

Baśń — powracająca lektura

Rola baśni jest trudna do przecenienia. Wiadomo, że często od niej właśnie rozpoczyna się obcowanie dziecka z tekstem literackim czy, w przypadku jej opowiadania, z dłuższą narracją w ogóle. Nie od dziś wiadomo także, że pełni ona funkcję terapeutyczną¹. Jednak wydaje się, że mimo wpisania jej w kanon lektur w szkole podstawowej, na lekcjach języka polskiego w gimnazjum i w szkole średniej bywa zapominana ze względu na swoją dziecięcą proveniencję. To wielka szkoda. Zapominając czy świadomie pomijając baśniowy kontekst, zamykamy się często na sensy, bez których tekst znaczy „inaczej”, znaczy „mniej”.

A przecież baśń może istnieć na lekcjach języka polskiego jako „powracająca lektura”, pozbawiony „wstydu”, nazwany i przywołany baśniowy kontekst. Być może to właśnie wycofywanie się przed nazywaniem i konkretyzacją baśniowego kontekstu sprawia, że bywa on uznany za mało profesjonalny, „niepoważny”, zbyt infantylny dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Nienazywanie to utrzymywanie w niebycie. Wie o tym stworzonko spotykające Włóczykija:

— No, a jak ty się nazywasz? — spytał Włóczykij.

— Jestem taki mały, że się nie nazywam. Nie mam imienia — odpowiedział stworzonko z przejęciem. — Zresztą nikt mnie o to nigdy przedtem nie pytał. [...] Czy nie sprawiłoby ci wiele trudu, gdybyś mi wymyślił imię, które byłoby tylko moje i niczyje więcej?²

Kiedy Włóczykij nadaje stworzonku imię Ti-iu-uu, daje mu samoświadomość, tracąc tym samym uwielbienie zafascynowanego nim do tej pory zwierzątka. Ti-iu-uu pojmuje, że jego uświadomione życie zdarza się jemu i tylko jemu.

¹ O innych funkcjach baśni pisze Z. Adamczykowa: *Literatura dziecięca. Funkcje — kategorie — gatunki*. Warszawa 2004, s. 168—180.

² T. Jansson: *Opowiadania z Doliny Muminków*. Tłum. I. Szuch-Wyszomirska. Warszawa 1987, s. 16—17.

Jego byt zostaje oswojony. Owa „swojość” sprawiła, że Ti-iu-uu poczuł się za siebie odpowiedzialny:

Kiedy nie miałem imienia, biegałem tylko i najwyżej przeczuwałem to czy owo na temat tego czy tamtego, a wydarzenia trzepotały wokół mnie; czasem były niebezpieczne, czasem nie, ale nic nie było prawdziwe, rozumiesz? [...] Teraz jestem osobą, która należy do siebie, i wszystko, co się dzieje, ma znaczenie. Nie dzieje się bowiem w ogóle, ale zdarza się mnie³.

Być może oswajanie literatury poprzez przywoływanie baśniowego kontekstu jest sposobem na to, aby młody człowiek poczuł, że czytanie tekstu „nie dzieje się w ogóle, ale zdarza się mnie”. Zatem bierze on odpowiedzialność za to, co przydarza się właśnie jemu.

Przejdźmy do przykładów — oto często pojawiający się na lekcji języka polskiego w szkole średniej tekst Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Niebo złote ci otworzę*:

Niebo złote ci otworzę,
w którym ciszy biała nić
jak ogromny dźwięków orzech,
który pęknie, aby żyć
zielonymi listeczkami,
śpiewem jezior, zmierzchu graniem,
aż ukaże jądro mleczne
ptasi świt.

Ziemię twardą ci przemienię,
w mleczów miękkich płynny lot,
wyprowadzę z rzeczy cienie,
które prężą się jak kot,
futrem iskrząc zwiną wszystko
w barwy burz, w serduszka listków,
w deszczów siwy splot.

I powietrza drżące strugi
jak z anielskiej strzechy dym
zmienię ci w aleje długie,
w brzóz przejrzystych śpiewny płyn,
aż zagrają jak wiolonczel
żał — różowe światła pnące,
pszczelich skrzydeł hymn.

³ Ibidem, s. 24—25.

Jeno wyjmij mi z tych oczu
szkło bolesne — obraz dni,
które czaszki białe toczy
przez płonące łąki krwi.
Jeno odmień czas kaleki,
zakryj groby płaszczem rzeki,
zetrzyj z włosów pył bitewny,
tych lat gniewnych
czarny pył⁴.

Oczywiście, wiersz jest obietnicą stworzenia idealnego świata pomimo wszystko. Jego ostrość i kanciastość ma nabrać miękkich i przyjaznych kształtów. Twardość przestrzeni ma się zmienić w bezpieczną miękkość. Ciemność zostanie zastąpiona jasnością. Ten Boski akt stwarzania wymaga jedynie spełnienia jednego warunku: wyjęcia „szkła bolesnego”. Zwykle się ten fragment interpretować jako zagrażającą normalności i tworzeniu pamięć o wojnie. Trudno się z tym nie zgodzić.

Jednak wydaje się, że przywołanie baśniowego kontekstu znacznie rozszerzyłoby interpretacyjny horyzont. A więc — Andersen. A więc — *Królowa Śniegu*:

[...] Kay zawołał: — Coś mnie ukuło w serce! O, a teraz coś mi wpadło do oka! [...] Dlaczego płaczesz? — spytał. — Tak brzydko wyglądasz! Nic mi przecież nie jest! Fe! — zawołał nagle. — Tę różę toczy robak! A patrz, tamta jest zupełnie krzywa. Właściwie te różę są brzydkie. Tak samo jak te skrzynie, w których stoją! — Kopnął nogą skrzynię i zerwał obie różę. [...]

Kiedy potem [Gerda — M.W.-D.] przyszła do niego z książką z obrazkami, powiedział, że to dobre dla niemowląt; a kiedy babka opowiadała bajki, miał im zawsze coś do zarzucenia albo stawał za babką, kładł okulary i przedrzeźniał ją, a udawało mu się to tak dobrze, że ludzie śmieli się z tego. Wkrótce nauczył się naśladować mowę i chód wszystkich ludzi na całej ulicy. Potrafił pokazywać wszystko, co w nich było niezwykłego i brzydkiego...⁵

Szkło pochodzące z szatańskiego zwierciadła odkształca rzeczywistość. To swoistego rodzaju anamorfoza, która jest także udziałem Kaya. Chłopiec przechodzi przyspieszony kurs dojrzewania, bo dostrzega wcześniej niż inne dzieci brzydotę świata, nie pozwala się oszukiwać. Można powiedzieć, że przełamał tabu — dotknął tajemnicy. Dlatego jest nią naznaczony, dlatego unika Gerdy albo ją poniża. Zyskał przecież inny ogląd świata, więc ma nad dziewczynką władzę. Jednak w wierszu Baczyńskiego ta wyższość związana z detabuizacją tajemni-

⁴ K.K. Baczyński: *Poezje*. Wybór K. Wyka. Warszawa 1981, s. 222—223.

⁵ J.Ch. Andersen: *Baśnie*. Tłum. S. Beylin, S. Sawicki. Warszawa 1980, s. 159—160.

cy jest przekleństwem. Szkło jest przecież „bolesne”, tkwi w oku niczym cień i nie pozwala zapomnieć o cierpieniu. Oko dostrzega krew, śmierć, ciemność. Ale Kay Baczyńskiego, w przeciwieństwie do Kaya Andersena, prosi Gerdę o pomoc. Pragnienie baśniowego szczęśliwego zakończenia jest silniejsze od zdrowego rozsądku i chyba przez to dramatyczniejsze — żadna Gerda nie jest w stanie pomóc, *happy end* nie nastąpi, a odrodzenie arkadii jest niemożliwe.

Arkadyjska miękkość, jasność, bezpieczeństwo to z jednej strony Boski kosmos przeciwstawiony chaosowi wojny, z drugiej — to elementy budujące, według Gastona Bachelarda⁶, miejsca ukochane — topofilie. Dla Alicji Baluch oznaczają one „proste obrazy, które przyciągają i które tworzą przestrzeń szczęścia, broniące przed wrogimi siłami”⁷. Te obrazy wyobraźni przekładają się na literackie wizje Domu, relacji Duży — Mały czy Okrągłości. Jak twierdzi A. Baluch:

topofilie skonkretyzowane w obrazach dla dzieci przedstawiają najczęściej Norkę, w której można przycupnąć, przeciwstawienie Ogromu i Miniaturki, w którym sytuuje się porządek relacji osobowych — bycia razem, doświadczanie Okrągłości, która realizuje się w dziecięcych zabawach w koło — gdzie trzeba trzymać się za rączkę⁸.

Marzenie o przestrzeni „ukochanej”, a więc utopijnie dziecięcej, jest wpisane w tekst Baczyńskiego. Jednak „szkło” jest przeszkodą. Powrót do Genialnej Epoki jest niemożliwy. Baczyński pisze alternatywną historię Kaya, który miał nieszczęście urodzić się w czasie „apokalipsy spełnionej”. Odtąd odkształcenie świata stanie się dla niego obowiązującą zasadą. Jest przecież poetą bajronicznym, który nie powołuje do istnienia innego świata niż ten, na który jest skazany. Skoro szkło bolesne wciąż tkwi w oku, to poetyckim nakazem staje się, nawet wbrew sobie, opisanie tragicznie groteskowej rzeczywistości.

Być może bez Andersena „szkło bolesne” pozostawałoby nadal jedynie metaforą pamięci. Z nim staje się symbolem wygnania z raju czy dramatycznej sytuacji Dziecka pozbawionego przynależnych sobie miejsc „ukochanych”.

I po raz kolejny Andersen. Tym razem baśń po tytule *Imbryk*:

Był sobie pewnego razu imbryk do herbaty, dumny z porcelany, z której był zrobiony, dumny ze swej wysmukłej szyi i z dużego ucha. Miał on szyję z przodu, ucho z tyłu, i o tym wciąż mówił; nie mówił zaś nigdy o pokrywie, która była stłuczona i sklejona, co było wielkim brakiem, a niechętnie mówił się o swych brakach, inni to przecież robią za nas. Filizanki, garnuszek do

⁶ Por. G. Bachelard: *Wstęp do poetyki przestrzeni*. Tłum. W. Błońska. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 2. Red. H. Markiewicz. Kraków 1972, s. 342—365.

⁷ A. Baluch: *Topofilie w porządku dziecięcej lektury*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Kraków 2007, s. 301.

⁸ Ibidem.

śmietanki i cukiernica, cały serwis do herbaty — całe to towarzystwo zwracało uwagę na pęknięcie pokrywki i rozmawiali o tym więcej niż o pięknym uchu i niezwykłej szyi; imbryk do herbaty wiedział o tym dobrze.

— Znam ich! — mówił sam do siebie. — Znam także dobrze moje wady i uznaję je, na tym właśnie polega moja pokora i skromność; wszyscy mamy wady, ale posiadamy także i zalety. Filiżanki mają uszka, cukiernica ma pokrywkę, a ja mam jedno i drugie, i jeszcze w dodatku coś z przodu, czego oni nie posiadają — szyję, która sprawia, że jestem królem stołu. Cukiernicy i garnuszkowi do śmietanki przypadło w udziale być służebnym dobrego smaku, ale ja jestem tym szczodrym władcą, rozdaję błogosławieństwo łaknącej ludzkości: w moich wnętrznościach chińskie listeczki rozpuszczają się w gotowanej, pozbawionej smaku wodzie.

Wszystko to mówił imbryk, kiedy był beztroski i młody. Stał na nakrytym stole, podnosiła go w górę delikatna rączka, ale delikatna rączka okazała się niezręczna, imbryk upadł na ziemię, szyjka się stłukła, stłukło się uszko, o pokrywie nie ma co gadać, dość się już o niej mówiło. Imbryk leżał zemdlony na podłodze, wrzątek wyciekał z niego. Spotkał go ciężki cios, ale najsmutniejsze było to, że śmieli się z niego, a nie z niezręcznej dłoni, która go upuściła na ziemię.

— Nigdy nie będę się mógł pozbyć tego wspomnienia! — mówił imbryk później, opowiadając dzieje swego życia. — Nazywali mnie inwalidą, postawili w kącie, a na drugi dzień podarowali kobiecie, która żebrała o łyżkę skromnej strawy; szedłem do rzędu nędzarzy, stałem bez użytku w kącie; ale kiedy tak stałem, zaczęło się dla mnie lepsze życie: jest się czymś jednym, a nagle staje się czymś zupełnie innym. Napelniono mnie ziemią, dla imbryka znaczy to to samo co pogrzeb, lecz do ziemi włożono cebulkę kwiatu, kto ją podarował — nie wiem; ale był to dla mnie dar, wynagrodzenie za chińskie listeczki i wrzątek, za stłuczone ucho i szyję. Cebulka leżała w ziemi, stała się moim sercem, moim żywym sercem, a przecież nigdy przedtem nie miałem takiego serca. Wstąpiły we mnie życie i siły; puls bił, cebulka wypuściła pędy; można było pęknąć od rozsadzających uczuć i myśli; wyrósł z niej kwiat, patrzyłem na niego, dźwigałem go; patrząc na jego piękno, sam zapomniałem o sobie; to prawdziwe błogosławieństwo zapomnieć przez innych o sobie. Kwiat nie dziękował mi za to, nie myślał o mnie; podziwiali go i chwalili. Byłem szczęśliwy, że jemu jest dobrze. Pewnego dnia usłyszałem, jak mówią, że kwiat zasługuje na lepszą doniczkę. Rozbito mnie na dwoje; bolało to okropnie, ale kwiat dostał lepszą doniczkę, a mnie wyrzucono na podwórze, gdzie leżę jako stara skorupa — ale zostało mi wspomnienie, którego nikt mi nie może wydrzeć⁹.

⁹ J.Ch. Andersen: *Imbryk*. W: Idem: *Baśnie...*, s. 183—184.

Oto piękna i wzruszająca historia o poświęceniu, dojrzewaniu, moralnej przemianie. Imbryk z pana stołu zmienia się w nędzarza, ale ta zmiana jest pozorna. Tak naprawdę przebywa długą drogę, której celem jest śmietnik, będący miejscem przemiany. Pielgrzymowanie imbryka osiągnęło kres — jest nim śmietnik, który w interpretacji pielgrzyma nie jawi się jako miejsce Upadku, ale moralnego Wzlotu. I mimo że baśni odmówiono szczęśliwego zakończenia — imbryk przecież jest potłuczoną skorupą, to jednak pojawia się element pozytywny — imbryk odnajduje uzasadnienie swojego niedoskonałego istnienia. Ale przecież to nie wszystkie sensy baśni. Czytana kluczem feministycznym zyskuje przynajmniej jeszcze jedno znaczenie — oznacza zapewne poród, dawanie życia, dumę kobiety z wydanego na świat dziecka i macierzyńską miłość, która z nawiązką rekompensuje poczucie „odsunięcia” z centrum świata.

Interesującym eksperymentem byłaby „powracająca lektura” tej baśni, uwzględniająca wymagania wpisane w podstawy programowe szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. A więc baśń „spiralnie narasta” i towarzyszy uczniowi, wymagając przywoływania coraz szerszych kontekstów. Poniższe „notatki” z lekcji są zapisem autentycznych zajęć przeprowadzonych z uczniami w klasie V szkoły podstawowej i w II klasie liceum ogólnokształcącego. Propozycja czytania *Imbryka* w gimnazjum jak dotąd nie została zrealizowana.

1. Szkoła podstawowa:

- nauczyciel pyta o miejsca, w których można kupić stare przedmioty: zapisuje na tablicy wyrazy, m.in. antykwariat, antyk, antykwariusz, pchli targ;
- nauczyciel pyta o „przedmioty z historią”, będące w posiadaniu rodzin uczniów. Uczniowie opowiadają historię przedmiotów, przywołują osoby i miejsca z nimi związane. Mówią o roli, jaką one odgrywają w życiu rodziny;
- nauczyciel zapowiada, że opowie jeszcze jedną historię starego przedmiotu i odczytuje na głos baśń Andersena;
- uczniowie wraz z nauczycielem tworzą plan wydarzeń (równoważniki zdań), zaznaczają te punkty, które oznaczają zwrot w historii imbryka;
- jeszcze raz sięgają do tekstu i odczytują zdania, odpowiadające podkreślonym punktom. Zaznaczają w nich wyrazy, które najbardziej odpowiadają emocjom postaci i próbują nazwać te uczucia;
- próbują nazwać stan, w którym znajduje się imbryk u kresu swojej drogi;
- piszą list do imbryka (kształcenie umiejętności pisania listu, użycie zwrotów grzecznościowych)¹⁰;

¹⁰ List jest jednocześnie informacją zwrotną dla nauczyciela. Zawiera przecież interpretację sytuacji imbryka. W większości uczniowie odczytali „leżenie na śmietniku” jako zwycięstwo moralne i zwykle w swoich listach wyrażali podziw dla postawy imbryka. Jedna z bardziej interesujących wypowiedzi brzmiała: „Drogi Panie Imbryku! Jak tam Pana pokrywka? Szkoda, że Pan leży na śmietniku, ale tak naprawdę podziwiam Pana a nie piękny kwiat, który w Panu wyrósł [...]”.

— adresują kopertę¹¹.

2. Gimnazjum:

- nauczyciel przynosi na lekcję „stary przedmiot” i prosi uczniów, aby przeprowadzili z nim wywiad (użycie czasu przeszłego, oficjalnych i nieoficjalnych form mówienia);
- następnie nauczyciel głośno odczytuje baśń Andersena. Uczniowie formułują chwytliwy tytuł hipotetycznego wywiadu z imbrykiem i tworzą lid;
- uczniowie prezentują swoje prace i na podstawie stworzonych tekstów budują na tablicy — wspólnie z nauczycielem — wizerunek imbryka; wypisują jego cechy, szukając jednocześnie w tekście odpowiednich fragmentów: np.:
 - 1) bohater baśni: „Był sobie pewnego razu imbryk do herbaty...” — formuła charakterystyczna dla baśni;
 - 2) samotnik, megaloman: „Znam ich! [...] jestem królem stołu”;
 - 3) przekonany o własnej niepowtarzalności: „Ale ja jestem szczodrym władcą, rozdaję błogosławieństwo łaknącej ludzkości” — stylizacja biblijna;
 - 4) pokrzywdzony, kaleki: „nazywali mnie inwalidą, postawili w kącie [...]” — wypowiedź konfesyjna, górę biorą wspomnienia i emocje (wykrzyknienie: „Nigdy nie będę się mógł pozbyć tego wspomnienia!”);
- uczniowie próbują odpowiedzieć na pytanie, kim tak naprawdę jest imbryk (czytanie symbolu);
- uczniowie piszą rozprawkę lub plan rozprawki: „Czy imbryk został pokonany przez los?”.

3. Liceum ogólnokształcące:

- proponują przywołać tekst baśni jako kontekst romantyzmu, a w imbryku widzieć bohatera romantycznego. Zaczynamy od zestawienia pojęć ewolucji w rozumieniu pozytywistycznym i romantycznym. Ewolucji w pozytywistycznym rozumieniu jako doskonalenia się gatunku przeciwstawiamy romantyczną ewolucję Ducha. Wpisujemy baśń w drugą koncepcję;
- uczniowie szukają romantycznych tropów w baśni, np. biografia samego Andersena, fantastyka, baśniowość, bohater — samotny, przekonany o swojej nieprzeciętności, upodlony, przechodzi przemianę, jest w stanie transgresji, staje się kimś innym, zaczyna wędrówkę w głąb siebie, staje się altruistą, żyje przeszłością, najważniejsze są dla niego emocje;
- nauczyciel zwraca uwagę na zmianę funkcji komunikatu i jej znaczenie — z informatywnej przechodzi w ekspresywną (bohater zaczyna mówić o swoich uczuciach);

¹¹ Inwencja twórcza związana z etymologią ulic i miejscowości była rzeczywiście ogromna, np.: „Sz.P. Imbryk Potłuczony, ul. Śmietnikowa; 00-000 Wysypisko” albo „Sz.P. Imbryk Bez Pokrywki, ul. Smrodkowa 13; 42—591 Wielkie Śmieciary”.

- uczniowie zastanawiają się, na czym polega odejście od baśniowego kanonu i jaki ma ono związek z romantyzmem;
- uczniowie piszą laudację na cześć imbryka.

Tak oto baśń „rośnie” razem z jej czytelnikiem, który zamiast się od niej uwalniać, wciąż do niej dorasta. Pomóżmy uczniowi spotkać się jeszcze raz z lekturą jego dzieciństwa, która wychodząc z familiarnej przestrzeni dziecięcego pokoju, nabiera rozmachu i zadziwia piętrzącymi się sensami.

Малгожата Вуйцик-Дудек

СКАЗКА — ВОЗВРАЩАЮЩИЙСЯ ТЕКСТ ДЛЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Резюме

Автор статьи *Сказка — возвращающийся текст для обязательного чтения* указывает на возможности использования сказки и сказочного контекста на трех уровнях обучения. Предложения прочтения той же самой сказки в шестилетней школе, затем в гимназии и далее на последнем этапе среднего образования доказывают универсальность интерпретируемых текстов. Оказывается, что знание сказочного контекста является обязательным элементом, сопутствующим чтению современной литературы в средней школе.

Małgorzata Wójcik-Dudek

A FABLE — A RECURRING READING BOOK

Summary

The author of the article *A fable — a recurring reading book* points to the possibilities of using a fable and fable context on three levels of teaching. The suggestions of reading the same fable in primary, lower secondary and secondary school prove the universality of the interpreted texts. As it turns out, the knowledge of the fable context is a necessary element accompanying the process of reading the contemporary literature in secondary school.