściwie zapisywać określenie «zmysł udziału» bez cudzysłowu, bo mam poczucie, że ma ono charakter ważnego poetyckiego wynalazku, który tyleż uświadamia istotny niedostatek nowoczesnego ludzkiego poznania, co sygnalizuje możliwą reorientację, antycypując kierunek poszukiwań, którym oddają się współcześnie nie tylko literatura i sztuka, lecz także nauki humanistyczne. Ma więc wszelkie dane, by wejść do potocznego obiegu jako poręczna formuła tych poszukiwań” (Nycz 2024, 250-251).

wają na równych prawach (*Mikrokosmos, Łańcuchy, Przymus*). I chociaż milczą, to ona – niezrażona – przekonuje, że „Rozmowa z wami konieczna jest i niemożliwa, / Pilna w życiu pośpiesznym / i odłożona na nigdy” (*Milczenie roślin*) (Szyborska 2002, 16).

Poezja (jej tworzenie, czytanie, przeżywanie) pozwala na przemieszczanie się obok i „sto mil stąd”, na rozwijanie „zmysłu udziału”, ale i świadomość jego ograniczeń. *Pejzaż*, tak jak i wiele innych wierszy Szyborskiej podejmujących temat przekraczania własnej tożsamości, to jedna z cegiełek budujących traktat filozoficzny o ważności otwarcia się na innego człowieka, na świat, na kamień i kroplę wody; otwarcia nie po to, żeby coś z tego spotkania wynieść czy zawłaszczyc („Wejdę i wyjdę z pustymi rękami.”, *Rozmowa z kamieniem*), nie po to, żeby uciec z własnego życia („Nie jestem nieszczęśliwa. / Nie jestem bezdomna. / Mój świat jest wart powrotu.”, *Rozmowa z kamieniem*). Do spotkania i utożsamienia się z inną istotą pcha ją czułe zadziwienie jej odmiennością i niepowtarzalnością, życzliwa ciekawość, chęć poznania cudzej perspektywy, gotowość współodczuwania, współbycia.

W takim prawdziwym spotkaniu, w którym dochodzi do swoistego zjednoczenia, człowiek nie może pozostać na pozycji uprzywilejowanego i zdystansowanego obserwatora, ale – tak jak się to dzieje w *Pejzażu* – zostaje wytracony z tej roli, bowiem, jak dowodzi Ryszard Nycz „Strategia poetycka Szyborskiej polega na [...] odsłonięciu w tryumfującej władzy humanistycznego antropocentryzmu – narcystycznej arogancji; w przywileju – rodzaju wykluczenia; w specyficznie ludzkiej władzy intelektualnego poznania – dysfunkcji, niedoboru, braku” (Nycz 2024, 251). Wiersze Szyborskiej podpowiadają, że tym, co winno zastąpić nasze nieuzasadnione poczucie pewności siebie w relacji z innymi, jest nie tyle empatyczna identyfikacja, lecz – jak pisze Nycz:

Chodzi o niełatwą do wykształcenia ludzką zdolność do pocucia uczestnictwa w porządku naturalnym (w którym człowiek przecież – od „przed-urodzenia” do „pośmierci” – cieleśnie, fizycznie, uczestniczy), do przynależności do także nie-ludzkiego otoczenia oraz szukania sfer kontaktu z nim. Uważam, że zmysł udziału określa poetycki habitus Szyborskiej (czyli te względnie trwałe dyspozycje, które decydują o sposobie postrzegania świata, stylach myślenia, strategii działania). Natomiast organem tego zmysłu jest – w przypadku Szyborskiej – jej poezja, poetycka dykcja i praktyka o silnie idiomatycznym charakterze (Nycz 2024, 254).

Badacz wskazuje na trzy manifestacje zmysłu udziału w poezji Szyborskiej, stanowiące trzy filary jej poetyckiej ontologii, a są to: widzenie człowieka w środowisku „nie-tylko-ludzkiej naturokultury”, postrzeganie go jako bytu „jeszcze-niedokonanego”, a wreszcie „widzenie człowieka jako istoty relacyjnej – i poza relacjami nieistniejącej – a osadzonej w bliskich kontaktach z innymi i światem” (Nycz 2024, 257). Co więcej, Nycz przekonuje, że poezja Szyborskiej zachęca nas do odkrycia zmysłu udziału, zdolności doświadczenia świata, który jest częścią nas samych i wobec którego poczuwamy się (winniśmy się poczuwać?) do odpowiedzialności (Nycz 2024, 262).

Czytanie czwarte. Prywatna rozmowa z wierszem

Nakreślone tu możliwe interpretacje wiersza Szymborskiej nie wyczerpują potencjału jego możliwych odczytań. Nieco inne perspektywy badawcze i odmienne języki interpretacyjnego dyskursu można odnaleźć w pracach Jerzego Faryna (Faryno 1975), przeprowadzającego wnikliwą strukturalno-semiotyczną analizę tekstu; Joanny Grądział (Grądział 1996), wskazującej na zestawienie dwóch rzeczywistości: świata doskonałej, uporządkowanej sztuki, zawieszającej przemijanie, oraz ułomnej, chaotycznej, podległej czasowi realności, a także rozważającej skryte człowiecze marzenia o wyzwoleniu spod władzy Zegarmistrza czy Ireny Szczepankowskiej (Szczepankowska 2013), trafnie analizującej styl monologu wewnętrznego postaci z obrazu.

Naukowe prace literaturoznawców dalekie są od możliwości interpretacyjnych przeciętnego ucznia i – choć pomocne w pogłębianiu wiedzy – niekoniecznie mogłyby go zmotywować do osobistych spotkań z poezją. Zapewne większą zachętę i inspirację znajdzie on w pisanych literackim bądź krytycznoliterackim językiem, pełnych pasji osobistych dialogach z wierszem. Te dialogi przybierają czasem postać opowieści bądź relacji z własnych przeżyć i prywatnych zmagania z wierszem, eksponują nie tylko to, co czytającemu udało się zrozumieć, ale też to, co pozostaje dla niego niejasne, nieuchwytnie. Wiele przykładów osobistych rozmów z poezją, w tym z poezją Szymborskiej, znajdziemy w kilku tomach dzienników Jerzego Pilcha. W tej, którą poświęcił *Pejzażowi*, więcej jest pytań niż odpowiedzi:

Wiersz jest opisem „pejzażu starego mistrza”, autorka (albo niech będzie: damski podmiot liryczny) utożsamia się z wyobrażoną na obrazie „niewiastą pod jesionem” i temu (nie ma co ukrywać: nieszczęśnikowi) co razem z nią na malunek patrzy – tłumaczy, co zaszło: „Przyjrzyj się, jak daleko odeszłam od ciebie, / jaki mam biały czepek i żółtą spódnicę, / jak mocno trzymam koszyk, żeby nie wypaść z obrazu, / jak paradyuję sobie w cudzym losie / i odpoczywam od żywych tajemnic. (...)”.

Owszem: tu jest cała Szymborska. Cała Szymborska z jej królewską obsesją obecności i nieobecności; nasze życie mogłoby się odbywać kiedy indziej, gdzie indziej – wtedy nie byłoby nasze, naszej świadomości byłoby pozbawione, ale z kolei jedyna i niepowtarzalna, choć na wskroś przypadkowo do naszych głów przyspawana świadomość daje jedyną szansę rozważania tysięcznych wariantów... – pora, bym zaprzestał topornych streszczeń.

Pytanie, które mnie dręczy, jest oczywiste: co to za obraz? Istniejący czy w wierszu stworzony? Wiadomo, że jest to XVII-wieczne malarstwo holenderskie. Wiadomo? Raczej wiadomo. Ale czy wiersz napisany jest z zapatrzenia na oryginał, czy oryginalna fikcja została stworzona? Czy jesion był na obrazie, czy też był tam wersyfikacyjnie niepasujący dąb? Po białym czepku i żółtej spódnicy ciężko rozpoznać pierwowzór – białe czepki nosiły praktycznie wszystkie malowane przez genialnych Holendrów niewiasty, niemalowane tym bardziej. Żółty kolor, choć symbolicznie złowrogi, u realistów miał – snadź uzasadnione ówczesnymi modami – wzięcie.

A może pierwowzór jest niezbity i powszechnie znany, ale został przez poetkę przebrany? Może np. Szymborska postanowiła uwielbianemu przez siebie Janowi Vermeerowi napisać nienamalowany przezeń obraz? Może „Mleczarka” w celu jej harmonijnego dopasowania do kaftanika zmieniła spódnicę i ruszyła na targ z koszykiem – teraz wraca? Albo idzie o którąś z sześciu kobiet, co na sześciu dziełach mistrza

czytają, piszą lub otrzymują listy? Akurat ta, co jej służąca wręcza – jakże tu pasujący – „List miłosny” ma biały czepek i żółtą spódnicę; koszyk stoi obok. Właśnie wróciła do domu i korzysta z faktu, że mąż poza majsterkowaniem świata nie widzi? Właśnie wróciła do domu z wiersza Szymborskiej? Nie wie jeszcze o tym, bo wiersz za trzysta lat zostanie napisany? [...]

Pytanie o pierwowzór obecnego w tekście dzieła sztuki tylko z pozoru jest szlachetniejsze. W końcu jakby miało znaczenie, jaki i czyj to obraz – nie zostałaby ta konieczność pominięta w utworze. Jak została pominięta – była konieczność pominięcia. W tej twórczości nie ma przypadków. Nawet wszelkich.

Pozostaje rozpacz duszy, która z ciała – jak pestka ze śliwki – wypadła, pozostaje niemieszczący się w głowie – na której wszechmogące spojrzenie już się nie opiera – strach. Pozostaje nagość, wstyd i przedłużająca się nieobecność szatana, ergo bezsenność.

Pozostaje podziw dla pokreślonego i zawilego rękopisu. Wynika z niego, że kot – prawdopodobnie pręgowany – skacze na ławę. W następnej linijce: słońce – prawdopodobnie zachodzące – pada na cynowy dzban. Na końcu siedzący za stołem mężczyzna reperuje – prawdopodobnie latarniowy – zegar. A jak nie latarniowy, to podłogowy. Jak podłogowy, to stół, na którym chronometr jest położony, musi być wielki i masywny. Chyba że gość wyjął mechanizm. Tak czy tak: Jaki był stół? Jakie ogary? W jaki – Wisławo – poszły one las? (Pilch 2007).

Przytaczam interpretację Jerzego Pilcha bez komentarza. Podkreślę tylko, że w dużej mierze ujął on w swojej wypowiedzi te aspekty analizy, które były przedmiotem refleksji mojej i przywołanych w niniejszym artykule badaczy. Posłużyłam się jego odczytaniem *Pejzażu* na zakończenie moich rozważań, bowiem to, co wyróżnia wypowiedź pisarza, to widoczne duże zaangażowanie w podjęty temat bez ambicji jego wyczerpania oraz specyfika języka ujawniającego bardzo osobisty stosunek do czytanej poezji, zaciekawienie tym, co między wersami, dopowiadanie tego, co niewypowiedziane wprost, gotowość do zadawania pytań i dzielenie się wątpliwościami. A są to dyspozycje, które warto kształcić u młodego czytelnika. Jeśli chcemy zachęcić uczniów do pozaszkolnych spotkań z wierszem, to niech może czytać też Pilcha, aby zarazić się jego literackimi fascynacjami i zainspirować prywatnymi rozmowami z poezją.

Bibliografia:

- Attridge Derek, 2007, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków.
- Bortnowski Stanisław, 1992, *Nauczycielu, bądź sobą!*, Warszawa.
- Burzyńska Anna, Markowski Michał Paweł, 2006, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków.
- Czermińska Małgorzata, 2003, *Ekfrazy w poezji Wisławy Szymborskiej*, „Teksty Drugie” 2-3, s. 230-242.
- Dziadek Adam 2011, *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice.
- Faryno Jerzy, 1975, *Semiotyczne aspekty poezji w sztuce: na przykładzie wierszy Wisławy Szymborskiej*, „Pamiętnik Literacki” 66/4, s. 123-145.

- Grądział Joanna, 1996, *Świat sztuki w poezji Wisławy Szymborskiej*, „Pamiętnik Literacki” 87/2, s. 85-102.
- Handke Ryszard 1992, *Hermeneutyka*, „Polonistyka” nr 5, s. 281-289.
- Ligęza Wojciech, 2001, *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, Kraków.
- Markowski Michał Paweł, 1999, *Ekphrasis. Uwagi bibliograficzne z dołączeniem krótkiego komentarza*, „Pamiętnik Literacki” z. 2.
- Nycz Ryszard, 2024, *Poetycki „zmysł udziału” Wisławy Szymborskiej*. „Teksty Drugie” nr 1, s. 248-262.
- Pilch Anna, 2010, *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków.
- Pilch Jerzy, 2007, *Miłość według Szymborskiej*, „Dziennik.pl” 30.11.2007, <https://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/komentatorzy/artykuly/64689,milosc-wedlug-szymborskiej.html> [dostęp: 10.01.2025]
- Szczepankowska Irena, 2013, *Człowiek, język, wizja świata w poezji Wisławy Szymborskiej*, Białystok.
- Szymborska Wisława, 1987, *Poezje*, Warszawa.
- Szymborska Wisława, 2002, *Chwila*, Kraków.
- Szymborska Wisława, 2006, *Zmysł udziału. Wybór wierszy*, Gawdzik-Brzozowska B. (rys.), Kraków.
- Tomaszewska Grażyna, Szczukowski Dariusz (red.), 2014, *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, Gdańsk.
- Witosz Bożena, 2009, *Ekfrazja w tekście użytkowym – w perspektywie genologicznej i dyskursywnej*, „Teksty Drugie” 1-2, s. 105-126.

O autorce:

Anna Janus-Sitarz – prof. dr hab., kieruje Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej oraz Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Przewodniczy Komisji Edukacji w Komitecie Nauk o Literaturze PAN. Jest członkinią Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej UJ, Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wchodzi w skład redakcji czasopism: „Polonistyka. Innowacje” oraz „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Inicjatorka cyklicznych Kongresów Dydaktyki Polonistycznej. Jest twórczynią i redaktorką naukową serii wydawniczej **„Edukacja Nauczycielska Polonisty”** oraz autorką ok. 200 publikacji naukowych, poświęconych literaturze, dydaktyce literatury, filozofii edukacji. Napisała książki: *Lekcje teatru; Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka; Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole; W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje; Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych.*

Jenta i jętka, czyli rozważania wokół brzmieniowego podobieństwa imienia oraz nazwy owada wraz z projektem zajęć dla zainteresowanych uczniów

Jenta and jętka, or reflections on the phonetic
similarity between a name and the name of an insect,
with a lesson plan for interested students

Ewa Jaskółowa

Emerytowana profesor Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach

ORCID: 0000-0002-4477-9963

Streszczenie: Autorka stawia tezę, że imię Jenta, bohaterki powieści Olgi Tokarczuk, swoim brzmieniem odsyła do nazwy owada – jętka. Rozważa, jakie znaczenie dla sensu powieści ma to podobieństwo. W części pierwszej przedstawia rozważania interpretacyjne. W części drugiej pokazuje działania, które pozwolą wprowadzić fragmenty powieści *Księgi Jakubowe* na lekcje języka polskiego.

Słowa kluczowe: *Księgi Jakubowe*, Jenta, brzmienie słów, jętka, owad, życie, śmierć

Abstract: The author argues that the name Jenta, the protagonist of Olga Tokarczuk's novel, phonetically echoes the Polish word for the insect "mayfly" (jętka).. She explores how this phonetic resemblance contributes to the novel's overall meaning. Part I presents interpretive reflections on this connection, while Part II outlines a set of classroom activities that enable the inclusion of selected fragments of Tokarczuk's *The Books of Jacob* in Polish language lessons..

Key words: *Books of James*, Jenta, sound of words, mayfly, insect, life, death

Inspiracją dla podjęcia rozważań o Jencie bohaterce-narratorce¹ *Ksiąg Jakubowych* Olgi Tokarczuk była konferencja pt. *Mały antropocen. Rola literatury dla dzieci i młodzieży w zielonej edukacji polonistycznej* zorganizowana w Uniwersy-

¹ O szczególnej roli Jenty jako narratorki, która pozwala przenosić się w czasie narracji, wielokrotnie w swoich wywiadach mówi Olga Tokarczuk. W jednym z wywiadów znajdujemy takie wyjaśnienie dla wprowadzenia bohaterki-narratorki: „Już na początku pracy czułam, że potrzebuję innych narratorów, że jeden nie wystarczy – dlatego pojawił się Nachman. Ale i to było za mało, jego perspektywa była zbyt osobista i wąska, a ja potrzebowałam narratora „panoptykalnego”, który widzi wszystko i jest zawsze obecny – wtedy pojawiła się Jenta. Ona od razu poszerzyła perspektywę, dała mi większą wolność. Paradoksalnie przez to staje się bardzo realna – mimo że jest jedynym elementem fantastycznym w tej realistycznej i opartej na faktach opowieści. W Jencie jest coś archetypowego, co mnie samej trudno do końca uchwycić” <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/5501-doskonalosc-form-nieprecyzyjnych.html> [dostęp: 13.08.2025].

tecie Śląskim przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną². W trakcie dyskusji o łączeniu refleksji o literaturze i naturze pojawił się głos przywołujący jętkę jako szczególnego owada, którego krótkie życie może pełnić ważną rolę w ekosystemie i symbolicznie wyrażać różne sensy egzystencjalne. Jętka jest także bohaterką książki dla dzieci zatytułowanej *W pogoni za życiem* (Wechterowicz 2023)³. Jej lektura oraz odwołania do niej w publikacji omawiającej zagadnienia oswajania śmierci w literaturze dla młodego czytelnika będzie także przedmiotem mojej refleksji.

Nazwa owada natychmiast uruchomiła skojarzenie z imieniem jednej z postaci *Ksiąg Jakubowych*, czyli Jentą. Pojawiły się pytania, z jednej strony o intencjonalność tego brzmieniowego zestawienia słów, z drugiej zaś o konsekwencje wynikające z dostrzeżenia tego podobieństwa. Podobieństwa skłaniają do zastanowienia, czy pisarka utworzyła imię z pełną świadomością nawiązania do nazwy owada. I choć nie będzie to istotą moich dociekań, może warto na marginesie podkreślić znane powszechnie ekologiczne zapatrywania pisarki. Jej książka pt. *Prowadź swój pług przez kości umarłych* stanowi najlepsze świadectwo sposobu traktowania świata natury, w którym człowiek jest jednym z jego elementów, a uzurpacja, by zajmować uprzywilejowane miejsce w tymże świecie, zostaje srogo ukarana. Choć nie znalazłam w żadnym wywiadzie z pisarką sugestii dotyczących bezpośredniego związku Jenty z jętką, to wydaje mi się on prawdopodobny. Ponadto, jak mówi wielu pisarzy, a wśród nich także Olga Tokarczuk, gdy powieść oddana zostaje w ręce czytelników, zaczyna mnożyć znaczenia, które często przekraczają świadome intencje autora. Korzystam więc i ja z potencjału znaczeniowego *Ksiąg Jakubowych*.

Nie ludzę się, że powieścią Olgi Tokarczuk zafascynują się wszyscy uczniowie, którym nauczyciel zaproponuje rozważania zasugerowane przeze mnie. Odkrywanie drobnych elementów, pochylanie się nad nimi, co spróbuję pokazać w odniesieniu do tego niezwykłego utworu, daje jednak w pracy z młodzieżą doskonałe wyniki. Opisała taką pracę moja doktorantka w rozprawie *Mikrologia jako idea interpretacji tekstu w szkole*⁴. Dyskusje w trakcie przygotowywania rozprawy nad przedstawianymi w niej rozwiązaniami stały się także dla mnie inspiracją. Ponadto, jak pokazała Krystyna Koziółek w swojej książce, osobowość nauczyciela i jego pasja lektury może stanowić wzór do naśladowania przez uczniów, którzy tego nauczyciela podziwiają, szanują, i w jakiś sposób się z nim identyfikują (Koziółek 2006). Wszystkie moje doświadczenia intelektualno-dydaktyczno-lekturowe podpowiadają mi, że znajdzie się może jedna, może dwie osoby, które po lekcjach z Jentą w roli głównej, sięgną po dzieło Noblistki.

Jenta pojawia się w *Prologu*, jako tajemnicza postać, która połykając magiczny papiererek:

² Program konferencji znajduje się na s. <https://www.icbeh.us.edu.pl> [dostęp: 3.01.2025].

³ Na tę książkę zwróciła moją uwagę B. Niesporek-Szamburska (por. też Niesporek-Szamburska 2018, 125-146).

⁴ M. Paprotny-Lech: *Mikrologia jako idea interpretacji w szkole*. Praca obroniona z wyróżnieniem w grudniu 2023 roku.

budzi się, a przecież była już prawie martwa. Czuje to teraz wyraźnie, to jest jak ból, jak prąd rzeki, drganie, napieranie, ruch.

[...] Potem nagle, jak za sprawą uderzenia, Jenta patrzy na wszystko z góry [...].

I odtąd tak już jest – Jenta widzi wszystko (Tokarczuk 2014, 906)⁵.

Tajemnicza postać okazuje się przywiezioną na wesele cioteczną babką ojca pana młodego⁶. Wesele odbywa się w domu Eliszy Szora w Rohatynie. Rozdział, w którym opisana jest rodzina gospodarza wesela, nosi tytuł *Ul pszczeli, czyli dom i rodzina Szorów rohatyńskich* (Tokarczuk 2014, s.871). Porównania i metafory odsyłające do świata owadów, innych drobnych zwierząt oraz żyjótek są w powieści bardzo liczne. Ta zasada twórcza Olgi Tokarczuk upewniła mnie jeszcze bardziej, że poszukiwanie związku między jętką – owadem i Jentą-bohaterką (narratorką) utworu nie jest bezpodstawne. Poza tym przedstawiane wydarzenia rozgrywają się w domu Szorów rohatyńskich, który został nazwany „pszczelim ulem”. Już w drobiazgowym opisie Jenty, gdy wyjaśnia się jej status ontologiczny w trakcie badania przez Aszera, lekarza przywoływanego do różnych chorych w rodzinie, widać wielorakość odesłań do świata natury. Oto próbka opisu Jenty:

Jest drobna i chuda jak **stara kura**, a jej ciało wiotkie. Wypukła **ptasia klatka piersiowa** unosi się i opada szybko jak u dziecka. [...] Jak można było ciągnąć ze sobą tę staruszkę, której zostało ledwie trochę życia, myśli Aszer. Podobna jest do starego, zeschniętego **grzyba**, ma brązową, pomarszczoną twarz, a światło świec rzeźbi ją coraz bardziej i okrutniej, tak że powoli przestaje wyglądać jak ludzka. Aszer ma wrażenie, że za chwilę stanie się nieodróżnialna od dzieł natury – **kory drzewa**, szorstkiego **kamienia** i sękatego **drewna** (Tokarczuk 2014, 868-867).

Cóż zatem wiadomo o jętce? Serwis *Nauka w Polsce* podaje, że są to małe białe owady, podobne do ważki. Nazywa się je czasami jętkami jednodniówkami:

Jednodniówka jest starą, potoczną nazwą, która powstała w wyniku obserwacji przez ludzi masowo wylatujących i rojących się gatunków owadów, które zaraz po kopulacji giną – wyjaśnia dr Małgorzata Kłonowska-Olejek, entomolog z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W Polsce od czasu do czasu można zaobserwować roje mlecznobiałych jętek, które latają przez kilka godzin, po czym masowo giną.⁷

Ten sam serwis podaje, że rojenie jętek jest bardzo malownicze, gdyż w brzęczący biały rój samców wpadają samice i wówczas obserwuje się rodzaj tańca godowego. Paradoksalnie można więc uznać, że owady te mimo krótkiego życia są tego życia symbolem. Jak w soczewce bowiem skupiony zostaje niezmiennie powtarzany proces: łączenie samców z samiczkami, natychmiastowa śmierć tych pierwszych, składanie jajeczek przez samice i po wyrojeniu się kolejnego pokolenia jętek śmierć matek. Proces jest więc stały, podtrzymujący życie, chociaż ze względu na zmiany klimatyczne jętka jako owad wodny zagrożona jest wyginieciem. Wspomniany już portal podaje:

⁵ Wszystkie cytaty z powieści pochodzą z tego wydania, przy kolejnych cytatach w nawiasie podają tylko stronę.

⁶ Ojciec Jenty i dziadek Eliszy Szora byli braćmi.

⁷ Serwis „Nauka w Polsce”: <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C18181%2Cjetki-jednodniowki-zyja-dluzej-niz-jeden-dzien.html> [dostęp: 3.01.2025]

Bezpośrednimi zagrożeniami dla wielu gatunków owadów wodnych jest nie tylko zanieczyszczenie wody i pogorszenie jej parametrów fizykochemicznych. Równie istotny jest zanik ich naturalnych siedlisk. [...].

Prawie wszystkie jętki są bardzo wrażliwe na zanieczyszczenia i różne zaburzenia środowiska wodnego, **dlatego są powszechnie wykorzystywane w biologicznych metodach oceny jakości wody**⁸.

Informacje podane w serwisie przybliżają jętkę jako owada pożytecznego, ważnego dla ekosystemu. Jeśli bowiem ich obecność oznacza dobrą jakość wody (i poświadcza jej czystość), to ich brak pozwala przypuszczać, że woda została zanieczyszczona.

Pojedyncze żyjątko pojawia się więc jak efemeryda, ale powtarzający się cykl narodzin i śmierci dobrze wpisuje się w zjawisko trwania, przywołane choćby w wierszu Wisławy Szymborskiej, która proponuje mówić o śmierci „bez przesady”. Z ironicznym uśmiechem pisze ona o nienadążaniu śmierci za życiem, bo:

Te wszystkie bulwy, strąki,
czułki, płetwy, tchawki,
pióra godowe i zimowa sierść
świadczą o zaległościach
w jej marudnej pracy.

[.....]

Nie ma takiego życia,
które by choć przez chwilę
nie było nieśmiertelne.

(Szymborska 2023, 417, 418)

I oto ta chwila nieśmiertelności jętki, kruchego, maleńkiego owada staje się udziałem Jenty. To oczywiście magia literatury pozwala tej bohaterce pełnić tę metafizyczną funkcję i wydaje się, że ta metafizyka jest uzasadniona także (a może przede wszystkim) zbieżnością imion: Jenta – jętka.

Marcin Powęska na stronie Focus.pl pisze o odkrytym stosunkowo niedawno okazie jętki, która pochodzi sprzed 35 milionów lat i zachowała się w przezroczystym, odnalezionym kawałku bursztynu⁹. W świecie biologii odkrycie to zostało okrzyknięte niezwykłym, bo w istocie można sobie wyobrazić maleńkiego owada, który ma właśnie dokonać swego żywota, gdy przypadkowa kropla żywicy zamyka go na miliony lat. Ta jętka nie umiera normalnie, jej egzystencja zostaje zatrzymana w locie; jętka zostaje zachowana w bursztynie, jest więc jakby zawieszona między życiem i śmiercią. Czeką na opisane odkrycie wiele milionów lat, by skłonić człowieka do filozoficznej refleksji.

Gdy wiedzeni brzmieniowymi podobieństwami słów, nazywających starą kobietę i owada, dostrzegamy metafizykę w entomologicznym odkryciu, to widzimy tej metafizyki zwielokrotnienie w egzystencjalnej sytuacji Jenty. Przenosi ona opowieść z Rohatyna w 1752 roku do czasu narodzin Jakuba, dodając temu wydarzeniu cech mistycznych. Staruszka, leżąc pod stertą okryć przybyłych na

⁸ Tamże.

⁹ Źródło informacji: <https://www.focus.pl/artykul/jetki-odkryto-nowy-gatunek> (dostęp: 3.01.2025)

wesele gości, dzięki połknięciu niezwykłego amuletu, nie tylko zatrzymuje proces swojego umierania, ale nabywa niezwyklej mocy przemieszczania się w czasie i wnikania w cudze sny oraz myśli. Przenosi więc czytelnika swoją opowieścią nie tylko w czas narodzin i wczesnego dzieciństwa Jakuba Franka, nazywanego w dzieciństwie Jankiele, ale za ich pośrednictwem w mityczny czas opowieści o pierwszej zbuntowanej żonie Adama – Lilit, przed którą, jako złą czarownicą, w chwili narodzin wnuka strzeże go Jenta wespół z suką.

Magiczna „umiejętność” Jenty jest przedstawiona w równie magicznych słowach, gdy do izby wchodzi Chaja, uczona córka Eliszy Szora i pyta starą kobietę:

Jenta? – pyta cicho. -Ty żyjesz?

Co ma jej odpowiedzieć? Czy to jest dobrze postawione pytanie? Powinna raczej zapytać: Czy ty widzisz, czy ty czujesz? Jak to się dzieje, że przemieszczasz się szybko niczym myśl poprzez rozfalowane falbany czasu? Chaja powinna wiedzieć, jak pytać. Jenta nie siląc się na żadną odpowiedź, wraca tam, gdzie przed chwilą, no może nie dokładnie tam; teraz jest później, nie ma to zresztą specjalnego znaczenia (Tokarczuk 2014, 776).

A chwilę wcześniej, gdy Jentę obudziło skrzypnięcie drzwi, myśli ona o czasie:

Gdzie była? W rozkojarzeniu wydaje jej się, że nie da rady wrócić na twardą drewnianą podłogę tego świata. I dobrze. Tu jest lepiej – czasy płaczą się i zachodzą na siebie. Jak mogła kiedyś wierzyć, że czas płynie, czas płynie? To śmieszne. Teraz jest oczywiste, że czas wiruje, jak spódnice w tańcu. Jak wycięty z lipowego drewna i puszczonej w ruch na stole bączek, który utrzymuje w owym ruchu wzrok wpatrzonych weń dzieci (Tokarczuk 2014, 778).

Magia amuletu, który zawieszony na szyi staruszki po to, by nie dokonała żywota w chwili, gdy trwa wesele, na skutek połknięcia rozplywa się po całym ciele (?) i duszy (?) Jenty, która „umiera i nie umiera”. Chaja tłumaczy stan Jenty, sięgając do Zoharu, czyli do mistycznego komentarza Tory. Jenta trwa więc w zawieszeniu pomiędzy życiem i śmiercią jak pradawna jętka zatrzaśnięta przez kroplę żywicy i zachowana w bursztynowym kamieniu. To trwanie pozwala na widzenie i komentowanie zdarzeń, które wymykają się linearnej narracji. Dlatego Olga Tokarczuk wprowadziła narratorkę niezwykłą, metafizyczną, której opowieść bardzo subtelnie łączy się z opowieścią trzecioosobową. Jenta przenika sny i najintymniejsze myśli bohaterów; wyjaśniając je, sięga do historii nie tylko poprzedzających aktualne działo się w powieści, ale przywołuje także mityczne opowieści, które uzasadniają niezwykłość postaci. Jej stan zawieszenia daje moc dostrzegania tego, o czym inni nie wiedzą i co musiałoby pozostać tajemnicą, gdyby ona sama przed sobą jej nie odkryła.

Czy Jenta w tym dziwnym stanie, w jakim się znalazła, potrafi inicjować jakieś drobne sprawy? Wpływać na bieg wypadków? Czy może? Gdyby mogła, zmieniłaby ten jeden dzień (Tokarczuk 2014, 757).

Tym dniem jest moment dramatycznego jej poczęcia. Jenta widzi zbliżający się do samotnej kobiety patrol kozaków i obserwuje zbiorowy gwałt na swojej

matce. Matka nigdy nikomu o swoim dramacie nie powiedziała. Ojciec, Majer, przyjął Jentę jako jedenaste dziecko, którym matka nie miała siły się opiekować. „Majer dał jej na imię Jenta, co znaczy: taka, która roznosi wiadomości, i taka, co uczy innych” (Tokarczuk 2014, 756). Gdy rozgrywają się historyczne wydarzenia między rokiem 1752 a 1791 i 1792, to ona przepowiada i widzi przyszłość. A sięga aż do tragicznego XX wieku. Oto bowiem potomkowie Jakuba Franka i jego wyznawców, którzy dokonali konwersji, jak i ci, którzy pozostali przy swojej wierze i mieszkali w Korolówce, miejscu, gdzie spędził dzieciństwo główny bohater powieści, w 1942 roku wykorzystali jaskinię jako swoje schronienie. Była to ta sama jaskinia, w której ukrył się kilkuletni Jakub-Jankiele jako dziecko pobite przez ojca, jak i ta, do której złożona została Jenta w 1760 roku przed weselem chrześcijańsko-żydowskim swojej wnuczki Pesele.

Frejna, siostra Pesele, a później Anusi Pawłowskiej, dożyła szczęśliwie starości w Korolówce, tam, gdzie się urodziła i została pochowana na tym pięknym cmentarzu żydowskim [...].

Jej prawnukowie mieszkali w Korolówce także wtedy, gdy wybuchła druga wojna światowa. Pamięć o jaskini w kształcie litery alef i Starej Babce przechowała się, zwłaszcza wśród kobiet, tych starszych, pamiętających rzeczy, wydawałoby się niepotrzebne i fantastyczne [...].

Praprawnuczka Frejny, na którą mówiono Czarna, najstarsza w rodzinie, uparła się, żeby nie iść do Barszczowa, by się zarejestrować, tak jak kazali Niemcy. Nigdy nie ufaj żadnej władzy, mówiła. Dlatego podczas gdy wszyscy Żydzi z Korolówki ruszyli z tobołkami na rampę do miasta, oni cichcem w nocy, ciągnąc wózki z dobytkiem, poszli w las.

Dwunastego października 1942 roku pięć rodzin z Korolówki, trzydzieści osiem osób, z których najmłodsze dziecko miało pięć miesięcy a najstarszy dorosły siedemdziesiąt dziewięć lat, porzuciwszy swoje domy we wsi, tuż przed świtem weszło do jaskini od strony lasu, tam, gdzie podziemna potężna litera alef ma swoją prawą górną kreskę. [...]

W kwietniu 1944 roku ktoś wrzucił do dziury prowadzącej do jaskini butelkę z karcetką, na której było niezdarne napisane: >>Niemcy odeszli<<.

Wychodzą oślepieni, zakrywając oczy przed światłem.

Wszyscy przeżyli i w powojennej zawierusze większości z nich udało się wyemigrować do Kanady, gdzie opowiedzieli swoją historię, tak nieprawdopodobną, że mało kto im uwierzył (Tokarczuk 2014, 25-26).

Tak dobiega końca opowieść rozpoczęta w *Księdze Mgły* w 1752 roku i zakończona w siódmej *Księdze Imion*, historia przekazana za sprawą metafizycznego trwania Jenty, „[...] Jej ciało staje się kryształem”, a ona odkrywa, że przestaje być tylko „świadkiem, okiem, które wędruje w przestrzeni i czasie – może także płynąć przez ciała ludzi” (Tokarczuk, 2014, 26).

Księgę Imion kończy imię Jenty i tak zatytułowana jest ostatnia część *Ksiąg Jakubowych*. W tym rozdziale odnajduję fragment, który przekonuje mnie, że poszukiwania brzmieniowych podobieństw między imieniem Jenta i nazwą owada (jętka) uzasadnia metafizyka opowieści. Metafizykę tę dostrzegło wielu recenzentów powieści, najbardziej chyba Przemysław Poznański w tekście zatytułowanym

Ewangelia według Jenty, opublikowanym na portalu „Zupełnie inna opowieść”¹⁰. Nikt jednak nie próbował zestawiać imię bohaterki ze wspomnianą nazwą owada. Jenta od początku powieści jest obserwatorką, która ogląda świat z góry. Przekracza w tych obserwacjach granice czasu. Odczuwa czas odmiennie, bo jej stan jest niezwykły. Od niej dowiaduje się czytelnik, że czas nie płynie, lecz wiruje, że kręgi czasu nakładają się na siebie i w ten sposób znaczenie jej imienia nadanego przez ojca wypełnia się: jest tą, która naucza. Naucza, bo wie więcej, widzi więcej, trwa dłużej, podobnie jak owa jętka zatrzymana w locie i zamknięta na miliony lat w kryształowym bursztynie. W *Księdze Imion* czytamy:

Niektóre sale w jaskini są pełne kryształów, które wyrastają ze ścian i sufitów. [...] W jednej z tych sal wciąż leży Jenta. Wilgoć przez lata osiada na jej skórze, już zupełnie przywartej do kości, krystalizuje się, skrzy, błyszczy. Blask wrasta w głąb ciała i czyni je prawie przezroczystym. **Jenta zamienia się powoli w kryształ i za miliony lat stanie się diamentem** (Tokarczuk, 2014, 25).

Czy trzeba jeszcze dosadniejszego dowodu, że imię Jenta, którego znaczenie wywiedzione z tradycji żydowskiej oznacza tę, która przekazuje wiedzę, można także połączyć z jętką? Ta właśnie jętka „ogląda” świat z góry, wiruje i w tym wirowaniu nie odczuwa czasu i jego upływu. Żyje krótko, ale gdy zdarzy się jej zatrzaśnięcie w kropli żywicy, to zastyga na miliony lat w swoistym stanie zawieszenia. Jenta podobnie, zamknięta między życiem i śmiercią, dopełnia świat przedstawiony zapomnianej historii o jego metafizyczny pierwiastek, przekazuje wiedzę o życiu i jego metafizyce.

Co ciekawe, jętka pojawia się w literaturze dla dzieci jako owad uświadamiający upływ czasu, ale może też osławiający ze śmiercią. Przemysław Wechterowicz, autor książek dla dzieci, uczynił bohaterką opowiedzianej przez siebie historii właśnie jętkę. Na okładce książki ilustrowanej przez Emilię Dziubak (Wechterowicz 2023), czytamy następującą zachętę do lektury: „Najlepszy dzień w twoim życiu jest dzisiaj! Nikt nie wie o tym lepiej niż ciekawa świata Jętka, która w towarzystwie troskliwej Muchy przeżywa swój jeden jedyny szalony dzień w Nowym Jorku.” W tej pięknie wydanej książce dla dzieci warto zwrócić uwagę na optymistyczne myślenie o tym, że bez względu na to, ile mamy czasu, możemy wykorzystać go szczęśliwie i pięknie. Znamienna jest zatem symbolika opisanego owada,¹¹ który krótkością swego życia może otwierać na znaczenia związane ze śmiercią, ale może też kierować uwagę ku pięknu i nadawać wartość każdej chwili. Analogie do tej symboliki odnajdziemy w sposobie kreowania Jenty jako bohaterki utworu Tokarczuk oraz w sposobach komentowania i prezentowania przez nią świata w powieści.

¹⁰ <https://zupelnieinnaopowiesc.com/2022/01/29/ewangelia-wedlug-jenty-olga-tokarczuk-ksiegi-jakubowe/> [dostęp: 01.03.2025].

¹¹ Jego piękno można dostrzec na fotografiach umieszczonych na wielu stronach internetowych, a zwłaszcza na stronie Stowarzyszenia Prawa Natury: <https://prawanatury.com/arttykul/jetki-ephe-meroptera/> [dostęp: 5.01.2025]

II

Utwór Olgi Tokarczuk nie stanowi obowiązkowego tekstu w szkolnym spisie lektur i nie mam złudzeń, że wprowadzenie *Ksiąg Jakubowych* do tego spisu wywołałoby głównie protesty. Ta książka odkrywa z jednej strony zapomniany fragment historii, niewygodny (jak w wywiadach mówi sama autorka) zarówno dla Żydów, jak i dla środowisk katolickich w Polsce, z drugiej inaczej pokazuje czasy opisane w powieściach Henryka Sienkiewicza. Historia Jakuba Franka, żydowskiego mesjasza i heretyka, który pociągnął za sobą rzesze wyznawców i przyczynił się do masowych konwersji Żydów przyjmujących chrześcijaństwo, pokazana zostaje na tle wydarzeń drugiej połowy XVIII wieku. Ale narracja tej opowieści penetruje czasy znacznie wcześniejsze, cofa się do wydarzeń z wieku XVII, by ukazać na przykład tragizm rzezi Chmielnickiego. Wydarzenia tego czasu miały zapowiadać narodziny Mesjasza Szabtaja Cwi, poprzednika Jakuba Franka. Powieść Olgi Tokarczuk może więc zainteresować osoby zafascynowane historią i poszukujące w niej wydarzeń zapomnianych, nieistniejących w głównym nurcie narracji historycznej. Ale ta opowieść snuta jest inaczej niż tradycyjna powieść historyczna. Opowiadana jest z perspektywy różnych narratorów, wśród których rolą Jenty jest nadanie przedstawianym zdarzeniom charakteru metafizycznego. Za jej przyczyną historia sięga do mitycznych zdarzeń biblijnych i kończy się w 1944 roku. Wyjątkowy charakter tej bohaterki wyeksponowany został w kłamekowej kompozycji powieści, która rozpoczyna się *Prologiem*, gdzie główną rolę odgrywa tajemnicza Jenta i kończy się rozdziałem zatytułowanym *Jenta*, poświęconym także tej bohaterce. I w tej kłamrze zamyka się historia, której świadectwo w wielu miejscach daje kobieta o tym właśnie imieniu.

Jak zatem zaprojektować zajęcia edukacyjne, aby zainteresować tą powieścią? Przedstawiona poniżej propozycja nie jest w żadnym wypadku obligatoryjna, a projekt wynika z poprzedzających ją rozważań. Można sprawdzić i zweryfikować ten pomysł na lekcjach w klasie humanistycznej, gdzie liczba godzin pozwala na wprowadzenie dodatkowego tekstu literackiego. Można też zaproponować opisane dalej działania jako ćwiczenia uzupełniające, adresowane do osób zainteresowanych literaturą. Podkreślam wszakże z całą mocą i pełną świadomością, że zarys zajęć jest schematem, który wypełniony może być bardzo indywidualnymi nauczycielskimi metodami działania oraz pomysłami interpretacyjnymi uczniów.

Proponuję zatem najpierw sięgnięcie do recenzji i komentarzy na temat *Ksiąg Jakubowych*. Wszystkim uczestnikom zajęć można zaproponować np. lekturę wypowiedzi Przemysława Poznańskiego pt. *Ewangelia według Jenty*, zamieszczoną na portalu „Zupełnie inna opowieść”. Tekst ten przybliży ogólny zarys utworu. Warto też zachęcić uczniów do poszukania w internecie innych komentarzy na temat utworu Olgi Tokarczuk oraz odsłuchania na kanałach YouTube wywiadów z autorką dotyczących tej powieści. Nauczyciel może podać jeszcze kilka adresów stron internetowych zawierających opinie dotyczące wspomnianego dzieła, spośród których uczniowie dokonają

własnego wyboru.¹² Warto też zachęcić do indywidualnych poszukiwań, by potem – na zajęciach, po takim przygotowaniu – uczestnicy wymienili się wyniesioną z lektury i wywiadów wiedzą na temat *Ksiąg Jakubowych*. Taka rozmowa może podążać w różnych kierunkach, a gdy pojawiłby się jakiś spór, może stanowić on motywację dla lektury całego utworu. Warto na przykład, by uczniowie w grupach, na podstawie recenzji, spróbowali sformułować zarys problemów, które wynikają z omówień utworu oraz wymienili te kwestie, które są dla nich interesujące.

Po takim przygotowaniu zachęcam, by zaproponować młodym ludziom lekturę fragmentów utworu z Jentą w głównej roli. Warto przygotować im zeskanowane i spięte w plik wybrane części utworu: *Prolog, Ul pszczeli, czyli dom i rodzina Szorów rohatyńskich* (871-866), *Jenta, czyli zły moment na śmierć* (862–858); *O połkniętym amulecie* (856-854); *O strasznych skutkach zniknięcia amuletu* (773-771); *Historia Jenty* (765-752); *O życiu zmarłej Jenty zimą 1757 roku...* (581-576); *Jenta śpi pod skrzydłami bociana i O tym jak Jenta mierzy groby* (288-284); *Jenta* (27-24).

Lektura tych fragmentów (w sumie 31 stron) przybliży uczniom bohaterów oraz uświadomi rolę i pozycję Jenty jako bohaterki-narratorki; jednocześnie może być rodzajem zachęty do lektury całego utworu. Kolejne zajęcia mogą polegać na swobodnej rozmowie o sposobie odbioru i rozumienia przez uczniów roli Jenty. Nauczyciel może wówczas przywołać tytuł recenzji – tj. *Ewangelia według Jenty* – aby sprowokować wypowiedzi na temat rozumienia tego tytułu w kontekście przeczytanych fragmentów. Na zajęciach uczniowie mogą sięgać do wybranych przez siebie fragmentów powieści, pytać się wzajemnie, jak je rozumieją, jakie sensy otwierają przed czytelnikiem. Nauczyciel może proponować uczniom, by w rozdanych materiałach zaznaczyli fragmenty, o których chcieliby porozmawiać. Rozmowa powinna sprzyjać zadawaniu pytań przez wszystkich jej uczestników. Pytania mogą kierować uwagę młodych ludzi w różnych kierunkach, a także wybiegać ku zdarzeniom powieściowym, nieznanym uczniom. Warto zapisywać stawiane pytania i formułowane problemy w formie równoważników, słów kluczy, ewentualnie innej wypracowanej wspólnie metody zapisu. Trudno jednoznacznie przewidzieć kierunek rozważań uczniowskich, ale zestaw zaproponowanych fragmentów eksponuje niezwykłość bohaterki, metafizykę zdarzeń, przeplatanie się realiów świata historycznego z tajemniczością zarówno bohaterów, jak i niezwykłość zachowań Jenty. To Jenta, która widzi, opowiada, przenosi czytelnika w czas odległy historycznie i czas mityczny, odgrywa w tych fragmentach najważniejszą rolę. Na koniec warto więc postawić pytanie o status tej bohaterki.

Kolejne zajęcia mogą być dla uczniów rodzajem niespodzianki. Proponuję bowiem przyniesienie na nie książki dla dzieci *W pogoni za życiem* Przemysława Wechterowicza. Na klasycznej tablicy, flipcharcie lub wyświetlaczu komputerowym przygotowujemy czterowiersz, który stanowi motto. Jego autorem jest dziewiętnastowieczny poeta Felicjan Medard Faleński (1825-1910). Brzmi ono:

¹² Podaję przykładowe adresy: A. Lipczak: *Olga Tokarczuk, „Księgi Jakubowe”*, <https://culture.pl/pl/dzielo/olga-tokarczuk-ksiegi-jakubowe> M. Gliński: *Frank, frankizm i spór o paradygmat polskiej kultury*, <https://culture.pl/pl/arttykul/frank-frankizm-i-spor-o-paradygmat-polskiej-kultury>

Cóż znaczy dziś? – Przypatrz się jętce.
Świt jej dał życie, a zmrok wieczora
Już obwieszcza: że jej umrzeć pora.
Dziś jest tylko błyskiem w życia chęćce.

Przeczytanie całej wspomnianej książki dla dzieci zajmie kilkanaście minut. Po pierwszym zdziwieniu warto zachęcić uczniów do refleksji na temat czasu. Trudno oczywiście jednoznacznie zaprojektować kierunek takich rozważań. Być może któryś uczestnik zajęć dostrzeże nawet grę z brzmieniem imion – Jenta i jętka.

Kolejnym etapem zajęć można uczynić poszukiwania w internecie (w telefonach lub laptopach) wiadomości o jętce jako owadzie. Zebranie takich informacji pozwoli na próbę sformułowania odpowiedzi na pytania: co łączy Jentę i jętkę? Jakie znaczenia możemy odczytać, gdy zechcemy zderzyć oba imiona? Jakie refleksje nasuwa nam zderzenie wiadomości o odkryciu jętki sprzed trzydziestu milionów lat z opisem „zawieszenia” Jenty między życiem i śmiercią oraz opisem tej bohaterki w *Księdze Imion*?

Zaproponowany sposób postępowania, wynika z wielkiej mojej fascynacji (tu nie jestem oryginalna) powieścią Olgi Tokarczuk oraz z poszukiwania pomysłu, jak zachęcić młodych ludzi do czytania. Mam pełną świadomość, że proponowany przeze mnie proces postępowania z *Księgami Jakubowymi* może być najskuteczniej przeprowadzony na zajęciach pozalekcyjnych, z uczniami, o których zwykło się mówić, że są zainteresowani literaturą. Może jednak pewnymi elementami dałoby się zachęcić pozostałych uczniów przy współudziale właśnie tych zainteresowanych? Celem artykułu nie jest wskazanie jednoznacznej metody postępowania na lekcji, chodzi raczej o pokazanie pewnej metody badawczej skupionej na szczególnie obecnym w tekście, w tym przypadku na imieniu ważnej bohaterki-narratorki, skłaniającym do interpretacji. Taki zaś sposób czytania może prowadzić do wielu rozwiązań metodycznych. Ten, który zaproponowałam, jest jednym z nich.

Bibliografia:

- Koziołek Krystyna, 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Niesporek-Szamburska Bernadetta, 2018, *Obrazowanie śmierci w literaturze dziecięcej*, w: Slany K. (red.), *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej, Literatura dla dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Szymborska Wisława, 2023, *Ludzie na moście*, w, tejże: *Wiersze wszystkie*, Kraków.
- Tokarczuk Olga, 2014, *Księgi Jakubowe*, Kraków.
- Wechterowicz Przemysław, 2023, *W pogoni za życiem*, Warszawa.
- Gliński Mikołaj, *Frank, frankizm i spór o paradygmat polskiej kultury*, <https://culture.pl/pl/artykul/frank-frankizm-i-spor-o-paradygmat-polskiej-kultury> [dostęp: 5.01.2025].

Jenta i jętka, czyli rozważania wokół brzmieniowego podobieństwa imienia oraz nazwy owada wraz z projektem zajęć dla zainteresowanych uczniów

Król Zofia, *Rozmowa z Olgą Tokarczuk. Doskonałość form nieprecyzyjnych*, <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/5501-doskonaloscy-form-nieprecyzyjnych.html> [dostęp: 10.08.2025].

Lipczak Aleksandra, *Olga Tokarczuk „Księgi Jakubowe”*, <https://culture.pl/pl/dzielo/olga-tokarczuk-ksiegi-jakubowe> [dostęp: 5.01. 2025].

Poznański Przemysław, *Ewangelia według Jenty*, <https://zupelnieinnaopowiesc.com/2022/01/29/ewangelia-wedlug-jenty-olga-tokarczuk-ksiegi-jakubowe/> [dostęp: 5.01.2025].

Powęska Marcin, *Jak długo czekał na odkrycie*, <https://www.focus.pl/arttykul/jetki-odkryto-nowy-gatunek> [dostęp: 5.01.2025].

Stowarzyszenie Prawa Natury: <https://prawanatury.com/arttykul/jetki-ephemeroptera/> [dostęp: 5.01. 2025].

O autorce:

Ewa Jaskółowa – prof. dr hab., była pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, kierownikiem Zakładu Dydaktyki Literatury Polskiej, obecnie na emeryturze. Jej zainteresowania naukowe skupione są wokół problemów literaturoznawstwa i dydaktyki. Uznaje, że sprawność interpretacyjna i świadomość literaturoznawcza stanowią podstawę dydaktycznych działań nauczyciela języka polskiego w szkole. Bada poezję XX wieku i jej nawiązania do tradycji – zwłaszcza romantycznej i biblijnej. Jest autorką wielu publikacji o poezji XX wieku. Ostatnio zafascynowana powieścią Olgi Tokarczuk: *Księgi Jakubowe*.

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 przybywa¹) 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 filmowej²) 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

¹ 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>

² 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 wrażeń, 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 żaretm, 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?³

³ 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 Frosta⁴. 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 „czytaniopisanem”) 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.

⁴ ***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*⁵, 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

⁵ 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 symboliczny⁶ – 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 widzenia⁷ („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

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

⁷ 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*)⁸, pojawiło się przeświadczenie:

⁸ 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”⁹. 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-

⁹ 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 nasycza 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 ekspresowej¹⁰. „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 egzystencji¹¹.

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

¹⁰ 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.

¹¹ 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 tekstach¹², 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)¹³, 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.

¹² 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.

¹³ O mowie wewnętrznej, mowie niemej, bezgłośnie, jako formie rezonansu filmu w odbiorze widza pisał czeski strukturalista Jan Mukarovski 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 wywołać¹⁴. 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 zwyciężki 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,

¹⁴ 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”¹⁵ 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:

¹⁵ 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 wędrowni. 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).

Interpretacja jako sposób „poszerzania rzeczywistości”

Interpretation as a means of broadening reality

Piotr Kołodziej

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-3401-254X

Streszczenie: Autor artykułu, wychodząc m.in. z założenia, że ludzka egzystencja ma charakter językowy, a „granice interpretacji są granicami świata”, proponuje namysł nad fundamentalnymi zasadami projektowania refleksji o charakterze antropologicznym, nastawionej na „poszerzanie rzeczywistości” i tworzenie znaczeń w akcie interpretacji. Refleksja ta, organizowana wokół figur i struktur „długiego trwania” i możliwa do prowadzenia w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu, stanowi propozycję wychodzącą poza szkolne schematy i stereotypy. Prezentowany sposób projektowania rozważań odnosi się do konkretnego przykładu, który dobrze ilustruje również, na czym może polegać projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury.

Słowa kluczowe: interpretacja, edukacyjne stereotypy, tożsamość i (samo)poznanie, projektowanie refleksji wokół figur i struktur „długiego trwania”, projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury

Abstract: The author of the article, starting from the premise that human existence is linguistic in nature and that “the limits of interpretation are the limits of the world,” reflects on the fundamental principles of shaping an anthropological perspective aimed at “expanding reality” and generating meaning through interpretation.. This reflection, organized around the figures and structures of “longue durée” and applicable within the context of Polish language education, offers an approach that transcends conventional school patterns and stereotypes.. The presented way of designing reflections is illustrated with a specific example that effectively demonstrates how situations for the reception of cultural texts can be constructed.

Key words: interpretation, educational stereotypes, identity and self-knowledge, designing reflections around figures and structures of “longue durée”, designing situations of reception of cultural texts



Kilka założeń podstawowych

Najsłynniejsze zdanie *Traktatu logiczno-filozoficznego* Ludwiga Wittgensteina, powtarzane w różnych okolicznościach, brzmi: „Granice mego języka oznaczają granice mego świata” (Wittgenstein 2000, 64). Popularność tej frazy wynika chyba z faktu, że w sposób niezwykle syntetyczny oddaje istotę naszej egzystencji. To język stanowi bowiem „prawdziwe centrum ludzkiego bytowania” (Gadamer 2000, 62). Autor eseju *Człowiek i język* wyjaśnia:

We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy [...] ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to oswajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy (Gadamer 2000, 55-56).

Dopóki potrafimy znaleźć wyraz dla naszych myśli, do tego „miejsca” sięga świat, który możemy uważać za nasz. Tę granicę „wytycza się tylko w języku, a co poza nią, będzie po prostu niedorzecznością” (Wittgenstein 2000, 3). W takim rozumieniu „niedorzecznością” jest to, co nie zostało nazwane, nie zostało ujęte w słowo i dlatego znajduje się poza naszą świadomością: „Nienazwane nie istnieje dla nas” (Schulz 1998, 383). Nie istnieje w danym momencie, ale może zaistnieć wraz z zaistnieniem w naszym języku. „Granice świata” są zatem ruchome, a ich językowe „wytyczanie” to aktywność wyłącznie antropologiczna (*anthropos* – *logos*), w rozumieniu: właściwa jedynie dla naszego gatunku. Język okazuje się „progiem człowieczeństwa” (Cassirer 1998, 77).

Można by w tym miejscu za Michałem Pawłem Markowskim doprecyzować jeszcze, że w zasadzie chodzi nie tyle o „wytyczane” przez język granice świata, ile o granice rzeczywistości. Autor *Wojen nowoczesnych plemion* wyjaśnia, że świat jest czymś, do czego nie mamy dostępu, choć wiemy, że to coś istnieje. Świat daje się jednak „oswajać”, a każdy „oswojony” fragment „zmienia się w kawałek rzeczywistości” (Markowski 2019, 359). Owo „oswajanie” odbywa się rzecz jasna w języku,

którym się posługujemy, żeby nadać otoczeniu, w jakim żyjemy, rozpoznawalny kształt. Rzeczywistość to efekt tego, co robimy ze słowami wymienianymi z ludźmi, wśród których chcemy żyć (Markowski 2019, 358).

W konsekwencji należy przyjąć, że nie ma jednej rzeczywistości, lecz każdy człowiek konstruuje rzeczywistość własną, posługując się własnym językiem, co w sposób naturalny może prowadzić do konfliktów. Na tym jednak nie koniec. Z językiem wiąże się jeszcze inny kłopot, który, nawiasem mówiąc, może mieć i ma dramatyczne skutki także dla szkoły, o czym pisze w książce *Głos w sprawie edukacji...* Zofia Agnieszka Kłakówna¹. Język bowiem w pewnym sensie „myśli za

¹ Chodzi o tejsze *Głos w sprawie edukacji... Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012-2024)*, Kraków 2025, a zwłaszcza o rozdział *Język, który myśli za ciebie...* (s. 219-237). Zob. J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006; J. Bartmiński, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław 1986.

nas”, a im bardziej bezrefleksyjnie go używamy, tym bardziej „każe” nam on, zwłaszcza na użytek opisu rzeczywistości szkolnej, posługiwać się utartymi i uświęconymi tradycją formułami, przez co tkwimy w klatce myślowych schematów i stereotypów². Leszek Kołakowski zauważa ponadto, iż

Język ma swoją bezwładność i używany jest również wtedy, kiedy już dawno nie przystaje do świata, który ma opisywać. Charakter języka niełatwo daje się zmieniać, on przechodzi niejako z pokolenia na pokolenie (Kłakówna 2024, 249).

Problem „myślenia za nas” oraz „bezwładności” języka, tak dobrze widoczny w polskiej szkole, nie tylko polskiej szkoły dotyczy. Język może człowieka ograniczać w wielu innych wymiarach: narodowym, genderowym (np. kwestia nieakceptowania tzw. feminatywów) czy w ogóle społecznym. Dzieje się tak z różnych powodów, a zwłaszcza dlatego, że – jak dowodzi Chantal Delsol – „Żaden język nie ujmuje rzeczywistości wprost: zawsze ją interpretuje”, a nawet – dopowiada Kłakówna – „Język tworzy świat” (Kłakówna 2024, 220)³. To niezwykle istotne zatem, jakim językiem opisujemy rzeczywistość i czy jest to język cudzy (np. bezrefleksyjnie przyjęty lub narzucony), czy nasz (na ile to możliwe). Każdy język rzeczywistość interpretuje, to znaczy tę rzeczywistość stwarza, poszerza i nadaje jej znaczenie. I w ten oto sposób wracamy do punktu wyjścia, czyli do przywołanej na początku myśli Wittgensteina, którą Hans Lenk parafrazuje następująco:

Świat, w tej mierze, w jakiej jest poznawany, jest, by tak rzec, światem zależnym od naszych interpretacji. [...] Granice interpretacji są granicami poznawalnego (*erfabare*) świata (Lenk 1995, 29).

Nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki

Przyjęcie powyższych założeń wstępnych na temat językowego charakteru ludzkiej egzystencji musi pociągać za sobą – jeśli myślimy o edukacji – poważne konsekwencje, o których była już mowa wielokrotnie⁴. Na potrzeby niniejszego szkicu powiedzmy tylko, że w pierwszej kolejności musielibyśmy – w ramach języka pol-

² Kłakówna objaśnia to na przykładach kilku „żelaznych” szkolnych formuł, takich jak „podstawa programowa”, „edukacja polonistyczna” czy „kanon” (tamże). O polskiej szkole w pułapce (nie tylko językowych) paradoksów i stereotypów jest zresztą cała ta książka Kłakówny (i kilka wcześniejszych), np. *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014. Zob. też P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021, rozdział: *Słownik pojęć podstawowych* (s. 329-365).

³ Cytat przywołany za Kłakówną pochodzi z książki Chantal Delsol *Nienawiść świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 220.

⁴ O tych i innych założeniach wstępnych, a także całej koncepcji kształcenia oraz praktycznych jej realizacjach, m.in. w postaci serii podręczników *To lubię!*, powstało wiele publikacji, w tym również monografii, spośród których w tym miejscu wymienić należy (w kolejności chronologicznej): 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; Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011; J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014; Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*, Kraków 2016; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018; P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021; Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji...*

skiego jako szkolnego przedmiotu – odejść od utrwalonego tradycją „przekazywania” wiedzy „polonistycznej” (język, który „myśli za nas”...), odpowiednio przysposobionej do formatu młodych ludzi-niespecjalistów (a więc „polonistyka szkolna”), poukładanej przez kogoś w szufladkach epok literackich, a potem odpytywanej w ramach historycznoliterackiego testu na maturze. Zamiast tego należałoby po prostu czytać literaturę i o czytanych uczciwie rozmawiać. Ale czytanie i rozmawianie szczególnie udaje się jednak wtedy, gdy młodym ludziom towarzyszy poczucie, że czytane i „rozmawiane” ich dotyczy, że literatura o czymś właśnie dla nich ważnym mówi i że jest ona traktowana jako „myślowy eksperyment”, którego interpretacja pozwala każdemu, choć od czasu do czasu, zobaczyć siebie. W takim ujęciu zatem literaturę proponuje się do lektury nie dlatego, że ktoś ją kiedyś napisał albo że ten ktoś „wielkim poetą był”, ale że oto mamy do przemyślenia wspólnie ważną sprawę „długiego trwania” i pilnie poszukujemy odpowiedzi na jakieś „pytanie naiwne”⁵. Rola nauczyciela w całym tym procesie jest niezwykle istotna: to on odpowiada za „projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury” (Kłakówna 2003, 220-237) i tym samym za „strukturyzowanie” warunków rozmowy. Wpływ zaś na wytwarzane podczas tej rozmowy znaczenia może mieć w zasadzie wszystko, a i konsekwencje bywają bardzo poważne⁶. Nad drzwiami do pomieszczenia, w którym odbywało się w 1944 roku konspiracyjne przedstawienie, Tadeusz Kantor napisał: „Do teatru nie wchodzi się bezkarnie”⁷. Analogiczną rzecz można by napisać nad każdą szkolną klasą:

Warunki i możliwości interpretowania, poznawania i działania, a nawet wręcz mówienia, są ważne, gdyż od nich zależy to, w jaki sposób tworzymy strukturę naszego świata, co możemy ujmować i w jaki sposób tym tak interpretacyjnie ukonstytuowanym „światem” się „posługujemy” (Lenk 1995, 29).

Decydując się na prowadzenie lekcji języka polskiego w jakiejś grupie młodych ludzi, a więc biorąc odpowiedzialność za konkretne osoby, trzeba sobie odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań, a w związku z tym trzeba podjąć także kilka kluczowych decyzji. Dlaczego rozmawianie w klasie akurat o tej a nie innej sprawie może mieć sens? Dlaczego akurat z tymi a nie innymi młodymi ludźmi? Dlaczego akurat teraz? Dlaczego mamy czytać akurat literaturę? Dlaczego wybór kluczowego fragmentu tekstu z większej całości może mieć sens? Dlaczego czytanie przez nauczyciela w klasie na głos może mieć sens? Dlaczego dobór i układ

⁵ O literaturze jako o „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie”, mówił Paul Ricoeur (*Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 41). Zdanie to często przywołuje w swych pracach Kłakówna, traktując je jako jeden fundamentów koncepcji *To lubię!* (zob. np. *Język polski. Wykłady z metodyki...*, s. 212). O konsekwencjach przyjmowania tego typu założeń zob. przypis wcześniejszy. „Długie trwanie” z kolei to formuła zaczerpnięta z książki Fernanda Braudela (*Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999), o najpilniejszych „pytaniach naiwnych” natomiast, w stylu „jak żyć”, pisała zaś Wisława Szymborska w wierszu *Schylek wieku* z tomu *Ludzie na moście* (*Wiersze wybrane. Wybór i układ Autorki*, Kraków 2014, s. 260-261).

⁶ Na temat „strukturyzowania sytuacji wytwarzania znaczeń” zob. P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy...*, s. 89-112.

⁷ Cyt. za Janusz R. Kowalczyk, *Świat według Kantora*, <https://culture.pl/pl/arttykul/swiat-wedlug-kantora> [dostęp: 15.01.2025]

otoczenia kontekstualnego mogą mieć sens? Jedno jest pewne: cokolwiek uczynimy, zamieni się na zawsze w to, co uczyniliśmy⁸. Drugi raz wejścia do tej samej rzeki nie będzie.

Pars pro toto: uwięzieni w języku, uwięzieni w stereotypach

Działania prezentowane poniżej jako fragment i przykład rozwiązań systemowych nie miały zatem charakteru przypadkowego, lecz odbywały się w precyzyjnie zaplanowanym kontekście. Od jakiegoś czasu zajmowaliśmy się kwestią tożsamości: Kim jestem? Jak poznać samego siebie? Jak poznać innego? Co to w ogóle znaczy „znać” kogoś lub „znać” siebie? Na jakiej podstawie budujemy swoją opinię o innych ludziach? Czy człowiek może istnieć autentycznie, czy tylko jest „stwarzany” przez siebie i przez innych? Czy istnieje jakieś prawdziwe „ja” lub prawdziwe „ty”, czy też mamy wyłącznie do czynienia z autokreacjami i kreacjami? Odpowiedzi pada wiele. Młodzi ludzie zwracają uwagę, że poznaniu służą np. częste rozmowy z drugą osobą na różne tematy, obserwacja zachowań w rozmaitych sytuacjach także wtedy, gdy „nikt nie widzi”, opinie innych, analiza sposobu mówienia, sposobu ubierania się, poruszania, spędzania wolnego czasu itd. Raczej dominuje przekonanie, że całkowite poznanie innego nie jest możliwe, a wszystko, co wiemy, to tylko nasze interpretacje, często bardzo naiwne, które czasem bywają boleśnie w życiu weryfikowane. Trudno się dziwić, że tak się dzieje, skoro nawet samych siebie do końca nie znamy. „Tyle wiemy o sobie, / ile nas sprawdzono” (Szymborska 2000, 39).

Pogłębioną analizę naszego kulturowego DNA rozpoczynamy od tego, co pierwsze „rzuca się w oczy”, czyli od wyglądu zewnętrznego, w tym od semantyki stroju i nagości: ile i co o człowieku mówi strój lub jego brak. W związku z tym w pewnym momencie proponuję taki oto wiersz, który w pierwszej chwili wydaje się bez związku z aktualnym etapem refleksji:

Nigdy
nie mówiłem z nią
ani o miłości
ani o śmierci

tylko ślepy smak
i niemy dotyk
biegały między nami
gdy pogrążeni w sobie
leżeliśmy blisko

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

⁸ Parafraza pointy wiersza Wisławy Szymborskiej *Życie na poczekaniu*: „cokolwiek uczynię, / zamieni się na zawsze w to, co uczyniłam”, w: *też: Wiersze wybrane...*, s. 231.

Utwór nie ma tytułu, ale określenie jego problematyki nie sprawia w klasie trudności: to wiersz o dwojgu ludzi, którzy są ze sobą blisko fizycznie, ale w rzeczywistości w ogóle się nie znają, więc bohater wiersza postanawia coś zmienić. Oboje leżą „pogrążeni w sobie”, ale owo „pogrążenie” paradoksalnie wcale „pogrążeniem” nie jest, ponieważ kontakt ma charakter wyłącznie zewnętrzny, zmysłowy, choć i te zmysły niewiele dają, mimo intensywności i dynamiki doznań („biegały między nami”). Smak jest ślepy, a dotyk niemy. Poprzez to synestezyjne zestawienie poeta podkreśla tylko powierzchowny charakter relacji. Z tego powodu bohater wiersza podejmuje więc twardą decyzję, gdy tylko uświadamia sobie, na czym polega problem: „muszę” ją poznać.

Dwa słowa w wierszu zostały kompozycyjnie wyszczególnione: „Nigdy” oraz „muszę” (pojedyncze wyrazy w początkowych wersach dwóch całości). Oba są w swym znaczeniu skrajne i kategoryczne – nie da się już powiedzieć mocniej niż „nigdy” i „muszę”. Mężczyzna konstatuje, że nigdy ze swą partnerką nie rozmawiał o sprawach najbardziej fundamentalnych, nigdy nie próbowali wspólnie szukać odpowiedzi na „pytania naiwne”, bez czego, najwyraźniej, relacja z drugim człowiekiem i egzystencja w ogóle pozostaje jałowa. W zasadzie nie potrafimy także wymienić zbyt wielu „mocniejszych” tematów rozmowy, niż miłość i śmierć: Życie? Samotność? Szczęście? Cierpienie? Przekonujemy się, że „pytania naiwne” o miłość i o śmierć w pewnym sensie zawierają w sobie wszystkie inne zagadnienia, które udało się nam zaproponować. Do kategorycznych i skrajnych „nigdy” i „muszę” dochodzą zatem dwa inne pojęcia „totalne”: miłość i śmierć. Bohater utworu jest zatem bardzo zasadniczy i traktuje rzecz z najwyższą powagą.

Po wstępnych rozpoznaniach proponuję młodym ludziom dopisanie pointy wiersza, która może być jednowyrazowa albo mieć kształt kolejnej części. Ważne, żeby była ona zgodna z tym, co każdy myśli na temat sposobów poznawania drugiego człowieka oraz ich skuteczności. W pierwszym odruchu reagują niechętnie, ale po jakimś czasie się przełamują, a nawet dają wciągnąć. Niektórzy tylko żartują, inni zaś podchodzą do zadania bardzo serio. Prezentujemy teksty w klasie po kolei, nie wszyscy jednak chcą się afiszować, więc zbieram od tych osób kartki i odczytuję poszczególne utwory bez podania autora, poczynając od słów „muszę / zajrzeć do jej wnętrza...”⁹. Zobaczmy kilka przykładów, które dobrze oddają spektrum klasowych poglądów. Niektórzy autorzy byli nawet skłonni nawiązywać formalnie i stylistycznie do analizowanego wiersza, co nie może jednak specjalnie dziwić, skoro wcześniej dokonaliśmy gruntownej analizy tekstu wspólnie.

Na początek dwa żarty:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

⁹ Przywołany wiersz był przedmiotem rozważań w różnych klasach. Czasem proszę o wymyślenie tytułu (tym razem tak nie było), co nie każdy robi. Niekiedy wszyscy chcą czytać, niekiedy prawie nikt. Nie wszyscy się podpisują, nie wszyscy oddają kartki. Akceptacja tego stanu rzeczy to tylko namiastka wolności w instytucji przymusu (zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*).

odkryć jej tajemnice,
kotku
NR

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
gdy ją lepiej poznałem
to się odkochałem
Adam Miroch

A teraz kilka propozycji całkiem na poważnie. Najpierw ci, którzy próbują jeszcze potęgować imperatyw, choć to wydawałoby się już niemożliwe:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
odkryć prawdę
Maja Buchta

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
usłyszeć muzykę myśli
i zobaczyć jej duszę
AK

3/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
zbadać każdy element
Alice Liffredo

Teraz ci, którzy pragną poznania, ale nie mają złudzeń:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
zawsze
pozostanie dla mnie nieodkryta
mimo bliskości
Hanna Skoć

2/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
ale ta wiedza
jest dla mnie
nieosiągalna

3/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

chciałbym
poznać jej wnętrze
poznać kim jest w środku

Ale czy obserwacja jest wystarczająca?
Czy spędzanie czasu to za mało?
Czy rozmowa z nią ujawni jej wartości?
Czy opinie innych wykreują prawdziwą osobę?
Ale ważnych tematów z nią nigdy nie poruszę
Więc moje chęci nie spełnią się
Maja Gołębiowska

4/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

chciałem
prawdy i przeżycia
teraz tylko zegar
tyka

smaku brak
sensu brak
i już nie ma więcej nas
Antonina Lekki

Spójrzmy także na tych, którzy chcieliby poznania, czasem rozpaczliwie, ale godzą się, że może to nie być możliwe albo jest możliwe tylko do pewnego stopnia:

1/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

jeżeli
zajrzeć da się
muszę poznać co nosić chce

jeżeli nie
niech zostanie jak jest
Igor Topór

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

Chociaż trochę
Spłść palce mej duszy
Z jej własną
Maksym Czekaj

3/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
aby jej osoby odkryć chociaż cząstkę
Antoni Rams

Na koniec tego przeglądu przywołajmy jeszcze trzy przypadki „osobne”. Pierwszy autor po prostu nie jest poetą, lecz rzeczowym prozaikiem. Drugi bardzo świadomie gra z twórcą oryginalnego tekstu, ale dalej nie wiemy, czy przyjęty za oryginałem sposób na poznanie przyniesie jakieś pozytywne rezultaty. Zakończenie pozostaje otwarte. Trzeci zaś dobrze wie, że wszystko, co możemy zobaczyć w drugiej osobie, to tylko projekcja naszych własnych wyobrażeń i oczekiwań. I ten ostatni sposób daje najwięcej do myślenia, ale o tym za chwilę:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

Prawdziwy kontakt z drugą osobą polega tylko na kontakcie fizycznym, ale też na jak najsilniejszym poznaniu tej osoby, jej duszy.

WR

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

porozmawiam z nią
i o miłości
i o śmierci

3/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza

zobaczyć co nosi
w środku
odbicie myśli moich
Szymon Żurkowski

Oczywiście powyższe ćwiczenie „poetyckie” to nie żadne badanie opinii, z którego moglibyśmy wyprowadzać jakiekolwiek wnioski na temat postaw współczesnej młodzieży. To tylko jedna z form kontynuowania namysłu nad ważnym problemem „długiego trwania”, a jednocześnie rodzaj intelektualnej prowokacji, z której na tym etapie nikt jeszcze nie zdaje sobie sprawy. Tymczasem odnotujmy, że żaden z klasowych autorów nie uznał „całościowego” poznania drugiego człowieka za możliwe. Owszem, niektórzy bardzo by tego chcieli, niektórzy nawet zakładają, że można kogoś poznać do pewnego stopnia, największa grupa jednak nie ma złudzeń. I z tym póki co musimy zostać, zanim nie wykonamy następnego ruchu.

A ten jest stosunkowo łatwy. Po podsumowującej poetyckie dokonania dyskusji, przychodzi pora na element zaskoczenia, czyli na konfrontację klasowych wierszy z całym utworem Zbigniewa Herberta *Jedwab duszy* (Herbert 1998, 144-145). Interpretowany do tej pory tekst był bowiem zaledwie początkowym fragmentem tego wiersza, choć niektórzy w klasie podejrzewali, że to raczej poezja autorstwa piszącego te słowa, który w tajemnicy po nocach daje upust swym wewnętrznym rozterkom i który tej aktywności bardzo się wstydzi, chociaż wcale nie powinien...

Zanim przeczytamy cały utwór, najpierw do analizowanego fragmentu dodajemy sam tytuł: *Jedwab duszy*. Jak teraz rozumieć analizowany tekst? Dominują skojarzenia pozytywne, ze względu na pozytywne konotacje obu tytułowych słów. Jedwab to materiał szlachetny i delikatny, dusza natomiast odsyła nas do wymiaru duchowego, metafizycznego ludzkiej egzystencji. Krótko mówiąc, bohater wiersza chce poznać „wnętrze” kobiety, jej mentalność. Z pewnością może mieć nadzieje albo oczekiwania, że leżąca obok osoba, z którą łączą go intensywne, ale powierzchowne doznania zmysłowe, to ktoś o bogatej osobowości, ktoś wrażliwy, subtelny, szlachetny, kierujący się raczej tym, co duchowe, daleki od przyziemnego materializmu. Po przeczytaniu całości utworu Herberta zaskoczenie jest bardzo duże:

Jedwab duszy

Nigdy
nie mówiłem z nią
ani o miłości
ani o śmierci

tylko ślepy smak
i niemy dotyk
biegały między nami
gdy pogrążeni w sobie
leżeliśmy blisko

muszę
zajrzeć do jej wnętrza

zobaczyć co nosi
w środku
gdy spała
z otwartymi ustami
zajrzałem
i co
i co
jak myślicie
co zobaczyłem
spodziewałem się
gałęzi
spodziewałem się
ptaka
spodziewałem się
domu
nad wodą wielką i cichą
a tam
na szklanej płycie
zobaczyłem parę
jedwabnych pończoch
mój Boże
kupię jej te pończochy
kupię
ale co zjawia się wtedy
na szklanej płycie
małej duszy
czy będzie to rzecz
której nie dotyka się
ani jednym palcem marzenia

Zauważmy, że tekst nie ma znaków interpunkcyjnych, co w tym przypadku zdaje się mieć szczególne znaczenie. Głośna lektura w klasie na początku byłaby jakąś jego głosową interpretacją, silnie sugerującą sensy, co w tym przypadku nie jest pożądane. Na przykład część: „mój Boże / kupię jej te pończochy / kupię” można przeczytać ze skrajną rezygnacją, z rozczarowaniem i politowaniem albo wprost przeciwnie: z entuzjazmem. Wszystko zależy od tego, jak zinterpretujemy sytuację głównego bohatera. Z tego względu warto zrezygnować ze wstępnego czytania tekstu na głos. Młodzi ludzie, czytający indywidualnie wiersz w ciszy, z reguły w pewnym momencie się uśmiechają, a im bliżej końca, tym bardziej są dezorientowani. Jedno nie ulega natomiast wątpliwości: dominuje pogląd, że bohater utworu przeżywa ogromne rozczarowanie, wprost proporcjonalne do jego oczekiwań. Dopiero potem głośno czytam tekst, ale na przekór powszechnemu odczuciu, więc prawie z entuzjazmem, co tylko wzmacnia dezorientację.

Głębsza analiza tekstu wymaga pewnego wyjaśnienia w związku z wybranym przez poetę elementem damskiej garderoby. Dla współczesnych uczniów jedwabne pończochy nie są niczym nadzwyczajnym. Oczywiście mogą budzić roz-

maite skojarzenia, również natury erotycznej. Wiersz Herberta pochodzi jednak z roku 1957 (*Hermes, pies i gwiazda*), a zatem powstał w kompletnie innym kontekście społecznym. By dać młodym ludziom szansę choć trochę odczuć, czym wtedy – w tzw. głębokim PRL-u – były pończochy, trzeba zajrzeć do powieści Wiesława Myślińskiego *Kamień na kamieniu* i przeczytać na głos w klasie (i potem przedyskutować) stosowny fragment, respektując gawędziarski styl Szymka Pietruszki:

O, było wtedy dziewczyn w gminie jak pszczoł w ulu. Bo niejedna tylko po to przychodziła do gminy pracować, żeby męża szybciej złapać i jakiegoś urzędnika. To gdyby człowiek chciał, mógłby nawet się ożenić, i niejedną raz. Tylko po co, jak to samo bez żenienia się miało. Jeszcze przepadały wtedy dziewczyny za nylonowymi pończochami, to za parę takich pończoch żadna się nie oparła. Wyciągnęło się, pokazało, chcesz, Agnisiu, Józiu, Róziu, żeby twoje były? To przyjdź wieczorem tam a tam. Bo coś takiego było w tych nylonowych pończochach, że jak tylko dziewczyna zobaczyła, oczy jej się mąciły, głos jej miękł i o mało ci do rozporka nie sięgała. Inna sprawa, że jak która miała krzywe nogi, to w takich pończochach jakby się jej prostowały, znów za grube cieniały, a za cienkie robiły się w sam raz. I nawet w urodzie twarz przez te pończochy traciła na znaczeniu, a nogi wysuwały się na pierwsze miejsce. A już pokazała się która w kościele w takich pończochach, to cały kościół, zamiast patrzeć w górę, patrzył w dół i wszystkie baby miały już do końca zmarnowaną mszę, a niejedną chłop pół na pół był od Boga odwiedziony.

Kupowałem te pończochy u jednej handlarki, która od czasu do czasu przyjeżdżała do wsi z różnymi rzeczami. Znałem ją jeszcze, gdy w milicji byłem, i raz ją na stacji zatrzymałem, bo było podejrzenie, że drożdżami na bimber handluje. Przeszukałem jej toboły i miała akurat jedną parę takich pończoch, wiozła dla kogoś.

– To przywieźcie i mnie, kupię. Może bym nawet parę par kupił – powiedziałem. I odtamtąd przywoziła.

Raz kupiłem wszystkie pary, jakie miała, chyba ze dwanaście sztuk, i na różne stopy, duże, małe, średnie, i w różnych kolorach, mysie, lisie, jak palona słoma, jak razowy chleb, a wszystkie cieniutkie niby babie lato.

– Wszystkie biorę – powiedziałem.

– O, to musi być pani. Tyle par – powiedziała. – Są szczęśliwe na tym świecie. A jaką ma stopę?

– Niby kto?

– No, dla której bierze, narzeczona czy żona, nie wiem.

– To się okaże.

– Bo tu są różne i mogą nie pasować. A to taka cienizna, że zadrapać paznokciem i już oczko leci. Musi ręce mieć wypielęgowane. Krem powinien jej kupić. Mam i kremy. Bo mi potem z dziurami będzie chciał oddawać. A nie wzięłabym. Tyli świat przyjechać, jeszcze stracić.

– Będą pasowały. Nie na tę, to na tę. Co się z góry martwić.

– Ano, to nie moja sprawa. Przywieźć jeszcze?

– Przywieźć, przywieźć.

Schowałem te pończochy na strychu w życie, w słomianej beczce. Wsadziłem, jak się tylko dało głęboko, żeby czasem ojcu nie zachciało się ich znaleźć, jakby przyszedł patrzeć, czy żyto nie zawilgocone. Choć czy zawilgocone, czy nie, nie trzeba znów tak głęboko sięgać, nieraz po wierzchu wystarczy przegarnąć albo wsadzić aby samą dłoń

i potrzymać trochę, i od razu jakby nad parą ją potrzymał, gdy zawilgocone. Byłem pewny, że lepiej ich nie mogłem schować. W dawnych czasach w zbożu w beczkach ludzie nieraz majątki chowali, dolary, ruble, a w wojnę broń. Bo zboże najmniej podejrzenia budzi. Co może być niewinniejszego od zboża? I komu by się chciało grzebać do samego spodu, jak w takiej beczce mieściło się z dziesięć korców.

Ale przychodzę któregoś dnia po robocie do domu, a moje pończochy, widzę, rozłożone na stole jakby na kramie do sprzedania.

– Skąd te pończochy? – aż zatrzęsło mną.

A ojciec, siedzący obok łóżka przy matce, spokojniutko jakby nigdy nic:

– A urosły nam w życie na strychu. Zaszedłem popatrzeć, czy nie zawilgocone, no, i narwałem, żeby matce pokazać. Ale matka nie wierzy. Może tobie uwierzy. Powiedz jej, że pończochy. Bo i co by to innego mogło być? Nylonowe. Teraz w takich tylko chodzą. Ciekawe, wiele też może para takich kosztować? Pewnie z korzec żyta. I to patrz, ile ich urosło. I nie siane, nie gnojone. Widać nie opłaci się już żyto. Trza nam będzie z żyta na pończochy się przerzucić, skoro nam Pan Bóg tak poszczęścił. Jak świat światem, zawsze z żyta tylko żyto rosło, a tu u nas taki cud.

Już chciałem zgarnąć te pończochy, trzasnąć drzwiami i pójść, gdzie mnie oczy poniosą. Ale spojrzałem na matkę, leżała z głową odwróconą do ściany, jakby się wstydziła, i żal mi się jej zrobiło. Pomyślałem sobie, niech tam. Wziąłem talerz, nalałem sobie kartoflanki z garnka, siadłem na stołeczku pod kuchnią, bo stół był cały przez te pończochy zajęty, i zacząłem jeść. Ojciec dalej głądził, co z czego urosło i jakie to nas szczęście od Boga spotkało, aż w końcu wszystko mu się poplątało, że już sam nie wiedział, czy pończochy z żyta, czy żyto z tych pończoch. Ale nic się nie odzywałem. Bo i co mógłbym powiedzieć? On swoje wiedział, ja swoje.

Niemłody człowiek był, to nie szło już na piękne oczy tylko. A i dziewczyny już nie były takie głupie jak przed wojną. Mało która leciała już na morgi. Bo i co to za szczęście morgi? Naharujesz się jak dzień długi i tak dzień za dniem, a szczęście aż na tamtym świecie dopiero. I nie takie znów pewne. A tu, jak cię widzą, tak cię piszą. To wołały się ubrać niż cnotę obnosić. Jeszcze wciąż się słyszało, że pozabierają ludziom te morgi, to do wspólnych mórg po co komu cnota?

Rozdałem tych pończoch, że gdyby tak wszystkie jednej się dostały, miałyby do końca życia w czym chodźć i nie tylko od niedzieli. A jeszcze wciąż by ją widzieli w nowych. Nieraz cała pensja na te pończochy mi poszła, jak handlarka przyjechała, że tyle co na papierosy zostawało. Inna sprawa, że marnie płacili i gdyby człowiek nie zjadł w domu, nie utrzymałby się z pensji. A na tyle par, co rozdałem, jedna tylko mnie zawiodła (Myśliwski 2008, 241-244).

Dopiero w takim kontekście dobrze widać, jakie znaczenie miał wybór dokonany przez poetę w zakresie damskiej garderoby. Wiele dowiadujemy się o kobiecie, skoro wszystko, co ona „nosi w środku”, a co normalnie nosi się przecież na zewnątrz, to tylko pończochy, które stają się nieledwie atrybutem pustki duchowej, ograniczonych horyzontów, materializmu, powierzchowności, by nie powiedzieć prostactwa czy wręcz zwykłej głupoty. Trudno się dziwić, że bohater wiersza przeżywa wielkie rozczarowanie.

Efekt rozczarowania jest wywoływany u odbiorców na różne sposoby, nie tylko poprzez wybór znaczącego rekwizytu. W tym momencie analizy wymaga kompozycja całego wiersza, w którym da się zauważyć symetrię: utwór ma dziewięć cząstek (numery 1-9), treściowo doskonale sobie odpowiadających:

1 i 2	refleksja na temat przeszłości związku	
3	decyzja	
4	spojrzenie „w głąb”	
5	oczekiwania	
6	widok „głębi”	
7	decyzja	
8 i 9	refleksja na temat przyszłości związku	

Poprzez segmentację tekstu autor zdaje się wyodrębniać cząstkę środkową, w której bohater z żalem, ale dość szczegółowo opisuje swoje ogromne oczekiwania. Nauczeni doświadczeniem widzimy ponadto, że i tym razem pewne słowa zostały kompozycyjnie podkreślone (pojedyncze wyrazy w wersach; powtórzenia; paralelizm składniowy):

spodziewałem się
gałęzi
spodziewałem się
ptaka
spodziewałem się
domu
nad wodą wielką i cichą

Aż trzykrotnie bohater stwierdza, że „spodziewał się” czegoś i wylicza: „gałęzie”, „ptak”, „dom”. Te pojedyncze (w wersach) słowa daje się interpretować co najmniej na dwa sposoby. Zdania wśród młodych ludzi są podzielone. Jedni wolą wyrazy „zsumować” i w ten sposób zobaczyć sielankowy, by nie powiedzieć kiczowaty landszaft: obraz przedstawiający domek nad jeziorem, obok niego drzewa, a na ich gałęziach gniazda słodko śpiewających ptaszków. A więc takie to byłyby „głębokie” marzenia mężczyzny, od których kobieta jest niestety jak najdalsza. Może zresztą bohater wiersza już wcześniej tę „pustkę” przeczuwał i tego właśnie się spodziewał: naiwności i infantylizmu.

Inni wolą „czytać” wyszczególnione słowa osobno i próbować nadawać im głębsze, symboliczne znaczenia. Gałęzie to być może wyraz psychologicznej złożoności kobiety, w pozytywnym sensie (duchowe bogactwo) albo część wielkiego drzewa genealogicznego, dającego człowiekowi świadomość przeszłości i tożsamości, poczucie stabilności, trwałości, zakorzenienia i sensu. Z ptakiem o głębię o wiele łatwiej: lot, marzenia, wolność, wyższe stany bytu, wyobraźnia, fantazja, wzniosłość, potęga ducha... Podobnie z domem: bezpieczeństwo, wspólnota, rodzina, ład, stabilność, miłość... Do tego jeszcze symbolika wody, która w wierszu Herberta jest „wielka i cicha”, co jednoznacznie kojarzy się młodym ludziom ze znanym im już wierszem Adama Mickiewicza. Osiągnąwszy „wiek kłęski”, po wielu latach „durnych”, autor *Dziadów* zdaje się odnajdywać w Lozannie „nad wodą wielką i czystą” głęboki sens życia.

Jedno wszak niezmiennie wydaje się pewne: bohater Herberta jest rozczarowany i cierpi. Świadomie „gra” z czytelnikiem, „zwleka” („i co / i co / jak myślicie”), jakby nie chciał mówić o swoim stanie albo raczej zakładał, że wszyscy mężczyźni spodziewają się pewnie czegoś lepszego po kobietach, niż tylko kompromitujące marzenia o pończochach. Dlatego pewnie – sądzi – zrozumieją jego rozpaczliwą sytuację, a także decyzję, żeby te pończochy kobiecie kupić. Niech ma. Bohater będzie mógł się wtedy pogрузić w swoim dramacie: Co dalej? Co wtedy? Czy „na szklanej płycie / małej duszy” pojawi się coś naprawdę sensownego? Może dziewczyna w końcu „zmądrzeje”? A może pojawi się tam coś, czego nie uda się tak łatwo zaspokoić („dotknąć ani jednym palcem marzenia”), co może okazać dla mężczyzny nieosiągalne i z tego powodu może budzić w nim lęk, że tym razem nie sprosta? To może już lepiej zostawić tak, jak jest? Lepiej pogodzić się ze stanem rzeczy, mimo zażenowania z powodu odkrycia najintymniejszych i najbardziej kompromitujących tajemnic bohaterki? Zdania wśród młodych ludzi są podzielone.

I dlatego to świetny moment, by wrócić jeszcze do sprawy zasadniczej, która w klasowej dyskusji ciągle gdzieś się tliła. To ciekawe, jak łatwo w ferworze rozmowy przeszliśmy do porządku nad metodą poznawania drugiego człowieka, zastosowaną przez bohatera wiersza Herberta. Spodobał się nam ten żart, ale nie wyciągnęliśmy z niego żadnych wniosków. Mężczyzna zajrzał kobiecie do gardła, gdy ta spała z otwartymi ustami (co nie jest komfortowe dla nikogo, kto po obudzeniu się o tym się dowie), a w środku wszystko było doskonale widoczne jak na sklepowej lub muzealnej ekspozycji („szklana płyta”). A więc wystarczy tylko tyle? Zajrzeć komuś do gardła? Jak to się ma do wstępnych ustaleń na temat sposobów poznawania drugiego człowieka? Herbert żartuje, nie ma wątpliwości, i kompromituje w ten sposób tę niezwykle „efektywną” metodę. Ale poeta robi coś więcej: kompromituje wszystko to, czego o kobiecie się dowiadujemy, a to oznacza również całkowitą kompromitację mężczyzny. Przecież o jego partnerce tak naprawdę nie wiemy nic, poza tym może, że leży obok mężczyzny (choć i to nie jest takie pewne). Cała reszta to urojenia zbudowane z najbardziej szowinistycznych stereotypów na temat kobiet. To wcale nie jest utwór o kobiecie, choć tylko o niej cały

czas się mówi, lecz o mężczyźnie, który mierzy świat swoją miarą. Kobieta „nosi w środku” pończochy wyłącznie w jego głowie. Bohaterka istnieje tylko jako opowieść, ale nawet nie jako opowieść własna: jest uwięziona w języku głównego bohatera, całkowicie zakłamującym rzeczywistość, pełnym najgorszych stereotypów. To tylko „odbicie myśli” autora monologu, jak błyskotliwie zaproponował wcześniej w swym poetyckim zakończeniu Szymon Żurkowski.

Gdy już ucieszyliśmy się, że udało się nam odkryć największą tajemnicę wiersza, to znaczy zdemaskować męskiego szowinistę, ktoś przytomnie zauważył, że przy takiej interpretacji także Herbert posługuje się równie nieprawdziwym stereotypem na temat mężczyzn... I co my mamy z tym począć?

Jak żyć – spytał mnie w liście ktoś,
kogo ja zamierzałam spytać
o to samo.

Znowu i tak jak zawsze,
co widać powyżej,
nie ma pytań pilniejszych
od pytań naiwnych

(Szymborska 2000, 261)

Postscriptum

Doszliśmy do momentu, w którym, jak się wydaje, wszystko można by zaczynać od nowa. W rzeczywistości jednak ani niczego nie będziemy zaczynać, ani niczego nie będziemy kończyć. Mamy świadomość, że niektóre pytania są po prostu „nierozstrzygalne” (Arendt 2016, 67) i na nieustannych próbach poszukiwania odpowiedzi polega nie tylko sensowna edukacja, ale sensowne życie w ogóle. Czasem nawet jakieś przekonujące odpowiedzi udaje się znaleźć, w danym momencie edukacji i w danym momencie życia. Aż do następnego razu.

Refleksja ma zatem swój dalszy ciąg. Ci młodzi ludzie z opisywanej klasy, którzy zdecydowali się na tzw. rozszerzenie z języka polskiego, będą mieli oczywiście więcej okazji, by rozważania na temat tożsamości, możliwości poznawania drugiego człowieka, opowiadania siebie i innych czy interpretacji jako ludzkiego *modus vivendi* rzeczywiście rozszerzać. Mamy więcej czasu. Na poziomie podstawowym na szczęście przeczytamy przynajmniej *Naszyjnik* Guy de Maupassanta i (z większych tekstów) *Lalkę* Bolesława Prusa. W ramach rozszerzenia idziemy natomiast w refleksji o wiele głębiej: najpierw *Pani Bovary* Gustave’a Flauberta, czyli historia o pewnej kobiecie, którą mąż poznał dopiero z listów po jej śmierci, mimo wielu lat małżeństwa; potem *Żar* Sándora Máraiego o generale, który przez 41 lat i 43 dni opowiadał sobie, co się stało między nim, żoną i przyjacielem; wreszcie *Poczucie kresu* Juliana Barnes’a, który każe się zastanowić, czy tożsamość równa się pamięć i co jest prawdą w naszych opowieściach o sobie i o innych¹⁰...

¹⁰ G. Flaubert, *Pani Bovary*, przeł. A. Micińska, Warszawa 1983; S. Márai, *Żar*, przeł. F. Netz, Warszawa 2008; J. Barnes, *Poczucie kresu*, przeł. J. Kabat, Warszawa 2020.

Odkąd zapisano w ciągle obowiązującej jeszcze tzw. podstawie programowej – pod wpływem szlachetnego oburzenia rozmaitych ekspertów od edukacji, znających szkołę jedynie z autopsji z drugiej połowy XX wieku – że w liceum trzeba uczyć chronologicznie historii literatury, takie organizowanie refleksji, na jakie wskazuje lekturowa *pars pro toto* powyżej, jest mocno utrudnione, ale nie jest jednak niemożliwe¹¹. To w dużej mierze kwestia świadomości i odpowiedzialności nauczyciela za drugiego człowieka, który do liceum po raz kolejny już nie pójdzie, nawet jeśli zmieni się „podstawa”, i na którego tożsamość chcąc nie chcąc wpływamy, co zawsze powinno nam dawać do myślenia¹². Chyba nie mamy komfortu unikania tej odpowiedzialności, zwłaszcza że na pozytywne zmiany w polskiej oświacie jakoś się nie zanoszą. Niestety, aktualna „reformacja” edukacji rozpoczyna się od opracowania całkowicie oderwanego od rzeczywistości, domniemanego „profilu absolwenta” szkoły w roku... 2038. To wręcz modelowy przykład tzw. działań pozornych, diagnozowanych niegdyś przez Jana Lutyńskiego (Lutyński, 105-120). Jędrzej Witkowski, kierujący Centrum Edukacji Obywatelskiej, wyjaśnia, że ów „profil” jest próbą

znalezienia odpowiedzi na pytanie, czego będą potrzebowali w życiu młodzi ludzie wchodzący w dorosłość w latach 40. XXI wieku i jak teraz powinna wyglądać szkoła, by im to zaoferować (Słowik 2024).

Aż trudno uwierzyć, że coś takiego można powiedzieć na poważnie. Tylko w ostatnim pięcioleciu doświadczyliśmy globalnej pandemii, ciągle mamy w Europie pełnoskalową wojnę, podczas której dochodzi do aktów ludobójstwa i która za chwilę może zmienić się w wojnę światową, mamy dramat Gazy czy choćby objęcie władzy w największym mocarstwie przez szaleńca otoczonego ludźmi bez skrupułów. O kryzysie klimatycznym, skokowym rozwoju AI czy dominacji algorytmów w mediach społecznościowych nawet nie warto już wspominać. Świat przyspiesza dramatycznie. Jak będzie wyglądał w latach 40. XXI wieku? Niektórzy, jak się okazuje, wiedzą.

Zresztą czego ludzie naprawdę potrzebują, co do spraw fundamentalnych, wiadomo chyba od zawsze. Na przykład chcą wiedzieć, kim są i jak żyć. O tym jest cała literatura. Reformę trzeba by zatem rozpocząć raczej od namysłu nad prawdziwą filozoficzną podstawą kształcenia. Było o tym trochę na początku niniejszego szkicu, wiele o tym pisze Kłakówna w książce *Głos w sprawie edukacji...* (Kłakówna 2024). Gdy „reformowanie” zaczynamy jednak od drugiego końca, czyli od domniemanego „profilu absolwenta”, narażamy się na takie na przykład

¹¹ Zob. np. ekspercki głos A. Waśki, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Arcana, Kraków 2019.

¹² „Jeśli uczymy się czegoś naprawdę nowego, nie pozostajemy tacy sami, tylko z odrobiną większą ilością nauczonego materiału w głowie, ale zmieniamy się. Przyswajanie czegoś nowego zawsze oznacza zmianę w tym, kto przyswaja. W układzie biologicznym uczenie się w inny sposób nie jest możliwe [...]. Przerysowując, można by to sformułować następująco: skoro «kto się uczy, ten się zmienia», to «kto się uczy, ryzykuje utratę tożsamości» (czyli doświadczeń i wartości konstytuujących jego osobę). A to może budzić lęk”. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 22. Dodajmy: może budzić lęk u osób uczących się i powinno budzić lęk ze względu na skalę odpowiedzialności u osób uczących.

zdzumiewające odkrycia, że „sprawczość” polega na „samoregulacji”(?), do czego wolności wcale nie potrzebujemy. „Wolność” jako pożądaną wartość dopisano do „profilu” dopiero po protestach. Aktualnie natomiast twórcy dokumentu mają się zająć „uszczegółowieniem”, co to znaczy „piękno” (Słowik 2024). Oby zdążyli, zanim taśmę produkcyjną opuści pierwszy „sprofilowany” uczeń.

Nawet trudno wymienić z pamięci te wszystkie ważne rzeczy, o które się spierano przy budowaniu „profilu absolwenta”, które do niego wpisano i bez których ów „profil” byłby „niekompletny”. Cokolwiek się tam jednak znalazło, i tak jest bez znaczenia, ponieważ nie ma ów dokument żadnego związku z rzeczywistością, a już na pewną z tą rzeczywistością, która zaistnieje – jeśli w ogóle – za kilkanaście lat, a o której wiemy mniej więcej tyle, ile o niegdysiejszych śniegach. Profile z pewnością znakomicie się sprawdzają w fabryce wyrobów hutniczych, z żywymi ludźmi natomiast w pędzącym na oślep świecie bywa bardzo różnie.

Bibliografia:

- Arendt Hannah, 2016, *Życie umysłu*, Buczyńska-Garewicz H., Piłat R., Baran B. (przekł.), Warszawa.
- Barnes Julian, 2020, *Poczucie kresu*, Kabat J. (przeł.), Warszawa.
- Bartmiński Jerzy, 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński Jerzy, Ryszard Tokarski, 1986, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, w: Dobrzyńska T. (red.), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław.
- Braudel Fernand, 1999, *Historia i trwanie*, Geremek B. (przeł.), Warszawa.
- Cassirer Ernst, 1998, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Staniewska A. (przeł.), Warszawa.
- Delsol Chantal, 2017, *Nienawiść świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, Chojnacki M. (przeł.), Warszawa.
- Flaubert Gustave, 1983, *Pani Bovary*, Micińska A. (przeł.), Warszawa.
- Herbert Zbigniew, 1998, *89 wierszy. Wybór i układ Autora*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2014, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2025, *Głos w sprawie edukacji... Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012-2024)*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Piotr Kołodziej, Janusz Waligóra, 2011, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk.
- Kołąkowski Leszek, 2008, *Czas ciekawy, czas niespokojny*, cz. 2, z Leszkiem Kołąkowskim rozmawia Zbigniew Menzel, Kraków.

- Kołodziej Piotr, 2018, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków.
- Kołodziej Piotr, 2021, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków.
- Kowalczyk Janusz R., *Świat według Kantora*, <https://culture.pl/pl/artukul/swiat-wedlug-kantora> [dostęp: 15.01.2025].
- Lenk Hans, 1995, *Filozofia pragmatycznego interpretacjonizmu. Filozofia pomiędzy nauką i praktyką*, Zwolinski Z. (przeł.), Warszawa.
- Lutyński Jan, 1990, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa.
- Márai Sandor, 2008, *Żar*, Netz F. (przeł.), Warszawa.
- Myśliwski Wiesław, 2008, *Kamień na kamieniu*, Kraków.
- Ricoeur Paul, *Filozofia osoby*, 1992, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Schulz Bruno, 1998, *Mityzacja rzeczywistości*, w: tegoż, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, Wrocław, s. 383-386.
- Słowik Karolina, „Kamień milowy” pod reformę Nowackiej. Wiemy, jak ma kształcić szkoła przyszłości, <https://wyborcza.pl/7,75398,31539600,kamien-milowy-pod-reforme-nowackiej-wiemy-jak-ma-ksztalcic.html> [dostęp: 15.01.2025].
- Spitzer Manfred, 2009, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.), Warszawa.
- Szyborska Wisława, 2014, *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, Kraków.
- Waligóra Janusz, 2014, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Waśko Andrzej, 2019, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków.
- Wittgenstein Ludwig, 2000, *Tractatus logico-philosophicus*, Wolniewicz B. (przeł.), Warszawa.

O autorze:

Piotr Kołodziej – profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, dydaktyk, specjalista w zakresie zarządzania i przywództwa w oświacie; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UKEN, tutor akademicki (certyfikat I stopnia), nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Interesuje się głównie interferencjami literatury i sztuk wizualnych (zwłaszcza malarstwa) oraz teorią i praktyką kształcenia w ujęciu antropologicznym. Jest współautorem całościowej koncepcji edukacji humanistycznej (m.in. program i seria podręczników dla uczniów i nauczycieli *To lubię!*; książki: *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2016), współtwórcą Teatru Interakcji (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, 2016), twórcą pomocy dydaktycznych (m.in. seria

Nowa matura bez korepetycji), organizatorem, współorganizatorem i koordynatorem wielu krajowych i międzynarodowych przedsięwzięć o charakterze naukowym, popularnonaukowym i edukacyjnym (np. projekty: International Youth Leadership Summit we Francji i w USA, Humanistyka w działaniu, Forum Współpracy Edukacyjnej Kraków – Bazylea). Autor wielu publikacji polsko- i anglojęzycznych, w tym m.in. monografii *Czas na obraz* (2013), *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (2018) oraz *Literatura grozi myśleniem* (2021). Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi od wielu lat prowadzi w kraju i za granicą (USA, Francja, Węgry, Litwa, Niemcy, Szwajcaria) zajęcia dla studentów, licealistów i nauczycieli, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa, wykłady i warsztaty glottodydaktyczne oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.

Uniwersum interpretacyjne w *Makbecie* Williama Szekspira

Interpretive universe in *Macbeth* by William Shakespeare

Krzysztof Koc

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-9734-945X

Streszczenie: Artykuł zawiera metodyczną propozycję odczytania *Makbeta* jako dramatu o wpływie umiejętności interpretacyjnych na życie człowieka i dokonywane przez niego wybory. Bohater tragedii Szekspira nie tylko rozwiązywał interpretacyjne zagadki, ale też sam je tworzył. W rezultacie także pozostałe postaci zmuszone były do intelektualnego wysiłku, by zrozumieć sens tego, co się działo w ich otoczeniu i w całej Szkocji. Taki sposób odczytania tej opowieści pozwala docenić rolę literatury jako źródła pytań ważnych dla każdego człowieka w każdym czasie, a uczniowskie wypowiedzi zamieszczone w artykule potwierdzają, iż warto rozważyć wyjście poza schemat odczytania *Makbeta*, który szkoła zwykle powiela.

Słowa kluczowe: interpretacja, Makbet, Szekspir, lekcje języka polskiego, czytanie

Abstract: The article presents a methodological proposal for interpreting *Macbeth* as a drama about the influence of interpretive abilities on a person's life and the choices they make. The protagonist of Shakespeare's tragedy not only solved interpretive puzzles but also created them himself. As a result, other characters were also forced to make intellectual efforts to understand the meaning of what was happening in their environment and throughout Scotland. This way the reading of the play allows us to appreciate the role of literature as a source of questions important to every human being at all times. The students' statements included in the article confirm that it is worth considering moving beyond the interpretive framework of *Macbeth* that schools typically reproduce.

Key words: interpretation, *Macbeth*, Shakespeare, Polish language lessons, reading

W licealnej edukacji literackiej *Makbet* pozycję ma mocną. Być może jest to nawet jedna z najbardziej interesujących, którą młody człowiek ma szansę przeczytać. Ta opowieść o nieposkromionej ambicji, żądzy władzy, brawurowej odwadze, fascynującej skłonności do podejmowania ryzyka, łatwości sięgania po przemoc, ukazana na tle wojennej zawieruchy, kipiąca od emocji, nieoczekiwa-



nych zwrotów akcji, zaskakujących przeobrażeń bohaterów, dobrze wpisuje się również w wiele filmowych i serialowych historii, które młodzież i dorośli chętnie i bez przymusu oglądają. Nie trzeba zatem nikogo przekonywać, że ten szekspirowski dramat wydaje się spełniać wszystkie warunki, by być dydaktycznym samograjem, a więc tekstem w naturalny sposób inspirującym do tworzenia intrygujących projektów lekcji. Trafnie ten interpretacyjny potencjał uchwyciła Marta Gibińska:

Można tę tragedię rozpatrywać w perspektywie historycznoliterackiej i wskazać na jej powiązania z literaturą „zwierciadeł” i moralitetów, to jest literaturą moralizatorską, która często za przykład brała tematykę jednostki ambitnej, dążącej do władzy, a po jej osiągnięciu, tragicznie zmiażdżonej przez koło fortuny. Można (...) zobaczyć w *Makbecie* sztukę polityczną, ale można też przeciwnie, zająć się losem bohaterów kategoriach indywidualnej psychiki. Można wreszcie bez końca analizować Makbeta i Lady Makbet jako ludzi silnych bądź słabych; złych, ale ludzkich, funkcjonujących antytetycznie lub równolegle: osobno lub tylko razem. Wiele napisano też o temat dramatycznego przedstawienia metafizyki zła, które umieszczano bądź to wewnątrz postaci, bądź ujmowano jako siłę zewnętrzną (Gibińska 2004, 519).

Wiele ze wspomnianych tropów interpretacyjnych nauczyciele języka polskiego wykorzystują, ale tematyka lekcji dotyczących tego dzieła prawdopodobnie się już mocno skonwencjonalizowała. Charakterystyka psychologiczna Makbeta i Lady Makbet, analiza motywacji Makbeta, jego drogi po władzę i sposobów jej utrzymania, refleksja nad wolnością jednostki i jej odpowiedzialnością za swoje czyny, rekonstruowanie cech tragedii szekspirowskiej (zwykle na tle cech tragedii antycznej), rozważania etyczne nad sumieniem, dobrem i złem to często wykorzystywane pomysły dydaktyczne. Czy jednak pozwalają otworzyć uczniowską wyobraźnię, czy odsłaniają złożoność ludzkiej natury, czy uczą formułowania nieoczywistych pytań i problemów?

Po co czytać (nie tylko *Makbeta*)

Odpowiedź jest mocno uzależniona od tego, jak polonista czy polonistka rozumie swoistość literatury. Jeśli jest ona traktowana przede wszystkim jako zbiór nazw gatunków, prądów, nurtów literackich, terminów, konwencji, ważnych autorów i tytułów, może się okazać, iż jej rozumienie sprowadza się do traktowania jej jako źródła zestawu zadań (także egzaminacyjnych) weryfikujących wiedzę o literaturze tak właśnie pojmowanej. Taka perspektywa z kolei w zasadzie uniemożliwia udzielenie twierdzącej odpowiedzi na postawione wcześniej pytania. Dlatego tak ważne jest jednak inne rozumienie literatury niż wcześniej wspomniane. Jedną z nich z propozycji podsuwa Przemysław Czapliński:

Literatura może z nami zrobić tylko to, na co jej pozwolimy. Jej skuteczność jest zależna od naszej otwartości. Być może zatem miarą wybitności literatury jest to, że potrafi nas nakłonić do rezygnacji z naszych przekonań. Wybitna książka sprawia, że w trakcie czytania stopniowo rozluźniamy granice naszych racji i przyznajemy autorowi prawo do nowego skonfigurowania świata. W zamian za tę zgodę dostajemy niewiele – jakąś dziwną historię, niejasne pytania, radykalne wątplenie, garść metafor. Mniej niż odda-

liśmy. Oddaliśmy przecież książce to, co najważniejsze – przekonanie, że wiemy, jak patrzeć na świat, że umiemy dochodzić do rozumienia, że potrafimy odróżnić prawdę od fałszu. Ale właśnie tę niesprawiedliwą wymianę uznałbym za kluczową, bo dzięki niej potrafimy opowiadać o naszym wątpleniu (Czapliński 2025).

Lekcje języka polskiego widziane w tej perspektywie nie są więc lekcjami polegającymi na znajdowaniu odpowiedzi, ale lekcjami zadawania mądrych pytań bezpośrednio dotyczących każdego. Trudność z urzeczywistnianiem takiego sposobu myślenia o literaturze wynika z uświadomienia sobie, że nie ma jednego uniwersalnego klucza otwierającego każdy tekst; zawiera on bowiem indywidualny, wielowariantywny kod dostępu do wpisanych w niego znaczeń. Ich zrozumienie przynosi jednak niezwykłą korzyść – pozwala człowiekowi poznać samego siebie i siebie opowiedzieć.

Wypowiedź Czaplińskiego nie jest ani jedynym, ani wyjątkowym głosem na temat roli literatury we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Podobny sposób myślenia odnajdziemy chociażby w esejach Ryszarda Koziółka, Marcina Napiórkowskiego czy Tomasza Stawiszyńskiego. Pierwszemu z nich zawdzięczamy na przykład tezę, że dobrze myśli się literaturą oraz jej przekonujące uzasadnienie w kolejnych książkach tego badacza. Szczególnie istotne w kontekście omawianego zagadnienia są dwie myśli (z tomu *Wiele tytułów*):

Ciekawska podejrzliwość wobec słów, których chętnie używam, opór rzeczywistości i doświadczenie nieadekwatności wypowiedzi otwierają umysł na inwencję, czyli na literaturę. Poręczność literatury w zmaganiu się z trudem nazywania to tylko jeden z jej istotnych pożytków (Koziółek 2019, 9).

Literatura jest modelem teoretycznym ludzkiej potrzeby sensownego istnienia (Koziółek 2019, 10).

Czytanie literatury w takiej perspektywie wymaga umiejętności interpretacyjnych, kredytu zaufania i pokory. Trzeba bowiem założyć, iż lektura może odsłonić ograniczenia tkwiące we własnym światopoglądzie, do którego z reguły człowiek jest mocno przywiązany, i być gotowym do uznania nowej konfiguracji rzeczywistości ukazanej w danym dziele za sensowną (co nie jest tożsame z jej bezwarunkową akceptacją). Jest to wielkie wyzwanie metodyczne dla każdej osoby uczącej literatury.

Współczesnej polskiej szkole skoncentrowanej na celach mierzonych w punktach, centylach i procentach, bardzo brakuje refleksji nad znaczeniem celów niemierzalnych, wykraczających poza realizowany etap edukacyjny. A to właśnie od sposobu ich zdefiniowania zależy sposób czytania zaproponowany młodym ludziom. Dlatego do wypowiedzi Czaplińskiego i Koziółka warto dopisać pożytki, o których wspomina kulturoznawca – Marcin Napiórkowski. W interpretacyjnych umiejętnościach humanistów dostrzega on możliwość ich intrygującej współpracy z sektorem technologicznym, a uzasadnia to następująco:

Zarówno na początku każdego procesu innowacji, jak i na jego końcu znajdują się ludzie ze wszystkimi swoimi wartościami, pragnieniami i całym mnóstwem wad. A skoro tak, to ma sens zatrudnienie nie tylko inżynierki od oprogramowania i inżyniera

od nowych materiałów, lecz także inżynierów od ludzi. Czyli humanistów. (...) Inżynierowie badają, jaki jest świat. Humanisci starają się zrozumieć, jak widzą go ludzie (Napiórkowski 2022, 250, 256).

Dla autora książki *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat* (Napiórkowski 2022) opowieść jest zawsze świadectwem czyjego sposobu myślenia, pojmowania wartości, widzenia świata i ukrywających się w tle założeń dotyczących jego funkcjonowania, a także konkretnych postaw¹. A ponieważ każda z nich jest inna, mamy do czynienia z ich naturalną polifonicznością, która pozwala na własne narracje spojrzeć z perspektywy bardziej lub mniej od nich odmiennych. Trudno nie zgodzić się z takim myśleniem, ale by takie cele osiągnąć, konieczna jest umiejętność interpretacji (o czym jednak Napiórkowski nie wspomina).

I właśnie ten interpretacyjny potencjał literatury akcentuje Tomasz Stawiszyński. W świecie ogarniętym chaosem aksjologicznym, informacyjnym, poznawczym, religijnym, kulturowym właśnie w czytaniu literatury filozof upatruje źródła odporności na teorie spiskowe, uproszczenia, utopie, ideologiczne wykładnie. Dlatego wśród jedenastu reguł sugerujących, jak sobie poradzić w skomplikowanej współczesnej rzeczywistości, jedną z nich tytułuje lapidarnie: *Czytaj książki*. W jego ujęciu literatura interpretując, uczy rozumienia świata i człowieka, rozwija wyobraźnię, kształtuje umiejętność myślenia, rozbudowuje językowe zasoby, pozwala rozwijać takie kompetencje, jak abstrahowanie i uogólnianie, uczy empatii, a przede wszystkim pozwala skonfrontować się z narracjami upraszczającymi rzeczywistość, oderwanymi od doświadczenia człowieka, a ukierunkowanymi na to, jak powinno być i jacy powinniśmy być (Stawiszyński 2022, 179-193):

I właśnie tam, w samym środku literackiej fikcji, mamy niespodziewaną szansę, by rozpoznać głęboką prawdę o tym, jak wygląda życie, kiedy zedrze się zeń grube warstwy normatywnych fantazji. Wymyślone światy mogą bowiem ukazywać o wiele uczciwszy obraz ludzkich losów niż ten, z którym niejednokrotnie spotykamy się w mediach – czy to tradycyjnych, czy też społecznościowych. Zbyt często dajemy się nabierać na opowieści (i zbyt często sami je powtarzamy), że u innych wszystko wygląda niczym na obrazku, u nas zaś niepodzielnie panuje chaos. Literatura pozwala dostrzec, że chaos nikogo nie omija (...) (Stawiszyński 2022, 192).

***Makbet* - studium nad interpretacją jako wyzwaniem intelektualnym, emocjonalnym i etycznym**

W świetle powyższych rozważań *Makbeta* można uznać za pasjonujące studium na temat interpretacji. Teza ta nie zaskakuje (a może nawet okaże się oczywista), jeśli zwróci uwagę na to, że dramat aż kipi od sytuacji, w których bohaterowie są zmuszeni do interpretowania słów, zachowań, gestów czy zjawisk

¹ „Opowieści nie są (...) wyłącznie narzędziem mówienia. Są przede wszystkim potężnym narzędziem słuchania i rozumienia. Poznając własne opowieści, możemy dostrzec ograniczenia naszych projektów i ich uwikłanie w cele czy wartości, których sobie nawet nie uświadamialiśmy. Z kolei czas poświęcony na wysłuchanie i zrozumienie opowieści tych, z którymi się nie zgadzamy, pozwala nam spojrzeć na rzeczywistość z zupełnie nowej strony” (Napiórkowski 2022, 262).

przyrodniczych. Duncan i jego otoczenie, słysząc o niezwykłej odwadze Makbeta i Banka, ich determinacji, waleczności, skłonności do ryzyka, tworzą sobie jednoznacznie pozytywny portret tana Glamis. Mają ku temu solidne podstawy, gdyż podziw dla czynów Makbeta wyrażają naocznie świadkowie – zarówno zwykły żołnierz (kapitan), jak i przedstawiciel elity (Rosse – wódz hrabstwa Fife). Pierwszy z nich opisuje Makbeta jako człowieka walecznego, „gardzącego Fortuną”, „mającego Fortunę za kochankę”, drugi nazywa go „oblubieńcem Bellony zakutym w stal wojennej sławy”. Każdy z nich podaje przekonujące przykłady potwierdzające takie właśnie sądy. Nic dziwnego, że Duncan oraz otaczający go panowie nie mają cienia wątpliwości, iż Makbet zasługuje na królewską wdzięczność i nagrodę, którą zresztą natychmiast zostaje obdarowany (przejmując tytuł i majątek tana Cawdoru). Król jest tak bardzo pod wrażeniem tego co usłyszał, iż wysłał swoich ludzi, by powitali Makbeta, zanim osobiście się z nim spotka, i poinformowali go o czekającej nagrodzie. Jak się potem okaże, był to błąd mający dalekosiężne skutki. Makbet bowiem interpretuje nadanie mu tytułu tana Cawdoru jako spełnienie przepowiedni (choć de facto nie była to wcale przepowiednia, tylko potwierdzenie nieznanej Makbetowi wcześniej informacji o decyzji podjętej przez króla) i nie zadaje sobie trudu (bo nie chce?), by zastanowić się nad prostą chronologią zdarzeń, która obnażyłaby dość łatwo manipulacyjny charakter rzekomej przepowiedni. Zaczyna natomiast rozmyślać, jakie podjąć działania, by nadać sens trzeciemu tytułowi, którym pozdrowiły go wiedźmy². Duncan tymczasem nie zdaje sobie sprawy, że popełnił właśnie interpretacyjną pomyłkę, która uruchomiła tragiczny dla niego i dla Szkocji bieg wydarzeń. Czy mógł jednak jej nie popełnić?

Również słynną scenę na wrzosowisku można potraktować jako przykład wciągającej gry interpretacyjnej³. W tym bowiem, co mówią wiedźmy do Banka i do Makbeta, niewiele jest logiki i jednoznaczności. Powracający z wyczerpującej wojny rycerze, zapewne zmęczeni, ale i podekscytowani osiągniętym sukcesem, muszą się mocno wysilić, by pojąć to, co słyszą, a w dodatku rozwikłać sprzeczności występujące w przesłaniu skierowanym do każdego z nich. Jak można zostać królem Szkocji, skoro Duncan żyje? Jeśli jakimś cudem uda się tego dokonać, to jak utrzymać władzę, skoro ma przyspać synom Banka? Jak dać początek dynastii królewskiej, skoro rządzi inna, żyje dwóch następców tronu, a w dodatku władzę ma przejąć krewny panującego króla? Takie myśli zapewne musiały się kłębić w głowach Makbeta i Banka.

Ale nie tylko Makbet i Banko muszą interpretować rzeczywistość, by podejmować kolejne ważne decyzje. To samo robią synowie królewscy na wieść

² Makbet teoretycznie mógł zostać królem bez konieczności zabijania Duncana. Obejmuje bowiem tron po ucieczce jego synów i nikt wtedy jeszcze nie traktuje tego faktu jako uzurpacji. Makbet był bowiem blisko spokrewniony z królewską rodziną. „Niemożliwe” nie było zatem aż tak niemożliwe.

³ Interpretacyjny potencjał tej sceny jest fascynujący. Można się o tym przekonać, analizując i porównując ze sobą trzy inscenizacje – w reżyserii Andrzeja Wajdy, Grzegorza Jarzyny i Mai Kleczewskiej – i przyglądając się dokonaniom w nich rekontekstualizacjom. Temu zagadnieniu poświęcony jest artykuł Tomasza Kowalskiego *Jeśli umiecie - mówcie: kim jesteście? O Wiedźmach w wybranych polskich inscenizacjach „Makbeta”* (Kowalski 2021).

o zamordowaniu ich ojca – to, co stało się na zamku Inverness, obydwaj uznają (słusznie) za olbrzymie zagrożenie dla nich samych i dlatego podejmują błyskawiczną decyzję o ucieczce (jeden do Irlandii, drugi do Anglii). Ta z kolei decyzja jest jednoznacznie zinterpretowana przez Makbeta i jego otoczenie – zostaje uznana za dowód zdrady i zamieszania w ojcobójstwo, chociaż nikt nie zadaje sobie trudu, by zastanowić się, jaki sens miałby taki czyn w takich okolicznościach. Dzięki jednak jednoznaczniemu i szybkiemu odczytaniu znaczenia ich ucieczki oraz narzuceniu go innym Makbet zostaje królem.

Makbet dobrze rozumie, jak wielką moc ma interpretacja. Dlatego właśnie wraz z żoną przygotowują przyjęcie dla króla niczym spektakl, w którym starannie odegrają rolę lojalnych, wiernych, przyjaznych poddanych. Warto przypomnieć scenariuszowe instrukcje Lady Makbet skierowane do męża:

Twoja twarz jest jak otwarta
Księga: najskrytszą myśl można z niej czytać.
Aby oszukać świat, naśladowaj świat:
Jak on, miej w oku, dłoni i języku
Ciepłą serdeczność; bądź niewinnym kwiatem,
Pod którym kryje się żmija. Nasz gość
Musi być godnie przyjęty: myśl tylko
O tym, kochany mój (...)

(*Makbet*, akt I, scena 5)

Zaskakująco podobny ma być scenariusz przyjęcia wydanego już po koronacji Makbeta. Czyżby dlatego, że pierwsze zakończyło się osiągnięciem celu, czyli pozbyciem się króla, ucieczką jego synów, objęciem tronu i na jakiś czas odwróceniem od siebie podejrzeń? Pewnie tak. Makbet wraz z żoną znowu więc projektują sytuację skłaniającą do takiej jej interpretacji, by ukryła ich rzeczywiste zamiary – chcą zastawić pułapkę na Banka, który może łatwo zrujnować ich plany. Ta sytuacja jednak różni się od poprzedniej. Tym razem wskazówek dotyczących planowanego przebiegu zdarzeń mąż i żona udzielają sobie nawzajem, ale to Makbet podsuwa dodatkowe fałszywe tropy, bo nie mówi żonie, że zlecił wynajętym mordercom zabicie Banka i jego syna, co oznacza oczywiście, że na przyjęciu jego towarzysz broni się nie pojawi. Jak misterną grę interpretacyjną prowadzi tytułowy bohater, dobrze pokazuje poniższy fragment:

LADY MAKBET

Dość już, uspokój się; nie marszcz tak twarzy.
Musisz być wesół i miły dla gości.

MAKBET

Będę; i ty bądź także, moja droga.
Niech w twej pamięci wciąż będzie obecny
Banquo; okazuj mu najwyższe względy,
Tak słowem, jak i spojrzeniem. Jesteśmy
Wciąż zagrożeni, zmywajmy więc z siebie

Ślady podejrzeń strumieniami pochlebstw:

Twarze jak maski serc niech ukrywają,

Co w nich tkwi na dnie

(*Makbet*, akt III, scena 2)

Interpretacyjna rozgrywka zatem wykorzystywana jest jako narzędzie symbolicznej przemocy towarzyszące przemocy fizycznej, uzasadniające i usprawiedliwiające zabijanie oraz maskujące właściwe zamiary. Warto przywołać jeszcze dwa przykłady potwierdzające taką tezę. Makbet wynajętym zabójcom przedstawia (a właściwie narzuca) swoje rozumienie przyczyn ich fatalnej sytuacji materialnej i poczucia krzywdy, winą za to obciążając jednoznacznie Banka. Jest przekonany, że warto wzmocnić ich motywację nie tylko nagrodą pieniężną, ale też satysfakcją, jaką daje zemsta, zwłaszcza gdy dotyczy kogoś, kto ma wpływy, nazwisko i wysoką pozycję społeczną. Intrygująca pod tym względem jest też rozmowa Macduffa z Malcolmem, podczas której ten pierwszy stara się namówić tego drugiego, by dołączył do sojuszu planującego obalenie Makbeta. Syn króla Duncana w tym momencie swojego życia zdaje sobie sprawę, że cudza interpretacja, nawet najbardziej przekonująca, nie tyle rozświetla sens zdarzeń, ile ukrywa egoistyczne i złowrogie plany. Dlatego spokojnie, z dystansem i podejrzliwością w scenie trzeciej aktu czwartego wysłuchuje relacji Macduffa, który, sięgając po barwne epitetety i hiperbole, kreśli przed jego oczami obraz Szkocji pogrążonej w przemoc, gdzie najbardziej cierpią najsłabsi (wspomina na przykład o sierotach i wdowach). Malcolm nie jest pewny, czy Macduff jednak nie prowadzi z nim gry, realizując plan Makbeta. Dzieli się z nim swoimi wątpliwościami, bacznie przysłuchując się odpowiedziom. Dziwi go, że Macduff na razie nie poniósł żadnych strat, a nawet pozostawił w domu bez ochrony żonę i dziecko (co wydaje się niezbyt mądrą decyzją, skoro w Szkocji jest tak źle, jak mówi jego interlokutor). Te dwa spostrzeżenia naruszają spójność interpretacyjnego fresku, jaki przed oczami Malcolma maluje Macduff. Wątpliwości nie rozwiewa nawet to, że Macduff rozczarowany podejrzliwością księcia, a właściwie nią urażony, postanawia poniechać dalszej perswazji i oddalić się. Wtedy Malcolm sięga po opowieść, w której fałszuje swój sposób rozumienia władzy oraz jej sprawowania. Wyłania się z niej obraz despoty, seksualnego drapieżcy, człowieka chciwego, uzależnionego od pomnażanego nieustannie majątku, kochającego wojnę i polegającego wyłącznie na przemocy jako podstawowym instrumencie sprawowania władzy. Malcolm jest bardzo ciekawy, jak tę opowieść o samym sobie zinterpretuje Macduff. Ten jednak nie orientuje się w podwójnym sensie zaproponowanej mu gry – jest zdruzgotany autocharakterystyką księcia, którą trudno odczytać inaczej niż jako zapowiedź dalszej przemocy i cierpień, i tym bardziej chce jak najszybciej opuścić jego dwór. Dopiero wtedy Malcolm wyjaśnia, że był to sprawdzian szczerości intencji Macduffa, zdany przez niego celująco.

Trudno nie podziwiać kunsztu Szekspira, który buduje scenę, gdzie fałszywa szczerość ma służyć przekonaniu się, czy istnieje autentyczna szczerość. Co więcej, mimo że syn Duncana po chwili odżegnuje się od wszystkiego, co powie-

dział, i ukazuje samego siebie jako człowieka, który dotąd nie tknął kobiety, nie przysięgał fałszywie, nie wie, jakim bogactwem dysponuje, nikogo nie zdradził i nie oszukał (do tego momentu!), to jednak trudno w tę szczerość uwierzyć. Jakoś zbyt łatwo przyszło mu zbudowanie poprzedniej historii o samym sobie; trudno też przyjąć do wiadomości, że po wielu latach przebywania na królewskim dworze, po dramatycznych wydarzeniach, które rozegrały się na zamku Inverness, po informacjach, o tym, co dzieje się w Szkocji, możliwe jest, by o władzę skutecznie ubiegał się ktoś tak krystaliczny i jeszcze miał szansę ją utrzymać. Wprawdzie Macduff daje się przekonać i z radością chwytą się takiej autooceny (bo cóż innego mu pozostało?), ale my jako czytelnicy możemy być bardziej sceptyczni. Czy na pewno powinniśmy zaufać opowieści Malcolma? Czy jego deklaracje są prawdziwe, czy trafnie interpretujemy to, co powiedział, jako zapowiedź zupełnie innych rządów? Szekspir zasiewa ziarno niepewności – zwróćmy bowiem uwagę, że Malcolm dołączając do rebelii przeciw Makbetowi, ma szansę nie tyle radykalnie poprawić los Szkotów (zwłaszcza tych najsłabszych, symbolicznie opisanych jako wdowy i sieroty), ile odzyskać tron, który mu się należy, zwłaszcza że byli liczni naoczni świadkowie namaszczenia go na następcę przez własnego ojca. Być może Macduff nie wie, że w wyniku interpretacyjnej gry stał się tylko narzędziem przywracającym porządek, ale niekoniecznie pokój. Jego rozumienie sensu zdarzeń niekoniecznie musi współgrać z tym, jak je rozumie chociażby Malcolm⁴.

Dramat Szekspira pokazuje również, jak trudno jest sprawić, by opowieści o rzeczywistości były interpretowane zgodnie z oczekiwaniami tych, którzy je przedstawiają. W tym uniwersum nie ma znaczeń ostatecznych, jedynie słusznych, oczywistych⁵. Im więcej wysiłku bohaterowie wkładają w to, by rzeczywistość uprościć i nadać wydarzeniom jeden niepodważalny sens, tym boleśniej przekonują się, że jest to niemożliwe. Doskonałym przykładem jest scena ponownego spotkania Makbeta z wiedźmami. Tym razem jest on do tego spotkania przygotowany – ma konkretne oczekiwania i pytania. Makbeta interesuje przede wszystkim, co musi zrobić, by utrzymać władzę. Wiedźmy doskonale orientują się w tym oczekiwaniu (dlatego nie musi on nawet zadawać pytań), wiedząc, że to wła-

⁴ Interesująco tę scenę, wywołującą sceptycyzm krytyków, analizuje Francis Ferguson. Pisze on m.in. „(...) Makduf i Malkolm, choć są teraz w Anglii, przynieśli wraz z sobą mroki Szkocji, stracili wszelką wiarę w rozsądek, naturę ludzką i nie są w stanie ufać ani sobie wzajemnie, ani nawet sobie samym. Spotykają się w nadziei stworzenia przymierza w celu pozbycia się Makbeta, lecz w cieniu Makbeta wszystko, co robią, wydaje się niedorzeczne, paradoksalne, niemożliwe. W pierwszej części sceny, jak pamiętamy, Malkolm i Makduf nie znajdują żadnych podstaw, by zaufać sobie wzajemnie. Malkolm nie wierzy Makdufowi, gdyż ten ostatni pozostawił w Szkocji żonę i dziecko. Makduf szybko dochodzi do wniosku, że nie należy ufać Malkolmowi, który chcąc wystawić Makdufa na próbę, twierdzi z początku, że nie jest godzien korony, a potem nagle przedstawia siebie w zupełnie innym świetle. Cała ta rozmowa jest stekiem kłamstw i paradoksów i kończy się w jakimś koszmarnym bezwładzie” (Ferguson 1976, 257). Dla tego amerykańskiego badacza *Makbet* to dramat przede wszystkim opowiadający o działaniu „ubiegającym rozważę”, czyli świadomie wykraczającym poza zasady i normy współtworzące społeczny i etyczny ład, chroniące przez irracjonalizmem i złem. Interpretacja rzeczywistości potwierdzająca te zasady i normy jest więc w tym ujęciu ułomna, fragmentaryczna i w jakimś stopniu naiwna, nie przygotowuje bowiem do konfrontacji z kimś, kto fundamentalnie się z nimi nie zgadza, a nawet podporządkuje je własnym, egoistycznym celom.

⁵ Zwracał na to uwagę Jan Kott w eseju „*Makbet*” albo *Zarażeni śmiercią*: „Nie ma w świecie *Makbeta* żadnego luzu, nie ma miłości ani przyjaźni, nie ma nawet pożądania. (...) Każda z wielkich postaci szekspirowskich ma wiele den. Szekspir nigdy nie jest jednoznaczny” (Kott 1962, 91).

śnie ono będzie rzutować na interpretację tego, co Makbet za chwilę zobaczy i usłyszy. Zdumiewa jednoznaczna i stronnicza interpretacja, jakiej dokonuje tyran. Sens ostrzeżeń przed Macduffem, człowiekiem, który nie został zrodzony z kobiety i lasem Birnam podchodzącym pod zamek Makbet tłumaczy sobie sam, w dodatku zaskakująco naiwnie i wyłącznie na własną korzyść. Kluczem do zrozumienia jego porażki (która wcale nie musiała nastąpić tak szybko; zwróćmy uwagę, jak wiele wojska trzeba było zgromadzić, jak szerokie sojusze zawiązać, jak sprzeczne interesy pogodzić, by pozbawić Makbeta tronu) jest właśnie ta seria interpretacyjnych pomyłek. Są one o tyle niezrozumiałe, że przecież Makbet na własnej skórze przekonał się, że nie ma rzeczy niemożliwych, a życie potrafi mocno zaskakiwać. Tymczasem uznał to, co usłyszał i zobaczył za dowód potwierdzający, iż kontroluje rzeczywistość, zapominając, iż sam miał z tym spore kłopoty, zwłaszcza gdy podczas uczty pokoronacyjnej swym przedziwnym zachowaniem sprawił, iż wielu zaczęło traktować go z podejrzliwością i odkrywać niepokojący sens zdarzeń (zarówno współczesnych, jak i minionych), co zaowocowało buntem i zbrojnym przymierzem zawiązanym na dworze króla Anglii. Z tragedii Szekspira wynika więc, że interpretacja jest trudnym zadaniem mającym istotne egzystencjalne skutki.

Lektura *Makbeta* jest również cenną lekcją pokory wobec pierwiastka tajemniczości i niedopowiedzenia tkwiącego w interpretacji oraz ostrzeżeniem przed jego usunięciem (wtedy właśnie świat staje się niebezpieczny, a człowiek groźny). Tę intuicję mają ci bohaterowie Makbeta, którzy obserwowali dziwne zjawiska przyrodnicze towarzyszące tragicznym wydarzeniom. Nie rozumieli jednak jeszcze wtedy znaczenia znaków, za pomocą których natura reagowała na to, co działo się w Szkocji, wprowadzając dodatkowy interpretacyjny zamęt. Jedną z takich postaci jest Lenox. W scenie trzeciej aktu drugiego przybywa on z Macduffem do zamku Inverness na umówione spotkanie z królem Duncanem. Jest tak mocno przejęty tym, czego doświadczył minionej nocy, że ma nieprzepartą potrzebę opowiedzenia o swoich przeżyciach Makbetowi. Z jego relacji wynika, iż noc była straszna, wicher pozrywał kominy, w powietrzu słychać było zawodzenia, dziwne lamenty, jęki agonii. Jakiś nieznany ptak wydawał z siebie przeraźliwe odgłosy, „wieszcząc gwałt, rzezie, pożogę i zamęt”. Swą dramatyczną opowieść kończy uwagą, że niektórzy czuli nawet drżenie ziemi. Lenox jest pod takim wrażeniem tego, co działo się wokół niego, że twierdzi, iż takiej nocy nigdy dotąd nie przeżył. Sprowadzenie tej sceny tylko do kwestii sposobu budowania przez Szekspira nastroju grozy, napięcia i strachu, wydaje się uproszczeniem utrudniającym dostrzeżenie czegoś znacznie istotniejszego. Sposób opowiedzenia tych zdarzeń i towarzyszące temu emocje ukazują bowiem Lenoxa jako człowieka, który chce, ale nie może zrozumieć ich sensu, przeczuwa coś złego, ale sam nie wie, czego to przeczucie dotyczy, domyśla się, że jest to zagadka interpretacyjna, ale nie wie, jak ją rozwiązać. Szekspir nie każe długo czekać na potwierdzenie trafnej intuicji Lenoxa. Chwilę po tej przerażającej relacji Macduff odkrywa, że król został zamordowany. W świetle tego wydarzenia to,

co działo się tej nocy, nabiera sensu. Okazuje się, iż przyroda wie więcej niż ludzie, dlatego odczuwa działanie zła i przestrzega przed jego konsekwencjami; jako jedyna nie daje się zwieść interpretacyjnym grom Makbeta. Lenox jednak aż tak przenikliwy nie jest, by te dwa sploty niezwykle wydarzeń ze sobą połączyć (przynajmniej nic o tym jako czytelnicy nie wiemy).

Przyroda w *Makbecie* jest więc uczestnikiem zdarzeń, posługującym się swoim językiem i interpretującym ludzką rzeczywistość. Bo jak inaczej wytłumaczyć scenę czwartą w akcie drugim, która dla przebiegu zdarzeń nie ma istotnego znaczenia i której mogłoby w dramacie nie być? Tymczasem zamyka ona akt wypełniony tragicznymi i nieodwracalnymi zdarzeniami, mimo że jest jedynie sensacyjną opowieścią siedemdziesięcioletniego starca skierowaną do syna (Rosse'a) na temat przyrodniczych anomalii. Stwierdza on, iż w całym swoim życiu nie doświadczył tak strasznej nocy (co przy okazji uwiarygodnia nieznaną mu przecież relację Lenoxa). Jest zdumiony, że panuje mrok, chociaż jest już dzień i że sowa zaatakowała sokoła i go zabiła. Przeraża go także zachowanie koni Duncana – najpierw wpadły w szal, potem wydostały się ze stajni i zachowywały się tak, jakby chciały zaatakować ludzi, a na końcu zaczęły się nawzajem pożerać. Te obrazy, przypominające sceny z horrorów, podobnie jak opowieść Lenoxa, zapowiadają coś strasznego, co domaga się interpretacji. Bohaterowie jednak nie są w stanie tego zrobić – bo jak logicznie i sensownie wytłumaczyć to, co logiczne i sensowne nie jest, co wymyka się przewidywalności i związkowi przyczynowo-skutkowemu? Rosse i jego ojciec zaraz po tej opowieści dowiadują się od Macduffa o zamordowaniu króla, o zastanawiającej ucieczce książąt, podejrzewanych o przygotowanie spisku i o strażnikach zabitych przez Makbeta prawdopodobnie działających w porozumieniu z Donalbainem i Malcolmem. Wkrótce okaże się, że taka interpretacja zdarzeń przez Macduffa jest fałszywa, a my wiemy, iż została zaprojektowana przez Makbeta i jego żonę. Nie ułatwia to jednak bohaterom zrozumienia tego, czego świadkiem był starzec, a w dodatku chaos w przedstawionym świecie jest zbyt duży. Ale na wysiłek zrozumienia może się zdobyć czytelnik, który w ten chaos nie jest uwikłany. Z jego punktu widzenia to, o czym opowiada starzec, ma sens: przyroda ukazana jest w opozycji do świata ludzi, ale jednocześnie jest nieprzewidywalna jak ludzie. W ten sposób zostajemy wrzuceni w świat zawieszonych reguł i zasad etycznych regulujących życie społeczne; ich miejsce zajmuje czyste okrucieństwo i przemoc, do czego przecież trudno się przygotować i przystosować. Mamy więc do czynienia z niezwykle i bezcennym ćwiczeniem wyobraźni zaproponowanym przez Szekspira każdemu potencjalnemu odbiorcy jego dzieła⁶.

⁶ Dlatego tak trudno wyjaśnić sens interpretacyjnych szyfrów zakodowanych w *Makbecie*. Szekspirolodzy prześcigają się w proponowaniu własnych odczytań zarówno całego dramatu, jak i pojedynczych scen, a nawet wersów. Łatwym zadaniem nie jest też przyporządkowanie genologiczne tego utworu. Katarzyna Mroczkowska-Brand w swoim artykule przekonująco opowiada o tym, jak określone założenia interpretacyjne oraz wybory tłumaczy przekładają się na rozumienie sensów wpisanych w to dzieło, przez jednych uznawane głównie za moralitet, a przez innych za tragedię. Równocześnie jednak dystansuje się wobec takich jednoznacznych przyporządkowań, udzielając w ten sposób, także nauczycielom języka polskiego, cennej lekcji czytania tego arcydzieła: „Tylko

Intrygujące są w *Makbecie* fragmenty świadczące, że główny bohater w końcu odkrył, że usunięcie tajemniczości, wieloznaczności i niedopowiedzenia z interpretacyjnego horyzontu wcale mu nie pomaga, przeciwnie, sprawia, że grunt usuwa mu się spod nóg. Interpretacyjna pewność jawi mu się wówczas jako pułapka. Dobrym przykładem są słowa Makbeta, gdy dowiaduje się, iż las Birnam zbliża się do zamku:

Muszę powściągnąć w sobie pewność; czyżby
Nie taki prosty sens, jak mi się zdawało,
Miały te słowa złego ducha, kłamstwo
W przebraniu prawdy: „Póki Las Birnamski
Nie stanie pod murami Dunsinanu,
Nie lękaj się niczego”? Otóż właśnie,
Las sunie w stronę Dunsinanu

(*Makbet*, akt V, scena 5)

Makbet pod koniec utworu szybko się uczy. Gdy staje twarzą w twarz z Macduffem i dowiaduje się o okolicznościach jego narodzin, jest już właściwie przekonany, iż został oszukany:

Duch we mnie nagle osłabł, czuję grozę.
Przekleństwo owym diabłom, co żonglują
Sensami, mamią dwuznacznością słów,
Obietnicami pieścżą ucho, aby
Zadać cios w serce złamaniem obietnic!

(*Makbet*, akt V, scena 8)

Makbet otrzymuje zatem bolesną lekcję na temat interpretacji, a jej cele osiąga połowicznie. Musi przyznać, że interpretacja zazdrośnie strzeże swego skarbu, jakim jest wieloznaczność i symboliczność, i przekonuje się, iż ceną za ich zlekceważenie może być nawet śmierć. To odkrycie jest sporym edukacyjnym osiągnięciem Makbeta. Do końca życia nie osiągnął jednak drugiego istotnego celu tej lekcji. Nie zrozumiał bowiem, że to on sam zbudował sobie interpretacyjne więzienie, w którym się zamknął i wyrzucił do niego klucze⁷. Chyba nie pojął, że życie w wytworzonej przez siebie jednoznacznej rzeczywistości jest wprawdzie łatwiejsze i dodaje pewności siebie, ale nie przygotowuje do konfrontacji ze światem zewnętrznym wypełnionym wieloznacznością, przypadkowością i mnogością sposobów myślenia i postrzegania, nierzadko podważających rzekomo oczywiste założenia i schematy.

czy schematy w ogóle pasują do Szekspira? Nie zapominajmy o złożoności konstrukcji jego dramatów i zwróćmy uwagę, że najczęściej jego tragedie dzieją się na skutek sumowania się wielu czynników: występu, błędu, zbiegu okoliczności, iluzorycznego postrzegania, tragicznej funkcji czasu – razem powodujących tragiczny finał” (Mroczkowska-Brand 2013, 289).

⁷ Interesujący trop interpretacyjny w tym kontekście podpowiada cytowany już Jan Kott: „Makbet od pierwszych scen określa siebie przez negację; jest dla siebie tym, który nie jest; nie jest tym, który jest. Jest zanurzony w świecie jak w nicości, jest tylko tym, kim mógłby być. Makbet tylko wybiera siebie, ale po każdym z tych wyborów jest sam dla siebie coraz bardziej obcy i coraz bardziej przerażający” (Kott 1962, 95).

Makbet - cykl lekcji (propozycja metodyczna)

Wszystkie powyższe rozważania można wkomponować w cykl lekcji poświęconych analizie dramatu Szekspira. Warto, by scalała go refleksja nad znaczeniem interpretacji w życiu człowieka i konsekwencjami interpretacyjnych pomyłek. Na początku istotne jest sformułowanie istotnych pytań egzystencjalnych i aksjologicznych. Do czego człowiekowi potrzebna jest umiejętność interpretacji? W jakich sytuacjach z niej korzystamy? Co podlega interpretacji? Jakie jest znaczenie tego słowa? Jak je rozumiemy i w jakich sytuacjach je stosujemy? Jakie mogą być skutki nietrafnej interpretacji?

Taki początek cyklu przygotowuje młodych ludzi do uważnej i ukierunkowanej analizy tekstu Szekspira, umożliwiającej koncentrację na sposobach interpretowania rzeczywistości przez Makbeta (i inne postacie). Podczas proponowanego cyklu lekcji licealiści odkryją, że tytułowy bohater, by kontrolować zdarzenia i wywierać na nie wpływ, kreuje oczekiwane przez siebie interpretacje (w tym celu podrzuca fałszywe tropy, tworzy fałszywe przesłanki i motywacje, manipuluje, zastrasza i zabija). Ale równocześnie sam jest poddawany interpretacyjnym próbom, zwłaszcza ze strony złych mocy, nad którymi nie ma żadnej władzy, i które, jak już była mowa o tym wcześniej, boleśnie mu to uświadamiają.

Sensowna byłaby też w tym kontekście analiza wybranych wypowiedzi Makbeta objaśniających, czym według niego jest życie, jak postępuje człowiek i jak jest postrzegany. Jedną z nich trzeba tutaj przytoczyć. Tytułowy bohater następująco wyjaśnia Macduffowi, dlaczego pośpiesznie zabił strażników pilnujących komnaty Duncana:

Czy gniew, roztropność, zgrozę, powściągliwość,
Wierność, bezstronność potrafi ktokolwiek
Pomieścić w sobie jednocześnie? Nikt:
We mnie przynajmniej wybuchu uczucia
Rozum powstrzymać nie zdążył

(*Makbet*, akt II, scena 3)

Ta konstatacja trafnie odzwierciedla dość powszechne przekonanie, iż człowieka należy traktować jako istotę zrównoważoną, kontrolującą swoje emocje i pragnienia, potrafiącą je równoważyć z rozsądkiem i przewidywalnością, a więc zachowującą idealny balans między afektywnością i racjonalnością. Makbet jednak uznaje to oczekiwanie za fałszywą i naiwną interpretację ludzkiego losu – jego zdaniem sfera emocjonalna zdecydowanie dominuje nad sferą intelektualną. Ale owa wykładnia, na pozór przekonująca, również jest zwodnicza, stała się bowiem elementem interpretacyjnej gry zaproponowanej szkockiej elicie. Przecież dobrze wiemy, że decyzja o zabiciu podejrzanych o zamordowanie króla była jednak przemyślana, logiczna, na swój sposób nawet roztropna – w ten sposób Makbet pozbył się bowiem niewygodnych świadków. Sposób pojmowania istoty człowieczeństwa zatem nie mieści się w ramach żadnej z upraszczających interpretacji wyjaśniających, kim jest i jaki jest człowiek. Dlatego warto poświęcić osobną lekcję analizie kreacji Makbeta – jak został ukazany na początku utworu

i w dalszych jego partiach, jak go charakteryzują król, dowódcy, żołnierze, żona, więdźmy, a wreszcie, co on sam o sobie myśli. Dzięki temu młodzi ludzie mogą odkryć, że tragedia Szekspira to naprawdę intrygująca opowieść o tym, jak trudno zrozumieć i ocenić człowieka.

W proponowanym cyklu lekcji warto znaleźć też miejsce na rozważania dotyczące zagadek interpretacyjnych, jakie musiał rozwiązać Makbet. A tych jest całkiem sporo. By zrozumieć intelektualną skalę wyzwania, z jakim musiał się zmierzyć, można poprosić uczniów, by sformułowali pytania, które kłębiły się w głowie Makbeta podczas dwóch spotkań z więdźmami i gdy zobaczył ducha Banka podczas uczyty. Nie chodzi tu tylko o wątpliwości wyrażone eksplicytnie, ale też implicytne. A nie było ich mało; w dodatku niektóre z nich odnosiły się do oczywistych logicznych sprzeczności.

W tak poprowadzonej interpretacji *Makbeta* warto zastanowić się, dlaczego bohater stracił to, co tak szybko osiągnął (przypomnijmy, że jest już królem pod koniec aktu II). To stwarza kolejną szansę wyjścia poza szkolne schematy – okazuje się bowiem, iż klęska Makbeta wynika z niedostatku jego kompetencji interpretacyjnych. W dramacie znajdziemy sporo dowodów to potwierdzających: źle odczytywał sens przepowiedni, nie uchwycił, iż dwa pozdrowienia z trzech usłyszanych na wrzosowisku nie są przepowiedniami, dostosowywał znaczenie wypowiedzi więdźm i ukazanych mu zjaw do własnych oczekiwań, marzeń, wyobrażeń, schematów myślenia, nie umiał myśleć metaforycznie (symbolicznie), nie przyjmował do wiadomości, iż rzeczywistość jest wieloznaczna, a nie jednoznaczna, nie potrafił spojrzeć na rzeczywistość z innej perspektywy niż własna, był zaskoczony działaniami, których nie przewidział i nie uwzględnił w swoich planach⁸.

Szekspir ukazuje w swojej tragedii bardzo poważne konsekwencje kłopotów z trafną interpretacją rzeczywistości, o czym także można na lekcji porozmawiać. Z jego opowieści osadzonej w średniowiecznych realiach wynika niezwykle uniwersalne przesłanie. Fałszywe, jednostronne, uproszczone interpretacje mają bardzo realny wpływ na podejmowane decyzje, na wybory etyczne, plany, psychikę, życie innych ludzi; mocno przyczyniają się również do eskalacji przemocy i do śmierci niewinnych osób. Współczesna rzeczywistość geopolityczna dostarcza mnóstwa dowodów na przenikliwość angielskiego geniusza.

Czy zaproponowany sposób czytania *Makbeta* jest możliwy w szkole? Takie pytanie jest naturalne, zwłaszcza jeśli trudno się komuś oderwać od interpretacyjnych schematów, w jakie ten tekst zwykle się wtłacza. W tym artykule nie ma miejsca na zaprezentowanie wszystkich mądrych uczniowskich wypowiedzi inspirowanych proponowanym ujęciem tego wybitnego utworu, ale przynajmniej dwie warto przytoczyć, by przekonać się, że warto zaryzykować.

⁸ Nie dostrzegł nawet tego, iż pod zamkiem Dunsinane nie wydarzyło się nic nadprzyrodzonego; wszystko miało swoje logiczne, racjonalne wyjaśnienie. Poza tym jego porażka militarna i tak była raczej nieuchronna – musiał się bowiem zmierzyć ze zdeterminowanymi i zjednoczonymi wojskami, mającymi sporą przewagę liczebną i wsparcie nie tylko militarne, ale i etyczne ze strony tych, którzy mieli już dość przemocy oraz życia w strachu.

Analizując sposób postępowania i myślenia Makbeta, można dowiedzieć się, że w ludzkiej naturze leży interpretowanie otaczającej nas rzeczywistości. Możemy dojść do takiego wniosku po przyjrzeniu się jego zachowaniu podczas rozmów z czarownicami. Jak tylko usłyszał przepowiednię, zinterpretował je na swoją korzyść. Nie była to prawidłowa interpretacja, gdyż czarownice posługiwały się wieloznacznymi słowami, czego Makbet nie wziął pod uwagę. Ludzie też często oceniają i wyciągają wnioski w sposób powierzchowny i bez głębokiej analizy, co prowadzi do błędnej interpretacji i nieporozumień. Uważam, że spostrzeżenia Szekspira są wciąż aktualne i ważne dla współczesnego człowieka, ponieważ uświadamiają, jak bardzo interpretacja wpływa na nasze życie, a gdy jest błędna, ten wpływ może być bardzo negatywny. Może to uczyć człowieka, by nie oceniać rzeczywistości powierzchownie i mieć wzgląd na skutki naszych decyzji oraz by nie patrzeć na życie tylko z naszej perspektywy (Małgorzata, klasa II liceum)⁹.

Natura ludzka jest pełna sprzeczności. Taki obraz człowieka reprezentuje Makbet. Mimo bardzo bliskiej relacji łączącej go z królem Duncanem, jak i z przyjacielem – Bankiem, nie zawahał się ich zabić, kiedy okazali się przeszkodami do osiągnięcia celu. Wiedział, że to, co robi, jest złe i barbarzyńskie, ale wiedział też, iż jest to słuszne i potrzebne. Do upadku Makbeta doprowadziła m.in. nieumiejętność rozumienia zagadek i treści niewyrażonych wprost. W wypowiedziach wiedźm nie doszukiwał się ukrytego sensu. Pokazuje to, że Makbet miał ograniczoną wyobraźnię, patrzył zero-jedynkowo. Bardzo ciekawą sprzecznością, którą można dostrzec u Makbeta, jest to, że był nieufny i ostrożny wobec innych, a miał pełne zaufanie do nieznanym mu wiedźm, które miały kontakt ze światem nadprzyrodzonym, w którego istnienie Makbet nie wierzył. Ludzka natura jest więc bardzo złożona. Nieraz zaskakuje, przeraża bądź przeczy sama sobie. Myślę, że spostrzeżenia Szekspira są jak najbardziej aktualne i ważne dla współczesnego człowieka. W dzisiejszych czasach ludzie także borykają się ze sprzecznościami w swoim życiu czy też ograniczają swoje postrzeganie rzeczywistości do tego, co im się podoba i w ich mniemaniu jest słuszne. Zapominają, że nieraz należy spojrzeć głębiej i poszukać ukrytego sensu, mimo że może się wydawać, iż go nie ma (Aleksandra, klasa II liceum).

Trudno zatem nie wierzyć w potencjał literatury, o jakim wspominają Czapliński, Koziółek, Napiórkowski czy Stawiszyński oraz w moc interpretacyjnego uniwersum wpisanego w arcydzieło Szekspira. Metodycznej satysfakcji wynikającej z odkrycia intrygującej perspektywy odczytania Makbeta, towarzyszy jednak pewien niepokój. Czy rzeczywiście wszystko w Szkocji wróciło do normy? Na tronie zasiadł Malcolm, syn Duncana – młody, zwycięski, mający szerokie poparcie i prawo do tronu. W dodatku gdzieś w Irlandii przebywa jego brat, drugi potencjalny następca tronu – Donalbain. Jakim cudem zatem władzę przejmie Fleance¹⁰, młody chłopak bez żadnego zaplecza politycznego i militarnego, który tylko dzięki niefrasobliwości wynajętych przez Makbeta morderców cudem uszedł z życiem z zastawionej pułapki i ukrywa się nie wiadomo gdzie. Niemożliwe? Ach ten Szekspir, miłośnik niejednoznaczności i interpretacyjny prowokator...

⁹ W taki sposób uczennica odpowiedziała na sprawdzianie interpretacyjnym zamykającym cykl lekcji poświęconych tragedii Szekspira na pytanie: „Czego o ludzkiej naturze można dowiedzieć się, analizując sposób postępowania i myślenia Makbeta? W jakim stopniu spostrzeżenia te są aktualne i ważne dla współczesnego człowieka?” Podczas cyklu zrealizowano opisaną w tym artykule koncepcję odczytania tekstu. Druga zacytowana wypowiedź również pochodzi z tego sprawdzianu.

¹⁰ Znakomicie wychwycił ten problem Joel Coen w swoim filmie *Tragedia Makbeta* (2021). Zainteresowanym polecam tę bardzo interesującą interpretację szekspirowskiego arcydzieła, a analiza ostatniej sceny może być źródłem fascynującej lekcji języka polskiego.

Bibliografia:

- Ferguson Francis, 1976, „*Makbet*” jako naśladownictwo działania, Byczkowska E. (przeł.), „*Pamiętnik Literacki*”, z. 3, s. 251-259.
- Gibińska Marta, 2004 „*Makbet*” – poezja w teatrze, w: Fabiszak J., Gibińska M., Nawrocka E. (red.), *Czytanie Szekspira*, Gdańsk, s. 519-531.
- Kott Jan, 1962, „*Makbet*” albo *Zarażeni śmiercią*, w: tegoż, *Szkice o Szekspirze*, Warszawa, s. 87-99.
- Kowalski Tomasz, 2021, *Jeśli umiecie- mówcie: kim jesteście? O Wiedźmach w wybranych polskich inscenizacjach „Makbeta”*, „*Polonistyka. Innowacje*”, nr 14, s. 163-172, <https://doi.org/10.14746/pi.2021.14.15> [dostęp: 30.12.2024]
- Koziołek Ryszard, 2019, *Wiele tytułów*, Wołowiec.
- Mroczkowska-Brand Katarzyna, 2013, „*Złe dobre jest, a dobre złe*”. *Konsekwencje interpretacyjne przekładu kluczowego cytatu z „Makbeta”*, „*Ruch Literacki*”, z.3., s. 279-293, <https://doi.org/10.2478/v10273-012-0069-0> [dostęp: 20.01.2025]
- Napiórkowski Marcin, 2022, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Kraków, s. 250-272.
- Shakespeare William, 2012, *Makbet*, Barańczak S. (przeł.), w: Shakespeare W., *Hamlet, Romeo i Julia, Makbet*, Kraków, s. 405-555.
- Stawiszyński Tomasz, 2022, *Reguły na czas chaosu*, Kraków, s. 197-215.
- Wybitna książka wywraca rozumienie świata. Rozmowa Przemysława Czaplińskiego z Wojciechem Szotem. „*Wyborcza.pl*”, 15.01.2025, <https://wyborcza.pl/7,75517,31588779,spoleczenstwo-trzeba-opowiedziec-na-nowo-mowi-wybitny-krytyk.html> [dostęp: 25.01.2025].

O autorze:

Krzysztof Koc – dr hab., profesor UAM w Pracowni Innowacji Dydaktycznych (w Instytucie Filologii Polskiej w Poznaniu), redaktor naczelny naukowego czasopisma metodycznego „*Polonistyka. Innowacje*” i nauczyciel języka polskiego w liceum. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się m.in. wokół reportażu oraz szkolnej edukacji humanistycznej podejmującej dialog ze współczesnością. Opublikował dwie książki autorskie: *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007) i *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* (Poznań 2018). Jest również współautorem podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* (Poznań 2011). W 2023 roku ukazała się pod jego redakcją publikacja zatytułowana *Doktoranckie warsztaty metodyczne. Od refleksji dydaktycznej do praktyki*, a w 2024 współredagowana z Anitą Gis książka *Dobra szkoła. Edukacyjne rozważania nad pewną nieoczywistością*.

Bariery do obalenia i granice nieprzekraczalne. O wolności i dyscyplinie interpretacji

Barriers to be broken and boundaries to be crossed.
On the freedom and discipline of interpretation.

Krzysztof Biedrzycki

Uniwersytet Jagielloński

ORCID 0000-0002-5110-6986

Streszczenie: Dyskusje o interpretacji rozpościerają się między dwoma biegunami: wolności, pełnej swobody, inwencji oraz dyscypliny, wyraźnie zarysowanych granic, reguł. Teoretyczne uzasadnienia dla różnych rozwiązań mają swoje mocne i słabe strony. Ich różnorodność powoduje, że uczenie interpretacji w szkole napotyka na trudności, bo nie jest łatwo wypracować złoty środek między wspomnianymi biegunami. W artykule zostają w skrócie zaprezentowane niektóre koncepcje teoretyczne, a jego celem jest przedstawienie propozycji formy szkolnej interpretacji, która służyłaby zarazem otwarciu uczniów na żywą, osobistą, przeżytą lekturę, jak i nauczaniu ich dostrzegania granic, których w procesie odczytywania dzieła nie należy przekraczać. Interpretacja potraktowana zostanie jako sposób rozumienia nie tylko konkretnego tekstu, ale i rzeczywistości. Przykładem wieloznaczności tekstów i różnych dróg interpretacyjnych są dwa utwory Zbigniewa Herberta.

Słowa kluczowe: interpretacja, bariery interpretacyjne, wolność czytelnika, granice interpretacji, wieloznaczność, literatura, rzeczywistość, Zbigniew Herbert

Abstract: Discussions about interpretation span two poles: freedom, complete liberty, invention, and discipline, clearly defined boundaries, and rules. Theoretical justifications for various solutions have their strengths and weaknesses. Their diversity makes teaching interpretation in schools challenging, as it is not easy to find a happy medium between these poles. This article briefly presents some theoretical concepts, and its aim is to propose a form of school interpretation that would both open students to a lively, personal, experienced reading experience and teach them to recognize boundaries that should not be crossed in the process of reading a work. Interpretation will be treated as a way of understanding not only a specific text but also reality. Two works by Zbigniew Herbert exemplify the ambiguity of texts and the various interpretive paths.

Key words: interpretation, barriers in reading, freedom of reader, limits of interpretation, polysemy, literature, reality, Zbigniew Herbert



Minotaur

W wierszu Zbigniewa Herberta *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi* (Herbert 1983) mamy do czynienia z niejednoznaczną sytuacją. Jak wskazuje sam tytuł, swoją mowę wygłasza mitologiczny Prokrustes. Jest to mowa pośmiertna („pozbawił mnie życia Tezeusz”), a zarazem obrończa (przedstawia racje stojące za jego zbrodniczymi praktykami) czy nawet programowa („mam niepłoną nadzieję że inni podejmą mój trud”). Pozbawił go życia Tezeusz, którego tak przedstawia: „morderca niewinnego Minotaura”. Jak to rozumieć? Czy przesłanki rozumowania, a nade wszystko wartościowania Damastesa należy traktować serio? Owszem, wyczuwamy tu autorski dystans, ironię, ale gdzie znajdujemy dowody na taką interpretację, gdzie pojawiają się sygnały wskazujące nam drogę do lektury odwrotnej do intencji bohatera wiersza? A może byłaby to droga na manowce? Czy określenie „niewinny Minotaur” brzmi wystarczająco absurdalnie i wewnętrznie sprzecznie, żeby zanegować całą wypowiedź Prokrustesa?

Kreteński więzień Labiryntu pojawia się u Herberta ponownie w prozie poetyckiej *Historia Minotaura* (Herbert 2001). Poeta zaczyna tak: „W nieodczytanym jeszcze piśmie linearnym A opowiedziano prawdziwą historię księcia Minotaura”. To już zapowiada spojrzenie na tę postać niezgodnie z przyjętą powszechnie wizją. U Herberta nie spotykamy żarłocznego i przerażającego potwora, lecz nieszczęśliwego chłopca z nienormalnie dużą głową, melancholika traktowanego jako matolek (tak jest nazwany w utworze), którego więzi się w Labiryncie po to, by odkrywając logikę architektury tego miejsca, uczył się zasad poprawnego myślenia. Ponieważ jednak nie czyni postępów w nauce, Minos postanawia zabić swoje dziecko (czytamy, że wbrew mitologicznym plotkom wcale nie było ono synem przysłanego przez Posejdona byka i wiarołomnej Pasifae) i w tym celu sprowadza z Grecji „zręcznego mordercę Tezeusza”. W finale tej opowieści „wraca Tezeusz niosąc wielką, krwawą głowę Minotaura o wytrzeszczonych oczach, w których po raz pierwszy kiełkować zaczęła mądrość – jaką zwykle zsyłać doświadczenie.”

Jak zatem trzeba by interpretować postaci Tezeusza i Minotaura w świetle tych dwóch utworów? W obu Tezeusz to morderca, a Minotaur jest niewinny. O ile w wierszu wyczuwamy ironię, a wartościowanie Damastesa (jako z założenia nieobiektywnego, wszak i on, „niewinny”, jest ofiarą mordercy Tezeusza) możemy *a priori* odrzucić, o tyle w prozie poetyckiej, owszem, przewrotnej, polemicznej wobec potocznie przyjętej wykładni mitu, ale napisanej w tonacji serio, odwrócenie oceny obu bohaterów wskazuje, że czytelnik za autorem winien przyjąć perspektywę współczucia dla więźnia Labiryntu. W takim razie może ów „niewinny Minotaur” z perory Damastesa powinien być potraktowany poważnie, bo nie jest prostym i jednoznacznym sygnałem poetyckiego dystansu? Czy można by pójść jeszcze dalej i podważyć ironiczną lekturę wiersza?

Wiemy, że Herbert stwarza problemy interpretacyjne (pisał o tym Stanisław Barańczak w książce *Uciekinier z Utopii* 40 lat temu i niewiele się zmieniło od

tamtej pory¹). Jego utwory nie są jednoznaczne, za każdym razem mogą nas prowadzić w pułapkę odczytań kanonicznych, ostatecznych i pozbawionych wątpliwości, podczas gdy są one wewnętrznie dialogiczne, oparte na niepewności i nieusuwalnych napięciach. Domagają się współpracy z sobą, wchodzenia z nimi w rozmowę lub nawet spór – domagają się interpretacji.

Interpretacja - rozumienie świata

Interpretacja jest najtrudniejszą, a zarazem najważniejszą umiejętnością, którą powinien nabyć uczeń podczas lekcji języka polskiego. Pisano o tym dużo, nie będę tu powtarzał wszystkich argumentów uzasadniających tę tezę, a także nie będę wskazywał na wszystkie trudności z nią związane, zwrócę uwagę tylko na te fundamentalne. Trzeba jasno powiedzieć, że nauka interpretacji, choć najdogłębniej ćwiczona na materiale literackim, wykracza daleko poza literaturę i oznacza wyposażenie młodego człowieka w sprawność rozumowania, rozumienia rzeczywistości i porozumienia z drugim człowiekiem. Rola interpretacji w rozumieniu świata jest sednem filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera: „Właściwym wymiarem tego, co dane, okazuje się (...) pośredni świat języka. (...) Interpretacja rodzi nigdy niezrealizowane zapośredniczenie między człowiekiem a światem, i o tyle właśnie jest ona jedyną rzeczywistą bezpośredniością oraz realnością sprawiającą, że rozumiemy coś jako to coś” (Gadamer 2007, 220-221). Koncepcję tę na gruncie polskim rozwinął Michał Paweł Markowski, gdy zaproponował następującą definicję interpretacji:

[Interpretacja to] rozumienie znaczeń jakiegoś kawałka rzeczywistości. Różni się od opinii i przekonań tym, że daje się weryfikować na podstawie tego, o czym mówi. Interpretator zmierza do wydania prawdziwego sądu na temat rzeczywistości, to znaczy sądu, który podlega dyskusji, albowiem podlega weryfikacji danych (Markowski 2019, 345).

Zwróćmy uwagę na wyeksponowanie rozumienia świata, rzeczywistości, nie tylko tekstu. Według tej koncepcji wszelkie poznanie ma charakter językowy, a skoro tak, to za pomocą języka można zmierzać do zrozumienia i wyjaśnienia napotykaných w rzeczywistości fenomenów. Stąd rola interpretacji.

Aspekty poznania

Stanislas Dehaene przedstawił siedem definicji/aspektów uczenia się, a więc poznania (Dehaene 2021). Pierwszy polega na tym, że mózg reguluje parametry modelu zmysłów czy języka w kierunku dostrzeżenia tego, co dla niego nowe i specyficzne – to jest mechanizm podobny do nastawiania ostrości w aparacie fotograficznym. Przykładem może być wyregulowanie parametru języka, w którym słyszymy jakąś wypowiedź: żeby ją zrozumieć, trzeba nastawić się na słuchanie w konkretnym języku, bez przestawiania się nie sposób odczytać wypowiedzi, nawet jeśli jest ona sformułowana w języku, który znamy, ale w danym kontekście nie wydaje się oczywisty. Drugim aspektem jest wyzyskiwanie eksplozji kombina-

¹ Rozdział *Nieporozumienia* (Barańczak 1984).

torycznej. Jesteśmy bombardowani wielością impulsów ze świata zewnętrznego, wydaje się, że możemy tworzyć nieskończoną liczbę kombinacji w ich łączeniu, w przypadku języka to oznacza ogromne możliwości formułowania zdań w obrębie tego samego systemu. Trzeci aspekt procesu poznania to eksploracja przestrzeni możliwości. W świecie, który chcemy sobie ośwoić, mamy dużo dróg sprawdzania bogactwa, którym nas kusi lub którym przytłacza. Im więcej sprawdzimy, tym więcej się nauczymy, choć oczywiście ekonomia czasu i wysiłku sprawia, że ograniczamy eksplorację. Czwarty aspekt można zatem określić jako zawężanie przestrzeni wyszukiwania. W nieogarnionym świecie trzeba przestrzeń zawęzić, skupić się na takim wyjaśnieniu zjawiska, które pozwoli nam je zrozumieć. Kolejny aspekt to rzutowanie apriorycznych hipotez. Poznanie odbywa się w kontekście tego, co już wiemy, a zatem dla wyjaśnienia zjawiska, choćby przez analogię, wykorzystujemy stawiane przez nas hipotezy. One mają charakter aprioryczny, nawet jeśli wynikają logicznie z innych, uprzednich efektów poznania. Dalszym etapem jest weryfikacja tych hipotez. Szósty aspekt uczenia się (poznania) to minimalizowanie błędów. Zawsze pojawia się ryzyko popełnienia błędu w rozpoznaniu tego, co dla nas nowe – ważne jest, żeby umieć się cofnąć, skorygować ten obraz zjawiska, który nie jest zgodny z rzeczywistością. Równocześnie nie można się obawiać błędu, bo lęk przed niepowodzeniem unieruchamia nas w procesie poznania, niczego nowego się nie uczymy. Ostatni aspekt polega na optymalizacji funkcji nagrody. Chcemy poznawać coś nowego, bo to sprawia nam przyjemność. Co prawda, uczenie się połączone jest z trudem, ale zwięźczenie przynosi nagrodę w postaci uruchomienia obwodu nagrody w mózgu.

W interpretacji dostrzegamy właśnie te aspekty. Regulujemy parametry modelu lektury, skupiamy uwagę na tym, żeby zrozumieć czytany utwór, ustawiamy go w jakimś kontekście, uruchamiamy wobec niego oczekiwania, wyzyskujemy różne kombinacje odczytań, eksplorujemy przestrzeń możliwości interpretacyjnych, rzutujemy aprioryczne hipotezy zrozumienia tekstu, które następnie weryfikujemy. Zawsze ryzykujemy błąd w interpretacji, ale możliwość pojawienia się go nie powinna nas paraliżować i przepełniać lękiem, na odwrót – trzeba się nauczyć zarówno minimalizowania błędów, jak i analizowania ich przyczyn. Wreszcie – interpretacja może i powinna być źródłem satysfakcji.

Na gruncie dydaktyki z tym specyficznym sposobem poznania w postaci interpretacji spotykamy się, gdy dostrzegamy, jaką rolę w nauce na lekcjach różnych przedmiotów odgrywają interpretacje danych, faktów, przebiegu funkcji itd., a także interpretacja tekstów w postaci np. historycznej krytyki źródeł. To jest część wspólna różnych dziedzin wiedzy: ćwiczenie samodzielnego myślenia, mierzenie się z tekstami i faktami, rozumienie ich, stawianie hipotez i tez oraz ich dowodzenie². Nas jednak interesuje specyficzny typ interpretacji, szczególnie wymagający, czyli interpretacja dzieła literackiego.

² Przykład konfrontacji doświadczeń różnych przedmiotów, między innymi właśnie w obszarze interpretacji, możemy spotkać w następujących publikacjach: *Szkoła samodzielnego myślenia* (Białek i in. 2013), *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. (Bulkowski, Kaźmierczak 2024), *Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego i matematyki* (Federowicz 2018), *Błąd w dydaktyce* (Biedrzycki, Chrzanowski, Ostrowska 2024).

Bariery i ich pokonywanie

Mamy tu do czynienia z dużym problemem, bo utwór z natury rzeczy nie jest tekstem o prostym i jednoznacznym przesłaniu. To znaczy może taki być, ale wówczas dużo traci ze swojej literackości, prześlizguje się w stronę publicystyki, prostego przekazu, może kaznodziejstwa, nie budzącej wątpliwości perswazji czy wyrażenia wspólnych dla jakiejś zbiorowości emocji. Wybitna literatura najczęściej jest wieloznaczna i stawia przed czytelnikiem wymaganie uważnej lektury, w której odczytania mogą się poważnie różnić.

W tej sytuacji wyzwaniem dydaktycznym jest wdrożenie ucznia w taki styl czytania, w którym zmierzy się on z wielowymiarowością dzieła literackiego, jego polisematycznością, niejednoznacznością, z możliwością różnych dróg rozumienia, a w konsekwencji przeżywania tekstu i odpowiadania nań. Od razu jednak pojawia się dylemat: na ile możemy sobie pozwolić, gdzie należy wyznaczyć granice interpretacji. Czy ich wyznaczenie nie jest czasem ograniczeniem wolności czytelnika, czy z kolei wolność nie oznacza dowolności i kiedy interpretacja staje się niezobowiązującą opinią?

Zacznijmy od barier, które dzielą nas od interpretacji, czy inaczej – barier zatrzymujących odbiorców w obrębie interpretacji gotowych, narzuconych, przekazanych do odtwarzania. To częsta praktyka w polonistyce szkolnej. Można wskazać różne jej źródła. Zasadniczym jest przekonanie o istnieniu w dziele znaczenia, które należy tylko odkryć i wydobyć. Utwór literacki traktowany jest jako – co prawda bardziej skomplikowany i ozdobny w swojej formie – przekaz, w gruncie rzeczy jednak taki jak inne wypowiedzi. Ważne okazuje się zatem zrozumienie tego, co w nim jest zawarte. Niejednokrotnie oznacza to rekonstrukcję *intentio auctoris*, w strywalizowanej postaci sprowadzonej do pytania: „Co autor miał na myśli?” Oczywiście tekst literacki był pisany z jakąś intencją, zarazem jednak jego istota nie sprowadza się do prostego przekazu, gdyż taki nie potrzebowałby formy literackiej ani swego rodzaju literackiego szyfru. Innym źródłem praktyki przekazywania gotowej interpretacji jest wiara w autorytet. Pokłada się ufność w autorytet bardziej doświadczonych czytelników, a zwłaszcza badaczy literatury. W tej sytuacji nauczyciel sam staje się medium przekazującym to, co inni już ustalili (lub niekiedy co sam ustalił i czego naucza mocą własnego autorytetu). To mocno się wiąże z lękiem – trzecim źródłem praktyki odtwarzania. Lękiem przed samodzielnością, która często może się łączyć z nieudolnością wnikania w znaczenia zawarte w tekście, rozumowania, dowodzenia stawianych tez, argumentowania.

Jeśli chcemy uczniów wyposażyć w umiejętność uważnego czytania, negocjowania znaczeń i przekonywania do swoich racji, zamiast przekazywać gotowe wykładnie dzieła, powinniśmy pokazać im, jak pokonywać bariery oporu przed samodzielnością interpretacji. Spotkanie z tekstem ma być nauką wnikliwej lektury, a jej warunkiem jest wolność; nie oczekiwanie wydobywania gotowego sensu, lecz spotkanie ucznia-czytelnika z tekstem, podjęcie przez niego wysiłku wydobywania różnych znaczeń, wchodzenia w dialog z utworem i innymi czytelnikami, wskazywania argumentów świadczących za prawomocnością odczytania.

Trzeba pamiętać, że uczeń – gdy wejdzie w dorosłe życie – będzie musiał samodzielnie sobie radzić z interpretacją poznawanych tekstów i ogólnie rzeczywistości, z weryfikacją rozumienia różnych przekazów, a także z rozumowaniem i budowaniem argumentów. Ażeby się mierzyć z tym, co nowe w procesie poznania, potrzeba odwagi. Nauka interpretacji powinna być nauką przełamywania lęku. Dlatego pożyteczna jest Derridiańska kategoria inwencji (Derrida 1996). W spotkaniu z utworem literackim potrzebna jest wyobraźnia. Tekst stanowi wyzwanie, przed którym łatwo zdezerterować, mówiąc, że zbyt trudny, niezrozumiały, niejasny albo zgoła głupi i pozbawiony sensu (częste argumenty uczniów nieradzących sobie z lekturą). Nie, interpretacja to konfrontacja z czymś, co nas zaskakuje, co nie jest oczywiste, dziwi (czasem w negatywnym sensie), ale zarazem po pokonaniu wewnętrznego oporu może (choć przecież nie musi) otworzyć przed nami nieznaną jeszcze perspektywę poznawczą. Jest spotkaniem z Innym w tekście lub Innym stojącym za tekstem.

Herbertowskie postrzeganie Minotaura niewątpliwie może wpędzić w konfuzję. Kto zna mitologię, w jakiegokolwiek narracji (Parandowskiego, Gravesa, Kubiaka), wie, że owa kreatura u starożytnych budziła strach i wstręt. Nie inaczej u potomnych. To Tezeusz, choć okrutny, był herosem. Oczywiście określenie „niewinny Minotaur” nie jest oksymoronem, w potworze nie ma winy zawinionej, etycznej, z perspektywy odbiorców mitu jest w nim jednak wina paradoksalna – samego istnienia, skażonego pochodzenia, bycia strasznym i odrażającym, budzącym uzasadniony strach. Herbert niewinność Minotaura wprowadza jednak w dwóch odrębnych kontekstach: narracji Prokrustesa i narracji kogoś opowiadającego jego „prawdziwą historię”. Dla czytelnika stanowi to zadanie konieczności skonfrontowania tych dwóch opowieści, dostrzeżenia ich niejednoznaczności i uwikłania w sytuację narracyjną, która w obu przypadkach jest radykalnie odmienna.

Trudnością w lekturze może być bezwzględne zaufanie mitowi czy raczej zakorzenionemu w kulturze jego rozumieniu. Inną trudnością może być coś odwrotnego, mianowicie naiwne przyjęcie argumentacji Prokrustesa i bezkrytyczne uznanie wersji z *Historii Minotaura* za „prawdziwą”. W jednym i drugim przypadku odbiór staje się jednostronny i zmierzający do ujednoznacznienia wymowy obu tekstów. Wyobrażalna jest jeszcze jedna sytuacja – lęk interpretacyjny powodujący, że czytelnik (uczeń) oczekuje rozstrzygnięcia jego wątpliwości, podania mu gotowej wykładni, bo niepewność powoduje dyskomfort.

„Niewinny Minotaur” powinien prowokować do refleksji i dialogu. Tak jak Herbert dokonywał reinterpretacji mitu, tak czytelnik (uczeń) ma prawo, a nawet w pewnym sensie obowiązek podjąć dialog czy wręcz wejść w spór z autorem. Herbert przecież wskazuje kierunek, nie rozstrzyga. Współczucie, z jakim Prokrustes mówi o Minotaurze, jest podejrzanym. Można to dostrzec dopiero, gdy się dokładnie przeczyta cały wiersz, czyli przemowę protagonisty. I gdy się dojrzy ironię, z jaką jest on wprowadzony do utworu. Skoro zbrodniarz opowiada o niewinności potwora, sytuacja sama sprawia, że wartościowanie poddaje się falsyfikacji i możemy powrócić do tradycyjnego postrzegania syna Pasifae. Tylko czy na

pewno? Czy istotnie fakt i jego interpretacja przedstawiane przez kogoś, komu nie ufamy, musi powodować, że on w tym względzie nie mówi prawdy lub jego ocena jest bezwartościowa?

Sprawa w *Historii Minotaura* też nie jest oczywista. Czym jest owo źródło podawane jako „prawdziwe”? Z jakiej perspektywy jest w nim podana narracja? Istotnie powinniśmy współczuć Minotaurowi? A może wpływa się na nasze uczucia i nimi manipuluje? Jeśli jednak tekst potraktować serio, a wiele wskazuje, że tak należy uczynić, to dostrzegamy w potworze z Krety każdego, kto nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom, kto podlega opresji wynikającej z kultury nieakceptującej odmienności.

Każda z tych dróg interpretacyjnych wymaga uważności w lekturze, ale też przekraczania przeszkód stojących na drodze rozumienia tekstu. Dlatego ważne jest, żeby czytelnik (uczeń) miał świadomość istnienia tych przeszkód, gdyż mogą one powodować, że jego odbiór (utworu literackiego, postu na portalu internetowym, spotkanego człowieka, zdarzeń politycznych, informacji dotyczących zdrowia...) uwarunkowany jest sytuacją, w jakiej ów odbiór się dokonuje. W opisywanym tutaj przypadku przeszkody mogą mieć rozmaity charakter. Przede wszystkim znajomość mitu w klasycznej wersji powoduje, że jego rewizja wydaje się nadużyciem – nie każdy jest gotowy do akceptacji wersji zreinterpretowanej, a nawet zdekonstruowanej (nie w imię założeń teoretycznych, ale w praktyce, choćby i mimowolnie). Trudność stanowi dostrzeżenie pięter instancji nadawczych: w wierszu *Damastes z przydomkiem Prokrustes* mówi to sam Damastes, dopuszczający go do głosu „konferansjer” – wypowiadający się w tytule, wreszcie nadrzędny podmiot ironizujący. W *Historii Minotaura* mamy jakieś „prawdziwe” źródło i przytaczającego je narratora, przy czym nie wiadomo, ile informacji pochodzi od niego, ile z owego źródła. Nie jest proste dostrzeżenie tych skomplikowanych gier literackich, wobec czego lektura może wieść ku uproszczeniu. Bariere niejednokrotnie stanowią przed-sądy, w znaczeniu wprowadzonym przez Gadamera (Gadamer 1979), które ustawiają, a przynajmniej warunkują lekturę. Może to być słownictwo, jakim się posługuje odbiorca – na przykład słowo „niewinny”, które na pozór ma jednoznaczny sens, bywa odbierane nieufnie (stąd pytanie „któż jest bez winy?” lub pogardliwe określenie „niewiniątko”). Może to być coś więcej, językowy obraz świata, w którym nie mieści się połączenie „niewinny Minotaur” albo „język finalny” w ujęciu Rorty’ego, zawierający spójny system oceny rzeczywistości i jej wartościowania (Rorty 2009). W każdym z tych przypadków ważne jest wypracowanie samoświadomości: z jakiej perspektywy czytam, co dla mnie znaczą słowa, jakie są moje przed-sądy?

Istotne jest życiowe i lekturowe doświadczenie czytelnika. W odbiorze wiersza *Damastes z przydomkiem Prokrustes* mówi dużą rolę może (a nawet powinna) odegrać wrażliwość na funkcję perswazyjną tekstu, na manipulację, propagandę, wpływanie na nasze emocje. Niewątpliwie inaczej ten wiersz przeczyta ktoś znający nowomowę, jej frazeologię i specyficzną logikę dowodzenia racji, aniżeli ktoś niedostrzegający pułapek tego rodzaju języka. W lekturze *Historii Minotaura* dużą rolę odgrywa empatia wobec osób skazanych na wykluczenie. Te czynniki popro-

wadzą w stronę interpretacji odkrywającej istotne dla obu utworów znaczenia. Same jednak też mogą stanowić przeszkody, bo rodzą pokusę ujednoznaczniania – wiersz czytany będzie tylko w kluczu politycznym, a proza jako utwór interwencyjny, a nawet dydaktyczny. Tymczasem oba jednoznaczności się wymykają.

Oczywiście nie każdy dostrzeże migotliwość znaczeń w utworze. A nawet niewielu czytelników ją od razu zauważy. Dlatego przy interpretacji konieczne są: dialog, dyskusja, konfrontowanie różnych odczytań, przedstawianie własnych stanowisk i argumentowanie. Dopiero w ich rezultacie może dojść do ustalania stanowisk, choć możliwe jest przecież przyjęcie protokołu rozbieżności, z zaznaczeniem wszakże, iż lektury mogą być odmienne i niekiedy sprzeczne, ale dopuszczalne z perspektywy tekstu, natomiast wyznaczone przez rozmaite doświadczenia życiowe i kulturowe, różne przed-sądy i słowniki, niejednakową wrażliwość.

Wolność, odwaga i dyscyplina interpretacji

W podjęciu samodzielnego wysiłku interpretacyjnego konieczne są zatem wyobraźnia, inwencja i odwaga. Wszystkie trzy są potrzebne po to, żeby wejść w relację z utworem, uważnie weń się wczytać, próbować dostrzec w nim różne znaczenia, zaproponować zrozumienie i uzasadnić je, równocześnie przekroczyć oczywiste – wydawałoby się – własne uwarunkowania, uświadomić je sobie i bez strachu przyznać się do tego, dlaczego czytam w określony sposób, kim jestem w akcie lektury.

Osiągnięcie takiego celu jest bardzo trudne, ale to on stanowi o sensie nauczania literatury, a nawet więcej – on jest ważny w dalszym życiu młodego człowieka, gdy będzie musiał w różnych sytuacjach przeprowadzać proces rozumienia i uzasadniania swojego pojmowania jakichś tekstów, wszelkich aktów komunikacji, zjawisk, faktów. Dążenie do tego celu może się jednak wiązać z niebezpieczeństwem wyobraźni, inwencji i odwagi bez granic, czyli dowolności w interpretacji. Tego boją się nauczyciele, którzy nie pozwalają uczniom na swobodne wypowiedzi o utworze i przedstawiają im interpretacje gotowe. Pojawia się zatem kwestia rozstrzygnięcia, gdzie przebiegają granice, których przekroczyć nie wolno.

Spory o granice interpretacji stanowią powracający motyw humanistyki. Niejednoznaczność rozstrzygnięć powoduje, że rodzi się lęk przed podejmowaniem wysiłku samodzielnego rozumienia dzieł literackich. Niejednokrotnie dotyczy to naukowców i krytyków, którzy dążą do ustalenia jednej obowiązującej egzegezy tekstu wedle reguł badań historycznoliterackich, gdy rekonstruuje się kontekst macierzysty utworu, docieka się intencji autora czy przedstawia się dzieje recepcji bez propozycji rozstrzygnięcia tego, jak według uczonego należałoby odczytywać dzieło. To jednak z kolei rodzi sprzeciw zwolenników interpretacji swobodnej, twórczej, ale narażonej na ryzyko swawoli lekturowej, odkrywania w tekście tego, co sami weń włożyliśmy (wedle stwierdzenia Nietzschego), interpretacji niejednokrotnie uzależnionej od ideologii lub osobistych doświadczeń badacza.

Wyrazistym przykładem sporu wokół tego problemu jest dyskusja między Umberto Eco, Richardem Rorty'm i Jonathanem Cullerem na temat nadinterpretacji (Eco, Rorty, Culler, Brooke-Rose 1996). Eco rozróżnia *intentio auctoris* (która jest możliwa do odczytania w procesie żmudnych badań biograficznych, jednak nie jest wcale koniecznym warunkiem lektury), *intentio lectoris* (skutkującą dowolnością i w efekcie przynoszącą ryzyko nadinterpretacji) oraz *intentio operis* – wpisanych w dzieło potencjalnych sensów. Właśnie *intentio operis* stanowi kryterium oceny interpretacji, gdyż nie zawęża jej do rekonstrukcji zamierzeń autorskich ani nie pozostawia pełnej swobody czytelnikowi. To nie znaczy, że czytelnik odgrywa mniejszą rolę, wręcz przeciwnie – bez niego dzieło pozostałoby tylko niezrealizowaną potencjalnością, niemniej jednak interpretacja musi być ograniczona przez kod dzieła, który w procesie lektury ma być odczytany. Wedle tej koncepcji jakość interpretacji zależy od kompetencji czytelniczej. O ile jednak trudno wyrokować, które odczytanie dzieła jest prawidłowe lub najlepsze, o tyle da się wyznaczyć reguły zakreślające orzeczenie, które jest złe, nietrafne lub przynajmniej gorsze od innych. W tym sporze zdecydowanie oponuje Rorty. Jego zdaniem wartość dzieła zasadza się na jego produktywności, potencjale wykorzystania go przez czytelnika, który tak w istocie sam nadaje mu sens w procesie negocjacji znaczeń. Mniej radykalny jest Culler, choć i on raczej staje po stronie swobody czytelniczej i gotowości do permanentnej reinterpretacji literatury, czemu oczywiście sprzyja uważna lektura. Co jednak dla Cullera ważne, trudno wyrokować, gdzie przebiega granica między interpretacją a nadinterpretacją, natomiast można mówić o rozumieniu i nadrozumieniu dzieła. Rozumienie byłoby procesem lektury bliskim koncepcji Eco, nadrozumienie zaś oznaczałoby zadawanie dziełu pytań, które ono samo pomija.

O ile porzucenie dociekania *intentio auctoris* wydaje się punktem zgody między dyskutantami, co jest być może oczywiste w kontekście *Śmierci autora* Rolanda Barthesa (Barthes 1999), o tyle nie ma zgody co do tego, w jakim stopniu rozdzielone są *intentio lectoris* i *intentio operis*. Przesunięcie akcentów nie oznacza, że dla Rorty'ego, a tym bardziej Cullera, dzieło jest tylko pretekstem dla twórczej interpretacji, ale jednak na pierwszy plan wysuwają oni wolność czytelnika.

Właśnie ta wolność bywa powodem niepokoju. Susan Sontag napisała szkic *Przeciw interpretacji* (Sontag 2012), samym tytułem prowokując do tego, żeby w ogóle porzucić aktywność interpretacyjną, gdyż powoduje ona zafałszowanie dzieła. W istocie Sontag nie tyle ogólnie interpretację odrzucała, ile jej specyficzną, poddaną ideologicznym założeniom wersję, w której dzieło znika na rzecz zewnętrznej wobec niego wykładni. Podobnie jest w artykule Cleantha Brooksa *Herezja parafrazy* (Brookes 2007), gdzie przedmiotem krytyki była inna forma swobodnej lektury dzieła, polegająca na zastąpieniu dzieła jego arbitralną wykładnią i parafrazą, która właściwie istnieje niezależnie od tekstu będącego jej podstawą. U obojga autorów ważne było wezwanie do poważnego traktowania utworu, dostrzegania jego literackiej specyfiki.

Niezależnie od stanowisk zajmowanych w tym sporze można przyjąć, że granicą interpretacji staje się samo dzieło. Nie tylko jako potencjalność i pretekst,

ale jako tekst sam w sobie, który zawiera konkretne sensy, choć w spotkaniu z czytelnikiem mogą się one aktualizować w rozmaity sposób. Jako ograniczenie swobody czytelniczej można, za Paulem Ricoeurem, przyjąć zasadę uprawomocnienia: każda teza interpretacyjna musi znaleźć potwierdzenie i uzasadnienie w czytany utworze, jego formie, strukturze, języku, budowie fabularnej, symbolice itd. (Ricoeur 1989).

Granice te można wytyczyć na różne sposoby. Michał Paweł Markowski pisze o ustalaniu interpretacji, argumentowaniu, wzajemnym przekonywaniu się, wskazywaniu w tekście dowodów na jego zrozumienie – przeciwstawia interpretację opinii, która może nie podlegać dyscyplinie, może tekst traktować tylko jako pretekst dla ekspresji własnych poglądów. Dodaje, że interpretacja jest formą budowania wspólnoty, drogą do wyjaśniania rzeczywistości, a w konsekwencji do wypracowywania społecznego konsensusu (Markowski 2019). Budowana jest wspólnota interpretacyjna, według koncepcji Stanleya Fisha (Fish 2002) z jednej strony umożliwiająca sam akt interpretacji, gdyż stwarzająca sytuację, w której można i chce się go podejmować, a z drugiej strony zakreślająca granice w postaci praw rządzących tą wspólnotą (język, wartości, sposoby czytania) – a w konsekwencji sprawiająca, że lektura dokonuje się zbiorowo, w zderzeniu indywidualnych odczytań, wzajemnie weryfikowanych, uzgadnianych i negocjowanych.

Bartosz Brożek proponuje rozumienie interpretacji jako parafrazy tekstu, w której zostaje zawężona wiązka znaczeń generowanych przez ten tekst. Zauważmy, że jest to inne postrzeganie parafrazy niż u Brooksa – według Brożka ona nie zastępuje dzieła, tylko pozwala na wyrażenie jego zrozumienia. Parafrazy mogą być różne, przy czym nie wszystkie są dopuszczalne. Za właściwą czytelnik uzna tę, która jest zgodna z kontekstem, a zatem z innymi znaczeniami zawartymi czy to w samym tekście, czy w tekstach mu bliskich z różnych powodów (na przykład historycznych), a także z wiedzą tła, czyli obrazem świata czytelnika. Interpretacja nie jest zatem dowolna, choć jednak pozostaje relatywna i nigdy nie będzie definitywnie skończona – przynajmniej nie możemy stwierdzić jej finału (Brożek 2014).

Konkretne zasady falsyfikowania niewłaściwych interpretacji wymienia Henryk Markiewicz enumeratywnie, choć katalog ten nie jest u niego wyczerpany (Markiewicz: 1996). Najogólniej można powiedzieć, że sprowadzają się one do zrozumienia tekstu na różnych poziomach sensów – od słów po wyższe układy znaczeniowe, właśnie zrozumienia, które musi poprzedzić interpretację jako interakcję z tekstem. W przypadku słów może się to wydawać oczywiste, ale przestaje takie być, gdy mamy do czynienia z utworami z odległych epok lub wykorzystującymi język różnych grup społecznych, gdzie stosuje się leksykę nie-
tożsamą z leksyką ogólnego, oficjalnego języka literackiego (np. współcześnie język młodzieżowy lub korporacyjny). Bywa jednak i tak, że autor, podejmując grę z językiem, nadaje słowom swoje sensy. Mniej jednoznaczna jest sytuacja z odczytaniem wyższych układów znaczeniowych. Markiewicz zwraca uwagę, że nie powinno się proponować interpretacji jawnie sprzecznych z kontekstem macierzystym utworu, zmieniać w lekturze konwencji dzieła (np. odczytywać

powieści realistycznej jako symbolicznej)), przypisywać metaforom i symbolom znaczeń niespójnych z tekstem całości utworu itd., czyli interpretacja nie może być niezgodna z samym dziełem.

Każda z tych koncepcji zakłada, że wolność interpretacyjna jest ograniczona przez czytany tekst. Granica wyznaczona zostaje tam, gdzie zaczyna się – owszem, być może sprowokowana przez dzieło – własna opinia, gdzie uruchamiają się odczucia czytelnika, ważne dla niego samego, ale nie stanowiące odpowiedzi na utwór, wreszcie: gdzie występuje niezrozumienie tego, co napisane.

Wieloznaczność utworu

Jak to się ma do wieloznaczności dzieła? Granice, zależnie od wnikliwości lektury, rozszerzają się; inwencja, wyobraźnia i odwaga pozwalają dostrzegać coraz więcej, zarazem jednak muszą podlegać dyscyplinie bliskości tekstu. Każda koncepcja powinna podlegać uprawomocnieniu, uzasadnieniu, przedyskutowaniu, zderzeniu z innymi koncepcjami, a także „przeczytaniu samego siebie”, czyli uświadomieniu sobie własnych przed-sądów, emocji, powodów takiego, a nie innego odczytania sensów tekstu i wywołanych przezeń emocji, „słownika finalnego”, którym się posługujemy i własnego językowego obrazu świata.

Gdzie przebiegają granice interpretacji obu utworów Herberta, a zwłaszcza przywołanych fragmentów o Minotaurze? W przypadku wiersza *Damastes z przydomkiem Prokrustes* mówi określenie „niewinny Minotaur” powinno być mocno powiązane z kontekstem całego utworu – kto mówi, w jakiej sytuacji, z jakiej pozycji się wypowiada, jaki jest tok jego argumentacji? Oczywiście zmienia się to w zderzeniu z innym kontekstem, czyli *Historią Minotaura*. Nasuwają się wówczas pytania o możliwość jednoznacznego rozstrzygnięcia oceny tej postaci. Granice zostają poszerzone. Pojawia się dwuznaczność. Nadal jednak pozostajemy blisko obu tekstów. Szukamy w nich argumentów. Kolejnym kontekstem są różne odczytania mitu. Granice znów się rozszerzają, ale nadal wyznaczone są przez obecne w kulturze wątki rozumienia motywu Minotaura. Innym kontekstem jest cała twórczość Herberta i jego przewrotne reinterpretacje kulturowych wątków, jego ironia oraz związana z nią migotliwość sensów.

Jak widać, nie ma potrzeby zawężania granic interpretacji. Za każdym razem jednak przy odnajdywaniu nowych dróg lektury trzeba je poddawać refleksji i konfrontować z samym tekstem. Przecież niewłaściwe byłoby przypisywanie obu opowieściom, w których pojawia się Minotaur, znaczeń jawnie sprzecznych z tekstami, odczytywanie ich według nietrafnej konwencji (na przykład realistycznej; choć oba utwory na pozór otwierają taką możliwość, niemniej jednak pozostajemy w obrębie mitu), pominięcie faktu, że wprowadzona jest w nich wyraźna rama narracyjna. Proces ten wart jest wysiłku, bo jego zwieńczenie to optymalizacja nagrody, zadowolenie z poznania czegoś nowego – w naszym wypadku satysfakcja z wejścia w dialog z tekstem.

Zwrócenie uwagi na proces poznawczy jest w kontekście interpretacji ważne, bo rozważane kwestie przełamywania barier i wyznaczania granic są wpisane

w ów proces. Z jednej strony trzeba pokonywać ograniczenia i zdobywać się na samodzielność zrozumienia utworu literackiego, z całą jego złożonością i wieloznacznością. Z drugiej jednak strony konieczne jest wypracowanie dyscypliny i umiejętności minimalizowania błędu, weryfikowania prób interpretacyjnych za pomocą sprawdzonych reguł.

Szkolnej nauki interpretacji nie można izolować od poznania rzeczywistości w ogóle. Interpretacja rozciąga się między biegunem esencjalizmu, czyli przekonania o istnieniu wpisanego w dzieło sensu, który trzeba tylko rozpoznać, a biegunem kreacjonizmu, czyli wytwarzania sensu w procesie lektury. To oczywiście ekstrema. Esencjalizm grozi dogmatyzmem, odtwarzaniem ustalonych, gotowych interpretacji. Kreacjonizm może prowadzić do dowolności i ignorowania samego dzieła. Trzeba tak uczyć, żeby uczeń miał odwagę proponowania i uzasadniania własnego odczytania utworu. Powinien ćwiczyć się w dyscyplinie rozumowania i wykazywania prawomocności swojej lektury. To bagaż samodzielnego, odważnego, krytycznego i uważnego myślenia oraz poznawania świata.

A co z „niewinnym Minotaurem”? To wyzwanie dla umysłu, przedmiot rozważań i dyskusji, bez jednoznacznego rozstrzygnięcia. I o to chodzi. Literatura pokazuje, że świat jest skomplikowany i nie ma niebudzącego wątpliwości wyjaśnienia. Trzeba odważnie to dostrzec i w sensowny sposób o tym opowiedzieć.

Bibliografia:

- Białek Kinga i in., 2013, *Szkoła samodzielnego myślenia*, Warszawa.
- Barańczak Stanisław, 1984, *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Londyn.
- Barthes Roland, 1999, *Śmierć autora*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 249-253.
- Biedrzycki Krzysztof, Chrzanowski Marcin, Ostrowska E, Barbara, 2024, *Błąd w dydaktyce: przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne. Na podstawie rozwiązań zadań badania PISA*, Warszawa.
- Brookes Cleanth, 2007, *Herezja parafrazy*, w: Burzyńska A., Markowski M. P. (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Kraków, s. 155-170.
- Brożek Bartosz, 2014, *Granice interpretacji*, Kraków.
- Bulkowski Krzysztof, Kaźmierczak Joanna (red.), 2024, *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, Warszawa.
- Dehaene Stanislas, 2021, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków.
- Derrida Jacques, 1996, *Psyché. Odkrywanie innego*, w: Nycz R. (red.) *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków, s. 81-107.
- Eco Umberto, Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine, 1996, *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków.
- Federowicz Michał, Biedrzycki Krzysztof, Hącia Agata, Białek Kinga, Karpiński Marcin, 2019, *Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego. Wyniki badań i wnioski z warsztatów*, „Edukacja Filozoficzna” nr 65, s. 5-32.

- Fish Stanley, 2022, *Interpretacja, retoryka, polityka*, Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2007, *Tekst i interpretacja*, w: Burzyńska A., Markowski M. P. (red.) *Teorie literatury XX wieku. Antologia* Kraków 2007, s. 213-241.
- Gadamer Hans-Georg, 1979, *Rozum, słowo, dzieje*, Łukasiewicz M., Michalski K. (przeł.), Warszawa.
- Herbert Zbigniew, 2001, *Historia Minotaura*, w: *Król mrówek*, Kraków, s. 90.
- Herbert Zbigniew, 1983, *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi*, w: *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, Paryż, s. 49.
- Markiewicz Henryk, 1996, *O falsyfikowaniu interpretacji literackich*, „Pamiętnik Literacki”, nr 1, s. 59-74.
- Markowski Michał Paweł, 2019, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków.
- Ricoeur Paul, 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Graff P., Rosner K. (przeł.), Warszawa.
- Rorty Richard, 2009, *Przygodność, ironia, solidarność*, Popowski W. J. (przeł.), Warszawa.
- Sontag Susan, 2012, *Przeciw interpretacji*, w: *Przeciw interpretacji i inne eseje*, Pasicka M., Skucińska A., Żukowski D. (przeł.), Kraków, s. 11-26.

O autorze:

Krzysztof Biedrzycki - Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Historyk literatury, krytyk literacki, badacz edukacji. Zajmuje się literaturą XX i XXI wieku. Bada praktykę interpretacji zarówno w krytyce literackiej, jak i w nauczaniu.

Poezja jako rękodzieło na krosnach czasu. Przywołanie miejsca i pamięć miejsca

Poetry as handicraft on the loom of time.
Evocation of place and memory of place

Feliks Tomaszewski

Uniwersytet Gdański i ANS w Elblągu
ORCID: 0000-0003-4157-5188

Streszczenie: Prezentowany tekst jest próbą rekonstrukcji przechwyconych i utrwalonych przez fragment (strzęp) poetyckiej tkaniny jednostkowych uczuć, miejsc, osób i przyzwyczajęń; jest także próbą odnalezienia i pokazania, w jaki sposób układane/przeplatane są poetyckie ścięgi w materii wiersza. Swoistego rodzaju uwerturę stanowią pytania o rolę i znaczenie poezji i poety, materiałem badawczym – jeden tetrastych wiersza Antoniego Słonimskiego *YT OT*.

Słowa kluczowe: Antoni Słonimski *YT OT*, poeta i poezja, tkanina wiersza, interpretacja, pamięć miejsca

Abstract: This text attempts to reconstruct the individual feelings, places, people, and habits captured and preserved by a fragment (snippet) of a poetic fabric. It is also an attempt to explore and show how poetic stitches are woven into the fabric of a poem. The introduction consists of questions about the role and significance of poetry and the poet, with the research material being a single tetrastich from Antoni Słonimski's poem *YT OT*.

Key words: Antoni Słonimski *YT OT*, poet and poetry, the fabric of a poem, interpretation, memory of a place

Poetom zapominać trzeba chwile słabości. Pamięta się ich
bunt.

(Słonimski, 1932, 177)

Jakim pokręconym potworkiem – pisarstwo! Jakim kanonem
odmierzać radosne podekscytowania towarzyszące
przekazywaniu cierpień i zagłady.

(Andrzejewski 1988, 299)

Poetyckie dramaty i poetyckie dylematy

Julian Tuwim – poeta wieku XX – w jednym ze swoich utworów pisał: „Poezja jest to [...] skok [...] barbarzyńcy, który poczuł Boga” (Tuwim 1975, 105). Ale –



i o tym warto pamiętać – dodał: „To są przeczucia człowieka, co, skutki / Słowem i myślą, i życia wyrokiem, / W czynie nie może wykazać swej buty!” (Tuwim 1975, 110). Słowo i czyn przeciwstawione zostają niezwykle mocno. Zdzisław Libera – jeden z XX wiecznych przedstawicieli badaczy „owadzych odnóży” – konstatował: „Poezja ma w myśl starego napisu na dzwonie: «wołać żywych, opłakiwać umarłych, łamać pioruny»” (Libera 1971, 12). Słowo wydaje się silniejsze od czynu.

Zacznijmy więc i my od – wydawałoby się – banalnych pytań: Kim był poeta w XX wieku? Czym była poezja w XX wieku? Jak należy rozumieć określenie „prawdziwy poeta”? Jak należy rozumieć określenie „prawdziwa poezja”? Czy prawdziwy poeta nadal sprawia, że „zapisana karta płakała będzie i łez wystarczy jej na całe wieki”? (Słowacki 1974, 79). Czy prawdziwy poeta nadal cierpi za miliony? Czy – jak zapewniał poetycki buntownik:

cały wiersz musi pachnieć
i rym
i rytm
muszą mieć temperaturę miodowej polany
a każdy przeskok rytmiczny
coś z powiewu róży
przerzuconej nad ogrodem

(Bursa 1988, 227)

Czy prawdziwy poeta to wybraniec, ulubieniec bogów, czy też jest tak, że „Każdy jest poetą” (Stachura 1982, 5)?

Czy poetą jest ten, kto w świecie zamieszkał, czy ten, kto od świata się odwraca? Czy poetą jest ten, kto zastany świat akceptuje, czy ten, kto buntuje się przeciwko światu? Czy poetą jest ten, kto wybiera wspólnotę, czy ten, kto wspólnotę porzuca? Czy poetą jest ten, kto spogląda na zewnątrz, czy ten, kogo interesuje wewnątrz? Czy poetą jest ten, kto hołduje zwyczajności życia, czy ten, kto oczarowany został niezwykłością życia? Czy poezję – jak pisał w trudnych latach siedemdziesiątych wieku XX Adam Zagajewski – wolno nadal rozumieć „jako pogłębienie zwykłości życia, zobaczenie zwykłości w jej niezwykłości”? Czy codzienność należy przeżywać „jako święto lub klęskę”; czy jednostkową skończoność należy konsekwentnie przykładać „jak do miarki, do nieskończoności”, aby „odtworzyć całość bytu”? (Zagajewski 1978, 1523). I jak dzisiaj jest z niezależnością poety i niezależnością poezji? Czy niezależność poety jest powinnością czy zuchwałością? Przecież niezależność – przywołajmy jeszcze raz Zagajewskiego – to warunek „zdawałoby się, skromny, ledwie wystarczający do zbawienia duszy” (Zagajewski 1978, 1523). Ale – wiadomo – nie tak łatwo zbawić duszę.

A co ze stosunkiem poety do wierności? Wierności komu? Wierności czemu? A co ze stosunkiem poety do prawdy? Prawdy – prywatnej? Prawdy – ogólnej? Czy poezja musi ocalać, czy ocalać nie musi? Kogo ocalać? Co ocalać? Dla kogo ocalać? A co ze stosunkiem poety do szczerości? Łapać język „zanim zdąży on nakłamać” (Gondowicz 1976, 28) – tak postępował Białoszewski – czy pozwolić językowi na piękne kłamstwo?

Zapytajmy w końcu: co jest ważniejsze – Słowo czy Czyn? „W słowach tylko chęć widzimy, w działaniu potęgę; / Trudniej dzień dobrze przeżyć niż napisać księgę” – to Mickiewicz (Mickiewicz 1993, 380). „[...] więcej waży jedna dobra strofa / Niż ciężar wielu pracowitych stronic” – to Miłosz (Miłosz 2011, 383). Poeta jest tylko wytwórcą, czy jest także twórcą? Czasy wieszczów minęły? Bezpowrotnie? Poezja jest tylko działaniem w słowie, czy jest także działaniem Słowa? Przecież słowo „było na początku i wszystko przez Nie się stało, a bez Niego nic się nie stało, co się stało. W Nim było życie” (*Pismo Święte* 1965, 1321). Zbigniew Herbert w utworze *Chciałbym opisać* wyznał:

oddam wszystkie przerośnię
za jeden wyraz
wyłuskany z piersi jak żebro
za jedno słowo
które mieści się
w granicach mojej skóry.

(Herbert 1997, 14-15)

Wolno chyba ten fragment – wbrew poecie – potraktować jak przerośnię; w poecie wolno zobaczyć niebiańskiego chirurga, a dobyte w taki sposób słowo wolno utożsamić z życiem. Ale taka metamorfoza jest niezwykle trudna. Bycie prawdziwym pieśniarzem słowa rzadko staje się realnością człowieczą, najczęściej przynależy do sfery marzeń. Jarosław Iwaszkiewicz – poeta pochowany w mundurze górnik – marzył:

Chciałbym napisać, jak pies biegnie,
Wóz cały w słońcu jedzie laskiem,
Baba rowerem skręca jezdnią
I bańki lśnią blaszanym blaskiem.

Czerwony pociąg mija domy,
A z elektrowni czarne dymy,
Spłoszony kasztan szarpie brony,
Topola składa liść jak rymy.

Żeby to wszystko w słońcu błysło
I żeby było tak jak żywe –
I żebyś ty to widział wszystko
I żebyś był, jak ja – szczęśliwy.

(Iwaszkiewicz 1977, 240)

Najczęściej odczytujemy to marzenie jako pragnienie uchwycenia zwyczajności, a przecież utwór tak naprawdę mówi o stanie wewnętrznej pogody. Iwaszkiewiczowi udało się pochwycić życie w wierszu? Pokazał życie słowem? Był szczęśliwy?

Konstanty Ildefons Gałczyński – małpison i poetycki mag – w roku 1946 napisał utwór zatytułowany *Dlaczego ogórek nie śpiewa*. Warto ten wiersz przytoczyć:

Pytanie to, w tytule,
postawione tak śmiało,
choćby z największym bólem
rozwiązać by należało.

Jeśli ogórek nie śpiewa, i to o żadnej porze,
to widać z woli nieba
prawdopodobnie nie może.

Lecz jeśli pragnie? Gorąco!
Jak dotąd nikt. Jak skowronek.
Jeśli w słoju nocą
łzy przelewa zielone?

Mijają lata, zimy,
raz słoneczko, raz chmurka;
a my obojętnie przechodzimy
koło niejednego ogórka.

(Gałczyński 1979, 35)

Absurd goni absurd, boska sprawczość i nocne marzenia zamkniętego w słoju ogórka. Ale te groteskowe konstatacje otwierają zupełnie niegroteskową rzeczywistość. Marzenie jednostki i obojętne na to marzenie i marzącego zbiorowość. Taką konfrontację znamy z zupełnie innej epoki.

Wolno marzyć o byciu poetą, ale być poetą jeszcze trudniej. Anna Kamieńska zachęcała: „pora już / powiedzieć to co masz do powiedzenia / [...] / mów” i bezradnie odpowiadała: „mówię / ale nie wiem które to słowo wśród słów / mówimy słowa / a Kto Inny waży ich znaczenia” (Kamieńska 1978, 57). Kto w naszych czasach lubi poezję? Niektórzy na pewno lubią, ale to znaczy „nie wszyscy”. „Nawet nie większość wszystkich, ale mniejszość” (Szymborska 2023, 462). Oczywiście nie liczymy „samych poetów” i szkół, bo poeci poezję lubią, a w szkołach poezję lubić się musi, bo poezja w szkołach musi zachwycać (Gombrowicz). Statystycznie „będzie tych osób chyba dwie na tysiąc” (Szymborska 2023, 462). To mało czy dużo?

Poetyckie krosna

Chcąc pokazać materię wiersza, jego „utkanie”, chcąc zważyć znaczenie słów, przywołajmy fragment („strzęp”) znanego utworu znanego poety:

Pamięta nasze młode ręce
Stolika marmurowy blat,
Gdym dłoń na Twojej dłoni kładł
W tej staroświeckiej cukierence.

(Słonimski 1979, 68)

To przykład wiersza stroficznego, zbudowanego z trzech zamkniętych, heterometrycznych, rymowanych tetrastychów, realizujący wzorzec sylabotonicznej tetrapodii jambicznej w klauzuli hiperkatalektycznej, przeplecionej z sylabotoniczną tetrapodią jambiczną. Kontur rymów klauzulowych – są niegramatyczne, niedo-

kładne, o różnym stopniu bogatości komponentów rymowych – jest bardzo harmonijny: rymy męskie (blat – kładł) okolone są rymami żeńskimi (ręce – cukierence). Cały ten fragment to opis utkania wiersza, ale ten utwór nie jest przecież martwy, to nie literackie zwłoki, ten wiersz żyje, oddycha, czuje i pamięta. Co czuje? Co pamięta?

Warto przypatrzeć się poetyckim ściegom tego tetrastychu:

— — — — —	9
— — — — —	8
— — — — —	8
— — — — —	9

Obserwacja jest banalna a rachunek prosty – w tej strofie (fragmencie/strzępie) przeplatają się dwa rozmiary: dziewięciozłogłoskowiec i ośmiozłogłoskowiec. Ważne jest także i to, że ten fragment tworzy jedno zdanie zbudowane z czterech segmentów. Ale kiedy przyjrzymy się akcentom wyrazowym, zauważymy niezwykłą konsekwencję ich ułożenia w wersach – sylaby nieakcentowane (—) i sylaby akcentowane (/) rozmieszczone są naprzemiennie:

—	/	—	/	—	/	—	/	—
—	/	—	/	—	/	—	/	—
—	/	—	/	—	/	—	/	—
—	/	—	/	—	/	—	/	—

Metafora tekstu jako tkaniny, którą w latach siedemdziesiątych XX wieku wprowadził Roland Barthes jest niezwykle kusząca¹. W tym poetyckim skrawku niemalże widzimy poziome nitki wątku i pionowe nici osnowy. Bezgłośnie pracują poetyckie krosna, poetycki wątek zostaje wprowadzony przez mechanizm przerzutowy według założonego splotu i dociśnięty do krawędzi wiersza-tkaniny przez niepojęty mechanizm bidłowy². Powstaje tekst-tkanina, poeta staje się tkaczem, tkacz staje się poetą.

Powtarzająca się regularnie rytmiczna część wiersza o ustalonej postaci sylabiczno-akcentowej to stopa. Tę jej postać (— /) nazywamy **jambem**.

¹ Tekst – pisał Barthes – to nie tyle powłoka („tkanina” skończona), pod którą należy doszukiwać się prawdy, tekst to tkanina, z jej strukturą kodów, formuł, elementów oznaczających; tekst w takiej tkaninie „lokuje się i ztraca niczym pająk, który rozpylałby się we własnej pajęczynie” (Barthes, 1996, 199).

² Zgodnie z informacją opublikowaną w Wikipedii: „Wątek jest jednym z dwóch układów nitek tworzących tkaninę. Jest to układ nitek ułożony w tkaninie poprzecznie. Wprowadzany przez mechanizm przerzutowy pomiędzy nitki osnowy, według założonego splotu i następnie dociśnięty do krawędzi tkaniny przez **mechanizm bidłowy**, tworzy element tkaniny”, https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C4%85tek_tkacki [dostęp: 10.01.2025]. Inne wyjaśnienie: Mechanizm bidłowy, bidło – „dobija każdy wprowadzony wątek do krawędzi tkaniny, tworząc kolejne jej elementy”: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=mechanizm+bid%C5%82owy> [dostęp: 10.01.2025]

(_ /) (_ /) (_ /) (_ /) _
 (_ /) (_ /) (_ /) (_ /)
 (_ /) (_ /) (_ /) (_ /)
 (_ /) (_ /) (_ /) (_ /) _

Taka forma, taki wygląd niemalże przypominają zabiegi, po jakie sięgali wykonawcy gotyckich ścian (wątek wendyjski, gotycki, holenderski, kowadełkowy, krzyżowy, wozówkowy, główkowy) lub lic tychże ścian (zob. Broniewski 1990, 205). Metaforę tekstu-tkaniny zaczyna dopełniać metafora tekstu-muru. Splątanie napotyka budowanie. Jasnym jest, że twórca tej poetyckiej budowli korzysta z wypracowanych wcześniej wzorców rytmicznych³. To jeszcze inna forma, inny poziom „splątania”.

Na koniec przyjrzyjmy się zjawisku rymów (kontur rymowy), które polega na *wiązaniu* podobnych lub identycznych układów brzmieniowych w zakończeniach wyrazów zajmujących określoną pozycję w obrębie wersu. Obecność rymów nie jest bez znaczenia. „Splecenie” rymowe ma moc wierszotwórczą (delimitacja, rytmizacja i kompozycja), instrumentacyjną i semantyczną. Różne tkaniny można utkać na poetyckich krosnach. Kryteria „powiązań” rymowych są proste. Zwróćmy uwagę tylko na trzy z nich: akcent (żeński – męski), miejsce w strofie (końcowy), układ komponentów rymowych w strofie (okalający – sąsiadujący).

Przyjrzyjmy się teraz nie temu, jak utkany jest ten fragment wiersza, ale temu, jaki obraz przynosi:

Pamięta nasze młode ręce
 Stolika marmurowy blat,
 Gdym dłoń na Twojej dłoni kładł
 W tej staroświeckiej cukierence.

Epitet przymiotnikowy „młode ręce” sugeruje obecność zbiorowości, epitet przymiotnikowy „marmurowy blat” precyzuje materiał, z jakiego wykonano wspomniany mebel, a epitet przymiotnikowy „staroświecka cukierenka” ewokuje dawność. Ale to nie wszystko. Informacja wpisana w zwrot „stolika marmurowy blat” metonimicznie uchyla rąbka tajemnicy o pomieszczeniu, w którym taki mebel się znajduje (to dość elegancki lokal). Chłodny w dotyku i dobrze przewodzący ciepło marmur jest ekskluzywnym, raczej kosztownym materiałem dekoracyjnym i budowlanym. Zdrobnienia (stolik, cukierenka) mogą wskazywać na rozmiar (niewielki stół, niewielki lokal), mogą także ujawniać emocjonalny (pozy-

³ „Razem z myślą i nastrojem – podkreślał Wacław Borowy w rozdziale *Wpływy i zależności techniczne* – płyną w duszę z dzieł cudzych rytmy, obrazy, wątki. Toteż kiedy poeta, przejęty duchem filozofii horacjańskiej i nastrojem horacjańskiej pogody, ujmuje za pióro; nasunie mu się najczęściej, jako najdogodniejsza forma wypowiedzenia się nie co innego, tylko horacjuszowska oda – z podziałem na zwrotki, ze specjalnym tonem stylowym” (Borowy, 1921, 9). Wspomniany już Barthes konstatał: „każdy tekst jest nową tkaniną złożoną ze starych cytatów. W jego obręb przenikają strzępy kodów, figury retoryczne, wzorce rytmiczne, elementy języków społecznośrodowiskowych itp.” (Barthes, 1996, 199).

tywny) stosunek do opisywanego miejsca (*locus amoenus*). Deminutywy (zdrobienie) czy hipokorystyki (spieszczenie)? A może jedno i drugie?

Zagadkowy charakter ma metaforyczne ożywienie: „blat pamięta”. Co pamięta marmurowy blat? Ciepło dwojga dłoni? Ciepło budzącej się bliskości pomiędzy dwojgiem ludzi? A co z trwałością zrodzonego przy marmurowym blacie uczucia? Było przelotne czy bardzo trwałe? Jeżeli uwzględnimy wielką literę w zwrocie „dłoń na Twojej dłoni”, wolno wierzyć, że uczucie to przetrwało próbę czasu⁴. Jeszcze bardziej zagadkowy jest tytuł wiersza, którego fragment/strzępek omawiamy – *YT OT*.

Danuta Danek była przekonana, że tytuł dzieła – stanowiący integralną część utworu literackiego – w mniej lub bardziej wyraźny sposób powiadamia, „o co w utworze chodzi” (Danek 1972, 143). Kiedy jednak napotykamy tytuł wiersza Antoniego Słonimskiego – *YT OT* – jesteśmy bezradni. Stefania Skwarczyńska mając na myśli tytuł – „imię i nazwisko”, które jednostkuje dzieło, bez których trudno byłoby je wskazać – mówiła o marginesowych jednostkach konstrukcyjnych, nienależących w ścisłym tego słowa znaczeniu do całości utworu, na tyle jednak niesamoistnych i zależnych, że bez oparcia o utwór niemających pełnego sensu (Skwarczyńska 1954, 452, 453). Jaki ma sens, o czym powiadamia tytuł *YT OT*?

Pewną podpowiedzią jest konsekwentne wykorzystanie do jego budowy wyłącznie wielkich liter. Edward Polański przekonuje, że „Przyjęte jest pisanie wielkimi literami całych wyrazów na kartach tytułowych książek, w tytułach rozdziałów, utworów poetyckich, artykułów prasowych, na afiszach, w tytułach filmów i sztuk teatralnych, imprez muzycznych i sportowych, reklamach” (Nowy słownik ortograficzny... 2002, XXXVII). Ta niezrozumiała zbitka czterech liter na pewno nie jest tytułem umieszczonym na karcie tytułowej, nie jest także tytułem rozdziału. Ale nie jest wyłącznie tytułem utworu poetyckiego. Aby uchwycić jego istotę należy – mówiąc poetycko – wyjść z przestrzeni zamkniętego w wierszu świata na zewnątrz⁵. Odczytywany z wnętrza lokalu napis *YT OT*, stanie się bardziej zrozumiały:

YT OT

Z wewnątrz

TO TY

Z zewnątrz

Ale nie będzie to jedynie znak wielkości i trwałości uczucia pomiędzy dwojgiem ludzi siedzących przy jednym stoliku. To zdefektowana reklama ulubionego,

⁴ W popularnym słowniku ortograficznym czytamy: „Użycie wielkiej litery ze względów uczuciowych i grzecznościowych jest indywidualną sprawą piszącego. Przepisy ortograficzne pozostawiają w tym wypadku dużą swobodę piszącemu, ponieważ użycie wielkiej litery jest wyrazem jego postawy uczuciowej (np. szacunku, miłości, przyjaźni) w stosunku do osób, do których pisze, lub w stosunku do tego o czym pisze” (Nowy słownik ortograficzny... 2002, XLVI).

⁵ W praktyce dydaktycznej wystarczy kartkę z napisem **YT OT** umieścić na szybie, a potem ją odwrócić.

prawie przez wszystkich, wyrobu oraz reklama dość popularnego w tamtych czasach lokalu. Lokal znajdował się w Warszawie przy ulicy Mazowieckiej 12. Nazywał się Mała Ziemiańska, a jego okno zdobił między innymi napis zachwalający niezwykle słodki wyrób cukierniczy:

TORTY

Z zewnątrz

Antoni Słonimski opublikował w 26 numerze „Przekroju” z 1945 roku fragment poematu *Popiół i wiatr*, w którym przywołuje „młodzieńczą” Warszawę. Jeden fragment – w kontekście naszych rozważań – jest szczególnie interesujący:

Różne były kawiarnie modne i cukiernie,
W każdej epoce w innym jakimś pokoiku
Perorował warszawski apostoł i wiernie
Gromadził swych wyznawców przy wspólnym stoliku.
Przy pół czarnej, wśród dymu, w palcie, w kapeluszu,
Gadał, bzdurzył, kpił, szydził, pełen animuszu

(Słonimski 1945, 10)⁶

W tym samym duchu – chociaż mniej nostalgicznie – pisał Julian Tuwim w wydanym w 1958 roku *Cicer cum caule...*: „Przeciętny «inteligent» warszawski okresu międzywojennego miał zazwyczaj dwa mieszkania: jedno normalne, z żoną, dziećmi i «służącą»; drugim, do którego się przy każdej okazji wymykał, była cukiernia lub kawiarnia” (Tuwim 2009, 92)⁷.

Cukiernia „Mała Ziemiańska” założona przez Karola Albrechta i Jana Skępskiego „kusiła pysznymi ciastkami, dobrą lokalizacją i kameralnością (początkowo były to tylko dwie mikroskopijne sale z nieproporcjonalnie dużym barem)” (Mencwel, Wiśniewski, Żółtowski 2011, 21). W *Pierwszej szopce warszawskiej* (jej autorami byli Julian Tuwim, Jan Lechoń, Antoni Słonimski i Zbigniew Pronaszko [twórca lalek]) odnajdziemy – sięgnijmy po kulinarną metaforę – przepyszny pean na cześć właściciela „Małej Ziemiańskiej” Karola Albrechta:

Król kremu, tortów, cukru
Faworków i lukru
Mistrz pączków, ciastek, kawy
Faworyt Warszawy
Tłustego cukiernika
Zna przecież publika
Mam wiecznie gości huk
Smakoszów bóg

⁶ Słonimski bronił bywalców kawiarni i cukierni (zob. Słonimski 1933, 6).

⁷ Cudzyśłowcy w przywołanym fragmencie mają ironiczny charakter. Tuwim – zauważa Piotr Matywiecki – „swoje przedwojenne poczucie humoru oddaje w usługi «stalinowskiej erze», jak ją wówczas określano. W jego komentarzach ideologią «na zimno» kompromitowaną miał być «imperializm», a za komicznie absurdalne uważał w tychże komentarzach oznaki przywiązania do przedwojennej etyki, obyczajowości” (Matywiecki 2009, 605).

Migdałowo-marcepański
Herbu Drożdże – władca pan
Słodki księżę na Ziemiańskiej
De Wanilia – Mazagran
(cyt. za Lerski 2016, 220-221)



Józef Rapacki, Wnętrze kawiarni Ziemiańska, 1926,
<https://cyfrowe-cdn.mnw.art.pl/upload/multimedia/17/17/17170d67bbde834662b40229300ec669.jpg>⁸

Do tego lokalu zaglądali Adolf Dymśa, Eugeniusz Bodo, Franciszek Fiszer, ale „Gwiazda Ziemiańskiej zaczęła intensywnie świecić, gdy po upadku Picadora w niepozornym i do tej pory dość anonimowym miejscu zaczęli pojawiać się skamandryci” oraz „przedstawiciele wszystkich wpływowych środowisk warszawskich: malarzy, dziennikarzy czy polityków, a Ziemiańska na krótki okres stała się podstawą życia towarzyskiego stolicy” (Mencwel, Wiśniewski, Żółtowski 2011, 21, 23)⁹. Założony w kwietniu 1918 roku lokal był niezwykle popularny do początku lat trzydziestych XX wieku – wtedy bywalcy „Małej Ziemiańskiej” prze-

⁸ <https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/obiekty> – Józef Rapacki, *Wnętrze kawiarni Ziemiańska*, 1926 (olej na płótnie [145 cm x 200,5 cm]); nr MHW 17910.

⁹ Irena Krzywicka w *Wyznaniach gorszytelki* wspomina z rozrzewaniem: „W słynnej cukierni «Ziemiańskiej» na ulicy Mazowieckiej znajdowało się magiczne półpiętro, gdzie stał tylko jeden stolik i gdzie schodzili się poeci «Skamandra» i różne znane osobistości ze świata artystycznego. Ileż razy marzyłam o tym stoliku poetów. Pisałam i drukowałam już trochę, ale nie miałam tam wstępu. Stolik był ekskluzywny, a straż, niesłychanie surową, pełnił przy nim Lechoń, odpędzając, przy pomocy morderczego dowcipu, wszystkich niepowołanych” (Krzywicka 2013, 190).

nieśli się do niewielkich lokali SiM-u (Sztuka i Moda) i IPS-u (Instytut Propagandy Sztuki); „Mała Ziemiańska” zaczęła podupadać, ucierpiało nawet reklamowe hasło w oknie:

TO TY

Z zewnątrz

Co wzruszony poeta skrupulatnie odnotował:

Złożony napis. Okno niskie.
R było w słowie TORTY brak,
YT OT czytaliśmy wspak.

(Słonimski 1979, 68)

YT OT

Z wewnątrz

„YT OT - TO TY”. Kto do kogo zwraca się tak bezpośrednio? On do Niej. Ona do Niego? Kim była owa TY?

Jarosław Iwaszkiewicz w dzień powrotu z podróży poślubnej z Zakopanego (w drugiej połowie 1922 roku¹⁰) razem z żoną „popędził” do Ziemiańskiej. „Nie było jeszcze wtedy – wspominał w szkicu poświęconym Słonimskiemu – piętra nad główną salą, a więc i nie było słynnego później półpiętra. Cisnęliśmy się wszyscy na dole – i my «skamandryci» mieliśmy większy od innych krągły stół przy samych drzwiach od podwórza (latem «ogródka»)” (Iwaszkiewicz 1988, 88). Wśród siedzących przy stoliku był Słonimski. Uwagę Iwaszkiewicza przykuła „siedząca przy stoliku opodał w wesołym towarzystwie młoda”, dotychczas nieznana mu „blondyna z dużą głową, z pięknymi jasnymi oczami i piękną cerą”, która wydała mu się bardzo ładna (Iwaszkiewicz 1988, 88). Była nią Janina Konarska. Urodziła się w 1900 roku w Łodzi i – podobnie jak Słonimski – ukończyła Szkołę Sztuk Pięknych w Warszawie. Była – pisze Kumaniecka – „jedną z najzdolniejszych jej studentek, ulubioną uczennicą profesora Władysława Skoczylasa w klasie grafiki. Miała już za sobą wiele sukcesów, dużo wystawiała – w kraju i za granicą, była laureatką nagrody na Międzynarodowej Wystawie Sztuki na temat sportu – to też ją łączyło z Wierzyńskim – i zdobyła w Los Angeles nagrodę za drzeworyt Stadion” (Kumaniecka 2003, 77). Magdalena Budnik jest przekonana, że „Konarska jako malarka i graficzka zdobyła własną, niekwestionowaną pozycję wśród twórców kultury dwudziestolecia międzywojennego. Jej prace wystawiano zarówno na świecie (m.in. w Amsterdamie, Buenos Aires, Filadelfii, Londynie, Lyonie, Madrycie, Mediolanie, Montevideo, Nowym Jorku, Orleanie, Padwie, Paryżu, Raperswilu, Rzymie, Sztokholmie, Wenecji, Wilnie, Zagrzebiu), jak i w kraju (m.in. w Bydgoszczy, Krakowie, Warszawie, Zakopanem, Zamościu)” (Budnik 2021, 133).

¹⁰ Jarosław Iwaszkiewicz w 1922 roku ożenił się z najlepszą partią Warszawy Anną Lilpop.

Wacław A. Zbyszewski określa Konarską mianem egerii skamandrytów, która królowała na słynnym pięterku kawiarni Ziemiańskiej przy ulicy Mazowieckiej. „Była to – pisze w zbiorze gawęd o ludziach i czasach przedwojennych – wówczas młoda panna, bardzo przystojna, szalona blondynka, naturalna nie-farbowana, o modrych, błękitnych oczach, zupełnie Zosia z Soplicowa” (Zbyszewski 2000, 280). Niezwykle ciepło wspomina Konarską Irena Krzywicka w *Wyznaniach gorszycielki*. Podkreśla jej wybitny talent graficzny¹¹, urodę, lojalność i wrodzoną dobroć; pisze o zawodach miłosnych (Konarska była nieszczęśliwie zakochana w Karolu Stryjeńskim), o trudnych, lecz czystych decyzjach. W Konarskiej zakochał się Kazimierz Wierzyński, gdy opiekowała się jego schorowaną żoną Bronisławą Kojałowiczówną, ale Janka – pisze Krzywicka – „była zbyt dobra, zbyt szlachetna, aby rozwalić małżeństwo przyjaciółki. Postanowiła więc z tą sprawą skończyć i wyjść za mąż. Wybór jej padł na Antoniego [Słonimskiego], co świadczyło o jej dobrym guście [...]” (Krzywicka 2013, 268). Antoni Słonimski – konstatuje Janina Kumaniecka – „bynajmniej urodą nie grzeszył. W zbyt okrągłej, trochę nalanej twarzy, zza okularów błyszczały inteligencją małe, złośliwe oczka. Był natomiast smukły i wysportowany” (Kumaniecka, 2003, 78)¹². W jego życiu było wiele kobiet (Maria Morska [naprawdę – Niuta Knasterowa], Bołoz Antoniewiczowa, Irena Baruch), ale naprawdę szczęśliwy był z Konarską¹³. Antoniemu – przekonuje Irena Szymańska – „los nie poskąpił darów, ale najcenniejszym z nich była chyba żona taka jak Janeczka. Małżeństwo zawarli dość późno [...], ale przez czterdzieści lat nie zakłócił go żaden konflikt, żadna kontrowersja” (Szymańska 1996, 291).

Kawiarniany stolik miał dobrą pamięć, ale uczucie dwojga ludzi było chyba mocniejsze.

TO TY – JANINA KONARSKA

TO TY – ANTONI SŁONIMSKI

Sugestie dydaktyczne

U podstaw tego eseju – podporządkowanego kulturowej teorii literatury – legła wiara w cullerowskie jakości drzemiące w dostarczającym lekturowej radości tekście (literackim!): wzięcie w nawias zrozumiałości, przymuszenie do rozważań nad wykorzystanymi środkami wyrazu i namysłu nad przynoszonymi znaczeniami. Początkowa partia szkicu – pytania o rolę i miejsce poety – pozwala

¹¹ O początkach drzeworytniczej drogi Konarskiej zob. W. H. 1926, 69; o barwnych drzeworytach Konarskiej wystawionych w 1930 roku w salonie Stowarzyszenia Polskich Artystów Grafików „Ryt” Czesława Garlińskiego zob. Cieślowski (syn). 1930, 3.

¹² O Antonim Słonimskim zob. także: Kowalczykowa 1973; Kowalczykowa 1982, 181-216; Sławiński 1957, Barańczak 1974.

¹³ „Antoni bez Janki nie byłby z pewnością tym, czym był. Utalentowana malarka i graficzka, uczennica Skoczylasa, zdobywczyni lauru olimpijskiego za grafikę o tematyce olimpijskiej, z biegiem lat odeszła niemal całkowicie od zajęć artystycznych, poświęcając cały swój czas trosce o zdrowie Antoniego, o jego wygodę i dobre samopoczucie; tworzyła w ich domu atmosferę pogody i dobrobytu, w której również my, ludzie z zewnątrz, czuliśmy się tak niecodziennie i której tak bardzo zabrakło nam po jej odejściu” (Hartwig 1996, 36).

w poczynaniach dydaktycznych sięgnąć po *brainstorming* (burzę mózgów), następna jest splątą trybutu strukturalizmowi, kolejne – najważniejsze – są okazją do wykorzystania metod waloryzacyjnych i zanurzeniem w różne paradygmaty interpretacyjne. Kluczowe wydaje się spotęgowanie zdziwienia tekstem poetyckim: niemalże kuglarska sztuczka z kartką zawierającą wydrukowany zagadkowy tytuł wiersza (YT OT), której odwrócenie (TO TY) generuje przemianę w czasie i w przestrzeni.

Bibliografia:

- Andrzejewski Jerzy, 1988, *Z dnia na dzień. Dziennik literacki 1972-1979*, t. 2, Warszawa.
- Barańczak Stanisław, 1974, *Poezja Słonimskiego*, „Twórczość”, nr 6.
- Barthes Roland, 1996, *Teoria tekstu*, Milecki A. (przekł.), [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, t. IV, cz. 2, Kraków.
- Borowy Wacław, 1921, *O wpływach i zależnościach w literaturze*, Kraków.
- Broniewski Tadeusz, 1990, *Historia architektury dla wszystkich*, Wrocław.
- Budnik Magdalena, 2021, *Ucieczka Słonimskich w 1939 roku: nieznany diariusz Janiny Konarskiej*, „Sztuka Edycji”, t. 20, nr 2.
- Bursa Andrzej, 1988, *Rozmowa poetą*, [w:] Drozdowski Bohdan, Urbankowski Bohdan, *Poezja polska 1939-1985. Antologia*, Łódź.
- Cieślowski Tadeusz (syn), 1930, *Barworyty Janiny Konarskiej*, „Wiadomości Literackie” nr 20.
- Danek Danuta, 1992, *O tytule utworu literackiego*, „Pamiętnik Literacki” LXIII, z. 4.
- Gałczyński Ildefons Konstanty, 1979, *Dzieła*, t. 2: *Poezje*, Warszawa.
- Gondowicz Jan, 1976, *Zacier znaczeń*, „Nowe Książki”, nr 21.
- Hartwig Julia, 1996, *Wspomnienie o Antonim*, [w:] *Wspomnienia o Antonim Słonimskim*, Kądziała P., Międzyrzecki A. (red.), Warszawa.
- Herbert Zbigniew, 1997, *Chciałbym opisać*, [w:] tegoż, *Hermes, pies i gwiazda*, Wrocław.
- Iwaszkiewicz Jarosław, 1977, *Dzieła: Wiersze*, t. II, Warszawa.
- Iwaszkiewicz Jarosław, 1984, *Tolek* [w:] tegoż, *Aleja Przyjaciół*, Warszawa.
- Kamieńska Anna, 1978, *Jedno słowo*, [w:] tejże, *Rękopis znaleziony we śnie*, Warszawa.
- Kowalczykowa Alina, 1973, *Słonimski*, Warszawa.
- Kowalczykowa Alina, 1982, *Liberał zbuntowany – Antoni Słonimski*, [w:] *Poeci dwudziestolecia międzywojennego*, Maciejewska I. (red.), t. 2, Warszawa, s. 181-216.
- Krzywicka Irena, 2013, *Wyznania gorszycielki*, Warszawa.
- Kumaniecka Janina, 2003, *Saga rodu Słonimskich*, Warszawa.

- Lerski M. Tomasz, 2016, *Warszawa Antoniego Słonimskiego. Portret miasta w zwierciadle literatury*, Warszawa.
- Libera Zdzisław, 1971, *Nad poezją Antoniego Słonimskiego*, „Poezja” nr 3.
- Matywiecki Piotr 2009, *Posłowie*, [w:] J. Tuwim, *Cicer cum caule czyli groch z kapustą*, Warszawa.
- Mechanizm bidłowy: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=mechanizm+bid%C5%82owy> [dostęp: 10.01.2025]
- Mencwel Jan, Wiśniewski Jan, Żółtowski Jan, 2011, *Stolik zarezerwowany. Kontrkulturowe kawiarnie Warszawy 1825-1989*, Warszawa.
- Mickiewicz Adam, 1993, *Zdania i uwagi*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. I: *Wiersze*, Zgorzelski Cz. (oprac.), Warszawa.
- Miłosz Czesław, 2011, *Traktat poetycki* [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków.
- Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, 2002, Polański E. (red.), Warszawa.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 1965, oprac. zespół polskich biblistów pod red. Benedyktynów Tynieckich, Poznań (tu: *Ewangelia św. Jana 1,1-4*).
- Rapacki Józef, 1926, *Wnętrze kawiarni Ziemiańska*, <https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/obiekty> nr MHW 17910 [dostęp: 10.01.2025]; link do obrazu: <https://cyfrowe-cdn.mnw.art.pl/upload/multimedia/17/17/17170d67bbde834662b40229300ec669.jpg> [dostęp: 10.01.2025]
- Skwarczyńska Stefania, 1954, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. I, Warszawa.
- Sławiński Janusz, 1957, *O poezji A. Słonimskiego*, „Twórczość”, nr 8.
- Słonimski Antoni, 1933, *Kronika tygodniowa*, „Wiadomości Literackie”, nr 1.
- Słonimski Antoni, 1945, *Popiół i wiatr (fragmenty)*, „Przekrój” nr 26.
- Słonimski Antoni, 1979, *138 wierszy*, Warszawa.
- Słonimski Antoni, 1932, *Moje walki nad Bzurą*, Warszawa.
- Słowacki Juliusz, 1974, *Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała...*, [w:] tegoż, *Dzieła wybrane*, t. I: *Liryki i powieści poetyckie*, Krzyżanowski J. (oprac.), Wrocław.
- Stachura Edward, 1982, *Wszystko jest poezja*, Warszawa.
- Szymańska Irena, 1996, *Obecny*, [w:] *Wspomnienia o Antonim Słonimskim*, Kądziała P., Międzyrzecki A. (red.), Warszawa.
- Szyborska Wisława, 2023, *Wiersze wszystkie*, Kraków.
- Tuwim Julian, 1975, *Poezja*, [w:] tegoż, *Wiersze zebrane*, t. I, Warszawa.
- Tuwim Julian, 2009, *Cicer cum caule czyli groch z kapustą*, Warszawa (pierwsze wydanie – „Czytelnik”, Warszawa 1958).
- W. H, 1926, „RYT” (*Wystawa grafiki w Salonie Cz. Garlińskiego*), „Tygodnik Ilustrowany”, r. 67, nr 4.
- Wątek tkacki: https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C4%85tek_tkacki [dostęp: 10.01.2025]

Zagajewski Adam, 1978, *Wielki zwykły poeta*, „Znak”, nr 12 (294).

Zbyszewski A. Wacław, 2000, *Gawędy o ludziach i czasach przedwojennych*, Warszawa.

O autorze:

Feliks Tomaszewski – dr hab., prof. UG, aktualnie pracujący w Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu, literaturoznawca, specjalizujący się w literaturze XX-XXI wieku, sztuce interpretacji, badaniach tożsamościowych i komparatystycznych. Autor książek: *Magia lektury* (1990) „Światy” Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. *Opowiadania* (1994), *Skrzydła (nie)połamane. Szkice o literaturze polskiej* (1998), *Drogi i stacje „wygnania”. Podróże i powroty Gustawa Herlinga-Grudzińskiego* (2006), *Syberia i rosyjska/ radziecka Północ. Niekończąca się gra: zakrywanie – odsłanianie* (2020).

Dialog z tekstem *Stół rodzinny* Ewy Lipskiej

A dialogue with the poem *Family Table* by Ewa Lipska

Barbara Myrdzik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
ORCID: 0000-0001-6676-01660

Streszczenie: Prezentowany tekst jest pomyślany konceptualnie jako dialog toczący się między autorami koncepcji hermeneutycznej, tekstem Ewy Lipskiej, a interpretatorem. Intencja ta znajduje odzwierciedlenie w kompozycji dyskursu: pierwsza część tekstu wprowadza czytelnika w zagadnienia interpretacji hermeneutycznej, zapoznając go z pojęciem języka, kręgiem hermeneutycznym i innymi czynnikami wpływającymi na proces rozumienia. Druga część to działania na tekście Ewy Lipskiej *Stół rodzinny*; jest to interpretacja z komentarzem. Sytuuje ona pojęcie „stołu rodzinnego” w ramach tradycji, odnosząc się do przemian zachodzących w czasach współczesnych. Przedstawiono w nim również propozycję zajęć szkolnych związanych z wierszem Ewy Lipskiej.

Słowa kluczowe: dialog, interpretacja, tradycja, język

Abstract: The presented text is conceptually designed as a dialogue occurring between the authors of the hermeneutic concept, Ewa Lipska's text, and the interpreter. This intention is reflected in the composition of the discourse: the first part of the text introduces the reader to the issues of hermeneutic interpretation, familiarizing them with the concept of language, the hermeneutic circle, and other factors influencing the process of understanding. The second part demonstrates actions on Ewa Lipska's text "Family Table": it is an interpretation carried out with commentary. It situates the notion of the "family table" used by the author within tradition, referring to the changes occurring in contemporary times. It also presents a proposal for school activities related to Ewa Lipska's poem as a type of exercise assignment.

Key words: dialogue, interpretation, tradition, language

Interpretacja w ujęciu Gadamera i Ricoeura

Czym jest interpretowanie? Z pewnością nie wyjaśnianiem ani pojmowaniem, raczej rozumieniem i wykładaniem. Jednakże w interpretacji zawiera się jeszcze coś innego.



„Deuten” znaczyło pierwotnie ‘pokazywać kierunek’. Ważne jest to, że interpretacja nie pokazuje celu, lecz tylko kierunek – wskazuje otwartą przestrzeń, która może być rozmaicie wypełniona (Gadamer 1993, 291).

Przedstawiony w tekście sposób odczytywania utworu jest zapisem ludzkiego działania, które – zdaniem Ricoeura – „jest pod wieloma względami quasi-tekstem”, skierowanym do czytelników, z których każdy może wyrazić nań zgodę lub sprzeciw i zaproponować swoją wersję porozumienia z tekstem. Pojęcie działania w prezentowanym tekście zostało użyte jako ekwiwalentne wobec pojęcia praktyki. Chodzi o takie kulturowe praktyki, jak np.: obserwacja, przypomnienie, porównanie, opowiadanie, opisywanie, przedstawianie, inscenizowanie, malowanie itd. (Bachmann 2012, 474). Działanie jest poznaniem uczestniczącym, usytuowanym zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz tekstu. W proponowanej interpretacji służy też argumentacji wskazującej, że hermeneutyka jest teorią w działaniu o demokratycznym adresie.

Dialog z tekstem, mimo możliwego napięcia, a nawet początkowej niechęci, odtrącenia przez uczestników, doprowadzić może do porozumienia lub uzasadnienia odmowy. Nawet ten ostatni efekt jest lepszy niż bierny odbiór przekazu nauczyciela, gdyż wywołuje dynamiczną wymianę zdań, poglądów, aktualizuje dotychczasową wiedzę i gust czytelnika. Przyjrzyjmy się, jak uzasadniają koncepcję dialogu dzieła z czytelnikiem Hans-Georg Gadamer i Paul Ricoeur.

Tekst pisany jako dzieło sztuki w świetle hermeneutyki nie jest skończoną, spójną i informującą całością, nie jest też przedmiotem biernym, który, nie mogąc bronić się przed nadużyciami interpretatora, wystawia się na wszelkie „na nim” manipulacje. W akcie czytania i interpretowania tekst jest i staje się partnerem dialogu, który dzięki lekturze zostaje przywrócony życiu (szczególnie odnosi się to do tekstów dawnych) i wzywa do rozmowy. Zdaniem Georga-Hansa Gadamera:

Język jest więc prawdziwym centrum ludzkiego bytowania – jeżeli widzi się go w jemu tylko właściwej dziedzinie, w dziedzinie ludzkiego współbycia, dziedzinie porozumienia, stale na nowo narastającej zgody, niezbędnej ludzkiemu życiu tak bardzo jak powietrze, którym oddychamy. Człowiek jest rzeczywiście, tak jak powiedział Arystoteles, istotą mówiącą. Albowiem wszystko, co ludzkie, powinniśmy dać sobie powiedzieć (Gadamer 2011, 295).

Niemiecki filozof sugeruje, że najważniejszym przejawem życia społecznego jest rozmowa, której efektem będzie porozumienie¹. W lekturze tekst jest traktowany jako Inny (Gadamer 1993, 259), więc interpretator nie może „brać go w posiadanie”, lecz zakłada relację wzajemności. Według Gadamera istnieją trzy fazy interpretacji, wymagające od czytelnika innych predyspozycji i umiejętności. Pierwsza, nazwana interpretacją w węższym rozumieniu lub w późniejszych pracach tego autora – *spełnianiem* wymaga od odbiorcy umiejętności czytania, czyli zdolności odczytywania tekstu jako sensownej wypowiedzi. Można tę umiejętność

¹ W niniejszym tekście wykorzystałam swoje wcześniejsze publikacje: *Lektura jako źródło mądrości. O koncepcji interpretacji H-G. Gadamera i P. Ricoeura*, (Myrdzik 2006, 71-84) oraz „*Działania na tekście*” z perspektywy etyki czytania (Myrdzik 2015, 49-60).

nazwać czytaniem ze zrozumieniem albo obrazowo porównać do tworzenia przekładu z obcego języka na własny.

Druga faza – interpretacja w szerszym znaczeniu pojęcia, zwana też przez autora *wypełnieniem* – przywołuje na myśl Ingardenowskie pojęcie schematu, który zarysowuje się w dziele i domaga się wypełnienia. O tym Gadamer mówi następująco: „Język poezji otwiera wolne przestrzenie myślowe, wypełniane przez czytelnika. Wypełnianie tego dokonuje każdy na własny sposób, a mimo to nie narusza tożsamości utworu” (Gadamer 2000, 52). W tym ujęciu to odkrywanie w tekście czegoś zakrytego, obcego, niejasnego, co jednak zasługuje na odkrycie, a także konstytuowanie się odbiorcy danego utworu.

Trzecia faza to *aplikacja* (relacja między teorią a praktyką, stosunek wiedzy przedmiotowej i podmiotowej) lub – jak to określa metaforycznie Gadamer – *napełnianie* – czyli urzeczywistnianie się dzieła sztuki w odbiorze. Znika wówczas dystans między dziełem a czytelnikiem, a pojawia się stan, w którym „pozwalamy”, by nasz prywatny świat w jakiś sposób wzbogacił się tym, co stanowiło „świat” czytanego dzieła.

Rozumieniu tekstu (każdego tekstu kultury, nie tylko dzieła literackiego) towarzyszy akt refleksji. Aby mógł on zaistnieć, trzeba wykonać szereg działań, gdyż rozumienie jest procesem rozciągniętym w czasie, składającym się z szeregu operacji o charakterze „kolistym”. Krąg hermeneutyczny jest opisem ontologicznym struktury rozumienia, odnosi się do wspólnej gry dzieła i czytelnika. Sens kręgu pojawia się w fazie spełnienia, kiedy czytelnik dokonuje wstępnego rozumienia tekstu, niewystarczającego jednak do „uchwycenia pełni”. Towarzyszą temu różne oczekiwania odbiorcy, będące niejako sumą dotychczasowych doświadczeń czy kompetencji czytelniczych. Na tym etapie poznania czytelnik jest jeszcze obcy wobec tekstu, gdyż dopiero „uruchomił” własne przedsądy²: zaktywizował swoje przekonania, swój świat wartości, posiadaną dotychczas wiedzę itd.

Będąc czytelnikami, uświadamiamy sobie czasami, na ogół *post factum*, z jaką swobodą i nieoczekiwaną różnorodnością pojawiają się w naszej percepcji pewne treści, a zanikają inne. Jedne z nich ułatwiają dialog z tekstem, inne okazują się przeszkodą. Stałym zadaniem interpretacji jest wypracowanie projektów, które jako antycypacje sensu znajdą potwierdzenie w tekście. Nakłada to na interpretatora obowiązek wyjścia poza zaczarowany krąg własnych oczekiwań i podjęcie dalszych operacji zarówno o charakterze analitycznym, jak syntetycznym.

Interpretacja, docieranie do sensu dzieła, jego odczytania i „odnowienia”, czyli odebrania jako przesłania skierowanego do każdego czytelnika z osobna, odbywa się przez odkrywanie symboliki przedmiotów przedstawionych i ich układów, idei, wartości, oraz przez docieranie do treści zakrytych przez różnego rodzaju gry językowe, metafory, aluzje, wieloznaczności i podteksty, niedopowiedzenia czy przemilczenia. Aplikacja nie stanowi zatem końcowej fazy procesu

² Mianem przedsądów Gadamer nazywa czynniki, które wpływają na proces rozumienia i porozumienia. Są to: własne poglądy interpretatora, jego wiedza, wiążąca się z rozpatrywaną kwestią, a także jego osobowość i sytuacja historyczna, w jakiej żyje, gust, wpływ mody i inne. Tworzą one w procesie interpretacji/rozumienia (gdy następuje przejście od życia do tekstu) element podstawowy.

rozumienia, lecz określa jego przebieg, jest podstawą wszelkiej interpretacji. Aplikację w procesie lektury można określić jako konkretyzację tekstu poprzez odniesienia jego sensów do sytuacji egzystencjalnej interpretatora, jego doświadczenia życiowego, przekonań, upodobań i zainteresowań. Pozwala ona nie tylko połączyć teorię z praktyką, ale na gruncie dydaktyki literatury zbudować koncepcję lektury jako dialogu czytelnika z tekstem literackim.

Paul Ricoeur zwraca uwagę nie tylko na tekst „jako taki”, ale pojęcie to rozciąga również na obszar ludzkiego działania:

ludzkie działanie jest pod wieloma względami quasi-tekstem. Rozprzestrzenia się ono w sposób przypominający utrwalanie charakterystyczne dla pisma. Odrywając się od działającego, działanie uzyskuje autonomię podobną do autonomii semantycznej tekstu. Pozostawia ono ślad, znamię. Wpisuje się w przebieg spraw i staje się materiałem archiwalnym oraz dokumentem. Tak jak tekst, którego znaczenie jest oderwane od początkowych warunków jego tworzenia, ludzkie działanie ma znaczenie, które nie sprowadza się do jego doniosłości w początkowej sytuacji jego powstania, ale pozwala na ponowne wpisywanie jego sensu w nowe konteksty. Ostatecznie **działanie jako tekst jest dziełem otwartym, skierowanym do nieograniczonego szeregu możliwych «czytelników»** (Ricoeur 1992, 26).

Relacja dialogowa z Innym/ tekstem wymaga spełnienia kilku warunków:

- prymat pytania, a nie odpowiedzi³;
- odpowiedzią na pytanie jest sam tekst/ dzieło sztuki;
- intelektualna otwartość na Innego: „Otwartość na drugiego, o którą tu chodzi, polega na tym, że „pozwalamy drugiemu w ogóle coś usłyszeć” (Gadamer 1993, 336);
- otwartość nie oznacza wyzbycia się własnych przekonań, oczekiwań, wartości;
- w dialogu z Innym czytelnik nie powinien nakładać na tekst własnej siatki kategorialnej, zamykać się we swoich przesądach (Ricoeur 1989, 209), ale podjąć z nim próbę rozmowy;
- otwierając się na tekst, czytelnik staje wobec nowych horyzontów rozumienia, przekraczających jego własne oczekiwania;
- kreatywna lektura, która jest owocem rozumienia i przeżycia tekstu, angażuje nie tylko wiedzę, ale też doświadczenie, inwencję i wyobraźnię czytelnika;
- interpretacja/ dialog/ rozmowa jest procesem, czyli rozwija się w czasie, niosąc zmiany osobowe w czytelniku i w odczytywaniu tekstu.

Rozumienie (interpretacja, dialog) polega na aktywnym doświadczaniu i przeżyciu wypowiedzi Innego. Fundamentalnym aspektem tej koncepcji doświadczania jest założenie, że wszelkie rozumienie to samorozumienie (Gadamer 1993, 252). Interpretator, który aktywnie współuczestniczy w procesie czytania jako

³ Gadamer pisze o tym następująco: „aby móc pytać, trzeba chcieć wiedzieć. To zaś oznacza: wiedzieć, że się nie wie. (...) Pytać to wystawiać się na otwartą przestrzeń. (...) Sens zapytania stanowi właśnie otwieranie tego, o co pytamy, w jego niejasności” (Gadamer 1993, 354).

partner dialogu, zawsze znajduje się w konkretnej sytuacji kulturowo-historycznej, np. jest nauczycielem, uczniem, ale może być badaczem literatury, żyje na przełomie XX i XXI wieku lub wcześniej, ma określone przedsady (por. przypis 2). Jego rola nie sprowadza się do tego, że odbiera gotowy sens czytanego utworu, ale czynnie uczestniczy w jego kształtowaniu. Odnosi bowiem sens czytanych utworów literackich, z jakimi obcuje, do swojej sytuacji historyczno-społecznej; odwołuje się do indywidualnej biografii duchowej i ukształtowanego pod jej wpływem spojrzenia na świat i wnosi do tego procesu swoje oczekiwania, dotychczasowe doświadczenie, wiedzę i kulturę literacką. Paul Ricoeur zwraca również uwagę (za Gadamerem) na znaczenie tradycji jako przestrzeni duchowej łączącej tekst i jego interpretatora: „Interpretacja i tradycja są awersem i rewersem tej samej historyczności. Interpretacja zajmuje się tradycją i sama tworzy tradycję. Tekst jest podjęciem jakiejś tradycji, a interpretacja jest podjęciem tekstu” (Ricoeur 1985, 333).

***Stół rodzinny* - interpretacja**

Spróbujemy ukazać przejście od życia do tekstu w wierszu Ewy Lipskiej *Stół rodzinny*:

Stół rodzinny z tomu *Drugi zbiór wierszy*, 1970⁴

Stół rodzinny jest dużo większy
od normalnego stołu
Coraz mniej takich stołów.
Siedzimy a babcia
znowu twierdzi że rewolucja przerwała jej
szycie sukni która nie dokończona
odeszła na front.
Fastrygi zapewne puściły – ubolewa babcia –
rozstrzelano ją.

A barszcz za słony. Morze za szerokie.
Rodzina nie ma sobie nic do powiedzenia.
Każdy trzyma krajobraz własny przed oczami
na własny wjeżdża peron o innej godzinie
Babcia myśli: rewolucja przerwała mi
szycie sukni która nie dokończona
odeszła na front. Fastrygi puściły.
Suknię rozstrzelano. Ale rewolucja
zwyciężyła i tak. Portret sukni
czci się teraz wszędzie.

Moda jednak się zmienia. Młodsze pokolenie
myśli: mogę wypić kieliszek wódki
ale muszę wypić szklankę herbaty.
Mogę głośno mówić albo krzyczeć
ale muszę milczeć

⁴ Tomik pochodzi z roku 1970, ale umieszczony jest w zbiorze z roku 1979. Por. E. Lipska, *Drugi zbiór wierszy, w: Dom Spokojnej Młodości*, Kraków 1979, s. 48-49.

Mogę mówić po angielsku albo po hiszpańsku
ale muszę mówić w zupełnie innym języku.
Jestem winien ojczyźnie życie a Frankowi
300 złotych.

Jeszcze młodsze pokolenie myśli:
jeśli suknię rozstrzelano to babcia
straciła materiał.

Kiedy siedzę przy biurku i myślę
na temat rodzinnego stołu widzę
przez okno jak grupka dzieci
przebiega tory kolejowe
w niedozwolonym miejscu.
Nawet tym się nie różni
od innych pokoleń.

(Lipska 1979, 48-49)

Czytający wiersz Ewy Lipskiej, może zadać pytanie: do jakiej tradycji odnosi się tekst? Stół jest elementem domu, który ma liczne konotacje kulturowe. Na przykład w tradycji ludowej bywał uważany za środek świata, niezmienny punkt⁵. W kulturze europejskiej dom był również miejscem związanym ze sferą sacrum. W Biblii czytamy na przykład, że nasze ziemskie życie jest przygotowaniem do pobytu „w domu Ojca, w którym jest mieszkań wiele”. Nasz dom na ziemi jest więc obrazem prawdziwego domu w niebie. Głębokie przywiązanie do domu wyraża też tęsknotę za czarem świata dzieciństwa i zarazem pragnienie znalezienia centrum duchowej orientacji. Oczywiście podobnie jak wcześniejsze cechy, również i te zawierają w sobie swoje przeciwieństwo. Tęsknimy za dzieciństwem i porządkiem, ale również pragniemy wyzwolenia z dzieciństwa i nowości, i dlatego czasem zrywamy więzy łączące nas z ludźmi i miejscami (Wrotkowski, 2005).

W filozofii Heideggera dom jest traktowany jako miejsce pobytu w sensie egzystencjalno-symbolicznym (a nie fizycznym), jako miejsce decydujące o jakości życia, aktywności człowieka i o jego relacjach we wspólnocie społecznej i kulturowej. Zadomowić się to zamieszkać, przebywać gdzieś duchowo. Sens zamieszkiwania oddaje swoiste połączenie doświadczenia przestrzeni i czasu, sprzyjające stawaniu się, budowaniu, sposobowi bycia – może pojawić się wszędzie, nie jest związany z przestrzenią jako taką, ale ze światem w ogóle (Heidegger 2011).

Warto dodać, iż we współczesnej literaturze dominują najczęściej opisy utraty domu lub niemożności jego zbudowania. W prowadzonym obecnie literaturoznawczym dyskursie zwraca uwagę semantyczny kryzys pojęć *dom* i *tożsamość*. Zygmunt Bauman, odnosząc się do publikowanych na ten temat tekstów, sądzi, że unifikacja kultury w czasach globalizacji jest nowym polem „walki”, której stawką jest ochrona własnego dziedzictwa kulturowego (Bauman 2007).

⁵ Wiesław Myśliwski w rozmowie z Piotrem Żakiem i Dominikiem Włudygą mówi: „Dom to centrum naszego świata. To nasz mikro- i makrokosmos. Najważniejszy świat w życiu człowieka. On nas nie tylko uczy podstawowych rozpoznań, a więc również dobra i zła. On nas uczy rozpoznań natury, stworzeń, ziemi, nieba, innych ludzi” (Myśliwski 2022, 261).

Dowodem tego może być trwająca na gruncie humanistyki i filozofii kultury dyskusja dotycząca tej kategorii, poświadczająca głównie niemożność autentycznego zamieszkiwania, a nawet nieobecność domu (Bauman 2000, 2007). Młodzi w okresie powojennym wielokrotnie zderzali się z poczuciem samotności, zagubienia i niezrozumienia, absurdu, chaosu i tragizmu istnienia. W tym kontekście umieściłabym wiersz *Stół rodzinny*. Podobnie jest w innych utworach poetki nawiązujących do motywu domu. Oto wybrane przykłady:

Dom mój stoi bez drzwi i okien
Czasem nawet już koło wieczora.
(...)
Dom mój płynie bez drzwi i okien.
Dom mój płynie do ostatniej stacji.
(,,,
Dom się wali. I tylko zostają
ciała nasze
pewne jak heksametr.

(*Dom*, Lipska 1970, 36)

O domu poetka pisze często, wybierając jakiś jego element, np. drzwi, okna, a z wystroju wnętrza na przykład stół. Opisuje też tymczasowe schronienia będące antytezą domu rodzinnego: żłobki, przedszkola, szpitale, pensjonaty, hotele, domy sierot, domy starców. W nich właśnie toczy się egzystencja pokolenia bezradnych świadków:

my
dwudziestoczteroletni
wypuszczeni za kaucją ze żłobków
nie wypisani jeszcze z przedszkoli
należymy już do domu
starców
Tracimy równowagę
na pustej przestrzeni

(*widzę je wszędzie*, Lipska 1993, 155)

Lipska tworzy swoisty „język domu”. Przenosząc semantykę domu do psychofizycznych cech jednostki, a nawet pokolenia, opisuje swoje widzenie świata (Legeżyńska 1996). Tak jest w analizowanym wierszu, w którym anegdota o rodzinnym, świątecznym (?) obiedzie jest poetycką opowieścią o zburzeniu harmonii „stołu rodzinnego” jako ołtarza świątyni życia, którego kapłanką jest babcia, reprezentantka najstarszego pokolenia. Wiersz można zatem potraktować jako diagnozę dotyczącą zjawisk społecznych i politycznych:

Stół rodzinny jest dużo większy
od normalnego stołu
Coraz mniej takich stołów

Dlaczego jest coraz mniej takich stołów? Prześledźmy zachowania uczestników opisanego zdarzenia:

Babcia myśli: rewolucja przerwała mi
szycie sukni która nie dokończona
odeszła na front. Fastrygi puściły
Suknię rozstrzelano. Ale rewolucja
Zwyciężyła i tak. Portret sukni
czci się teraz wszędzie

Babcia ciągle nawiązuje do historii sukni, której szycie przerwała rewolucja. A suknia to nie sukienka; to strój reprezentacyjny, świadczący o statusie społecznym jej właścicielki. Co jeszcze symbolizuje suknia? Tutaj wiersz nie daje nam prostej odpowiedzi, ponieważ sytuuje suknię z jednej strony w sferze imponderabiliów, z drugiej – w modzie. Co może oznaczać suknia w pierwszym ujęciu? Może sygnalizuje nieunikniony upływ czasu, niszczący poprzednie wartości? Może jest unicestwieniem marzenia o nowym, pięknym życiu? O idei, która mogłaby łączyć kolejne pokolenia? Jednak nasze przypuszczenia zderzają się z dalszym ciągiem losu sukni, z jej drugim życiem. Jak można rozumieć to drugie życie, w którym „czci się teraz wszędzie” już nie samą suknię, lecz jej portret? Jest to z pewnością portret reprezentacyjny (oficjalny), ukazujący z powagą i z godnością postać (?) w bogatym, eleganckim stroju. A więc suknię należy traktować jako atrybut ideologiczny, socjologiczny, nie tylko estetyczny (związany z modą)?

„Moda jednak się zmienia” – zaznacza podmiot mówiący. Wkracza historia, wpływając destrukcyjnie na życie opisanych ludzi i sposób traktowania sukni. Siedzących przy rodzinnym stole reprezentantów trzech pokoleń nic już nie łączy, wszyscy czują się osobni i osamotnieni. Dawniej życie rodzinne było wielopokoleniowe, kolektywne, teraz samotność wykracza poza potrzebę kontaktu fizycznego, gdyż jest także brakiem łączności, towarzystwa, przyjaźni, czułości. Samotność ukazano jako stan zarówno wewnętrzny, jak i egzystencjalny:

Rodzina nie ma sobie nic do powiedzenia.
Każdy trzyma krajobraz własny przed oczami
na własny wjeżdża peron o innej godzinie.

Zmiana ma jeszcze wymiar polityczny, wpływa niekorzystnie nie tylko na relacje międzypokoleniowe, ale także społeczne, przynosząc utratę wolności i zmuszając do ukrywania własnych przekonań i pragnień:

mogę wypić kieliszek wódki
ale muszę wypić szklankę herbaty.
Mogę głośno mówić albo krzyczeć
ale muszę milczeć
Mogę mówić po angielsku albo po hiszpańsku
ale muszę mówić w zupełnie innym języku

„Mogę” oznacza możliwość lub zdolność do wykonania czegoś. To wyrażenie wskazuje, że człowiek ma wybór i może podjąć działanie, które nie jest obowiązujące. „Muszę” oznacza konieczność lub obowiązek wykonania czegoś. To z kolei wyrażenie oznacza, że nie masz wyboru i jesteś zobowiązany do podjęcia określonej czynności. „Muszę” można też traktować jako wyraz bezsilności, uzależnienia

od zewnętrznych czynników politycznych lub innych sił sprawczych, które nam coś nakazują. W poincie pojawia się oświadczenie, w którym gra słów otwiera na wieloznaczność: „Jestem winien ojczyźnie życie a Frankowi/ 300 złotych”. „Jestem winien” może znaczyć: mam jakieś zobowiązanie wobec kogoś lub czegoś (SJP) lub należność do spłacenia (SJP). W *Stole rodzinnym* oba te znaczenia występują na jednym poziomie, tak jakby nie było między nimi różnic. Oświadczenie „Jestem winien ojczyźnie życie” – często nadużywane w oficjalnych deklaracjach traci swój wyjątkowy charakter, przestaje być traktowane w kategoriach wartości i sytuuje się na równym poziomie z pieniędzmi. Tę degradację wartości widzimy również w najmłodszym pokoleniu:

Jeszcze młodsze pokolenie myśli:
jeśli suknię rozstrzelano to babcia
straciła materiał

Suknia już nic nie symbolizuje, staje się tylko utraconym materiałem.
Ostatnia zwrotka wiersza pełni rolę zaskakującej pointy:

Kiedy siedzę przy biurku i myślę
na temat rodzinnego stołu widzę
przez okno jak grupka dzieci
przebiega tory kolejowe
w niedozwolonym miejscu.
Nawet tym się nie różnią
od innych pokoleń.

Podmiot utworu, ukrywający się poprzednio za bezstronną obserwacją, tym razem ujawnia swoją obecność i własne przekonania na temat pojęcia pokolenie. Służą temu czasowniki w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej („siedzę”, „myślę”, „widzę”) oraz bezpośredni ton wypowiedzi, przyjmujący postać osobistego wyznania. Osoba mówiąca zaznacza swoją jednostkowość, czuje się również reprezentantem całego pokolenia. Tutaj wiersz może zainicjować nowe perspektywy lektury, zakreślić drugą część hermeneutycznego koła: od tekstu do życia, do doświadczenia interpretatora, do indywidualnej odpowiedzi każdego czytelnika. Podążając tym tropem, należy bowiem zauważyć, że w czasach nam współczesnych zmiany pokoleniowe przynoszą nowe jakości. Z badań wynika, że „pokolenie Z” (urodzeni między 1995-2012) to ludzie wyjątkowo pewni siebie, jednak brakuje im otwartości w bezpośrednich kontaktach, mimo że czują silną potrzebę przynależności do jakiejś grupy społecznej. Nie chcą pracować więcej, niż jest to potrzebne, rzadko kiedy kierują się też tradycją i autorytetami. Odczuwają również w życiu brak stabilizacji⁶. W czytelniku rodzić się może zatem pytanie: Czy młode pokolenia wykrywały w sobie postawy patriotyczne, jeśli powinność wobec ojczyzny nie stanowi jednej z naczelných wartości? A może wraz ze zmianą pokoleniową pojawiło się nowe (inne) rozumienie powinności wobec ojczyzny?

⁶ Zob. Inkubator Uniwersytetu Warszawskiego, *Studiując w świecie niepewnego jutra: perspektywy, sprawczość, wizje przyszłości*, https://raporty.iuw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/06/JSR00212_raport_final.pdf [dostęp: 13.04.2023].

Pytania te odwołują się do doświadczenia estetycznego i etycznego i wynikają z podejścia do interpretacji jako rozmowy z tekstem służącej stopniowemu rozpoznaniu siebie w obliczu tego, co obce. Tak pojmowana etyka interpretacji przejawia się w tym, że wolność działań podejmowanych przez interpretującego powinna być rzetelna wobec jego doświadczenia, a także świadoma swej przygodności i uczestnictwa w konfrontacji z innymi interpretacjami.

Interpretacja na lekcjach języka polskiego

Jak na lekcjach języka polskiego uczeń ma rozmawiać z tekstem kultury i swobodnie wypowiadać się na tematy drażliwe? Jak organizować sytuację dydaktyczną, by zachęcić go do czytania? Szukając odpowiedzi na te pytania, zacznijmy od namysłu nad złymi nauczycielskimi praktykami. Można do nich zaliczyć:

1. Traktowanie w sposób schematyczny wprowadzającej części lekcji, czyli rozpoczęcie jej od informacji o tekście, czasami o jego genezie, miejscu utworu w twórczości jego autora, podaniu kilku faktów z biografii itp.
2. Nieprzygotowana uczniowska głośna lektura wiersza, fragmentu prozy lub dramatu, utrudniająca, a czasami uniemożliwiająca właściwy odbiór tekstu.
3. Zasypywanie przez nauczyciela uczniów pytaniami do tekstu.
4. Narzucanie uczniom jedyne akceptowanego przez nauczyciela kierunku interpretacji, zakładającego, że jest ona również obiektywna i adekwatna.
5. Uznanie utworu za przedmiot, który działaniami proponowanymi przez nauczyciela można otworzyć, zajrzeć do środka i ponownie złożyć bez żadnej zmiany.
6. Analiza skupiona na działaniach na tekście, bez otwarcia jej na sensy, znaczenia, czyli na interpretację.
7. Uznanie nauczycielskiej wypowiedzi podsumowującej lekcję za wspólny wniosek wynikający z lektury, odtwarzany następnie na kolejnych lekcjach.

Jak zatem zaprojektować lekcję właściwą dla modelu interpretacji hermeneutycznej? Jak zorganizować działania na tekście, by nie zaprzepaścić możliwości podjęcia dialogu z analizowanym tekstem?

1. W części wprowadzającej wytworzyć sytuację motywującą – np. wywołać ciekawość poznawczą, skłaniającą do pytania typu: dlaczego? Co to znaczy? Jak to można rozumieć?
2. Zainteresowanie tekstem przez uruchomienie przedsądów uczniów, co pozwoli nauczycielowi zorientować się w nastawieniach i zainteresowaniach uczniów.
3. Rozmowa tematyczna, wiążąca się sytuacyjnie, choć nie zawsze bezpośrednio, z czytanim utworem, obejrzanym spektaklem teatralnym, filmem lub koncertem muzycznym.

4. Odegranie scenki dramowej, np. ilustrującej sytuację ukazane w wierszu *Stół rodzinny*.
5. Zaprezentowanie autentycznego wywiadu z autorką/autorem tekstu lub przygotowanie fikcyjnego wywiadu (na podstawie ich wypowiedzi i utworów).
6. Wysłuchanie wypowiedzi uczennicy zafascynowanej twórczością poety, pisarza, kompozytora, reżysera.
7. Analiza funkcjonalnych i interesujących materiałów kontekstowych, a także wypowiedzi krytycznych na temat utworu bądź twórczości poetki/poety.
8. Wykonania głosowe tekstu⁷.
9. Ważne jest również to, by dać uczniom czas na lekturę indywidualną lub w grupach⁸.

Uczniowie nieprzygotowani do tego rodzaju działań są zdumieni, że im wolno stawiać autentyczne, własne pytania utworowi, nauczycielowi i kolegom. Po oswojeniu z tym *novum* formułują pytania skierowane do tekstu, dotyczące najczęściej języka utworu, kompozycji, metaforyki, znaczenia aluzji, odniesień kontekstualnych itd. Aby znaleźć na nie odpowiedź, sięgają wielokrotnie do wiersza, dramatu, powieści, podejmują działania, a swoje ustalenia i propozycje prezentują na forum klasy. Taki udział w lekcji jest jednak możliwy, gdy uczniowie mają dostatecznie opanowany warsztat interpretacyjny. Marek Drwięga, w kontekście dociekań językowych Ricoeura, dostrzega praktyczny aspekt takich analiz:

Tragedia antyczna, współczesny dramat, powieść, mity, bajki, legendy, ich struktura narracyjna ofiaruje specjalne techniki mogące ulegać licznym twórczym transformacjom, techniki streszczające, artykułujące, kondensujące, które ponownie opisują czy refigurują to, co rzeczywiste, ale na innym poziomie realizmu. Takie zjawisko Ricoeur nazywa **efektem ikonicznego powiększenia**. Innymi słowy, sposobem, w jaki człowiek usiłuje zrozumieć i opanować różne sfery praktycznego życia, jest nadawanie życia narracyjnego przedstawienia (Drwięga 1998, 70).

Przyswojenie, czyli aktualizacja znaczenia tekstu

Według Ricoeura „tekst jest podobny do zapisu muzycznego, a czytelnik do dyrygenta orkiestry, który postępuje zgodnie z instrukcjami partytury. W rezultacie rozumieć to coś więcej niż powtórzyć zdarzenie mowy, odtworzyć je w zdarzeniu podobnym; to także wytworzyć nowe zdarzenie, wychodząc od tekstu (...)” (Ricoeur 1989, 161). Co to znaczy w praktyce szkolnej? W tej fazie interpretacji

⁷ Pierwszym działaniem na tekście jest jego głośna lektura, wykonanie głosowe, które stanowi już wstępną interpretację.

⁸ Paul Ricoeur wprowadza ideę *wędrującego punktu widzenia*, zapożyczoną od Wolfganga Isera. Wynika ona z faktu, że akt czytania wymaga określonego czasu. Filozof pisze: „Umieszczając siebie wewnątrz literackiego tekstu, wędrujemy razem z nim w miarę postępu naszego czytania” (Ricoeur 2008, 168). „Na każdym etapie procesu czytania występuje wzajemne oddziaływanie pomiędzy oczekiwaniami i pamięcią, które podlegają nieustannym modyfikacjom i przeobrażeniom. Oczekiwania i pamięć, budzące się w czytelniku i przekształcające się w trakcie czytania, określają sposób recepcji tekstu” (Ricoeur 2008, 174).

odczytywanie tekstu odbywa się już wewnątrz horyzontu bezpośredniego rozumienia, ale ciągle jeszcze z dystansu. Ma ono charakter krytyczny, ponieważ weryfikuje pierwsze odczytania. Konieczne jest więc dalsze rozjaśnienie znaczenia tekstu. W zespole klasowym, po zaprezentowaniu wielu jego interpretacji, następuje zatem wybranie kilku wersji odpowiedzi na hermeneutyczne pytania: Co tekst mówi do mnie? Jaka jest moja odpowiedź?

Wówczas następuje jedna z najważniejszych faz interpretacji, czyli przyswojenie. Proces ten wiedzie od sensu do referencji, od znaczenia obiektywnego do wspomnianego przyswojenia go przez czytelnika⁹. Hans-Georg Gadamer powie o „stapianiu się horyzontów dwóch światów: świata tekstu i świata czytelników, odsłaniających się w symbolicznym wymiarze języka” (Gadamer 1993, 276).

Uczniowie mogą mieć oczywiście wiele pomysłów interpretacyjnych, z których nie wszystkie są trafne, tj. nie są lojalne/etyczne wobec tekstu, a przy próbie zrekonstruowania znaczenia całości dzieła nie dają się obronić. „Domysł i uprawnomożenie są mianowicie odniesione do siebie kołowo, stanowią subiektywne i obiektywne nastawienie do tekstu” (Ricoeur 1989, 161) Co zatem zrobić z tymi hipotezami interpretacyjnymi, które nie zyskały uznania zespołu klasowego? Nie można ich dyskredytować, warto natomiast podkreślić np. ich oryginalność i docenić samodzielność młodych ludzi. Ponadto mądry nauczyciel zachęca do przedstawienia własnego rozumienia tekstu i dlatego formułuje tematy otwarte, np. „*Stół rodzinny* Ewy Lipskiej to – według mnie – wiersz o ...”; „Moja rozmowa z Ewą Lipską na temat wizji życia rodzinnego”; „Moje pokolenie w ocenie socjologów”; „Moja zgoda czy protest? Rozważania na kanwie wiersza Ewy Lipskiej *Stół rodzinny*”.

Wejście w świat tekstu to zatem wzbogacenie świata tego, kto czyta, o to, co proponuje tekst. Tę prawdę trzeba popularyzować wśród młodych. Zadaniem szkolnych polonistów jest z kolei nauczyć czytania tekstów literackich, w tym poetyckich, o których z reguły uczniowie wypowiadają się niechętnie. Konieczne jest jednak czytanie dialogiczne i dialogowa relacja z tekstem, a wobec takiego wyzwania koncepcja hermeneutyczna może się okazać bezcenna.

Bibliografia:

- Bielik-Robson Agata, 2013, *Literatura i projekt nowoczesności* – wywiad z prof. Agatą Bielik-Robson, „N-C. Niewinni czarodzieje. Studencki portal kulturalny”, 14 listopada 2013, <https://niewinni-czarodzieje.pl/ljn-literatura-i-projekt-nowoczesnosci-wywiad-z-prof-agata-bielik-robson> [dostęp: 1.06.2024].
- Drwięga Marek, 1998, *Paul Ricoeur daje do myślenia*, Bydgoszcz.
- Dybel Paweł, 2004, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków.

⁹ Warto wspomnieć w tym miejscu o interpretacji transakcyjnej, którą rozumiem jako doświadczenie nierozzerwalnej więzi pomiędzy tekstem literackim a (jego) interpretacją, więzi, która polega na wzajemnym oddziaływaniu. Z jednej strony tekst literacki zyskuje sens dzięki interpretacji; z drugiej zakłada, że tekst interpretowany przekształca interpretację (a nawet interpretatora). Mówiąc inaczej: tekst interpretowany sam w pewnym sensie okazuje się interpretacją własnej interpretacji. Pojęcie interpretacji transakcyjnej zakłada, iż w zdarzeniu i zderzeniu tekstu literackiego i interpretacji ulegają one przemianom (Januszkiewicz 2012).

- Gadamer Hans-Georg, 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Baran B. (przeł.), Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2000, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Łukasiewicz M., Michalski K., (przeł.), Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2009, *Wiek filozofii. Rozmowy z Riccardem Dottorim*, Wilk J. (przeł.), Wrocław.
- Gadamer Hans-Georg, 2011, *Semantyka i hermeneutyka*, Michalski K. (przeł.), w: Michalski K., *Zrozumieć przemijanie*, Warszawa.
- Gadamer Hans-Georg, 2011, *Człowiek i język*, Michalski K. (przeł.), w: Michalski K., *Zrozumieć przemijanie*, Warszawa.
- Farysej Joanna, 2010, *Arkadia „z terminem ważności”- wizerunek domu w późnej twórczości Ewy Lipskiej*, „Pamiętnik Literacki” nr 1, s. 55-89.
- Januszkiewicz Michał, 2012, *Kim jestem ja, kim jesteś ty. Etyka, tożsamość, rozumienie*, Poznań.
- Januszkiewicz Michał, 2012, *Wczytywanie (się) w tekst. O interpretacji transakcyjnej*, „Teksty Drugie” 1-2, s.74-86.
- Lipska Ewa, 1979, *Drugi zbiór wierszy*, w: tejże, *Dom Spokojnej Młodości*, Kraków, s. 48-49.
- Lipska Ewa, 1993, *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*. Kraków.
- Myrdzik Barbara, 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2015, *„Działania na tekście” z perspektywy etyki czytania*, w: Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad -Bakalarczyk M., Piekot T. (red.), *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Lublin, s. 49-60.
- Nyck Tadeusz, 1974, *Spalony dom (o poezji Ewy Lipskiej)*, „Twórczość” 1974, nr 9, s. 82-89.
- Potępa Maciej, 2003, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej. Husserl – Heidegger – Jaspers – Gadamer*, Warszawa.
- Ricoeur Paul, 1992, *Filozofia osoby*, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Ricoeur Paul, 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Graf P. i Rosner K. (przeł.), Warszawa.
- Ricoeur Paul, 2008, *Czas i opowieść, t. 1, Intryga i historyczna opowieść*, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Ricoeur Paul, 2008, *Czas i opowieść. Czas opowiadany, t.3, Zbrzeźniak U.* (przeł.), Kraków.
- Rusinek Michał, 2020, *Od buntu do śmierci. "Stół rodzinny" Ewy Lipskiej*, w: Skrucha M. (red.), *Autoportret z Olimpiadą w tle*, Kraków, s.148-151.
- Wierciński Andrzej, 2002, *Seeking Understanding. Philosophical And Theological Hermeneutics*, w: Wierciński A. (red.) *Between The Human And The Divine. Philosophical and Theological Hermeneutics*, Toronto.
- Vattimo Gianni, 2007, *Koniec nowoczesności*, Surma-Gawłowska M. (przeł.), Kraków.

O autorce:

Barbara Myrdzik – prof. dr hab., autorka prac: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów* (1992); *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (1999); *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* (2006). Współautorka książek: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej* (współautorki: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, 2016), *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (współautorki: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, 2016). Autorka wielu studiów i szkiców na temat dialogu edukacyjnego, czytania poezji w szkole, roli wyobraźni w kształceniu polonistycznym, tradycji, projektowania kształcenia polonistycznego w warunkach społeczeństwa postnowoczesnego i innych.

Interpretacja jako splatanie świata: czytanie „Stonera” Johna Williama

Interpretation as weaving the world: reading John Williams's *Stoner*

Dariusz Szczukowski

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-3407-9584

Streszczenie: W artykule próbuję wskazać, w jakim stopniu humanistyka postkrytyczna pozwala przemyśleć interpretację jako tworzenie więzi. Sięgam tutaj głównie po prace Bruno Latoura i Rity Felski, wskazujące na konieczność przekroczenia metodologii krytycznych. W tej perspektywie interesuje mnie doświadczenie lektury, które opisuje John Williams w *Stonerze*. Staje się ono kluczowe dla biografii głównego bohatera powieści, zmieniając radykalnie jego życie. W tym kontekście edukacja jest nie tyle krytyczną procedurą odsłaniającą struktury władzy i przemocy, ile wydarzeniem zdolnym do przemiany naszych relacji ze światem.

Słowa kluczowe: teoria i praktyka interpretacji, socjologia literatury, postkrytyczność

Abstract: In this article, I attempt to show to what extent postcritical humanities make it possible to rethink interpretation as the creation of bonds. I draw primarily on the works of Bruno Latour and Rita Felski, which point to the necessity of moving beyond critical methodologies. From this perspective, I am interested in the experience of reading described by John Williams in *Stoner*. It becomes crucial for the biography of the novel's protagonist, radically transforming his life. In this context, education is not so much a critical procedure of uncovering structures of power and violence as an event capable of transforming our relations with the world.

Key words: theory and practice of interpretation, sociology of literature, postcritical humanities

Chyba większość nauczycieli szkolnych i akademickich zgodziłaby się ze stwierdzeniem, że interpretacja, „robiona” (praktykowana) na ćwiczeniach z literatury czy lekcji języka polskiego, jest próbą splatania, wytwarzania czegoś, co można by nazwać więzią skupioną wokół danego dzieła/tekstu. I chyba większość zgodziłaby się, że tym, co najważniejsze, nie jest efekt (zapisany sformalizowanym języ-



kiem sylabusów i oznaczony cyfrowym kodem), lecz sam proces kształtowania myśli, dynamika zajęć, wyrażające się także w świecie gestów i afektów. To od zaangażowania i skupienia uczniów, i nauczyciela zależy, czy dany tekst stanie się naszym współtowarzyszem w przeżywaniu codzienności.

Bliskie jest mi myślenie o interpretacji rozumianej jako relacji, które proponuje Rita Felski. Badaczka zaznacza:

Język relacji – niezależnie od tego, czy jest poetycki, dyskursywny czy historyczny – pozostaje w humanistyce dobrze ugruntowany. Mówić o łączeniu to jednak zaoferować odmienną perspektywę, włączając osobę krytyka – jego zobowiązania, sympatie i identyfikacje – w humanistyczne prace i ramy. Być może da się nawet ocalić język „powiązania” (*relatable*) – słowa, które niemal gwarantuje wywołanie grymasów i zbolących min na twarzach dowolnej grupy akademików. Myśleć o interpretacji jako o relacji – to stać na pierwszym planie tematykę i poetykę więzi (Felski 2022)¹.

Ta metaforyka więzi, pojawiająca się wielokrotnie w tekstach naukowczyni (zob. m.in. Felski 2015, Felski 2016, Felski 2022), zdradza wpływy teorii aktora-sieci Brunona Latoura (zob. szczególnie Felski 2021), jednego ze *strong poetry* współczesnej humanistyki. Przede wszystkim jest ona wymierzona przeciw dominującej w dyskursie akademickim myśli krytycznej, która – według badaczki – separuje od świata, umiejscawia uczonego w bezpiecznej pozycji ironisty-krytyka, doskonale demystyfikującego nawet najmniejsze przejawy mikrowładzy we wszelkiej artystycznej *praxis*². Jednocześnie taka pozycja ma charakter dystynktywny, wytwarza bowiem skuteczną narrację jasno pozycjonującą świat nauki i profesjonalności, oddzielając go od naiwnej i amatorskiej zdolności do zachwyty, pozbawionej narzędzi teoretycznych.

Ten głos Felski nie jest odosobniony. Wpisuje się w szerszy nurt myśli postkrytycznej, coraz wyraźniej widocznej i w pedagogice, i w literaturoznawstwie (zob. przede wszystkim najważniejsze prace na gruncie polskim: Zamojski 2023, Mizerkiewicz 2024). Felski zauważa, iż dominacja „hermeneutyki podejrzeń” (tutaj naukowczyni sięga do znanego pojęcia ukutego przez Paula Ricoëura) nie jest w stanie zaproponować jakiegoś gestu zdolnego do afirmacji, ciągle jak mantrę powtarza Mefistofeliczne „Ja jestem duch, co zawsze mówi: nie” (Felski 2015, 151).

Aż nazbyt dobrze znamy sowiec naoliwiony mechanizm badań ukierunkowanych ideologicznie, promienie rentgenowskie lektury symptomatycznej, a także wyćwiczone do perfekcji działania składające się na hermeneutykę podejrzeń. Koncepcje, które trzy-

¹ Można zaryzykować tezę, że metaforyka splotu zajmuje poczesne miejsce w dyskursie postantropocentrycznym. Zob. choćby prace Tima Ingolda – *Splatać otwarty świat: architektura, antropologia, design* (Ingold 2018) czy Bruno Latoura – *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci* (Latour 2010). Warto tutaj również przywołać artykuł Przemysława Czaplińskiego – *Sploty* (Czapliński 2017).

² W skrócie i uproszczeniu postawa krytyczna dziedziczona po Kantowskim modelu oświecenia, wzmocniona przez hermeneutykę podejrzeń spod znaku Marksa, Freuda, Nietzschego, rozwijana w pracach przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej i jej kontynuatorów, wykazuje się nieufnością wyrażającą się w przyjęciu „pewnej postawy, tzn. filozoficznego ethosu, który można opisać jako permanentną krytykę naszego historycznego bytu” (Foucault 2000, 286). Taką krytyczną taktyką będzie uprawiana przez francuskiego filozofa genealogia, podważająca wszelkie dyskursywne roszczenia do uniwersalności (zob. Leśniak 2023, Mizerkiewicz 2024).

dzieści lat temu wydawały się objawieniem (podmiot zdecentralizowany! społeczny konstrukcjonizm!), spadły do rangi zużytych sloganów; defamiliaryzacja popadła w doksię, stając się nie mniej zawziętą i często podobnie dogmatyczną jak wiedza pewna, którą starała się podważyć. Jaką wartość niesie demaskowanie, skoro doskonale wiemy, co kryje się pod maską (Felski 2016, 9).

Dyskurs krytyczny okazuje się zatem przeciwnie skuteczny. Przewidywalny, zaczyna pracować na „jałowym biegu”. Powtarza dobrze znane i wypracowane schematy podejrzeń. Nieprzypadkowo Latour pyta: „Co poszło nie tak z krytyką”? (*Why has critique run out of steam?*, Latour 2005), wskazując, że humanistyka, będąca ciągle na wojnie, nie jest w stanie sprostać złożoności naszego świata. Francuski filozof tworzy przy tej okazji dwa pojęcia o różnym potencjale znaczeniowym: *matters of fact* oraz *matters of concern*. Jak przekonująco dowodzi Piotr Zamojski, można je oddać zgodnie z logiką wyводу Latoura kolejno jako „fakty” i „sprawy naszej troski” (Zamojski 2023³). W myśli Latoura badanie naukowe fetyszyzuje przedmiot swoich dociekań, nadając mu status niepodważalności – faktu, a zapomina o tkwiącym w samym badaniu mechanizmie wyodrębniania danego zjawiska. Fakt – jak wskazuje Latour – nie jest tożsamy z rzeczywistością, lecz efektem określonej wypracowanej metodologii badań:

Jak pokazują najkrótsze badania w najprostszych laboratoriach (...), fakty są najmniej podstawowym, najbardziej złożonym, najbardziej wypracowanym i najbardziej zbiorowym złożeniem (*make-up*), jakie istnieje (Latour 2010, 160).

W przeciwieństwie do *matters of fact* pojęcie *matters of concern* nie tworzy sterylnej „laboratoryjnej” przestrzeni, wydestylowanej z wszelkich nieczystych odprysków rzeczywistości, lecz otwiera na złożoność i nieoczywistość świata, z którym się układamy. Dla Latoura praca naukowa, jeśli chce mieć społeczną sprawczość, powinna zatem przejść od świata faktów, które nikogo nie są w stanie zaangażować, do świata wymagającego naszego zaangażowania i wypełnionego troską. Francuski myśliciel chciałby zatem inaczej sytuować krytykę; odejść od jej pełnej nieufności postawy wobec świata:

Krytyk nie jest tym, który demaskuje, lecz tym, który zbiera i tworzy. Krytyk nie jest tym, który wyciąga dywan spod nóg naiwnych wierzących, lecz tym, który tworzy przestrzeń, w których uczestnicy mogą się zgromadzić (Latour 2015).

W tak naszkicowanym kontekście myśli Latoura literatura powinna być zatem czytana nie tylko przez okulary przybliżające i demistyfikujące ukryte struktury władzy/ ideologii czy filologiczne szkła narzucające określone procedury interpretacyjne. Przede wszystkim należy ją czytać, uwzględniając cały wachlarz afektów i jej oddziaływań na czytelnika:

„Postkrytyczne” – zaznacza Felski – odnosi się do sposobów czytania świadomych konieczności krytyki, ale równocześnie przekraczających jej ograniczenia: kładących nacisk nie tylko na dystans, ale też na przywiązanie, mówiących o perypetiach uczuć,

³ Nie ma tu miejsca na szerokie omówienie myśli Latoura. Odsyłam do wnikliwego komentarza Zamojskiego, która czyta francuskiego filozofa w perspektywie postkrytycznej pedagogiki (Zamojski 2023).

jak i myśli, oraz biorących pod uwagę dynamikę dzieł sztuki zamiast traktowania ich jako obiektów do odszyfrowania i rozbioru (Felski 2017, cyt. za: Leśniak 2021).

Felski występuje więc przeciw prostej opozycji między podmiotem czytającym a zaszyfrowanym tekstem-obiektem. Dla niej samo określenie „postkrytyczne” nie jest zawieszeniem krytyki, zajęciem naiwnej, zdolnej do ponownego zaczarowania świata, bez względu na wydarzające się w nim zło czy niesprawiedliwość społeczną. Raczej literatura charakteryzuje się „towarzyskością” (zob. Felski 2017), ujmowana jest jako coś, co daje do myślenia, coś, co nas dotyka. Zatem podporządkowanie literatury formie analitycznej obróbki jest wypreparowaniem jej ze świata zależności, wzajemnych oddziaływań tekstu na czytelnika i czytelnika na tekst. Stąd nie może dziwić, że edukacja dla Felski:

nie jest wyłącznie kwestią zdobywania wiedzy czy nauką krytycznego myślenia; jest także kwestią wyostrowania podatności i wrażliwości, stawania się nastrojonym do muzyki, obrazów czy powieści, które kiedyś pozostawiały nas niewzruszonymi⁴ (Felski 2022, 79).

Edukacja humanistyczna jest zatem splataniem różnych nici: instytucji, lektury, afektów czytelniczych. To one wytwarzają połączenie, którego kształt jest nieprzewidywalny.

Lekcja *Stonera*

Ten niewidywany splot instytucji oraz jednostkowego, afektywnego aktu lektury przemieniającego czyjeś życie jest głównym tematem powieści Johna Williamsa *Stoner* (Williams 2023). Odwołując się do książki Rity Felski (Felski 2022), mógłbym powiedzieć, że należę do czytelników „urieczonych” tą powieścią⁵, będącą, jak wskazuje Maciej Stroiński odwrotnością celebryctwa, „bo *Stoner* jest znany z tego, że jest mało znany, albo ściśle mówiąc – z tego, że był mało znany” (Stroiński 2023, 335). *Stoner*, wydany w 1965 roku w jednym z nowojorskich wydawnictw, właściwie nie został zauważony, doceniony przez niewielu zaczyna żyć jednak swoim partyzanckim życiem. Kolejne wznowienia w 1997 i w 2006 roku, a szczególnie francuski przekład z 2011 roku, przyczyniły się do rosnącej popularności powieści, aż osiągnęła status bestsellera.

Najprościej ujmując, jest to powieść o „facecie, który poszedł na uniwersytet i został nauczycielem” (to słowa Thomasa Hanksa). Dla Juliana Barnes’a „To prawdziwa «powieść czytelnika», jej fabuła bowiem podkreśla wartość czytania i stu-

⁴ W podobnym tonie wypowiada się Felski w *The limits of Critique*: „Education is not just about acquiring knowledge and skills but about being initiated into a certain sensibility” (Felski 2015).

⁵ Tytuł książki amerykańskiej uczoniej – *Hooked* – w polskim tłumaczeniu nieprzypadkowo został oddany jako *Urzeczenie*. Jak piszą tłumaczkę, Agnieszka Budnik i Agnieszka Waligóra: „«Hooked», «hook» – ten wieloznaczny wyraz nie ma żadnego bezpośredniego odpowiednika w polszczyźnie; kojarzy się on zarówno z flirtem i uwodzeniem (pomyślnie o dosadnej frazie «hook up»), jak i bardzo obrazowym, fizycznym przyciąganiem odbiorców do dzieła sztuki. Ostatecznie zdecydowałyśmy się na «urzeczenie»: słowo to także posiada konotacje miłosne i erotyczne, ma w sobie także wydźwięk «magiczny». Co jednak najistotniejsze, przenosi przekonanie o wadze materialności, o immanentnym znaczeniu i sprawczości obiektu – nasze urzeczenie jest, jak brzmi już we wstępie, silnie powiązane z «rzeczą»” (Felski 2022, 189-190).

diów”⁶. Co to zatem znaczy pójść na uniwersytet, zacząć czytać i zostać nauczycielem? W czym tkwi fenomen studiowania, który może odmienić czyjeś życie? Stoner – główny bohater – kariery akademickiej przecież nie zrobił. Już dwa pierwsze akapity powieści, mające charakter kronikarskiego zapisu, nie pozabawiają nas złudzeń. O Stonerze mowa jest w taki sposób: „Doszedł tylko do stanowiska adiunkta i zapisał się w pamięci niewielu swoich studentów (...) Za życia Stonera jego znajomi z uczelni niezbyt go cenili, a dzisiaj nieczęsto o nim wspominają” (Williams 2023, 7).

Scenę wyjściową w mojej propozycji odczytania tego dzieła jest krótka rozmowa między Stonerem i jego ojcem, który w wykształceniu widzi nadzieję na polepszenie funkcjonowania gospodarstwa rolnego. Ojciec głównego bohatera Wiliama Stonera tak mówi do własnego syna:

Po szóstej klasie poszedłem na rolę, nie chciałem się uczyć. A teraz to już sam nie wiem. Ziemia coraz bardziej sucha, ciężiej się uprawia. (...) Agronom powiedział, że znają nowe sposoby i uczą tego na studiach „Idź się uczyć od jesieni. O nas się nie martw” (Williams 2023, 10).

Ojcowski rozkaz „Idź się uczyć!” świadczy o tym, iż edukacja – co oczywiście nie może dziwić – jest ujmowana jako ściśle zaprojektowana ścieżka mająca jasno wyznaczony cel, podporządkowany wymiernym efektom i powinna zakończyć się powrotem do rodzinnego domu.

Po tych słowach, jak możemy się domyślać, bohater opuści swój dom rodzinny i wyruszy do Columbii, by podjąć studia inżynierskie na kierunku rolnictwo. Zamieszka u wujostwa, w zamian za wikt i opierunek będzie wykonywał różne fizyczne prace. Do nauki Stoner – zaznacza narrator – „przykładał się jak do pracy w gospodarstwie: gruntownie, sumiennie i ani z przykrością, ani z przyjemnością” (Williams 2023, 14). Można by zatem powiedzieć, że Stoner to pilny student, podporządkowany regułom społecznej gry i narzuconych w niej ról. Jednocześnie jest świadomy korzyści, jakie przyniesie wykształcenie: powróci do domu i zmodernizuje sposób prowadzenia rodzinnego gospodarstwa. Ten pragmatyczny cel edukacji, projektujący przyszłość naszego bohatera, przestanie być jednak oczywisty:

Latem po tym pierwszym roku studiów wrócił do domu rodziców i pomagał przy zbiorach. Kiedyś ojciec zapytał, jak mu się podoba w szkole. Odpowiedział, że bardzo, na co ojciec skinął głową i więcej już na ten temat nie rozmawiali. Dopiero wtedy odkrył, dlaczego poszedł na studia (Williams 2024, 14).

Tym, co zwiedzie Stonera z wyznaczonej ścieżki życiowej, będzie kurs historii literatury angielskiej – jawiący się z gruntu jako niepotrzebny, z którym zresztą nasz bohater sobie nie radzi: „Czytał bez ustanku zadane lektury, przez co zaczął się opuszczać w nauce innych przedmiotów. Jednak słowa, które widział, wciąż były tylko z papieru i Stoner nie mógł zrozumieć, po co mu to wszystko” (Williams 2024, 16). Mimo to „zajęcia z kanonu literatury nie dawały mu spokoju, nurtowały go” (Williams 2023, 15). W postawie Stonera widać więc rodzącą się, jeszcze niezracjonalizowaną wrażliwość na literaturę, otwarcie na jej języki.

⁶ Obie wypowiedzi pełnią formę blurba w cytowanym wydaniu (Williams 2023).

Wydawać by się mogło, że osobą, która doprowadzi do przeformułowania życiowych celów Stonera, będzie charyzmatyczny pedagog, jednak Williams zdaje sobie sprawę, że edukacja nie potrzebuje nieomylnego guru czy autorytetu sztucznie wspartego przez instytucjonalne rytuały⁷. Nauczycielem literatury Stonera jest Archer Sloane – przeciętny dydaktyk, „nauczyciel bez właściwości”, traktujący swoją pracę jako uciążliwe zajęcie urzeczywistniane wśród niezbyt lotnych intelektualnie studentów, którzy – jak możemy się domyślać – nie darzą go sympatią. Jednak ten nauczyciel mówiący „szorstkim tonem”, uczący „od niechcenia” (oba cyt. za Williams 2023, 16), intryguje Stonera, nie daje mu spokoju, „jak gdyby w suchym wywodzie podawanym bez emocji kryła się jakaś podpowiedź, wskazówka na życie, którą mógłby się kierować” (Williams 2023, 16).

W taki oto sposób Williams prowadzi nas do kluczowej sceny powieściowej, „lekcji z Szekspira”, mającej charakter przełomowy w życiu głównego bohatera. Nie ma w niej jednak nic nadzwyczajnego. Ot zwykła, dobrze znana wszystkim praktyka. Zaczyna się tradycyjnie. Po lekturze sonetu LXXIII Wiliama Szekspira nauczyciel ze złośliwością zadaje standardowe pytanie: „O czym jest ten sonet?” (Williams 2023, 17), wiedząc, że i tak jedyną odpowiedzią będzie głucha cisza. Mimo to zwraca się z tym pytaniem do poszczególnych osób, w tym do zaniepokojonego Stonera, nie dając mu nawet szansy na odpowiedź:

Stoner przełknął ślinę, próbując otworzyć usta.

– Jest to sonet, panie Stoner – powiedział oschle Sloane – utwór poetycki czternastowersowy o określonej formie i budowie, które zapewne opanował pan na pamięć. Został napisany w języku angielskim, którym posługuje się pan od pewnego czasu, jak wolno przypuszczać. Autorem sonetu jest pan William Shakespeare, nieżyjący już poeta, ale wciąż czytany i ceniony przez niektórych (Williams 2023, 17).

Mamy tutaj do czynienia z popisem władzy, grą w upokorzenie, starannie pielęgnowaną podział między nauczycielem – depozytariuszem wiedzy a pozbawionym jej uczniem. Tak też czytają ten fragment studenci, z którymi go omawiałem. Na pytanie, czy chcieliby mieć do czynienia z takim nauczycielem, zdecydowanie mówią, że nie. Na pytanie postawione w innej grupie (z zajęć z dydaktyki literatury), czy chcieliby być tacy jak Sloane, odpowiedzieli, że to antywzór postawy nauczycielskiej, brak w nim bowiem empatii oraz wyrozumiałości wobec uczących się.

Jednak na zajęciach opisywanych przez Williamsa dzieje się coś, co wykracza poza szkolną procedurę wytwarzania znaczeń. Nauczyciel opuszcza na chwilę pozycję beznamietnego władcy dyskursu. Ironiczne stwierdzenie, że poeta już nie żyje, ale wciąż jest czytany i ceniony przez niektórych, nie sprowadza się tylko wyłącznie do świata dystynkcji, w którym to sam Sloane zalicza siebie do tych nielicznych wybranych, broniąc swojego uprzywilejowanego miejsca w hierarchii społecznej. Raczej mamy tutaj do czynienia z jednostkowym aktem zaangażowania, gdyż Sloane zacznie przemawiać poza gorsetem reprodukcyjnych powinno-

⁷ Archer Sloane nie ma zatem nic wspólnego z innym słynnym nauczycielem literatury – Johnem Keatingiem, bohaterem filmu *Stowarzyszenia umarłych poetów*, (z 1989) walczącym ze skostniałym systemem edukacji w imię rozwoju swoich uczniów (zob. Marzec-Józwicka 2020).

ści⁸. Nauczyciel decyduje się na nagły, niespodziewany gest, będący jednocześnie jego osobistym wyznaniem wiary w literaturę, obietnicą całkowitego zaangażowania w swoją profesję⁹. Sloane bowiem:

jeszcze przez chwilę przyglądał się Stonerowi, aż oczy mu się zamgliły i zapatrzył gdzieś w dal nieobecny wzrokiem. Zaczął mówić wiersz ponownie, tym razem z pamięci, głębszym, łagodniejszym tonem, jak gdyby sam się przemienił w dźwięki i melodię tekstu (Williams 2023, 17).

Porządek zajęć, zdominowany przez wiedzę literaturoznawczą, zostaje rozbrojony. Wiersz zaczyna ujawnić swój afektywny charakter. Nauczyciel staje się formą medium, które na chwilę rozbija przewidywalność porządku lekcyjnego. Można by powiedzieć, że Sloane pozwala mówić samemu Szekspirowi, uobecnia jego głos. W przekładzie Stanisława Barańczaka z którego korzystał Maciej Stroiński (tłumacz *Stonera*) Szekspirowski sonet brzmi tak:

Ujrzyś we mnie tę porę roku, gdy zielone
Liście żółkną i rzedną, aż żadnego nie ma
Na drżącym z zimna drzewie, którego koronę
Wypełniał śpiew, lecz dzisiaj pusta jest i niema.
We mnie ujrzyś ten schyłek dnia, gdy resztką słońca
Gaśnie z wolna, sprawiając, że dzień od zachodu
Pochłania krok po kroku ciemność gęstniejąca,
Noc, ów sobowtór śmierci, kres trosk i zawodu.
We mnie ujrzyś powolne ognia dogasanie,
Żar, który swoją młodość, grę płomieni żwawą,
Obrócił w popiół – własne śmiertelne posłanie,
Gdzie skona, tym strawiony, co było mu strawą.
Ujrzyś – lecz zaczniesz odtąd, zwykłym serca prawem,
Kochać goręcej to, co stracić masz niebawem.

(Shakespeare 2011, 111; Williams 2023, 17-18)

Ten wiersz co innego znaczy dla Stonera, a co innego dla Sloane’a, rozpoznającego w nim przede wszystkim opis upływu własnego życia. W sonecie nie ma żadnej obietnicy spełnienia i sukcesu, raczej bolesne poczucie utraty i śmierci. Jednak to właśnie melancholia okazuje się gestem troski. Nie kieruje się ona w stronę tego, co wieczne, trwałe, lecz w stronę kruchości ludzkiego życia, wystawionego na bolesne umieranie. Melancholijne czarne słońce nie jest opadnięciem w pozycję depresyjną, rozbrojoną z sensu, lecz – zdaje się mówić Williams – pozwala zintensyfikować nasze doświadczanie życia.

W tym momencie tekst literacki przestaje być tylko i wyłącznie obiektem, który należy zrozumieć, wyłożyć wszelkie sensy i te będące na powierzchni tekstu, i te głęboko poukrywane w jego głębiach. Sonet Szekspira dotyka

⁸ Myślę o dystynkcji jako linii podziału różnicującej style życia, jak i gusta estetyczne klas dominujących i podporządkowanych, co ma na celu podtrzymywanie i reprodukowanie struktury społecznej (zob. Bourdieu 2023).

⁹ Idę tu trajektorią wyznaczoną przez Derridę: „Wyznawać to dawać świadectwo, angażując swoją odpowiedzialność. «Czynić wyznanie» to oznajmiać głośno, czym się jest, w co się wierzy, czym chce się być, wymagając od innego wiary na słowo w ową deklarację” (Derrida 2015, 45).

i nauczyciela, i studenta, wytwarza zatem między nimi więź. Zaczyna mówić o tym, co się nagle ukazuje jako ważne, jednak pozbawione światła jednoznaczności, głęboko dramatyczne, kryzysowe w źródłowym w znaczeniu tego słowa, czyli wymagające podjęcia decyzji.

Mówiąc innym językiem, zajęcia z literatury zaczynają przybierać formę spektralnego nawiedzenia, w którym to teraźniejszość zostaje rozstrojona. Przyjmują charakter wydarzenia, niemieszczącego się w logice tego, co można zweryfikować i skodyfikować. Caputo, odwołując się *hauntologii* Derridy, pisze:

Wydarzenie pojawia się jak możliwość niemożliwego, jak coś nieprzewidywalnego, jak niewidzialny duch, w którego wcześniej nie wierzyliśmy. Nadejście wydarzenia to nadejście niemożliwego (...).

Wydarzenie jest jak duch szepczący nam do ucha, składający obietnice, jak wizyta jakiegoś ducha, który udaje, że zna przyszłość (Caputo 2012, 26).

W powieściowej lekcji z Szekspira istnieje coś, co nie może zostać ujęte w reguły wiedzy i zrozumienia, co rozsądza tryby dydaktyki normatywnej, skoncentrowanej wokół wypełniania protokołów skuteczności. Stoner daje się ponieść głosowi nauczyciela, nieprowadzącego za sprawą swego autorytetu do wiedzy, lecz do lektury głęboko angażującej, wnioskującej w naszą biografię. Wiąże się ona z odkryciem własnej witalności, intensyfikacji samego życia. Stoner bowiem, słuchając deklamującego Szekspirowski sonet Sloane'a, „wstrzymał oddech” (Williams 2023, 18), następnie „wypuścił powietrze, czując wyraźnie, jak ubranie się porusza na jego klatce piersiowej” (Williams 2023, 18). Tutaj nadrzędną figurą staje się życiodajny oddech, wskazujący na wręcz somatyczną sprawczość literatury, sytuując ją poza analityczną czy hermeneutyczną procedurą objaśniania. Dalsze zachowanie Stonera zostaje zaprezentowane w ten sposób:

Oderwał spojrzenie od Archera Sloane'a i rozejrzał się po sali. Światło wpadało przez okna ukośnie, osiadając na twarzach współsłuchaczy, jak gdyby biło z ich wnętrza, przełamując półmrok; kiedy któryś student mrugnął, cień cieniutkich rzęs padł na jego policzki jaśniejący w słońcu. Stoner poczuł, że jego pięści wypuszczają pulpit z mocnego uścisku. Obracał dłońmi, żeby się im przyjrzeć, zdziwiony brązem ich skóry i zachwycony wykresem paznokci na tle krągławych opuszek; miał przy tym wrażenie, że wyczuwa obieg krwi w swoich wąskich żyłach i drobnych tętnicach; krew łagodnie pulsowała, rozlewając się ukradkiem przez palce na całe ciało (Williams 2023, 19).

Ten gest oderwania wzroku chciałbym interpretować jako opór wobec dominującego spojrzenia nauczyciela jako reprezentanta władzy instytucjonalnej i symbolicznej. Oko – narzędzie poznania i władzy nie zabezpiecza więc oświeceniowej narracji o poznaniu jako niezbywalnej wartości prowadzącej do dojrzałego życia. Spojrzenie Stonera zaczyna meandrować, „opuszcza” trasę wyznaczoną przez spojrzenie nauczycielskie i wędruje po klasie. W tym spojrzeniu widoczny jest zachwyt. Williams posługuje się w tej scenie metaforą charakterystyczną dla dyskursu epifanicznego – światło jest znakiem przemiany bohatera. Doświadczenie lektury jest w przypadku Stonera doświadczeniem na wskroś sensualnym, odsyła bowiem do żywotności ciała. Gest otwarcia zaciśniętej pięści, pulsowanie

krwi – to figury uniesienia, dowodzące przemiany życia. Tę przemianę można zatem rozumieć w kategoriach konwersji – pojmowanej jednak nie tyle jako chrześcijańska *metanoia*, radykalnie zmieniająca życie przez zaufanie Bogu, lecz raczej jako nagłe ujęcie z wyznaczonej trajektorii ludzkiego losu, wyznaczające podmiotowość w innej konfiguracji¹⁰.

Tak usytuowany podmiot nie jest zatem podmiotem potwierdzającym swoją wygodną tożsamość, pozbawioną jakiejkolwiek wyrwy (jak w przypadku konwertyty), ani też czeladnikiem, który – by nauczyć się swego fachu – będzie wykonywał zadane prace podług instrukcji zapewniających mu opanowanie danych umiejętności. Raczej mamy do czynienia ze wstrząsem wynikającym z wyzwolenia z poprzedniej formuły egzystencji, zmianą optyki widzenia, która nie daje żadnej gwarancji, a tym bardziej nie przynosi żadnej dyskursywnej odpowiedzi:

Sloane znów się odezwał:

– Co on panu mówi? O czym jest ten sonet??

Oczy Stonera dopiero po chwili wolno się podniosły.

– Jest o... – odpowiedział i troszeczkę uniósł ręce. Patrzył jak przez mgłę, szukając spojrzeniem postaci Archera Sloane’a. – Jest o... – powtórzył i nie wiedział, jak dokończyć (Williams 2023, 19).

Ten moment jest jednocześnie kryzysowy i wyzwalaający. Milczenie jest odmową wejścia w świat jasno doprecyzowanego dyskursu, w którym uczeń odpowiada na nauczycielskie pytania. Jednocześnie jest odpowiedzią na słowa Szekspira i Sloane’a: „We mnie ujrysz”. Obcowanie z wierszem odciąga od siebie, wyrwa z czasu i wprowadza w nowe heretyckie regiony, w których zaczynamy oduczać się siebie i stawać się kimś innym.

W tym momencie Sloane niespodziewanie przerwie zajęcia, rezygnując z tego, co potocznie nazywa się egzekwowaniem wiedzy. Obaj bohaterowie zatem zostali wytrąceni z przypisywanych im pozycji w maszynie edukacyjnej, która zaczyna zgrzytać i ukazywać coś, co nie wpisuje się w porządek zaprojektowanego konceptu. Obowiązkowe (wydawać by się mogło niezdolne do uruchomienia jakiejkolwiek pasji) zajęcia stają się zatem wytwarzaniem wspólnoty skupionej wokół Szekspira. Mówiąc jeszcze innym językiem, nauczyciel akademicki i student zostają „nastrojeni”. „Zostać nastrojonym – wskazuje Felski – to wciągnąć się w responsywną relację, doświadczyć powinowactwa, którego nie da się zignorować, choć często bywa ono trudne do skategoryzowania” (Felski 2022, 65).

Od tego momentu ulega zmianie trajektoria losu Stonera. Bohater rezygnuje ze studiów rolniczych na rzecz literatury, nie wiedząc, dokąd go to zaprowadzi. Aż któregoś zimowego wieczoru niespodziewanie zaprosi go do swego gabinetu Sloane, który oznajmi załknionemu Stonerowi: „Pan będzie nauczycielem” (Williams, 2023, 27). Dalsza rozmowa przebiega w następujący sposób:

– Naprawdę?

– Naprawdę – stwierdził cicho Sloane.

¹⁰ O doświadczeniu konwersji w literaturze zob. (Franczak 2021) oraz (Mizerkiewicz 2001).

–Ale jest pan pewien? Skąd pan może wiedzieć?

–Sercem, proszę pana – odparł Sloane wesoło. – Pan jest zakochany. Proste (Williams 2023, 27).

Tym, co czyni ze Stonera nauczyciela, jest w tym fragmencie miłość. Zatem w nauczaniu nie chodzi tylko o program nauczania, metody czy zdobywane kompetencje. Nauczanie, podobnie jak czytanie, jest wyznaniem wiary, wiąże się bowiem z afirmacją i zaufaniem. W analizowanej scenie jawi się jako transformacja intymnego doświadczenia fascynacji w wydarzenie wspólne, dotyczące i Sloane’a, i Stonera, którą umożliwia instytucja uniwersytetu. „Wiedzieć sercem” to nic innego, jak być gotowym na nieprzewidywalną przemianę zdolną do wytwarzania nowych, nieoczekiwanych splotów. Tak też widzę sens praktyki i akademickiej, i szkolnej. Jednak muszę przyznać, że na zajęciach, na których omawiałem opisywaną lekcję, studenci byli bardziej krytyczni. Zachowanie Stonera odczytali jako psychosomatyczną reakcję na stres, a postawę Sloane’a jeden ze studentów (oczywiście z całą świadomością różnicy) przyrównał do filmowej postaci profesora Fletchera z filmu *Whiplash*, bezwzględnie „tresującego” swych podopiecznych.

W każdym bądź razie przymusowy kurs literatury, na który uczęszczał Stoner, stał się kluczowy dla jego biografii. W tym kontekście edukacja – jak chciałaby teoria krytyczna – nie jest maszyną reprodukującą przemoc symboliczną, może ona bowiem „wstrząsnąć naszymi upodobaniami i odmienić postrzeganie; stajemy się nastrojeni do tego, co wcześniej wydawało się niejasne lub nieistotne, zaczynamy podziwiać to, co niegdyś zdawało się niewarte uwagi” (Felski 2022, 49). Edukacja to zatem gest splatania w przyjacielskim namyśle nad tym, co nagle zaczyna nas obchodzić.

Bibliografia:

Caputo John, 2012, *Teaching the Event: Deconstruction, Hauntology, and the Scene of Pedagogy*, „Philosophy of Education”, nr 68, s. 23-34.

Czapliński Przemysław, 2017, *Sploty*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 9-17.

Williams John, 2023, *Stoner*, Stroński M. (przeł.), Warszawa.

Felski Rita, 2021, *Latour i literaturoznawstwo*, Markiewka T.S. (przeł.), „Teksty Drugie”, nr 2, 204-213.

Felski Rita, 2015, *The Limits of Critique*, Chicago.

Felski Rita, 2016, *Literatura w użyciu*, Borkowska J. i in. (przeł.), Poznań.

Felski Rita, 2017, *Postcritical Reading*, „American Book Review”, vol. 38, no. 5.

Felski Rita, 2022, *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*, Waligóra A., Budnik A. (przeł.), Poznań.

Foucault Michel, 2000, *Czym jest oświecenie?*, w: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Leszczyński D., Rasiński L. (przeł.), Warszawa.

Franczak Jerzy, 2021. *J.M. Coetzee i sztuka przemiany. „Życie i czasy Michaela K.” w perspektywie antropotechnicznej*, „Wielogłos”, nr 2 (48), s. 23-39.

- Ingold Tim, 2018, *Splatać otwarty świat: architektura, antropologia, design*, Klekot E., Wąsik D. (przeł.), Kraków.
- Leśniak Andrzej, 2023, *Postkrytyka. Poczucie wyczerpania i korekta kursu projektu krytycznego*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 231–248.
- Latour Bruno, 2025, *Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern*, „Critical Inquiry”, nr 30 (2), s. 225–248.
- Latour Bruno, 2010, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Derra A., Abriszewski K. (przeł.), Kraków.
- Marzec-Józwicka Magdalena, 2020, *John Keating, bohater „Stowarzyszenia Umarłych Poetów”, jako inspiracja dla nauczyciela literatury*, w: *Lektura wobec wyzwań współczesności*, Karkut D., Kucharska-Babula A. (red.), Rzeszów.
- Mizerkiewicz Tomasz, 2001, „Co mówię?”: o korekcji i współczesnym przeżyciu metanoicznym, „Teksty Drugie”, nr 6, 143–150.
- Mizerkiewicz Tomasz, 2024, *Czytanie postkrytyczne. Teorie i praktyki literaturoznawcze po konstruktywizmie*, Poznań.
- Shakespeare William, 2011, *Sonety*,. Barańczak S. (przeł.), Kraków.
- Zamojski Piotr, 2022, *Edukacja jako rzecz publiczna Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*, Warszawa.

O autorze:

Dariusz Szczukowski – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Gdańskiego. Łączy zainteresowania literaturoznawcze (literatura XX i XXI w.) z badaniami nad edukacją polonistyczną. Autor książek: *Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego* (Kraków 2008); *Niepoprawny istnieniowiec. Bolesław Leśmian i doświadczenie literatury* (Gdańsk 2019); *Praktykowanie lektury* (Gdańsk 2019). Współredaktor serii wydawniczej *Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna* i kilku monografii wieloautorskich.

Interpretacja jako trening uważności

Interpretation as a form of mindfulness training

Krystyna Koziółek

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0002-0727-1781

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie dydaktycznego potencjału praktyk uważności (mindfulness), a zwłaszcza korzyści wynikających z aplikowania ich do szkolnej interpretacji tekstów literackich. Trening skupienia uwagi na czytany tekście, na tym, co wydarza się między (*inter*-pretacja) znakami, może dać wytchnienie od nieustannego rozproszenia przebudzowanego umysłu.

Słowa kluczowe: interpretacja, uważność, czytanie

Abstract: The aim of the article is to highlight the educational potential of mindfulness practices, particularly the benefits of applying them to the school interpretation of literary texts. Focusing attention on the studied text, particularly on what occurs between (*inter*-pretation) the signs, can offer relief from the constant distractions of an overstimulated mind.

Key words: interpretation, mindfulness, reading

1. Uważaj na lekcjach!

Tym zdaniem żegnałam codziennie moich synów przed wyjściem do szkoły, podobnie jak sama byłam żegnana przez mamę. Kryło się w tym nakazie wezwanie do maksymalnej koncentracji w czasie lekcji i ostrzeżenie przed rozproszeniem uwagi. Przyznaję, było mi łatwiej niż moim synom. Niewiele rzeczy mnie rozpraszało: niebieskooki kolega z drugiej ławki, fryzura nauczycielki, portrety wieszczów nad tablicą, płatki śniegu za oknem, czasem książka pod ławką. Moi synowie mieli już więcej atrakcji, przede wszystkim wiążących się z czasem po lekcjach, kiedy będzie można „wrócić” do życia, do znajomych, seriali, gier komputerowych; bycia w coraz większym gronie innych ludzi, dzięki rozwijającym się technologiom informacyjnym. Ich myśli opuszczały teraźniejszość lekcji i płynęły głównie w stronę przyszłości, ku życiu, które wydarzy się po. Dziś, uczniowie



w klasie, oprócz starych moich rozpraszaczy i myślenia o przyszłości jak moi synowie, wikłają swoje myśli w przeszłość, tę, która właśnie się staje, a której śledzić nie mogą, bo są na lekcji odcięci od smartfonów. A przecież tyle rzeczy się wydarzyło! To tylko jeden z możliwych powodów codziennej nieuważności, także tej w czasie lekcji. Myśli mają tak wiele atrakcji w przeszłości i przyszłości, że kto by tam chciał być w teraz? Rodzice i nauczyciele wszystkich epok, napominając uczniów do uwagi, mieli rzecz jasna na myśli efektywność ich uczestnictwa w lekcjach. A jednak trwałość tej troski daje do myślenia i wskazuje na niezbędny w szkole wysiłek koncentracji i odsunięcia od uczącego się umysłu tych wszystkich angażujących go czynników, które przeszkadzają procesom poznawczym, nakierowanym na treści szkolne. Co się kryje dziś w tym niezmiennym, edukacyjnym napomnieniu: „uważaj”, które jest zarówno nakazem, co ostrzeżeniem? Z pewnością największym wyzwaniem współczesnego nauczyciela jest permanentna dystrakcja umysłu młodego człowieka „usieciowionego” technologią mediów społecznościowych (Haidt 2025). Pozostawianie cały czas przyłączonym do sieci skazuje młodego człowieka na nieustanne „zagadywanie” przez niekończące się informacje, powiadomienia, elektroniczne „szturchnięcia”, które rozpraszają i odwracają jego umysł od każdego obiektu, na jakim dłużej spocznie jego uwaga. Nie trzeba wielkiej wyobraźni, aby widzieć w tym zjawisku nie tylko potężne wyzwanie dla edukacji szkolnej, ale przede wszystkim dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Zaniepokojona tym stanem rzeczy próbuję spojrzeć na lekcję języka polskiego jako na okazję do ćwiczenia uważności, skupienia, koncentracji. Plan minimum zakłada sytuację, że uczeń w trakcie trwania lekcji – choć przez kilka minut – będzie obecny i zaangażowany, a kiedy wyjdzie z klasy, będzie wiedział, jaki tekst literacki był przedmiotem refleksji. Polski Instytut Mindfulness od 2021 roku prowadzi akcję Uważna Szkoła¹. Dotąd 45 szkół wprowadziło program ćwiczeń uważności na lekcjach wychowawczych. Program powstał, by pomóc nastolatkom (13-15 lat) w radzeniu sobie z wyzwaniami dnia codziennego, samoregulacją emocji, redukcją stresu oraz rozwinięciu kompetencji służących lepszemu funkcjonowaniu w relacjach społecznych. Został opracowany na bazie programu MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), którego wysoka skuteczność została potwierdzona wynikami prowadzonych od 40 lat badań naukowych (Dębska, Jacennik 2016, 195-210). Do zasadności takich praktyk nie trzeba dziś nikogo przekonywać, ponieważ badania z zakresu nauk medycznych dowodzą skuteczności treningów uważności w redukcji stresu, leczeniu zaburzeń lękowych, zaburzeń panicznych i stanów depresyjnych. Poświadczają także szeroki zakres pozytywnych oddziaływań systematycznego praktykowania mindfulness w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych, rozwoju empatii, altruizmu, współczucia i otwartości. John Kabat-Zinn, lider praktyk uważności, definiuje uważność jako „świadomość, która pojawia się, gdy zwracamy się ku czemuś celowo, w chwili obecnej” (Kabat-Zinn 2003, 20).

¹ Zob. <https://www.polski-instytut-mindfulness.pl/uwazna-szkola/> [data dostępu: 10.01.25]

2. Praktykowanie nieuważności

Kierujący się zasadą przyjemności umysł wybiera to, co łatwe, szybkie, atrakcyjne. Łatwiej absorbuje gotowe treści niż konieczność myślenia. Pewnie dlatego tak szybko skanowanie zastąpiło wolne, uważne czytanie. Już u progu lektury uczeń odczuwa zniecierpliwienie, więc ślizgamy się po powierzchni tekstu, sprzyjając nieuważności. Lekturę tekstu literackiego utrudnia brak hipertekstowych rozpraszaczy/umilaczy: okienek, linków, odwołań, obrazów. Są tylko przypisy, które kojarzą się z pracami naukowymi. Czytając w sieci, mogę skupiać uwagę na kilku elementach naraz, gdy się znudzę, mogę równolegle wykonywać inne czynności. Podejmujemy więc (my nauczyciele) szereg prób konkurowania z technologią lub po prostu jej używamy, multiplikując doznania, walcząc o zainteresowanie ucznia. Prezentacje, rozbudowane konteksty, kolory, obrazy, dźwięki, słowa w ruchu. Po latach takich metodycznych praktyk mam uczucie, że przyczyniam się do nieuważności w odbiorze, do przebudźcowania i przestymulowania umysłu. Skanowanie tekstu rozszerzyło ogniskową czytelnika, który widzi płaszczyznę, ale nie dostrzega punktów. Potrzeba w czasie lekcji literatury praktyki zawężania percepcji, ujmowania bodźców, by sprzyjać skupieniu uwagi. Znakomicie opisuje to wyzwanie Hadot:

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, przetrawiać, pozwolić tekstom, by do nas mówiły. Jest to ćwiczenie duchowe, jedno z najtrudniejszych (Hadot 1992, 55).

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: eśemesów, maili, tweetów, wiadomości, nieustannego „czytania” (oglądania, słuchania) mówiącego i piszącego do nas świata. Chodzi o to, aby czytanie literatury w szkole było inne (lepiej, ciekawsze, bogatsze) od czytania jako powszechnej praktyki kulturowej; aby było istotnym wydarzeniem, wydarzeniem przynoszącym wytchnienie dla przeciążonego chaosem percepcyjnym umysłu. Takie „punktowe” czytanie ma szansę wyzwolić nas i naszych uczniów z automatyzmów nieuważności, jak pisze Aleksandra Kunce:

Łacińskie *pungō* (*pungere*, *pupugĩ*, *punctum*) wprost odsłania świat działania, bo znaczy: kłuć, ranić, dopieć, 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, świata (Kunce 2009).

3. *Abyście byli uważni na to, co jest, chociaż mija* (Miłosz 2011, 786)²

„Interpretacja” – termin znajdujący się w samym sercu humanistyki – była bez końca definiowana i dyskutowana (...), leży ona u podstaw wszystkiego, co możemy pomyśleć, poczuć lub zrobić – pisze Rita Felski (Felski 2022, 152). Jako dydaktycy i nauczyciele (często także akademicy, teoretycy literatury) pytamy: Jaka interpretacja?

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 (Janus-Sitarz 2018, 61)?

Niestety, popadamy w schematy, nawet próbując się zmieniać i gonić swój czas. Uwolnieni od strukturalnych metod zachłysnęliśmy się urokiem różnicy i zaczęliśmy z sukcesami wprowadzać kolejne poststrukturalne metodologie. Jak zauważa Rembowska-Pluciennik, nauczanie szkolne „często nowelizuje swoje metody poprzez przejęcie uproszczonej wersji aktualnie popularnego języka analitycznego” (Rembowska-Pluciennik 2015, 201).

Spisy lektur zaczęły nam się układać w głowach według katalogu metod, nie dzieł. O kolonializmie porozmawiamy „przy okazji” *W pustyni i w puszczy*, o ekokrytyce w kontekście *Burzy*, o feminizmie w *Lalce*, o dekonstrukcji w poezji Norwida, w *Przedwiośniu* pokażemy gry intertekstualne z *Panem Tadeuszem*... Zbudowaliśmy więc z metodami, nie z tekstami. Doprowadziło to do poważnego – moim zdaniem – wypaczenia idei interpretacji, mianowicie do unikania sądów, głuchoty na głos tekstu, na dialog, który tekst prowadzi z czytelnikiem, do oddalenia uczniów od tekstu, a w konsekwencji – do osłabienia uważnego czytania. A przecież „czas lektury jest przywracaniem fenomenu uwagi [...], jest fascynującym czasem uważnego czytania świata” (Szczukowski 2019, 50). Uwaga/uważność (traktowana przez autora wymiennie)³ jest dla Szczukowskiego „formą miłości – afirmatywnej mocy wyrrywającej świat z domeny upadku”. W ten sposób „lekcja lektury jest szkołą ćwiczenia uwagi «dzień po dniu»” (Szczukowski 2019, 52-53). Próbuję wyobrazić sobie taką lekturę, taką lekcję. Chcę zobaczyć w interpretacji jako doświadczeniu lektury, jako procesie skoncentrowanym „na tym, co jest”, szkołą ćwiczenia uważności, swoisty trening dla przebudzowanego umysłu.

Nie ma interpretacji bez lektury. A zatem trzeba rozpocząć od ćwiczenia uważnego czytania, zanim skupimy się na odczytywaniu znaczeń (interpretacji). Uważne czytanie powinno być fizycznym zaangażowaniem w tekst. Krokiem pierwszym jest głośne przeczytanie wiersza lub fragmentu prozy. Najpierw głębo-

² Zob. również, bardzo pożyteczny w tym kontekście, esej Grażyny Tomaszewskiej poświęcony analizie porównawczej wiersza Miłosza i obrazu Chełmońskiego (Tomaszewska 2019, 164-179).

³ „Uważność”, jako nazwa czynności bycia uważnym, podkreśla sam proces uwagi, jego przebieg. „Uwaga” jest pojęciem nieco szerszym, nazwą relacji podmiotu i przedmiotu (Król 2013, 29).

kie oddychanie przed rozpoczęciem czytania. To uspokaja umysł. Stosując te praktyki, proponujemy uczniom czytanie w małych fragmentach, z przerwami pomiędzy. Niech to będzie tekst, który mieści się na jednej stronie (wiersz lub reprezentatywny dla całego utworu fragment prozy). Zacząć warto takie ćwiczenie od wierszy. Poezja, z jej rytmicznym przepływem i kontemplacyjnym tonem, oferuje wyjątkowo kojące doświadczenie. Niech uczniowie przyjmą wygodną dla nich postawę, aby uniknąć dyskomfortu, który może rozpraszać. Zapobiegnie to szybkiemu zmęczeniu i utrzyma koncentrację. Aby przemówić do oczu i uszu, niech to będzie czytanie ze śledzeniem linearności tekstu, podążanie za palcem lub linijką. I niech czyta każdy, jeden po drugim, żeby utrzymać uwagę na tekście. Najpierw można spojrzeć na tekst jak na obraz, następnie zwrócić uwagę na słowa, potem zdania i akapity. Można pisać na marginesach tekstu. Najpierw zaznaczyć to, co niezrozumiałe, zauważyć użyte środki poetyckie, cechy postaci. Umieszczenie notatki na marginesie lub komentarza może pomóc zapamiętać, dlaczego ten fragment był istotny. Można zaznaczać wątki tematyczne, symbole, alegorie...Pisanie w tekście i na marginesach pomoże stworzyć mapę do późniejszej interpretacji. Mapę indywidualną, którą każdy i każda tworzy samodzielnie, obserwując przyrost informacji, pytań, zapisanych myśli.

Można 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 (Janus-Sitarz 2018, 63).

Uważne czytanie to ćwiczenie, które pozwala przełamać bierność, ćwiczy koncentrację, wpływa na nastawienie. Ważne też, że uważne czytanie wytwarza kontemplacyjną przestrzeń dla siebie, wzmacnia aktywność, sprawczość i osobiste zaangażowanie. Pozwala zwolnić i skupić się na własnym procesie czytania jako sposobie rozumienia rzeczywistości. Skupiona uwaga pomaga uciszyć gadaninę umysłu, promując spokój i jasność.

Proponowane tu praktyki uważnego czytania nie są niczym nowym. Z niewielkimi różnicami znamy je pod nazwą bliskiego czytania (*close reading*), *reading closely* („czytania blisko” – Perloff 2022), aktywnego czytania, skrupulatnego, czujnego czytania (zob. Eagelton 2014)⁴ czy czytania proceduralnego (Białek 2019). Już wiele starożytnych tradycji mądrościowych stosowało uważne czytanie, aby zrozumieć święte teksty na głębszym poziomie. Czytanie uważne jest kontemplacyjną praktyką i metodą wewnętrznego dociekania. Czytelnicy w starożytnych tradycjach mądrościowych nie czytali dla analizy i syntezy, o którą można zostać poproszonym na studiach filologicznych. Dla tych czytelników nie chodziło o identyfikację punktu widzenia lub struktury narracyjnej. Zamiast tego samo czytanie stało się rodzajem praktyki medytacyjnej, która przynosiła korzyści umysłowi czytelnika⁵.

⁴ Zob. Cieślak-Sokołowski 2017.

⁵ Zob. Malouf.

Oczywiście dla dydaktyki literatury to nie wystarcza, ponieważ czytanie literatury w szkole bez interpretacji obyć się nie może i nie powinno. Do jej osiągnięcia sama uważność nie wystarczy. Krzysztof Biedrzycki przypomina, że:

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 (Biedrzycki 2018, 41).

Konkluzja Biedrzyckiego wydaje mi się zbyt radykalna, gdyż alternatywą interpretacji nie jest jedynie „herezja parafrazy”, ale dokonująca się w skupionym umyśle praca języka literatury, której celem jest przyciągnięcie uwagi, a co za tym idzie odciążenie uwagi od wszystkiego poza nim samym. Bez względu jednak na podejście teoretyczne etap uwagi w pracy z tekstem w szkole jest korzystny dla każdego celu dydaktyki lektury. „Uważność jest jednak tylko wymaganiem brzegowym, warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Oprócz tego konieczne jest otwarcie i empatia” – pisze słusznie Justyna Tabaszewska (2022, 406).

Pamiętając o tym, nie spieszyłabym się z lekcją do „miejsca interpretacji” ani też nie traktowałabym praktyk uważności jako etapu wstępnego do interpretowania. Jak bowiem próbowałam pokazać, uważne czytanie może również przyczynić się do osiągnięcia podobnego celu, jakim jest sukces samodzielnego zbudowania przez ucznia semantycznej wykładni tekstu. Postulując trening uważności, proponuję zawieszenie interpretacji, a nawet swego rodzaju czasową „obojętność na interpretację”. Nie oznacza ona przesunięcia się w obrębie klasycznej pary „analiza i interpretacja” w stronę opisu formalnego ukształtowania tekstu. Zawieszenie interpretacji na rzecz uważnej lektury rozumiem jako powstrzymanie się od natychmiastowej pracy poszukiwania sensu określonego fragmentu tekstu; od niespokojnego przemierzania kontekstów z kawałkiem tekstowego puzzla w ręce, aby sprawdzić, do czego może on pasować.

Tak rozumiana interpretacja – jako wspólna z uczniami praca ustalania sensu tekstu dzięki dopasowywaniu go do kontekstu, a następnie powiązanie tego sensu z życiem interpretatora (ucznia) – była dla mnie fundamentalnym celem dydaktyki lektury w szkole. Dziś nie jestem już tak pewna, czy interpretacja jest perłą w koronie kształcenia literackiego. Także dlatego, że interpretacja subiektywizuje lekturę i wyostreza różnice poszczególnych odczytań tekstu. Jak pisze sceptycznie (i chyba melancholijnie) Michał Paweł Markowski we wstępie do swojego zbioru, który podsumowuje jego wieloletnie rozważania nad interpretacją:

Nie da się żyć bez interpretacji (choć są chwile, kiedy życie bez interpretacji wydaje się szczytem rozkoszy), ale skoro nie można znaleźć powodu, dla którego wszyscy mieliby się zgodzić co do tego, czym jest życie albo jaki ma cel, jeszcze mniejsze szanse na taki cel ma interpretacja. [...] Tak naprawdę możemy dogadać się z garstką ludzi, którzy wierzą, że dogadać się z nami można, bo innym kryterium niż zaufanie dysponować nie mogą. Inni będą się albo dogadywać z innymi, albo w ogóle nie przyjmą do wiadomości, że porozumienie jest możliwe (Markowski 2023, 10).

Nie tylko w szkole, ale przede wszystkim poza nią borykamy się z problemem wspólnego dobra, które bez względu na nasze poglądy polityczne i aksjologiczne uznawalibyśmy za „dobre” i za „wspólne”. Ćwiczenia z uważności czytania literatury stanowią próbę zawieszenia sądu nad tekstem na rzecz skoncentrowanego bycia z literaturą i z sobą razem; w poszukiwaniu ulgi od niespokojnego zapytywania: „Co to znaczy?”, a zwłaszcza: „Co to znaczy dla mnie?”. W zamian pozwalamy słowom wybitnej literatury rozgościć się w naszych umysłach – poza krytyką i oceną – jak wspólnemu dobru. Tak długo, jak to możliwe, zanim rozdzieli nas nieunikniona interpretacja.

Bibliografia:

- Białek Kinga, 2019, *Umiejętność krytycznego czytania jako odpowiedź na wyzwania XXI wieku*, „Konteksty Kultury”, z. 4, s. 512-525.
- Biedrzycki Krzysztof, 2018, *Parafraza czy interpretacja?*, w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M., (red), Katowice, s. 35 – 42.
- Cieślak-Sokołowski Tomasz, 2017, *Powroty do close reading we współczesnych lekturach literatury XX wieku*, „Er(r)go. Teoria-Literatura-Kultura”, nr 34, s. 37-48.
- Dębska Anna, Jacennik Barbara, 2016, *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review”, nr 23, s. 195-210.
- Eagleton Terry, 2014, *Jak czytać literaturę*, Kunicka A. (przekł.), Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2018, *Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M.(red), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 57-63.
- Felski Rita, 2022, *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*, Waligóra A., Budnik A. (przekł.), Poznań.
- Hadot Pierre, 1992, *Ćwiczenia duchowe*, w: tegoż: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, Domański P. (przekł.), Warszawa.
- Haidt Jonathan, 2025, *The Anxious Generation. How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*, Penguin Books, New York.
- Kunce Aleksandra, 2009, *Antropologia punktów. W stronę pedagogiki przestrzeni ludzkiej*, „Antropos?” 2009, nr 12-13. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/kunce.htm> [dostęp: 16.01.25]
- Kabat-Zinn Jon, 2020, *Gdziekolwiek jesteś bądź. Przewodnik uważnego życia*, Smagacz H. (przekł.), Warszawa.
- Król Zofia, 2013, *Powrót do świata. Dzieje uwagi w filozofii i literaturze XX w.*, Warszawa.
- Malouf Andrea, *Aktywne i uważne zaangażowanie w literaturę: praktyka czytania* <https://slcc.pressbooks.pub/literarystudiesatslcc/chapter/active-and-mindful-engagement-with-literature-a-practice-for-reading/> [dostęp: 19.01.25]

- Markowski Michał Paweł, 2023, *Kilka uwag o niezbędności tudzież stronniczości interpretacji*, w: tegoż: *Teksty zebrane 1988-2023, część 1: Interpretacja*, Gdańsk.
- Miłosz Czesław, 2011, *Po wygnaniu*, w: tegoż: *Wiersze wszystkie*, Kraków, s. 786.
- Perloff Marjorie, 2011, *Zróżnicowane czytanie*, Cieślak-Sokołowski T. (przekł.), „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ”, nr 1 (9), s. 121-143, DOI: 10.4467/2084395XWI.11.003.0319
- Rembowska-Płuciennik Joanna, 2015 (28), *Humanista jako „czytający inaczej”*, „Ethos”, nr 1(109), s. 191- 205.
- Szczukowski Dariusz, 2019, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk.
- Tabaszewska Justyna, 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Warszawa.
- Tomaszewska B. Grażyna, 2019, *Praktyki czytania, Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk.
- Segal Zindel V., Williams Mark G., Teasdale John D., (2009), *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności*, Kraków.

O autorce:

Krystyna Koziółek – dr hab., prof. Uniwersytetu Śląskiego, autorka książek *Czytanie z innym. Etyka lektura, dydaktyka* (2006) i *Czas lektury* (2017, 2024).

Julia Hartwig – uważność słuchania. Refleksje poetki o muzyce i czasie

Julia Hartwig – Mindfulness of Listening:
The Poet's Reflections on Music and Time

Aleksandra Reimann-Czajkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2593-2467

Streszczenie: Artykuł zatytułowany *Julia Hartwig – uważność słuchania. Refleksje poetki o muzyce i czasie* ukazuje sztukę dźwięków jako nieodłączną towarzyszkę poetki melomanki, która szczególnie upodobała sobie muzykę baroku. Muzyka to także stały punkt odniesienia dla snucia refleksji o sprawach najważniejszych, w tym dla rozważań o czasie i zatopionej w nim ludzkiej egzystencji. W światopoglądzie Hartwig jedną z najważniejszych kategorii jest uważność, towarzysząca rozumieniu muzyki. Uważność należy traktować jako warunek estetycznego przeżycia, bez niej nie może zaistnieć więź między słuchaczem a rozbrzmiewającym utworem, bez niej wszelkie zdarzenia, także o charakterze akuzmatycznym, są przypadkowe i wprowadzają niepokojący chaos. W swojej poezji Hartwig obserwuje grających artystów, stara się ich zrozumieć, snuje domysły na ich temat. Wnikanie w cudze biografie oswaja to, co niezrozumiałe, i zmniejsza dystans między słuchaczem a artystą. Wiersze Hartwig nawiązujące do muzyki, często przywołujące bezpośrednio nazwiska kompozytorów, to wyraz afirmacji sztuki dźwięków oraz kategorii tak fundamentalnych, jak piękno i dobro.

Słowa kluczowe: poezja i muzyka, Julia Hartwig, korespondencja sztuk, uważność, Antonio Vivaldi, muzyka poważna

Abstract: The paper titled *Julia Hartwig – Mindfulness of Listening. A Poet's Reflections on Music and Time* presents the art of sound as an inseparable companion of Julia Hartwig as a poet and music lover, who particularly favored Baroque music. Music also serves as a constant point of reference for reflecting on the most important matters, including reflections about time and the human existence immersed in it. In Hartwig's worldview, mindfulness is one of the most important categories. It must accompany the understanding of music. Mindfulness should be considered a prerequisite for aesthetic experience; without it no bond can be created between the listener and the musical piece being played; without mindfulness all events, including those of an acousmatic nature, are random and introduce unsettling chaos. In her poetry, Hartwig, not a musician herself, observes artists performing, and trying to understand them by speculating about them. Delving into the biographies of others tames the incomprehensible and, in its own way,



reduces the distance between the listener and the artist. Hartwig's poems referring to music, often by directly mentioning the composer's name, are an expression of affirmation of the art of sounds, but also, consequently, an expression of affirmation of categories as fundamental as beauty and goodness, which endure and bring hope.

Key words: poetry and music, Julia Hartwig, correspondence des arts, mindfulness, Antonio Vivaldi, art music

Nie idźmy jeszcze spać
póki tak pięknie gra muzyka [...]
Nie idźmy jeszcze spać
dopóki dźwięki gubią czas
(Hartwig 2001, *Nie idźmy*, 7)

Zamiłowanie Julii Hartwig do muzyki jest równie oczywiste jak jej fascynacja sztukami wizualnymi. Z tą jednak różnicą, że związki poezji Hartwig z malarstwem niemal od razu doczekały się naukowych opracowań (zob. Telicki 2009), podczas gdy obecna w jej twórczości muzyka musiała cierpliwie czekać na badaczy chcących podjąć eteryczne tropy sztuki dźwięków. Przemyślenia poetki dotyczące odbioru malarstwa i muzyki są stałym punktem odniesienia w jej filozoficznej metarefleksji. Z perspektywy semiotyki kultury kompozycyjne analogie, które wykazują strukturalną wspólnotę między organizacją różnych tekstów artystycznych, nie są w przypadku tej twórczości najważniejsze, choć zapewne bliska byłaby autorce *Błysków* definicja formy muzycznej rozumianej jako uporządkowanie elementów przebiegających w czasie. W utworach Hartwig, w których obecna jest muzyka, nie występują znaki należące do innego systemu semiotycznego, nie znajdziemy w nich prób transponowania kompozycji muzycznej na tekst literacki. Według klasyfikacji Wenera Wolfa (Wolf 2022) intermedialny charakter tych wierszy przejawiałby się w tematyzacjach intermedialnych. We wspólnocie sztuk fascynuje Hartwig nie tyle powinowactwo przez kompozycję, ile to, co specyficzne dla poezji i muzyki, w tym wypadku czas i estetyka rozumiana jako zdolność odczuwania, a tłumacząc dosłownie z greckiego – „zmysłowe postrzeganie” (gr. *aisthētikós*). Muzyka, która podobnie jak poezja jest sztuką przebiegającą w czasie i rozwijającą się linearnie, dla Hartwig stanowi dogodny punkt odniesienia dla rozważań o egzystencji ludzkiej tyleż kruchej, co zaskakującej.

Przytoczony na początku fragment wiersza *Nie idźmy* to filozoficzne motto, zawierające prawdę zawartą między dwoma biegunami – umiłowaniem muzyki i życia. Hartwig podejmuje w nim *de facto* problematykę czasu, nieuchronnie ubywającego z każdą chwilą naszego istnienia. Sen jest w tym wypadku czasem koniecznym dla ciała, ale poniekąd straconym dla ducha (zob. Kwiatkowski 1973, 124)¹. Dlatego konkurencyjny wobec niego czas muzyki wydaje się poetce tak kuszący. Paradoksalnie, w dziele muzycznym, w którym trwanie utworu jest ściśle

¹ Motywy oniryczne, jak i doświadczenie snu bardzo często występują w poezji Hartwig. Jerzy Kwiatkowski o poezji Hartwig pisał: „Przemianę, jaka dokonała się w tej poezji, określić można najkrócej jako jej przenicowanie się: z zewnątrz – do wewnątrz. Z jawy – w sen. Z jasności – w ciemność. Z Normy Dnia – w Pasję Nocy” (Kwiatkowski 1973, 124).

określone, brzmienia „gubiące czas” nie są pożądane, pozostają poza rytmem, trwają zbyt długo albo za krótko, zakłócając przebieg kompozycji. Dźwięki, o których mowa w wierszu, nie tracą jednak rytmu, wręcz przeciwnie – są doskonałe i uwodzące. Przynoszą zapomnienie i doświadczenie piękna, pozwalając uciec od tragizmu naszej egzystencji. Szczęście, także to związane ze słuchaniem muzyki, przenosi w beztroską czasoprzestrzeń, w swoisty „bezczas”:

[...] były lata których nikt nie liczył
królewskie
kiedy bawiliśmy się pod starymi dębami
i wieczność była przy nas

(Hartwig 2004, *Bezczas*)

Muzyka w poezji Hartwig właśnie dlatego, że jest temporalnie zorganizowana, może splatać się z refleksją o nieuchronnym upływie życia. Zatrącenie się w „bezczasie” muzyki może być kojące. Zdarza się jednak, że jest niepokojącym rodzajem eskapizmu.

Wszystko zdaje się uciekać od tematu głównego
nawet muzyka
choć trzyma ją więź konstrukcji
gatunek za gatunkiem wzbija się w górę
i opada
czy rezygnuje?
przypomina sobie że ma wymiar ludzki

(Hartwig 2011, *Wymiar*)

Przytoczony fragment wiersza *Wymiar* można potraktować jako refleksję towarzyszącą poetce w trakcie słuchania utworu muzycznego. W pierwszych dwóch zacytowanych wersach po raz kolejny odkrywamy sprzeczność. Hartwig-melomanka wie, że muzyka nie ucieka od tematu, a jedynie wariacyjnie go opracowuje, przetwarza, najczęściej po to – by powrócić do niego w ostatniej części utworu. Nawet w fudze „ucieczka” tematu nie oznacza jego zaniechania, lecz, wręcz przeciwnie, jego powtórzenie (przeprowadzenie) w kolejnych głosach (zob. Ekiert 1994, 135-136). Uciekanie przed tematem niewygodnym, trudnym to cecha ludzi, nie muzyki. Utwór, dla którego forma okazuje się ciasną twierdzą obwarowaną zasadami systemu tonalnego, zależnościami wynikającymi z harmonii, a melodia szamoce się przez ograniczony ambitus (jest więc na swój sposób ułomna, chaotyczna), zaczyna mieć „wymiar ludzki”.

Personifikowanie muzyki również tym razem jest skrytą refleksją o przebiegu utworu muzycznego i ludzkiego życia. Utarty zwrot „uciekać przed tematem” oznacza unikanie niewygodnych kwestii. Hartwig odnosząc ten związek frazeologiczny do sztuki dźwięków, proponuje czytelnikowi lingwistyczną grę. Osadzone w języku, tradycyjnie rozumiane połączenie wyrazowe nabiera bowiem w wierszu nowych znaczeń. W muzyce „ucieczka” przed tematem może być kojarzona z zaburzeniem ładu, do którego przywykł słuchacz obeznany z tak

zwanym klasycznym repertuarem. W światopoglądzie poetki zaprzeczenie zasadom harmonii przynosi chaos rzeczywistości, „rozczochną naturę”, która oddala od wizji Edenu:

Raj to ogrody
w nich wszystko na miarę
radość ale nie dzika
nie rozpacz ale melancholia
To zwycięstwo ładu

(Hartwig 2000, *Wszystko na miarę*)

Choć w twórczości Hartwig nie znajdziemy muzykologicznej analizy utworu, to jednak nie brakuje w niej przygodnych rozważań poświęconych charakterystyce formy muzycznej. Przy okazji słuchanej barokowej suity (lub partity), zatem formy cyklicznej składającej się z kontrastujących tańców jak allamande, courante, sarabanda i gigue, poetka pisze:

Słucham tych cudownych tańców komponowanych przez muzyków baroku i zadziwia mnie ich zgoda na to, że... nigdy nie będą odtąnczone. Przepyszne, a zarazem proste szaty barokowe krążą po sali [...], posłuszne konwencji gatunku [...], ale wewnątrz tych szat nie ma ciała (Hartwig 2002, 28).

Poezja Hartwig nie stacza się w monotony rytm wiersza czy w zbytnią śpiewność. Poetka w tomie *Błyski* wspomina myśl Mariny Cwietajewej: „Pisanie to tłumaczenie na inny język”. Pisanie o muzyce to zatem też swego rodzaju tłumaczenie. W przypadku Hartwig nie jest ono podyktowane szukaniem ekwiwalentów czy chęcią wykazywania analogii między sztukami. Można natomiast zastanawiać się, czy poetka użycza muzyce głosu, skoro w jednym z wierszy stwierdza:

Muzyka dlatego również jest tak pociągająca, że nie używa słów.
Ale muzyka chce mówić.
Przynajmniej takie mam przekonanie, słuchając jej.

(Hartwig 2002, 52)

Sztuka dźwięków nie ma obowiązku informowania o rzeczywistości, może pozostać autoteliczna, jest zatem prawdziwie wolna. „Muzyka jest sobą” – przyznaje poetka. Podobnie twierdził Schopenhauer, którego zdaniem „cudowna sztuka dźwięków” (Schopenhauer, 1994, 397) jest tak wspaniała, że bezpośrednio działa na duszę człowieka „jako język zupełnie ogólny, który wyrazistością przewyższa nawet wyrazistość świata naocznego” (Schopenhauer 1994, 411). Za sprawą sztuki można więc doświadczyć dobra i piękna, co więcej, muzyka dość szybko wyzwoliła się z własnej funkcjonalności. Język obarczony semantyką został zastąpiony „mową absolutną”, „językiem ponad wszystkie języki”, wyrażającym to, co niewyrażalne – metafizyczne doznanie jaźni i kresu (zob. Dahlhaus 1988).

Choć Hartwig była wyrobionym słuchaczem, to nie wchodziła w rolę krytyka, wręcz przeciwnie, mówiła wprost: „Nie zależy mi na dokładnym znaczeniu muzyki [w sensie formalnym – ARC]. Ona [muzyka – ARC] jest [...] moją pasją,

która przynosi mi ulgę, pocieszenie, pomoc” Hartwig 2024)². Gdy jednak chciała zrozumieć utwór, wówczas poświęcała czas i całą swoją uwagę na wysłuchanie konkretnego dzieła.

Hartwig wartościuje sposoby słuchania, dla niej spotkanie ze sztuką ma miejsce na różnych płaszczyznach ducha i umysłu. Uważna percepcja jest odczytywaniem kodów, umożliwiającym analizę dzieła. „To właśnie słuchanie otwiera możliwość innego doświadczenia subiektywności” – pisze Jakub Momro (Momro 2015, 8). Cieszy ją zatem muzyka wpisana w tło zwyczajnych zajęć, która nie przykuwa uwagi. Będąc jednym z wielu elementów rzeczywistości, przynosi bowiem pocieszenie. Równie często sztuka dźwięków stawia wymagania, zmusza do intelektualnego wysiłku. Wypowiedzi Hartwig, które w centrum stawiają własne sposoby odbioru, dowodzą jej dużej wrażliwości audytywnej. „Czuwanie to słuchanie” – pisze poetka, a w jednej z miniatur prozatorskich dyscyplinująco zwraca się do siebie:

Na koncercie: Nie leń się, duchu, nie zasypiaj, nie uciekaj, nie wędruj, czuwaj. Twoje czuwanie to słuchanie (Hartwig 2002, 77).

Muzyka z radia, czyli o doświadczeniu akuzmatycznym

W światopoglądzie Hartwig uważność urasta do osobnej kategorii, jest warunkiem estetycznego przeżycia, bez niej nie może zaistnieć więź między słuchaczem a rozbrzmiewającym utworem. „Słuchasz, ale nie słyszysz” – powtarza za Lutosławskim (Hartwig 2024)³. Poetka idzie pod prąd tendencjom współczesnego świata, który raczej skłania do tego, aby „aby patrzeć – nie widzieć, aby słuchając – nie słyszeć” (Kapuściński 2004, 252). W śledzeniu rozwijającego się w czasie dzieła uważność to warunek *sine qua non*.

Sam słuch jednak nie wystarczy, konieczna jest wola, by zrozumieć muzykę, która jak żadna inna sztuka potrafi uspić rozum i obudzić emocje. W codziennym życiu autorce *Gorzkich żali* najczęściej towarzyszy muzyka barokowa. Ale nie tylko tak zwany repertuar klasyczny znajduje się w jej polu zainteresowań. Hartwig słucha także muzyki popularnej, w tym jazzu, rocka, bluesa... Istotne jest dla niej słuchanie świata, doświadczenie pejzażu dźwiękowego, który może łączyć kulturę z tym, co zewnętrzne, co wtargnęło w przestrzeń sztuki i nieoczekiwanie stało się jej integralną częścią. W prozie poetyckiej z tomu *Trzecie błyski* padają słowa:

Słuchanie radiowego koncertu podczas deszczu.

Sala domagała się bisów hucznymi brawami. Choć pianista zaczął już grać, oklaski nie milkły.

Po chwili zrozumiałam, że to nie oklaski, ale szumiący ulewny deszcz za moimi oknami. Sprawdził się „deszcz oklasków”

(Hartwig 2008, 102)

² Julia Hartwig (wypowiedź o muzyce – *My love for music*): <https://www.webofstories.com/play/julia.hartwig/97> [dostęp: 04.09.2024]

³ Julia Hartwig (wypowiedź o muzyce – *My love for music*): <https://www.webofstories.com/play/julia.hartwig/97> [dostęp: 04.09.2024]

Uważne słuchanie pozwala nadawać sens zdarzeniom akustycznym, które w sposób nieplanowany towarzyszą muzyce rozbrzmiewającej dzięki środkom masowego przekazu. Możliwość słuchania zapośredniczonego przynosi nowy rodzaj zmysłowego doświadczenia. Te pozornie przypadkowe, zdawałoby się wręcz niepożądane głosy, odkrywają przed słuchaczem przestrzeń nowych doznań i znaczeń. Ważny jest bowiem dyskretny akt słuchania. Dobiegające z głośników dźwięki, zadomowione w nowoczesnej kulturze akuzmatycznej, nawiązują ze słuchaczem dialog, czasami anektując również pozornie przypadkowe odgłosy wpisane w ład natury, jak i cywilizacyjny rozgardiasz.

Bardzo często muzyka w „sytuacji lirycznej” sprowadza się do doświadczenia akuzmatycznego:

kiedy otworzywszy radio natrafiłam akurat na kwartet Haydna, jeden z moich ulubionych. Zaskoczona tym nagłym darem [...] usiadłam i wysłuchałam do końca. niespodzianka, jakiej doznałam, i poczucie zupełnego wyciszenia wewnętrznego, jakie dała mi ta muzyka [...], było tak błogie, że poczułam żywą wdzięczność nie tylko do Haydna [...], ale i do człowieka, który to jakby dla mnie [...] nadał [...] – i nie potrafię powiedzieć do kogo jeszcze, może nawet do samego wynalazcy radia [...] (Hartwig 2004, 105).

Za sprawą płynącej z radia muzyki świat staje się swoistą komunią obecności, która kreuje hipnotyczne wrażenie scalenia czasów – przewidzianego w kompozycji czasu muzyki i prywatnego czasu słuchacza. Fakt, że muzyka wybrzmiewa z odbiornika radiowego, a nie jest wykonywana na żywo, nie przeszkadza; wręcz przeciwnie jest potraktowany jako udogodnienie, swoisty dar techniki. W odbiorze dźwięków uważność łączy się z wdzięcznością. W wierszu *Prośba* czytamy: „wynagrodź tych, którzy dali nam radość/ i oczyszczający ból swoją sztuką”.

Wymienione przez pisarkę style odbioru sztuki dźwięków pomagają w wyborze strategii badań jej twórczości. Z jednej strony, podejmowana problematyka wpisuje się bowiem w obszar zainteresowań *sound studies*, które są skoncentrowane na naturalnym otoczeniu dźwiękowym człowieka i posługują się takimi pojęciami, jak pejzaż dźwiękowy, audiosfera, fonosfera czy ekologia akustyczna (zob. Puchalska 2017, 30). Muzyka rozpowszechniona między innymi dzięki radiu czy telewizji jest w tym ujęciu częścią otaczającego nas świata. Hartwig rejestruje w swojej poezji powszechność doznań akustycznych: hałasu i szumu, pejzażu dźwiękowego i muzyki.

Z drugiej jednak strony, równie ważna okazuje się metodologiczna refleksja skoncentrowana na aspektach *stricte* artystycznych i estetycznych. Doświadczenie muzyki jest dla poetki rozczytywaniem tekstowego świata, w którym ważniejszy od przypadkowych dźwięków staje się dialog tekstów kultury⁴. Dla Hartwig muzyka to jeden z elementów rzeczywistości, a zarazem niezależny artystyczny byt. Twórczość poetki wymaga więc lektury uwzględniającej intencję przekraczania granic jednego systemu znaków i wykraczającej poza tradycyjne przesłanki gatunku (Fischer-Lichte 2016, 16). W tym kontekście nie-

⁴ Muzyka w sposób szczególny jest obecna w twórczości Hartwig. Badacze zwracali uwagę na bogatą galerię muzycznych portretów, na obecność odniesień do utworów muzyki tzw. poważnej, ale też na liczne inspiracje jazzem.

odzwonnym odniesieniem są *interart studies* stanowiące interdyscyplinarną dziedzinę nauk humanistycznych, badającą intermedialne zależności między sztukami wizualnymi, tańcem, teatrem, filmem, sztukami performatywnymi, a nawet architekturą; w relacjach tych słowo może odgrywać drugorzędną rolę, a nawet być pominięte (zob. Clüver 2022, 641). Zakreślona w ten sposób metodologiczna mapa pomaga rozpoznawać w poezji Hartwig te passusy, w których muzyka jest obecna.

Czas historyczny - czas życia

Julia Hartwig, jak już wspomniałam, najchętniej słuchała muzyki baroku. Nie dziwi więc, że bohaterami lirycznymi swych wierszy czyniła największych kompozytorów XVII wieku. Wiersz *Na cześć Monteverdiego* pochodzi z tomu *Bez pożegnania* (2004). Zdaniem poetki tytuł „jest zawsze [...] deklaracją”⁵, w tym wypadku nawiązuje do panegiryków. Hartwig już w pierwszej próbie nawiązania dialogu z czytelnikiem podsuwa muzyczną wskazówkę, dedykując wiersz włoskiemu kompozytorowi Claudio Monteverdiemu, który zwykł być nazywany ojcem opery.

Na cześć Monteverdiego

Kiedy straszna zaraza wyniszczyła w Wenecji pięćdziesiąt tysięcy ludzi
a starość zbliżała się nieubłaganie
odstąpił swoje miejsce organisty w kościele świętego Marka młodszemu koledze
schronił się w klasztorze i porzucił komponowanie
Gdy jednak przez lat dziesięć śmierć nie nadchodziła
wrócił do muzyki i skomponował *Selva morale e spirituale*
a także nowy cykl madrygałów
które płyną teraz przez moją bezsenność noc
jak jasna barka pełna rozśpiewanych duchów

(Hartwig 2004, 45)

Wiersz można podzielić na dwie części. Pierwsza rozpoczyna się słowami: „Kiedy straszna zaraza...”, zaś druga – „Gdy jednak przez lat dziesięć...”. Hartwig swoją poetycką refleksję na temat życia kompozytora rozpoczyna od wydarzeń związanych z wybuchem epidemii dżumy w Wenecji na początku lat trzydziestych XVII wieku (Wiśniewski 2013)⁶. Pierwsza część utworu opisuje swoisty fatalizm Monteverdiego i jego skłonność do przygnębienia. Pisze o tym w monografii Ewa Obniska:

Monteverdi zawsze skłonny był do pesymizmu, patrzył na życie z melancholijną rezerwą, niekiedy nawet ze swoistym fatalizmem, który kazał mu doszukiwać się wszędzie działania nienawistnego, wrogiego losu. Tragiczne doświadczenia pogłębiły jeszcze wrodzone skłonności artysty. Genialny twórca obdarzony naturą głęboką, zdolną

⁵ Julia Hartwig przyznaje: „Tytuł jest zawsze jakąś deklaracją, a ja się obawiam deklaracji”. *Wieczna czułość. Rozmowa z Julią Hartwig*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/zywa-i-wieczna-czulosc-138840> [dostęp: 06.09.2024]

⁶ Ofiarami epidemii byli prawdopodobnie młodszy brat kompozytora – Giulio, pracujący na stanowisku *maestro di capella* w katedrze w Salò, a także przybyły do Wenecji z Mantui markiz Alessandro Striggio, kanclerz dworu Gonzagów i wieloletni przyjaciel Monteverdiego.

do dojrzałej refleksji, znalazłszy się w obliczu śmierci, wszechobecnej w Wenecji w ciągu strasznych 16 miesięcy zarazy, nie mógł nie rozmyślać nad sensem istnienia, nad potrzebą i sensem cierpienia (Obniska 1993, 355).

Czas przeszły, do którego przynależy wydarzenie historyczne, napawa niepokojem i metafizycznym lękiem. Zostaje on przeciwstawiony czasowi sztuki, w którym panuje wieczne „teraz”, muzyka zdaje się bowiem trwać niezależnie od przeciwności losu. Choroba, która napęliła Monteverdiego egzystencjalną trwogą, powinna być zatem rozumiana w tym wypadku metaforycznie, jako niedomaganie ludzkości, która mimo cywilizacyjnego postępu i zaawansowanej organizacji społecznej, pozostaje w dalszym ciągu skazana na nader niepewną przyszłość. Choć madrygały Monteverdiego powstały w XVII wieku, to rozbrzmiewają także współcześnie, ciesząc wrażliwego słuchacza. Hartwig, kreując w wierszu postać weneckiego kompozytora, wydaje się mówić: sztuka sprawia, że świadomość kruchości życia staje się bardziej znośna. Śmierć, która była konsekwencją zarazy, szerzyła chaos. Muzyka jest chaosu zaprzeczeniem, gdyż przywraca porządek i formę, a w konsekwencji daje ukojenie.

Aktywność Monteverdiego na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XVII w. rzeczywiście uległa ograniczeniu, co wiązało się nie tylko z rozprzestrzeniającą się dżumą, ale także ze szczególną sytuacją w Mantui (kryzysem politycznym po śmierci Vincenza II Gonzagi w 1627). Po wygaśnięciu epidemii Monteverdi komponował z tej okazji dziękczynne *Gloria i Credi* (1631), wykonane podczas uroczystej ceremonii. Hartwig wspomina w wierszu dwa ostatnie, wydane za życia kompozytora, dzieła: *Madrigali guerrieri et amorosi...* (1638) oraz zbiór *Selva morale e spirituale* (1641). Są one uważane za podsumowanie twórczości Monteverdiego zarówno świeckiej, jak i religijnej. Pierwsze z nich, dedykowane cesarzowi Ferdynandowi III Habsburgowi, zawiera dwadzieścia dwie kompozycje. Drugie dzieło jest z kolei dedykowane cesarzowej Eleonorze Gonzadze. Obejmuje czterdzieści kompozycji, stanowiących przegląd wieloletnich weneckich dokonań Monteverdiego w dziedzinie muzyki religijnej⁷.

Perspektywę ukierunkowaną na wydarzenia dawne potęguje w utworze Hartwig dominujący czas przeszły (czasowniki w trzeciej osobie liczby pojedynczej: „wyniszczyła”, „zblżyła się”, „odstąpił”, „schronił się”, „porzucił”, „wrócił”), który kontrastuje z puentą wiersza w czasie teraźniejszym. Muzyka staje się swoistym łącznikiem między przeszłością a teraźniejszością: „skomponował [...] cykl madrygałów / które płyną teraz przez moją bezsenną noc/ jak jasna barka pełna rozśpiewanych duchów”. Kończące wiersz porównanie nieprzypadkowo przywodzi na myśl *Wyspę umarłych* Arnolda Böcklina. Obraz ten był inspiracją nie tylko dla kompozytorów przełomu XIX i XX wieku, ale także dla wybitnych twórców kinematografii (Bajda 2019, 18)⁸. Na skojarzenie z dziełem Böcklina naprowadza

⁷ Zob. <https://polskabibliotekamuzyczna.pl/encyklopedia/monteverdi-claudio/> [dostęp: 21.01.2025]

⁸ Wspomnijmy choćby 4 *Poematy symfoniczne według A. Böcklina*, op. 128 niemieckiego kompozytora Maxa Regera czy powszechnie znany poemat symfoniczny Siergieja Rachmaninowa z 1909 roku zatytułowany *Wyspa umarłych według obrazu Böcklina*, op. 29. Ważne odniesienia do dzieła Böcklina znajdujemy w kinematografii, między innymi w uznanym za klasykę gatunku horrorze *Wędrowałam z zombie* (1943) Jacques'a Tourneura, w którym enklawą śmierci jest jedna z wysp karaibskich.

także ukryta w wierszy Hartwig poetycka reminiscencja; nawiązanie do ekfrazy Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Wyspa umarłych*:

I w długiej łodzi o milczącym wiosle
Charon tu z brzegu białe wiezie dusze

(Przerwa-Tetmajer 1924, 256-257)

Zarówno muzyka, jak i dzieło Böcklina, wyzwalają w odbiorcy emocje, skłaniające do kontemplacji doświadczeń granicznych. Bezsensowność, która towarzyszy poetce, jest również stanem przejściowym, wyczekiwaniem na sen „w zaciszu nie-
dbałego rytmu serca i motylego trzepotu krwi” (Hartwig 2003, 13).

Podziękowanie to kolejny wiersz Hartwig, którego bohaterem lirycznym jest barokowy kompozytor związany z Wenecją – Antonio Vivaldi. Tytuł wiersza pozostał utrzymany w tym samym laudacyjnym tonie jak utwór *Na cześć Monteverdiego*. Tym razem jednak poetyckie słowa uznania mają wymiar bardziej prywatny, intymny. Oba interpretowane utwory można zatem słusznie zaliczyć do „muzycznych portretów”, które wpisują się w „»wmyślanie« w cudze biografie i teksty” (Legeżyńska 2015, 32).

Snucie „apokryficznych” domysłów o Monteverdim to konfrontacja perspektywy dziejowej, naznaczonej dramatem związanym z rozprzestrzenieniem się w Wenecji „czarnej śmierci”, z prywatnym doświadczeniem kruchości własnego życia, które pisze własną niezależną historię. W przypadku Monteverdiego muzyka nawet w obliczu śmierci pozwala przezwyciężyć duchowy impas i twórczą niemoc (Kwiatkowski 2013, 112). Wiersz o Antonio Vivaldim kreśli odmienny obraz. Jest to swobodna, naznaczona humorem „wariacja” na temat kompozytora.

Podziękowanie

Dokąd tak się spieszy Vivaldi
rudowłosy ksiądz wenecki?
Sadzi wielkimi susami po ciasnych uliczkach swojego zaczarowanego miasta
wpadając po kostki w wodę na placu świętego Marka
który znów zalało morze
Dokąd tak się spieszy Vivaldi
w swoich „porach roku” w swoich sonatach?
Spieszy się jak lekarz
który biegnie by ocalić jeszcze w porę pacjenta
przed burzą rozwichrzonych uczuć
na które jego muzyka daje przystojną odpowiedź

(Hartwig 2004, 39)

Poetka świadomie postępuje wbrew zaleceniom strukturalistów. Twierdzi, że zainteresowanie życiem artystów wiąże się w sposób naturalny z chęcią zrozumienia ich sztuki, poprzez którą wyrażają oni swoją wrażliwość, osobowość, hierarchię wyznawanych wartości. W *Podziękowaniu*, podobnie jak w wierszu

Dwa lata później Mark Robson nakręcił horror *Wyspa śmierci*, którego akcja rozgrywa się na jednej z greckich wysp w czasie pierwszej wojny bałkańskiej (1912–1913). Wyspa, na której bohaterowie zostali uwięzieni z powodu epidemii dżumy, staje się miejscem ich ostatecznego przeznaczenia.

o Monteverdim, mamy dwie wyraźnie wyodrębnione części, rozpoczynające się pytaniem: „Dokąd tak się spieszy Vivaldi”. Historiozoficzny rozmach z wiersza o Monteverdim zostaje jednak zastąpiony pozbawioną patosu kreacją kompozytora ukazanego w codziennych okolicznościach. W pierwszej części wiersza Vivaldi zostaje przedstawiony w sposób nieco zabawny, jako postać biegnąca przez zalane ulice Wenecji i plac Świętego Marka. Kompozytor wydaje się nieporadny, towarzyszy mu pośpiech. Jerzy Wiśniewski dostrzega pewną faktograficzną niezgodność między biografią kompozytora a bohaterem lirycznym:

Obraz wyłaniający się z pierwszej części wiersza został oparty, z jednej strony, na dość rozpowszechnionych i stereotypowych informacjach biograficznych, dotyczących Vivaldiego: kompozytor żył w Wenecji na przełomie XVII i XVIII wieku, był duchownym, a znakiem szczególnym jego fizjonomii były rude włosy, co sprawiło, że już za życia nadano mu przydomek *Il prete rosso* ('rudy ksiądz'). Z drugiej strony, obraz ten zawiera fantastyczną – zważywszy na informacje źródłowe – wizję ręcznego biegu kompozytora przez wąskie ulice Wenecji i przez zalany wodą plac św. Marka. Z metryki chrztu i zachowanych listów wynika, że Vivaldi przez całe życie cierpiał na dolegliwości astmatyczne, które uniemożliwiały mu przemieszczanie się pieszo; ze względu na te niedomagania zrezygnował nawet z przewodniczenia celebracjom liturgicznym w niespełna dwa lata po święceniach kapłańskich (Wiśniewski 2013, 104).

Być może nie chodzi wcale o przedstawienie kompozytora zgodnie z jego życiorysem, ale o wrażenia wynikające ze słuchania skomponowanej przez niego muzyki. Okazuje się bowiem, że pytanie „Dokąd tak się spieszy Vivaldi”, nie jest tak bardzo istotne; dużo ważniejsza kwestia kryje się w pytaniu, zaczynającym się od: dlaczego... Vivaldi „spieszy się jak lekarz/ który biegnie by ocalić jeszcze pacjenta”; jego bieg przez zalane ulice Wenecji jest więc podyktowany najwyższą koniecznością. Dalsza część wiersza to poetyckie świadectwo odbioru dzieł Vivaldiego, które są w stanie ocalić „przed burzą rozwichrzonych uczuć”. Emocje, nad którymi trudno zapanować, zostają przeciwstawione afektom, mającym za pomocą środków muzycznych wywoływać w słuchaczu ściśle określone reakcje uczuciowe. Oprócz sonat Hartwig przywołuje w wierszu *Cztery pory roku*, zatem cykl czterech koncertów skrzypcowych o charakterze programowym, które są uporządkowane nie tylko muzycznie, ale także semantycznie dookreślone przez kompozytora.

Muzyka nie ma obowiązku informowania o rzeczywistości, może jednak tę rzeczywistość scalać, nadając jej sens i przynosząc w ten sposób ukojenie, przewidywalność wynikającą z zasad kompozycji, a także emocje określone w barokowej teorii afektów. Dla Monteverdiego słowa były najważniejsze („*prima le parole, poi la musica*”), dlatego dopasowywał środki muzycznego wyrazu do znaczeń wynikających z tekstu słownego⁹. Wspomniane w wierszu koncerty Vivaldiego to utwory instrumentalne, a jednak zakotwiczone w semantyce za sprawą dopisanego do nich programu (czterech sonetów). Wiersz *Podziękowanie* wyraża więc wdzięczność za doświadczenie muzyki, która daje „przystojną odpowiedź” – porządkuje czas, porządkuje uczucia, a w konsekwencji przynosi pocieszenie. To umiłowanie

⁹ W swoim madrygale *Walka Tankreda i Kloryndy* głos umierającej bohaterki wznosi się zatem w górę, towarzysząc słowom: „Idę teraz do nieba”.

piękna i ładu, jakiego szuka się właśnie w muzyce epok minionych, jest w twórczości Hartwig bardzo wyraźne.

Kolejny jej utwór o muzycznej tematyce, *Kantata Bacha*¹⁰, pomimo że w tytule przywołuje najważniejszego kompozytora doby baroku, nie podejmuje wątków biograficznych:

Gdybyśmy kochali go naprawdę potrafilibyśmy stworzyć tę kantatę
Niech nikt nie mówi że nie zna nut i że ma tępe ucho
Gdybyśmy go kochali jak na to zasługuje
umysł nasz osiągnąłby wiedzę o harmonii w jednym momencie objawienia
i stalibyśmy się jedną muzyką i jednym chórem głosów
wołających Chwała Chwała
gdybyśmy kochali go jak nam przykazał

(Hartwig 1992, 90)

O Janie Sebastianie Bachu jego biograf Albert Schweitzer pisał:

Twórczość i osobowość Bacha oparte są na jego pobożności. [...] Sztuka była dlań religią. Dlatego właśnie nie miała nic wspólnego ze światem i sukcesami w świecie. Była celem samym w sobie (Schweitzer 1987, 124).

W wierszu Hartwig kontemplacja muzyki splata się z elementami religijnymi – „Chwała, chwała” to czytelne odniesienie do części mszy. Muzyczne reminiscencje odsyłają również do kantaty bożonarodzeniowej *Gloria in excelsis Deo* skomponowanej prawdopodobnie w 1742 roku, której nasycony radością śpiew *Gloria* został wykorzystany we *Mszy h-moll*, o której Pocięj pisał, że „góruje w dziejach muzyki religijnej niby wielka świątynia o przepysznej bryle, z bogactwem arcysubtelnych szczegółów zestrojonych w całość potężną siłą geniuszu” (Pocięj 1972, 53). Muzyka Bacha staje się swoistym wyznaniem wiary, powrotem do harmonii wszechświata. Powtarzane w wierszu słowa „Gdybyśmy kochali go naprawdę” są gorzkie, brzmią jak wyrzut wobec ludzkości, która nie spełnia ewangelicznego warunku dotyczącego przykazania miłości. Kojarzenie dzieł Bacha z Absolutem jest w tym wypadku prawomocne. Tęsknota za harmonią, rozumianą jako uporządkowany ruch elementów składających się na materialny wszechświat (zob. Matusiak 2012), kojarzy się także z teologią Boecjusza, który w swoim traktacie *De institutione musica libri V* wprowadził trójpodział muzyki, rozróżniając *musica mundana*, *musica humana* i *musica instrumentalis* (Matusiak 2012, 15)

W poemacie prozą *Powrót* poetka tak opisała przyczynę zakłóconej harmonii świata: „Bóg przegonił chaos ze wszechświata. [...] Wówczas chaos schronił się w naszym wnętrzu. I powoli wylewał się z niego, zagarniając świat na nowo” (Hartwig 2003, 119). Człowiek jest więc istotą rozdartą między skłonnością do zła i dobra, zaburza zatem ustaloną przez Stwórcę harmonię uniwersum. Według Hartwig muzyka Bacha zbliża się do ideału, który przypomina o boskim ładzie wszechświata. Marta Flakowicz-Szczyrba, interpretująca wiersz *Kantata Bacha*, zauważa:

¹⁰ W kontekście filiacji muzyczno-literackich w twórczości Hartwig warto także zapoznać się z wierszem będącym opisem percepcji fugi Bacha (zob. wiersz *Fuga w popłochu* z tomu *Mówić nie tylko o sobie*).

Ideał harmonii przejawia się w poetyckim bądź muzycznym geniuszu największych twórców, którzy są w stanie dziełem swym sięgnąć pozazmysłowej pełni. Rangę wyraziciela harmonii zyskuje Bach, dzieło oddaje doskonałość uniwersum. [...] Muzyka Bacha niesie dar ukonstytuowania wspólnoty chwalących piękno oraz jedność świata (Flakowicz-Szczyrba 2014, 63).

Zastanawiające, dlaczego pojawiający się w utworze zaimek osobowy „go”, który jesteśmy skłonni odnosić do Boga, nie jest zapisany wielką literą. Prawomocne wydaje się podejrzenie, że Hartwig nie chodzi tylko o Stwórcę świata, ale także o Bacha, zatem o oddanie czci kompozytorowi. Ten wariant interpretacyjny z kolei pozwalałby zaliczyć wiersz *Kantata Bacha* – podobnie jak dwa wcześniej przywołane utwory podejmujące temat barokowych mistrzów – do poetyckiego komplementu.

Powtarzające się w twórczości Hartwig snucie domysłów na temat muzyków poetka uzasadnia następująco:

To jest mój sposób na łączenie naiwności z próbą zrozumienia tego, co słyszę. Naiwnością jest właśnie obserwowanie człowieka – jak wydobywa dźwięk, jak rezonuje z muzyką, jak ją przyswaja i przekazuje dalej, co ona dla niego znaczy. Zastanawiam się wtedy, jakim jest człowiekiem, tworzę niejako na własne potrzeby studium osobowe¹¹.

Wnikanie w cudze biografie zmniejsza dystans między słuchaczem a kompozytorem, zaś afirmacja sztuki skłania poetkę do wyznania: „W zachwycie nad sztuką jest coś z onieśmienia, z poczucia odległości, jaka dzieli odbiorcę od artysty” (Hartwig 2008, 5). Wydaje się, że w ujęciu Julii Hartwig muzyka jest świadectwem. Jednak nie tyle historii, która cechuje się cyklicznością zdarzeń – upadków i triumfów – ile piękna i dobra, które trwają, przynosząc nadzieję. Artysta ma zatem w świecie szczególną misję; wbrew napotykanym przeciwnościom musi tworzyć, jest jak ptak, który „wie, że nosi w sobie śmierć, a śpiewa” (Hartwig 2008, 43). To sztuka nadaje właściwy wymiar jednostkowym dramatom, a muzyka godzi skłócone w nas człowieczeństwo.

Bibliografia:

- Bajda Justyna, 2019, *Przekład intersemiotyczny. Wyspa umarłych Arnolda Böcklina w różnych stanach skupienia*, „Academic Journal of Modern Philology”, nr 8, s. 7-21.
- Clüver Claus, 2022, *Intermedialność i interart studies*, Szczepan A. (przeł.), w: Bilczewski T., Hejmej A., Rajewska E. (red.), *Literatura światowa i przekład. Historie i teorie nowoczesnej komparatystyki od szkoły amerykańskiej do biohumanistyki*, Kraków.
- Cyz Tomasz, *Muzyka jest sobą. Rozmowa z Julią Hartwig*, <http://www.institutksiazki.pl/artykuly,polecamy,30911,muzyka-jest-soba---rozmowa-z-julia-hartwig.html> [dostęp: 20.01.2017]

¹¹ <http://www.institutksiazki.pl/artykuly,polecamy,30911,muzyka-jest-soba---rozmowa-z-julia-hartwig.html> [dostęp: 20.01.2017]

- Dahlhaus Carl, 1988, *Idea muzyki absolutnej i inne studia*, Buchner A. (przeł.), Warszawa.
- Drzewucki Janusz, 2004, *Dokąd się spieszy ksiądz Vivaldi?*, „Rzeczpospolita”, nr 261.
- Dynkowska Julia, 2019, *Julia Hartwig i „studia osobowe”*, „Acta Universitatis Lodzensis” 2019, nr 1 (52), 163-176.
- Ekiert Janusz, 1994, *Bliżej muzyki. Encyklopedia*, Warszawa.
- Fischer-Lichte Erika, 2016, *Introduction: From Comparative Arts to Interart Studies*, „Paragrana” nr 25, s. 12-26.
- Flakowicz-Szczyrba Marta, 2014, *Dowód na istnienie: poezja Julii Hartwig wobec egzystencji i sztuki*, Warszawa.
- Hartwig Julia, 2000, *Zobaczone*, Kraków.
- Hartwig Julia, 1992, *Czułość*, Kraków.
- Hartwig Julia, 2001, *Nie ma odpowiedzi*, Warszawa.
- Hartwig Julia, 2002, *Błyski*, Warszawa.
- Hartwig Julia, 2004, *Bez pożegnania*, Warszawa.
- Hartwig Julia, 2004, *Pisane przy oknie*, Warszawa.
- Hartwig Julia, 2008, *Trzecie błyski*, Warszawa.
- Hartwig Julia, 2011, *Gorzkie żale*, Kraków.
- Hartwig Julia, *My love for music*, <https://www.webofstories.com/play/julia.hartwig/97> [dostęp: 04.09.2024]
- Kapuściński Ryszard, 2004, *Podróże z Herodotem*, Kraków.
- Kwiatkowski Jerzy, *Felieton poetycki*, 1973, „Twórczość”, nr 9.
- Legeżyńska Anna, 2015, *Mistrzynie dyskrekcji, znawczynie sztuki harmonii*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 1, s. 27-36.
- Matusiak Błażej, 2012, *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki*, Tyniec.
- Momro Jakub, 2015, *Fenomenologia ucha*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 7-12.
- Obniska Ewa, 1993, *Claudio Monteverdi. Życie i twórczość*, Gdańsk.
- Pochwała istnienia. Studia o twórczości Julii Hartwig*, 2015, Kulesza-Gulczyńska B., Winiecka E. (red.), Poznań.
- Pociej Bohdan, 1972, *Bach – muzyka i wielkość*, Kraków.
- Przerwa-Tetmajer Kazimierz, 1924, *Poezje*, t. 2, Warszawa.
- Puchalska Iwona, 2017, *Muzyka w okolicznościach lirycznych*, Kraków.
- Schopenhauer Arthur, 1971, *Metafizyka muzyki*, Garewicz J. (przeł.), „Ruch Muzyczny”, nr 1.
- Schopenhauer Arthur, 1994, *Świat jako wola i przedstawienie*, Garewicz J. (przeł.), t. 1., Warszawa.
- Schweitzer Albert, 1987, *Johann Sebastian Bach*, Kurecka M., Wirpsza W. (przeł.), Kraków.

- Skawiński Damian, 2019, *Jazz (i jego obszary) we współczesnej poezji polskiej*, w: *Jazz w kulturze polskiej*, Ciesielski R. (red.), Zielona Góra, s. 167-190.
- Telicki Marcin, 2009, *Świadectwo obrazu. Związki ekfrazy i pamięci w „Zobaczonym” Julii Hartwig*, „Przestrzenie Teorii”, nr 11, s. 63-82.
- Wiśniewski Jerzy, 2013, *Ku harmonii. Poetyckie style słuchania muzyki w wierszach polskich autorów po 1945 roku*, Łódź.
- Wolf Werner, 2022, *Ponowna dyskusja nad intermedialnością. Refleksje na temat relacji muzyki i słowa w kontekście ogólnej typologii intermedialności*, Hawryszków K. (przeł.), w: Bilczewski T., Hejmej A., Rajewska E. (red.), *Literatura światowa i przekład. Historie i teorie nowoczesnej komparatystyki od szkoły amerykańskiej do biohumanistyki*, Kraków, s. 493-514.

O autorce:

Aleksandra Reimann-Czajkowska – dr hab., prof. UAM, literaturoznawczyni, zatrudniona w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej UAM w Poznaniu. Zajmuje się zagadnieniami intermedialnymi, korespondencją sztuk, a szczególnie związkami literatury z muzyką w poezji XX i XXI wieku. Kierownik grantu Sonata NCN: „Muzyczno-literackie perspektywy intermedialności”. Autorka monografii *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*. J. Iwaszkiewicz – S. Barańczak – J. M. Rymkiewicz – S. Grochowiak (2013) oraz *Muzyczne transpozycje*. S. I. Witkiewicz – W. Hulewicz – S. Barańczak – Z. Rybczyński – L. Majewski (2018). Publikowała m.in. w „Pamiętniku Literackim”, „Ruchu Literackim”, „Przestrzeniach Teorii”, „Studi Slavistici”, a także w „Nowych Książkach”, „Frazie”, „Przeglądzie Powszechnym” i in. Redaktorka (wraz z A. Grodecką) książki *Pejzaż akustyczny* autorstwa Barbary Kasprzakowej.

Interpretacyjne wymiary rekontekstualizacji: Edouard Manet, *Śniadanie na trawie*

Interpretive Dimensions of Recontextualization: Edouard Manet, *Luncheon on the Grass*

Grażyna B. Tomaszewska

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-9467-8426

Streszczenie: W artykule dokonuje się reinterpretacji obrazu Edouarda Maneta *Śniadanie na trawie* jako przykładu rekontekstualizacji i genderowych konsekwencji z tego wynikających. Zwraca się uwagę na próby zamknięcia prowokacyjnej treści obrazu do kontekstu kulturowego XIX w. i jego ograniczeń dotyczących m.in. kobiecej egzystencji, z której współczesność miałaby zostać wyzwolona. Przeciwwstawiając się powyższemu, dowodzi się, że prowokacyjność obrazu jest nadal aktualna. Stawia się zarazem pytania o etyczny wymiar samego dzieła, jak i o cenę utożsamienia jej bohaterki z realną osobą.

Słowa kluczowe: Manet, *Śniadanie na trawie*, rekontekstualizacja, reinterpretacja, piękno a etyka, prowokacja

Abstract: This article offers a reinterpretation of Edouard Manet's painting *Luncheon on the Grass* as an example of recontextualization and the gendered consequences that arise from it. The focus is on attempts to confine the provocative content of the painting to the 19th-century cultural context and its limitations, particularly regarding women's existence, from which contemporary society would be liberated. In contrast, it is argued that the image's provocative nature remains relevant. It also raises questions about the ethical dimension of the work itself and the cost of identifying its female figure with a real person.

Key words: Manet, *Luncheon on the Grass*, recontextualization, interpretation, beauty vs. ethics, provocation

Potrzeba domknięcia a nieograniczona wolność

Krzysztof Biedrzycki poddaje refleksji problem nauczycielskiej bezradności w sytuacji, kiedy uczniowski odbiór, zdominowany przez emocje, zaprzecza kategorycznie interpretacji „kanonicznej”, usankcjonowanej autorytetem i tradycją. Źródłem tej bezradności upatruje zasadniczo w dwóch przyczynach. Po pierwsze, w braku wypracowania procedur interpretacyjnych inspirujących uczniów do przejścia od etapu odbioru emocjonalnego do argumentacyjnego, w którym upra-



womocnia się, sprawdza, poddaje w wątpliwość emocjonalne hipotezy i sądy (Biedrzycki 2024, 129). Po drugie, w nauczycielskiej tendencji do preferowania jednej, popartej autorytetem i tradycją wykładni, co w przypadku dzieł sztuki jest zawsze zubożeniem jej sensów. Przekonuje:

Polonista ma nauczyć wnikliwego czytania. Ani nie przekazuje doktryny, ani nie jest wobec niej polemiczny. Pokazuje, ile znaczeń może się zawierać w jakimkolwiek tekście kultury i jak z nim w sposób niezależny i twórczy współpracować. Oczywiście może, a nawet powinien pokazać kanoniczne odczytania, ale nie jako jedyne możliwe, lecz jako obecne w kulturze.

Dlatego podczas lekcji najważniejsza jest interpretacja. Baczne przyjrzenie się tekstowi. Odkrycie w nim różnych warstw znaczeń (Biedrzycki 2024, 135).

Problem opisany przez Biedrzyckiego komplikuje się dodatkowo poprzez prawidłowość, na którą wskazuje Bartosz Brożek. Zwraca uwagę, że zarówno skłonność do interpretacyjnych uproszczeń, jednoznacznych wykładni, jak i niewystarczająco popartych argumentacyjnie (nie tylko emocjonalnych) hipotez, przynależą do naszej biologicznej ontologii. Odwołuje się do amerykańskiego psychologa społecznego Arie Kruglanskiego, opisującego doświadczenia związane z pragnieniem „domknięcia poznawczego”. Wynika z nich, że:

osoby z wysoką potrzebą domknięcia poszukują w swym życiu porządku i struktury, uciekają od sytuacji chaotycznych, pragną wiedzy, na której można polegać niezależnie od okoliczności; doświadczają nagłego pragnienia domknięcia, co przejawia się w stanowczości ich sądów i wyborów, zaś sytuacje pozbawione domknięcia odczuwają jako dyskomfortowe i nie pragną konfrontować swej wiedzy z alternatywnymi wyjaśnieniami (Brożek 2014, 253).

Eksperymenty Kruglanskiego dowodzą jednak, że nie wszyscy podlegają takiemu mechanizmowi kompensacyjnemu, który w ten sposób uwalnia nas od dysonansu, kiedy nasze przekonania nie są spójne z doświadczeniami, które im zaprzeczają. Mówiąc inaczej: nie wszystkich charakteryzuje owa silna „potrzeba domknięcia poznawczego”. Zdaniem Brożka, badania Kruglanskiego prowadzone w kontekście społeczno-socjologicznym mają konsekwencje i dla interpretacji jako takiej. W rezultacie o jakości kontaktu z tekstem (literackim, kulturowym, pozaliterackim) decyduje w znacznym stopniu specyfika mechanizmu kognitywnego, który wyklucza to, co niespójne z perspektywy poznawczej albo cechuje się zbyt daleko posuniętą, nieuzasadnioną tekstem, otwartością wobec alternatywnych perspektyw. Dlatego – twierdzi – choć można mówić o granicach interpretacji, to trudno nadać im jakąś precyzyjną formę, gdyż w nasze praktyki interpretacyjne wpisują się dwie skrajne tendencje: „skłonność do upraszczania, zamykania wszystkiego w utarte schematy” albo „zbyt wielka pobłażliwość dla niejasnych, bełkotliwych wypowiedzi” (Brożek 2014, 257).

Bywa jednak i tak, że owe – zdaniem Brożka – postawy alternatywne (potrzeba domknięcia albo lekceważenie interpretacyjnej i uzasadnionej poziomami tekstu spójności) współlistnieją i nie dotyczą tylko sytuacji szkolnych. Z tej perspektywy chciałabym przyjrzeć się bliżej interpretacji dzieła sztuki, a konkretnie *Śniadaniu na trawie* (1863) Edouarda Maneta (1832-1883). Z jednej strony w recepcji obrazu

mamy do czynienia z powielaniem zdania o nowoczesności, wolności i realizmie sztuki, które w swoim czasie nie zostało docenione, a z drugiej, w towarzyszących temu, często niespójnych, argumentacjach pomija się – niekiedy ostentacyjnie – to, co obraz rzeczywiście przedstawia. I do końca nie wiadomo, czy to z powodu „potrzeby domknięcia poznawczego”, czy z powodu nonszalancji interpretacyjnej, opuszczającej przestrzeń poddawanej uwadze dzieła w wyniku przeniesionych z przeszłości emocji (tj. oburzenia na pierwotnych „oburzonych” dziełem odbiorców), którym towarzyszy wyższościowa postawa widzącego już „właściwie” i doceniającego wartość obrazu.

Dzieło Maneta jest wyjątkowo interesujące ze względu na swą interpretacyjną gęstość i nieoczywistość. Było problematyczne dla dziewiętnastowiecznych widzów, ale – wbrew głośzonym opiniom znawców sztuki – i dla współczesnych takim pozostaje. W rezultacie dokonana przez Maneta rekontekstualizacja wiszącego w Luwrze obrazu Giorgione’a (lub Tycjana) *Koncert wiejski* pozwala na pogłębioną refleksję nad etycznym wymiarem sztuki. Inicjuje namysł nad relacją między sztuką (pięknem) a etyką oraz między jej wymiarem symbolicznym a realnym. Stawia równocześnie znaki zapytania przy potocznych sądach dotyczących hipokryzji, obłudy, prowokacji, ale też prawdy, wolności, wskazując na ich wzajemne antropologiczno-kulturowe – zwłaszcza genderowe – uwikłanie.

Wolność sztuki i potrzeba domknięcia

a. Oburzenie na oburzonych



Edouard Manet, *Śniadanie na trawie*, 1863, Muzeum d’Orsay, Paryż

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f1/Manet%2C_Edouard_-_Le_D%C3%A9jeuner_sur_l%27Herbe_%28The_Picnic%29_%281%29.jpg [dostęp: 1.03.2024]

Historycy sztuki przedstawiają ten obraz jako przykład zderzenia wolnościowych ambicji twórcy z krytykami sztuki i odbiorcami, którzy zasklepieni w dotychczas-

wej tradycji nie potrafili otworzyć się na nowe doświadczenia artystyczne i estetyczne. I jest w tym dużo prawdy. Liczba odrzuconych prac do organizowanych w Paryżu dorocznych wystaw malarskich, zwanych Salonami, była w drugiej połowie XIX w. na tyle duża, że w roku 1863, po zgodzie cesarza Napoleona III, zorganizowano ich wystawę w tzw. „Salonie Odrzuconych”. Manet zaprezentował w nim m.in. *Śniadanie na trawie* i ono właśnie – „wywołało istną lawinę ataków, złośliwych ocen i kpiących komentarzy” (Guze 1976, 122). Zostało uznane „za skandal i bezwstyd” (Rzepińska 1979, 396). A przecież na tej samej wystawie swoje prace przedstawiali impresjoniści, którzy w zdecydowanie większym stopniu rewolucjonizowali malarstwo. Odrzucając treści literackie i symboliczne, wierne odtwarzanie krajobrazu, wprowadzając odrealnienie czy skupiając się na cyklach malowania tego samego w innym oświetleniu (Claude Monet), stawali się – w przekonaniu Marii Gołaszewskiej – prekursorami Wielkiej Awangardy, zmieniającej kategorycznie dotychczasowe reguły sztuki (Gołaszewska 1984, 52-53). Na ich tle nowoczesne eksperymenty Maneta, nierezygnującego przecież z realizmu, wydają dosyć konwencjonalnie. Maria Rzepińska zwraca uwagę, że Maneta z impresjonizmem łączył głównie protest przeciwko akademizmowi sztuki oraz przyjaźń z niektórymi jej przedstawicielami (Edgar Degas). Ale równocześnie:

Manet był wielbicielem malarstwa hiszpańskiego oraz quattrocentystów i skorzystał z ich sztuki w sposób twórczy. Wprowadził czystą, zdecydowaną sylwetę quattrocentystów (z uniknięciem jednak „perspektywy”) oraz głębokie czernie Hiszpanów, traktowane lokalnie (nie jako cień), kontrastowane z partiami jasnymi, bez łagodnych *passages*, rezygnując z półcieni i półtonów (Rzepińska 1979, 396).

Impresjoniści kochali barwy chromatyczne, a więc te, które są w paśmie tęczy, natomiast niemal odrzucali barwy achromatyczne i półchromatyczne. Manet nie podzielał tych upodobań i *Śniadanie na trawie* to odzwierciedla. Gama jego barw strukturalnych to gra czerni-ciemności z barwami jasnymi, tworzącymi przeciwagę dla tych pierwszych. Czern – ciemność drzew i krzewów (wraz z plamami ich cieni) na pierwszym planie tworzą główną ramę obrazu. Wypełniają ją sylwetki dwóch mężczyzn, którzy w znacznej części są kontynuatorami głównej barwnej ramy. Jeden z nich ma czarny surdut, czarne nakrycie głowy, czarną brodę i włosy, czarne buty, a w drugim te same elementy są tylko w nieco jaśniejszym, w ciemno-brązowym odcieniu. Ta dominanta czerni i ciemności pozwala poprzez kontrast na wyeksponowanie jasnej – jaśniejszej i nad wyraz rozbudowanej palety barw: zieleni trawy, perłowej bieli nagiego kobiecego ciała, połyskującej bieli męskich spodni i ukazanej na dalszym planie kobiety w białej bieliźnie, jak również stonowanych odmian żółcienia, rudości, zieleni, seledynu, jasnego brązu, bladego błękitu. Chromatyczna paleta barw zyskuje swoją wyrazistszą kolorystyczną kontynuację na pierwszym planie: w rudym kolorze włosów nagiej kobiety, w jasnych (w zbrudzonej, stonowanej odmianie zieleni) spodniach mężczyzny ubranego w czarny surdut, w rozsypanych produktach po spożytym śniadaniu (koszyk, pieczywo, owoce, pusta butelka), a zwłaszcza w różnych odmianach błękitu porzuconego stroju nagiej bohaterki. Te odmiany błękitu są przepięknie zharmonizowane z różnymi kolorami pozostałości śniadaniowych: odmianami żółcieni (przewrócony koszyk,

pieczywo), zieleni i czerwieni (owoce, liście, butelka). Elementy rozrzuconego niedbale stroju tworzą zarazem jakby główne tło dla obrazu śniadaniowych resztek. Z punktu widzenia artystycznego to rzeczywiście cudowna kompozycja i odbiorowi estetycznemu w zupełności nie przeszkadza złamanie perspektywy powodujące, że kobieta ukazana w głębi, na drugim planie, jest zbyt duża. Zresztą to zaburzenie perspektywy jest niejako podyktowane potrzebą koncepcyjnej całości, wydobywającej z czerni-ciemności jasne plamy połączone z kolorystyczną, choć stonowaną, rozmaitością. A urodę całości podkreśla plama nagiego ciała tworząca podstawę dla mistrzowskiego zharmonizowania barwnej, złożonej kompozycji. Dlatego trudno zaprzeczyć zdaniu o dziele Maneta, że:

Zdumiewa [...] ślepotą współczesnych na piękno jego sztuki. To mocne, a zarazem miękkie ciało, ukazane na tle baśniowej gęstwiny leśnej, jest tak urzekające, że na zawsze pozostanie tajemnicą, dlaczego jedynie niewielu potrafiło „zobaczyć”, co artysta naprawdę namalował (Beckett, Wright 1995, 286).

No tak, ale „co artysta naprawdę namalował”?

b. Niewinna rekontekstualizacja?

Oburzenie krytyków i publiczności związane ze *Śniadaniem na trawie* budziło nie tyle odejście w nim od akademickich wzorców sztuki (w tym zignorowanie światłocieni i zestawianie obok siebie barw już rozświetlonych czy też rezygnacja z modelunku postaci), ile to, co obraz przedstawiał. A przedstawiał motyw znany w sztuce od wieków: sielską scenę rodzajową. W dodatku nawiązywał do obecnego w Luwrze obrazu Giorgione’a lub Tycjana (nieustalone jednoznacznie autorstwo) *Koncert wiejski* (1509).



Giorgione lub Tycjan, *Koncert wiejski*, 1509, Paryż, Luwr
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/61/Fiesta_campestre.jpg/1920px-Fiesta_campestre.jpg [dostęp: 20.04.2024]

Na tle sielskiego krajobrazu widzimy na pierwszych planie dwie nagie kobiety. Jedna gra na flecie, a druga wlewa wodę do studni. Pomiedzy nimi, na drugim planie, przedstawia się parę siedzących i ubranych w stroje z epoki mężczyzn, całkowicie skupionych na rozmowie. Jeden z nich gra na lutni. Zwróceniu ku sobie wydają się całkowicie pochłonięci tematem konwersacji/słuchaniem muzyki, zupełnie nie dostrzegając nagich bohaterek pierwszego planu. A przecież one w tak znaczącym stopniu wypełniają przestrzeń, że ich zignorowanie wydaje się niemożliwe. Jedynym wytłumaczeniem jest ich istnienie w innym wymiarze niż ten, w którym przebywają rozmawiający. W alegorycznej wykładni nagie kobiety to boginie, muzy, ucieleśniające ideę łączenia sztuki niebiańskiej, doskonałej z ziemską. Zwrócona bezpośrednio do zajętych rozmową kobieta z fletem, po prawej stronie, byłaby wyobrażeniem Euterpe (Radosnej), patronki liryki i pieśni lirycznej, więc pośrednio i muzyki (Parandowski 1992, 61). Zwierzchnikiem wszystkich dziewięciu muz, opiekujących się różnymi rodzajami sztuki, był Apollo – bóg poezji i muzyki. Muzy wpisywały się również w mit arkadyjski, do którego obraz nawiązuje, gdyż:

Mieszkały one na szczytach gór, na beockim Helikonie i Parnasie, gdzie bije święte źródło kastalskie, lecz ulubioną ich siedzibą były wyniosłości Perii pod Olimpem. Tam kwitły łąki rozkoszne, których nigdy nie tknęła kosa, i na nich wypasały się trzody będące własnością bogów (Parandowski 1992, 61).

Odwrócona tyłem do siedzących mężczyzn druga kobieta, która wlewa ze szklanego (przezroczystego) dzbanu wodę do studni – mogłaby wyobrażać przenoszenie w jakiejś części wody ze świętego boskiego źródła do ludzkiego świata, łącząc wymiar boski z ludzkim.

Kobiety istnieją więc tylko w sferze męskiej artystycznej wyobraźni, fundowanej przez kulturową erudycję i natchnienie, na co wskazuje także temat obrazu: *Koncert wiejski*. Nie przynależą do realnego świata, ale do świata mitu, alegorii, symbolu, inspirującego marzenia. Są obecne dla bohaterów drugiego planu jako wyższy i doskonalszy pułap artystycznej inwencji; jako marzenie o doskonałości tego, co tworzą (muzyki, poezji). Ich wyeksponowana nagość podkreślałaby zmysłowość i samej sztuki, przełamując tak podkreślaną niegdyś (przynajmniej werbalnie) opozycję między tym, co duchowe a tym, co cielesne, sensualne.

Manet dokonał rekontekstualizacji *Koncertu wiejskiego*. Odbiorców szokował nie tyle temat, ile – jak pisze Rzepińska – „jego interpretacja, przenosząca motyw mitologiczny [...] w życie współczesne” (Rzepińska 1979, 396). Powściągliwość Rzepińskiej jest wyjątkiem, gdyż większość historyków sztuki podkreśla z jednej strony rewolucyjność owej interpretacji, a z drugiej ubolewa nad ograniczeniami, hipokryzją i pruderią współczesnych Manetowi odbiorców, bo przecież:

Cóż przedstawia ten tak źle przyjęty obraz? Sielską scenę w pejzażu. Cztery osoby, dwaj panowie i dwie panie, wybrali się na wycieczkę za miasto. Zasiedli na trawie, żeby zjeść przyniesione śniadanie; teraz odpoczywają. Panowie prowadzą ze sobą rozmowę, jedna z kobiet siedzi, patrząc stronę widzów, druga stoi w głębi (Guze 1976, 122-124).

Argumentuje się, że dzieło nie tylko nie przedstawia nic gorszącego, ale wskazuje na wielką i niezauważoną przez krytyków erudycję artysty, nawiązującego dialog z klasyczną ikonografią:

Naga kobieta siedzi na łące obok dwóch ubranych mężczyzn. Na drugim planie dziewczyna w *déshabillé* kąpie się w oczku wodnym. [...] Artysta nie chciał gorszyć publiczności. Sięgnął po klasyczną ikonografię i przełożył ją na współczesny język. W sposób nowoczesny zinterpretował tę monumentalną, wytworną scenę. Mimo to spośród krytyków niewielu odnotowało doskonałą jakość dzieła i wyrafinowane, uczone cytaty (Bartolena 2016, 38).

Zdaniem Giovanny Magi „Rewolucyjność obrazu polega na umieszczeniu nagiej kobiety w scenerii zaczerpniętej z życia codziennego, przedstawiającej dwu intelektualistów prowadzących przyjacielską rozmowę” (Magi 1999, 98). „Scenerię życia codziennego”, zwyczajność przedstawionej sceny akcentuje również Beata Jankowiak-Konik, uzasadniając uwspółcześnienie tematu poprzez męskie stroje, ale ignorując ich brak w przypadku kobiet:

Mężczyźni odziani są w stroje współczesne Manetowi. Mają na sobie ciemne surduty i występują „pod krawatem”. Nie jest to jednak żadna szczególna okazja. Należy pamiętać, że wówczas w pewnych sferach mężczyźni nie wypadało wyjść domu bez krawata, tak samo jak kobiecie – bez kapelusza. Panowie są więc po prostu przedstawicielami klasy średniej (Jankowiak-Konik 2013, 199).

Badaczka nie dostrzega logicznej niespójności tej argumentacji w kontekście tego, co obraz przedstawia. Bo skoro mężczyźni „nie wypadało wyjść z domu bez krawata, tak samo jak kobiecie – bez kapelusza”, to dlaczego uwspółcześnienie i „ucodziennienie” dawnej tematyki wymagało, by kobietę zobrazować jako nagą i na pół rozebraną, z kapeluszem niedbale porzuconym wśród pozostałej garderoby. Tym bardziej jeśli o wierność rzeczywistości w tym obrazie chodzi:

Obraz namalowany w sposób realistyczny przedstawia dwie kobiety i dwóch mężczyzn na łonie przyrody. Mężczyźni są pochłonięci rozmową, a siedząca z nimi kobieta, jakby nieobecna, spogląda z uśmiechem na widza. Druga kobieta brodzi po kolana w rzece lub jeziorze. Obok niej zacumowana jest łódka. Wszystko odbywa się na tle leśnego krajobrazu (Jankowiak-Konik 2013, 200).

I ten realizm, obok zerwania „z obowiązującymi od renesansu zasadami perspektywy”, sprawia, zdaniem Jankowiak-Konik, że: „Obecnie *Śniadanie na trawie* uważa się za dzieło przełomowe” (Jankowiak-Konik 2013, 200). Dotyczy to i sposobu przedstawienia nagiej modelki:

Manet nie przedstawił jej ciała zgodnie z akademickimi zasadami jako idealnego. Wręcz przeciwnie, namalował ją bardzo realistycznie, dokładnie odzwierciedlając fałdy na brzuchu i szyi (Jankowiak-Konik 2013, 199).

Werystyczną wierność traktuje się jako główny znak oryginalności dzieła, której współcześni nie potrafili udźwignąć:

Krytyków i widzów szokowała nowoczesność obrazu. Naga dziewczyna ma twarz współczesnej dziewczyny; nieomylnie współczesna jest też jej poza. [...] Ujęcie sceny

jest tak przekonujące, że może się здаwać, iż została **podpatrzona w czasie przechadzki po lesie** (podkr. G. B. T) (Beckett, Wright 1995, 285).

Doprawdy? Czyżby scena śniadaniowa z nieubranymi kobietami i ubranymi mężczyznami była typowym, „zwykłym” obrazem, jaki moglibyśmy zobaczyć podczas leśnej przechadzki? Bywa, że owa potrzeba „niewinności” przedstawionej sceny jest tak daleko posunięta, że w kobiecie w bieliźnie widzi się nawet – jak czyni to psycholog percepcji Rudolf Arnheim – „postać dziewczynki zrywającej w oddali kwiaty” (Arnheim 2019, 35). Niekiedy pojawia się i dystans wobec tej oczywistości: „Można sobie zadać pytanie, czy skandal byłby równie wielki, gdyby artysta przedstawił nago także mężczyzn?” (Beckett, Wright 1995, 285). Bo też nierówność w prezentacji bohaterów i bohaterek obrazu jest dostrzegana, choć traktowana nonszalancko, po prostu jako jeszcze jeden akcent niedocenianej „nowoczesności” i wolności sztuki:

Nie do zaakceptowania było uwspółcześnienie sceny, wyrażające się modnymi strojami obu mężczyzn. Poza tym Victorine patrzy prosto na widza, pewna siebie, jakby rzucała mu wyzwanie. Nie okazuje wstydu z powodu nagości. Wręcz przeciwnie! Ostentacyjnie się z nią obnosi. Na pierwszym planie widać rozrzucone ubranie młodej kobiety, przewrócony kosz śniadaniowy oraz butelkę, które składają się na nadzwyczajną martwą naturę (Bartolena 2016, 38).

Analogia między rozrzuconymi pozostałościami po śniadaniu i rozrzuconym ubraniem kobiety z pierwszego planu nie rodzi żadnych pytań, jakby przynależała w sposób oczywisty do sfery realizmu, a więc i jego nowoczesności. Oburzenie dawnych odbiorców na tę nierówność prezentacji traktuje się jako szczególny dowód ich hipokryzji. Bo przecież w sztuce o tematyce mitologicznej czy biblijnej kobieca nagość była często eksponowana i nikogo nie szokowała. Tymczasem: „scena rozgrywająca się jak najbardziej współcześnie wzbudziła oburzenie widzów. Uznano, że obraz jest w złym guście, a kobieta spoglądająca na widza – wyzywająca” (Jankowiak-Konik 2013, 200). W imię prawa do indywidualizmu podkreśla się, że Manet:

nie był zwykłym naśladowcą, ale artystą mającym własne rozumienie malarstwa, a ponadto czuł się głęboko związany ze swoją epoką i krajem, wprowadził do „Śniadania na trawie” ludzi współczesnych i krajobraz francuski (Guze 1976, 124).

Niedoceniana oryginalność budzi szczególne emocje:

to właśnie było nie do darowania: zamiast idealnego krajobrazu włoskiego, albo lepiej jeszcze – krajobrazu znikąd, krajobraz francuski doskonale wszystkim znany; zamiast bogiń czy renesansowych piękności – francuskie kobiety, z których jedna jest na domiar w bieliźnie; zamiast malowniczych strojów z przeszłości – francuskie czarne surduty. Cóż za brak smaku, jaka pospolitość, zwyczajność, codzienność! (Guze 1976, 124).

Wynikałoby z powyższego, że typowe współczesne „francuskie kobiety” powinny być prezentowane nagie lub w bieliźnie wśród ubranych mężczyzn. Pełna ironicznego oburzenia ocena smaku współczesnych Manetowi zyskuje ostateczne domknięcie w wyższościowej, potwierdzonej przez czas, perspektywie odbiorcy aktualnego, którego to – co ówczesnie gorszyło – wcale już nie gorszy:

z górą sto lat minęło od czasu, kiedy nasz artysta rozpoczynał swoją burzliwą karierę, i to, **co w jego epoce uważano za gorszące dziwactwo, dziś jest czymś najbardziej zrozumiałym i oczywistym**. Mamy za sobą sto lat nowoczesnego malarstwa, u którego początku stoi Manet właśnie; to malarstwo przyzwyczaiło nas do najzuchwalszych zmian i nowości; lecz w połowie ubiegłego wieku nowością był Manet i dzieło jego budziło sprzeciw, który często przybierał pogardliwe i szydercze formy, a nawet stało się przyczyną skandalu (podkr. G. B. T) (Guze 1976, 122).

Ale czy rzeczywiście nic w tym obrazie nie gorszy? Czy naprawdę to wszystko jedno, czy przedstawia się nagie postaci fikcyjne, z porządku imaginarium kulturowego, czy realne, znane z imienia i nazwiska? Czy kontekst tego przedstawienia i relacje między przedstawionymi osobami nie mają żadnego znaczenia? Czy każde przedstawienie realnie istniejących osób – w imię wolności sztuki, „nowoczesności” – jest dopuszczalne?

Rekontekstualizacja i prowokacja

a. Poziomy prowokacji

Realizm obrazu był daleko posunięty, gdyż w zasadzie wszyscy jego bohaterowie byli dla oglądających paryżan rozpoznawalni: mężczyźni to Gustave Manet (brat artysty) i Ferdinand Leenhoff (przyszły szwagier malarza), a kobiety to Victorine Meurent (naga) – ulubiona modelka Maneta i Suzanne Leenhoff – przyszła żona artysty¹. Zgorszenie jednak budziła głównie rozpoznawalność Victorine Meurent i sposób jej przedstawienia. Wprawdzie wiadomo, że była tylko ulubioną modelką Maneta, ale w niektórych wypowiedziach – niejako na zasadzie automatyzmu postrzegania modelek w XIX w. – przekształca się ją w kochankę malarza (Jankowiak-Konik 2013, 200) czy nawet w prostytutkę (Hollingworth 1992, 421). Poza tym sposób prezentacji rozpoznawalnej osoby naruszał zwyczajową normę, gdyż:

Siedząca na pierwszym planie Victorine Meurent, ulubiona modelka Maneta, nie jest ani stropiona, ani zawstydzona; wygląda tak, jakby wypatrywała, czy nie pojawi się jakiś intruz, a poczuć się nim może każdy stojący przed obrazem widz. Już dawno publiczność zaakceptowała swobodę nagich nimf, lecz obnażając współczesną kobietę, Manet naruszył przesady i podeptał obowiązujące konwencje (Beckett, Wright 1995, 285).

Obraz był rzeczywiście niezwykle prowokacyjny i to nie tylko ze względu na specyfikę przedstawienia kobiecej nagości. Siedząca bokiem do widza bohaterka pierwszego planu jest sensualnie połączona z rozmawiającymi mężczyznami, pomimo że w ich rozmowie nie uczestniczy, kierując wzrok wprost na widza. Jedna jej naga stopa styka się niemal z czarnym butem mężczyzny siedzącego dalej, druga – mimo różnicy układu (wyciągnięta swobodnie noga pomiędzy męskimi nogami) – dotyka jego drugiej ubranej stopy. Ową fizyczną wspólnotę, w przypadku mężczyzny siedzącego bliżej, zaznacza się poprzez jego rękę, na której opiera się, siedząc akurat w takiej pozycji, ale i którą dotyka nagiego ciała siedzącej obok kobiety. Umieszczone na pierwszym planie wysypane z przewróconego

¹ Por. <https://niezlasztuka.net/o-sztuce/edouard-manet-sniadanie-na-trawie> [dostęp: 20.03. 2024]

koszyka pozostałości po śniadaniu oraz rozrzucone niedbale elementy kobiecego stroju tworzą, razem z siedzącą kobietą, łączną barwną kompozycję. Zupełnie tak, jakby były one „przedłużeniem” kobiety lub kobieta była ich „przedłużeniem”. Inaczej mówiąc, jakby przynależała ona bezpośrednio (podobnie jak kobieta w negliżu na dalszym planie) do porządku konsumpcyjnego, śniadaniowego. Jej rozebranie, rozrzucony strój (podobnie jak negliż drugiej bohaterki) są analogiczne do „rozebrania” zawartości śniadaniowego koszyka. Śniadanie – w swych różnych wariantach – najwyraźniej zostało już skonsumowane i obraz prezentuje po-śniadaniowy nieład.

Kolorystyczna konsumpcyjna wspólnota tworzy zarazem zdecydowany kontrast do tej męskiej: achromatycznej i półchromatycznej, skupionej na rozmowie, której żywość podkreśla gest ręki mężczyzny, z prawej strony, oraz zasłuchany wyraz oczu jego partnera. Pomimo formalnej bliskości (stykające się stopy, ciała z ręką) trzecią bohaterkę kompozycyjnego trójkąta zdecydowanie wyklucza się z konwersacji. Czemu służy tak mocno akcentowana rozłączność, opozycja tych dwóch porządków? Tym bardziej, że na obrazie pierwotnym, a więc *Koncertie wiejskim* nagie kobiety – formalnie nieistniejące, dalekie – były jak najbardziej obecne w toczącej się rozmowie, jako że to one (muzy) tworzyły podstawowe źródło artystycznej wspólnoty bohaterów.

Rekontekstualizacja Maneta tę łączność kategorycznie by przekreślała, ograniczając kobiecość tylko do wymiaru „śniadaniowej” użytkowości. Prawdopodobnie sens prowokacji Maneta (podobnie jak modelki) wyrastał ze sprzeciwu wobec genderowego stereotypu, zgodnie z którym tylko mężczyzna miał prawo do potrzeb seksualnych, a „porządna” kobieta powinna być od nich wolna. Obraz miał więc oswajać odbiorcę z kobietą seksualnością, z erotyzmem, których kulturowo jej zabraniano, utożsamiając je jednoznacznie z zepsuciem, grzechem, degradacją moralną, przynależną co najwyżej prostytutkom. Rozpoznawalność modelek tworzyłaby wyłom w tym stereotypie, akcentując kobietą równorzędność w prawie do przyjemności erotycznej. Ale to byłaby tylko jedna strona prowokacyjnego realizmu. Bo dołącza się do niego i ta druga. Ta, w której **realnie** unaocznia się kulturową rolę, funkcję kobiecej egzystencji. Kobieta sensualną wzniosłość, duchowość z obrazu Giorgione’a/Tycjana **urealnia się**, ograniczając ją wyłącznie do fizycznej użytkowości. Temu również zdaje się służyć prowokacyjna postawa, a zwłaszcza skierowany bezpośrednio na odbiorcę wzrok i po części ironiczny uśmiech modelki. Przedstawia się ją tak, jakby inicjowała drugi – alternatywny wobec tej męskiej – rodzaj konwersacji z patrzącymi na nią spoza obrazowej rzeczywistości. Ostentacyjnie ujawnia nie tylko kulturowy rozdział świata męskiego i kobiecego, ale i sprowadzenie kobiecości jedynie do roli konsumpcyjnego produktu, przedmiotu. Zmysłowo urokliwego, ale i wykluczającego kobiecość z szansy na prawdziwy dialog z tym, co zarezerwowane dla sfery męskiej, więc m.in. debat intelektualno-artystycznych. Bohaterki są znakiem piękna, czaru, ale piękna i czaru ograniczającego, wykluczającego ze wspólnoty więzi prawdziwie ludzkich.

Układ i wyraz twarzy modelki z pierwszego planu zaprzeczają kategorycznie zgodzie na istnienie drugorzędne, podległe. Tak jakby akcentowała ona, że rola – do której została sprowadzona – nie ją powinna upodrzędniać, pomniejszać, nie w niej rodzić poczucie wstydu i niskiej wartości. Ostentacyjnie wskazuje na to, co było oczywistością, ale zamazywaną za wzniosłą ideologią mitu, ładu, porządku, rodziny, religii.

b. Pułapki realizmu

W przekonaniu Anny Wójtewicz, pod koniec XIX w. „patriarchat chylił się ku upadkowi”, kobieta zyskuje podmiotowość, „a społeczeństwo oswaja tematykę związaną z ciałem i seksualnością” (Wójtewicz 2017, 106). Ale historia malarki i modelki z obrazu Maneta nie potwierdza tych optymistycznych opinii. Justyna Grochal przybliży historię innej modelki artysty, impresjonistki Berthe Morisot. Pochodziła z rodziny bardzo dobrze sytuowanej, w której dzięki matce mogła rozwijać swe twórcze zdolności. Wyszła za mąż za brata Maneta, który – wbrew typowej praktyce – nie zabronił jej kontynuowania artystycznych pasji. Pomimo tego:

Wciąż mierzyła się z różnymi ograniczeniami. Nie miała osobnego studia, rozstawiała się w salonie, by mieć blisko i na oku córeczkę. Jeśli tworzyła w plenerze, wybierała raczej prywatne ogrody. Irytowały ją komentarze przechodniów, dla których była ciekawostką (Grochal 2024, 17).

Mąż był kochający, a jego brat, autor *Śniadania na trawie*, przyjacielski, ale Berthe w pamiętniku i tak napisze: „Nie sądzę, by kiedykolwiek istniał mężczyzna, który traktowałby kobietę jak równą sobie, a to wszystko, o co bym prosiła – wiem, że jestem warta tyle samo, co oni” (Grochal 2024, 17). Tym niemniej zyskała popularność i uznanie, zwłaszcza wśród symbolistów i francuskiej awangardy. Pomimo tego w miarę upływu czasu informacje o jej malarstwie „znikły z przekazu o historii sztuki” (Grochal 2024, 17), co było normą w przypadku artystek, którą próbuje się zmieniać dopiero od lat 70. i 80. XX wieku (Grochal 2024, 17).

Jednak sytuacja Berthe Morisot była luksusowa w porównaniu z Victorine Meurent. Ulubiona modelka Maneta pochodziła z rodziny rzemieślniczej, w której troska o zapewnienie podstawowej egzystencji była tą najważniejszą. Utalentowanej nie tylko plastycznie, ale i muzycznie Victorine (śpiewała, grała na gitarze i skrzypcach, udzielała lekcji gry na tych instrumentach) nie było stać na żadnych prywatnych nauczycieli. Jej „akademią” stała się malarska bohema Paryża, bo z powodów finansowych pozowała – nie tylko Manetowi – od 16. roku życia. Dlatego również występowała przed gośćmi w słynnej, gromadzącej artystów, kawiarni Café de la Nouvelle Athenes na paryskim placu Pigalle. Od lat 70. intensywnie rozwijała swój talent malarski, niekoniecznie wspólny z zamiłowaniem artystów, którym pozowała. W 1876 roku przyjęto jej obrazy do paryskiego Salonu i wystawiała w nim jeszcze sześciokrotnie (m. in. w 1885 i 1904 r.). W 1903 r. została przyjęta do prestiżowego *Société des Artistes Français*, co nie zmieniło jej bardzo trudnej sytuacji finansowej. Była ona na tyle trudna, że w 1906 r. musiała opuścić Paryż i przeprowadzić się na jego przedmieścia (gmina Colombes).

Zamieszkała tam z przyjaciółką, Marie Dufour. Zmarła 17 marca 1927 roku, a niemal cały jej dorobek spłonął w późniejszym pożarze domu².

Cały czas płaciła bardzo wysoką cenę za rewolucyjność „realizmu” w *Śniadaniu na trawie* i *Olimpii* Maneta. Jej rozpoznawalność na tych obrazach sprawiła, że bez względu na to, jaka była jej inna aktywność – dla szerokiej opinii istniała w zasadzie tylko jako osoba rozwiązła, bezwstydną, jako prostytutka. Skandal towarzyszący obrazom, który przyczynił się do rozgłosu i popularności artysty, samą Meurent upodrzędniał i ograniczył, nie pozwalając jej wyzwolić się z tej uproszczonej obrazowej tożsamości. I to zniewolenie wydaje się trwać nadal, gdyż jak pisze Małgorzata Czyńska:

Dziewiętnastowieczni krytycy sztuki i ówczesna publiczność tak mocno utożsamili modelkę Maneta z jego „nieprzyzwoitymi” obrazami, że do dzisiaj w powszechnej opinii uchodzi ona raz za prostą dziewczę z ludu, zwyczajną prostytutkę, raz za słynną paryską kurtyzanę (Czyńska 2024).

Okazało się, że ostatecznie nie tyle Manet, ile Victorine Meurent zapłaciła główną cenę za akt buntu wobec reguł społecznej hipokryzji, za odwagę przeciwstawienia się i odsłonięcia genderowych uwikłań kobiecej egzystencji. Wszak i obecnie historycy sztuki, w tym kobiety, piszą o rewolucjonizmie dzieła Maneta i prowokacyjnym sposobie prezentacji modelki, zupełnie pomijając fakt jej malarskiego dorobku i uwikłania w rodzaj społecznego ostracyzmu. Zresztą i w środowisku najbliższym Meurent, w artystycznej paryskiej bohemie, doznawała upokarzających praktyk, będących konsekwencją jej zgody na „realizm”, a więc rozpoznawalność bohaterki skandalizujących obrazów: nie tylko *Śniadania na trawie*, ale i *Olimpii*³. W konsekwencji prowadziło to do utożsamienia przedstawionych kreacji plastycznych z realnie istniejącą osobą. Oto: „Zafascynowany Victorine Henri de Toulouse-Lautrec nazywał ją po prostu *Olimpią* i sam malował podstarzałą już wtedy kobietę” (Czyńska 2024). Co więcej: „Podobno około 1893 roku prowadził znajomych do jej mieszkania, żeby przedstawić im zniszczoną, wyłysiałą Olimpię” (Czyńska 2024). A zmuszona przez nędzę do pozowania malarka musiała godzić się na uczestnictwo w tym prześmiewczo-upokarzającym ją spektaklu. Czy powyższe uwikłanie realnego z wykreowanym służące wyeksponowaniu jakiejś ważnej, a ukrywanej prawdy o antropologiczno-kulturowych regułach społecznego życia nie ma współcześnie swojej kontynuacji? Czy jest wolne od negatywnych konsekwencji, na jakie wskazuje biografia malarki? Pozornie wydaje się, że tak, bo przecież znamy z imienia i nazwiska aktorów grających różne role w filmie. Co prawda i oni mają problemy, jeśli utożsamia się ich tylko z jedną rolą. To szerszy problem, zmnożony dodatkowo przez media i nowe technologie. Tym niemniej reżyser Filip Bajon, zastanawiając się nad relacjami między prawdą, estetyką a etyką

² Por. Maurent Victorine, <https://opolnocywparyzu.pl/victorine-meurent/> [dostęp: 1.03.24]

³ Powstały w 1863 r., a wystawiony w Salonie w 1865r., obraz Maneta, *Olimpia*, był rekontekstualizacją obrazu Tycjana *Wenus z Urbino* (1538). Ponownie wzbudził wielkie zgorszenie, bo tytuł obrazu nawiązywał do najczęściej używanego pseudonimu prostitutek. Ale przede wszystkim: „Dla szerokiej publiczności i krytyków nie do przyjęcia było to, że modelka jest rozpoznawalna; że przyjęła luźną pozę, patrząc w sposób wyzywający” (Bartolena 2016, 40). A była nią ponownie Victorine Meurent.

w filmie, zwraca uwagę, że Krzysztof Kieślowski w pewnym momencie zrezygnował z tworzenia filmów dokumentalnych, upatrując etycznego zagrożenia w utrwalaniu osób realnie istniejących, które siłą rzeczy poddaje się artystycznej manipulacji (Bajon 2020, 123).

c. Prowokacja ciągle żywa?

Czy współcześnie rzeczywiście mamy prawo do zamknięcia problematyki obrazu, do oburzenia na purytanizm i hipokryzję dziewiętnastowiecznych odbiorców? Czy naprawdę to, co oburzało, współcześnie już nikogo nie oburza? A może powody oburzenia uległy zmianie, reinterpretacji? O wieczną aktualność dzieła sztuki upomina się Rita Felski:

Ich czasowość jest dynamiczna, a nie ustalona czy zastygła; mówią o momencie, z którego pochodzą, ale też o czymś, co poza niego wykracza, antycypując przyszłe powinowactwa i wywołując jak dotąd niewyobrażalne połączenia (Felski 2017, 100).

Nic w tym przekonaniu nowego, bo wielokrotnie zwracano na to uwagę, przeciwstawiając się statycznej (zamkniętej) wizji przeszłości. Brak zgody na jej „domknięty” wymiar głosi chociażby Michał Kuziak, upominając się o tradycję żywą, ustawicznie się rozwijającą (Kuziak 2018, 75) czy Michał Paweł Markowski dowodząc, że przeszłość jest wciąż otwarta i czekająca na nowe interpretacje (Markowski 2024, 65). W literaturze przedmiotu związanej z edukacją polonistyczną temu aspektowi dzieł sztuki poświęcano wyjątkowo dużo uwagi, wymuszanej przez problematykę praktyki szkolnej, w której teksty z przeszłości zajmują znaczne miejsce⁴.

Anna Łebkowska, ukazując współczesne bogactwo zwrotów i nurtów literaturoznawczych – wynikających z różnego rodzaju związków między literaturą a antropologią – upomina się zarazem o obszary pomijane. Sugeruje, że w badaniach genderowych, zwłaszcza polskich, zbyt mało uwagi poświęca się:

temu, jak w konkretnych dziełach i w przemianach historycznoliterackich obnażeniu ulega spektakl płci kulturowej zorganizowany na wielu jej poziomach, także tych symboliczno-alegorycznych (Łebkowska 2023, 4).

Łebkowska pisze o literaturze, ale w równym stopniu dotyczy to i pozaliterackich dzieł sztuki. Tym bardziej, że zdaniem Noëla Carrola, amerykańskiego filozofa poświęcającego wiele uwagi filozofii sztuki i estetyce, problematyka etyczna jest zawsze interesująca dla odbiorcy. Dlatego:

Dostarczanie oryginalnych, odkrywczych wglądów moralnych; ćwiczenie i powiększanie siły moralnej percepcji, uczuć i refleksji, kwestionowanie pełnej samozadowolenia moralnej wiedzy [...] – wszystko to może przyczynić się do uczynienia dzieła zajmującym (Carrol 2002, 110).

⁴ Z licznej literatury przypomnę choćby: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice, 2013 czy *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży. W kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013.

Powyższa argumentacja wzmacniałaby dodatkowo w edukacji polonistycznej wartość lektury, ujawniającej chciane i niechciane więzi między estetyką a etyką. Zwłaszcza, że praktykom edukacyjnym w sposób oczywisty przyświeca to, za co jest „gotowa umrzeć” Felski:

Sprawą, za którą jestem gotowa umrzeć, jest moje przekonanie, że społeczne znaczenia dzieł sztuki nie są zaszyfrowane w ich głębi – a zatem dostrzegalne jedynie dla tych, którzy zostali wyszkoleni w profesjonalnych technikach interpretacji. Raczej – tak twierdzą Urzeczeni – wszelkie znaczenia mogą być aktywowane lub aktualizowane tylko przez różnych odbiorców: wzywając do ponownego przemyślenia fundamentów doświadczenia estetycznego (Felski 2022, 22).

Felski wiele pisze o fascynacji, urzeczeniu, ale ten gorący emocjonalny stosunek do wybranych dzieł sztuki, jeśli miałby stać się regułą, rodziłby niebezpieczeństwo zachwytu wymuszanego, o skutkach tak celnie opisanych w *Ferdynandzie* Gombrowicza. „Zwrócenie uwagi odbiorców”, „uczynienie dzieła zajmującym”, o którym pisze Carrol, wydaje się skromniejsze, ale i bezpieczniejsze w kontekście szkolnych praktyk interpretacyjnych. Tym bardziej, że Carrol zmienia optykę postrzegania problematyki etycznej. Jest nie tylko potrzebna, by powiększyć przestrzeń odbiorczej wrażliwości, ale i atrakcyjna dla odbiorcy. W tej perspektywie *Śniadanie na trawie* Maneta pozwala na przyjrzenie się w edukacji szkolnej w sposób niewymuszony związkowi między estetyką a etyką dzieła sztuki i konsekwencjom z tego wynikającym⁵.

Punktem wyjścia powinna być obserwacja estetycznych walorów obrazu Maneta, zwracająca uwagę na jego koncepcyjną i kolorystyczną spójność, z której wynika zarazem określona koncepcja etyczna dotycząca więzi oraz ich braku pomiędzy światem kobiet i światem mężczyzn. Przy czym nie wiadomo, czy owa rozłączność była opowiedzeniem się twórcy po stronie porządku patriarchalnego, czy też przeciwnie: prowokacją wobec tego porządku, a więc i formą niezgody na jego różne reguły. Do uruchomienia powyższej problematyki oraz interpretacyjnego namysłu mogłyby przyczynić się następujące zadania, podporządkowane pracy grupowej:

1. Dlaczego odbiorcy byli oburzeni tym obrazem, mimo że nie byli oburzeni obrazem Giorgione’a/Tycjana?
2. Jak przedstawia się relację między męskimi a kobiecymi bohaterami obrazu?
3. Dlaczego kobieta (kobiety) nie uczestniczy w rozmowie mężczyzn?
4. Naga kobieta patrzy prowokacyjnie w stronę widza, jakby z nim próbowała nawiązać dialog. Stwórz hipotetyczną rozmowę z bohaterką obrazu.

⁵ Trudno jednoznacznie dekretować, kiedy (w której klasie szkoły średniej) nauczyciele mogliby przyjrzeć się uważniej obrazowi Maneta, powielanemu i w podręcznikach (włącznie z impresjonistami) jako przykładu wskazującego na przemiany w sztuce i zdecydowany pierwotny opór nieprzyzwyczajonych do takiej sztuki odbiorców. W przypadku realizacji przez nauczyciela materiału w porządku historycznoliterackim powyższa propozycja mogłaby zostać wykorzystana w trakcie lekcji na temat modernizmu czy też przełomu pozytywizmu i modernizmu. W przypadku realizacji materiału w porządku problemowym – realizacja powyższej propozycji interpretacyjnej będzie już uzależniona od problemowego kontekstu.

Jeśli współcześnie wykluczenie kobiet z przyjemności intelektualnych należy już do przeszłości, to warto zadać pytania, w jaki sposób tradycja tego wykluczania wpływa na:

- a. samodzielność kobiecego głosu,
- b. słyszalność kobiecego głosu w przestrzeni publicznej (branie go pod uwagę).

Dla sproblematyzowania zagadnienia można przytoczyć fragment książki Rebecci Solnit, współczesnej amerykańskiej intelektualistki, *Mężczyźni objaśniają mi świat*. Zwraca się w niej uwagę na stosowaną (również w środowisku naukowym) męską protekcyjność:

Większość kobiet toczy walkę na dwóch frontach: jednym na rzecz dowolnej sprawy, w jaką się angażują, i drugim – po prostu o prawo do zabierania głosu, zgłaszania pomysłów, uznania, że może się znać prawdę, dysponować faktami, posiadania wartości, bycia istotą ludzką. Jest coraz lepiej, ta wojna nie zakończy się jednak za mojego życia. Wciąż w niej walczę: we własnej sprawie, rzecz jasna, ale także w imieniu wszystkich młodszych ode mnie kobiet, które mają coś do powiedzenia – w nadziei, że będą mogły przemówić (Solnit 2017, 17).

Komu więc i w jaki sposób „objaśnia świat” Manet w *Śniadaniu na trawie*?

Bibliografia:

- Rudolf Arnheim 2019, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Mach J. (przekł.), Łódź.
- Bajon Michał, 2020, *Audiowizualność w pracy reżysera filmowego* w: Flont Mateusz, *Aksjologia audiowizualności* (cz. 1), „Kultura – Media – Teologia”, nr 43, s. 124–125. https://kmt.uksw.edu.pl/media/pdf/43_Flont.pdf [dostęp: 15.03.2024]
- Bartolena Simona, 2016, *Manet*, Brzeziński K. (przekł.), Warszawa.
- Beckett Wendy, Wright Patricia, 1995, *Historia malarstwa. Wędrowki po historii sztuki Zachodu*, Andrzejewska H., Zych I., (przekł.), Warszawa.
- Biedrzycki Krzysztof, 2024, *Syn marnotrawny: emocje i interpretacja*, w: Gis A., Koc K. (red.), *Dobra szkoła. Edukacyjne rozważania nad pewną nieoczywistością. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak na czterdziestopięciolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań, s. 125–136.
- Brożek Bartosz, 2014, *Granice interpretacji*, Kraków.
- Carrol Noël, 2002, *Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań*, Zięba J. (przekł.), „Teksty Drugie”, nr 1/2, s. 81–113.
- Czyńska Małgorzata, 2024, *Kobiety z obrazów* [fragmenty], <https://mooveme.pl/obiety-z-obrazow-fragment-ksiazki/> [dostęp: 1.03.2024]
- Felski Rita, 2017, *Kontekst jest do bani*, Hoffmann K., Szwebs W. (przekł.), *ForumPoetyki_wiosna_lato_2017.pdf* [dostęp: 20.12.2024], s. 94–109.

- Felski Rita, 2022, *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*, Budnik A., Waligórska A. (przekł.), Poznań. <https://press.amu.edu.pl/pl/urzeczenie-o-sztuce-i-przywiazaniu-pdf.html> [dostęp: 27.12. 2024]
- Giorgione lub Tycjan, *Koncert wiejski*, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/61/Fiesta_campestre.jpg/1920px-Fiesta_campestre.jpg [dostęp: 20.04.2024]
- Gołaszewska Maria, 1984, *Estetyka i antyestetyka*, Warszawa.
- Grochal Justyna, 2024, *Impresjonistka*, „Wysokie Obcasy”, 30 marca, s. 15-17.
- Guze Joanna, 1976, *Spotkania w muzeach świata*, Warszawa.
- Hollingworth Mary 1992, *Sztuka w dziejach człowieka*, Rościcki S. (przekł.), Wrocław.
- Jankowiak-Konik Beata, 2013, *Historia malarstwa. Jak czytać obrazy?* Poznań.
- Kuziak Michał, 2018, *Mickiewicz i tradycja literacka (nowoczesność oraz próby ewakuacji z niej)*, „Interpretacje”, nr 1, s.75-93. <https://muzeumpanatadeusza.ossolineum.pl/gabinet-literacki-im-tadeusza-rozewicza-i-premiera-interpretacji/> [dostęp: 15.04.2023]
- Łebkowska Anna, 2023, *Antropologia i literatura – „dziwny romans”*. Zwroty i przemiany, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 30-44. <https://journals.openedition.org/td/19218> [dostęp: 20.06.2024]
- Magi Giovanna, 1999, *Luwr i Muzeum D’Orsay*, Kwiatkowska A. (przekł.), Łódź.
- Manet Edouard, *Śniadanie na trawie*, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f1/Manet%2C_Edouard_-_Le_D%C3%A9jeuner_sur_l%27Herbe_%28The_Picnic%29_%281%29.jpg [dostęp: 1.03.2024]
- Markowski Michał Paweł, 2024, *Ja, heretyk*, „Tygodnik Powszechny”, 21-27 lutego, s. 64-68.
- Manet Edouard, <https://niezlasztuka.net/o-sztuce/edouard-manet-sniadanie-na-trawie> [dostęp: 20.03. 2024]
- Maurent Victorine, <https://opolnocywparyzu.pl/victorine-meurent/> [dostęp: 1.03.2024]
- Jaskółowa E., Jędrych K. (red), 2013, *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Katowice.
- Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red), 2013, *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży. W kręgach oddziaływań*, Katowice.
- Parandowski Jan, 1992, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Londyn.
- Rzepińska Maria, 1979, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Solnit Rebecca, 2017, *Mężczyźni objaśniają mi świat*, Dzierzgowska A. (przekł.), Kraków.
- Wójtewicz Anna, 2017, *Kobiety w przestrzeni dziewiętnastowiecznego społeczeństwa. Rekapitulacja*, „Litteraria Copernicana”, nr 2, s. 103–118.

O autorce:

Grażyna B. Tomaszewska - prof. dr hab., pracuje w Zakładzie Polonistyki Stosowanej w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Autorka monografii: *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej....* (2013), *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (2019), *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnich spotkaniach* (2021), *Dwuznaczność. Niewygody i dobrodziejstwa opozycji nieczystych* (2022); publikacji w czasopismach i tomach zbiorowych oraz współredaktorka monografii wieloautorских.

Niezgoda, opór i bunt w przestrzeni edukacyjnej

Rozmowa prof. Dorotą Michułką i prof. Marcinem Cieńskim na temat VI Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, współczesnej edukacji humanistycznej i znaczenia polonistyki jako nowej dyscypliny.

Wywiad przeprowadziła Agata Mitek (Dział Komunikacji UWrocław)

Jakie były główne cele VI Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który odbył się na Uniwersytecie Wrocławskim 23-25 września 2024 roku?

Kongres Dydaktyki Polonistycznej („Niezgoda – opór – bunt w przestrzeni edukacyjnej”) miał charakter interdyscyplinarny. Przedyskutowaliśmy rozmaite kwestie związane z szeroko pojętą edukacją polonistyczną (zarówno akademicką, jak i szkolną), przyglądaliśmy się łączeniu teorii z praktyką. Uwzględnialiśmy w rozmowach i dyskusjach nie tylko kwestie filologiczne, których przedmiotem i celem jest omówienie tekstu z perspektywy języka, ale też zastanawialiśmy się, jak pokazać jego właściwości literackie i konteksty kulturalno-historyczne. Rozmyśleliśmy o filologii jako nauce humanistycznej osadzonej w szerszej perspektywie: socjologicznej, filozoficznej, pedagogiczno-psychologicznej, kulturoznawczej czy medioznawczej. Dlatego do wygłoszenia referatów plenarnych zaprosiliśmy specjalistów reprezentujących różne dyscypliny, licząc na konstruktywny interdyscyplinarny dialog, który byłby owocny (i stał się owocny) dla określenia przyszłej funkcji i miejsca edukacji humanistycznej oraz zmieniającej się nieustannie roli szkolnej dydaktyki polonistycznej. Inspiracją były też dla nas rozmowy, jakie toczyli naukowcy na temat nowej dyscypliny naukowej, a więc polonistyki, oraz przygotowywane przez Ministerstwo Edukacji zmiany w systemie oświaty.



Jakie tematy poruszano podczas Kongresu?

Słowami kluczowymi stały się dla nas kategorie niezgody, oporu i buntu, ponieważ uznaliśmy, że sprzeciw – rozpatrywany interdyscyplinarnie, w kontekście filozoficznym, psychologicznym, społecznym, politycznym czy aksjologicznym (jako opis ludzkiej kondycji i etycznych postaw człowieka) przeciwko zastanym wartościom, porządkom społecznym, prawnym regulacjom, okolicznościom historycznym – jest naturalnym ludzkim zachowaniem i może być bardzo konstruktywny. Niewątpliwie oddziałuje także na edukację humanistyczną, ukazując konieczność zmian, pokazując reakcje ludzi na dotyczące ich zakazy i nakazy, prowokując do weryfikacji „starego” porządku rzeczy i zachęcając do nowych wyzwań. Bunt wzmacnia zaangażowanie, motywuje do działań zorientowanych na określony cel. W przestrzeni edukacyjnej rozważanie na temat oporu i buntu ma też znaczenie społeczno-obyczajowe, zwłaszcza gdy dotyczy na przykład konfliktu pokoleniowego (np. rodzica i dziecka, nauczyciela i ucznia) oraz sporu o wartości „stare” i „nowe”. Te kwestie są bardzo istotne dla nauczyciela – polonisty.

Jak zaznaczyliśmy w zaproszeniu do udziału w Kongresie, opór w przestrzeni edukacyjnej dotyczy również przerostu instytucjonalizacji nad nauczaniem, programowania, nadmiernej funkcjonalizacji, mechanicznej encyklopedyzacji i biurokratyzacji działań edukacyjnych. Uczniowski i nauczycielski bunt skierowany bywa tym samym przeciw lekturowemu przymusowi, tzw. „kanonom” lektur, przestarzałym interpretacjom i jako taki sprzyja np. propozycjom nowych odczytań klasyki czy poszukiwaniom nowych autorytetów i wzorców osobowych.

Jako badacze literatury dla dzieci i młodzieży (Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego ma 70-letnią tradycję takich badań, o czym świadczą około 1000 publikacji na ten temat!) chcieliśmy zwrócić także uwagę na buntujących się przeciwko konwenansom i życiowym schematom nastoletnich bohaterów literatury dla dzieci i młodzieży (outsiderów, samotników, reformatorów czy jednostki posiadające ambiwalentne osobowości i charaktery), a jednocześnie pokazać, że ci bohaterowie – buntownicy to doskonali obserwatorzy świata, dostrzegający obłudę, kłamstwo, nieuczciwość i zło świata dorosłych.

Bunt stanowi także konstruktywny element zmian w podejściu do literatury i kultury współczesnej. Odsłania bowiem opór wobec kosztujących norm estetycznych, nawyków poznawczych, ustereotypizowanych wyobrażeń o świecie i jego związkach z twórczym artystycznym, niezgodę na wtórność, naśladowniczość czy zachowawczą rolę społeczną sztuki (na skutek takich działań „wyłonię” zostały przecież liczne kierunki awangardowe). W badaniach nad literaturą, kulturą i edukacją humanistyczną, ujmowanych w perspektywie oporu i buntu, pojawiły się zwrot etyczny, a także trudne dyskusje o aksjologii i świecie wartości, tak istotne w szkolnym kształceniu polonistycznym i w kształtowaniu kompetencji społecznych młodego człowieka.

Ważnym zagadnieniem w dyskusjach kongresowych stała się próba pokazania, w jaki sposób można wykorzystać literaturę i język w działaniach społecznych

(np. w edukacji wielokulturowej, edukacji włączającej czy też w procesie kształtowania postawy tolerancji i szacunku wobec Innych). Innymi słowy, chcieliśmy wspólnie zastanowić się, jak zaangażować młodego człowieka w problemy współczesnego świata i „powiązać” uczniowskie zaangażowanie humanistyczne oraz uczestnictwo w kulturze ze sprawczością młodzieży.

Kto wziął udział w Kongresie? Czy wydarzenie było otwarte dla szerokiej publiczności czy skierowane głównie do specjalistów?

Do udziału w Kongresie zaprosiliśmy różne środowiska związane z edukacją humanistyczną. Zależało nam bowiem na wielogłosie, pokazaniu „związków” badań naukowych ze szkolną praktyką (np. w sferze szkolnej recepcji literatury) oraz na uwzględnieniu różnych perspektyw badawczych. Dlatego tak istotny był dla nas głos literaturoznawców, językoznawców, kulturoznawców, bibliotekoznawców i bibliotekarzy, pedagogów, psychologów, socjologów, medioznawców, i oczywiście polonistów – nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, ale także specjalistów-naukowców zajmujących się dydaktyką polonistyczną na różnych jej etapach.

Dzięki takiemu wielogłosowi program kongresu był bardzo bogaty. Obejmował ponad 160 wystąpień, które pokazały różnorodność, interdyscyplinarność, wielopoziomowość badań dotyczących edukacji humanistycznej (zarówno szkolnej, jak i akademickiej). Znakomicie wypadły referaty odwołujące się do promowanych zarówno przez szkoły, jak i uczelnie, zagadnień związanych z nowymi sposobami lektury, teorią i praktyką recepcji tekstów kultury (w tym obrazu, filmu czy teatru), działaniami performatywnymi i edukacją pozaformalną (ze szczególnym uwzględnieniem metody projektowej).

Czyje wystąpienia można uznać za najważniejsze? Czy mogą Państwo wymienić kilka znanych w środowisku polonistycznym osób, które wystąpiły na Kongresie?

Chcielibyśmy podkreślić udział kilkunastu znakomitych badaczy humanistów, którzy wystąpili na naszym kongresie w roli gości plenarnych. Zaproszeni referenci reprezentowali różne dyscypliny naukowe i obszary badawcze, w tym między innymi: literaturoznawstwo, językoznawstwo, kulturoznawstwo, filozofię, politologię, psychologię, historię idei, narratologię kognitywistyczną, antropologię kulturową, komunikację społeczną, dziennikarstwo i szeroko pojętą edukację humanistyczną (w tym humanistykę zaangażowaną i edukację medialną) ze szczególnym uwzględnieniem oczywiście edukacji polonistycznej. Prof. Krzysztof Biedrzycki, prof. Igor Borkowski, prof. Tomasz Chachulski, prof. Marcin Cieński, prof. Anna Janus-Sitarz, prof. Bogumiła Kaniewska, prof. Leszek Koczanowicz, prof. Ryszard Koziółek, prof. Grzegorz Leszczyński, prof. Jan Miodek, prof. Ryszard Nycz, prof. Anna Oleszkowicz, prof. Jarosław Płuciennik, prof. Magdalena Rembowska-Płuciennik, prof. Tadeusz Sławek – to tylko kilkanaście przykładowych nazwisk znanych badaczy i badaczek, którzy wystąpili na VI KDP.

Proszę opowiedzieć o panelach dyskusyjnych i warsztatach, które odbyły się podczas Kongresu.

W bogatym programie pojawiło się kilkanaście paneli dyskusyjnych istotnych z perspektywy wyzwań współczesnej edukacji humanistycznej i kształcenia polonistycznego w XXI wieku. Przykładowo: „Reforma edukacji: wokół buntu i wyzwań wobec aktualnych propozycji zmian”, „Ekodydaktyka”, „Algorytmy i bunt podmiotów. Zaawansowane technologie w edukacji humanistycznej”, „Nagrody literackie: instytucje życia literackiego czy narzędzia renegocjacji kanonu?”, „Słowo i obraz w szkolnej i akademickiej edukacji polonistycznej”, „Polonistyki zagraniczne”, „Literatura dziecięca i młodzieżowa: krajobraz (po) rewolucji”. Ponadto w sekcjach tematycznych pojawiły się następujące zagadnienia: „(Re)wizje kanonu i podstawy programowej”, „Niezgoda na nudę, czyli o innowacjach w szkolnej edukacji”, „Nowy nauczyciel polonista –«po buncie»”, „Polonistyczny opór wobec ciągłych zmian”, „Staropolskie wyzwania nowoczesnej dydaktyki – oswajanie rebelii”, „Bunt wobec wartości, bunt jako wartość i droga do dialogu –«kryzysy» współczesności i aksjologia w nowej odsłonie”. Poza obradami o charakterze naukowym zaprosiliśmy naszych gości także do dwóch, ważnych dla miasta Wrocławia, instytucji kultury: Wrocławskiego Domu Literatury, w którym spotkaliśmy się z pisarzami i pisarkami: Anną Cieplak, Filipem Zawadą i Marcinem Czubem oraz do Centrum Sztuk Performatywnych Instytutu Grotowskiego na spektakl/performans/instalację *Siedem*. W ofercie kongresowej przewidzieliśmy także warsztaty dydaktyczne prowadzone przez dydaktyków – praktyków, edukatorów, specjalistów w obszarze twórczego pisanie, badaczy edukacji poprzez teatr. Oto kilka tematów takich warsztatów: „Bunt wobec kanonu czy pochwała tradycji”, „Teatr w edukacji polonistycznej – postdramatyczność, zabawy Stanisławskim i relacyjność afektu”, „Bunt przeciwko tradycyjnemu ocenianiu? Techniki gamifikacyjne w praktyce”.

Jakie były Państwa oczekiwania wobec Kongresu? Do jakich zmian lub działań miało zainspirować to wydarzenie?

Mieliśmy nadzieję, że to ważne wydarzenie naukowe pozwoli na integrację środowisk naukowych i nauczycielskich, pozwoli wypracować cele związane z kształceniem nauczycieli polonistów w XXI wieku, ale także wpłynie na modyfikację, transformację i zmiany w programach studiów na kierunkach humanistycznych (w tym głównie filologicznych i kulturoznawczych). Uważamy, że współczesny nauczyciel polonista powinien posiadać kompetencje odnoszące się do różnych dyscyplin naukowych i dziedzin, związanych nie tylko z literaturą i językiem, ale także z wiedzą o kulturze (filmoznawstwem, teatrologią, historią sztuki) i o mediach. Powinien mieć również kompetencje społeczne, być otwarty wyzwania współczesnego świata i gotowy na dialog, także na tematy trudne i kontrowersyjne. Wydaje się nam, że to nie obowiązkowy spis lektur, a więc lista konkretnych arcydzieł literatury polskiej i światowej, zadecyduje o konstruktywnym kształcie

współczesnej edukacji dzieci i młodzieży, ale zestaw ważnych zagadnień wokół których zgromadzilibyśmy teksty kultury (zalecane przez ekspertów), warto tego, by o nich z dziećmi i młodzieżą rozmawiać. Przed nami kolejna reforma edukacji, nowa podstawa programowa, nowe szkolne podręczniki. Wydaje się, że na Kongresie udało się nam wypracować postulaty, które Ministerstwo Edukacji Narodowej weźmie pod uwagę w przygotowaniu ważnych dokumentów oświatowych i wytycznych programowych istotnych dla przyszłej szkolnej edukacji polonistycznej (na różnych etapach kształcenia). Na to liczymy. Tym bardziej, że za jakiś czas wydamy pokongresowe materiały w formie publikacji naukowej. Będzie się zatem można do nich odnieść i poddać je krytycznej refleksji.

Na jakie współczesne problemy związane z edukacją polonistyczną i edukacją dzieci i młodzieży szczególnie zwrócono uwagę na Kongresie ?

W programie Kongresu pojawiły się zagadnienia, które odnoszą się do wyzwań i problemów związanych ze współczesną edukacją polonistyczną dzieci i młodzieży w dwóch wymiarach. Po pierwsze, odnoszono się do zagadnień stricte polonistycznych, np. podejmowano kwestie „nieczytania” szkolnych lektur, przeładowanych programów kształcenia polonistycznego (zarówno na etapie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej), nadmiaru lektur obowiązkowych, braku czasu na uważne i powolne interpretowanie wybranych tekstów kultury, rozwijanie wśród młodych zainteresowań i hobby. Krytycznie oceniono też kompetencje czytelnicze (co wyraźnie widać w trakcie czytania tekstów dłuższych oraz tekstów dawnych), skrajną funkcjonalizację szkolnego kształcenia polonistycznego (np. nastawienie na przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego), niedobór tekstów kultury, które odnosiłyby się do współczesności, brak tematów bliskich uczniowi w XXI wieku, niedostateczne kompetencje medialne nauczycieli.

Po drugie, odnoszono się do zagadnień z zakresu pedagogiki i psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży. Przede wszystkim przywoływano tematy związane z trudnym przystosowaniem się dzieci i młodzieży do współczesnej rzeczywistości, akcentowano nierzadko zagrożenia zarówno w sferze emocjonalnej, jak i społecznej (np. dezinformacja w wirtualnym świecie i cyberprzemoc, wpływ mediów społecznościowych, brak dobrych relacji rówieśniczych w świecie rzeczywistym), aksjologiczne zagubienie dzieci i młodzieży oraz poszukiwanie przez nich stałych wartości, brak porozumienia z dorosłymi (rodzicami i nauczycielami), deficyt autorytetów. Uwrażliwiano na presję rówieśniczego środowiska i rodzącą się agresję, nękanie, zastraszanie, które doprowadzają często młodych do braku wiary w siebie, izolacji społecznej, samotności skutkującej sięganiem po narkotyki i substancji psychoaktywne, a także depresję.

Jakie zmiany w podejściu do literatury i języka polskiego można zaobserwować w ostatnich latach?

Na przestrzeni ostatnich lat formuła kształcenia polonistycznego zmieniła się. Obok analizy tekstów literackich w kształceniu polonistycznym (zarówno w pro-

gramach nauczania filologii polskiej, jak w szkolnej edukacji polonistycznej) znalazło się miejsce na analizę innych tekstów kultury (dzieł filmowych, teatralnych, malarskich), redagowanie tekstów użytkowych (np. publicystycznych czy non-fiction), namysł nad tekstami reprezentującymi kulturę popularną (np. kryminały, *fantasy*, komiks, powieści graficzne) oraz tekstami medialnymi (np. gry komputerowe i związane z nim zagadnienie gamifikacji). W zakresie kształcenia językowego natomiast obok gramatyki opisowej wiele uwagi przywiązuje się do roli języka w komunikacji społecznej, a więc jako narzędzia wykorzystywanego w porozumiewaniu się, dialogu, polemikach i debatach. Dlatego analizuje się teorię i praktykę argumentacji, język publicystyki, reklamy oraz mediów. Uważamy, iż bardzo ważną rolę w nowoczesnym kształceniu polonistycznym powinna pełnić sztuka pisania (np. popularne wśród młodzieży warsztaty dziennikarskie i twórcze pisanie), elementy kultury języka oraz retoryka jako sztuka mówienia.

Jaką rolę będzie odgrywać polonistyka we współczesnym świecie? Jak Kongres przyczyni się do jej rozwoju? Jakie wyzwania stoją obecnie przed polonistyką jako nową dyscypliną naukową?

Podejście do roli, miejsca i funkcji polonistyki (także jako nowej dyscypliny naukowej) w obszarze badań humanistycznych zmieniło się na przestrzeni ostatnich lat. Nawiązując do ustaleń Konferencji Programowej „Ku nowej polonistyce”, zorganizowanej przez Uniwersytet Śląski w kwietniu 2023 roku, warto wyróżnić kilka obszarów, które stanowią dla nas, polonistów, zbiór wytycznych oraz postulatów na przyszłość. Na katowickiej konferencji podkreślano szanse polonistyki jako dyscypliny, pokazując jej rolę formacyjną w określaniu tożsamości narodowej, znaczenie w budowaniu demokracji i kształtowaniu nowych kompetencji społeczno-kulturowych. Oczywiście zwrócono wtedy uwagę na nowy rodzaj związków polonistyki z językoznawstwem i literaturoznawstwem oraz z innymi dyscyplinami, podkreślano także, jak ważne jest poszukiwanie nowych zasad synergii. W dyskusjach uwzględniano znaczenie różnych przedmiotów badań polonistycznych, np. edycje tekstów, relacje między literaturą dawną i współczesną, komparatystykę. Akcentowano różnorodność metod i teorii wykorzystywanych w badaniach polonistycznych. Zastanawiano się także nad „infrastrukturą” polonistyki, w tym nad znaczeniem ewaluacji, grantów, funkcjonowania wydawnictw, czasopism, konkursów, czy miejscem polonistyki w strukturach uczelni. Podkreślano, co istotne, nową rolę polonistyki cyfrowej, dyskutując o narzędziach cyfrowych w pracy polonisty, digitalizacji i sieciach badawczych. Znaczącą rolę w definiowaniu współczesnej polonistyki ma pełnić także jej umiędzynarodowienie (np. glottodydaktyka, translatoryka, polonistyka światowa). Pojawił się również temat polonistycznych studiów nauczycielskich, które powinny uwzględniać zmieniające się szybko zjawiska cywilizacyjne, społeczne, kulturowe. Eksponowano przy tej okazji nową rolę nauczyciela – polonisty, który jako mentor i tutor dzieci i młodzieży musi mierzyć się z m.in. z wyzwaniami społecznymi i politycznymi XXI wieku oraz chwiejnym i niepewnym światem warto-

ści. Wydaje nam się, że VI Kongres Dydaktyki Polonistycznej we Wrocławiu wpisał się w tę dyskusję znakomicie. Mamy nadzieję, że podjęte tematy pozwolą nowej dyscyplinie, jaką jest polonistyka, wyznaczyć rolę społeczną i doprecyzować, na czym polega jej istotne miejsce we współczesnej humanistyce oraz w kształceniu przyszłych nauczycieli.

„Malutki iesm bil medzy braczø moiø...” Zrozumieć polszczyznę *Psałterza* *floriańskiego*. Projekt zajęć

Anna Marko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0006-8374-0267

Wprowadzenie do lektury tekstów staropolskich to przedmiot, który ma przybliżyć studentom specyfikę tekstu staropolskiego jako obiektu badań. Są to zajęcia fakultatywne, pomocnicze względem *Historii literatury staropolskiej* i *Wiedzy o historycznym rozwoju polszczyzny*, nastawione na językoznawczą analizę utworów średniowiecznych, także na podstawie ich pierwotnych, rękopiśmiennych zapisów. Adresatami są głównie studenci pierwszego roku studiów, jednak treści fakultetu rokrocznie wzbudzają zainteresowanie także starszych studentów, w trakcie zajęć rozwijane są bowiem umiejętności umożliwiające samodzielną lekturę i badanie staropolskiego tekstu. Są to przede wszystkim: umiejętność odczytywania rękopisu (podstawy paleografii i brachygrafii, a także kodykologii), korzystania ze *Słownika staropolskiego* oraz wykorzystania kontekstu historycznego i kulturowego w interpretacji tekstu, ze szczególnym uwzględnieniem wielojęzyczności i wieloźródłowości utworów tego czasu.

Proponowane przeze mnie zajęcia dotyczące *Psałterza floriańskiego* to jedno z pierwszych w ułożonym chronologicznie cyklu semestralnym. Studenci mają już za sobą omówienie starszych niż *Psałterz* zabytków: polskich wyrazów w dokumentach łacińskich, pojedynczych zdań uważanych za polskie, incipitów modlitw i pieśni, *Bogurodzicy* i *Kazań świętokrzyskich*. Na tym tle floriański manuskrypt otwiera listę dłuższych i kompletnych (tzn. zachowanych w całości) tekstów w języku polskim; wyznacza więc pewien etap w historii języka i kultury polskiej i jako taki zasługuje na uwagę.

Cele zajęć

Celem zajęć w obszarze wiedzy jest (1) zaznajomienie studentów z charakterystycznymi cechami kodeksu (nietypowy, przeplatany układ wersetów w trzech językach, zmiany charakteru pisma w obrębie całości – tzw. trzy ręce pisarskie, bogate iluminacje) oraz (2) zwrócenie uwagi na różnicę między faktami a hipotezami w badaniach nad *Psałterzem floriańskim*. W obszarze umiejętności studenci będą mogli na materiale Ps 151,1-2 i Ps 120 pod kierunkiem osoby prowadzącej zajęcia (1) poćwiczyć umiejętność odczytywania tekstury gotyckiej, (2) przeprowadzić analizę leksykalną, gramatyczną i graficzną tekstu, (3) z perspektywy diachronicznej nazwać zaobserwowane zjawiska językowe. Ma to finalnie prowadzić do nazwania wyzwań-pułapek, jakie stoją przed badaczem tekstu staropolskiego.

Wprowadzenie

W 2016 roku z okazji 1050. rocznicy chrztu Polski Biblioteka Narodowa w Warszawie prowadziła cykl spotkań popularnonaukowych pt. *Pierwsze/Najstarsze*, w ramach których co miesiąc prezentowano zabytki kultury i historii dokumentujące początki państwa polskiego. Jedną z ksiąg wydobytych wówczas ze skarbca Biblioteki był *Psałterz floriański*¹. Wystawę anonsoowano w artykułach internetowych, często opatrując *Psałterz* epitetami: „tajemniczy”, „zagadkowy”. Tytuły tych artykułów stanowią dobry punkt wyjścia do rozmowy o zabytku:

Zagadki starego psalterza

(<https://kultura.wiara.pl/doc/3114341.Zagadki-starego-psalterza>)

Psałterz floriański. Rękopis pełen tajemnic

(<https://www.polskieradio.pl/8/4822/Artykul/1605561,Psałterz-florianski-Rekopis-pelen-tajemnic>)

Jak wygląda tajemniczy Psałterz floriański

(<https://www.rp.pl/rzezba/art3736551-jak-wyglada-tajemniczy-psalterz-florianski>)

Proponuję opowiedzieć studentom o tamtym wydarzeniu i zadać pytanie odnoszące się do wcześniejszej, ogólnej wiedzy o epoce: o jakich zagadkach lub tajemnicach może być mowa w odniesieniu do średniowiecznego tekstu? Studenci najprawdopodobniej podniosą takie kwestie, jak: problemy z odczytaniem i zrozumieniem tekstu, z ustaleniem autorstwa, z datowaniem tekstu; do listy można dodać też trudności w określeniu przeznaczenia tekstu (dla kogo był pisany, na jaką okazję?), jego gatunku, problem lokalizacji odniesień (średniowiecze nie zna przypisów bibliograficznych), problem proveniencji (gdzie tekst/kodeks powstał, skąd wziął się tam, gdzie został znaleziony). Pytanie nie jest

¹ Od 2024 r. *Psałterz floriański* oraz inne zabytki polskiego i światowego piśmiennictwa ze skarbca Biblioteki Narodowej można zobaczyć na wystawie stałej w Pałacu Rzeczypospolitej w Warszawie. Ilustrowany katalog wystawy jest dostępny online na stronie internetowej BN, zob. Tomasz Makowski, *Pałac Rzeczypospolitej. Trzy razy otwierana. Najcenniejsze zbiory Biblioteki Narodowej w Pałacu Rzeczypospolitej*, przy współpracy Patryka Sapały, Warszawa 2024.

trudne, chodzi raczej o nazwanie zagadnień, którym będziemy się przyglądać szczegółowo w odniesieniu do *Psałterza floriańskiego* w dalszym toku zajęć. Wyniki tej wprowadzającej rozmowy można zebrać na tablicy, tak, by później łatwiej było się do nich odnosić.

Podsumowując tę sekwencję zajęć, warto zwrócić uwagę na pewien paradoks: wymienione problemy dotyczą wielu zabytków średniowiecznych, inaczej mówiąc: wiele tekstów tamtej epoki jest owianych aurą tajemnicy. Skąd więc wzięło się przekonanie o wyjątkowej „tajemniczości” *Psałterza floriańskiego*? Wynika to stąd, że stan naszej wiedzy na jego temat jest wciąż bardzo niepewny, mimo że jest to jeden z najlepiej przebadanych zabytków staropolszczyzny, a pochylali się nad nim najwięksi filolodzy: Bartłomiej Kopitar, Władysław Nehring, Aleksander Brückner, Witold Taszycki czy Stanisław Rospond. Na temat *Psałterza floriańskiego* postawiono wiele hipotez (główna z nich dotyczy powiązania księgi z królową Jadwigą), których dotąd nie udało się udowodnić. Mieczysław Mejer, jeden z badaczy floriańskiego rękopisu, napisał o nim w 2011 roku, że jest to „zabytek wciąż nieodkryty”.

Część rozszerzająca

Byłoby dobrze, gdyby studenci przed przystąpieniem do ćwiczeń analitycznych mieli okazję zebrać lub uporządkować wiadomości na temat *Psałterza floriańskiego*. Można to zrobić, stosując elementy wykładu, przy pomocy krótkiej prezentacji ilustrowanej odpowiednimi skanami kart rękopisu (wolny dostęp w bibliotece cyfrowej Polona). Prezentacja może obejmować następujące zagadnienia:

- definicje (Psałterz – ‘Księga Psalmów’, ale: psalterz – ‘modlitewnik’, kodeks – ‘księga rękopiśmienna, oprawna najczęściej w deski i skórę’),
- *Psałterz floriański* jako przedmiot (wymiary, oprawa, pergaminowe karty),
- krój i charakter pisma (tekstura gotycka, trzy ręce pisarskie), rodzaje zdobień (floratury, drolerie, większe i mniejsze zdobione inicjały),
- średniowieczne *work in progress* – floriańskie iluminacje nigdy niedokończone,
- zasada zestawienia języków (warto poprosić studentów, by przyjrzeni się fragmentowi jednej z kart i sami odgadli, na jakiej zasadzie „poukładano” trzy języki),
- zawartość modlitewnika (psalmy, dwa prologi, wyznanie wiary św. Atanazego, kantyki starotestamentalne),
- umiejscowienie na osi czasu – polszczyzna przed *Psałterzem floriańskim* (to dobry moment, by studenci przypomnieli – wymienili, uporządkowali chronologicznie – znane im średniowieczne zapisy i teksty w języku polskim); omówienie przyczyn, dla których mamy stosunkowo

mało zachowanych najdawniejszych zabytków języka: (a) obieg ustny, (b) katechizacja w początkach państwa polskiego prowadzona przy użyciu tekstów czeskich, (c) położenie geopolityczne – tereny Polski jako obszar częstych działań wojennych (duże straty zbiorów prywatnych, klasztornych i instytucjonalnych w wyniku m.in. potopu szwedzkiego, represji po powstaniach listopadowym i styczniowym oraz podczas powstania warszawskiego)²,

- przedstawienie hipotezy na temat istnienia wcześniejszego psalterza – *Psalterza św. Kingi* (można poprosić studentów, by zastanowili się, na czym polegałby brak precyzji w sformułowaniu „najstarszy polski przekład biblijny” w odniesieniu do *Psalterza floriańskiego* – ważne by pamiętać, że używając wielkich kwantyfikatorów (najstarszy, pierwszy) w odniesieniu do zabytków średniowiecza, mówimy o *zachowanych* do dziś tekstach, co nie znaczy, że nie istniały wcześniejsze),
- wyjątkowe miejsce psalterza w kulturze średniowiecza – psalmy jako podstawowe modlitwy, psalterz jako elementarz, z którego uczono się czytać,
- hipoteza (ogólnie przyjęta w nauce, choć do końca nieudowodniona) łącząca trójjęzyczny psalterz z królową Jadwigą (herb Andegawenów, plecionka MM, trzy języki),
- jak pracował skryba, tworząc trójjęzyczny tekst?; czy przepisywał, redagował, tłumaczył?; zwrócenie uwagi na różnice znaczeniowe między określeniami: skryba – pisarz – redaktor tekstu (mutator – kompilator...); tu można wspólnie zastanowić się, jakie księgi musiał/mógł/powinien był mieć w zasięgu ręki pisarz *Psalterza floriańskiego* podczas pracy,
- zapiski proveniencyjne – co nam mówią o historii kodeksu: jego właścicielach i miejscach przechowywania (zob. Sosnowski 2020).

² Np. straty Biblioteki Narodowej tak opisuje jej dyrektor dr Tomasz Makowski: „Biblioteki Narodowe [...] [s]ą miejscami otoczonymi szczególną opieką, realnymi symbolami niepodległości. Polska Biblioteka Narodowa jest tego wyjątkowym przykładem. Dwukrotnie, wraz z utratą przez Polskę niepodległości, była zamykana i niszczone. Najpierw, największa wówczas biblioteka oświeconej Europy została wywieziona przez rosyjskie wojska carycy Katarzyny II. Wskutek represji carskich po upadku insurekcji kościuszkowskiej zbiory Biblioteki Załuskich zrabowano i przewieziono do Petersburga, gdzie zostały włączone do Biblioteki Carskiej. Kolejny cios nadszedł wraz z wybuchem II wojny światowej. Biblioteka Narodowa na pięć lat została zamknięta, a jej zbiory stały się celem grabieży i zniszczenia. W trakcie działań wojennych, ale przede wszystkim w wyniku świadomego, zaplanowanego podpalenia przez Niemców, Biblioteka straciła niemal całą kolekcję rękopisów, starych druków, nut, map, grafik i rysunków. Samych rękopisów spalono kilkadziesiąt tysięcy. Tych, w większości jedynych, zachowanych w rękopisach tekstów kultury polskiej i europejskiej nikt już nie przeczytał. To strata bez precedensu w dziejach świata. Szklana urna z prochami spalonych rękopisów i starodruków na zawsze pozostanie symbolem aroganckiego barbarzyństwa. Niektóre ze spopielonych woluminów, zastygłe w październiku 1944 roku, wciąż zachowują swój kształt. Celowe zniszczenie najcenniejszych zbiorów polskich przez Niemców miało charakter symbolicznego pozbawienia narodu relikwii piśmiennictwa, źródeł historycznych dziejów polskich, zabytków poświadczających wspólnotę wartości wyrażających się w pomnikach literatury, prawa, filozofii, teologii, muzyki, języka, będących przy tym dowodem ogromnego dorobku kulturowego Polski”. W: Tomasz Makowski, dz. cyt., s. 6.

Punktem wyjścia tak pomyślanej prezentacji jest jeden zabytek, ale poprzez umiejscowienie go w szerszym kontekście historycznym i kulturowym prezentacja może nabrać charakteru powtórkowej rozmowy o początkach piśmiennych dziejów języka polskiego z licznymi odwołaniami do wiedzy uprzedniej studentów; śledząc prezentowane skany kart zabytku i posiłkując się metadanymi z biblioteki cyfrowej Polona, mogą oni również np. samodzielnie sformułować (odtworzyć) prosty opis kodykologiczny *Psałterza floriańskiego*.

W ramach podsumowania prezentacji (z odniesieniem się do ustaleń z części wprowadzającej) można poprosić studentów o wymienienie „tajemnic” omawianej księgi. Spodziewam się, że studenci mogą zwrócić uwagę m.in. takie otwarte pytania badawcze:

- kto, kiedy i dla kogo zamówił psalterz?;
- czy kodeks powstał w Polsce, a jeśli tak, to jak ją opuścił i jak znalazł się w rękach węgierskiego patrycjusza, potem włoskiego kupca, a ostatecznie w bibliotece St. Florian w Austrii?;
- jakie jest prawdziwe znaczenie plecionki MM – czy rzeczywiście wskazuje ona na królową Jadwigę?;
- z jakich ksiąg-wzorów przepisano tekst łaciński, polski i niemiecki?;
- tożsamość pisarza – czy na pewno znał (dobrze) wszystkie trzy języki?;
- dlaczego w tekście występuje akurat taka kombinacja języków i dlaczego w takim dziwnym, przeplatany układzie (a nie np. kolumnowym)?.

Część analityczna

Ta sekwencja zajęć poświęcona jest językowej analizie fragmentów *Psałterza floriańskiego*. Przyjęłam założenie, że w zajęciach wezmą udział początkujący czytelnicy dawnych rękopisów, dlatego działania studentów i prowadzącego zaprojektowałam w formie pracy pod kierunkiem; niezbędne dopowiedzenia do studenckich obserwacji czy pomoc w przejściu od obserwacji do wniosku w oczywisty sposób realizują się w rozmowie nauczającej.

Spotkania z zabytkiem proponuję nie zaczynać od czytania, lecz od pisania ze słuchu. Zdarza się bowiem, że przy czytaniu nieznanego tekstu dawnego, w którym sposób zapisu odbiega od współczesnej konwencji, rodzi się w osobach uczących się paleografii rodzaj irytacji: „jak ktoś mógł tak to zapisać?!”. Upodając ten stan rzeczy, pierwszym ćwiczeniem chcę zwrócić uwagę studentów na trudność, z jaką musiał zmierzyć się pisarz psalterza w czasach, które nie znały przecież normy ortograficznej (choć poszczególne skrytoria i kancelarie wytwarzały swoje wewnętrzne zasady pisowni – mówi się o tzw. *loca scribendi*).

Zadanie pierwsze rozpoczynam zatem od przeczytania na głos dwóch początkowych wersetów apokryficznego Psalmu 151, który w *Psałterzu floriańskim* służy jako tekst prologu, zamieszczonego przed kanonicznym zbiorem stu pięćdziesięciu psalmów. Jest to pieśń dziękczynna, w której król Dawid opowiada

historię swojego życia. Proszę studentów (zastrzegając, że współczesne odczytanie tekstu nie oddaje w pełni ówczesnej wymowy), by zapisali to, co usłyszą, przy użyciu wyłącznie liter łacińskich, bez polskich znaków diakrytycznych i bez joty. (Ważne, by podkreślić, że w tym zadaniu nie ma poprawnych odpowiedzi!). Tekst do odczytania podaję tutaj w transkrypcji zespołu IJP PAN³:

*Malutki jeśm był między bracią moją i młodszy jeśm był w domu oćca mego.
Pasi jeśm owce oćca mego. Ręce moje uczyniły są organy a palce moje strojiły są żałtarz.*

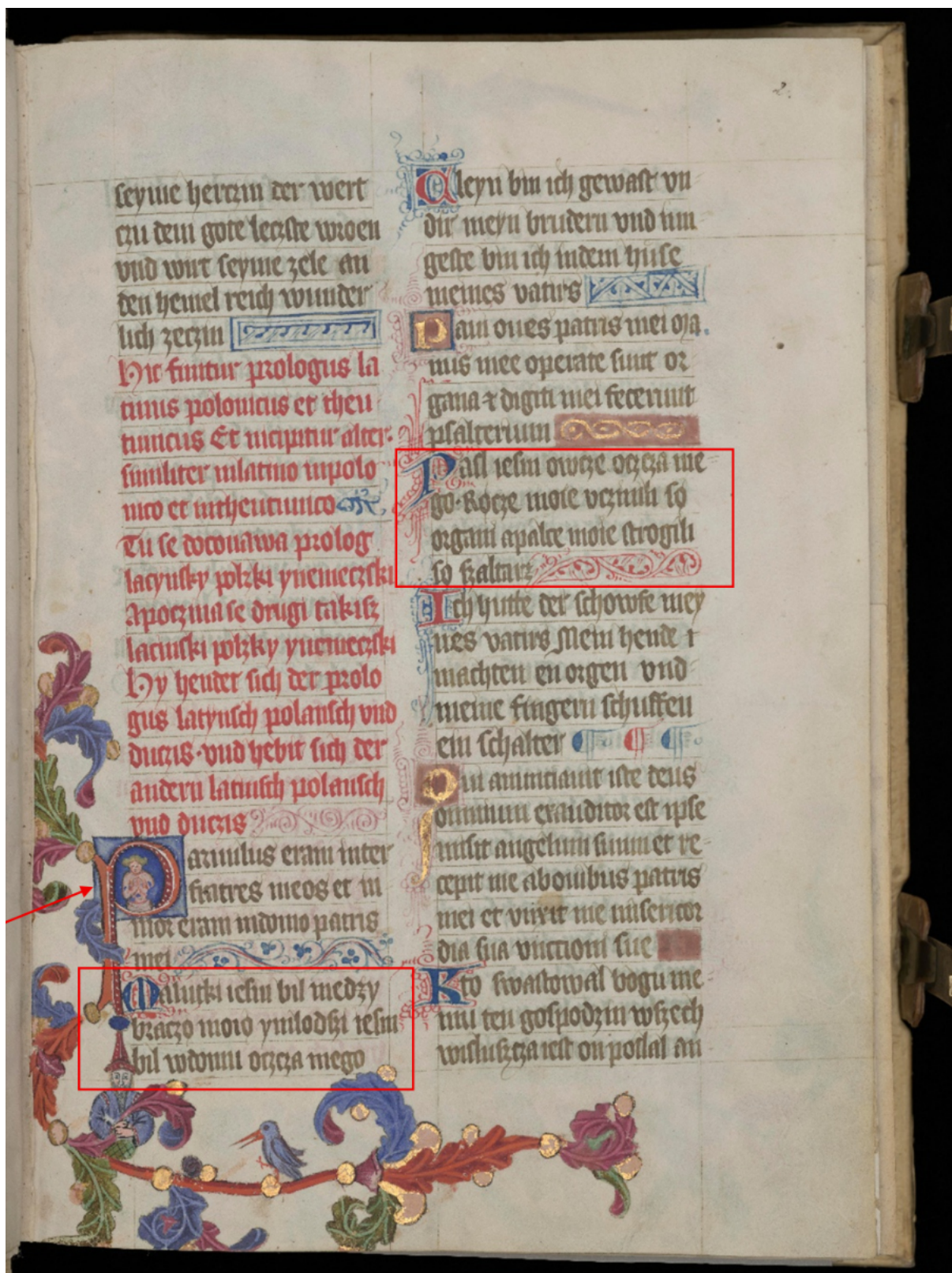
Zadaniem studentów jest wskazanie w swoich zapisach wyrazów „problematycznych” i nazwanie występującej w nich fonetyczno-graficznej trudności (w tekście powyżej: zaznaczone na żółto). Rozmowa powinna doprowadzić do powstania takiej listy:

- problem z zapisem samogłosek nosowych *o* i *e* (*bracią, ręce*),
- problem z zapisem spółgłosek *ł* i *j* (*jeśm był*),
- problem z reprezentantami szeregu szumiącego i ciszącego: *š, ž, ć* (*młodszy, żałtarz, oćca*) [ponieważ w wyrazie *żałtarz* występuje także dwuznak <rz>, można wspomnieć o niedostrzegalnym już dziś dla nas, ale zapewne istotnym dla ówczesnie piszących problemie z zapisem głoski ř].

Ważne, żeby w podsumowaniu tego ćwiczenia zauważyć, że problemem piszących po polsku, ale kształconych po łacinie skrybów w czasach upiśmienniania się naszego języka była nieprzystawalność alfabetu łacińskiego do potrzeb języka słowiańskiego.

Drugie zadanie jest rozszerzeniem pierwszego. Teraz studenci mogą skonfrontować swoje zapisy z tym, co wyszło spod pióra dawnego pisarza. Najpierw proszę uczestników, by na podstawie tego, czego o specyficznym układzie tekstu w *Psałterza floriańskiego* dowiedzieli się w pierwszej części zajęć, zlokalizowali na skanie karty 2r polskie wersety Ps 151,1-2 (rys. 1). Chodzi o wskazanie figuralnego inicjału rozpoczynającego nowy psalm (tu z miniaturą ilustracyjną – królem Dawidem jako młodzieńcem, co odpowiada treści Ps 151) i niebieskich mniejszych inicjałków rozpoczynających zawsze tekst polski (jest to ćwiczenie orientacji w topografii manuskryptu, w którym tekst pisany jest ciągiem i nie posiada śródtytułów czy wydzielonych akapitów, do których przyzwyczajony jest dzisiejszy czytelnik).

³ Transkrypcja, a także przywoływana dalej transliteracja za wydaniem: *Psałterz floriański*, w: W. Twardzik (red.), *Biblioteka zabytków polskiego piśmiennictwa średniowiecznego* (CD), oprac. zespół IJP PAN, Kraków 2006.



Rys. 1 *Psalterz floriański*, rkps BN 8002 III, k. 2r

Transliteracja zaznaczonych fragmentów:

Malutki iesm bil medzy braczø moiø ymlodski iesm bil wdomu oczca mego |
Pasn iesm owcze oczca mego · Rocze moie vczynili sø organi apalte moie strogili sø
szaltarz

Po zlokalizowaniu tekstu na karcie możemy zacząć na nim pracować. Potrzebne będą powiększone polskie wersety Ps 151,1-2 (zob.rys.1: ramki). Zadaniem studentów jest odczytać te fragmenty bezpośrednio ze skanu rękopisu. Dzięki temu, że przed chwilą słyszeli brzmienie tego tekstu, powinno być łatwiej rozpoznać nietypowe grafemy (tzw. „r” okrągłe, długie „s”) i granice między literami, kreślonymi w teksturze poprzez dostawianie kolejnych, podobnych pociągnięć pióra, co sprawia, że nieprzychylnie oko ich nie identyfikuje (por. w rękopisie zapis liter: i – u/v – n – m – w; zapisy: wdomu, uczinili). Przed odczytaniem na forum dobrze byłoby, żeby każdy mógł się zmierzyć z tym tekstem sam, czytając półgłosem.

Następnym krokiem jest analiza grafii. Nie będziemy się przyglądać każdej parze głoska-litera, zwracam uwagę studentów jedynie na trzy kwestie (studentów młodszych lat proszę o obserwacje, które studenci starszych lat będą najpewniej potrafili zinterpretować, wykorzystując *Wiedzę o historycznym rozwoju polszczyzny*):

- *O czym świadczy zapis dźwięków nosowych?* Studenci zauważą prawdopodobnie, że tam, gdzie dziś mamy *q* i *ę*, występuje jeden znak na oznaczenie nosowości: <ø>. Tekst pochodzi zatem z tego okresu rozwoju polszczyzny, kiedy obydwu znanym nam dziś nosówkom odpowiadał jeden dźwięk nosowy.
- *Jak oddane są głoski š i č oraz 3?* Studenci zauważą prawdopodobnie, że te głoski nie sprawiają problemu w odczytaniu, bo reprezentowane są przez znane nam dziś połączenia dwuliterowe, które mogą być jednak jeszcze wielofunkcyjne – i tak np. digrafem <cz> oddaje zarówno głoskę č, ć, jak i c. Tekst powstał zatem w okresie, kiedy jeszcze nie w pełni systematycznie, ale już wprowadzono dwuznaki. Jest to jeden z wyznaczników drugiego okresu rozwoju polskiej grafii, nazywanego grafia złożoną.
- *Jak wygląda interpunkcja tego tekstu?* Spodziewam się, że studenci mimo szczątkowości interpunkcji zauważą tzw. staropolską kropkę, której funkcja nie pokrywa się z dzisiejszą (kropka intonacyjno-retoryczna) i znak przeniesienia. Tekst powstał w czasie, kiedy nie istnieje jeszcze system interpunkcyjny, a ewentualne znaki interpunkcyjne mogą mieć inne funkcje niż dziś.

Zadanie trzecie poświęcone jest „pułapkom” w warstwie semantycznej drugiego wersetu Ps 151. Proszę studentów o tłumaczenie filologiczne następnego fragmentu:

Ręce moje uczyniły są organy a palce moje strojiły są żałtarz.

Fragment na pierwszy rzut oka nie wydaje się trudny, można przypuszczać, że sformułowane zostanie na przykład takie tłumaczenie: „Ręce moje/ moje ręce zrobiły organy, a palce moje/ moje palce nastroiły psalterz (nastroiły, tj. nadały mu odpowiednią wysokość dźwięku)”.

Być może ktoś z obecnych sam sformułuje zastrzeżenia do takiego przekładu; jeśli nie, rozmowę można ukierunkować, pytając: *Czy biblijny król Dawid mógł grać na organach? Jak stroi się psalterz?* Pytania punktuja oczywiście anachro-

nizm w pierwszej części zdania⁴ i brak łączliwości semantycznej współczesnych wyrazów *stroić* i *psałterz* (w znaczeniu ‘Księga Psalmów’). Należy więc poszukać właściwych znaczeń problematycznych słów.

W przypadku tekstu wielojęzycznego wątpliwości możemy zacząć wyjaśniać, odnosząc się do pozostałych dwóch wersji językowych (na rys. 1 widoczny jest werset Ps 151,2 we wszystkich trzech językach). Ponadto należy skorzystać z cyfrowego *Słownika pojęciowego języka staropolskiego* (<https://spjs.ijp.pan.pl/szukaj/index>)⁵, można też sięgnąć do słownika łacińskiego (duży naukowy słownik łaciny i greki z tłumaczeniami na język angielski to np. *Logeion*: <https://logeion.uchicago.edu/organum>). Studenci przez chwilę pracują samodzielnie (słowniki można łatwo otworzyć w smartfonie), następnie w rozmowie na forum zbieramy ustalenia (tu przedstawiam je w formie tabelki):

Transliteracja analizowanego fragmentu w trzech floriańskich wersjach językowych:				
Røcze moie vczinili sø organi apalce moie strogili sø szaltarz Ma nus mee operate sunt or gana et digiti mei fecerunt psalterium Mein hende [i] machten en orgen vnd meine fingern schuffen ein schalter				
po polsku	po łacinie	po niemiecku	Znaczenie w <i>Słowniku pojęciowym języka staropolskiego</i> , podkr. – Anna Marko	Komentarz
organy	organa	en orgen	w przekładach Biblii ‘instrument muzyczny strunowy [!], jak harfa czy cytra, wyjątkowo piszczałkowy [!]	Por. łac. <i>organum</i> ‘urządzenie mechaniczne, przyrząd, instrument’
stroiły są	fecerunt ‘zrobiły, zbudowały, stworzyły’	schuffen ‘t.s.’	‘czynić, sporządzać coś’ [dopełnieniem może być rzeczownik konkretny lub abstrakcyjny]	Por. współczesne: <i>stroić miny, żarty</i>
żałtarz	psalterium	ein Schalter	1) ‘strunowy instrument muzyczny [!], rodzaj harfy, liry’ 2) ‘jedna z ksiąg Starego Testamentu, Księga Psalmów’	

To ćwiczenie ma zwrócić uwagę studentów na fakt, że współczesna intuicja językowa może być zwodnicza; nie zawsze jesteśmy świadomi zachodzących zmian leksykalnych. W przypadku Ps 151,2 problem stanowił:

- Rzeczownik *organy* – staropolskie *organy* to przykład wyrazu, który w kontekstach muzycznych zawęził znaczenie: dawniej (na wzór łaciny,

⁴ Wyczuwamy ten anachronizm intuicyjnie. Organy to instrument pochodzenia greckiego, przyjmuje się, że pierwsze powstały w III wieku p.n.e., natomiast psalmy są starsze, większość z nich powstała między X a VII wiekiem p.n.e.

⁵ Warto poinformować studentów, że słownik ten został opracowany na podstawie *Słownika staropolskiego*, którego pełny materiał jest również dostępny online w postaci zdigitalizowanych tomów na stronie IJP PAN.

w kontekstach biblijnych) ogólnie instrument muzyczny, strunowy lub piszczalkowy, dziś konkretny typ instrumentu muzycznego.

- Rzeczownik *żałtarz* – studentom polonistyki ta staropolska nazwa *Księgi Psalmów* jest na ogół znana, w tym jednak miejscu oznacza nie *Księgę Psalmów*, lecz instrument, przy którego wtórze wykonywano psalmy. Po łacinie i po niemiecku mamy podobną wieloznaczność. Przy okazji omawiania wyrazu *żałtarz* warto rozpisać na tablicy, jak doszło do utworzenia jego formy fonetycznej (por. np. *Słownik etymologiczny* Aleksandra Brücknera):

stp. żalm, żałtarz < niem. Salm, Salter (IX w.) < niem. Psalm, Psalter (VIII w.) < łac. psalmus, psalterium [od gr. ψαλμός]

(objaśnienie: *żalm*, *żałtarz* – to spolszczone formy niem. *Salm*, *Salter* (t. j. *Psalm*, *Psalter* z opuszczeniem nagłosowego *p*), przy czym w j. średnio-wysoko-niem. do ok. XIII w. *s* w nagłosie przed samogłoską wymawiano w sposób zbliżony do *ż*, co widać w polskich i czeskich zapożyczeniach z tamtego okresu (np. czes. *žaltář* ‘psalterz’, pol. *żagiel* < śrwn. *segel*).

- Czasownik *stroić* – w kontekście muzycznym wydawać się mogło, że chodzi o ‘nadawanie instrumentowi odpowiedniej wysokości dźwięku’; jednak tekst łaciński i niemiecki naprowadzają na właściwe, podstawowe wówczas znaczenie tego czasownika: ‘czynić, sporządzać’.

Żeby więc sformułować właściwe tłumaczenie filologiczne Ps 151,2 należało zajrzeć do słownika. Teraz studenci mogą jeszcze raz spróbować sparafrazować ten fragment we współczesnej polszczyźnie (dla większego zrozumienia z pominięciem poetyckich metonimii). Może ono brzmieć na przykład tak:

moje ręce wykonały -> wykonałem (sobie) [instrument strunowy lub piszczalkowy, więc:] harfę/cytrę/flet...
moje palce sporządziły -> sporządziłem (sobie) [instrument strunowy do akompaniowania śpiewowi psalmów, np.:] harfę/lirę...

Biorąc pod uwagę, że w drugiej części zdania pojawia się instrument strunowy, w pierwszej części zdania, na zasadzie przeciwstawienia można w parafrazie zdecydować się na instrument dęty, np. flet. Czas teraz pokazać studentom współczesny przekład tego wersetu ks. Antoniego Troniny (dokonany bezpośrednio z hebrajskiego):

*Moje ręce uczyniły flet, a moje palce cytrę*⁶.

Okazuje się, że drogą analizy słownikowej doszliśmy do właściwych wniosków, zbieżnych z leksykalnymi wyborami biblisty.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na szyk przydawki: dla polszczyzny charakterystyczny byłby szyk prepozycyjny (moje ręce); szyk postpozycyjny (ręce moje) poja-

⁶ Ks. A. Tronina (1996), *Psalm 151 – poetycki midrasz do dziejów Dawida*, „Roczniki Teologiczne”, t. 43, z. 1, s. 85.

wił się pod wpływem języka łacińskiego; ten szyk stanie się z czasem jednym z wyznaczników polskiego stylu biblijnego. W psalmach *Psalterza floriańskiego* szyk przydawki się jeszcze waha – tak jakby pisarz nie mógł się zdecydować, czy wybrać szyk rodzimy czy łaciński.

Na koniec przyjrzymy się jeszcze sposobowi wyrażania czasu przeszłego w tym fragmencie (*Malutki jeśm był; Paśl jeśm; uczyniły sę*). Pytanie: „W jaki sposób wyrażony jest czas przeszły?” nie sprawi raczej trudności starszym studentom, ale i młodszy drogą indukcji powinni sobie poradzić: jest to czas przeszły wyrażony formą analityczną (imiesłów czasu przeszłego + słowo posiłkowe *być* w czasie teraźniejszym), zatem: czas przeszły złożony. Wydaje się ważne, by nawet na pojedynczych przykładach śledzić i nazywać kategorie omawiane w ramach innych zajęć z historii języka polskiego – służy to utrwalaniu wiedzy i terminologii językoznawczej.

Analizę dwóch wersów Ps 151 przeprowadziliśmy wspólnie; w kolejnej sekwencji zajęć studenci będą mieli okazję samodzielnie lub w grupach zmierzyć się z tekstem Ps 120. **Zadanie czwarte** zakłada kontekstowe odczytywanie znaczeń i/lub sprawdzenie ich w *Słowniku pojęciowym języka staropolskiego*, a także analizę gramatyczną bardzo podobnych form *Pan strzeże – Pan strzeży* (rys. 2). Obok prostszych wyrazów na karcie pracy pojawiają się też wyrazy z punktu widzenia dzisiejszego czytelnika podchwytliwe – istotą zadania jest bowiem nie tyle podanie poprawnych odpowiedzi, co omówienie dróg asocjacji językowych, które ułatwiły lub utrudniły odgadnięcie znaczeń. Podczas weryfikacji podawanych przez studentów rozwiązań proponuję zwrócić uwagę na następujące „pułapki” intuicji:

- stp. wyraz *owa* kojarzy nam się z zaimkiem wskazującym *ów, owa, owo* ‘tamten, ten’, notowanym przez *Słownik staropolski* (od XV wieku); tu jednak mamy do czynienia z nierozpoznawalną już dziś partykułą: ‘oto, oto właśnie, łac. *ecce*’. Znaczenie zaimkowe jest tutaj niemożliwe ze względu na niezgodność rodzaju: forma zaimkowa *owa* to byłby r.ż., a mowa jest o Bogu – r.m.
- *zaszczycenie* – kojarzy nam się ze współczesnym *zaszczytem* w znaczeniu ‘coś, co stanowi dla kogoś duże wyróżnienie i powód do dumy’ (*Wielki słownik języka polskiego*), tu jednak w znaczeniu pierwotnym ‘obrona, ochrona’ (bo stp. *szczyt* ‘tarcza’, *szczycić* ‘bronić, chronić, ochraniać’, *zaszczycić* ‘ratować, zasłaniać, zachować’, dopiero później ‘wyróżniać, przynosić chlubę’⁷);
- *ostrzec, ostrzegać* – dziś w znaczeniu ‘obronić’, ‘strzec, pilnować’ używamy tego czasownika z innym przedrostkiem: *ustrzec* lub bez przedrostka (nato- miast do dziś funkcjonuje *ostrzec* w znaczeniu ‘przestrzec, uprzedzić’);
- zestawiając wyraz *ninie* z łac. *nunc* i niem. *nu(n)*, zauważamy podobieństwo – wynika ono ze wspólnego p.i.e. pochodzenia;

⁷ Wg: K. Długosz-Kurczabowa (2008), *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, PWN, Warszawa, s. 638-639.

- *Pan (o)strzeży* (werset 7, 8) – współczesna intuicja podpowiedziałyby, że jest to forma 3 os. l.p. (jak: leży, skarży), lecz porównanie z podobną formą *Pan strzeże* (w wersetach 3,4,5) każe raz jeszcze się zastanowić. Starsi studenci w drugiej z tych form rozpoznają być może końcówkę staropolskiego rozkaźnika -i/-y. Rozszyfrowując znaczenie tych form, można też odnieść się do łaciny (*custodit* – 3 os., czas teraźn., tryb oznajmujący, *custodiat* – 3 os. czas teraźn, tryb łączący [życzący] – tryb ten po polsku oddawany bywa jako rozkazujący⁸). Można też przypomnieć sobie *Bogurodnicę* (a w niej znane już studentom pierwszego roku, bo zawsze w kontekście *Carmen patrium* omawiane rozkaźniki *zyszczy*, *spuści*) i przez analogię rozpoznać właściwą formę, którą dziś należałoby oddać opisowo: *Niech Pan strzeże/broni/pilnuje*.

Zadanie: Przeczytaj Ps 120 (121).

1. Spróbuj z kontekstu odgadnąć znaczenia wyrazów wynotowanych pod tekstem. Jeśli natrafisz na trudność, pomocą może okazać się łaciński lub niemiecki odpowiednik tłumaczeniowy.
2. Następnie poszukaj znaczeń zaznaczonych wyrazów w *Słowniku pojęciowym języka staropolskiego* (online) i porównaj je ze swoimi odpowiedziami.

Transliteracja:

CXX	CXX	CXX
1 Leuau i oculos meos in montes vnde ueniat auxilium michi.	Podzwylgł gęfm oczy moy nagory ot kōd przydze pomocz mne.	Ich hub of meyn owgen in dy berge von dannen mir hulfe kumpt.
2 Auxilium meum adomino qui fecit celum et terram.	Pomocz moya odpana genfze wczynil nebo yfzema.	Meyn hulfe von dem herre der dy hymmel vnd dy erde gemacht hot.
3 Non det incommocionem pedem tuum neque dormitet qui custodit te.	Ne da napokufchene noghy twoye any drzemacz bōdze gen czebe ftrezefze.	Her gipt nicht in bewegunge deynen vūff noch flummet der dich behütet.
4 Ecce non dormitabit neque dormiet qui custodit ifraheyl.	Owa nedrzemacz any spacz bōdze genfze ftrezfe yfraheyl.	Sych her wirt nicht flummen noch floffen der do behuttet yfrahel.
5 Dominus custodit te dominus proteccio tua super manum dexteram tuam.	Pan ftrzeze czebe gofpodzyn fafczyczne twoge nad rōkō prawō twoyō.	Der herre behut dich der herre ift deyn beschermuge vbir deyne rechte hant.
6 Per diem fol non uret te neque luna pernoctem.	Przefdzien flwncza nebōdze fzezczō any mēfōcz przeznocz.	Dy funne wirt dich nicht burnen dorch den tag noch der monde dorch dy nacht.
7 Dominus custodit te ab omni malo custodiat animam tuam dominus.	Pan bōdze ftrzedz czebe otewfzego zlego oftrzezy dufzō twoyey gofpodzyn.	Der herre behuttit dich vor allim obil der herre behuttit deyne zele.
8 Dominus custodiat introitum tuum et exitum tuum ex hoc nunc et ufque in feculum.	Pan ftrzezy wēfzcha twego y wyfzcha twego ot nyne afz naweky.	Der herre behuttit deyn ingank vnd deyn aufgank nv vnd bis in ewikeyt.

Źródło: *Psalterz florjański łacińsko-polsko--niemiecki. Rękopis Biblioteki Narodowej w Warszawie*, wyd. R. Ganszyniec, W. Taszycki, S. Kubica, staraniem i pod red. L. Bernackiego, Lwów 1939, reprint: Łódź 2002, s. 218.

⁸ Studenci niekoniecznie będą biegli w rozpoznawaniu łacińskich form czasownika, ale osobom chcącym rozwiązać zadanie tą drogą można podpowiedzieć skorzystanie ze stron internetowych publikujących tabele koniugacyjne, np. https://www.latin-is-simple.com/en/vocabulary/verb/2787/#tenses_tab.

Transkrypcja tekstu polskiego:

1. Podźwigł jeśm oczy moi na gory, otkąd przydzie pomoc mnie.
2. Pomoc moja od Pana, jenże uczynił niebo i ziemię.
3. Nie da na poruszenie nogi twoje ani drzemać będzie, jen ciebie strzeże.
4. Owa nie drzemać ani spać będzie, jenże strzeże Israhel.
5. Pan strzeże ciebie, Gospodzin zaszczycenie twoje nad rękę prawą twoję.
6. Przez dzień słuńce nie będzie żec cię ani miesiąc przez noc.
7. Pan będzie strzec ciebie ote wszego złego, ostrzeży dusze twojej Gospodzin.
8. Pan strzeży weścia twego i wyścia twego ot ninie aż na wieki.

Źródło: *Biblioteka zabytków polskiego piśmiennictwa średniowiecznego* (CD), oprac. Zespół naukowy Pracowni Języka Staropolskiego IJP PAN pod kierunkiem W. Twardzika, Kraków 2006.

w. 2 jenże –

w. 4 owa –

w. 5 Gospodzin –

zaszczycenie –

w. 6 żec –

miesiąc –

w. 7 ostrzec –

w. 8 ot ninie –

Czym różnią się formy *Pan strzeże* (w. 3) od *Pan strzeży* (w. 8)?

Rys. 2. Ćwiczenie analityczne do tekstu Ps 120.

Wnioski

W ostatnim, podsumowującym zadaniu warto poprosić studentów, by nazwali trudności, na jakie natrafia współczesny czytelnik tekstu staropolskiego. Spodziewam się, że studenci odniosą się do:

- trudności na poziomie najbardziej podstawowym, graficznym (właściwe odczytanie tekstu),
- trudności na poziomie semantycznym i gramatycznym (właściwe przypisanie znaczeń wyrazom i formom).
- problemu współczesnej intuicji językowej – bywa bardzo pomocna, ale nieraz wiedzie na manowce.

Te bariery czytelnicze najlepiej likwidować czytając (oko przyzwyczaja się do dawnych konwencji zapisu i coraz szybciej je rozpoznaje), a także stosując „zasadę ograniczonego zaufania” – niepewne miejsca zawsze sprawdzać w słownikach

dawnej polszczyzny (*Słownik staropolski, Słownik polszczyzny XVI wieku*), dziś łatwo dostępnych także cyfrowo.⁹

Proponowana bibliografia dla prowadzącego:

M. Cybulski (2002), *„Psałterz floriański” a inne staropolskie przekłady „Psałterza”*, wstęp do: Bernacki Ludwik (red.) (1939 [2002]), *Psałterz floriański łacińsko-polsko-niemiecki. Rękopis Biblioteki Narodowej w Warszawie*, wyd. Ryszard Ganszyniec, Witold Taszycki, Stefan Kubica, staraniem Ludwika Bernackiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów [częściowy reprint z uzupełnioną bibliografią i wstępem Marii Kamińskiej i Marka Cybulskiego, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź], s. 13*-55*.

M. Cybulski (2011), *Badania językoznawcze nad Psałterzem floriańskim – przeszłość i perspektywy*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, t. 42, s. 37-56.

Proponowana bibliografia dla uczestników (do wyboru jeden tekst, bliski zainteresowaniom studenta):

- Teksty podstawowe, umożliwiające uporządkowanie wiedzy:

T. Michałowska (2011), *Psałterz floriański*, w: tejże, *Literatura polskiego średniowiecza. Leksykon*, s. 728-730, PWN, Warszawa.

R. Pietkiewicz (2016), *Biblia Polonorum. Historia Biblii w języku polskim*, t. 1: *Od początku do 1638 roku*, s. 149-155, Pallotinum, Poznań [fragment na temat *Psałterza floriańskiego* i ważnych kontekstów: *Psałterza św. Kingi, Karty praskiej i Karty medycznej*].

M. Kuźmicki (2019), *Psałterz floriański – historia mniej znana*, w: M. Sosnowski (red.), *Pierwsze/Najstarsze w zbiorach Biblioteki Narodowej*, s. 172- 201 [dostępny online].

- Dla zainteresowanych „detektywistyką” kodykologiczną – artykuł pokazujący badanie wytartych zapisek prowienienicyjnych i możliwości wnioskowania na ich podstawie na temat historii kodeksu:

⁹ Proponowany przeze mnie projekt zajęć o *Psałterzu floriańskim* można skracać i rozszerzać. W pełnej formie zrealizowałam go ze studentami uczestniczącymi w fakultecie *Wprowadzenie do lektury tekstów staropolskich* na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu (2024). W grupie byli studenci reprezentujący różne kierunki i lata studiów. Z mojego punktu widzenia cenne okazało się wprowadzenie w warsztat pracy filologicznej (wyszukiwanie rękopisu w bibliotece cyfrowej, weryfikowanie znaczeń wyrazów w specjalistycznych słownikach online, identyfikowanie form przy pomocy tabel fleksyjnych dostępnych w sieci) – uczestnicy zbierali uniwersalne narzędzia do pracy z tekstami staropolskimi, z których – dodajmy – dziś można skorzystać nawet z poziomu smartfona. Po niewielkim zmodyfikowaniu (skróceniu) przeprowadziłam ten projekt również w formie warsztatów popularnonaukowych dla słuchaczy Szkoły Chorału Fundacji Św. Benedykta w Poznaniu (2024) i słuchaczy Letniej Szkoły Kaligrafii w Wigrach organizowanej przez Krakowską Szkołę Kaligrafii, Iluminatorstwa i Dziedziny Pokrewnych (2025). Przedstawienie sposobów samodzielnego docierania do znaczeń najdawniejszych tekstów polskich spotkało się z żywym zainteresowaniem także wśród nie-filologów.

M. Sosnowski (2020), *Właściciel Psalterza floriańskiego w pierwszej połowie XV wieku*, „Studia Źródłoznawcze. Commentationes”, t. 58, s. 65-83 [dostępny online].

- Dla zainteresowanych „detektywistyką” leksykograficzną – tekst o tym, że podczas badania tekstu staropolskiego warto być podejrzliwym:

M. Kuźmicki (2009), *O pająku, duszy i łacińskiej konstrukcji accusativus cum infinitivo, czyli jak zrozumieć jeden z wersetów „Psalterza floriańskiego”*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, t. 15, s. 169-182 [dostępny online].

Skany kart *Psalterza floriańskiego* znajdują się wolnym dostępie w bibliotece cyfrowej Polona: <https://polona.pl/preview/43713d40-72bd-439c-b7ce-300541ade137>.

Transkrypcja tekstu polskiego dostępna jest w zbiorze *Korpus tekstów staropolskich* na stronie internetowej Instytutu Języka Polskiego PAN: <https://ijppan.pl/publikacje-i-materialy/zasoby/korpus-tekstow-staropolskich/>.

O autorce:

Anna Marko – doktorantka w Zakładzie Historii Języka Polskiego UAM. Z zawodu nauczycielka i redaktorka. Autorka pracy magisterskiej nagrodzonej pierwszą nagrodą w Konkursie im. Profesora Czesława Zgorzelskiego (organizator: Konferencja Polonistyk Uniwersyteckich), wydanej pt. *Filologia detalu. Studium jednego wersetu Psalterza floriańskiego* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2025).

