



Szymon Gębuś

 <https://orcid.org/0000-0002-6389-3315>

Jilin International Studies University
Changchun, Chiny

Literatura podróżnicza na polonistycznych kursach literatury światowej. Propozycje dydaktyczne

Teaching Travel Literature in
World Literature Courses in Polish Studies: A Proposal

Abstract: Texts classified as travel literature remain underused material in the teaching of world literature, as well as within Polish studies. This article attempts to rectify this by formulating an original teaching proposal. It is intended to help construct curricula for future courses on world literature in Polish studies. In terms of genre, the proposal is based on the use of a wide range of foreign travel writing originating in different cultural environments and historical periods, and representing various literary genres. With reference to teaching methods, this proposal is based on the simultaneous and coordinated use of two modern teaching techniques: presenting students with tasks requiring creative thinking and with open-ended problems intended to provoke intellectual effort. Student activity, supervised by the teacher, thus becomes one of the main objectives of the class. The form of teaching that is most conducive to the realisation of this teaching proposal is a conversation-based class and lecture. Both facilitate effective, multi-vectorial intellectual interaction and team work.

Keywords: literature teaching, travel literature, world literature

Abstrakt: Teksty zaliczane do literatury podróżniczej pozostają materiałem niedostatecznie wykorzystywanym w dydaktyce literatury światowej, a także w obrębie studiów polonistycznych. Niniejszy artykuł stara się wyjść naprzeciw takiemu stanowi rzeczy, formułując autorską propozycję dydaktyczną. W zamierzeniu ma ona pomóc w konstruowaniu programów przyszłych kursów literatury światowej na studiach polonistycznych. W planie genologicznym bazuje ona na wykorzystaniu szerokiej gamy zagranicznych utworów podróżopisarskich, pochodzących z różnych kręgów kulturowych i odmiennych epok historycznoliterackich oraz reprezentujących rozmaite gatunki literackie. Z kolei w planie wykonawczym jej istota dydaktyczna bazuje na jednoczesnym i skoordynowanym wykorzystaniu dwóch nowoczesnych technik nauczania: sformułowaniu zadań o charakterze kreatywnym oraz na postawieniu otwartych pytań o charakterze problemowym, mających sprowokować studentów do wysiłku intelektualnego. Aktywność studentów staje się dzięki temu jednym z głównych celów zajęć dydaktycznych, prowadzonych przez nauczyciela kontrolującego całość tak sprofilowanego procesu dydaktycznego. Formą nauczania najbardziej sprzyjającą realizacji tej idei dydaktycznej staje się zaś konwersatorium lub wykład konwersatoryjny, które ułatwiają efektywną, wielowektorową interakcję intelektualną i współpracę zespołową.

Słowa kluczowe: dydaktyka literatury, literatura podróżnicza, literatura światowa

Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros. A lo largo de la historia el hombre ha soñado y forjado un sinfín de instrumentos. Ha creado la llave, una barrita de metal que permite que alguien penetre en un vasto palacio. Ha creado la espada y el arado, prolongaciones del brazo del hombre que los usa. Ha creado el libro, que es una extensión secular de su imaginación y de su memoria (Jorge Luis Borges, *El libro*¹).

Wprowadzenie

Chęć przedstawienia w niniejszym artykule propozycji dydaktycznych² powodowana była przekonaniem o naglącej konieczności opracowania przez krajowe polonistykę własnej, nowoczesnej formuły nauczania literatury światowej (powszechnej). Formuła ta powinna zostać oparta na niepodważalnych pryncypiach metodologicznych i treściowych. Po

¹ „Niektórzy nie potrafią wyobrazić sobie świata bez ptaków, niektórzy świata bez wody; jeśli chodzi o mnie, nie wyobrażam sobie świata bez książek. W swojej historii ludzkość potrafiła wyśnić i wytworzyć mnóstwo narzędzi. Stworzyła klucz, kawałek metalu dający dostęp do potężnych pałaców. Stworzyła miecz i pług, przedłużenie ramienia używającego ich człowieka. Stworzyła też książkę, przedłużenie wyobraźni i pamięci”. Tłumaczenie własne – S.G., https://pijamasurf.com/2019/04/el_libro_la_mas_singular_de_todas_las_invenciones_humanas_una_conferencia_de_jorge_luis_borges/ [dostęp: 26.04.2021].

² Nie składają się one na pełny program kursowy literatury światowej, lecz tworzą cząstkową ideę, zbiór elementów do wykorzystania, oportunistycznego i dydaktycznie zestrojonego z resztą programu, w trakcie kursu tego przedmiotu. Nawet bowiem stanowiąc jego trzon, potrzebowały one szerszego repertuaru form i technik dydaktycznych oraz pełniejszego zestawu tekstów literackich. Stąd artykuł ten zamierza tylko częściowo przyczynić się do przyszłego opracowania kompletnego programu nauczania literatury światowej na krajowych polonistykach.

pierwsze zatem, winna bazować na repertuarze skutecznych, nowoczesnych technik nauczania, dotrzymujących kroku aktualnym trendom dydaktycznym. U jej podstaw ma leżeć efektywna metodyka nauczania, zasadzająca się na wywoływaniu, ułatwianiu i ukierunkowywaniu poznawczej aktywności studenta (podejście zorientowane na studenta, ang. *student-centered approach*), przy czym nauczyciel (prowadzący) ma przyjąć rolę inspiratora i decydenta w kwestii poszczególnych kroków dydaktycznych (czyli: nauczyciel jako metodyczny nadzorca, student jako wykonawczy agens). Po wtóre zaś, formuła ta winna opierać się na uzgodnionym, oryginalnym spektrum lektur, maksymalnie szerokim pod względem historycznym i geograficznym, otwartym zarazem na modyfikacje i uzupełnienia.

W ślad za przedstawionymi założeniami dydaktycznymi niniejsza propozycja – chcąc zostać głosem postulatywnym a nawet agoniistycznym w ewentualnej środowiskowej dyskusji o dydaktyce literatury światowej – została osnuta na dwóch zasadniczych składowych, rozłącznych w przypadku praktycznego użycia dydaktycznego, lecz zarazem wzajemnie się w jego trakcie wzbogacających i przynajmniej częściowo uzupełniających. Pierwszy element to dwa zadania o charakterze twórczym. Zadania te wymagają od studentów pewnej kreatywności, polegającej np. na opracowaniu nowych form tekstowych, nawiązujących do tekstu wyjściowego. Zadania te powinny w pierwszej kolejności służyć uruchomieniu wysiłku poznawczego i operacyjnego studentów, samodzielnie bądź kooperacyjnie poszukujących rozwiązań w procesie mającym na celu przede wszystkim pogłębienie intelektualnej interakcji z czytany utworem. Druga składowa zawiera się w zestawie kilku lub kilkunastu przykładowych pytań analityczno-interpretacyjnych dla zaproponowanych czterech w sumie lektur. Pytania mają charakter uniwersalny i dają się zaadaptować do innych dzieł literackich – także fikcyjnych, spoza literatury podróżniczej – według doraźnych potrzeb, planów i celów dydaktycznych³. Sposób sformułowania i treść pytań

³ Podział na kreacyjne „zadania” oraz na teoretyczne „pytania” o różnym stopniu trudności/złożoności i skoncentrowany jest głównie na analizie tekstu, odpowiada

mają na uwadze przede wszystkim stworzenie pewnego multiperspektywizmu analityczno-poznawczego względem tych czterech tekstów, którego konsekwencją będzie szersze i głębsze dotarcie do tkwiącej w nich złożoności i bogactwa myślowego, ideowego i znaczeniowego oraz wykrycie być może niejasnych zrazu treści, związków, znaczeń i relacji między poszczególnymi elementami ich świata przedstawionego.

Zharmonizowane wykorzystanie elementów obu podejść, „zadaniowego” i „teoretycznego”, ma przyczynić się do wyposażenia studentów w umiejętność wszechstronniejszego, głębszego i analitycznie dokładniejszego spojrzenia na teksty o tematyce podróźniczej. Tę utrwaloną umiejętność, rozumianą jako swoisty zespół wyćwiczonych, trwałych kompetencji analitycznych i interpretacyjnych, studenci powinni umieć wykorzystać w każdym kolejnym kontakcie z utworami także np. poetologicznie odległymi od faktycznie wykorzystanych w praktyce dydaktycznej. Na podstawie moich doświadczeń dydaktycznych w Polsce i za granicą uważam, że tego typu umiejętności, mających však stanowić niemal trzon kształcenia literackiego⁴, często dramatycznie wręcz brakuje studentom filologii.

Niniejsza koncepcja odpowiada zatem na niedostatki – w zakresie preferowanych tu celów dydaktycznych – zwyczajów nauczania literatury (nie tylko podróźniczej), chyba zbyt mocno zakorzenionych w pol-

także dwóm procesom nauczania skupionym na aktywności studenta, nazywanym metodami „praktycznej działalności” oraz „samodzielnego dochodzenia do wiedzy”. Podział taki mieści się w czteroczęściowej klasyfikacji metod nauczania dokonanej przez Wincentego Okonia; oprócz metod „samodzielnego dochodzenia do wiedzy” i „praktycznych”, wyróżnił on metody „asymilacji wiedzy” oraz „waloryzacyjne” (Okoń 2016).

⁴ Ewa Turkowska, autorka artykułów o koncepcji nauczania literatury koncentrującej się na działaniu (*handlungsorientierter Literaturunterricht*), ideowo zbieżnej z prezentowaną propozycją, już dawno zwracała uwagę na niedostatki w kształceniu literackim na studiach filologicznych. Badaczka, mając na myśli polskie realia, twierdziła, że nauczanie jest procesem „wielostronnym, dalece wykraczającym poza interpretację tekstu literackiego i wiedzę o epokach, do których to aspektów niekiedy się je sprowadza” (Turkowska 2013, 130).

skiej praktyce dydaktycznej. Zwyczajnie te w niewystarczającym stopniu prowokują studentów do kreatywnej, indywidualnej lub kolektywnej aktywności, a także wręcz paraliżują ich twórczy potencjał i skutkują ograniczeniem ich aktywności oraz podmiotowego udziału w zajęciach. W związku z tym należy założyć, że zawarte w niniejszej koncepcji idee dydaktyczne zostaną wykorzystane przede wszystkim podczas pracy w najdogodniejszej dla wykładowcy (prowadzącego) formie dydaktycznej, czyli konwersatorium – najelastyczniejszej bowiem w kwestii kształtowania przebiegu zajęć i najbardziej sprzyjającej wymianie myśli oraz doświadczeń wśród jej uczestników.

Propozycja zbudowana na takich założeniach przynajmniej częściowo odpowiadałaby na refleksję dotyczącą edukacyjnych wyzwań współczesności; jeśli uznać za jej reprezentantów choćby dwa, dziś szeroko jednak komentowane, głosy. Pierwszy z nich należy do Yuvala Noaha Harariego, który w swoim bestsellerze z 2018 roku hołduje przekonaniu o aktualnej powinności promowania przez edukację „poczwórnego K”, czyli umiejętności krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności (Harari 2018, 335). Wiele zaproponowanych w niniejszym artykule technik dydaktycznych, z różną mocą i w zróżnicowanym zakresie, faktycznie sprzyja rozwojowi tych uniwersalnych kompetencji (pytania nakłaniające do wnioskowania, refleksji lub polemiki; zadania przeznaczone do wspólnego wykonania; prośba o ocenę wyników cudzej pracy oraz dyskusja nad nimi itp.). Drugi głos należy do amerykańskiego ekonomisty Bryana Caplana, który w pracy opublikowanej w tym samym roku (Caplan 2018)⁵, niemniej obficie komentowanej na forum międzynarodowym, kwestionuje skuteczność uczelni wyższych w wyposażaniu studentów w wiedzę i umiejętności przydatne w życiu zawodowym⁶. Niniejszy projekt dydaktyczny ma na celu przynajmniej

⁵ Polskie tłumaczenie tytułu jego pracy (*The Case Against Education. Why the Education System Is a Waste of Time and Money*) mogłoby brzmieć: „Przeciw oświacie. Dlaczego system edukacyjny jest stratą czasu i pieniędzy”.

⁶ W skrócie i uproszczeniu: zdaniem autora edukację uczelnianą cechuje wartość głównie „sygnalizacyjna”, znamionująca posiadanie przez absolwenta inteligencji, pra-

częściowe rozwinięcie u studentów kompetencji przydatnych zarówno podczas studiów, jak i w przyszłej pracy zawodowej. Zakłada on zatem, że choć niektóre umiejętności pożądanе w życiu zawodowym (pedagogicznym, korporacyjnym, freelancerskim), jak na przykład prowadzenie dialogu, zdolność przekonania do swoich racji, budowanie logicznych wypowiedzi, można z powodzeniem nabywać także na odpowiednio ukształtowanym dydaktycznie i treściowo kursie literatury światowej.

Dlaczego literatura reportażowo-podróżnicza?

O ile w przedmiotowych sylabusach uwzględnia się nieraz (choć w stopniu ograniczonym) beletrystykę podróżniczą, z organizującym narrację dominującym wątkiem fikcyjnej eskapady (gatunek o wielowiekowych i różnorodnych tradycjach, sięgający *Eposu o Gilgameszu*, a potem także *Odysei czy Księgi Wyjścia*), to zazwyczaj na próżno szukać w nich reportaży podróżniczych sensu stricto. Biorąc pod uwagę tego typu teksty, warto zarazem podsunąć kilka argumentów, mogących z powodzeniem uzasadnić chęć włączenia tych utworów do spisów lektur z literatury światowej.

Po pierwsze, nagminne a celowe pomijanie dzieł o tematyce podróżniczej pozbawia studentów możliwości obcowania z gatunkiem stanowiącym być może zgoła najważniejszą podwalinę pod powstanie i rozwój literatury reportażowej w ogóle (zob. Kostenezer 2009,

cowitości czy zdolności sprostania różnorodnym uczelnianym wymaganiom, a więc cech tyleż potrzebnych do ukończenia studiów co zazwyczaj cenionych przez pracodawców. Jej zakończenie nie oznacza wszak automatycznie zdobycia dostatecznej liczby umiejętności, potrzebnych w danej pracy zawodowej. Jako remedium autor sugeruje m.in. skrócenie czasu edukacji i redukcję jej publicznego finansowania, proponuje dążenie do zmniejszenia liczby studentów, a nawet optuje za zachęcaniem dzieci i młodzieży do pracy i rozluźnieniem odnośnych przepisów prawnych, uznając za skuteczniejszą naukę praktykę zawodową.

13–22). Po drugie, genezę tych utworów stanowiły często przełomowe wydarzenia historyczne o międzynarodowej i często zarazem przełomowej doniosłości (wyprawy krzyżowe, geograficzne konkwisty, pionierskie ekspedycje dyplomatyczne czy handlowe) bądź unikatowe fenomeny obyczajowo-socjologiczne (np. brytyjsko-kontynentalny Grand Tour w XVII–XIX w.). Po trzecie, w dzisiejszych postaciach podrózpisarstwo należy do najbardziej zróżnicowanych wewnątrznie, zdemokratyzowanych i wciąż ekspandujących obszarów piśmiennictwa, obejmując twórczość różnorodną autorsko i tematycznie oraz należącą do rozmaitych rejestrów intelektualnych i (nie)artystycznych. Zawiera zarówno m.in. amatorskie internetowe trawelogi, reportaże turystyczno-krajoznawcze, przewodniki o funkcji użytkowej, książki autorstwa tzw. trawelebrytów, jak i ambitniejsze relacje z podróży, sprofilowane naukowo i dążące do pogłębionych analiz (między)kulturowych. Po czwarte, pisarstwo podróżnicze w ścisłym sensie osobisto-reportażowym, podobnie jak powieściopisarstwo fikcyjno-fabularne, dorobiło się własnej elity pisarskiej, grupy wybitnych i szeroko rozpoznawalnych reprezentantów, do której należą m.in. Ryszard Kapuściński, Paul Theroux, Bruce Chatwin czy V.S. Naipaul. Po piąte, w ostatnich latach zostało ono solidnie uprzedmiotowione w dyskusie naukowym, m.in. za sprawą erudycyjnych, przekrojowych analiz anglojęzycznych autorstwa Tima Youngsa (Youngs 2013) czy Petera Whitfielda (Whitfield 2011). Po szóste, można przywołać dość dużą liczbę nowożytnych koryfeusza pióra z dorobkiem podrózpisar skim, nawet jeśli tylko marginalnym w kontekście całej twórczości. Własne wyprawy opisywali m.in. Mark Twain, George Orwell, Charles Dickens, Graham Greene, W.H. Auden, William Golding, John Steinbeck, Josif Brodski, Aldous Huxley, Alberto Moravia, Salman Rushdie, Federico García Lorca, z Polaków – Henryk Sienkiewicz, Józef Ignacy Kraszewski, Maria Konopnicka, Maria Kuncewiczowa, Adolf Dygasiński czy Jarosław Iwaszkiewicz, w kręgu zaś niemieckojęzycznym np. Johann Wolfgang von Goethe, Heinrich Heine, Theodor Fontane, Wolfgang Koeppen oraz nobliści Hermann Hesse, Heinrich Böll, Elias Canetti i Günter Grass. Opowieści o swych wo-

jażach publikowali też m.in. Stanisław Staszic, Albert Einstein, Che Guevara, Claude Lévi-Strauss, Alexander von Humboldt, Charles Darwin czy Norman Davies.

Propozycje lekturowe

Olgierd Budrewicz *Pozłacana dżungla*
i Paul Theroux *Stary Ekspres Patagoński*

W pierwszej kolejności proponuję analizę dwóch opublikowanych w zbliżonym czasie tekstów o Ameryce Południowej, autorstwa Olgierda Budrewicza (Budrewicz 1974) i Paula Theroux (Theroux 2016, pierwodruk 1976). Oba stanowią najdoskonalsze osiągnięcia ich twórców, a praca Amerykanina – także najwybitniejszy przykład podróżopisarstwa w skali światowej.

Szkice zadań prezentują pewne możliwości i sugestie dydaktyczne, natomiast ani nadmiernie nie uściślają ich strony wykonawczej, ani ich nie wyczerpują. Wszelkiego rodzaju modyfikacja czy transformacja, poddyktowana dążeniami lub koniecznościami dydaktycznymi, wyborami lekturowymi oraz możliwościami technicznymi i sposobami realizacji, zależeć będzie od prowadzącego i studentów. Chciałbym zatem ufać, że wartość zaproponowanych zadań tkwić będzie raczej w ich inspirującym niż normatywnym charakterze.

Propozycja zadań:

1. Porównawcza analiza i charakteryzacja najważniejszych sytuacji konfliktowych w obu tekstach, z przyporządkowaniem ich do następujących opozycji konfliktogennych:
 - a) człowiek – człowiek,
 - b) człowiek – grupa/społeczeństwo,
 - c) człowiek – natura,
 - d) człowiek w wewnętrznym konflikcie z sobą.

Po zlokalizowaniu konfliktów w konkretnej warstwie świata przedstawionego oraz wyjaśnieniu ich genezy, głębi, siły i charakteru można w dalszym ciągu wyjaśnić ich rolę w czasoprzestrzennej organizacji sfery zdarzeniowej każdego z utworów, relację z dynamiką narracji, wzajemne powiązania itp. W efekcie zaś uzyskać głębszy wgląd m.in. w postawy i motywy działań postaci oraz wieloaspektową ocenę wpływu tychże konfliktów na progres zdarzeniowy i (meta)tematykę obu utworów, wydobywając przy okazji istotne różnice esencjalne i ideowe między nimi. Ponieważ zaś antagonizmy takie od stuleci intensywnie eksploatowano także w rodzimej literaturze, można je dodatkowo (kontrastywnie/analogicznie) zilustrować przykładami z wybranych polskich dzieł.

Amerykański podróżopisarz Thomas Swick w książce *Joys of Travels* (Swick 2016, 3–90) snuje rozważania na temat pojęć stereotypowo konotujących podróżę, jak: oczekiwanie (*anticipation*), ruch (*movement*), zerwanie z rutyną (*break from routine*), nowość (*novelty*), odkrycie (*discovery*), związek emocjonalny (*emotional connection*) oraz docenienie domu rodzinnego (*heightened appreciation of home*). Traktując przywołane pojęcia jako swoistą siatkę odniesień i ewentualnie wspierając się lekturą wskazanej części pracy Swicka, należy wyjaśnić, w jaki sposób kategorie te wyrażają się w działaniach podróżujących protagonistów oraz w jaki sposób wiążą się one z podróżopisarstwem zarówno jako fenomenem historycznoliterackim, jak i z poszczególnymi, konkretnymi (polskimi) autorami oraz ich pracami itd. Można tutaj podzielić grupę na kilka zespołów zajmujących się przygotowaniem np. referatu dotyczącego danej kategorii. Zadanie to można też zwieńczyć dyskusją o estetycznej i historycznoliterackiej specyfice oraz historycznych transformacjach pisarstwa podróżniczego, np. w nawiązaniu do tychże kategorii.

Pytania:

1. W jakiej manierze każdy z autorów prowadzi narrację – zobiektywizowanie i rzeczowo czy bardziej personalnie i introwertycznie? Na ile twórcy urozmaicają swój przekaz dygresjami? Czy styl jest łatwiejszy i atrakcyjniejszy w odbiorze i dlaczego?

2. W jakim stopniu tekst każdego z pisarzy nasycają informacje o charakterze historyczno-krajoznawczym, także niezwiązane bezpośrednio z kontekstem podróży? Który autor sprawia wrażenie bardziej nastawionego na transmisję tego typu wiedzy o odwiedzanych krajach/regionach?
3. Na ile szczegółowo i kompleksowo każdy z twórców przedstawia swoje, zmieniające się wraz z biegiem podróży, otoczenie topograficzno-przestrzenne? Czy przy opisach autorzy zwracają na coś szczególnie uwagę? Czy i na ile sposób przedstawienia przez nich elementów i relacji przestrzennych ułatwia wyobrażenie sobie danej lokalizacji?⁷
4. Która z lektur wywołuje u czytelnika (większą) chęć powędrowania śladami autora? Dlaczego?
5. Porównaj oba teksty ze współczesnymi podróżniczymi narracjami polskojęzycznymi o Ameryce Południowej na podstawie ich całościowej lub częściowej lektury. Jeśli traktować je jako świadectwa przemiany gatunku podróżopisarstwa, to w jakim kierunku przebiegła ta ewolucja? W jaki sposób w porównywanych tekstach wyraża się odmienny czas oraz inna sytuacja kulturowa, towarzysząca ich powstaniu?

Wyprawa Wen-Amona

Kolejna propozycja to *Wyprawa Wen-Amona* – spisana w języku nowoegipskim opowieść z XII–XI w. p.n.e. (Andrzejewski 1958, 199–212); protoplasta podróżopisarstwa, bodaj najstarszy znany dziś i przetrwały do naszych czasów utwór tematyzujący podróżniczą wyprawę. Sięgnięcie zatem do absolutnych pierwocin pisarstwa podróżniczego wymaga kompetentnego, odpowiednio przygotowanego nauczyciela, potrafiącego co najmniej „odnaleźć się” w takiej literaturze. W trakcie pracy nad tym tekstem można w razie potrzeby korzystać zarówno z jego angielskiego przekładu, jak i z pomocniczych prac anglojęzycznych dotyczących jego tła historycznego i historycznoliterackiego.

⁷Zawiązaniu dyskusji na ten temat świetnie przysłużą się oryginalne wywody Petera Mendelsunda (Mendelsund 2014).

Zadania:

1. Analiza opowiadania według listy pytań pochodzącej z pracy Andrew Bennetta i Nicholasa Royle'a (Bennett i Royle 2015, 60–62). W trakcie analizy można postarać się o skonstruowanie podobnego do wspomnianej listy „drogowskazu analitycznego”, przeznaczonego dla tekstów podróżopisarskich sensu stricto. Może on zostać uzgodniony bądź podczas gremialnej dyskusji poprzedzonej „burzą mózgów”, bądź w wyniku koncyliacyjnej debaty między kilkusobowymi zespołami, którym poruczono zadanie przygotowania własnej listy.

2. Zadanie nieco pokrewne: w *Słowie niemowy* – kolekcji opowiadań peruwiańskiego mistrza krótkiej prozy Julia Ramóna Ribeyra – autor posłowa zamieszcza jego swoisty nowelistyczny dekalog pisarski (Ribeyro 2016, 415–416). Śledząc kolejno „przykazania” Ribeyra, należy rozstrzygnąć, czy i w jaki sposób tekst egipski stosuje się do nich. Można tutaj podzielić całą grupę na mniejsze zespoły, z których każdy zajmowałby się przydzielonymi punktami „dekalogu”. Można także, choćby w celu porównawczego poszerzenia bazy tekstowej z literatury egipskiej, włączyć w analizę inne jeszcze jej opowiadanie – np. jedno z najbardziej znanych pt. *Dwóch braci*. Następnie zalecenia Peruwiańczyka można odnieść do wybranych współczesnych polskich reportaży podróżniczych, starając się np. wychwycić i wszechstronnie określić (konstrukcyjne, założeniowe, językowe itd.) podobieństwa i różnice między nimi a opowiadaniem ze świata fikcji literackiej.

Pytania:

Służą one zarówno analitycznej „rozbiorce” tekstu, jak i nawiązują do szerszego spektrum historycznoliterackiego pod kątem współczesnej literatury podróżniczej.

1. Jak można scharakteryzować narratora tej historii? Jak określić jego przynależność społeczno-grupową, narodowościową, socjalną? Czy reprezentuje on jakąś określoną grupę społeczną? Jaki jest punkt widzenia i zasięg czasoprzestrzenny narracji?

2. Czy w opowiadaniu da się wyróżnić jedno najważniejsze wydarzenie? Jeśli tak, to któremu i z jakiej racji przypada ta rola?

3. Czy narrator usiłuje w jakikolwiek sposób przykuć uwagę czytelnika,

aby zainteresować go opowiadaniem? Czy mu się to udaje? Dlaczego? Jakie zabiegi stosują w tym celu współcześni podróżopisarze?

4. W jaki sposób narrator opisuje ludzi napotkanych w trakcie podróży? Jakich detali o nich się dowiadujemy? A jak przedstawia lokalizacje geograficzne i trasę podróży? W czym opisy tych sfer się różnią, a w czym są zbieżne?

5. Jakie najistotniejsze cechy posiada świat przedstawiony tego opowiadania, zwłaszcza najważniejsze wydarzenia, konflikty, cechy i (założone) wartości kulturowe? Czy są wśród nich i takie, których nie sposób spotkać we współczesnej literaturze podróżniczej?

6. Tim Youngs uznał kategorię „quest” (‘poszukiwanie, pogoń, wyprawa poszukiwawcza połączone zazwyczaj z pokonywaniem przeszkód’) jako zasadniczy, integralny składnik tekstów podróżopisarskich (Youngs 2013, 87–101). Które działania bohatera można zaliczyć do tej kategorii? W jaki sposób kategoria ta typowo przejawia się we współczesnych narracjach podróżniczych?

Elizabeth Bishop *Pytania w kwestii podróży*

Następna propozycja to znany wiersz wybitnej amerykańskiej autorki (1911–1979), przy którego analizie pomoże przytoczenie jej doświadczeń biograficznych, przede wszystkim bujnego życia podróżniczego (pobyty w różnych regionach USA, w Paryżu, Meksyku, kilkanaście lat spędzonych w Brazylii). Symptomatycznie wypada na tym tle fakt, że tekst pochodzi z wydanego w 1965 roku tomiku pod tym samym tytułem.

Jest to jednak utwór niełatwy w odbiorze, o niejasnej nieraz symbolice i metaforyce, prowokujący do interpretacyjnych niejednoznaczności; stąd też być może szczególnie dobrze pasujący do roli uniwersyteckiej „lirycznej wprawki”. Jego polskie tłumaczenia zawdzięczamy Stanisławowi Barańczakowi (Barańczak 1995, 77–79) oraz Andrzejowi Sosnowskiemu, z którego przekładu pochodzą cytowane fragmenty (Sosnowski 2018, 37–39).

Zadania:

1. Opatrzenie wiersza alternatywnym tytułem przy dążeniu do jak najcelniejszego oddania treści. Można tu wprowadzić utrudniające ograniczenia,

np. konieczność utworzenia tytułu dwu- lub trzywyrazowego czy też wziętego dosłownie z określonego fragmentu wiersza (np. którejś zwrotki) albo napisanego jambem itd. Wykonanie zadania zawiera także wyjaśnienie (interpretację) wybranego rozwiązania.

2. Transformacja tekstu wiersza na formę poezji figuratywnej (wizualnej, konkretnej), w postaci najtrafniej scalającej ją z treścią. Rozszerzeniu wiedzy i ułatwieniu wykonania zadania powinno służyć zapoznanie studentów w wielowiekową, sięgającą starożytności tradycją poezji figuratywnej – warto np. przejrzeć choćby tomik *Kaligramy* Guillaume’a Apollinaire’a (*Calligrammes, poèmes de la paix et de la guerre 1913–1916*) oraz polskie wersje takiej poezji. W dalszej kolejności można rozważyć znaczenia przydawane tekstowi mocą przeformowania go na styl figuratywny.

Pytania:

1. Wiersz rozpoczyna rejestr wrażeń podmiotu lirycznego pośród oszałamiających go wodospadów (można skojarzyć ten obraz z faktem powstania utworu w Brazylii, kraju słynącym z tego typu atrakcji). O jakie możliwe znaczenia wzbogacają początkowe wersy utworu występujące w nich aliteracje głoski [s]: *spill, sides, soft, slow*? Czy zachowano je w polskich tłumaczeniach? Jeśli nie, to czy w translacjach tych można stwierdzić obecność np. zabiegów leksykalnych czy stylistycznych, przynoszących efekty podobne do wytwarzanych za pomocą oryginalnych aliteracji?
2. Jak można zrozumieć wypowiedź o „nieznajomych w sztuce” występujących w „najdziwniejszym z teatrów”? (wersy 16–17). Kogo/co symbolizują? Jak rozumieć pytanie zawarte w tych wersach, jeśli traktować je jako bezpośrednie odniesienie do tytułu i problematyki wiersza?
3. Jakie dodatkowe znaczenia wnoszą do tekstu powtórzenia z wersów 22–23: „niepojęte”, „niepojęte”, „nieprzeniknione”, odniesione do „rumowiska”?
4. O jakim stanie umysłu i jakich rozterkach myślowych podmiotu lirycznego świadczy jego hamletyzująca wypowiedź zawarta w wersach 26–29?
5. Jakiego rodzaju odniesienie podmiotu lirycznego względem podróży i sensu jej podejmowania uwidacznia się w wersach 30–34?
6. Wersy 42–43 zawierają w oryginale rym (słyszalny np. podczas recytacji) *heard – bird*. Jakie znaczenia może ten zabieg przydawać – zasadniczo

bezrymowemu – tekstowi? Jako że w polskich tłumaczeniach rym ten nie został zachowany, można pokusić się o dokonanie alternatywnej, uwzględniającej go, translacji.

7. Jakie przekonania lub też wątpliwości odnośnie do podróży uwidaczniają się w wersach 47–54?

8. Jakie symboliczne znaczenia i konteksty wnoszą do wypowiedzi odniesienia do drewnianych klatek, drewnianego obuwia, stacji benzynowej i baroku (wersy 35–54)? W jakiej relacji sensy/konteksty te pozostają względem siebie i jakie znaczenie wytwarzają wspólnie?

9. Początek wiersza uderza obrazami wodospadów i strumieni, natomiast koniec trzeciej zwrotki przynosi odniesienie do deszczu. Czy oba te „wodne” fragmenty łączą się znaczeniowo? I czy oba, w połączeniu, mają jakieś szczególne znaczenie, istotne dla wymowy wiersza?

10. Ostatnie dwie zwrotki przynoszą zmianę perspektywy narracyjnej połączonej ze skondensowaną refleksją. Jaki cel ma taki zabieg i jak wpływa na treść i wymowę wiersza?

11. Znajdź dokładne brzmienie myśli Pascala, wzmiankowanej w czwartej zwrotce. W jaki sposób podmiot liryczny ustosunkowuje się do tej myśli?

12. Ogólniej: jakie pytania/problemy związane z podróżą, pojawiają się w tekście? Czy doczekują się one odpowiedzi i rozwiązań, a jeśli tak, to jakich?

13. Czy na podstawie wypowiedzi podmiotu lirycznego da się określić (przypuszczalną) głębokość, rozległość i rodzaje jego doświadczeń podróźniczych, czyli – jakiego typu podróżnik do nas mówi? Co mogło go skłonić do wyrażonej w wierszu refleksji?

14. Jakiego rodzaju doświadczenia oraz przemyślenia podróżnicze łączą/różnicują podmiot liryczny wiersza Elisabeth Bishop oraz *Modlitwy Pana Cogito – podróżnika* Zbigniewa Herberta? Jakie różnice w uznawanych wartościach kulturowych czy światopoglądowych można między nimi wytropić? Czym różnią się ich przypuszczalne oczekiwania względem podróży? A ich doświadczenia? Które z nich bardziej odpowiadają naszym konwencjonalnym wyobrażeniom o podróżowaniu i podróżnikach? Te same pytania można odnieść do Herbertowskiego wiersza *Podróż* czy utworu Konstadinos Kawafisa *Itaka*.

Postscriptum

Kurs literatury powszechnej obejmuje dialektycznie współgrającą całość elementów przedmiotowych, dydaktycznych, personalnych i organizacyjnych. Przedstawione propozycje zatem, wkomponowane w dowolny sylabus przedmiotowy i choćby najsumienniejszemu zrealizowane, stanowiłyby siłą rzeczy zaledwie jego drobną część. Kompleksowe wprowadzenie w życie wszechstronnie unowocześnionego nauczania literatury światowej spoczywa w rękach zainteresowanych tą materią przedstawicieli środowiska polonistycznego. Mam szczerą nadzieję, że w najbliższej przyszłości podejmą oni (niekoniecznie tylko) wewnętrzną debatę o zaprogramowaniu i wprowadzeniu w życie nowoczesnych w każdym wymiarze kursów literatury powszechnej na studiach polonistycznych – rzetelnych treściowo, efektywnych dydaktycznie i tyleż rozsądnie co produktywnie zharmonizowanych z programami nauczania literatury polskiej.

Tym bardziej warto podjąć taką dyskusję, że terażniejszość, jak bodaj nigdy dotąd, sprzyja nauczaniu literatury powszechnej i poszukiwaniu nowych dla niej rozwiązań dydaktycznych. Przy rosnącej poliglottytacji studentów i ich pełnoprawnym uczestnictwie w kulturowej globalizacji, nieraz wręcz ekspresowo dostępnych translacjach tekstów nawet z regionów egzotycznych językowo i kulturowo, wyjątkowo dogodnym dostępie do informacji, wiedzy i materiałów oraz szerokich możliwościach ich szybkiej transmisji i wymiany, dyskusja o wprowadzeniu na filologię polską (a także na pokrewnych kierunkach, np. łączących polonistykę z obcą neofilologią) nowoczesnie ukształtowanych dydaktycznie kursów literatury światowej i ich organizacyjnego oraz merytorycznego zharmonizowania z nauczaniem literatury polskiej byłaby głęboko uzasadniona. Dyskusja ta powinna objąć wszelkie istotne dla tej zasygnalizowanej kwestii zagadnienia natury organizacyjnej, metodologicznej czy merytorycznej; także zatem te, do których nawiązywał znany amerykański

ski komparatysta David Damrosch, którego zdaniem „ekscytujące i intrygujące” wręcz czasy, jakie nastały dziś dla nauczania literatury światowej, istotnie rozszerzyły skalę wyzwań stojących przed wykładowcami. Wskutek ekspansji zakresu analizowanych tekstów, w jego wymiarze historycznym i geograficznym, muszą oni mierzyć się m.in. z zadaniami ich właściwej selekcji, uwzględniać w dydaktyce kwestie zwiększonych różnic kulturowych czy nietypowych trudności translacyjnych. Na jakich wartościach oprzeć stworzenie listy lektur? Jak skutecznie nauczać studentów rozumienia literatury powstałej w obcej tradycji historycznoliterackiej i w odmiennych kontekstach historycznych, społecznych i estetycznych? W jaki sposób poruszać się dydaktycznie między pierwotnymi, lokalnymi (narodowymi, regionalnymi) a globalnymi kontekstami danego utworu? Czy nauczając przedmiotu o globalnych koneksjach, wolno koncentrować się wyłącznie na kilku utworach, pisarzach, zjawiskach? – zastanawia się Damrosch (2009, 1–11). Ten konglomerat pytań, wymagający jeszcze przemyślanego poszerzenia z uwagi na rzeczywistość praktyki dydaktycznej, zawiera w sobie wszak sugestię wskazującą na potrzebę ich dalszego, wyczerpującego przedmiot formułowania, a także udzielania uzasadnionych, lecz nie zawsze jednoznacznych i oczywistych odpowiedzi, które tylko częściowo zaproponowałem w niniejszym artykule⁸.

⁸ Dla rozwinięcia zagadnienia, warto polecić, po pierwsze, klarowny wykład Sandy N. Harper (Harper 1988, 402–408). Z nastawieniem na podobne cele dydaktyczne, osiągane za pomocą zbliżonych w istocie środków, artykuł autorki zarówno szerzej się odwołuje do odpowiednich dyskursów teoretycznych, jak i zawiera m.in. godne uwagi sugestie co do praktyki nauczania literatury. Po drugie, pozycją nieodzowną dla wszystkich uniwersyteckich wykładowców literatury wydaje się *The Pocket Instructor. Literature. 101 Exercises for the College Classroom* (Fuss, Gleason 2016), w której swoimi doświadczeniami i przykładami zadań kreatywnych podzielił się nauczyciele tego przedmiotu z uczelni anglosaskich, m.in. tak prestiżowych, jak Princeton University, Duke University, Yale University czy University of Tasmania.

Literatura

- Andrzejewski T., 1958, *Opowiadania egipskie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bishop E., 1995, *33 wiersze*, red. S. Barańczak, Kraków: Znak.
- Bishop E., 2018, *Santarém. Wiersze oraz trzy małe prozy*, red. A. Sosnowski, Stronie Śląskie: Biuro Literackie.
- Bennett A., Royle N., 2015, *This Thing Called Literature. Reading, Thinking, Writing*, Abingdon and New York: Routledge.
- Budrewicz O., 1974, *Połączana dżungla*, Warszawa: Iskry.
- Caplan B., 2018, *The Case Against Education. Why the Education System Is a Waste of Time and Money*, Princeton: Princeton University Press.
- Damrosch D., red., 2009, *Teaching World Literature*, New York: The Modern Language Association of America.
- Fuss D., Gleason W.A., red., 2016, *The Pocket Instructor. Literature. 101 Exercises for the College Classroom*, Princeton: Princeton University Press.
- Harari Y.N., 2018, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Harper S.N., 1988, *Strategies for Teaching Literature at the Undergraduate Level*, "The Modern Language Journal", vol. 72, no. 4, s. 402–414.
- Kostenzer C., 2009, *Die literarische Reportage. Über eine hybride Form zwischen Journalismus and Literatur*, Innsbruck: Studienverlag.
- Mendelsund P., 2014, *What We See When We Read*, New York: Vintage.
- Okoń W., 2016, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Żak.
- Ribeyro J.R., 2016, *Słowo niemowy. Wybór opowiadań*, wybrał i posłowiem opatrzył Pin-del T., Kraków: Universitas.
- Swick T., 2016, *The Joys of Travels: And Stories That Illuminate Them*, New York: Skyhorse.
- Theroux P., 2016, *Stary Ekspres Patagoński. Pociągiem przez Ameryki*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Turkowska E., 2013, *Integracyjny model kształcenia literackiego i językowego na kursie literatury niemieckojęzycznej*, w: *też*, *Kształcenie nauczycieli języków obcych*, Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, s. 126–138.
- Whitfield P., 2011, *Travel. A Literary History*, Oxford: Bodleian Library.
- Youngs T., 2013, *The Cambridge Introduction to Travel Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

SZYMON GĘBUŚ – dr, Jilin International Studies University, Chiny.

Gębuś' research interests revolve predominantly around contemporary literature in German (mainly fantasy and works by Austrian writer Martin Pollack) and world literature teaching. His publications include: *Ein geschrumpftes Universum. Geschichtskonstruktionen im Prosawerk Martin Pollacks. Themenkomplexe und Darstellungstechniken* (Dresden 2017), *W kierunku pełni. Literatura światowa na studiach germanistycznych* (Wrocław 2017), and *Streifzüge durch den entlegenen Kontinent. Südamerika in gegenwärtigen deutschen Reisereportagen. Erwägungen auf dem Hintergrund der Geopoetik* (Madrid 2018).

Interesuje go przede wszystkim współczesna literatura niemieckojęzyczna (głównie fantasy i twórczość austriackiego pisarza Martina Pollacka) oraz dydaktyka literatury światowej. Wybrane publikacje: *Ein geschrumpftes Universum. Geschichtskonstruktionen im Prosawerk Martin Pollacks. Themenkomplexe und Darstellungstechniken* (Drezno 2017), *W kierunku pełni. Literatura światowa na studiach germanistycznych* (Wrocław 2017), *Streifzüge durch den entlegenen Kontinent. Südamerika in gegenwärtigen deutschen Reisereportagen. Erwägungen auf dem Hintergrund der Geopoetik* (Madryt 2018).

E-mail: szymon_gebus@interia.pl