

Lekcja współodpowiedzialności za tekst literacki

Nie bójcie się, przeprowadzajcie wiwisekcję nie tylko na sobie, ale na czymkolwiek, ponieważ tylko w ten sposób, przez całe życie, będziecie cieszyć się, zadziwieni odkryciem, że materia stworzyła ludzkie oczy jedynie po to, aby w nich dostrzec i rozpoznać własne nieskończone piękno¹.

Jedną z najtrudniejszych sytuacji wspólnego komentowania literatury jest skłonienie ucznia do odpowiedzialności za cudzą wypowiedź. Generalnie, odpowiedzialność ta ma dwa przedmioty: historyczny fenomen powstania tekstu oraz jego formalny i semantyczny idiom. Kwestię odpowiedzialności za tekst literacki podkreślają badacze z kręgu tzw. zwrotu etycznego². W klasycznym już eseju o etyce czytania John Hillis-Miller wywodzi etyczny składnik interpretacji właśnie z odpowiedzialności czytelnika za idiomatyczność tekstu,

¹ B. H r a b a l: *Czuły barbarzyńca. Teksty pedagogiczne*. Przeł. A. K a c z o r o w s k i. Izabelin 1997, s. 116.

² „Zwrot etyczny” (*Ethical Turn*): nurt w literaturoznawstwie będący próbą przekroczenia granic metodologicznych określonych „zwrotem lingwistycznym” (*Linguistic Turn*), czyli tymi nurtami w humanistyce drugiej połowy XX wieku, które opierają się na założeniu, że język stanowi centralny problem każdego doświadczenia i refleksji. „Etyka czytania” czy też „krytyka etyczna” to terminy opisujące poszukiwania miejsca spotkania świata tekstu i indywidualnego kontekstu czytelnika. Takim jest kwestia odpowiedzialności czytającego za inność, idiomatyczność tekstu oraz doświadczenie lektury jako przemiany konkretnego czytelnika, wynikającej ze spotkania z odmiennością języka i problematyki przedstawianej przez utwór literacki. Prace z tego kręgu refleksji omawiali m.in.: A. Burzyńska: *Krajobraz po dekonstrukcji*. (Cz. 1). „Ruch Literacki” 1995, z. 1; E. Rewers: *Granice etyki interpretacji*. „Teksty Drugie” 1997, nr 6; M.P. Markowski: *Zwrot etyczny w badaniach literackich*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1; „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2: *Po-etyka*, s. 4–139.

jego osobność i indywidualny głos. „Moment etyczny w akcie czytania zwraca się w dwóch kierunkach. Z jednej strony jest to odpowiedź na coś, odpowiedzialność, reakcja, wyraz szacunku wobec tego. W jakimkolwiek momencie etycznym zawarty jest imperatyw, jakieś »muszę« [...]. »Ja muszę to zrobić. Nie mogę postąpić inaczej«. Z drugiej strony, moment etyczny lektury wiedzie do działania. Wprowadza w społeczne, instytucjonalne, polityczne dziedziny życia, na przykład poprzez to, co nauczyciel mówi do klasy lub co piszą krytycy”³.

Odpowiedzialność czytelnika rodzi się więc przez uświadomienie sobie, że lektura stanowi odpowiedź na niepowtarzalny głos tekstu. Popularna strategia interpretacji tekstów w szkole, czyli odesłanie nieznanego do znanego, tworzy w efekcie mało zróżnicowaną magmę utworów, łączoną w grupy tematyczne lub gatunkowe. To zaś, co stanowi o odrębności pojedynczego tekstu, ulega często zredukowaniu w imię powszechnej zrozumiałości. Jakimś wyjściem propedeutycznym może być wytworzenie sytuacji spojrzenia na cudzy tekst jako na własny. Służą temu rozmaite zabawy i ćwiczenia stylizacyjne. Lektura konkretnego tekstu literackiego materializuje się w działaniu imitacyjnym. Zmiana perspektywy z czytelnicznej na pisarską (bez względu na nieudolność lub niestaranność realizacji) uświadamia piszącemu czytelnikowi, że tworzenie wymaga między innymi znajomości reguł rzemiosła, których używamy w lekturze analitycznej. Ten rodzaj odbioru Michał Głowiński tak charakteryzuje: „Wypowiedzi metaliterackie, niedyskursywne i niestematyzowane, takie więc, które przez samą swą strukturę odwołują się do innego tekstu lub zespołu tekstów i tym samym świadczą o jego (ich) swoistej konkretyzacji. Chodzi więc o wszelkiego rodzaju pastisze, parodie, stylizacje. Wskazują one, w jaki sposób jest odbierany utwór będący przedmiotem odwołania”⁴.

Głowiński podaje przykłady wybitnych realizacji takiej poetyki, jak np. *Wybraniec* Tomasza Manna. W polskiej literaturze znakomite pastisze poetyckie tworzyli Tadeusz Żeleński (Boy), Julian Tuwim czy Kazimierz Wyka, a jednak nie uważam, aby imitacyjna doskonałość była najbardziej pożądana w szkolnych ćwiczeniach z poetyki praktycznej. A nawet przeciwnie – błąd, niestaranność, skromność kompetencji językowej i historycznoliterackiej piszącego odbiorcy mogą być czasem skuteczniejsze dydaktycznie. Widmo kompleksu imitacji może paradoksalnie prowadzić do pełniejszego kontaktu z dziełem literackim przez uświadomienie uczniowi swoistego paktu, jaki tekst zawiera z odbiorcą. W sztuce tworzenia wpisane jest założenie wysiłku i uwagi czytelnika, to on bowiem rozpoznaje i funkcjonalizuje intencje tekstu. Odbiór przez naśladowanie daje młodemu czytelnikowi przynajmniej fragmentaryczny

³ J. Hillis-Miller: *The Ethics of Reading. Kant, de Man, Eliot, Trollope, James, and Benjamin*. New York 1987, s. 4.

⁴ M. Głowiński: *Świadectwa i style odbioru*. W: Idem: *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*. Kraków 1998, s. 140.

wgląd w precyzję tworzenia, zmusza do dbałości o strukturalną wierność czytaniem/pisanemu tekstowi. Ponadto zyskujemy efekt swoistej wymiany pozycji: podmiot – przedmiot. Teraz tekst wyznacza reguły i ścieżki, którymi muszą podążać słowa odbiorcy. Uczeń, poddając się przykładowo nakazom normy gatunkowej, czyta/pisze pod dyktando naśladowanego tekstu. Nawet jeśli parodiuje utwór, jego przestrzeń gry z tekstem stanowi obszar wolności ograniczonej wiernością formie.

Jest jeszcze jedna korzyść podobnych ćwiczeń. Pozwalają one zdemontować mit o „natchnieniu” stojącym za całością posunięć twórczych autora; wskazują, że dzieło, będąc wykwitem tajemnicy talentu, musi zostać opracowane w języku: świadomie i rzetelnie. Częste w szkolnych interpretacjach utyskiwanie na przesadną skrupulatność analizy można dodatkowo obalić, dając wgląd w warsztat tworzenia wybranych pisarzy. Przykładem niech będzie Franz Kafka. Jak pisze w *Dzienniku*, jedno ze swoich najznakomitszych opowiadań *Wyrok* napisał jednym „rzutem” w ciągu nocy z 22 na 23 września 1912 roku. A jednak komentarz do tego utworu, zapisany pół roku później, przeczy iluzji czystej erupcji twórczej:

Jerzy – Georg – ma tyle liter, co Franz. W nazwisku Bendemann końcówka „mann” jest tylko wzmocnieniem wprowadzonym z uwagi na wszystkie nieznanne jeszcze perypetie akcji. Zaś Bende ma tyle liter, co Kafka i samogłoska „e” powtarza się w tych samych miejscach, co samogłoska „a” w nazwisku Kafka⁵.

Ale już Prus z zastanawiającą lekkością mówi o możliwości skrócenia *Lalki*:

Na kilka miesięcy przed zaczęciem, kiedy już całość była obmyślana, zapytałem p[ana] J[ózefa] W[olffa], jak mam napisać powieść: szeroko czy też ograniczając się. Odpowiedział: jak najszerszej – i dlatego wyszły trzy tomy. Gdyby ograniczył mi miejsce, zredukowałbym cały plan do jednego tomu⁶.

Czy zatem wszystko w tekście ma równe znaczenie, decydujące o biegu interpretacji, czy też z pewnych fragmentów można zrezygnować bez uszczerbku dla rozumiejącej lektury? Każda odpowiedź jest ryzykiem i przypomina rozstrzygnięcie „zakładu Pascala”. Lepiej założyć nadmierną pieczołowitość autora przy pracy nad swoim dziełem, niż zgrzeszyć brakiem czujności wobec potencjalnej złożoności i spójności tekstu.

⁵ F. Kafka: *Dzienniki 1910–1923 (część pierwsza)*. Przeł. J. Werter. Londyn 1993, s. 301.

⁶ B. Prus: *Słowo o krytyce pozytywnej. (Poemat realistyczny w 6 pieśniach)*. W: *Polska krytyka literacka (1800–1918). Materiały*. T. 3. Red. J.Z. Jakubowski. Warszawa 1959, s. 392.

Wszelkie jednak przestrogi i przypominanie zasad poetyk normatywnych i opisowych mogą mieć mniejszy wpływ na świadomość odbiorczą niż ćwiczenia z poetyki praktycznej, oddające uczniom prawo do pisania tekstów paraliterackich, krytycznych, pastiszy, parodii, stylizacji, parafraz. Łatwe do zrealizowania na lekcji i interesujące dla uczniów są ćwiczenia w stylizacji gatunkowej. Tu nie konkretne dzieło, ale zespół norm gatunkowych, łatwiejszy do uchwycenia niż specyfika stylu autorskiego, staje się dla ucznia mentorem i mistrzem. Charakterystyczne cechy gatunku przypominają plik komend, które prowadzący grę musi zrealizować. Przykładowe opowiadanie Edgara Allana Poe pt. *Maska czerwonego moru* stanie się na takich zajęciach mistrzowskim przykładem techniki wytwarzania u odbiorcy poczucia niesamowitości, tajemnicy, grozy, strachu. Ważna jest atrakcyjność określonego przykładu gatunkowego, on bowiem wyzwoli pragnienie poznania językowych „sztuczek”, które zastosował autor, i chęć ich naśladowania. Uczeń, zapoznawszy się z głównymi cechami gatunkowymi romantycznego opowiadania grozy, pisze własne, pamiętając wszakże o komendach gatunkowych płynących z analizowanego tekstu. W tej grze mimetycznej odbiorca sprawdza swoje kompetencje „na wspak”, kodując je w narrację literacką. Jak można przypuszczać, taki odbiorca doświadcza również przyjemności symulacji. Podejmuje decyzje, jakby był autorem, prowadzonym czy też kontrolowanym przez algorytm gatunku. Z pewnością będą i tacy „imitatorzy”, którym ta rola nie wystarczy i odnajdą pokusę przekroczenia granic określonej odmiany gatunkowej lub autorskiego stylu mistrza. To droga do twórczości własnej, która staje się nieocenionym sprzymierzeńcem nauczyciela literatury. Uczeń-autor to wcielenie wielu literaturoznawczych kwestii, postrzeganych przez uczniów jako odległe, hermetyczne, nazbyt „techniczne”. Tymczasem „piszący” kolega jest bliski, a jego twórczość (jeśli zechce ją udostępnić), poddana analizie, uświadamia innym konkretność i realność wielu praktyk twórczych.

Od trzynastu lat, będąc jurorem Konkursu Literackiego dla Dzieci i Młodzieży „Kacze Pióro”, mam możliwość przyglądania się młodym i najmłodszym twórcom. Znaczna część tych tekstów przypomina wspomniane ćwiczenia w imitacji; obrazuje niemożność mówienia własnym głosem, niewolnicze wręcz przywiązanie autorów do ich literackich nauczycieli. Zdarza się przy tym, iż mimo wyraźnego zapatrzenia w język mistrza młody autor potrafi napisać bardzo udany wiersz. Oto fragment utworu Kamila Falińskiego, nagrodzony w 1992 roku, pt. *Rozmowa późno-feudalna*:

– Nasz wiek baronie zszedł na psy
beztrósko porósł pleśnią
mój płaszcz monarchy stracił blichtr
minęła jego świetność

Złych manier nabrał lokaj mój
znieważa me kobiety
smarkając w rękaw, przepadł już
dla dworskiej etykiety

Insygniów możliwych rodów blask
pospólstwo ma w pogardzie
cóż, żywot ich jak światem świat
zwykł kończyć się w lombardzie

Gdy szaty mnicha wdziewa łotr
Co godzien szubienicy
Mędracy nad stołem wiodą wciąż
Swe starcze polemiki.

– Ach książę, nudzi mnie Pan już
za późno na naukę
gdy waży się los naszych łbów
Pan drży o swą perukę⁷.

Przedstawione tu typy kreatywnej recepcji można określić mianem „ćwiczeń z piszącego czytania”, w których nauczycielem i wzorem staje się tekst-model. On też żąda wierności, uczy, wedle jakich reguł powstał, jest odniesieniem dla najczęściej nieporadnych prób naśladowczych, jakie podejmują uczniowie. Sprzyjanie efemerycznej, a nawet imitacyjnej twórczości uczniów pozwala wybić ich z biernej postawy wobec tekstu i przywieść na przedpole decyzji twórczych. Tym sposobem uczniowie zmuszeni są przyjąć odpowiedzialność za kształt swoich utworów i uświadomić sobie, że po drugiej stronie stoi leniwy lub niedouczony odbiorca, który może zlekceważyć ich trud rymowania, metaforyzacji czy kompozycji. Dzięki podobnym działaniom aplikacyjnym uczeń ma możliwość bycia kimś, na kim ciąży powinność i pragnienie porozumienia z odbiorcą, np. ze swoim rówieśnikiem. Dowiaduje się o sobie czegoś, co objawia się na styku języka i pragnienia, tj. trud wyrażania, opór, jaki „własnej” mowie stawiają inne słowa i rzeczy. W mikroskali to doświadczenie, które tak opisuje Michel Foucault:

Przypomniałem sobie, że prawdopodobnie nie byłoby warto pisać książek, jeżeli nie uczyłyby one autora czegoś, czego przedtem nie wiedział; jeżeli nie prowadziłyby do nieznanых miejsc i jeżeli nie rozpraszałyby

⁷ K. Faliński: *Rozmowa późno-feudalna*. W: *Kacze Pióro. II Ogólnopolski Przegląd Twórczości Literackiej Dzieci i Młodzieży*. Red. K. Koziołek i E. Trzczińska. Katowice 1992, s. 7.

człowieka, oferując odmienny i nowy stosunek do samego siebie. Ból i przyjemność [„doznawania”] książki musi być doświadczeniem⁸.

Intensywność tego doświadczenia wpływa bezpośrednio na zmianę postawy odbiorcy tekstu. Czytając słowa cudze, ma się w pamięci własną sytuację pisania, które wychylało się ku odbiorcy z milczącą prośbą o troskliwą lekturę. Budzenie wrażliwości na słowo innego dokonuje się dzięki zmianie pozycji podmiotu. Z miejsca, w którym uczeń dysponuje tekstem, przenosi się w miejsce, gdzie jego słowem dysponują inni. Często skutki tej zmiany bywają szokujące: wstyd, złość, przekonanie, że intencje piszącego były inne, i podobne reakcje. Objawiają one rodzącą się wiedzę o bezbronności słowa wobec odczytań powierzchownych, instrumentalnych, szyderczych. To praktyczna lekcja, uświadamiająca uczniom, że osobiste intencje każdego autora podlegają weryfikacji w języku, który uwalnia się spod władzy autora, i trzeba się mocno napracować, aby w jakimś stopniu kontrolować odbiór swoich słów. Zbudzenie w czytelniku „pisarza” nie jest zabawą w grafomanię, ale jedną z etycznych lekcji odpowiedzialności za słowo tekstu, często odległego od historycznego momentu czytania, kiedy horyzonty – pisarza i czytelnika – nie nachodzą już na siebie.

Cel staje się wspólny zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia: zbliżyć się do drugiego (tekstu, człowieka), podjąć trud rozumienia. Cena jest poważna, wymaga bowiem praktyk introspekcyjnych, swoistego wywrócenia się „na nice”. Wspominane wcześniej wstyd lub lęk przed ukazaniem swojego pisania to takie właśnie nicowanie siebie, wywrócenie się na drugą stronę. W przestrzeni szkoły i lekcji to działanie ryzykowne, przynoszące często chwilowym autorom rozczarowanie, a nawet zranienie. Nie chodzi o żaden tani ekshibicjonizm, o udręczenie ucznia jego brakiem talentu literackiego, ale o zbliżenie trudu lektury do trudu tworzenia. Dzięki oddaniu się ucznia-pisarza we władzę cudzej lektury (z wieloma bolesnymi konsekwencjami) budujemy „pułapkę empatii” wobec autorów czytanych utworów, wydanych władzy wszelkich (także nieuważnych i byle jakich) odczytań. Przede wszystkim chodzi zatem o uświadomienie uczniom, że pisanie/naśladowanie może nas przywieść ku doświadczeniu, „którego nie sposób sprowadzić do wiedzy”⁹. Ta ostatnia stanowi fundament rozumiejącego czytania i pisania tekstu własnego – podstawowych umiejętności sprawdzanych na egzaminie maturalnym. „Podstępne” natomiast zaangażowanie ucznia w relację zatroskania o tekst wciąga go w przestrzeń relacji etycznej z językiem, aby dobrowolnie poniosł odpowiedzialność za słowo własne i słowo innego, którym jest literatura.

⁸ *The Foucault Reader*. Ed. P. Rabinow. New York 1984, s. 339. Cyt. za: H. Kellner: *Etyczny moment w teorii historii*. W: *Historia: o jeden świat za daleko*. Wstęp, przekł. i oprac. E. Domańska. Poznań 1997, s. 93.

⁹ E. Levinas: *O Bogu, który nawiedza myśl*. Przeł. M. Kowalska. Kraków 1994, s. 82.

УРОК ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ

Резюме

В настоящей статье предлагается введение в язык методики литературы категории «ответственность за художественный текст». Безусловно, эта ответственность подразумевает два категории: исторический феномен создания текста, а также его формальную и семантическую идиому. Проблему ответственности за художественный текст развивают исследователи из круга так наз. этического поворота (*Ethical Turn*) – течения в литературоведении, являющегося попыткой пересечения методологических границ, определенных как «лингвистический поворот» (*Linguistic Turn*). «Этика чтения», или «этическая критика» занимается описанием встречи мира текста и индивидуального контекста читателя. Именно там рождается ответственность читающего за отличия и идиоматичность текста, а также опыт чтения как изменения конкретного реципиента, вытекающего со встречи с различиями языка и проблематики, свойственными конкретному художественному произведению.

Krystyna Koziołek

A LESSON ON SHARED RESPONSIBILITY FOR A LITERARY TEXT

Summary

The author of this article suggests that a new concept in literature methodology should be introduced – “responsibility for a literary text”. Basically, this responsibility consists of two aspects: a historical phenomenon of creating a text and its formal, semantic idiom. The problem of responsibility for a literary text is developed by scholars from the so-called *Ethical Turn* movement. It is a movement which attempts to go beyond the methodological borders defined by *Linguistic Turn*. *The ethics of reading* or *ethical criticism* deals with the description of the interactions between the sphere of a text and the context of a particular reader. What is brought into existence at that meeting place is the responsibility of a reader for a text’s distinctness, idiosyncrasy and experiencing reading as a change of a particular reader, resulting from the experience of distinctness of language and problems of that text.