

„Podróż z książką” – refleksja na temat czytania na lekcjach języka polskiego w liceum

We współczesnym kształceniu literackim szczególnie ważne wydają się dwa źródła inspiracji. Z jednej strony, ogromną rolę odgrywa w nim wciąż strukturalizm i popularyzowana na gruncie dydaktyki przed laty przez Bożenę Chrzastowską koncepcja „teorii lektury”¹. Z drugiej strony, coraz mocniej zaznacza się wpływ nowszych tendencji związanych z „hermeneutycznym modelem obcowania z tekstem literackim”², któremu w polonistyce szkolnej najbliższy jest „program wychowania do lektury” proponowany przez Zofię Agnieszkę Kłakównę i zespół przygotowujący podręczniki *To lubię!*³. Te dwie tendencje nie wykluczają się, łączy je przede wszystkim nastawienie na lekturę tekstów. Jednakże różnie są rozkładane akcenty. Bożena Chrzastowska, pisząc o teorii lektury, podkreśla znaczenie wiedzy o literaturze, eksponuje konieczność wyposażania uczniów w narzędzia odbioru dzieł literackich, która wiąże się z funkcjonalnym wprowadzaniem pojęć z zakresu poetyki:

[...] rozpoznanie swoistości literatury, specyficznych właściwości języka utworów literackich, istotnych cech rodzajowych i gatunkowych umożliwia intensyfikację przeżyć w procesach lektury i pełniejszy odbiór. Teoria lektury uogólnia zatem nie tylko rozpoznane mechanizmy czytania i odbioru, ale uwzględnia także drugi aspekt semantyczny słowa

¹ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka: zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987, s. 15.

² K. Rosner: *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*. W: *Problemy teorii literatury*. Seria 4. *Prace z lat 1985–1994*. Wybór H. Markiewicz. Wrocław 1998, s. 296–304.

³ Z.A. Kłakówna: *Program wychowania do lektury*. „Nowa Polska” 1997, nr 5, s. 14–17.

lektura: materiał do czytania – dzieło literackie i jego swoistość opisana i usystematyzowaną w nauce o literaturze, w teorii literatury⁴.

Uwzględniając wiedzę o literaturze, o procesie dydaktycznym i uczeniu, teoria lektury koncentruje się przede wszystkim na kształceniu umiejętności odbioru tekstów literackich. Nowsze tendencje prowadzą natomiast do rozszerzania znaczenia pojęcia „lektura”, które obecnie jest traktowane szeroko i odnosi się nie tylko do tekstów werbalnych, literackich, ale również do innych „tekstów kultury”. Dostrzec można także znaczące przesunięcie punktu ciężkości z kształcenia umiejętności na pracę nad postawami – wychowanie do lektury oznacza bowiem rozwijanie potrzeb, „wykształcenie nawyków, umiejętności i w końcu postaw wobec świata, samego siebie i innych ludzi, wobec kultury i natury”⁵. Celem wychowania do lektury jest ukształtowanie potrzeby czytania, czyli wychowanie do bycia czytelnikiem. Zofia Agnieszka Kłakówna sytuuje tę propozycję w opozycji do zadomowionych w metodyce wyrażań „nauczanie i uczenie się literatury”. Przyczynami zmian w hierarchii celów są: obserwacja rzeczywistości, niepokojące informacje o zanikaniu czytelnictwa, coraz bardziej powszechna niechęć do literatury, alarmujące statystyki itp. z jednej strony, a z drugiej – dominacja niewybrednych treści kultury masowej, brutalizacja życia i języka, degradacja środowiska, brak wrażliwości, wręcz obojętność na biedę i cierpienie. Założeniem wychowania do lektury jest przekonanie, że uczeń musi być zainteresowany tym, co czyta. Dlatego wysiłki nauczycieli i dydaktyków koncentrują się na tym, by pokonać niechęć uczniów do lektury w ogóle, a do lektur szkolnych w szczególności. Służy temu między innymi możliwość czytania na lekcjach polskiego lektur, które proponują wychowankowie – uczeń współdecyduje o tym, co w szkole będzie czytane i wspólnie omawiane. W szkole podstawowej i w gimnazjum poloniści organizują kółka miłośników książek, konkursy i turnieje czytelnicze, często sięgają także po metodę przekładu intersemiotycznego, bądź ludyczne formy nauczania⁶. Zofia Agnieszka Kłakówna jednak podkreśla wyraźnie:

Pierwsza i podstawowa rzecz: uczeń musi być zainteresowany tym, co czyta. To, o czym czyta, musi być dla niego osobiście z jakichś powodów, niekoniecznie uświadomionych, ważne⁷.

⁴ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka...*, s. 15.

⁵ Z.A. Kłakówna: *Program wychowania do lektury...*, s. 14.

⁶ Na ten temat zob. m.in. A. Biernacka: *Jak rozwijać fascynację czytelniczą dziecięciolatków?* „Polonistyka” 1999, nr 9, s. 530–533; A. Leszczyńska: *Bractwo czytające*. „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 4, s. 42–46; M. Zastawny: *Motywowanie uczniów w procesie edukacyjnym*. „Język Polski w Szkole – Gimnazjum” 2000/2001, nr 3, s. 74–80.

⁷ Ibidem, s. 15.

W tym miejscu widzę inspiracje płynące z hermeneutyki, która podkreśla nie tylko znaczenie osobistego doświadczenia odbiorcy, ale przede wszystkim eksponuje wartość literatury dla konkretnego czytelnika⁸. Sądzę także, że im starszy uczeń, tym ważniejsza staje się świadomość roli literatury w życiu oraz wartości, jaką dany utwór przedstawia dla konkretnego odbiorcy. Hermeneutyka podkreśla rolę lektury, postrzegając w niej doświadczenie zmieniające czytelnika. Interpretacja w świetle tej propozycji badawczej stanowi wartość, gdyż pogłębia świadomość interpretatora, poszerza jego wiedzę o sobie i świecie, pozwala żyć głębiej i intensywniej. W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na korzyści dydaktyczne, które wiążą się z refleksją na temat istoty i funkcji lektury. Problem samego procesu czytania (interpretacji) i roli czytelnika powraca bardzo często we współczesnym literaturoznawstwie. Niewątpliwie wpłynęły na to między innymi prace Rolanda Barthesa, a zwłaszcza jego *Przyjemność tekstu*⁹. Nie wchodząc jednak w tym miejscu w spory teoretyczno-literackie, uważam, że refleksja na temat wartości czytania jest wskazana i cenna już w liceum. Podjęcie tego zagadnienia w klasie maturalnej może stać się swego rodzaju zwieńczeniem całego procesu szkolnego kształcenia literackiego. Pragnę zatem przedstawić projekt zajęć, podczas których można połączyć kształcenie umiejętności interpretacyjnych z refleksją na temat znaczenia lektury i literatury.

Proponowane przeze mnie zajęcia są skoncentrowane wokół dwóch tekstów poetyckich. Pierwszy z nich, raczej dobrze zdomowiony na lekcjach polskiego, bywa zamieszczany w podręcznikach szkolnych – to *Podróż do Krakowa* Zbigniewa Herberta¹⁰. Drugi natomiast – tekst Andrzeja Kuśniewicza *Bohaterowie* – jest wynikiem mojego subiektywnego wyboru i osobistych zainteresowań. Bożena Chrzastowska przestrzega:

Podmiotowość nauczyciela nie sprowadza się do manifestacji własnych wyborów, gustów, sądów – tu zalecana jest wstrzeźliwość: na pierwszym planie powinien się znaleźć uczeń i powszechnie aprobowany system wartości, także estetycznych. W idealnych kontaktach szkolnych

⁸ Zob. m.in.: B. Myrdzik: *O hermeneutyce w perspektywie edukacji polonistycznej*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1995/1996, nr 2 (cz. 1), s. 22–32 i nr 4 (cz. 2), s. 45–51; Eadem: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999.

⁹ R. Barthes: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. Lewańska. Warszawa 1997; Idem: *Fragmety dyskursu miłosnego*. Przeł. M. Bieńczyk. Warszawa 1999; R. Barthes: *Lektury*. Przeł. K. Kłosiński, M.P. Markowski, E. Wieleżyńska. Warszawa 2001; Idem: *S/Z*. Przeł. M.P. Markowski. Warszawa 1999. Zob. także: E. Kuźma: *Autor – dzieło – czytelnik we współczesnej refleksji teoretycznoliterackiej*. W: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*. Warszawa 1995. Red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński. Warszawa 1996, s. 523–545.

¹⁰ Tekst ten został zamieszczony m.in. w podręczniku: B. Kasprzakowa: *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*. Poznań 2001, s. 84.

nauczyciel jest mądrym i taktownym pośrednikiem, nie zaś – natarczywym mentorem¹¹.

Warto pamiętać o tej przestrodze, gdyż bardzo łatwo wejść w rolę „natarczywego mentora”, przekonując uczniów, że warto czytać bądź że dany autor „wielkim poetą był”. Sądzę jednak, że mówiąc o indywidualnej wartości lektury, trudno nie wspomnieć o własnych preferencjach. Powtórzę jeszcze raz: tekst Kuśniewicza wiąże się z moimi upodobaniami literackimi (choć – jak postaram się dalej przedstawić – jego analiza na lekcjach polskiego jest uzasadniona dydaktycznie i merytorycznie), nauczyciele mogą w tym miejscu zaproponować inne utwory, podejmujące analogiczną tematykę, bliższe ich własnym fascynacjom literackim. Chciałabym, żeby proponowane przeze mnie zajęcia sprzyjały jak najbardziej otwartemu mówieniu o gustach czytelniczych zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Chyba nikogo nie trzeba przekonywać, że polonista o wyraźnie skryształizowanych upodobaniach literackich, którymi potrafi mądrze dzielić się z uczniami, staje się bardziej przekonującym i wiarygodnym czytelnikiem dla własnych wychowanków. Mam jednak pełną świadomość, że zaproponowany tu wybór tekstów do interpretacji porównawczej wymaga uzasadnienia. Prawdopodobnie mniej zastrzeżeń wzbudza pierwszy utwór. Twórczość Herberta od dawna znajduje się w podręcznikach szkolnych, a z *Podróżą do Krakowa* uczniowie mogli się zetknąć już na wcześniejszych etapach edukacji. Przypomnienie tego wiersza w liceum może sprzyjać pogłębionej i bardziej dojrzałej interpretacji.

Andrzej Kuśniewicz natomiast, jeszcze kilkanaście lat temu pisarz bardzo popularny, dziś stał się już twórcą prawie zapomnianym. Urodzony w Kowenicach koło Sambora (żył w latach 1904–1993) jest przede wszystkim znany jako prozaik – autor tak głośnych powieści, jak *Strefy*, *Eroica* czy *Król Obojga Sycylii*. Jednakże Kuśniewicz debiutował jako poeta. W roku 1956 ukazał się jego pierwszy tomik poezji zatytułowany *Słowa o nienawiści*. Zbiór został zauważony i doceniony. Kazimierz Wyka napisał o tym wyborze, że stanowi „coś jakby suitę polityczno-liryczno-historiozoficzną, bardzo świadomie skomponowaną, lecz o nader nierównej wartości poetyckiej”¹². Krytyk podkreślał zakorzenienie poezji debiutanta w tradycji romantycznej szkoły ukraińskiej (zwłaszcza w twórczości Słowackiego), doskonałą orientację autora w problematyce stosunków polsko-ukraińskich. Dojrzałość utworów zgromadzonych w *Słowach o nienawiści* spowodowała, że Wyka uznał debiut Kuśniewicza za jeden z (typowych dla 1956 roku) „debiutów pozornych”. W pierwszym zbiorze dominuje jednak poetycka publicystyka, dopiero w kolejnych tomi-

¹¹ B. Chrzęstowska: *Lektura i poetyka...*, s. 40.

¹² K. Wyka: *Ukraińskie dziedzictwo*. W: *Idem: Rzecz wyobraźni*. Warszawa 1977, s. 206 (pierwotruk: „Życie Literackie” 1956, nr 46, s. 5).

kach dostrzec można wyraźnie indywidualne cechy poezji Kuśniewicza (m.in. zakorzenienie w tradycji barokowej, eksperymenty językowe, skłonność do gier słownych, egocentryzm zabarwiony autoironią, fascynację monarchią austro-węgierską). W roku 1959 ukazał się drugi zbiór poezji zatytułowany *Diabłu ogarek*. W recenzji tej książki Jerzy Kwiatkowski oświadczył: „Poezji polskiej przybył nowy, dojrzały poeta”¹³. W trzy lata później ukazał się *Czas prywatny*¹⁴, a w 1975 roku ostatni tom poezji *Piraterie*¹⁵. Książka w znacznej mierze stanowi wybór, gdyż zostały w niej zamieszczone także wcześniejsze utwory. Badacze twórczości autora *Stref* zazwyczaj koncentrują się na jego dorobku prozatorskim, poezja tego pisarza została zepchnięta w cień¹⁶. Warto jednakże przypomnieć tę część twórczości Kuśniewicza, gdyż można w niej dostrzec nie tylko ciekawą polemikę z tradycją (głównie barokową, romantyczną), ale przede wszystkim uwidaczniają się w niej najważniejsze tendencje, znamienne dla poezji XX wieku (m.in. gry językowe i intertekstualne, autoironia, humor, penetracja prywatności i intymności). Niebagatelny jest również fakt, że poezja stanowi w tym wypadku istotny kontekst dla późniejszego jego dorobku prozatorskiego. Jerzy Kwiatkowski zwraca uwagę na związki poezji Kuśniewicza z prozą dwudziestolecia, zwłaszcza z twórczością Schulza i Gombrowicza¹⁷. Poezja tego autora wyrastała z fascynacji prozą, ale równocześnie można dostrzec wpływ poezji na twórczość prozatorską autora *Trzeciego królestwa*. W swoich wierszach Kuśniewicz w skondensowany sposób zarysował problemy, które następnie rozwijał na kartach powieści.

Płaszczyzną, na której spróbuję porównać utwory Herberta i Kuśniewicza, stanie się refleksja na temat czytania i literatury. W obu wierszach można dostrzec motyw lektury – podróży, przejścia. Łączy te teksty także spojrzenie na literaturę z punktu widzenia czytelnika. Wiersze powstały w podobnym czasie: *Podróż do Krakowa* ukazała się w tomie *Hermes pies i gwiazda* w roku 1957, natomiast *Bohaterowie* pochodzą z tomiku *Czas prywatny*, opubliko-

¹³ J. Kwiatkowski: *Między Freudem a Ukrainą*. „Twórczość” 1959, nr 8, s. 124.

¹⁴ A. Kuśniewicz: *Czas prywatny*. Warszawa 1962. O tym zbiorze Jan Józef Lipski napisał: „Nie sądzę by *Czas prywatny* był krokiem naprzód w rozwoju Kuśniewicza. Tomik ten odznacza się co prawda dużą sprawnością warsztatową, która każe sformułować pochwałę, pochwałę jednak mówiącą o dorównywaniu wysokim standardom współczesnej poezji, a to nie może zadowolić ambitnego twórcy. Rzecz właśnie w tym, że osiągnięte tu zostały owe »wysokie standardy«, a stało się jakoś piętno indywidualne, które przede wszystkim nadawało rangę tomikowi *Diabłu ogarek*”. J.J. Lipski: *Pauza*. „Twórczość” 1962, nr 11, s. 120–121.

¹⁵ A. Kuśniewicz: *Piraterie. Wybór wierszy*. Warszawa 1975.

¹⁶ O poezji Kuśniewicza piszą m.in.: M. Dąbrowski: *Nierzeczywista rzeczywistość. Twórczość Andrzeja Kuśniewicza na tle epoki*. [Rozprawa habilitacyjna powielona na prawach rękopisu]. Warszawa 1987, s. 174–194; B. Kazimierczyk: *Wskreszanie umarłych królestw*. Kraków 1982, s. 23–43; F. Fornalczyk: *Świat realny, który wyrósł i dojrzał w pamięci*. W: *Idem: Znani i nieznan. Szkice*. Łódź 1974, s. 197–205.

¹⁷ J. Kwiatkowski: *Między Freudem a Ukrainą...*, s. 122.

wanego w roku 1962. Mimo że utwór Herberta jest bardzo znany, przywołam oba teksty w całości, gdyż to ułatwi dalszą pracę:

Z. Herbert: *Podróż do Krakowa*

Jak tylko pociąg ruszył
zaczął wysoki brunet
i tak mówi do chłopca
z książką na kolanach

– kolega lubi czytać

– A lubię – odpowie tamten –
czas szybciej leci
w domu zawsze robota
tu w oczy nikogo nie kole

– No pewnie macie rację
a co czytacie teraz

– *Chłopów* – odpowie tamten –
bardzo życiowa książka
tylko trochę za długa
w sam raz na zimę

Wesele także czytałem
to jest właściwie sztuka
bardzo trudno zrozumieć
za dużo osób

Potop to co innego
czytasz i jakbyś widział
dobra – powiada – rzecz
prawie tak dobra jak kino

Hamlet – obcego autora
też bardzo zajmujący
tylko ten książę duński
trochę za wielki mazgaj

tunel
ciemno w pociągu
rozmowa się nagle urwała
umilkł prawdziwy komentarz

na białych marginesach
ślady palców i ziemi
znaczony twardym paznokciem
zachwyt i potępienie

A. Kuśniewicz: *Bohaterowie*

Przed napierającym z zewnątrz
można
uskoczyć nagle w bok
w inne

Tak więc idąc
nocą w deszcz mróz
albo w letni skwar
do apteki doktora
na daleką kolejową stację
na poczekalnię bez końca
na schody bez kresu

– wejść chyłkiem w cudze

przebrać choćby w mundur grenadiera
który wilczą nocą
brnie po pas w Berezynę
włożyć jego bermycę
podnieść jego kołnierz

można się wspiąć Sven-Hedinem
po himalajskiej linie
na najwyższe piętro

zliczać stygającym tętnem Amundsena
nocne godziny czuwania

przemienić ulice
w dżunglę Karola Maya

samotność swoją – w samotność Conrada

ich trudem przetworzyć własne godziny
wtłoczyć własnym żyłom – ich krew
stać się każdym z nich na chwilę

aby jak przez most
przejść suchą stopą
na bezpieczny brzeg

Ponieważ najistotniejsze jest dla mnie zwrócenie uwagi na rolę refleksji na temat literatury na lekcjach polskiego w liceum, dlatego w tym miejscu ograniczam się jedynie do ogólnych wskazówek metodycznych, pozostawiając wy-

bór konkretnej metody pracy samym nauczycielom¹⁸. Analizę porównawczą wierszy Herberta i Kuśniewicza proponuję skoncentrować wokół następujących problemów:

- sposób przywoływania w tych tekstach literatury;
- prezentowane w nich postawy czytelnicze;
- refleksja na temat literatury.

Pracę na lekcjach w tym wypadku dobrze byłoby odpowiednio przygotować. Dlatego przed lekcjami (w ramach zadania domowego) można polecić wybranym uczniom odszukanie informacji na temat wymienianych w wierszu Herberta utworów. Większość z nich maturzyści dobrze znają, uczniowie zapewne odwołają się do własnych lekturowych doświadczeń. Będzie to zatem także forma bardzo krótkiej przedmaturalnej „powtórki”. Można również wykorzystać propozycję zamieszczoną pod tekstem w podręczniku Barbary Kasprzakowej i poprosić uczniów o sporządzenie ankiety na temat czytelnictwa, w której zapytają dorosłych (rodziców, znajomych) o ich lekturę: *Chłopów*, *Wesela*, *Potopu* i *Hamleta*. Zadaniem maturzystów będzie opracowanie wniosków płynących z tej ankiety oraz porównanie opinii ankietowanych z sądami chłopca z wiersza¹⁹. Innej grupie uczniów można polecić zebranie informacji na temat postaci wymienianych w wierszu Kuśniewicza: Svena Hedina, Roalda Amundsena, Karola Maya i Josepha Conrada, z różnego typu słowników, leksykonów lub z internetu. Jeżeli okaże się, że w klasie są miłośnicy twórczości Maya bądź Conrada, można zaproponować im przygotowanie dłuższej prezentacji, podczas której będą mieli okazję podzielić się swoimi literackimi fascynacjami. Pozostali uczniowie przygotowują podstawowe wiadomości o życiu i twórczości Herberta i Kuśniewicza.

Właściwe zajęcia rozpocząłabym od analizy wiersza Herberta, gdyż – jak sądzę – licealiści odnajdą w nim więcej „punktów zaczepienia”, ale także dlatego, że będzie on stanowił swego rodzaju przygotowanie do lektury wiersza Kuśniewicza. Dydaktyczną refleksję nad tym utworem podjął Stanisław Bortnowski w książce pt. *Jak uczyć poezji?* Można zatem skorzystać z tego projektu i analizę tekstu Herberta poprowadzić metodą hipotezy interpretacyjnej. Autor przytacza założenia, które proponowali słuchacze studium poddyplomowego. Za trafne Bortnowski uznaje stwierdzenia przywołujące konteksty psychologiczne („szczerłość w rozumieniu wielkiej literatury przez prosty, czysty umysł chłopca z ludu”, „radość czytania” i inne) oraz socjologiczne

¹⁸ Na temat zasad i sposobów przeprowadzania analiz porównawczych utworów poetyckich na lekcjach języka polskiego w liceum piszą m.in.: A. Opacka, E. Jaskółowa: *Dialog z tradycją. O poezji w szkole i na maturze*. Katowice 1997; E. Jaskółowa: *Polemika ze średniowiecznym ideałem świętości. Szkolne „kontynuacje i nawiązania” w perspektywie intertekstualnej*. W: *Interpretacje i metodologie. Studia z dydaktyki literatury polskiej*. Red. A. Opacka. Katowice 1997, s. 26–40.

¹⁹ B. Kasprzakowa: *Naucz się dziwić...*, s. 84.

(m.in. „kontakt prostego człowieka z wielką literaturą”, „skutki spotkania literatury z odbiorcą spod strzechy”)²⁰. W komentarzu do tych hipotez Stanisław Bortnowski zauważa, że z historycznego punktu widzenia wiersz można by uznać za trafną diagnozę sytuacji „zaraz po wojnie”. Utwór ukazuje wejście w świat kultury wysokiej szerokich mas, ale także jest wyrazem obaw, czy taki odbiór nie prowadzi do spłylenia, skalania arcydzieł. Zdaniem Bortnowskiego, „diagnoza Herberta zdezaktualizowała się, problem społeczny, zasygnalizowany przez poetę, jest tylko wycinkiem znacznie szerszego problemu, jakim jest kontakt wszystkich uczących się z wielkimi arcydziełami literatury”²¹.

Trudno nie zgodzić się z końcowym stwierdzeniem, mając wciąż w pamięci niedawną dyskusję na temat wprowadzania arcydzieł klasyki literatury polskiej i światowej do kształcenia literackiego na poziomie gimnazjalnym. Wówczas również słyhać było obawy, że odbiór arcydzieł przez nieprzygotowanego do tego czytelnika będzie „spłaszczaniem” tych tekstów lub może zniechęci gimnazjalistów do czytania w ogóle²². Autor poradnika *Jak uczyć poezji?* przywołuje także opinię Andrzeja Kaliszewskiego, który uważa, że wiersz jest „wzruszającą pochwałą czytelnictwa na niższym szczeblu. Pochwałą, za którą stoi przeświadczenie o potrzebie takiej właśnie konfrontacji każdej twórczości”²³. Punkt wyjścia do analizy tych strof stanowi w propozycji Bortnowskiego ustalenie form podawczych tekstu i sytuacji lirycznej (kto, do kogo mówi?), a także analiza opinii chłopca na temat poszczególnych utworów. Dydaktyk stawia również pytanie, czym jest „prawdziwy komentarz” oraz jakie jest dosłowne i przenośne znaczenie tytułu tego tekstu Zbigniewa Herberta. W zakończeniu autor proponuje refleksję na temat związków czytelników z arcydziełami literatury oraz formułuje następujący wniosek:

Wiersza Zbigniewa Herberta nie da się zrozumieć jednoznacznie. Jest on pochwałą prostego, upartego czytelnika, ale równocześnie wskazuje

²⁰ S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1998, s. 97.

²¹ Ibidem, s. 98.

²² Na ten temat zob. m.in.: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*. Red. Z. Uryga, Z. Budrewicz. Kraków 2001; B. Chrzastowska: *Jakie gimnazjum?* „Polonistyka” 1999, nr 2, s. 94–100; Eadem: *Po co czytać klasykę w gimnazjum?* „Polonistyka” 2000, nr 8, s. 457–462; B. Myrdzik: *Koncepcje edukacji kulturalnej w wybranych podręcznikach gimnazjalnych*. „Nowa Polszczyzna” 2002, nr 1, s. 34–41.

²³ A. Kaliszewski: *Gry Pana Cogito*. Łódź 1990, s. 151. D. Opacka-Walasek o *Podróży do Krakowa* pisze, że jest „pozornie banalna”: „Podróż otwiera jednak podmiot na spotkanie przypadkowo w pociągu »chłopca z książką na kolanach« i staje się okazją do istotnych refleksji nad percepcją literatury, której »prawdziwy komentarz« wydobywa żywotność »bardzo żywych« książek”. D. Opacka-Walasek: „...pozostać wiernym niepewnej jasności...” *Wybrane problemy poezji Zbigniewa Herberta*. Katowice 1996, s. 129. O tym wierszu Herberta pisze także E. Balcerczan: *Arkadyjczyk w obłożonym mieście. O poezji Zbigniewa Herberta*. „Twórczość” 1986, nr 10, s. 42–44.

na to, że chłopiec ocenia arcydzieła literatury powierzchownie i jeszcze ich w pełni nie pojmuje (i w pełni nie potrafi ująć tkwiących w nich wartości)²⁴.

Sądzę jednak, że taki wniosek samodzielnie mogą sformułować dopiero licealiści, którzy mają za sobą lekturę większości wymienianych w wierszu tekstów bądź znają je z lektury fragmentów. W tym celu warto zwrócić uwagę na stylizację językową wypowiedzi chłopca, która podkreśla dystans do tego czytelnika oraz jego niedojrzałość, naiwność. Uczniowie mogą zatem zestawić opisane w tekście doświadczenia czytelnicze z własnymi odczuciami, zastanowić się nad kryteriami oceny tekstów literackich, nad tym, czym kierują się przy wyborze i ocenie czytanych przez siebie utworów. Warto również skłonić wychowanków do refleksji nad zmianami w ich własnym odbiorze niektórych utworów (związanymi z wiekiem, z przyrastającym bagażem doświadczeń czytelniczych itp.), gdyż może to doprowadzić maturzystów do wniosków na temat stopniowego dojrzewania do „wielkiej literatury”, będzie także motywacją do czytania. W tym momencie proponuję zapoznać uczniów z tabelą zamieszczoną w *Lekturze i poetyce*, przedstawiającą wyróżniki różnych postaw czytelniczych (poznawczej, kompensacyjnej, ludycznej i estetycznej)²⁵. Podczas zajęć ze studentami mogłam się przekonać, że informacje o sposobach, w jaki czytamy literaturę, wzbudzają duże zainteresowanie i niejako „automatycznie” prowokują do refleksji nad własną postawą. Studenci spontanicznie podejmowali dyskusję na temat tego, jak czytają, które postawy są im bliskie, a to prowadziło także do przemyśleń na temat oceny i wartościowania utworów literackich. Sądzę, że zapoznanie się z tą tabelą podczas analizy tekstu Herberta ułatwi uczniom nazwanie postawy chłopca z pociągu wobec literatury. W ten sposób ukierunkujemy interpretację tekstu Herberta, podkreślając jego dialogiczność. *Podróż do Krakowa* ukazuje nie tylko przypadkową wymianę zdań podczas podróży, ale także jest dialogiem z czytelnikiem i zaproszeniem go do rozmowy o literaturze. Wiersz zawiera wyznania prostego, zwykłego czytelnika, który ma odwagę przyznać się, że czyta „bo lubi”, bo „czas szybciej leci”, subiektywnie i szczerze wylicza zalety i wady poszczególnych książek. Pozwala to wysnuć wniosek na temat literatury jako swego rodzaju płaszczyzny porozumienia. Uwzględniając przywoływane przez Bortnowskiego konteksty historyczne i socjologiczne, można także pokazać zmiany czytelnictwa, zastanowić się nad czynnikami zewnętrznymi, które na nie wpływają. W tym celu uczniowie będą mogli posłużyć się opracowanymi przez siebie ankietami; pomogą także dodatkowe pytania:

– Jakie jest miejsce książki we współczesnym świecie?

²⁴ S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?*..., s. 100.

²⁵ B. Chrzęstowska: *Lektura i poetyka*..., s. 96.

- Czy znajomość literatury jest obecnie znakiem prestiżu, pozycji społecznej (podaj konkretne przykłady)?
- W jaki sposób czytanie książek może pomóc w życiu w nowoczesnym świecie?
- Książka: wartość czy przeżytek?

Teraz porównajmy dwa teksty. Wiersz Kuśniewicza wydaje się o wiele bardziej skomplikowany, sytuacja w nim przedstawiona nie jest tak realistyczna, jak spotkanie i rozmowa w pociągu w wierszu Herberta, ma znacznie bardziej oniryczny, fantazyjny charakter, wydaje się nierzeczywista. Trudność sprawia już wyjaśnienie znaczenia tytułu: kim są *Bohaterowie*? Po zapoznaniu się z przygotowanymi przez uczniów wiadomościami na temat wymienianych w utworze osób, zastanówmy się, co je łączy? W wierszu pojawiają się postacie autentyczne: Sven Hedin, Roald Amundsen, Karol May, Józef Conrad, ale także bezimienny grenadier spod Berezyny, pośrednio przywoływani są również bohaterowie utworów Conrada czy Maya. Nasuwa się wniosek, że wszystkie wymienione tu postacie łączą niezwykle, wręcz ekstremalne, przeżycia, czasami o charakterze granicznym. Tytułowi „bohaterowie” – osoby nietuzinkowe – przypominają bohaterów powieści przygodowych, żyją w literaturze dzięki swoim utworom bądź legendom na temat ich życia. Następnie przyjrzyjmy się utworowi jako całości. Uczniowie powinni dostrzec kontrasty: rzeczywistość – nierzeczywistość, niebezpieczeństwo – schronienie na drugim brzegu, napierające z zewnątrz – wewnątrz, własne – cudze, literatura – historia. Pomędzy tymi antynomiami rozpięty jest utwór. Cały tekst stanowi swego rodzaju wędrówkę, przeprawę na drugi brzeg:

Przed napierającym z zewnątrz
można
uskoczyć nagle w bok
w inne

W wierszu zarysowane zostały banalne, codzienne sytuacje, których zwyczajność podkreśla monotoność wyliczeń i powtórzeń:

Tak więc idąc
nocą w deszcz mróz
albo w letni skwar
do apteki doktora
na daleką kolejową stację
na poczekalnię bez końca
na schody bez kresu

Przedstawionej w ten sposób codzienności i nudzie przeciwstawione zostały niezwykle, ekstremalne sytuacje i przygody „bohaterów”. Ich niezwykle „bio-

grafie" ukazują życie intensywne, pełne ekstremalnych przeżyć i doświadczeń, niedostępne większości śmiertelników. Bohaterowie zdobywają nieznane lądy, docierają do bieguna, biorą udział w ekspedycjach badawczych bądź przełomowych wydarzeniach historycznych. W ten sposób w wierszu pomnożono także wiele możliwości ucieczki, przytoczono liczne przykłady „wejścia w cudze”, ucieczki od codziennej nudy:

przebrać choćby w mundur grenadiera
który wilczą nocą
brnie po pas w Berezynę
włożyć jego bermycę
podnieść jego kołnierz

„Wejście chyłkiem w cudze” przypomina identyfikację z bohaterem literackim, charakterystyczną dla dziecięcego i naiwnego odbioru literatury. Rodzi się zatem pytanie, czy osobą mówiącą w tym wierszu byłby czytelnik i w dodatku bardzo podobny do tego, który został przedstawiony w tekście Herberta. Taki wniosek zaskakuje i prowokuje do dalszych poszukiwań. W *Bohaterach* raczej nie ma przesłanek, które pozwalałyby mówić, że osoba mówiąca to dziecko, człowiek prosty czy naiwny (nie występują kolokwializmy itp.). Czym zatem jest przedstawiona w *Bohaterach* wiara w siłę wyobraźni i literackiej kreacji, która może być nie tylko ucieczką od rzeczywistości, ale także stanowi swego rodzaju ocalenie, pozwala „przejsć suchą stopą na bezpieczny brzeg”? Trudno oprzeć się wrażeniu, że wiersz zawiera pewną koncepcję lektury ocalającej, ale równocześnie bardzo świadomej. *Bohaterowie* mogą być odczytani wręcz jako egzemplifikacja „hermeneutycznego modelu obcowania z tekstem literackim”, gdyż ten model lektury uprawomocnia obecne w odbiorze nieprofesjonalnych miłośników procesy „identyfikacji z bohaterem oraz zacierania granicy między fikcją utworu a rzeczywistością odbiorcy – a więc te mechanizmy, które tradycyjne modele odbioru potępiały w imię dochowania wierności dziełu i tożsamości jego znaczenia”²⁶. Jak pisze natomiast Michał Paweł Markowski – stawką Gadamerowskiej hermeneutyki jest „przełamanie samotności i zawiązanie – poprzez czytanie – wspólnoty między »ja« i »ty«, między wierszem a jego czytelnikiem. Rozumienie bowiem nie dokonuje się w pustce, lecz w rozmowie, w podwójnej rozmowie – w »porozumieniu z innym człowiekiem« oraz w »porozumieniu z nami samymi«”²⁷.

Tak widziany tekst Kuśniewicza, podobnie jak wiersz Herberta, staje się sprawozdaniem czytelnika z własnej lektury. Chłopiec z pociągu wyznaje

²⁶ K. Rosner: *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim...*, s. 304.

²⁷ M.P. Markowski: *Poezja i rozumienie*. W: Idem: *Pragnienie i bałwochwalstwo. Felietony metafizyczne*. Kraków 2004, s. 148.

szczerze, że czytając, oddala się od rzeczywistości, zapomina o pracy, wypełnia sobie długie zimowe wieczory. Dla osoby z wiersza Kuśniewicza wejście w świat literatury – w świat tytułowych bohaterów – to sposób ucieczki od niebezpieczeństw codzienności i zwykłej nudy. W pierwszym tekście lektura jest „podróżą do Krakowa”, która oprócz znaczenia dosłownego ma także metaforyczne – oznacza docieranie do centrum kultury, poznawanie tradycji. W drugim tekście lektura stanowi przejście suchą stopą na bezpieczny brzeg, pozwala ominąć niebezpieczeństwa codzienności. W tym miejscu rodzi się jednak wątpliwość, czy postawa taka nie będzie równoznaczna z eskapizmem, w gruncie rzeczy może być to rodzaj samooszukiwania. Wydaje się jednak, że w tym wypadku chodzi o inny rodzaj ucieczki, taki, o którym mówi Tadeusz Sławek – literaturoznawca nazywa czytanie ucieczką od prozy życia i codziennych trudności:

Może i jest to ucieczka, ale na szczęście bardzo przekorna. Doskonale to odsłania historia biblijnego Jonasza. On jest prorokiem niepokornym, nie chce słuchać, niejako lęka się swego przeznaczenia, ucieka, ale – koniec końców – trafia dokładnie tam, gdzie miał trafić. Podobnie jest z naszym zaczytaniem się: uciekając, wracamy w to samo miejsce. Z tą jednak różnicą, że jesteśmy znacznie bogatsi w rozmaite doświadczenia, ale także – jak sądzę – w praktyczne rozwiązania. Im bardziej chcemy uciec, tym bardziej okazuje się, że tkwimy w tym samym miejscu. [...] Otóż jestem przekonany, że zaczytując się, nabieram siły, by podjąć problemy dnia codziennego. Po efekcie zaczytania się jakąś lekturą świat widzimy zupełnie inaczej, znajdujemy rozwiązanie naszych problemów, kłopotów itd. Ba, moje uwikłanie w te, jak sądziłem, wyjątkowe i nieznośne zgryzoty traci swoją wyjątkowość. Czytając, staję się bogatszy, a tym samym przestaję się skupiać na sobie, gdyż zaczynam widzieć siebie w całej konstelacji innych wydarzeń. W tym sensie czytanie bywa okrutne, usuwa nas z miejsca uprzywilejowanego, wyłącza padające na nas refleksy. Może dlatego człowiek dzisiaj „nie czyta”; chce być wyjątkowy i w centrum napięcia, a lektura uczy pokory²⁸.

Gdy uwzględnimy kontekst macierzysty całego tomiku Kuśniewicza, gdy przywołamy jego tytuł – *Czas prywatny* – to wówczas okaże się, że *Bohaterowie* zwracają uwagę na indywidualność, prywatność lektury. W wierszu Herberta ta prywatność nabierała wręcz wymiaru cielesnego („ślady palców i ziemi na białych marginesach”). W tekście Kuśniewicza, choć podkreślane jest „wchodzenie w cudze”, to równocześnie w opozycji do tego pojawia się własne:

²⁸ Czytanie bywa okrutne. Z prof. T. Sławkiem rozmawia J. Makowski. „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 12, s. 9.

ich trudem przetworzyć własne godziny
wtłoczyć własnym żyłom – ich krew
stać się każdym z nich na chwilę

Przetwarzanie „własnych godzin” stanowi specyficzny rodzaj przeżywania „czasu prywatnego”. O takim aspekcie lektury mówi Tadeusz Ślawek:

Dobrze czytać oznacza „zaczytać się”. A zaczytać się znaczy, ni mniej, ni więcej, jak inaczej przeżyć swoją czasowość. Z jednej strony „zagubić się” w czasie, z drugiej właśnie „odnaleźć się” w nim, poza pragmatyczną chronologią spotkań, kalendarzy, dat...²⁹

Przywołuję tak obszerne cytaty, gdyż myślę, że na koniec zajęć można by zapoznać uczniów z wybranymi przykładami wypowiedzi na temat lektur, czytania i literatury pisarzy (np. Cz. Miłosza: *Spizarnia literacka*³⁰), profesjonalnych czytelników (np. H. Markiewicza: *Mój życiorys polonistyczny z historią w tle*³¹). Będzie to miało funkcję motywującą, sprowokuje uczniów do własnej refleksji. Celem jest nie tylko zachęcenie do lektury, ale także wyeliminowanie automatycznego, a może nawet bezmyślnego czytania oraz zwrócenie uwagi na konieczność starannego doboru własnej lektury. Wbrew pozorom cele takie nie są ani łatwe, ani oczywiste. We współczesnym świecie, nastawionym na szybki zysk, czytanie uchodzi za zajęcie bardzo nieopłacalne. Nie tak łatwo przekonać młodych ludzi, że korzyści w ten sposób osiągnane procentują w czasie, wiążą się z rozwojem własnej osobowości, pogłębianiem wrażliwości, że lektura to mądra inwestycja w siebie. Dlatego swoją propozycję zakończyć pragnę „tekstem własnym” ucznia, do którego pretekstem będą następujące polecenia (do wyboru):

- Na czym, Twoim zdaniem, polega „przyjemność tekstu”?
- Jak sądzisz, dlaczego czytanie „bywa okrutne”?

Odpowiadając na te pytania, uczniowie powinni się odwołać przede wszystkim do własnych doświadczeń czytelniczych, ale także do refleksji pod wpływem interpretacji wierszy Herberta i Kuśniewicza.

²⁹ Ibidem, s. 9.

³⁰ Cz. Miłosz: *Spizarnia literacka*. Kraków 2004.

³¹ H. Markiewicz: *Mój życiorys polonistyczny z historią w tle. Rozmowę z autorem uzupełniła B.N. Łopieńska*. Kraków 2002.

„ПУТЕШЕСТВИЕ С КНИГОЙ” – РАЗМЫШЛЕНИЕ НА ТЕМУ ЧТЕНИЯ
НА УРОКАХ ПОЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЛИЦЕЕ

Резюме

В статье представлен проект занятий, дающих возможность соединить формирование умений по восприятию поэтических произведений с углубленными и интеллектуализированными размышлениями на тему значения литературы в жизни современного человека. Целью проведения на уроках польской литературы в лицее сравнительной интерпретации двух стихотворений – *Podróż do Krakowa* (Путешествия в Краков) Збигнева Херберта и *Bohaterowie* (Героев) Анджея Кушневича – является прежде всего пробуждение у учеников восприимчивости к ценностям, связанным с текстами. Благодаря автотематическому характеру выбранных произведений предлагаемая сравнительная интерпретация может также выполнять мотивирующую функцию: способствовать более сознательному контакту учеников с художественным текстом.

Elżbieta Dutka

„JOURNEY WITH A BOOK” – REFLECTIONS ON READING
IN POLISH LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOLS

Summary

The article presents a lesson plan allowing the combination of teaching the reception of a poetic text with a deeper intellectual reflection on the significance of literature in the life of contemporary people. This lesson is a comparative analysis of two poems: Zbigniew Herbert's *Podróż do Krakowa* (*Journey to Cracow*) and Andrzej Kuśniewicz's *Bohaterowie* (*Heroes*), and it aims to sensitize students to the values of literature. Because of the metapoetic character of the two poems, the comparison may have a motivational value, i.e. it may encourage students to a more conscious contact with literary texts.