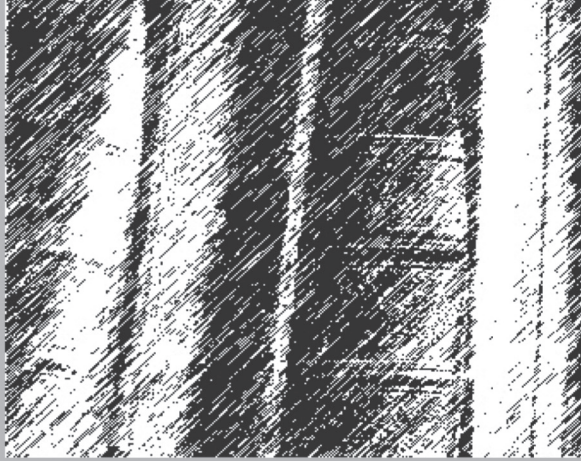




DANUTA MUCHA

Twórczość literacka studentów piotrkowskiej polonistyki

**Literary works of the students of Polish literature Department
at the University in Piotrków Trybunalski**

Abstract: Students' literary works have been presented taking into consideration structural analysis and also psychology and pedagogy of creativity. Analyses concern poetic works based on metaphor. The works have been written during obligatory classes at Polish Literature Department in Piotrków Trybunalski by students who have never written any poetry before.

Key words: metaphor, encouraging to write, creativity practice.

O ile badania nad twórczością stanowią już osobną dziedzinę nauki, którą jest między innymi psychologia twórczości i pedagogika twórczości, o tyle ciągle niewielki procent stanowią w niej opisy jakości tej twórczości (Górnikiiewicz, 2004, s. 185). Pretekstem do takich rozważań stały się warsztaty literackie, prowadzone od ponad pięciu lat w Instytucie Filologii Polskiej Filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Uczestnikami zajęć są więc osoby nigdy wcześniej nie tworzące utworów poetyckich. Zanim przybliżymy konstrukcję samych zajęć, należałoby wspomnieć o ich przykładowych rezultatach.

Rozpatrywanie utworu poetyckiego jako „niepodzielnego dzieła literackiego” (Welles, Warren, 1970, s. 284) nie budzi dziś wątpliwości. Jego struktura językowa, bardziej lub mniej świadomie zastosowana, stanowi przejaw wyboru autora, jego doboru słów. Tak też dzieje się w improwizacji, najbliższej rozpatrywanym tekstom poetyckim. Autor takiego utworu podświadomie sięga po środki gramatycznego wyrazu, spontanicznie je dobiera (Jakobson, 1989, s. 142). Zatem określony wybór powoduje — jak trafnie konstatują Anna Burzyńska i Michał P. Markowski — „kombinację owych jednostek [...]. Aktami wyboru rządzi więc zasada ekwiwalencji, czyli zastępowania (można ją również wyrazić przez analogię do mechanizmu metafory i określić mianem metaforyzowania)” (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 216).

Metafora, przynależąca dotąd szczególnie do poezji, stanowi dominantę nie tylko literacką, ale twórczą w ogóle. Na znaczenie metafory zwracają uwagę również m.in. kognitywiści, „lingwistyka kognitywna uznaje metaforę za kolejny (obok wzroku, słuchu, dotyku i węchu) zmysł” (Pluta-Wojciechowska, 2008, s. 92). Niezwykłą rolę metafory w procesie tworzenia podkreślają psycholodzy twórczości i pedagodzy twórczości. I tak, według Krzysztofa J. Szmidta, traktującego metaforę jako konstrukcję, „w której wyrazy użyte w określonym kontekście niezgodnie z ich słownikowym znaczeniem kodowym uzyskują nowy sens” (Szmidt, 2007, s. 285), istnieją dwa typy metafor: martwa (zwana też potoczną) oraz żywa (zwana poetycką) (Szmidt, 2007, s. 285).

Właśnie na metaforze oparte są formy twórczej realizacji literackiej studentów filologii polskiej Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Studenci nigdy dotąd nie tworzący własnej poezji uczestniczą w zajęciach zwanych warsztatami literackimi, prowadzonych przez piszącą te słowa. Przychodzą bez żadnych wcześniejszych prób i doświadczeń. Metodą umożliwiającą wyrażenie staje się dla nich metafora.

Za przykład realizacji literackich wierszy niechaj posłużą dwa utwory poetyckie napisane podczas zajęć przez studentki-debiutantki:

Blaszane pudełko
Rzucone w wir zła
Łodyga tęsknoty z kwiatem słońca
Wstążka rozcięta na środku dna
Absolutny zgiełk rozpaczy
Otulony liściastym szmerem

Wzrok przebijający
Najtwardsze żyły oddechu
Nigdy słowo nie będzie
Jak milczenie krzyku
Stworzony obraz
Pożaru westchnień
Zabiłeś dotykiem głosu
Agnieszka Dziedzic (2009, s. 8)

Moja twarz w lusterku

Granica.
Po dwóch jej stronach
To samo
— to samo?
Tu zielone akwarium z rybką
— i tu też.
Tu czarna piwnica
— i tu też.
Popielate zarośla i chaszczce,
a w nich ceglaste dżdżownice
grające w domino
Barbara Nowacka (2006, s. 20)

Spiętrzenie metafor pierwszego tekstu koncentruje naszą uwagę wokół codziennych zdarzeń wyartykułowanych w nowych znaczeniowych ujęciach. Poczucie irracjonalności potęguje jednak wieloznaczność tekstu. Metaforyzowanie nie służyło tu zapewne ornamentacji tekstu, ale było wynikiem poszukiwania odległych skojarzeń dociekających istoty odrealnionego poetyckiego sensu. Nagromadzenie metafor wydaje się oddawać klimat wewnętrznego chaosu podmiotu lirycznego, który w puencie wyraża sens swych metaforycznych zabiegów: „zabiłeś dotykiem głosu”, co stanowi kolejną metaforę reasumującą narastające tempo poprzednich. Trudno wykluczyć tu formę zabawy słowem i metaforą, ale nie ulega wątpliwości, że autorka uzyskała oczekiwany efekt wieloznaczności przesłań

i różnorakiego spiętrzenia emocji poetyckich. Wyzwolili wyobrażenia pozornie niemające sensu, a uzyskała dzięki temu poetycki sens zagubienia i estetycznego wydźwięku. Warto w tym miejscu przywołać słowa Zofii Mitosek, wypowiedziane w kontekście strukturalizmu czeskiego, ale istotne i niemal uniwersalne. W jej *Teorii badań literackich* czytamy m.in.: „Obraz literacki cechuje osłabiona więź z rzeczywistością, dynamika znaczeniowa kontekstu potęguje wielość jego odniesień: istotną cechą poezji jest jej wieloznaczność” (Mitosek, 2005, s. 256).

Z kolei autorka drugiego utworu poetyckiego wyraźnie precyzuje temat poetyckiej wypowiedzi jako „twarz w lusterku”. Niczym jednak tekst nie przypomina realistycznego obrazu, którego spodziewać można by się było, czytając tytuł. Odległe skojarzenia wyzwalały stany napięć poetyckiego obrazowania niczym nieprzypominające twarzy. Kolejne metafory budują nową metaforę, którą jest cały utwór. Brak jakichkolwiek odniesień do rzeczywistości wyzwala klimat poetyckiej wizji na poły fantastycznej, a na poły irracjonalnej. Trudno natomiast odmówić utworowi walorów estetycznych. Oparte na metaforze studium autoportretu ustanawia nowy kontekst. W relacji komunikatu między nadawcą a odbiorcą ten drugi zostaje zaskoczony swoistym konsekwentnym irracjonalizmem, co w stosunku do autoportretu ma dodatkowy aspekt poetyckiego oddziaływania.

W odniesieniu do podanych przykładów metafor można zatem z powodzeniem zastosować definicję metafory poetyckiej, która — jak czytamy w *Słowniku terminów literackich* — „powstaje jako rezultat indywidualnej odkrywczości i sztuki językowej, [...] [ma — D.M.] zaskakiwać czy zachwycać odbiorcę, stanowić dlań wymagającą zagadkę, wysławiać nieznane sensy, tworzyć nowe wyobrażenia oraz wskazywać ukryte powinowactwa zarówno w świecie, jak i w mowie” (Głowiński et al., 1989, s. 274). Za jej poetyckim charakterem przemawia przede wszystkim oryginalność ujęcia i formułowania oraz estetyczny wydźwięk komunikatu, ponieważ — jak uważa Zofia Mitosek — „utwór poetycki spełnia funkcję estetyczną i ona określa charakter komunikacji w poezji” (Mitosek, 2005, s. 254).

Piękno wynikające z konstrukcji tych utworów literackich zasługuje na uznanie. Nie ma w nich ani natrętnego dydaktyzmu, ani wyartykułowanego przesłania; jest natomiast atmosfera ciszy i spokoju. Ich ukryte piękno wpływa na odbiorcę i służy wychowaniu estetycznemu, obcowaniu ze sztuką. Wartości estetyczne, którymi nacechowane są utwory literackie, stanowią zatem w całej rozciągłości klucz do wychowania estetycznego.

Analizowane utwory napisane zostały podczas warsztatów literackich w czasie kilkunastu minut, przeznaczonych na ich stworzenie. Warto zwrócić uwagę, że autorami są studenci, przedstawiciele młodego pokolenia, którego „obraz — jak słusznie zauważa Ewa Wysocka — nie jest spój-

ny, gdyż wskazuje na wewnętrzne sprzeczności w konstruowaniu przez nie własnego świata i siebie. Ważna jest dla młodych ludzi codzienność, której istotny jest charakter relacji z innymi i byt materialny, zaś deklaratywnie w ich świadomości transgresje twórcze i przekraczanie własnej osoby nie stanowią istotnego wyznacznika autokreacji. [...] zatem młodzież zamyka się w swoim »małym, codziennym świecie«, nie pretendując do zmian w zakresie szerzej wyznaczanych podstaw ludzkiej egzystencji” (Wysocka, 2008, s. 65). Niemniej należy również wyciągnąć wnioski z charakterystycznego dla tego okresu życia buntu młodzieńczego, który może okazać się niezwykle przydatny z punktu widzenia twórczości, także literackiej. „Bunt młodzieńczy — pisze dalej Wysocka — stanowi wyraz świadomości indywidualnego prawa do samostanowienia, zawiera w sobie intencjonalną negację zmierzającą do destrukcji nieakceptowanych elementów rzeczywistości, a także intencjonalną tendencję do rekonstrukcji (aspekt twórczy), które poparte są silnym przeżywaniem [...], pociągającymi za sobą próby jej zmiany [...]” (Wysocka, 2008, s. 58). W tak rozumianej sytuacji należy zrobić wszystko, co możliwe, by wprowadzić w ruch proces twórczy, przydatny do uświadomienia sobie możliwości realizacji zamierzeń twórczych. Przywołanie podczas zajęć schematu czterech faz procesu twórczego powoduje istotne zmiany w stosunku do materii tworzenia i sprowadzenie ich do potrzeb i możliwości uczestnika zajęć. Według Grahama Wallasa, proces twórczy jako akt złożony jest z czterech faz:

1. Preparacji — obejmującej próby świadomego rozwiązywania problemu.

2. Inkubacji — okresu, w którym nie myślimy w sposób zamierzony i świadomy o problemie. W fazie tej jednak mogą zachodzić w naszym mózgu nieświadome zdarzenia, mające wpływ na losy problemu.

3. Olśnienia — oznaczającego pojawienie się świadomości idei rozwiązania.

4. Weryfikacji — fazy świadomej oceny i precyzowania idei (podaje za: Pietrasiński, 1969, s. 29).

Fazy te, rzecz jasna, mogą się przeplatać bądź powtarzać.

Nadal adolescenti pozbawieni są jednak wystarczającego bodźca do tworzenia, albowiem studentom niepróbującym dotąd swych sił w poezji brakuje wiary we własne siły i możliwości, zwłaszcza że jako filolodzy są przytłoczeni wiedzą z zakresu biografii wielkich poetów polskich i światowych oraz wynikającymi stąd kompleksami niższości i brakiem wiary możliwości stworzenia cegółkolwiek własnego. Towarzyszy im strach przed autorytetami literackimi, zwany w pedagogice twórczości trwogą przed arcydziełem (Szmidt, 2007, s. 226), przejawiającą się poczuciem własnej niedoskonałości w obliczu autorytetów literackich i ich wielko-

ści, uznanej przez badaczy i czytelników. Niezwykle istotne jest w tym zakresie zjawisko zwane w pedagogice twórczości ośmieleniem do twórczości (*encouraging*) (Szmidt, 2007, s. 21—22), a polegające na dodaniu sił i obudzeniu wiary we własne możliwości poprzez rozwinięcie wysokiej motywacji, poczucia niezależności od opinii innych, chęci podjęcia ryzyka, wytrwałości w chwilach niepowodzeń (Szmidt, 2007, s. 21—22). Praktycznym sposobem pozabawienia młodych ludzi swoistych kompleksów może być zetknięcie się z tekstami napisanymi nieudolnie przez ich anonimowych rówieśników. Taki kontakt z tekstem słabym merytorycznie rodzi przeświadczenie wyższości, a więc poczucie zdolności do własnej realizacji w podobnej twórczej inicjatywie. W tym celu studenci otrzymują zadanie poprawienia złego tekstu na lepszą wersję. Wyobrażają sobie, że zasiadają w redakcji pisma literackiego, jako redaktorzy, i ich obowiązkiem jest przystosować otrzymany tekst do druku. Tekstem możliwym do korekty jest następujący „utwór”:

pociągam sznurkami
na balu kukielkowym
a inni się przy tym bawią
jestem poważna i roztrzęsiona
a oni tego nie widzą
śmieją się i klaskają
a ja płaczę bo już dłużej nie mogę
nie mogę znieść tego teatru
w którym życie nie jest prawdziwe
zamknięta w małej klatce
gubię się
brak mi powietrza
nie chcę umierać w kwiatu rozkwicie
nie chcę umierać bez nikogo bliskiego
chcę ulecieć jak ptak ponad gwiazdy
a potem wrócić
jakby się nic nie stało
bo człowiek potrzebuje czasem
odmienności

Danuta Mucha (2006, s. 51—52)

Studenci mają za zadanie skrócić i skorygować tekst, ale nie mogą dopisywać do niego swoich słów. Operowanie wyłącznie środkami już istniejącymi skłania do większej pracowitości w odniesieniu do korekty. Jedynym mottem tego działania są słowa Antoniego Czechowa: „zwięzłość

— siostrą talentu” i „sztuka pisanie to sztuka skracania”. Przydatne okazują się także słowa Stefana Szumana: „są dyletanci, którzy mieliby coś do powiedzenia, ale błędzą po lesie słów i zdań jak po puszczy” (Szuman, 1962, s. 66). Uczestnicy warsztatów z ochotą przystępują do pracy, w rezultacie której mają przed oczami własną wersję tekstu. Nie czytają jej jednak głośno, lecz konfrontują swoje działania z wysłuchaną wersją prowadzącej warsztaty. Porównując swój tekst z wzorcowym — sami, bez narażania się na opinię kolegów, mogą ocenić stopień trafności własnego ujęcia.

Tekst odczytany przez prowadzącą zajęcia jest następujący:

Pociągam sznurkami
na balu kukielkowym
jestem poważna
wszyscy śmieją się i klaszczą
a ja płaczę
zamknięta w małej klatce

Danuta Mucha (2006, s. 52)

Skonstruowanie wypowiedzi na zasadzie kontrastu stwarza i wyzwala nowe treści poetyckie, oddając intencje autora i nie czyniąc z tekstu niedbałej gramatycznie i ortograficznie prozy.

Kolejnym etapem zajęć jest swoisty trening przygotowujący do realizacji literackiego zadania, znany w pedagogice twórczości jako *trening twórczości* (Szmidt, 2007, s. 295). Podczas zajęć warsztatowych studenci dowiadują się o sugestiach wynikających z doświadczeń poetki Danuty Wawiłow (1942—1999), udzielającej na łamach „Filipinki” porad dla młodych literatów. Danuta Wawiłow przywiązywała do tej działalności wielką wagę, podkreślała, że poezja polega na tym, by umieć widzieć i przeżywać coś „po swojemu” i zapisywać te stany swoimi słowami. Pisarka twierdziła, że sukces literacki jest wynikiem cierpliwości i pracowitości. Mówiła m.in.: „Trochę cierpliwości i odwagi, trochę wiary w siebie i trochę też krytycyzmu w stosunku do własnej twórczości, a rezultat przyjdzie na pewno i sami będziecie nim zaskoczeni” (Wawiłow, 1989, s. 15). Zwiększona w ten sposób motywacja ma istotny wpływ na świadomość studenta dotyczącą jego własnych możliwości twórczych. I w tym właśnie momencie prowadząca warsztaty podaje temat do realizacji poetyckiej, sugerując jedynie, by uczestnicy wyzwolili ze swej wyobraźni jak najdalsze w skojarzeniach metafory. Im odleglejsze jest skojarzenie myślowe z właściwym tematem, tym lepiej dla metaforycznego ujęcia całości „utworu”.

W sali zapada cisza. Zostaje stworzona atmosfera pozwalająca na znalezienie się we własnym świecie nawet w obecności 30 innych uczest-

ników zajęć. Na potrzebę takiej wyjątkowej atmosfery zwraca też uwagę Beata Oeszlaeger (2006, s. 197). Po kilkunastu minutach autorzy kończą swoje utwory, po czym udają się na przerwę, podczas której prowadząca warsztaty zapoznaje się z tekstami, wybierając najlepsze z nich. Prezentuje je potem głośno, posługując się pseudonimami autorów. Nikt bowiem nie używa własnego nazwiska, by nie powodować stresu u autorów, których utwory nie będą odczytane. Liczba najlepszych prac powiększa się z zajęć na zajęcia (inne prace nie są w ogóle prezentowane).

Pod koniec kursu warsztatowego przeprowadzana jest anonimowa ankieta na temat: Co dały pani/panu warsztaty literackie? Wszystkie ankiety zdają się potwierdzać prawdziwość podmiotowego rozumienia twórczości, w myśl którego „rozszerza ono krąg osób określanych jako twórcze, a w skrajnej postaci, określanej jako pankracjonizm, zakłada, że każdy człowiek [...] jest potencjalnie twórczy” (Szmidt, 2005, s. 17). W odniesieniu do wieloletniej praktyki warsztatów literackich mogłabym dodać, że powstałe na zajęciach utwory literackie poza znamionami nowości posiadają też wartości (jeśli nawet nie literackie, to na pewno estetyczne).

Jak potwierdzają wypowiedzi ankietowanych, warsztaty literackie stanowią dla nich istotny element życia w ogóle, kreatywności w codziennych działaniach oraz — coraz częściej — początek własnej drogi literackiej, potwierdzonej wydanymi tomami wierszy.

Bibliografia

- Burzyńska A., Markowski M.P., 2006: *Teorie literatury XX wieku*. Kraków.
- Dziedzic A., 2009: *Świat Słońca*. Łódź.
- Głowiński M. et al., 1989: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław.
- Górnikiiewicz J.Z., 2004: *Dzieci jako słuchacze, czytelnicy i autorzy bajek*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krason, B. Mazepa-Domagala. Katowice.
- Jakobson R., 1989: *W poszukiwaniu istoty języka*. T. 2. Wybór pism, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa. Warszawa.
- Mitosek Z., 2005: *Teorie badań literackich*. Warszawa.
- Mucha D., 2006: *Pozaprogramowe formy kultury literackiej studentów polonistyki (na przykładzie Filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim)*. Piotrków Trybunalski.
- Nowacka B., 2006: *Twarz w lusterku*. „Kalejdoskop Akademicki”, nr 1.
- Oeszlaeger B., 2006: *Jak zachęcić dzieci do odbioru i tworzenia tekstów literackich? W: W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania Inspirujące*. Red. K. Krason, B. Mazepa-Domagala. Katowice.

- Pietrasiński Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska D., 2008: *Lingwistyczne obrazowanie bezpośrednie jako kognitywne narzędzie tworzenia obrazu dziecka z zaburzeniami rozwoju*. W: *W pobliżu literatury dziecięcej*. Red. A. Ungeheuer-Gołąb. Rzeszów.
- Szmidt K.J., 2005: *Czy dzieci są twórcze? Pytanie wcale nie retoryczne z różnych punktów widzenia*. W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szuman S., 1962: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa.
- Wawilow D., 1989: *Jak pisać wiersze?* „Płomyk”, nr 10, 11.
- Welles R., Warren A., 1970: *Teoria literatury*. Przekład pod redakcją i z posłowiem M. Żurowskiego. Warszawa.
- Wysocka E., 2008: *Twórczość i kreatywność jako forma przewyższania absurdałności ludzkiej egzystencji — refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje (perspektywa młodzieży akademickiej)*. W: *Wyrzucić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice.