

Grażyna B. Tomaszewska



Praktyki czytania

Ponowoczesna interpretacja a szkoła

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Praktyki czytania

Ponowoczesna interpretacja a szkoła

Seria

PONOWOCZESNA DYDAKTYKA POLONISTYCZNA

TEORIA I PRAKTYKA

Tom IV

Redakcja naukowa

Grażyna B. Tomaszewska

Dariusz Szczukowski

Grażyna B. Tomaszewska

Praktyki czytania

Ponowoczesna interpretacja a szkoła

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2019

Recenzent
prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz

Redaktor Wydawnictwa
Joanna Wawrzyńczak

Projekt okładki i stron tytułowych
Anna Wołosiak-Tomaszewska

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:
„Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2016–2019



**NARODOWY PROGRAM
ROZWOJU HUMANISTYKI**

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-904-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49; fax 58 551 05 32

Spis treści

„Upiorna” rzeczywistość. Wprowadzenie	7
1. „Lokalność” i „nielokalność”	7
2. Niepewność, czyli co jest naturalne	11
3. Edukacja i proste rozstrzygnięcia	13
4. Lekturowe otwarcia	19

INTERPRETACJA PONOWOCZESNA A (BEZ)INTERPRETACJA SZKOLNA

I. Bez zbędnych komplikacji	25
1. Caravaggio a Leonardo	25
2. Interpretacyjna wolność	28
a) Wolnościowe uwikłania	28
b) Wspólnota interpretacyjna i wątpliwości	31
c) „Gadanina”	33
3. Marzenia o przezroczystości	36
II. Drogi okrężne	41
1. Jednoznaczność – wieloznaczność	41
a) Pluralizm metodologiczny a hierarchia	41
b) To, co oczywiste	44
c) Szkolne komplikacje	47
2. Sztuka i rzemiosło	57
a) Doświadczenie nie tylko naturalne	57
b) Ruch i bezruch	60
c) Przeciw wyobcowaniu	65
d) Bez interpretacji?	71

OTWIERANIE LEKTURY. PRAKTYKI CZYTANIA

I. Miłość w symboliczno-alegorycznych uwikłaniach:	
Mickiewicz i Szyborska	79
1. Problem alegorii	79
2. Interpretacja a rewolucyjna moc alegorii	81
3. Miłosne klęski	83
a) Absolutyzm związania – Gustaw	83
b) Miłość jako uzurpacja – bohaterowie wieży Babel	89

II. Alegoria prawdy: Jacek Dehnel, <i>Matka Makryna</i>	97
1. Alegoria, symbol i narracja	97
2. Skąd przybywa Makryna?	99
3. Prawda przede wszystkim, a Osoba znikąd	101
4. Jacek Dehnel i głos oszustki. Prawdy pośrednie	104
III. Kategoria doświadczenia a III część <i>Dziadów</i> w szkole	114
1. Doświadczenie	114
2. Młodzież – młodość a doświadczenie realności	119
3. „Wielkie teksty” i szkoła	121
4. Wiązadła empatyczne	126
a) Uczniowskie doświadczenie realności	126
b) Bezsilność, cudza obojętność, gniew i bunt	129
c) Dopowiedzi	133
IV. Co mówi święto? <i>Nad Niemnem</i> Elizy Orzeszkowej i <i>Kamień na kamieniu</i> Wiesława Myśliwskiego	136
1. Sacrum wykroczenia: teoria święta	136
2. Święto – zabawa a współczesność	138
3. Co mówi święto w <i>Nad Niemnem</i> ?	142
4. Spojrzenia na Innego	145
V. Melancholia przejścia: Julia Hartwig, <i>Odchodzisz z krainy kwiatów</i>	152
1. Odchodzisz – wchodzisz – (stąpaj ostrożnie)	152
2. Utrata	156
3. Podwójność	159
VI. Wagnanie i wdzięczność: Czesław Miłosz – <i>Po wagnaniu</i> i Józef Chełmoński – <i>Bociany</i>	164
1. „Podarunek” na „gorzkiej ziemi”	164
2. Warunki	166
3. Jak długo może trwać „teraz”?	169
a) Obraz idylli rodzimej	169
b) Powstrzymana chwila wolności	173
4. Współczesna inflacja uważnego podziwu	178
VII. Obojętność świata a pragnienie sensu: Zbigniew Herbert, <i>Dęby</i>	180
1. „Ciemne pytania”	180
2. Potrzeba bliskości a obojętność	184
3. Formuły obrony	186
4. Doświadczenie rozpaczcy a szkoła	188
Bibliografia	192
Indeks osobowy	202

„Upiorna” rzeczywistość. Wprowadzenie

1. „Lokalność” i „nielokalność”

Zdaniem George’a Mussera, popularyzatora współczesnej fizyki, nielokalność jest największym wyzwaniem dla naszego poczucia rzeczywistości. Lokalność – zgodnie z intuicjami potocznymi – oznacza miejsce, przestrzeń, w której istniejemy i się poruszamy; po prostu fakt, że wszystko ma jakieś miejsce. Albert Einstein, ustawiczny poszukiwacz sensu i ładu we wszechświecie, w lokalności właśnie upatrywał zasadniczej nadziei na jego racjonalne opanowanie. Lokalność w rozumieniu Einsteina miała dwa aspekty. Pierwszy oznaczał „separowalność”, a więc możliwość rozdzielenia różnych obiektów czy dzielenia ich na części. Drugi wiązał się z „działaniem lokalnym”, a więc prawidłowością, zgodnie z którą obiekty oddziałują na siebie albo przez bezpośredni kontakt, albo przez działanie pośrednika między nimi. Powyższe zasady zawarł w swojej teorii względności, której podstawą jest właśnie lokalność:

Ściśle mówiąc, teoria względności głosi, że żaden obiekt materialny nie może poruszać się szybciej od światła. Gdyby nie istniało tego typu ostateczne ograniczenie prędkości, obiekty mogłyby się przemieszczać nieskończenie szybko, a odległość straciłaby znaczenie. Wszystkie siły przyrody muszą jednak pracowicie wędrować przez przestrzeń – nie przeskakują całej odległości w jednej chwili, jak przypuszczali niegdyś fizycy. Teoria względności dostarcza więc miary stopnia oddzielenia obiektów od siebie nawzajem i zapewnia ich odrębność¹.

Lokalność, jak zaznacza Musser, niszczy nasze marzenia o magicznym wpływie na rzeczywistość, o działaniu na odległość, o przełamywaniu przestrzennych barier.

Ale rzeczywistość fizyczna wcale nie jest jednolita, gdyż jedną z cech mechaniki kwantowej okazuje się nielokalność o magicznym niemal posmaku:

Mechanika kwantowa przewiduje, że dwie cząstki mogą zostać ściśle ze sobą związane, na dobre czy złe. Przy braku mechanizmu sprzęgającego ze sobą cząstki powinny być w pełni od siebie niezależne, a jednak dotknięcie jednej z nich oznacza dotknięcie drugiej, jak gdyby dzieląca je odległość nic dla nich nie znaczyła. [...]

¹ Por. G. Musser, *Upiorne działanie na odległość i jego wpływ na czarne dziury, Wielki Wybuch i teorię wszystkiego*, przeł. Ł. Lamża, Kraków 2018, s. 11.

Cząstki takie mają wspólne własności, które umykają, jeśli analizuje się je w izolacji; cząstki muszą być mierzone razem².

Co więcej, okazuje się, jak przekonuje autor książki *Upiorne działanie na odległość i jego wpływ na czarne dziury, Wielki Wybuch i teorię wszystkiego*, że: „Nasz świat jest przepelniony siecią tego typu na pozór mistycznych powiązań”³, sugerujących, że czas i miejsce mające swoje ograniczenia na jednym poziomie rzeczywistości, na tym drugim, głębszym (ukrytym) już ich nie mają. Rzeczywistość istnieje więc niejako równocześnie w sposób lokalny i nielokalny. Dzięki lokalności mogliśmy z materii w ogóle się wyodrębnić, bo magiczny wymiar nielokalności na to by nam nie pozwolił, gdyż:

W świecie bez lokalności obiekty znajdujące się poza naszym ciałem mogłyby w nie wnikać, nie przechodząc przez naszą skórę, a nasze ciała straciłyby zdolność kontrolowania swojego stanu wewnętrznego. Stopilibyśmy się ze środowiskiem. A tak właśnie definiuje się śmierć⁴.

Z powyższych powodów w przyrodzie mamy do czynienia z równowagą: istniejemy w tym, co lokalne, bo inaczej wyosobnione życie byłoby niemożliwe, ale – jak pisze Musser – „u swoich podstaw świat wykazuje nielokalność”⁵. Taki jego wymiar odsłania mechanika kwantowa, opisując nie tyle pomniejszone „cząsteczki” zwykłej materii, ile zupełnie i n n y jej rodzaj. Dlatego, jak zaznacza autor, wielu współczesnych fizyków twierdzi, że czas i przestrzeń nie należą do fundamentalnych elementów przyrody, ale wyłaniają się z jakiejś pierwotnej struktury (struktur) nieprzestrzenności, do której możemy zajrzeć poprzez „dziury”, „wyłomy” ujawniające się w strukturach przestrzennych⁶. A uwidoczniają się one nie tylko w zjawisku splątania kwantowego (synchronicznego połączenia cząstek, bez względu na dzielącą je odległość), lecz także w wielkich strukturach kosmosu, takich jak czarne dziury (pochłonięta przez nie materia nie musi być – zgodnie z Einsteińską teorią grawitacji – uwięziona tam na zawsze, ale może nielokalnie wydostawać się z powrotem do przestrzeni kosmicznej), czy poprzez zjawisko upodobniających się do siebie galaktyk, pomimo dzielących je niewyobrażalnych odległości⁷.

Wszystkie tego typu przykłady sprawiają, że zdaniem Mussera fizyka „wkra-
cza w strefę mroku”, w strefę „upiornego” nie wiadomo, gdyż: „Jaka zasada
miałaby zastąpić lokalność? Jeśli świat nie składa się ze zlokalizowanych

² Tamże, s. 16.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 12.

⁵ Tamże, s. 7–8.

⁶ Por. tamże, s. 15–19.

⁷ Por. tamże, s. 39–58.

częstek, to z czego jest zbudowany? Tego nikt jeszcze nie wie”⁸. Tym niemniej niewiadoma współzależność lokalności i nielokalności dowodzi w przekonaniu Mussera, że:

Prawdziwa magia świata kryje się w tym, że *nie* jest on magiczny. [...] lokalność jest warunkiem naszego istnienia. Wszelkiego typu nielokalność musi więc być bezpiecznie ukryta i przejawiać się tylko w szczególnych okolicznościach, ponieważ w przeciwnym razie nasz Wszechświat nie mógłby wyłonić z siebie istot żywych⁹.

Jednak te „szczególne okoliczności” przynależą również do naszych potocznych doświadczeń, które nie wymagają skomplikowanych, czasochłonnych i drogocennych eksperymentów. Są dostępne w ramach ludzkiej lokalnej codzienności, kiedy „przeskakuje się” czas i przestrzeń, wędrując swobodnie pamięcią po miejscach i czasach dawno realnie opuszczonych. Mamy też stosunkowo łatwą możliwość „podróżowania” tunelami czasoprzestrzennymi, uruchamianymi przez lokalnie istniejących „pośredników”, takich jak książki, dzieła sztuki, artefakty, o ile potrafimy wykorzystać tkwiące w nich możliwości. Istniejemy więc lokalnie, w konkretnym miejscu, czasie i w określonej formie materii, z wszystkimi przynależnymi dla lokalności ograniczeniami, ale korzystamy również – i to w sensie nie-ukrytym, lecz jawnym i podręcznym – z jego nielokalności. Pod warunkiem, że chcemy i potrafimy te możliwości wykorzystać.

Historia fizyki – w przekonaniu Mussera – jest nie tylko historią problemu lokalności i nielokalności, lecz równolegle, także historią zgody lub braku zgody na interpretację. Według tradycji zapoczątkowanej przez Isaaca Newtona zadaniem każdej teorii fizycznej jest wypełnianie dwojakiej funkcji: opisu matematycznego, zgodnie z którym coś się dzieje, oraz interpretacji, dlaczego tak się dzieje. Dla większości fizyków-filozofów przed Newtonem ten drugi aspekt teorii był ważny, ale Newton i – zdaniem Mussera – większość współczesnych fizyków, zwłaszcza z drugiej połowy XX wieku, skupia się na pierwszym, sądząc, że matematyczny opis tego, co jest, wystarczy. Interpretację tego, co jest, traktuje się ze szczególną podejrzliwością, zwłaszcza kiedy to, co jest i co poddaje się matematycznym obliczeniom (opis), w zbyt oczywisty sposób przeczy typowym wyjaśnieniom, dlaczego tak jest. Ten instrumentalizm w traktowaniu teorii jedynie jako narzędzi matematycznych do gromadzenia faktów budzi w przekonaniu autora *Upiornego działania na odległość...* sprzeciw współczesnej generacji młodych fizyków. Nie godzą się oni, by pytania o „dlaczego” zbywać sloganem ucinającym wszelką dyskusję: „Siedź cicho i rachuj”, bo skoro nie można zrozumieć, należy poprzestać na gromadzeniu faktów-opisów¹⁰. Tymczasem rezygnacja z interpretacji prowadziła często – zdaniem Mussera – do ukrywania czy usuwania z pola uwagi

⁸ Tamże, s. 66.

⁹ Tamże, s. 18.

¹⁰ Por. tamże, s. 98–100.

problemów niewygodnych, niejasnych, niedających się wyjaśnić, do których fizyk zalicza nielokalność, jako że na przestrzeni historii fizyki wielokrotnie zderzano się z jej paradoksami¹¹.

Zdaniem badacza interpretacja ma znaczenie kluczowe dla każdej teorii fizycznej, i to w podwójnym aspekcie. Po pierwsze, stoi u jej źródeł, nawet jeśli nie jest uświadamiana. Nie pełni więc funkcji „dodatku” do równań i obliczeń, ale jest ich źródłową siłą kreatywną. Po drugie, rezultat opisu, równań matematycznych nie może być pozostawiony sam sobie, bo domaga się hipotez wyjaśniających. Tym bardziej że:

Każdy zestaw równań można zinterpretować na wiele sposobów, tak więc fizycy nie muszą się opowiadać za tą interpretacją, która ich doprowadziła do danej teorii. Wolno im wymyślać nowe interpretacje, które mogą później zainspirować kogoś do utworzenia nowej teorii i nowych równań i cykl się powtarza. Nie da się tego jednak zrobić bez żadnej interpretacji¹².

Dlatego interpretacje, w tym ich wielość, uznaje za niezbędne dla rozwoju nauki. Pełnią rolę materiału inspirującego rozwój myśli naukowej, zwłaszcza takiej, która sprawia szczególne kłopoty, bo zaprzecza dotychczasowym rozpoznaniom. To, co niejasne i paradoksalne – jak w przypadku nielokalności – nie może być pomijane, ukrywane, pozostawiane same sobie lub przesuwane do filozofii, jako że ona, z założenia, ma się zajmować zagadkami bytu. Autor *Upiornego działania na odległość...* kategorycznie protestuje przeciwko takim praktykom, twierdząc, że: „Nie ma ostrej granicy między zagadnieniami filozoficznymi i fizycznymi, a jedynie porowaty obszar pośredni, przez który idee żywo migrują”¹³.

Leszek Kołakowski wskazuje na różnicę między reprodukcją kulturalną polegającą na absorpcji i eliminacji, typową dla nauk ścisłych i przyrodniczych, a ciągłością kulturową polegającą na pomnażaniu, typową dla sztuki, filozofii czy religii. W pierwszym przypadku rozwój jest równocześnie zapominaniem tego, co zostało wcześniej odkryte, w drugim – czas nie gra roli, bo nie zachodzi tu proces ewolucyjnej kumulacji wcześniejszych osiągnięć, jako że każda ma właściwą tylko dla siebie i niepowtarzalną jakość¹⁴. W ogólnym zarysie tak właśnie się dzieje, jakby i na tym poziomie „lokalność” i „nielokalność” wzajemnie ze sobą rozmawiały. Ale książka Mussera przekonuje, że i w tym pierwszym przypadku darwinowski wzorzec nie do końca jest prawdziwy. A jeśli jest, to często kosztem usuwania wszystkiego, co przeczy teorii (teoriom) przeważającej w danym czasie. Bo i w przypadku nauk przyrodniczych ich rozwój jest uzależniony od tego, by zbyt łatwo nie „uzbyteczniać” interpretacji (idei) z przeszłości, ponieważ może się okazać – tak

¹¹ Por. tamże, s. 70–120.

¹² Tamże, s. 100.

¹³ Tamże.

¹⁴ L. Kołakowski, *Kłopoty z kulturą [w:] tegoż, Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006, s. 101–103.

jest przykładowo w fizyce – że owa „zapomniana” idea staje się szczególnie twórcza i zmienia dziedzinę w zupełnie nieoczekiwanym kierunku. Wydaje się zatem, że przestrzeń „porowatego obszaru pośredniego” dotyczy także relacji między specyfiką nauk tak ostro współcześnie porozdzielanych, jak nauki ścisłe i humanistyczne.

2. Niepewność, czyli co jest naturalne

Historia relacji kategorii lokalności i nielokalności w fizyce i związanej z tym niejednoznaczności w ustalonym obrazie świata, podobnie jak upominanie się o „porowaty obszar pośredni” między porozdzielanymi rodzajami ludzkiej aktywności, wydają się jednymi z głównych rozpoznań charakterystycznych dla myśli/kultury ponowoczesnej. Bywa, że w związku z tym wini się ją za aksjologiczny chaos człowieka współczesnego, który nie potrafi unieść ciężaru znaków zapytania przy dawnych pewnikach i tęskni do świata jednoznacznych granic. Wydaje się, że ta tęsknota ma charakter naturalny, bo jak wskazują współczesne eksperymenty psychologiczne:

Umysł jest niezamordowany w upraszczaniu świata: ujmujemy rzeczywistość w proste, prototypowe kategorie, a napotykać niezgodność między oczekiwaniami a tym, czego faktycznie doświadczamy, uciekamy się (znów) do rozmaitych sztuczek, które przywrócą spójność naszej wizji świata. Gdy okazuje się to niemożliwe, popadamy w dezorientację. Im bardziej przypadkowe (mało oczekiwane) zdarzenie, tym dezorientacja większa¹⁵.

A ponieważ ludzka egzystencja – z natury rzeczy – niesie ze sobą wystarczającą liczbę takich zdarzeń, to akceptacja wyłomów w owych spójnych strukturach jest w jakiejś mierze również stanem naturalnym, chociaż usuwanym z potocznej świadomości. W rezultacie „upiorność” współczesnej fizyki, a więc niepewność co do jej ostatecznych rozstrzygnięć, okazuje się zjawiskiem uniwersalnym, chociaż najgłośniejszy mówi o tym w naukach humanistycznych.

Jednym z takich zagadnień jest wnikliwe przyglądanie się relacji między etyką a moralnością. Odgórnemu i słabnącemu autorytetowi prawodawców, sędziów oceniających nasze czyny zgodnie z literą ustanowionych praw, przeciwstawia się obecnie – jak czyni to Zygmunt Bauman – czas własnego, zgodnego z sumieniem, wyboru moralnego. Wprawdzie:

Ludzie wrzuceni w społeczeństwo ponowoczesne nie mają poniekąd ucieczki: muszą oni spojrzeć w oczy własnej niezawisłości moralnej, a zatem własnej, niewyłączalnej i niezbywalnej, moralnej odpowiedzialności. Ta nowa konieczność jest często przyczyną moralnego zagubienia i rozpacz. Ale też daje ona jaźni moralnej szansę, jakiej nigdy przedtem nie miała¹⁶.

¹⁵ B. Brożek, *Nieprzypadkowy przypadek*, „Tygodnik Powszechny”, 15.04.2018, s. 69.

¹⁶ Z. Bauman, *Moralność bez etyki* [w:] tegoż, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 84.

Nie miała, bo sądziło się, że o naszej niezawisłości moralnej mogą wyrokować jedynie „eksperti”, ponieważ zwykli ludzie nie mają wystarczających kompetencji. „Moralne zamieszanie” jest więc efektem powiększenia przestrzeni ludzkiej indywidualnej odpowiedzialności i związanego z tym zwiększonego zaufania, niewyręczającego się literą „znawców”. Tym bardziej że oficjalne doktryny etyczne mają tendencję do zamykania się, na co zwraca uwagę Kołakowski, w systemach monistycznych, podporządkowanych odgórnemu celowi, któremu służą wszystkie cele uznane za pomniejsze, czy też – w słabszej wersji – podporządkowanych paru celom, między którymi tworzy się ścisłą hierarchię, by zawsze być pewnym, jaka wartość jest nadrzędna w stosunku do innej. Silna pokusa tworzenia takich systemów w dziejach etyki wynikała, zdaniem filozofa, z ambicji usunięcia niejasności i dwuznaczności. Problem w tym, że ta ambicja stoi w sprzeczności z praktyką ludzkiej egzystencji, w której różne pragnienia i dobra „zderzają się ze sobą i nie ma sposobu ułożenia ich w spójny ład hierarchiczny”¹⁷. W związku z tym realne stosowanie zasad monizmu moralnego jest niebezpieczne i w zastosowaniu prowadzi do fanatyzmu, bez względu na wysokość i rodzaj celów ostatecznych, takich jak „chwała Boża”, „wolność” czy „szczęście”¹⁸.

Nie oznacza to, że nie ma zasad bezwarunkowych (potępienie przemocy, tortur, gwałtu, obojętności wobec jawnie czynionego zła), ale ta bezwarunkowość ma charakter ograniczony, gdyż większość norm etycznych wynika z chęci uporania się z naszymi sprzecznymi pragnieniami i lojalnościami. Dlatego w sytuacji ich konfliktu „kierujemy się – jak pisze Kołakowski – raczej mglistą intuicją niż dokładną kalkulacją”¹⁹, a nasze życie moralne staje się „rozległym polem niepewności”²⁰. Zresztą kodeks moralny, który nie rodziłby konfliktów, mógłby być wyłącznie kodeksem dla bytów „wolnych od wolności” i w określonych sytuacjach postępujących zawsze identycznie²¹.

Z poczuciem niepewności moralnych rozstrzygnięć w praktyce życia łączy Kołakowski świadomość własnej niedoskonałości:

Jest ważne, byśmy żyli w niepewności co do ukrytych motywów własnych czynów i co do racji własnych przekonań, jest to bowiem jedyne urządzenie, które broni nas przed wszystko usprawiedliwiającym fanatyzmem i nietolerancją²².

Wprawdzie wątplenie też może się stać przyczyną czynionego przez nas zła, kiedy przekształca się w rodzaj pretekstu do bezczynności, gdy należy czynnie przeciwstawić się złu, ale nie mamy niezawodnej recepty na przyrodzone nam ułomności i dlatego „wszystko, co możemy uczynić, to uprawiać sztukę

¹⁷ L. Kołakowski, *Kłopoty z kulturą...*, s. 130.

¹⁸ Por. tamże.

¹⁹ Tamże, s. 131.

²⁰ Tamże, s. 132.

²¹ Por. tamże, s. 169–170.

²² Tamże, s. 219.

balansowania przeciwstawnych niebezpieczeństw”²³. W związku z tym Kołakowski przyznaje na przykład, że niepokoi go powszechna tendencja do zamykania wszelkich granic (w sztuce, kulturze, obyczajach), ale jest świadom, że bliski mu duch konserwatyzmu –

sprowadzałby się do marnej i próżnej satysfakcji, gdyby nie był nieustannie względem samego siebie podejrzliwy, gdyby nie pamiętał o tym, do jakiego stopnia był i może być zawsze użyty do samoobrony irracjonalnych przywilejów, i to nie w wyniku przypadkowych okoliczności lub okazjonalnych nadużyć, ale przez samą swoją naturę²⁴.

Brak świadomości, że niepewność i wątpliwość są nam niezbędne do życia jednostkowego i zbiorowego, może prowadzić – jego zdaniem – do całkowitej bezradności w sytuacji, kiedy powinniśmy stanąć w obronie wartości tworzących podstawę społeczeństwa demokratycznego. Jeśli naiwnie zakładamy, że zawsze i w każdych okolicznościach nie są one w stosunku do siebie sprzeczne, trudno wypracować formy obrony tych wartości. Co gorsza, możemy nie zauważyć, kiedy przekształca się one w swoje zaprzeczenia²⁵.

3. Edukacja i proste rozstrzygnięcia

Wydaje się, że edukacja, zjawisko wyjątkowo skomplikowane, w sposób szczególny poddawana jest procesowi prostych rozstrzygnięć. Mają one dwojaki charakter. Z jednej strony edukację ustawicznie poddaje się krytyce, zarzucając jej konserwatyzm, tamowanie wolności i mocy kreatywnej uczniów, z drugiej – podporządkowuje się ją rynkowemu prawom zysku, a w konsekwencji usztywnia i standaryzuje w zamkniętych i łatwo sprawdzalnych strukturach wiedzy.

Kołakowski pisze o niebezpieczeństwach związanych z uproszczającą ideą szkoły uwolnionej od autorytetu w imię „liberalnej walki przeciwko oglupiającemu i zimnemu rygoryzmowi i formalizmowi”²⁶, zaznaczając, że przedmiotem ataku nie są już pruskie czy carskie gimnazja, ale szkoła liberalna, z szerokim zakresem uczniowskich swobód, choć podporządkowana rygorom, których nie można unikać, jeśli rzeczywiście ma uczyć i wychowywać. Filozof ostrzega:

instytucje, które umożliwiają przetrwanie pluralistycznego społeczeństwa – ład prawny, szkoła, rodzina, uniwersytet, rynek – atakowane są przez siły totalitarne w imię haseł liberalnych, w imię wolności. Wolność w tym świetle ukazuje się jako nieobecność prawa i odpowiedzialności, czyli w sensie anarchistycznym, a tym samym obiecuje wyniki, na jakie wskazywała europejska filozofia społeczna od kilku stuleci. **Nieograniczona wolność dla każdego oznacza nieograniczone prawo silniejszego**; stąd można powtórzyć za Dostojewskim, absolutna wolność równa się

²³ Tamże, s. 220.

²⁴ Tamże, s. 242–243.

²⁵ Por. tamże; L. Kołakowski, *Kłopoty z socjalizmem (Samozatrucie otwartego społeczeństwa)* [w:] tegoż, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań...*, s. 291–293.

²⁶ Tamże, s. 303.

absolutnemu niewolnictwu. W miejscu, w którym wolność przeciwstawiona jest prawu w ogóle, regułem intelektualnym i tradycji w ogóle, zwraca się ona przeciw sobie i staje się bronią jej wrogów²⁷. [podkr. G. B. T.]

Idei bezgranicznej wolności towarzyszy przeświadczenie, jak zauważa Kołakowski, że wartości typowe dla liberalnego społeczeństwa, takie jak tolerancja, życzliwość, otwartość, bezinteresowność, solidarność, w sposób niejako naturalny przynależą do ludzkiej natury i chodzi o to, by dać im się swobodnie rozwijać. Jeśli jednak weźmie się pod uwagę dane empiryczne, to wynika z nich, że najczęściej uaktywniają się w ludzkich społecznościach cechy wprost przeciwne: agresywność, nietolerancja, zawiść, nienawiść czy interes plemienny. Dlatego wychowanie do praktykowania cech temu przeciwnych nie jest „naturalne”, lecz jest procesem kulturowym bardzo skomplikowanym, który nie może się obejść również bez tradycji i autorytetu. Bo społeczeństwa pluralistycznego nie obronią same instytucje jako takie, ale ludzie przekonani o ich żywej i trwałej wartości²⁸.

Niepokoje Baumana wynikają z bezpośrednich i niekoniecznie pożądaných związków między współczesną cywilizacją a szkołą. Przyglądając się formułom edukacji pierwotnej (treść nauczania), wtórnej (sposób przekazywania treści) oraz edukacji trzeciego stopnia (modyfikacja alternatyw nabytych umiejętności), socjolog wskazuje, że edukacja trzeciego stopnia w kulturze ponowoczesnej staje się normą, choć normą sparodiowaną:

Człowiek ponowoczesny musi [...] celować nie tyle w odnajdywanie logiki w chaosie zdarzeń i wzorów geometrycznych w gmatwaniu plam, ile w sztuce rozbiórki czy rozsypania wzorów na zawołanie, bez skrupułów i za jednym pociągnięciem; w sztuce obchodzenia się z doświadczeniem tak, jak bawi się dziecko znalezionym pod choinką kalejdoskopem. [...] Nawyk, nabywany w toku „nauki trzeciego stopnia”, jest nawykiem obchodzenia się bez nawyków²⁹.

Dlatego aktualne problemy związane z nauczaniem i wychowaniem są – zdaniem Baumana – nie tyle efektem braku kompetencji czy złej woli pedagogów, ile odzwierciedleniem „w miniaturze aporii społeczeństwa, w którym edukacja się odbywa”³⁰. Socjolog nie ma wprawdzie tak dobrego mniemania jak Kołakowski o dobroczynnym wpływie rodziny na wychowanie, uznając, że na przestrzeni dziejów zbyt często była ona brutalnym narzędziem dyscyplinowania, kontrolowania i podporządkowywania sobie słabszych (kobiet i dzieci)³¹. Twierdzi także, że współczesna kultura prowadzi do szczególnie niepokojącego

²⁷ Tamże, s. 303–304.

²⁸ Por. tamże, s. 302–303.

²⁹ Z. Bauman, *Ponowoczesna szkoła życia [w:] Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, wybór tekstów pod red. Z. Kwiecińskiego, Warszawa 2000, s. 152–153.

³⁰ Tamże, s. 158.

³¹ Por. tamże, s. 159–163.

zjawiska: do „monadyzacji” konsumenta jednostkowych wrażeń. Tworzą one oddzielne, niepołączone zbiory doznań, do których intensyfikacji zachęca się ustawicznie konsumentów. W rezultacie:

Pedagogika, ukonstytuowana na jedni wychowania i nauczania, i na ideale osobowości całościowej, zespalającej wartości poznawcze, moralne i estetyczne, musi poniekąd płynąć pod prąd³².

Odwołując się do wygłaszanych sądów, akcentujących w edukacji szczególną potrzebę ironii, umiejętności przekształcenia różnego typu nabytych „wzorów” oraz miłości, Bauman stwierdza, że w przypadku dwóch pierwszych wartości (umiejętności) szkoła ma wielkiego sprzymierzeńca w konsumenckich siłach rynkowych, a tylko z trzecią – miłością – ma problem, bo jej uspojnienie z dwiema poprzednimi tworzy prawdziwą kwadraturę koła³³.

Paradoksy towarzyszące edukacyjnym problemom ujawnia w sposób pośredni Ryszard Nycz. W książce *Kultura jako czasownik* kanonicznemu modelowi humanistyki, traktowanemu jako kolonialny, bo powielający i utrwalający model dominujący w kulturze, przeciwstawia kulturę (a w konsekwencji humanistykę) w jej „czasownikowym”, czynnym i „aplikacyjnym”, „wdrożeniowym” aspekcie pozwalającym na wyzwalanie jej nowych form i przejawów³⁴. Jednak głoszona służebność nowej humanistyki i nowej kultury, „akuszerska” uwaga pozwalająca na ich aplikację, zawsze znajdowała się przecież w centrum edukacyjnej uwagi. Szkoła niemal od początku była miejscem praktykowania czasownikowego wymiaru kultury. Tylko że głoszone tutaj idee rozwijania uczniowskiej inwencji, kreacyjności, innowacji (to zresztą jeden z najpopularniejszych edukacyjnych sloganów) są splecione z tendencją, którą Nycz „czasownikowej” kulturze akurat przeciwstawia: odtwarzaniem „kolonizacyjnego” (tj. dominującego w kulturze) modelu. I chociaż prawdą jest, że to odtwarzanie prowadzi do powielania obrazów przemocy symbolicznej³⁵, to rezygnacja z niego niesie ryzyko zawieszenia szkolnych działań, w tym tych innowacyjnych (kreacyjnych), w kulturowej pustce. W efekcie praktyka szkolna wymusza nad wyraz trudne balansowanie pomiędzy tymi przeciwstawnymi formułami wdrażania i rozpowszechniania kultury. A są one szczególnie ważne również ze względu na współczesny prymat rynkowych podległości. Wydaje się, że owe podległości wymuszają w globalnym świecie ograniczenie edukacji tylko do odtwarzania kultury dominującej w wariacie podporządkowanym wąsko rozumianym interesom ekonomicznym.

We współczesnej dydaktyce mamy do czynienia ze zgodą na jej wieloparadygmatyczność i kategorię niezgodą na uznawanie za właściwe

³² Tamże, s. 168.

³³ Por. tamże, s. 168–169.

³⁴ Por. R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017, s. 22–23.

³⁵ Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp do wyd. polskiego A. Kłoskowska, Warszawa 2006, s. 85–89.

jednego tylko wzorca uprawiania tej dyscypliny naukowej i towarzyszących jej praktyk³⁶, co mogłoby budzić nadzieję na podobną „wieloparadygmatyczność” edukacyjną. Jednak Martha Nussbaum zwraca uwagę na współczesną unifikację kultury dominującej, skoncentrowanej na umiejętnościach technicznych (połączonych z kultem nauk ścisłych), których efekty można stosunkowo szybko i prosto przełożyć na zyski rynkowe. Z tej perspektywy sztuka i nauki humanistyczne traktuje się jako zbędny, kosztowny (i przynależny do przeszłości) balast hamujący cywilizacyjny postęp i konkurencyjność danego kraju w wyścigu do światowej czołówki. Efektem tego są dwie ogólnoswiatowe i bardzo niebezpieczne tendencje. Pierwsza łączy się bezpośrednio z naukami humanistycznymi, które podporządkowuje się – na wzór nauk ścisłych – testom ilościowym, testom wielokrotnego wyboru, nietworzącym jakiegokolwiek szansy na rozwój wyobraźni i kreatywnego, krytycznego myślenia³⁷. Druga dotyczy rozszerzającej się powszechnie tendencji do uczenia się pod konkretne umiejętności na użytek aktualnego rynku pracy. Dlatego „uczenie się do testu” i pod testowy egzamin staje się współcześnie w powszechnej edukacji zasadniczym standardem kształcenia, opartym przede wszystkim na wiedzy pamięciowej i sprzyjającym uczniowskiej i nauczycielskiej bierności oraz automatyzacji działań. Głoszone w tym kontekście hasła kreacyjności i innowacyjności są tylko uspokajającym aktem hipokryzji, zasłoną dla nieświadomych. Bo w istocie, zdaniem Nussbaum, do realizacji praw zyskownego rynku wyobraźnia i krytyczne myślenie wcale nie są niezbędne. Całkiem realnie grozi nam świat podzielony na wąskie grono „kreacyjnych” zarządzających globalnymi przedsiębiorstwami (instytucjami) i podporządkowane im bezwolne masy. Masy wprawdzie wykształcone, ale – zgodnie z zasadami edukacji ukierunkowanej – niepotrafiące zdystansować się do narzucanych im celów i wartości, bo wyczone transmisyjnej podległości wobec zarządzających. A taki stan

³⁶ Dorota Klus-Stańska wyróżnia trzy zasadnicze rodzaje paradygmatów dydaktycznych: a) paradygmaty obiektywistyczne, podporządkowane strategiom przyswojenia przez uczniów ściśle zaplanowanej wiedzy, b) paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne, wykorzystujące uczniowski potencjał do współtworzenia wiedzy i własnej tożsamości, c) paradygmaty transformatywne, poprzez które kształcenie i wychowanie ma wpływ na emancypacyjny kształt świata, czyniąc go sprawiedliwszym, mniej opresyjnym, ograniczającym wszechwładzę kultury dominującej. Podkreśla przy tym, że niebezpieczeństwem dla edukacji nie jest jej wieloparadygmatyczność czy formy eklektycznego łączenia różnych paradygmatów, ale jej unifikacja, por. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 34–53. Autorka konstatuje jednak, że na całym świecie edukacja została zdominowana przez paradygmat obiektywistyczny w jego odmianie dydaktyki instrukcyjnej, skupionej na transmisji zaplanowanej wiedzy, instruktażowym jej wdrażaniu i testowej kontroli, por. tamże, s. 91–93.

³⁷ Por. M. C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 152.

rzeczy, alarmuje Nussbaum, zagraża samym podstawom demokracji i nadziejom na lepszą formułę wspólnego życia³⁸. Zagraża także podstawom ludzkiej egzystencji:

Jeśli do prawdziwego zderzenia cywilizacji dochodzi, jak sądzę, wewnątrz pojedynczej duszy, w której chciwość i narcyzm zwalczają szacunek i miłość, wszystkie nowoczesne cywilizacje przegrywają tę bitwę, karmią bowiem siły prowadzące do przemocy i dehumanizacji, a ponoszą klęskę we wspieraniu tych, które prowadzą do powstania kultury równości i szacunku. Jeśli nie będziemy podkreślać fundamentalnego znaczenia nauk humanistycznych i sztuk, one z czasem znikną, ponieważ nie generują finansowych zysków. Robią jednak coś o wiele bardziej cenniego: kształtują świat, w którym warto żyć, osoby, które w innych dostrzegają pełnych ludzi wraz z ich własnymi przemyśleniami i odczuciami zasługującymi na szacunek i zrozumienie. Wreszcie kształtują państwa zdolne do pokonania strachu i podejrzliwości oraz zastąpienia ich racjonalną, opartą na wzajemnym zrozumieniu debatą³⁹.

Niepokoje Nussbaum dotyczą edukacji powszechnej, bo to na niej głównie wymusza się stosowanie „prostych rozstrzygnięć”. Ograniczająca edukację funkcjonalizacja nie dotyczy wyodrębnionych enklaw, takich jak chociażby uniwersytety w Stanach Zjednoczonych czy szkoły średnie w Anglii. Nadzieje Richarda Rorty’ego na dobroczynną przemianę rzeczywistości związaną ze światem ponowoczesnym, kiedy w praktyce edukacyjnej główną uwagę poświęcimy na rozwój tolerancji i wyobraźni, także wynikają z doświadczeń amerykańskich uniwersytetów, na których jest jeszcze miejsce do praktykowania tych idei. Tym niemniej jego ogólne ambicje edukacyjne, łączone z pragnieniem kształcenia umiejętności wysłuchiwanie jak najszerzego grona cudzych głosów i prób ich uspoźnienia w procesie wolnej dyskusji, jak również ograniczenie własnych autorytatywnych wykładni na rzecz różnych wykładni alternatywnych jako konsekwencji świadomości, że nie jesteśmy doskonali, a więc i nie możemy pretendować do miana „właścicieli” jedynej Prawdy,⁴⁰ można uznać za uniwersalne zasady, jeśli chcemy – zgodnie z tym, co pisze Nussbaum – „kształtować świat, w którym warto żyć”. Świadomość własnych ograniczeń, dystans wobec autorytarnych rozpoznań, którym towarzyszy pragnienie rozwoju wyobraźni i tolerancji, a w konsekwencji empatii i solidarności, stają się podstawą, dzięki którym rzeczywiście możemy istnieć w świecie i dostrzegać w nim „pełnych ludzi wraz z ich własnymi przemyśleniami i odczuciami zasługującymi na szacunek i zrozumienie”⁴¹.

Podstawą kształtowania takiego świata jest – w przekonaniu Rorty’ego – kontakt z literaturą, czytanie. Ono „może doprowadzić całą masę ludzi do zmiany ich zorganizowanego zespołu wyobrażeń” i „bardzo często czyni z nas

³⁸ Por. tamże, s. 161–162.

³⁹ Tamże, s. 162.

⁴⁰ Por. R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, przeł. L. Witkowski [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji...*, s. 146–148.

⁴¹ M. C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, s. 162.

lepszycy ludzi”⁴². Nawet jeśli nie zawsze mamy do czynienia z prostym przełożeniem czytania na te efekty, to i tak jest to najlepsze dostępne nam narzędzie⁴³, m.in. dlatego, że rozwija wrażliwość, wyobraźnię i empatię, a w konsekwencji ludzką solidarność wykraczającą poza partykularne grupy. Jak twierdzi amerykański filozof, postęp moralny wymaga od człowieka nie tyle powielania zasad uznanych za wartościowe, ile prawdziwego aktu autokreacji. Literatura (sztuka) znacznie go wspomaga, gdyż poszerza naszą wrażliwość na los wykluczanych, poszkodowanych czy dyskryminowanych⁴⁴. Rorty wyjaśnia:

Historia nie jest zapisem dochodzenia ludzkości do zrozumienia czegoś, co już było, ale zapisem samoprzekształcania w coś, co dotąd jeszcze nie istniało. Przodkowie nasi pięćset lat temu nie byłiby w stanie pojąć spraw, które teraz wydają nam się oczywiste – że różnice religijne, rasowe i związane ze statusem społecznym są moralnie nieistotne. Nie byli oni mniej spostrzegawczy niż my. Ale nie istniało jeszcze **dla nich** w tym względzie coś, co mogliby dostrzec. To, co my dziś widzimy, musiało zostać najpierw stworzone⁴⁵.

I było stwarzane, bo:

Przez ostatnie pięćset lat gatunek ludzki zajęty był tworzeniem siebie samego – tworzeniem dla siebie zobowiązań moralnych, które wcześniej były zaledwie mrzonką w umysłach nielicznych ludzi obdarzonych umysłem żywym, wyobraźnią i dużym poczuciem życzliwości⁴⁶.

Fundamentalną rolę w procesie tej autokreacji odgrywały zawsze towarzyszące literaturze edukacja oraz uniwersytety z wydziałami humanistycznymi. Pełniły one rolę czynników powstrzymujących nas przed samozadowoleniem, wpływając na kontynuację tego procesu⁴⁷.

Tylko że ten wysoki status przyznawany literaturze i czytaniu stoi w sprzeczności z tendencją charakterystyczną dla uczniowskiego (czy w ogóle masowego) odbiorcy, powszechnie odsuwającego się od czytania. W sprzeczności z dominującą cywilizacją pośpiechu, zwielokrotnionego tempa pracy, wielości, ale i powierzchowności (naskórkowości) kontaktów międzyludzkich. Powyższe negatywne prawidłowości dotyczą i samej edukacji, i lekcyjnych sposobów kontaktu z lekturą. W rezultacie lekceważymy – jak podkreśla Anna Janus-Sitarz – kształcenie u uczniów umiejętności szczególnie cennych, takich

⁴² R. Rorty, *Osobne światy czy osobne słowa? Konsekwencje pragmatyzmu dla badań literackich*, przeł. G. Jankowicz [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006, s. 463.

⁴³ Por. tamże.

⁴⁴ Por. R. Rorty, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewka, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 55–58.

⁴⁵ Tamże, s. 62–63.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Por. tamże, s. 63.

jak „umiejętność słuchania, dialogu i empatii”⁴⁸. Lekceważymy również inną, w stosunku do pozostałych tekstów, jakość literatury. Autorka *W poszukiwaniu czytelnika* argumentuje w duchu Nussbaum, a pośrednio i Rorty’ego:

Wpisywanie nowoczesnej edukacji polonistycznej w wąsko rozumiany praktycyzm, pojmowany jako symplifikacja i szybkie tempo działań, domaga się sprzeciwu. [...] Literatura piękna jest nie po to, aby rozpowszechniać informacje, ale przede wszystkim po to, aby zatrzymać czytelnika w biegu, skłonić do myślenia, czasem przeżywania, które wzbogaca osobowość, rozwija empatię, zdolność rozumienia świata⁴⁹.

Ale „zatrzymanie czytelnika w biegu”, zwłaszcza czytelnika uczniowskiego, nie jest proste.

Taką możliwość otwiera przed nami interpretacja, zwłaszcza interpretacja uwzględniająca ponowoczesne przemiany.

4. Lekturowe otwarcia

Zdaniem Witolda Gombrowicza „najważniejszym i najbardziej drastycznym i nieuleczalnym sporem”, z jakim mamy do czynienia w kulturze, jest spór, w którym kłóćą się w nas dwa sprzeczne dążenia:

jedno, które pragnie formy, kształtu, definicji, drugie, które broni się przed kształtem, nie chce formy. Ludzkość jest tak zrobiona, że wciąż musi siebie określać i wciąż uchylać się własnym definicjom. Rzeczywistość nie jest czymś, co dałoby się bez reszty zamknąć w formie. Forma nie jest zgodna z istotą życia. Lecz wszelka myśl, która by pragnęła określić tę niedostateczność formy, też staje się formą i przeto potwierdza jedynie nasze dążenie do formy⁵⁰.

W ten nieusuwalny konflikt wpisuje się również interpretacyjny projekt Jacquesa Derridy. Anna Burzyńska podkreśla rangę, jaką Derrida nadawał problemowi, który towarzyszy każdej interpretacji, stając się często podstawą do marzeń o przezroczystości kontaktu z dziełem sztuki i deprecjacji interpretacji jako działań z natury kalekich. Otóż skoro każda rzecz i zdarzenie są niepowtarzalne (mają tylko właściwą dla siebie „sygnaturę”), to nie ma sposobu, by tę niepowtarzalność „powtórzyć” w jakimkolwiek akcie pisania. Każde staje się już tylko ułomnym sposobem „na przechowanie rzeczy”, „na branie jej w posiadanie” („zawłaszczanie”, „pieczętowanie”). Próby szukania kompromisu między tą sprzecznością („sygnaturą” a „pieczęcią”) współtworzą rytm jego aktywności pisarskiej⁵¹. Wyznaczą też kierunek tendencjom, które przyczynią się – w przekonaniu Burzyńskiej – do „kompromitacji wszelkich

⁴⁸ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 21.

⁴⁹ Tamże, s. 22.

⁵⁰ W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956*, Kraków 1988, s. 146–147.

⁵¹ A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001, s. 41.

postaci dogmatyzmu oraz poznawczego fundamentalizmu”⁵². Podstaw prawomocności interpretacyjnej będzie się szukać w ograniczeniach etycznych, związanych m.in. z wymogiem etycznego zobowiązania wobec tekstu (innego)⁵³, ale i w zgodzie na „nieprzewidywalność spotkania z literaturą i na ryzyko wpisane w każdy akt lektury”⁵⁴.

Jednak w obliczu rozprzestrzeniającej się aktualnie praktyki nieczytania Burzyńska uznaje za najważniejsze nie tyle spory natury teoretycznej, kłopoty dotyczące ścisłości terminów związanych z interpretacją, ile pytanie, jak ożywić lekturowe doświadczenie⁵⁵. Bo w świecie nieczytającym Derridiańskie „wystarczy czytać”⁵⁶ traci wszelki sens. Sposobu przełamania czytelniczego impasu w środowisku szkolnym Burzyńska upatruje w powiązania tego, co rozpoznawalne, pozwalające na identyfikację, z tym, co nieznanne, obce, wykraczające poza bezpośrednie doświadczenie. W tym drugim przypadku, zwłaszcza jeśli łączy się ono z lekturowym kanonem arcydzieł, Burzyńska podkreśla szczególną potrzebę wykorzystywania nowych języków interpretacji, pozwalających na ożywienie zastygłych, powielanych mechanicznie znaczeń, jako że nuda też „jest doświadczeniem – niekoniecznie jednak pożądanym”⁵⁷.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak we współczesnym przesunięciu zainteresowania badaczy teorii w stronę praktyk interpretacji widzi również szansę na zbliżenie literaturoznawstwa, współczesnej myśli humanistycznej z dydaktyką przedmiotową, subdyscypliną polonistyczną, w której teoria od zawsze była „nieczysta”, bo skoligacona z bezpośrednimi formami jej praktykowania w środowisku szkolnym⁵⁸. W tym sensie argumenty Bruno Latoura, który pragnie wyzwolić „czystą” naukę z powszechnego – w jego mniemaniu – uprzedzenia, że „nauka kończy się lub zaczyna w murach laboratorium”⁵⁹, nie mają racji bytu, jako że „laboratorium” dydaktyka zawsze było tylko „momentem w serii przemieszczeń”⁶⁰, zawsze też dychotomia wewnątrz (uniwersytet) / zewnątrz (szeroko rozumiane środowisko szkolne) miała charakter świadomie pozorny.

Przykład Louisa Pasteura, który Latour opisuje, by zobrazować sposoby przemieszczania się jego „laboratorium” i pozyskiwania społecznego poparcia dla prowadzonych przez niego naukowych badań nad szczepionką przeciw węglikowi, pokazuje podstawową różnicę między tego rodzaju laboratorium a „laboratorium” polonistycznym czy humanistycznym. Otóż kolejne etapy

⁵² A. Burzyńska, *Od metafizyki do etyki*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 64.

⁵³ Tamże, s. 70.

⁵⁴ Tamże, s. 80.

⁵⁵ Por. A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 27.

⁵⁶ A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja...*, s. 487.

⁵⁷ Tamże, s. 28.

⁵⁸ Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań 2016, s. 49–50.

⁵⁹ B. Latour, *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 192.

⁶⁰ Tamże.

przemieszczającego się laboratorium Pasteura (typowe laboratorium – środowisko wiejskie jako laboratorium badawcze – powrót do typowego laboratorium – testowanie wyników w środowisku społecznym – popularyzacja wyników badań) służyły wykryciu chorobotwórczych bakterii/wirusów i wynalezieniu szczepionki, która zabezpieczałaby przed chorobą. Ostatnim etapem było rozpowszechnienie szczepionki, dzięki której zatrzymywano rozwój epidemii⁶¹. W przypadku nauk humanistycznych, choćby formy przemieszczania tych laboratoriów były analogiczne czy jeszcze bardziej rozbudowane, to nie ma szansy, by zakończyły się one jednoznacznym sukcesem wynalezienia „szczepionki” na niszczące człowieka „epidemie”, podważające sens jego egzystencji jako indywiduum i zbiorowości. Co więcej, historia uczy, że podejmowane próby aplikowania takich „szczepionek” dla szczęścia ludzkości (co pewien czas pojawiają się „zbawcy”) mają charakter katastrofalny. A więc wszystkie humanistyczne (polonistyczne), a szczególnie dydaktyczne „szczepionki” dla uzdrowienia/zabezpieczenia przed zagrożeniami mogą mieć charakter fragmentaryczny, ograniczony i nie do końca przewidywalny. Bo i w tym przypadku ambicje stworzenia uniwersalnego klucza, dzięki któremu wszystkie drzwi staną przed nami otworem, są iluzoryczne i niebezpieczne. Ta niedogodność dotyczy również interpretacji, czego świadomość bardzo mocno została wyeksponowana zarówno we współczesnej „czystej” myśli literaturoznawczej, jak i owej „nieczystej” – dydaktycznej.

Sądzę, że dla potrzeb szkolnej interpretacji fundamentalne znaczenie mają nie tyle szczegółowe, ile ogólne założenia dekonstrukcji, o których pisze Burzyńska z myślą o interpretacji w ogóle. Dotyczą one bezwzględnej potrzeby pragmatyzacji wiedzy o literaturze, a więc potrzeby zlikwidowania opozycji między teorią a praktykami czytania, uwolnienia interpretacji z teoretycznych zobowiązań. Zwłaszcza takich, które nie pozwalają na Derridiańskie „otwieranie lektury”⁶², a w konsekwencji jej żywe doświadczanie. Taki kierunek myślenia odzwierciedlają zaprezentowane w książce przykłady interpretacji, czyli praktyki czytania. Są one również wyrazem przekonania, że współczesna różnorodność strategii czytania (podobnie jak kategorie literaturoznawcze będące przedmiotem nowego namysłu) jest dla szkoły wielkim dobrodziejstwem. Dotyczy to w równym stopniu utworów dawnych i współczesnych.

Zastosowana wiedza literaturoznawcza ma tu charakter uprzątnięty. Przy czym zamieszczone w książce propozycje stoją po stronie humanistyki zaangażowanej, uwikłanej w określone środowisko, będącej wyrazem – używając terminu Ryszarda Nycza – procedury „sondowania”⁶³. Dotyczy ona sprawdzenia zastosowania w praktykach czytania w środowisku szkolnym – choć nigdy w sposób mechaniczny – możliwości stworzonych przez współczesną wiedzę literaturoznawczą. Prezentowane w książce przykłady praktyk

⁶¹ Por. tamże, s. 163–192.

⁶² A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja...*, s. 489.

⁶³ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017, s. 11.

czytania pełnią funkcję swoistych eksperymentów przełamujących granicę między dyskursem typowo naukowym a dydaktycznym, otwartym na lekcyjne związki i zależności. Poprzez wybrane teksty (klasyczne i współczesne, często sąsiadujące intertekstualnie) testują interpretacyjną przydatność m.in. kategorii alegorii, doświadczenia, orientalizmu, krytyki etycznej, feministycznej, postkolonializmu czy zwrotu teologicznego. Występują one w formie zmieszanej, korespondującej często z rozmową hermeneutyczną. Wybór tekstów wynika z jednej strony z osobistych preferencji i fascynacji, z drugiej strony wyrasta z zaobserwowanych szkolnych trudności związanych z formułami ich lekcyjnego czytania.

**INTERPRETACJA PONOWOCZESNA
A (BEZ)INTERPRETACJA SZKOLNA**

I. Bez zbędnych komplikacji

1. Caravaggio a Leonardo

Jednym z zasadniczych problemów Leonarda da Vinci (1452–1519) było zagadnienie relacji między światłem a cieniem. Księga V jego *Traktatu o malarstwie* dotyczy różnego typu rozpoznań empirycznych, opatrzonych rysunkami, które z precyzją geometrycznych prawidłowości wskazują na zaobserwowane w naturze zjawiska¹. Wnikliwość, malarska wrażliwość połączona z obserwacjami oraz ambicją naukowego ich opracowania sprawiają, że treść księgi *O cieniu i świetle* ma wpływ na dzieje malarstwa aż do czasu impresjonizmu. Przy czym Leonarda interesowały przede wszystkim światło fizyczne i jego wieloraki wpływ na to, co powstaje i co przedstawia się na obrazie². O ile jednak w teorii, opracowywanej na bazie doświadczeń, opisywał wszelkie odmiany relacji światła i cienia, o tyle jego własna twórczość artystyczna ujawnia określone preferencje estetyczne, które zakres tych możliwości zdecydowanie ograniczają, a raczej skupiają się na określonym ich aspekcie. A wiążą się one ze specyfiką roli cienia. Choć zdaje się on pełnić rolę dominującą na obrazach Leonarda, to nigdy kontrastową w stosunku do światła: przeciwnie, miękko zamazuje kontury i granice między obiektami, wpływając na skomplikowaną, tajemniczą i trudną do osiągnięcia całość kolorystyczno-walorową, dla której szukano wyjaśnień także w stosowanych przez niego narzędziach:

Modelunek światłocieniowy uzyskany jest przez laserunki nakładane warstwami niezwykle cienko i jest tak rozwiewny i subtelny, iż wyrażano [...] przypuszczenie, że tę „niewidzialność techniki” zawdzięczał Leonardo użyciu specjalnych pędzli jedwabnych³.

W dodatku w miarę upływu czasu welon *sfumato*, a więc i gradacja niuansów światłocieniowych, osiąga tak wysoki stopień, ukazuje tak różniące się jakości walorów, że są one niemal niedostrzegalne gołym okiem. Artystę fascynowała

¹ Por. M. Rzepińska, *Leonarda da Vinci „Traktat o malarstwie”*, Wrocław–Łódź 1984, s. 187–274.

² Por. M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 2009, s. 224–225.

³ Tamże, s. 226.

również strefa równoważności cienia i światła, na skutek której zdawały się one zlewać, wzajemnie wymieniać. W *Traktacie o malarstwie* czytamy:

Pomiędzy ciemnym a jasnym, czyli światłem a cieniem, jest coś pośredniego, czego nie można nazwać ani jasnym, ani ciemnym, lecz mającym w sobie coś zarówno z jasności, jak i ciemności, i niekiedy równie dalekim od jasnego, jak od ciemnego, niekiedy znów bliższym jednego niż drugiego⁴.

Przy czym, jak wyjaśnia Maria Rzepińska, rola cienia w malarstwie Leonarda nie sprowadza się tylko (jak to bywało we wcześniejszym malarstwie) do modelunku form przedmiotowych istniejących niejako oddzielnie, gdyż u niego:

cień służy nie tylko wyodrębnianiu przedmiotów od tła, ale także wzajemnemu ich powiązaniu między sobą. Mroczny, przejrzysty welon *sfumata* nadaje obrazom Leonarda jedność, wspólnotę pomiędzy tym, co pełne, a tym, co puste, pomiędzy rzeczami a przestrzenią. Rozległa skala cienia nadaje także jego malarstwu walor poetycki nieznanego dotychczas gatunku⁵.

W konsekwencji Leonardo traktował wszelkie ostre kontrasty między światłem a cieniem jako przejawy złego smaku, brutalizmu i przestrzegał przed nimi innych malarzy. Argumentował, że w naturze nie mamy w zasadzie linii oddzielających jedne obiekty od drugich, jako że znajdujące się pomiędzy nimi powietrze i ruch oka zamazują je do tego stopnia, że granice zawsze są nieokreślone. Dotyczy to przedmiotów widzianych z bliska, a tym bardziej z daleka⁶.

Malarstwo Caravaggia (Michelangiolo Merisi da Caravaggio, 1573–1610) stoi w jawnej opozycji do wszystkich założeń i upodobań Leonarda. Inicjator nurtu zwanego *maniera tenebrosa*, przedstawiciel luminizmu tragicznego, właśnie z ostrych kontrastów walorowych uczynił zasadniczą jakość swoich prac. Wykorzystywał też – tak nie lubiane przez Leonarda – ostre światło skupione wpadające do ciemnego wnętrza, które wydobywało z ginącego w ciemności przedstawienia tylko jego niektóre elementy, niekiedy jedynie wybrane ich szczegóły. W dodatku szczegóły z reguły omijane w malarskich obrazach ze względu na swą daleką od idealizacji prozaiczność. Zarzucano mu – jak pisze Rzepińska – „zarówno pospolitość i gminność typów ludzkich, jak i owo »piwniczne oświetlenie«, które krytykowano jako nienaturalne i niszczące formę rysunkową”⁷. Był malarzem, który budził gorące emocje, spory, kontrowersje, niemal od początku był zarówno krytykowany, jak i wielbiony, naśladowany i chętnie plagiatowany⁸. Stosowane przez niego ostre kontrasty światła i cienia z przeważającym na obrazie głębokim, pochłaniającym resztę sceny jednolitym mrokiem stają się areną dramatycznej walki światła

⁴ Tamże, s. 227.

⁵ M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław–Gdańsk 1979, s. 87.

⁶ Por. tamże.

⁷ Tamże, s. 222.

⁸ Por. tamże, s. 220–222.

z ciemnością o znaczeniu już symbolicznym⁹. W rozwijanym później, zwłaszcza w Hiszpanii i Niderlandach, tenebryzmie, który zdominuje wiek XVII, będzie się wykorzystywało szeroką skalę odmian ciemności¹⁰ (choć wydaje się, że u Caravaggia ciemność ma jednolitą walorowo jakość), by tym mocniej podkreślić ujawniane na tym tle światło i kolor. Walka, ekspresja, nagłość iluminacyjnych rozpoznań, gwałtowność wyznaczają pole tego innego wariantu dynamicznego realizmu, w którym wydobywani z ciemności święci bohaterowie przypominają zwykłych ludzi z ulicy, tawerny, mało schludnych zaułków: ludzi spracowanych, brzydkich, dalekich od estetycznych wzorów epoki.

Te dwie estetyki cienia (w konsekwencji i światła) są przykładem dwóch różnych interpretacji rzeczywistości, bo każdy z twórców chciał odsłonić jakąś znaczącą jakość prawdy o sposobie jej doświadczania. W pierwszym przypadku zamazuje się kontury różnic, wiążąc je we wzajemne współzależności, w drugim przypadku ustawia się je w sytuacji konfliktowej, czyniąc z różnic pole dramatycznej walki, ekspresji, iluminacyjnych doświadczeń, tajemnicy, niedomówienia¹¹. Poprzez estetykę cienia/ciemności u Caravaggia przemawia głównie człowiek i jego niepokoje, poprzez estetykę cienia u Leonarda przemawia – przynajmniej tak bezpośrednio o tym pisał – głównie natura. Ale to, co przedstawia na obrazach, ukazuje już przekraczający naturalną dosłowność wymiar. Bo i specyfika cienia u Leonarda opowiada przede wszystkim o człowieku. I chociaż – w przeciwieństwie do Caravaggia – Leonardo chciał malować według opracowanych przez siebie ścisłych i metodycznych zasad, mając ambicję „unaukowienia” sztuki, to poetycka i tajemnicza aura jego obrazów zdecydowanie wykracza poza rejony scjentystycznej wiedzy, potwierdzając niejako własną niedefiniowalność i wymykanie się „nieodzownemu dla nauki – jak pisze Bohdan Dziemidok – schematyzowaniu”¹².

Aktualnie każdy z tych sposobów ukazywania „realnej prawdy” gromadzi różnojęzyczne tłumy i sądzę, że dzieje się tak nie tylko z powodu popkulturowej popularności artystów. Bo w jakiejś mierze odsłaniają oni również atmosferę ponowoczesnej rzeczywistości: operującej skrótem, walorowym kontrastem, niedomówieniem, zdecydowanym przeciwstawieniem wartości opozycyjnych, jawnym i tragicznym dynamizmem, ale też predylekcją do nieokreśloności, niechęcią do ostrych kontrastów i granic, zamiłowaniem do rejonów pośrednich, tajemniczością związków między jawnym i niejawnym. Zaprezentowany poniżej wybiórczy przegląd problemów związanych z ponowoczesnymi paradygmatami interpretacyjnymi oraz ich relacje ze szkołą wpisują się zarówno w kanon Caravaggiowych kontrastów, jak i Leonardowych

⁹ Por. M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego...*, s. 318.

¹⁰ Por. J. Gage, *Kolor i kultura. Teoria i znaczenie koloru od antyku do abstrakcji*, przeł. J. Holzman, Kraków 2008, s. 155–156.

¹¹ M. Rzepińska, *Zjawisko tenebryzmu w malarstwie XVII w. i jego podłoże ideowe* [w:] tejże, *W kręgu malarstwa*, Wrocław–Łódź 1988, s. 115–117.

¹² B. Dziemidok, *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem. Szkice z aksjologii stosowanej*, Gdańsk 2013, s. 227.

relacji pośrednich. Bo kiedy wykorzystuje się stylistykę zdecydowanych linii i barw – niemalże automatycznie powołuje się do bytu Leonardową nieokreśloność granic i linii podziałów, tak wyraziście wcześniej wyeksponowanych.

2. Interpretacyjna wolność

a) Wolnościowe uwikłania

Zdaniem Michała Pawła Markowskiego teoria literatury i poetyka wyobcowują literaturę oraz interpretację poza przedmiot swoich zainteresowań. Nie wspomagają procesu przeżywania i rozumienia literatury, bo niepotrzebnie wiążą je w formalistycznym języku poetyki (tak dzieje się z interpretacją) czy gubią w trakcie teoretycznych rozważań (tak się dzieje z literaturą). Bo teoretykowi nie o literaturę czy interpretację chodzi – argumentuje Markowski – ale o wykreowanie własnej teorii mogącej skutecznie konkurować z innymi teoriami. Dlatego:

Gdy na gruncie teorii interpretacji spotykamy spory, to nie chodzi w nich bynajmniej o teksty literackie (którymi, wydawałoby się, powinien zajmować się interpretator) lub ich odniesienie do naszego życia (jak mawiają hermeneuci), lecz o to, by pokazać, iż druga strona wcale nie ma racji, głosząc to, co głosi¹³.

W taki sposób Markowski spojrzy na jeden z zasadniczych ponowoczesnych sporów o paradygmat interpretacyjny, dotyczący przekonania, że źródłem niewyczerpywalności interpretacji jest sam tekst (esencjaliści) lub niewyczerpywalne sposoby jego użycia (pragmatyści). W przekonaniu Markowskiego powyższy konflikt nie dotyczy interpretacji czy literatury, ale koncepcji świata, z którą przecież trudno dyskutować. Autor *Interpretacji i literatury* zakłada – podobnie jak Jacques Derrida, Richard Rorty i większość współczesnych filozofów – że podstawa przekonania esencjalistów ma charakter metafizyczny, bo wynika z ostrego platońskiego dualizmu świata, zgodnie z którym dzieli się go na nietrwały świat wrażeń i trwały świat istoty (idei). Z kolei pragmatyści, zaprzeczając tej dwudzielności, w ustawicznym poszukiwaniu nowych sposobów międzyludzkiego powinowactwa upatrują głównych zasad własnej prawomocności. I chociaż – jak pisze Markowski – „wszyscy mają po trosze rację”¹⁴, to:

nie ma żadnych możliwości uzasadnienia tych stanowisk poza sferą ludzkich przekonań, gdzie panuje jedno, rozstrzygające kryterium: prawdziwe jest to, co lepiej przystaje do czyjeś życia i trafniej odpowiada jego potrzebom¹⁵.

¹³ M. P. Markowski, *Interpretacja i literatura* [w:] tegoż, *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Kraków 2003, s. 395.

¹⁴ Tamże, s. 396.

¹⁵ Tamże, s. 397.

Autor rozszerza tę prawidłowość na wszystkie pozostałe ponowoczesne zaciekle konflikty związane z fundamentami interpretacji, dowodząc, że są podobnie nierozstrzygalne, bo źródłem każdego z nich jest tak naprawdę obraz świata oponentów, a nie interpretacja¹⁶.

Traktując interpretację jako zbiorczą nazwę obejmującą różne sposoby czytania, wyróżnia jej dwie skrajne (traktowane równorzędnie) formuły: egzegezę i użycie. Pierwsza ma charakter restrykcyjny, bo domaga się procedur prawomocnościowych (egzegeza), ta druga – woluntarystyczny, bo zwalnia z nich interpretatora (użycie). Jednak wybór zależy wyłącznie od interpretującego, a raczej od jego wizji świata, co dowodzi w przekonaniu Markowskiego, że „interpretacja to sfera absolutnej swobody”¹⁷. Tę zakładaną wolność badacz chciałby jednak jakoś sformalizować poprzez wstępne „deklaracje” jednoznacznego wyboru i bardzo irytują go formy pośrednie pomiędzy wyróżnionymi skrajnościami¹⁸.

Piętnaście lat później (2018) Markowski zaostrzy swoje stanowisko, odmawiając prawomocności w zasadzie każdej interpretacji, gdyż uzna, że podstawowym źródłem każdej z nich jest „ideologia”, rozumiana przez niego bardzo szeroko, bo obejmująca upodobania estetyczne, skalę wartościowania, przeświadczenia, przekonania, wiarę, a więc wszystko, co buduje jednostkową tożsamość. Ta indywidualna perspektywa uniemożliwia – jego zdaniem – jakąkolwiek weryfikację interpretacji i tworzy obraz Leibnizowskich monad, w których zamykają się wyznawcy poszczególnych „ideologii”, nastawieni w sposób jednoznacznie wrogi do innych interpretacyjnych „monad”, stworzonych przez reprezentantów innych ideologii¹⁹. Markowski przyznaje, że nie jest to przypadłość jedynie humanistyki, lecz wszystkich dziedzin wiedzy, ponieważ w każdej mamy do czynienia z „uprzywilejowanym wartościowaniem”²⁰. Dlatego naukowości, a tym bardziej interpretacji – zwolnionej z troski o „jakikolwiek zobowiązania” – badacz przeciwstawia swoiście rozumiany przez niego profesjonalizm. A łączy go (oprócz rzemiosła, wiedzy, kompetencji) m.in. z publicznym zobowiązaniem „krytyka ideologii”, który na mocy wstępnego „założenia” zyskuje status kogoś zwolnionego z ideologicznych uprzedzeń i dlatego może występować w funkcji „prawodawcy” oceniającego

¹⁶ Por. tamże, s. 398.

¹⁷ Tamże, s. 411.

¹⁸ Por. tamże, s. 411–412.

¹⁹ Por. M. P. Markowski, *Polonistyka: poznanie i terapia* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018, s. 22–23.

²⁰ Tamże, s. 23.

stopień ideologicznego uwikłania cudzych interpretacji²¹. W polonistyce przyśrodkowości takie działania profesjonalisty mają być:

niezbędną kontrolerką ruchu, konieczną mediatorką i nieusuwalną rozjemczynią sporów, które bez żadnej instancji krytycznej, trzymającej je w szachu, prowadzą najlepiej przygotowane zawodowo umysły na manowce jałowych przepychanek²².

Problem nie tylko w tym, że uzurpuje się tutaj prawo do wiedzy, jak owe „przepychanki” najlepiej powstrzymywać. Zakłada się również, że ideologiczne uwikłania każdego interpretatora (a tak się myśli) zostają nagle w przypadku „krytyków ideologii” – niczym za sprawą czarodziejskiej różdżki – usunięte. Bo niby skąd mamy pewność, że wybrani profesjonalści (kto ich wybiera?) potrafią stanąć ponad swoimi ideologiami, a więc systemami upodobań, wartościowań, przekonań, skoro wcześniej dowodziło się, że nikt ponad nimi stanąć nie potrafi? W rezultacie interpretacyjna wolność jest tutaj już w założeniu podporządkowana ideologicznemu zniewoleniu, z której ma nas wyzwolić „krytyk ideologii” – także przecież jej poddany.

Markowski próbuje pogodzić dwa sprzeczne pragnienia: całkowitej interpretacyjnej wolności i uprawomocnienia interpretacji. Podobną wolność przyznaje interpretacji Andrzej Szahaj, szukając jednak podstaw dla takiego myślenia gdzie indziej. Jego zdaniem każda interpretacja jest wyłącznie „użyciem” tekstu poprzez:

umieszczenie go w jakimś kontekście, odniesienie do innych tekstów. Ponieważ jednak konteksty te są zmienne, a odniesienia motywowane wielorakimi celami czytelnika, tyle będzie interpretacji, ile owych celów. Nie istnieje też żadna wewnętrzna koherencja tekstu czekająca na rozpoznanie w akcie interpretacji. Tekst nabiera koherencji dopiero w akcie użycia. O koherencji możemy mówić jedynie w tym sensie, w jakim to, co mówimy, winno pozostawać w spójności z tym, co mówiliśmy wcześniej, czy też co mówili inni²³.

Powołując się na Rorty’ego, Szahaj dowodzi, że nie ma żadnej uprzywilejowanej Metody pozwalającej na lepsze (bardziej obiektywne) efekty interpretacyjne. Koncepcje poststrukturalne czy dekonstrukcję traktuje nie jako kontrproponycje wobec strukturalizmu, lecz jako proponycje analogiczne, bo co najwyżej umieszczają one tekst w innych niż dotychczasowe kontekstach. Te konteksty mogą być inspirujące, ale nie zmieniają zasadniczo samej natury interpretacji jako „użycia”²⁴. Tutaj wolność od wszelkich strategii i procedur interpretacyjnych ma najszerszy zakres. Do tego stopnia, że może prowadzić do akceptacji każdego sposobu pisania, każdej formy ekspresji, w większym lub mniejszym stopniu dotyczących poddawanej uwadze literatury (sztuki).

²¹ Por. tamże, s. 35.

²² Tamże, s. 36.

²³ A. Szahaj, *O interpretacji*, Kraków 2014, s. 14.

²⁴ Por. tamże, s. 15–16.

Jednak granice interpretacyjnego anarchizmu mają ograniczać nadzieje związane z ideą wspólnoty interpretacyjnej.

b) Wspólnota interpretacyjna i wątpliwości

Znaczącym aspektem współczesnej interpretacji jest szczególne podkreślanie roli odbiorcy, włącznie z przyznawaniem mu funkcji jedyne go arbitra w sprawie prawomocności interpretacji. Jednak warunkiem podstawowym tej interpretacyjnej odbiorczej wolności staje się bezwarunkowa konieczność przynależenia do określonej wspólnoty interpretacyjnej. To jedynie ona pozwala na przełamanie dualizmu obiektywne – subiektywne, a w konsekwencji zabezpiecza przed niebezpieczeństwem interpretacyjnej anarchii. Bo granice interpretacji istnieją, ale wyznacza je nie tekst, ale – jak pisze Szahaj powołujący się na Stanley'a Fisha – „kulturowy i społeczny kontekst jego interpretacji”²⁵. To on tworzy ramy dla określonej wspólnoty interpretacyjnej. Obiektywność interpretacji uzależnia się tutaj wyłącznie od wielkości wspólnoty interpretacyjnej. Twierdzi się, że im szerszy zakres ona obejmuje, tym wrażenie obiektywności jest większe, bo ustalenia odnoszą się do bardziej skonwencjonalizowanego, więc i powszechniej zrozumiałego, kulturowego kontekstu. Odczucie subiektywności wynika z kolei z odniesień do kontekstu kulturowego jakiejś mniejszej wspólnoty interpretacyjnej, a więc odwołującej się do trudniej rozpoznawalnych kompetencji kulturowych. Dlatego też za „obiektywne” uważa się interpretacje w największym stopniu skonwencjonalizowane²⁶. Jednak każda interpretacja może istnieć wyłącznie w jakiejś przestrzeni kompetencji wspólnotowych, w której uzna się ją za ciekawą i ważną, a nie potraktuje jako bełkotliwy zbiór zdań. I takie jest jedyne źródło interpretacyjnej prawomocności²⁷.

Fish szczególną rolę wyznacza zdarzeniowości doświadczenia lektury, jej „kinetycznemu” aspektowi związanemu z faktem, że przecież lektura rozwija się w czasie i w trakcie tego rozwijania różne rzeczy mogą się podmiotowi lekturowemu przytrafiać, z których żadnej by nie usuwał, ponieważ każda współtworzy doświadczenie. Analogicznie Fish pojmuje proces rozumienia (interpretacji), towarzyszący równoległe (a nie oddzielnie) lekturze:

W tym zdarzeniu, będącym aktualizacją znaczenia, struktura głęboka odgrywa ważną rolę, nie stanowi jednak o wszystkim; rozumiemy bowiem nie w kategoriach struktury głębokiej, lecz w kategoriach **współzależności** między rozwijaniem się w czasie struktury powierzchniowej a nieustannym jej porównywaniem z naszym wyobrażeniem (zawsze w kategoriach struktury powierzchniowej) tego, czym okaże się struktura głęboka; kiedy zaś zostanie uczynione ostateczne odkrycie i dostrzeżona rzeczywista struktura głęboka, wszystkie „pomyłki” – czyli błędne

²⁵ Tamże, s. 19.

²⁶ Por. tamże, s. 19–27.

²⁷ Por. tamże, s. 29.

zakładanie, na podstawie niepełnych dowodów, struktur głębokich, które się wbrew oczekiwaniom nie ujawniły – nie zostaną tym samym unieważnione. Czytelnik ich doświadczył; stały się faktem jego życia umysłowego; one **znaczą**²⁸.

To, co może niepokoić w tej koncepcji – zniewalającej poprzez swoją prostotę i podkreślenie szczególnej rangi odbiorcy doświadczenia lekturowo-rozumieniowego – to wpisany w nią przymus jednakowego spojrzenia w ramach tej samej wspólnoty interpretacyjnej. Pojawiające się różnice, przeczące temu założeniu, Fish traktuje – po pierwsze – jako przejawy zdegenerowanej pasji krytycznej, zaprzeczającej bezpośredniemu doświadczeniu lektury „w dużej mierze jednakiemu dla wszystkich”, którzy mają „równe wyrobienie literackie”²⁹, a po drugie, jako rezultat takiego oddzielenia doświadczenia lektury od procesu rozumienia, że w trakcie interpretacji nie pamięta się już, o czym i jak się czytało. Takiemu prostemu rozpoznaniu zaprzecza jednak właśnie doświadczenie, i to doświadczenie w ramach tej samej wspólnoty, bo trudno traktować różne interpretacje chociażby III części *Dziadów* Adama Mickiewicza, dokonywane przez literaturoznawców mających „podobne wyrobienie literackie” jako przejaw lekturowego niedoczytania czy też sztucznie krytycznych ambicji. Dlaczego nie wolno myśleć, że poprzez to samo dzieło mogli doświadczyć czegoś innego? Dlaczego zabrania się im, by z całej przestrzeni utworu wydobywali i „oświetlali” – niczym Caravaggio na swoich obrazach – tylko wybrane jego elementy i z nich budowali główną kompozycję obrazu, ukrywając resztę w ciemności? Dlaczego ta sama wspólnota interpretacyjna miałyby ograniczać budowanie różnych obrazów (interpretacji), dokonywanych chociażby przez tego samego człowieka, nawet jeśli nie zmienił wspólnoty interpretacyjnej?

Choć struktura czytania i rozumienia ma zdarzeniowy, rozwijający się w czasie charakter, to już specyfika owej zdarzeniowości u różnych osób (mimo tej samej czy podobnej kultury literackiej) może być zupełnie inna, na co wskazuje potoczne doświadczenie, kiedy jesteśmy zmuszeni dzielić lekturowo-rozumieniowe miejsce z kimś innym i kiedy ta inność nam wyraźnie przeszkadza, zakłócając naszą specyfikę zdarzeniowości rozumienia. Rzecz komplikuje się jeszcze bardziej w przypadku grupy klasowej, w której mamy do czynienia ze zbiorem osób o różnych kompetencjach kulturowych, chyba że dokonamy selekcji i sztucznie podzielimy społeczność uczniowską wedle tych kryteriów, co niekiedy się czyni (klasy tzw. „lepsze” i „gorsze”) – z wielką szkodą dla prawdziwego rozwoju ludzkiej społeczności, z góry przekreślając szansę na wyrównywanie kulturowych, a w konsekwencji także społecznych różnic.

Wątpliwości może budzić również ukryty proces utożsamienia tzw. „obiektywnej” czy kanonicznej interpretacji ze zbiorem powielanych obiegowych

²⁸ S. Fish, *Literatura w czytelniku: stylistyka afektywna* (1970), przeł. M. B. Fedewicz [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, t. 4, cz. 1, Kraków 1996, s. 196.

²⁹ Tamże, s. 200.

sądów na temat jakiegoś dzieła. To przecież zupełnie inne porządki. Gdyby je utożsamiać, to w praktyce szkolnej uruchamianie interpretacji byłoby zupełnie zbędne. Wystarczyłaby – co też się niestety robi, chociaż z poczuciem winy – transmisja tych sądów i wyegzekwowanie ich pamięciowego odtwarzania. Tyle że w ten sposób nie uruchomiłoby się żadnego procesu rozumienia, a pragnienie lekturowego doświadczenia zdusiłoby się w zarodku. Poza tym są wprowadzane jednostkowe dzieła kanoniczne, ale nie ma **jednej** tylko interpretacji kanonicznej. Co najwyżej są uproszczone „wypisy” z takich interpretacji, funkcjonujące na użytek tzw. szkolnego rynku i niemające wiele wspólnego z autentycznym lekturowym doświadczeniem.

c) „Gadanina”

Martin Heidegger w rozwoju myśli europejskiej, opartej – jego zdaniem – na platońskiej wizji świata jako obrazu (prawdziwym według Platona jest tylko świat idei, a rzeczywistość jest tylko ich obrazem), upatruje przyczyny oderwania myśli filozoficznej od podstaw bytu, czyli autentycznej egzystencji. Niemiecki filozof łączy ten proces również ze zmianą funkcji słowa. Ujawnia ono już nie tyle związek z byciem, ile formy jego uprzedmiotawiania i zawłaszczania, tracąc bezpośredni kontakt z autentyczną egzystencją³⁰. Przykładem takiego pozornego związku słowa z egzystencją jest, według Heideggera, gadanina. Filozof podkreśla, że nie traktuje tego słowa pejoratywnie, ale wykorzystuje jako poręczny termin do ukazania powszechnej relacji między słowem a byciem³¹. W gadaninie mowa jest komunikatem, w którym chodzi przede wszystkim o to, by słyszającego uczynić otwartym na to, o czym się mówi. Nie jest tu ważne pogłębione mówienie, ale mówienie w ogóle, bo chodzi głównie o to, „by gadano”. W rezultacie:

To, co obgadywane jako takie, zatacza coraz szersze kręgi i nabiera autorytatywnego charakteru. Dana rzecz jest taka, bo tak się mówi. W takim powtarzaniu i plotkowaniu, przez co obecny już na początku brak gruntowności urasta do zupełnej utraty gruntu pod nogami, konstytuuje się gadanina³².

Co więcej, gadanina:

Nie ogranicza się [...] do głośnego powtarzania, lecz rozciąga się na słowo pisane jako „pisanina”. Tu powtarzanie nie opiera się tak bardzo na czymś zasłyszonym. Żywi się powierzchownym czytaniem. Przeciętne zrozumienie czytelnika *nigdy* nie będzie *mogło* rozstrzygnąć, co zostało stworzone źródłowo jako własne dokonanie, a co ściągnięte. Więcej nawet, przeciętne zrozumienie wcale nie będzie pragnęło takiego rozróżnienia, nie będzie go potrzebowało, bo przecież ono wszystko rozumie³³.

³⁰ Por. A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001, s. 284–288.

³¹ Por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 1994, s. 237.

³² Tamże, s. 239.

³³ Tamże.

Gadanina, podobnie jak pisanina – owe formy rozumienia wszystkiego – są w jego przekonaniu typowe dla tzw. opinii publicznej czy – jakbyśmy dzisiaj powiedzieli – dla dyskursu społecznościowego (bez względu na rodzaj mediów). Przejawy otwierania się na komunikację są tutaj równoczesnym ich zamykaniem. W taki sposób, w przekonaniu Heideggera, z reguły poznajemy i rozumiemy („interpretujemy”), wrastając niejako w to powszechne „wykładanie i komunikowanie”, które zaprzecza – jak pisze filozof – „rzetelnemu rozumieniu”³⁴. Tymczasem zamykanie się w gadaninie („pisaninie”) ma, zdaniem Heideggera, daleko idące skutki, gdyż wykorzenia nas ciągle z egzystencji i tracimy z nią bezpośredni kontakt³⁵.

W przypadku idei wspólnoty interpretacyjnej mamy sporo obwarowań, przynajmniej teoretycznych, które mają zabezpieczać przed pewnością i „zamykaniem” rozumienia. Fish podkreśla, że sam proces interpretacji nigdy nie ulega zakończeniu, gdyż pragnieniu „dojścia do sedna” wyrastającemu z naszej potrzeby psychologicznej – „potrzeby uproszczenia i zamknięcia” – należy się przeciwstawić, a proponowana przez niego metoda zdarzeniowości lektury-rozumienia temu ma właśnie służyć³⁶. A jednak praktyka interpretacyjna oparta na takich zasadach może temu przeczyć, a pośrednio ujawniać jeszcze inne niebezpieczeństwa, będące konsekwencją większego przywiązania do „gadaniny” w rozumieniu Heideggerowskim niż do pogłębionego doświadczenia lektury.

Do takich refleksji skłania tekst Olgi Dawidowicz-Chymkowskiej, przyglądającej się praktyce twórczości interpretacyjnej Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz funkcjonującemu na portalu Gazeta.pl, które w latach 2005–2012 obejmowało aż 114 tysięcy postów³⁷. Autorka przekonuje, że literatura rzeczywiście może być przestrzenią dialogu i próby zrozumienia innych niż nasze sposobów postrzegania świata. Do tego etycznego aspektu interpretacji, tak bliskiego Rorty’emu, dołącza się ponadto nierozstrzygnięcie dyskusji, sugerujące ideał interpretacji „bez dojścia do sedna” (Fish). Ale bliższe przyjrzenie się kolejom („kinetyce” – jakby rzekł Fish) tego doświadczenia lekturowo-rozumieniowego budzi już wątpliwości. Oto dyskutowany szczególnie żarliwie i gromadzący tyle wypowiedzi problem – sugestia aborcji czy jej braku – w małym stopniu dotyczy bezpośrednio interpretowanego tekstu autorki *Jeźycjady*, o ile w ogóle dotyczy, a jest przejawem aktywności, dla której twórczość Musierowicz staje się jedynie pretekstem. W rezultacie, jak zauważa Dawidowicz-Chymkowska, ta zachwiana „symetryczność relacji między interpretującym a interpretowanym”³⁸ zdecydowanie przeczy założeniom etyki

³⁴ Tamże, s. 240.

³⁵ Por. tamże, s. 240–241.

³⁶ Por. S. Fish, *Literatura w czytelniku: stylistyka afektywna...*, s. 200–201.

³⁷ Por. O. Dawidowicz-Chymkowska, „Wynaturzone” *Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku*, „Teksty Drugie” 2012, nr 6, s. 287–288.

³⁸ Tamże, s. 295.

interpretacji. Przeczy też założeniom wymiany powierzchownego z pogłębiwym w trakcie interpretacyjnego doświadczenia lekturowego, o którym mówi Fish, bo samo doświadczenie lekturowe zostaje tutaj niejako zmarginalizowane. Ponadto otwartość na inne rozumienia i pragnienie uspołnienia różnych sądów ostatecznie przekształca się w zbiór wspólnot zamykających się we własnych rozpoznaniach i przeciwstawianych tym cudzym³⁹. Wynikałoby z tego, że brak ostatecznego rozstrzygnięcia nie musi świadczyć o odbiorczej interpretacyjnej otwartości na ciąg dalszy, bo może być efektem monadyzacji zamykających się na inność i podporządkowanych „gadaninie” różnych kręgów wspólnotowych, nawet w ramach tej samej wspólnoty interpretacyjnej.

O niebezpieczeństwach związanych z ograniczeniem zarówno interpretacji wyłącznie do użycia (Rorty), jak i norm obiektywności do konsensusu wspólnoty interpretacyjnej (Fish) pisze Anna Burzyńska. Jej zdaniem intencją Rorty’ego było „oczyszczenie” praktyki czytania z nadmiaru teoretycznych uwarunkowań, przeszkadzających „apetytowi” na literaturę⁴⁰. Jednak bezwarunkową podstawą pragmatystycznej teorii (dotyczącej zarówno koncepcji użycia, jak i wspólnoty interpretacyjnej) i jej punktem dojścia jest – w przekonaniu Burzyńskiej – etyczna odpowiedzialność, oparta „o mocny grunt kompetencji, rzemiosła, sztuki rozumienia”⁴¹. Bez nich wszystko się rozsypuje, a nawet staje bardzo niebezpieczne, bo wykorzystywanie „użycia” na przykład przez język władzy, przekształca literaturę w narzędzie do manipulacji, również politycznej, w której stawką może być nawet czyjeś życie. Ponadto:

W równie oczywisty sposób nie wystarczy jej [tj. pragmatystycznej teorii – G. B. T.] „niewymuszona zgodność” wyimaginowanej solidarnej wspólnoty uczonych humanistów, w której nie ma miejsca na konflikty, spory, nieuczciwość, dla której użycie nie stanie się nigdy nad-użyciem⁴².

Wolnościowe projekty czytania są więc całkowicie uzależnione od etycznej odpowiedzialności i owa kategoria wydaje się nadrzędna w stosunku do wszystkich projektów i ponowoczesnych paradygmatów interpretacyjnych. W tekście późniejszym, przyglądając się ideom lektury spod znaku Fisha i wspólnoty interpretacyjnej, Burzyńska uzna je wprost za mylne, pisząc:

wiedza o literaturze po raz kolejny musiała połykać tę żabę – na przykład w postaci natchnionych wizji Stanley’a Fisha, ogłaszającego w latach siedemdziesiątych ideę „afektywnej fikcji czytelnika”, który odrzucając w kąt poprawną interpretację i autorską intencję, może czytać, jak tylko mu się żywnie podoba. Idea ta odziana została następnie w płaszczyk chwytliwej przez chwilę teorii „interpretacyjnego anarchizmu”, która z kolei – jak równie szybko się zorientowano – prowadziła jedynie donikąd. W trybie ratunkowym zastąpiono ją ideą „wspólnot”, decydujących

³⁹ Por. tamże, s. 296–297.

⁴⁰ Por. A. Burzyńska, *Od metafizyki do etyki*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 75.

⁴¹ Tamże, s. 76.

⁴² Tamże.

ostatecznie o kształcie znaczenia, ale i tak pomysły te osiadły w końcu na mieliźnie, a dziś można je znaleźć co najwyżej w skansenie zabytków teorii⁴³.

3. Marzenia o przezroczystości

Marzenia o przezroczystości, o bezpośrednim kontakcie z bytem, innymi ludźmi, z Absolutem towarzyszyły człowiekowi od zawsze. Ich szczególnie nasilenie występowało w romantyzmie, prowadząc niekiedy – jak to było w przypadku Mickiewicza – do uruchomienia prawdziwego teatru szczerości i bezpośredniości, do której przymuszał zgromadzonych w Kole Sprawy Bożej⁴⁴. Autor *Pana Tadeusza* wycofał się z utopii przezroczystości bytu (bycia takim na zewnątrz, jakim jest się wewnątrz), kiedy uświadomił sobie, o czym świadczy list z 12 maja 1847 roku do Andrzeja Towiańskiego, że można ją osiągnąć tylko przez udawanie, „zadawanie teatru”⁴⁵. Ale idea przezroczystości, a w konsekwencji i braku pośredników czy etapów pośrednich w pożądanym kontakcie, wcale nie znika z ludzkich marzeń i prób ich realizacji⁴⁶. Dotyczy ona również interpretacji. Kiedy tak się dzieje, widzi się w niej niechcianego i zaciemniającego prawdziwy kontakt z utworem zbędnego hermeneutę, który głównie przeszkadza w odbiorczych przyjemnościach. Na interpretację patrzy się wówczas jak na rodzaj preintelektualizowanej „gadaniny”, w której „znawcy” prześcigają się w zaciemnianiu tego, co dzieło bezpośrednio do odbiorcy mówi.

Susan Sontag w ogłoszonym w latach sześćdziesiątych eseju *Przeciw interpretacji* pisze:

P r z e r o c z y s t o ść jest dziś największą, najbardziej wyzwalającą wartością w sztuce i krytyce. Dzięki niej można poczuć świetlistą energię płynącą z dzieła jako takiego, poznać rzecz taką, jaka jest⁴⁷.

Sontag walczyła głównie z interpretacyjnym nadmiarem wbudowywanych w dzieło sensów alegorycznych, symbolicznych (także moralizatorskich), upominając się o szacunek wobec tego, czym ono jest bezpośrednio w swej jedności formy i treści oraz jak w tej naoczności nam się ujawnia. Oskarżała

⁴³ A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 17–18.

⁴⁴ Por. M. Janion, *Walka z szatanem i demon teatru* [w:] *tejże, Wobec zła*, Chotomów 1989, s. 54–76.

⁴⁵ Por. tamże, s. 70–72; A. Mickiewicz, *Listy. Część trzecia. 1842–1848*, oprac. M. Dernałowicz, E. Jaworska, M. Zielińska [w:] *tegoż, Dzieła*, t. 16, Warszawa 2004, s. 431–437.

⁴⁶ Zdaniem Marka Bieńczyka dzieje się nawet tak, że „walka nieprzezroczystości z przezroczystością trwa [...] i obie w tym zwarciu tworzą jedną z podstawowych opozycji, parę przeciwieństw, wedle której można przedstawiać duchowe dzieje ostatnich dwustu lat”, por. M. Bieńczyk, *Przezroczystość*, Kraków 2007, s. 63.

⁴⁷ S. Sontag, *Przeciw interpretacji*, przeł. D. Żukowski [w:] *tejże, Przeciw interpretacji i inne eseje*, przeł. M. Pasicka, A. Skucińska, D. Żukowski, Kraków 2012, s. 24.

współczesne jej mody-metodologie interpretacyjne, m.in. freudyzm, o nadużycia, na skutek których tekst traktuje się instrumentalnie, wykorzystując do przeprowadzania z góry założonych tez, które „odszukuje” się ukryte pod tym, co bezpośrednio ujawnione, kiedy równocześnie to, co bezpośrednio ujawnione – interpretatora zupełnie nie obchodzi. Sontag wskazuje na dwuznaczność interpretacji:

W niektórych kontekstach kulturowych interpretacja jest działaniem wyzwajającym, sposobem na zrewidowanie, przewartościowanie martwej przeszłości i ucieczkę od niej. W innych jest reakcyjna, bezczelna, tchórzliwa i dławiąca⁴⁸.

Tę sobie współczesną z lat sześćdziesiątych XX wieku uznaje za „reakcyjną i dławiącą”, zatruwającą – niczym „spaliny i fabryczne wyloty [...] miejskie powietrze” – odbiorczą wrażliwość na sztukę⁴⁹. Ataki Sontag dotyczą głównie interpretacji lekceważącej zmysłową jakość sztuki, podporządkowanej ścisłym metodycznym procedurom, które stają się ważniejsze od samego tekstu⁵⁰. Stąd jej entuzjazm dla sztuki popularnej, przełamującej – jej zdaniem – tradycyjny dystans między odbiorcą a sztuką. Trzydzieści lat później (1996) pisarka zdystansuje się wobec idei takiej bezpośredniości. Miała ona przywrócić sztuce jej bytowość, sensualną jakość, ale została zdominowana przez przemysł rozrywkowy, dostarczając jedynie „transgresji frywolnych i konsumpcyjnych”⁵¹. Gorycz Sontag wynika z utraconych nadziei, że zwiększenie rejonów bezpośredniego kontaktu ze sztuką nie ograniczy w odbiorczej recepcji ani „roli krytycznego intelektu”⁵², ani pragnień kontaktu ze sztuką trudną, wymagającą głębszego namysłu nad sobą i światem. Rzeczywistość – jak stwierdza pisarka – zdecydowanie temu zaprzeczyła. Zmysłowa dostępność i bezpośredniość sztuki nie wystarczają, by obronić jej wagę, ciężar i głębię. Wprawdzie Hans-Georg Gadamer ma rację, twierdząc, że interesuje nas tylko sztuka niosąca jakieś ważne dla naszego życia przesłanie, mająca znaczenie, bo na tym głównie polega jej „funkcjonalność”⁵³, lecz niekoniecznie – jak wskazuje doświadczenie Sontag – takiej sztuki sami z siebie, zwłaszcza w skali masowej, poszukujemy.

Ale idee bezpośredniego kontaktu ze sztuką ciągle nam towarzyszą, wpisując się w nurt refleksji z nią związanych. O naturalnym kontakcie ze sztuką „nie-skażoną przesłaniem, metaforyzowaniem, interpretacją”⁵⁴ pisze na przykład

⁴⁸ Tamże, s. 16.

⁴⁹ Tamże, s. 16–17.

⁵⁰ Por. tamże, s. 15–16.

⁵¹ S. Sontag, *Trzydzieści lat później*, przeł. D. Żukowski [w:] tejsze, *Przeciw interpretacji i inne eseje...*, s. 418.

⁵² Tamże, s. 417.

⁵³ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 77.

⁵⁴ *Wszystko na sprzedaż. Rozmowa Katarzyny Kubisiowskiej z Mariuszem Trelińskim*, „Tygodnik Powszechny”, 25.04.2010, s. 33.

Mariusz Treliński, reżyser oper i filmów. Interpretując, popełniamy – jego zdaniem – grzech na czystości sztuki, ponieważ ona – „jak uśmiech Giocondy” – poza własnym fenomenem istnienia, „niczego nie wyjaśnia, niczego nie zmienia, niczego nie koryguje”⁵⁵. Możemy o niej powiedzieć co najwyżej parę oczywistości, jako że swoją pozasłowną tajemnicę przekazuje bezpośrednio. Podobną wypowiedź znajdziemy u literata i literaturoznawcy Stefana Chwina:

Ponieważ jestem polonistą od czterdziestu paru lat, więc mam taką prywatną definicję, kto to jest polonista. Polonista jest to ktoś, kto zawodowo zniechęca ludzi do literatury. [...]

Ja mam zawsze tę świadomość. Kiedy wchodzę do studentów na zajęcia, ani przez chwilę nie zapominam, jak trudną rzeczą my, jako badacze literatury, się zajmujemy. Ponieważ mówić o literaturze, mówić o sztuce, to jest trochę tak, jakby ją brudzić czymś, kalać, psuć⁵⁶.

Taki nurt myślenia można odnaleźć także u Krystyny Koziołek, patrzącej na „grzechy” literaturoznawcze z perspektywy uczniowskich i studenckich potrzeb. Marzy ona o „dydaktyce zachwytu”⁵⁷, dzięki której nastąpiłoby odrodzenie w uczących się osobach dziecięcej lektury: naiwnej, bezpośredniej, emocjonalnej i wolnej. Koziołek zwraca uwagę na swoisty paradoks, w który jest uwikłany każdy polonista. Otóż przywiodła go do tego zawodu autentyczna fascynacja literaturą, a równocześnie uruchamiane przez niego procedury jej rozumienia zabijają tę fascynację w uczniach i studentach oraz w nim samym. Przyczyny takiego stanu rzeczy Koziołek upatruje właśnie w pośrednictwie interpretacyjnym, bo jego sformalizowane struktury unicestwiają, w jej przekonaniu, również nauczycielski pierwotny zachwyt literaturą. Argumentuje:

cała metodyka kształcenia kompetencji lekturowych zmierza do wyparcia tego doświadczenia i zastąpienia go umiejętnościami operacyjno-analitycznymi. W efekcie my – nauczyciele literatury, czytelnicy zawodowi, postrzegamy siebie jako ludzi, którzy stracili umiejętność czytania dla samej przyjemności⁵⁸.

Mogłoby się zdawać, że ponowoczesna mnogość paradygmatów interpretacyjnych chroni przed jednolitością i monotonią stałych i nużących procedur kształcenia umiejętności analityczno-interpretacyjnych, będących źródłem „zmrażania” lekturowych ciekawości. Ale zdaniem Koziołek ten pluralizm metodologiczny wcale przed „grzechami” interpretacji nie zabezpiecza, gdyż staje się tylko dodatkowym narzędziem niszczenia przyjemności czytania. Może przecież zdominować kontakt z tekstem do tego stopnia, że sam tekst znajdzie się ponownie poza odbiorczym i bezpośrednim zasięgiem:

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ *Spotkanie piąte: Krystyna Lars i Stefan Chwin* [w:] *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. F. Tomaszewscy, M. S. Modrzewscy, Gdańsk 2016, s. 227–228.

⁵⁷ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 87.

⁵⁸ Tamże, s. 113.

Paradoksalnie bogactwo języków interpretacji obniżyło rangę samej lektury. Interpretacja rozumiana jako wypowiedź o znaczeniu tekstu zdominowała samą jego lekturę, a przynajmniej jej przeddyskursywny etap. Obciążeni nauką coraz większej liczby języków do interpretowania lektury, nie mamy już sił i czasu na nią samą. Co więcej, przestaje być ważne, co czytamy w szkole i na uniwersytecie, natomiast kluczowe staje się „jak”. Luksus nadmiaru owocuje niepewnością, co wybrać, i zamiast cieszyć nas bogactwem możliwości, przygnębia, a nawet prowadzi do przekonania o kryzysie wartości samej humanistyki literackiej⁵⁹.

Powyższy cytat mówi w większym stopniu o problemach związanych z dydaktyką uniwersytecką, ale kładzie się również cieniem na nadzieje dydaktyki szkolnej. Wynikałoby z tego, że każde wejście pomiędzy lekturę a czytelnika (odbiorcę) jest już naznaczone niszczącym piętnem. Przyjemność czytania, lekturowy zachwyt powinny zachować swój bezpośredni charakter, pierwotną przejrzystość relacji między dziełem a odbiorcą. Przejrzystość, którą interpretacja (obojętnie jaka) deformuje czy nawet degeneruje. Bo fascynujący *Czas lektury* jest też wyrazem wielkiej tęsknoty do utraconego raju lektury tylko bezpośredniej, którą w warunkach szkolnych może jakoś przybliżyć spowolnione i wyzwolone od pośpiechu oraz egzaminacyjnych „interesów” czytanie.

Z perspektywy marzenia o przezroczystości kontaktu ze sztuką wszystkie więc paradygmaty interpretacyjne są formułami dróg okrężnych, uznawanych w jakiejś mierze za kalekie, jałowe i gubiące po drodze zasadniczy cel wędrowki. Ale może są nam dostępne wyłącznie drogi okrężne? I to nie dlatego, że tak myśli Paul Ricoeur czy Gadamer, ale dlatego, że interpretacja jest fundamentem naszych relacji ze światem. Nawet wówczas, kiedy mamy świadomość (a każdy ją ma), że nie wszystko i nie zawsze można poddać jej zabiegom. Interesującym kontekstem do powyższego problemu może być interpretacja obrazu jaskini Platona, jakiej dokonuje Cezary Wodziński. Z reguły jaskinię platońską rozumie się jako metaforę stopniowego pokonywania drogi z ciemności do światła, aż do jego pełni, a więc pełni prawdy. Wodziński komplikuje jednostronność tego ruchu, proponując, by zobaczyć w jaskiniowej metaforze „opowieść o samym wędrowaniu – i to wędrowaniu światła”⁶⁰. Wówczas zauważymy, że jaskini (tj. naszego świata) nie spowija całkowita ciemność, ale gra ciemności i światła, gra światło-cienia, gra tego, co skryte i nieskryte („prawdziwe”). Kolejne stopnie wędrowki uruchamiają kolejne formy światło-cieniowej skrytości i nieskrytości, ale w każdej skrytości zawiera się też nieskrytość, a w każdej nieskrytości – skrytość. Ponadto ta wędrowka ku światłu-prawdzie nie ma charakteru jednoliniowego wektora ku górze, ale jest zarówno wchodzeniem, jak i spadaniem, a więc nigdy nie ma końca:

Wędrowiec – niech będzie człowiek – to istota niezwykle światłoczuła, wrażliwa zarówno na brak, jak i nadmiar światła. Jest człowiekiem, dopóki bierze udział

⁵⁹ Tamże, s. 246.

⁶⁰ *Ćwiczenia w światłoczułości* [z Cezarym Wodzińskim rozmawia Filip Łobodziński], „Tygodnik Powszechny. Tygodnik Kultura”, 3.07.2016, s. 56.

w grze światłocienia. Gdyby chciał się z tej gry wyłączyć – przekroczyć granice absolutnej światłości, już to absolutnej ciemności – stałby się kimś innym. Dopóki człowiek jest – żyje – dopóty gra w światło i cień⁶¹.

W tej „grze w światło i cień” bezsprzecznie bierze udział również interpretacja. Interpretacja, przeciwko której w warunkach szkolnych sprzęgło się – jak pisze Jerzy Kaniewski – niemal wszystko: wiedza szkolna, programy, podręczniki, egzaminy⁶².

⁶¹ Tamże.

⁶² Por. J. Kaniewski, *Przeciw interpretacji. Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza* [w:] *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań 2019, s. 169–187.

II. Drogi okrężne

1. Jednoznaczność – wieloznaczność

a) Pluralizm metodologiczny a hierarchia

Problem jednoznaczności (rozumianej jako zamknięcia, autorytatywności i ambicji wyczerpywalności interpretacji) i wieloznaczności (otwarcia, niewyczerpywalności, dialogiczności) przewijał się wyjątkowo często w okresie sporów dotyczących formuł interpretacyjnych i przemian im towarzyszących, z jakimi mieliśmy do czynienia od lat sześćdziesiątych XX wieku¹. I należy już do przeszłości, bo – jak zaznacza Anna Burzyńska – klimat ponowoczesnej interpretacji określa aktualnie rezygnacja z roszczeń absolutywistycznych i nadmiernie normatywizujących sam proces rozumienia i nadawania znaczeń. Koresponduje on z przemianami w świadomości intelektualistów i samym literaturoznawstwie, takimi jak odejście od nadmiernej metodyczności działań, akceptacja pluralizmu metodologicznego, akcentowanie potrzeby dialogu międzykulturowego, rezygnacja z prawodawczych uzurpacji i zastąpienie ich funkcją mediacyjną. W konsekwencji nastąpiło „rozluźnienie fundamentalistycznych roszczeń” interpretacji i jej teoretyzujących aspiracji. Interpretacja o „po ponowoczesnej kondycji” – jak pisze Burzyńska – ma zdecydowanie odmienny niż tradycyjna charakter, bo „na plan pierwszy wysuwa się praktyka interpretowania albo raczej – jak chcą dekonstrukcyoniści, neopragmatycy i inni – praktyka czytania”². Jest to więc interpretacja o „słabej” teorii, otwarta na dialog, pretendująca do roli rozmówcy, a nie wykładowcy prawd, stawiająca pytania i wolna od ostatecznych rozstrzygnięć. Interpretacja paralelna do zasadniczego przesłania wynikającego z filozofii Jacques’a Derridy „że wystarczy czytać, pisać i czynić to nieustannie”³.

Do niektórych zagadnień związanych z kolejami interpretacyjnych sporów warto jednak powrócić ze względu na problemy, jakie rodzą, oraz ich różne

¹ O syntetycznym przeglądzie tych procesów z otwarciem na szkolną perspektywę interpretacji por. D. Szczukowski, G. B. Tomaszewska, *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne* [w:] *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G. B. Tomaszewska, Gdańsk 2014, s. 5–18.

² A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001, s. 486.

³ Tamże.

konfiguracje, które wystąpią w związku z tymi sporami w edukacji polonistycznej i dydaktyce szkolnej. Jednym z nich jest zagadnienie jednoznaczności i wieloznaczności. Jednoznaczność zarzucało się głównie strukturalizmowi, wykorzystując często w argumentacji ostrość Caravaggiowych kontrastów. Bywa, że zamknięcie w strukturalizmie obarcza się odpowiedzialnością za brak otwarcia na ponowoczesny pluralizm interpretacyjny, w tym na rolę odbiorcy i etyki interpretacji⁴. Tymczasem Janusz Sławiński, klasyczny przedstawiciel tej formuły badawczej, zdecydowanie zaprzecza jej uzurpatorskim tendencjom, podkreślając organiczną, wpisaną w strukturalną interpretację wieloznaczność. Wprawdzie warstwa opisu ma charakter stosunkowo obiektywny, ale odnaleziona w utworze „ośrodkowa struktura”, jego centrum, nie muszą być jednakowe, gdyż można odszukiwać je i wyrażać w różnym języku badawczej uwagi, wykreślonej przez wybraną metodologię (przykładowo psychoanalityczną czy hermeneutyczną)⁵.

Andrzej Szahaj wskazuje jednak, że warstwa analityczna, pretendująca do obiektywizmu, też jest rodzajem konstruktów interpretacyjnych:

Jeśli uznamy, że wszelkie konstrukty są wynikiem zabiegów interpretacyjnych, to uznać też musimy, że wszelkie relacje poznawcze mają charakter interpretacyjny. Interpretacja nie jest jakimś dodatkiem do czegoś, co nie jest interpretacją, jakąś nadbudową nad czymś, co wymyka się interpretowaniu⁶.

Zresztą Szahaj nie tyle pragnie zdeprecjonować strukturalizm, ile przeciwstawia się jego aspiracjom do jedynej (a jeśli już nie jedynej, to nadrzędnej w stosunku do innych, zdecydowanie mniej „naukowych”, bo mniej „obiektywnych”) teorii. Chodzi mu o zatarcie ostrej różnicy między różnymi propozycjami pracy z tekstem, o zastąpienie równorzędnością ich hierarchicznego układu⁷. *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, w którym zdecydowanie opowiadał się za pragmatyzmem w wydaniu Richarda Rorty’ego i Stanley’a Fisha, powstały w roku 1997⁸, a tekst o Sławińskim, w którym Szahaj upomina się jedynie o równorzędność różnych metodologii, żadnej nie odrzucając, w roku 2013⁹. Ten kierunek zmian wydaje się charakterystyczny dla większości wypowiedzi na temat interpretacji.

Jednak owa aprobatywność różnorodności ma swoje granice. W rozdziale książki *O interpretacji* (2014), zatytułowanym *Paradygmaty interpretacyjne*

⁴ Por. A. F. Kola, *Dlaczego literaturoznawstwo polskie jest etycznie ślepe?* [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007, s. 247–254.

⁵ Por. J. Sławiński, *O problemach „sztuki interpretacji”* [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, red. J. Prokop, J. Sławiński, Gdańsk 2001, s. 9–13.

⁶ A. Szahaj, *O interpretacji*, Kraków 2014, s. 119.

⁷ Por. tamże, s. 138.

⁸ Por. pierwodruk: „Teksty Drugie” 1997, nr 6.

⁹ Por. pierwodruk: A. Szahaj, *Sławiński o interpretacji. Analiza krytyczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5.

a *narodziny literaturoznawstwa postawangardowego*¹⁰, podkreśla on odmienność metod literaturoznawczych w stosunku do typowej, ewolucyjnej koncepcji rozwoju naukowych teorii:

literaturoznawstwo musi odejść od linearnej wizji rozwoju swych metod, według której każda następna była nie tylko przewyciężeniem poprzedniej [...], ale i krokiem w kierunku poznania całej Literaturoznawczej Prawdy. [...] Owocuje to uznaniem trwałości pluralizmu metodologicznego i zgodą na eklektyzm jako jedną z prawomocnych postaw metodologicznych oraz uznaniem faktu uwikłania literaturoznawstwa w kontekst etyczny, a nawet polityczny¹¹.

Ale to głoszone wprost i akcentowane odejście od hierarchii i wartościowania ujawni równocześnie swój ukryty aspekt w klasyfikacji paradygmatów interpretacyjnych, w których jednym przypisuje się wartość wieloznaczności (otwartości, niewyczerpywalności interpretacji), a innym – jednoznaczności lub wieloznaczności bardzo ograniczonej. Wszystkie paradygmaty są więc równe, nie można ich hierarchizować aksjologicznie, a jednak – jak u Georga Orwella – są „równe i równiejsze”. W klasyfikacji Szahaj bierze pod uwagę autora, tekst, interpretatora oraz metodę interpretacji. Każdej z wyróżnionych metod towarzyszy pytanie: „czy rezultat procesu interpretacyjnego to jedna czy też szereg możliwych interpretacji”¹². Szahaj wyjaśnia też, że przedstawiona klasyfikacja ujawnia ewolucję w ramach koncepcji interpretacyjnych, polegającą na przejściu od koncentracji uwagi na autorze, poprzez tekst – aż do interpretatora¹³. Ten porządek decyduje w zasadzie o przyznaniu interpretacji prawa do wielowykładalności czy do stwierdzenia o jej braku. Tam, gdzie uwaga skupia się na autorze i tekście, możemy – zdaniem Szahaja – w trakcie procesu interpretacyjnego uzyskać tylko jedną wykładnię interpretacyjną. Do takich strategii zalicza on cztery podstawowe grupy: a) interpretacje intencjonalistyczne i psychologiczne (intencjonalizm, biografizm, psychoanaliza, egzystencjalizm), b) marksizm, c) fenomenologię Romana Ingardena, d) formalizm, strukturalizm, semiotykę, *New Criticism*. Z kolei prawo do interpretacyjnej wieloznaczności przysługuje, jego zdaniem, wyłącznie tym metodom interpretacji, w których zasadniczą rolę przypisuje się interpretatorowi: a) hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, b) estetyce recepcji w jej odmianie fenomenologicznej Wolfganga Isera i Roberta Jaussa oraz wspólnocie interpretacyjnej Fisha, c) neopragmatyzmowi Rorty’ego. Metody poststrukturalne i dekonstrukcjonistyczne Szahaj uznaje za „nieczyste”, ponieważ mogą prowadzić zarówno do wielu, jak i jednej tylko wykładni interpretacyjnej¹⁴.

W efekcie mówi się wprawdzie, że współcześnie mamy do czynienia w literaturoznawstwie z prawdziwym „magazynem możliwych metod, z których

¹⁰ Por. pierwodruk: „Teksty Drugie” 2011, nr 6.

¹¹ A. Szahaj, *O interpretacji...*, s. 94.

¹² Tamże, s. 75.

¹³ Por. tamże, s. 83.

¹⁴ Por. tamże, s. 76–77.

można dowolnie korzystać, nie obawiając się oskarżeń o wsteczność, akademizm, epigoństwo, nienaukowość”¹⁵, że istnieją „one teraz niejako obok siebie, a nie jedna przed drugą”¹⁶, że nie ma lepszych i gorszych strategii rozumienia, nowocześniejszych i przestarzałych, bo wszystkie mają taką samą prawomocność, ale jednak w sposób pośredni przeprowadza się to wartościowanie i ustawianie w aksjologicznej kolejności. Przecież w świetle ponowoczesnej myśli humanistycznej rolę takich kategorii wartościujących pełnią w sposób niemal automatyczny i restrykcyjny kategorie jednoznaczności, tj. jednowykładalności tekstu, a więc i jego zamknięcia na nowe interpretacje, i kategorie wieloznaczności, tj. wielowykładalności tekstu i jego otwarcia na nowe interpretacje. Wcześniej (1998) broniąc prawomocności wspólnoty interpretacyjnej, Szahaj argumentował przekonująco:

rzucając snop światła interpretacji na jakiś fragment czy aspekt tekstu, inne jego fragmenty (aspekty) umieszczamy „w mroku”. Nigdy nie oświetlimy wszystkich wymiarów tekstu naraz, ale nie znaczy to, że jakikolwiek z jego fragmentów musi **na zawsze** pozostać w mroku¹⁷.

Ale ta prawidłowość – jak dowodzi chociażby Sławiński w odniesieniu do strukturalizmu¹⁸ – dotyczy przecież wszystkich strategii interpretacyjnych, bo żadna z nich nie obejmuje Całości tekstu, żadna nie pretenduje do odkrycia Całkowitej i Jedynej Prawdy – Jedyne-go Sensu. Wszystkie – i taka jest współczesna świadomość – mogą co najwyżej ku niej / ku niemu (w ich różnych wymiarach, odniesieniach i definicyjnych lub nie uściśleniach) tymi lub innymi drogami pielgrzymować.

Klasyfikacyjna „jednoznaczność” w etykietowaniu określonych strategii, niby jednakowych jakościowo, ale niejednakowych ze względu na sugestię, że jedne pretendują do ambicji wyczerpywalności, a inne są od nich wolne, zostaje przez Szahaję częściowo osłabiona poprzez postulat możliwości (nawet potrzeby?) mieszania różnych metodologii, programowej zgody na eklektyzm metodologiczny, którego nie można już traktować jako zdrady wyznaczników naukowości, ale jako wyraz powiększonej świadomości teoretycznej literaturoznawstwa, wyzwolonej ze scjentystycznych mitów neopozytywizmu¹⁹.

b) To, co oczywiste

Najsilniejsze zarzuty pod adresem modelu tradycyjnej interpretacji, że prowadzi ona do zamknięcia interpretacyjnego wysiłku i podania ostatecznej wykładni tekstu, jego jedynej Prawdy, formułowali – jak to przedstawia

¹⁵ Tamże, s. 85.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 60.

¹⁸ Por. J. Sławiński, *O problemach „sztuki interpretacji”* [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, s. 10–12.

¹⁹ Por. A. Szahaj, *O interpretacji...*, s. 85–86.

Burzyńska – francuscy poststrukturaliści w latach sześćdziesiątych XX wieku. Argumentowali oni, nie bez racji, że ambicje ostateczności wykładni kończą proces interpretacji i odbierają innym odbiorcom szansę na tworzenie własnej interpretacji. Ich formy buntu przeciwko interpretacji wyrastały z pragnienia, by jej procesu nie ograniczać finalizującym domknięciem, gdyż chcieli, by interpretacja miała ustawiczny ciąg dalszy²⁰. Dekonstrukcja ukoronuje te pragnienia, bo główne przesłanie Derridy i dekonstrukcji Burzyńska widzi w aktywności interpretacyjnej „nieustannie samodestabilizującej się”²¹. Ta specyfika interpretacji ma podkreślać zdarzeniowość praktyk czytania, uwolnionych od normatywistycznych ograniczeń i zewnętrznych wobec niej reguł prawomocności, ma pozwolić na radykalnie pojętą niekonkluzywność, otwartość przy docenieniu usytuowania literatury (historycznego, lokalnego) i jej kontekstualnych związków²². Wbrew potocznym sądom dekonstrukcja nie dążyła – jak podkreśla Burzyńska – do unicestwienia podstawowego celu interpretacji: pragnienia sensu. Chodziło raczej o to, by nie pozwolić na jego „zastygnięcie” w raz na zawsze określonej, gotowej formie, a więc o stały ruch jego budowania (konstruowania), o podkreślenie aspektu stałego procesu jego poszukiwania²³.

Powyższe przesłanie dekonstrukcji dotyczące specyfiki zasadniczego celu interpretacji ma charakter uniwersalny i tworzy aktualnie jedną z jej fundamentalnych zasad, bez względu na rodzaj upodobań interpretacyjnych²⁴. Przy czym sama interpretacja stała się jedną z najważniejszych kategorii literaturoznawczych. W dużym stopniu też dlatego, że łączy ją antropocentryczne powinowactwo ze specyfiką ludzkiej egzystencji i sposobu funkcjonowania człowieka w świecie. Interpretacja – jak się podkreśla – jest nam potrzebna nie tyle do poznania, ile do rozumienia tego, co poznajemy, co w konsekwencji sprawia, że oba te elementy ze sobą współlistnieją. A rozumienie ma zawsze – z natury rzeczy – charakter ograniczony, otwarty na inne rozumienia, na ciąg dalszy, na dialogiczne jego zmiany²⁵. Książka George’a Mussera *Upiorne działanie na odległość...* dowodziłaby, że podobnie rzecz wygląda w fizyce, więc pewnie i w innych naukach ścisłych czy przyrodniczych. Nie jest to więc

²⁰ Por. A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja...*, s. 78–83.

²¹ Tamże, s. 494.

²² Por. tamże, s. 495.

²³ Por. tamże, s. 497.

²⁴ Uniwersalizm Jacques’a Derridy Burzyńska będzie podkreślać także w książce powstałej dekadę później, odszukując w myśli francuskiego filozofa prefigurację aktualnych tendencji literaturoznawczych. Píše: „był on niewątpliwie myślicielem »stale poszukującym«. Poszukującym innych możliwości etycznego i politycznego zaangażowania, innych sposobów performatywnego oddziaływania, a także wszelkich możliwych pożytków, jakie mogą wynikać dla nas z doświadczenia”, por. A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków 2013, s. 32–33.

²⁵ Por. J. P. Hudzik, *Interpretacja – tożsamość – etyka* [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007, s. 201–202.

jakaś szczególna „przypadłość” poznania-rozumienia humanistycznego, ale specyfika naszych związków ze światem, gdyż jak wskazuje Jan P. Hudzik:

Z urodzenia niejako jesteśmy zarazem tak teoretyczni, jak i empiryczni, tak uniwersalni (poza miejscem i czasem), jak i partykularni (historyczni). W poszukiwaniu sensu nigdy nie docieramy do Itaki, nasza Odyseja trwa przez całe życie²⁶.

Interpretacja powiązana z naukami humanistycznymi pozwala przyjrzeć się wnikliwiej jej specyfice. Aporie skończoności i nieskończoności interpretacji ciekawie wyglądają na tle jej związku z myśleniem w ogóle:

filozofia rozpoznaje pierwotnie interpretację jako formę myślenia heterogenicznego, które posługuje się zarówno wyobraźnią (obejmującą uczucia, percepcje zmysłowe, wierzenia itd.), jak i poznaniem intelektualnym. Wstępne filozoficzne intuicje sugerują, żeby przez interpretację rozumieć taką pracę myśli, która usiłuje harmonizować to, co spontaniczne z tym, co konieczne. [...] Myśl, która *chce* zrozumieć swój przedmiot, stale powraca do siebie. Pomysł, że myślenie nie ma początku ani końca, że jego struktura jest więc kołowa, ożyje w filozofii na nowo dopiero wtedy, kiedy zacznie zagrażać jej dominacja myślenia naukowego – z natury homogenicznego i prostoliniowego²⁷.

W tę zasadę myślenia kołowego czy interpretacji traktowanej z najszerzej pojętej perspektywy antropologicznej wpisuje się konieczność wytworzenia „wspólnoty sensu”, z natury etycznej, bo pozwalającej na budowanie bliskości i oswojenie własnej, a w konsekwencji i cudzej obcości²⁸.

Oczywistym jest również we współczesnej myśli literaturoznawczej, że dychotomia życia i literatury jest tworem sztucznym, będącym wynikiem – tak myśli się najczęściej – platońskiego dualizmu, dzielącego rzeczywistość na tę prawdziwą (wysoki świat idei) i na jej, gorsze z natury, odbicie (rzeczywistość). Tomasz Markiewka zwraca jednak uwagę, że ten platoński „błąd” prowadzący do wyabstrahowania z rzeczywistości autentycznej egzystencji został powielony w trakcie gwałtownych sporów toczonych w drugiej połowie XX wieku związanych ze statusem interpretacji i przyczynił się znacząco do oddzielenia życia od literatury poprzez sugestię, że czytanie literatury wymaga wyjątkowych i skomplikowanych (odległych od praktyki życia) procedur, z których jedne są prawomocne, a inne nie. Markiewka wyróżnia cztery podstawowe teorie interpretacyjne, charakteryzujące się różnym podejściem do tekstu: a) strukturalizm (tekst jest zagadką), b) poststrukturalizm (tekst jest tajemnicą), c) neopragmatyzm (tekst jest pretekstem), d) hermeneutyka (tekst jest zaproszeniem do rozmowy)²⁹. Nie ma jednak żadnych podstaw ontologicznych czy epistemologicznych – przekonuje Markiewka – by sądzić, że któryś z tych

²⁶ Tamże, s. 203.

²⁷ Tamże, s. 204.

²⁸ Por. tamże, s. 2018–2019.

²⁹ Por. T. Markiewka, *Literatura, rzeczywistość, interpretacja*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 283–284.

sposobów pracy interpretacyjnej jest właściwszy czy w większym stopniu prawomocny, gdyż:

Nie ma sensu mówić (jak robili to niektórzy strukturaliści), że twierdzenie, iż tekst jest spójną znaczeniowo całością, jest czymś naturalnym, to jest, opiera się na jakichś esencjalnych właściwościach samego tekstu, natomiast mówienie o jego niespójności jest wynikiem zastosowania jakiegoś modnego ostatnimi czasy podejścia filozoficznego. Tak samo nie ma jednakże większych powodów, aby twierdzić (co robili z kolei niektórzy dekonstrukcyjniści), że dzieło literackie jest z natury siedliskiem sprzecznych ze sobą znaczeń. [...] Równie bezpodstawne są neopragmatystyczne twierdzenia o tym, że nie ma w ogóle czegoś takiego jak jednorodne sensory lub wewnętrzne sprzeczności, a wszystko sprowadza się tylko do konstruowania znaczeń przez czytelnika lub jakąś wspólnotę³⁰.

Każde z przedstawionych powyżej stanowisk interpretacyjnych Markiewka uważa za słuszne, jeśli tylko jego przedstawiciele wyzrekają się totalistycznych dążeń, przyznając, że reprezentują jedną z kilku pełnoprawnych strategii pracy z tekstem³¹.

c) Szkolne komplikacje

- **Wieloznaczność a prawomocność**

Główny zarzut pod adresem interpretacji w edukacji szkolnej dotyczy właśnie zamykania jej w ustalonych, skonwencjonalizowanych wykładniach czy takich samych, powtarzających się do znudzenia, formułach pracy interpretacyjnej prowadzących do z góry założonych tez nauczycielskich, które powielają ustalenia autorytetów³². W literaturze przedmiotowej związanej z edukacją szkolną znajdziemy niekiedy wątpliwości, takie jak na przykład u Janusza Waligóry:

czy jest w ogóle sens uruchamiać zaawansowane procedury interpretacyjne w sytuacji, gdy twory te doczekały się na ogół daleko idącej kodyfikacji znaczeń, nie tyle nawet w pracach badawczych, co w łatwo dostępnych publikacjach encyklopedycznych, podręcznikach czy w innych „pomocach naukowych”, wdzięczących się do ucznia z księgarskich półek czy internetowych stron³³.

Wątpliwości mają charakter czysto retoryczny, bo przecież wiadomo, że te „kodyfikacje” mają się nijak do autentycznego procesu poszukiwania znaczeń w praktyce czytania-rozumienia, a więc interpretacji. Wykorzystywanie gotowych „wypisów” Waligóra uzasadnia potrzebą przedstawienia uczniom w miarę stabilnej i jednoznacznej wizji tradycji. W konsekwencji za jednoznaczność

³⁰ Tamże, s. 287.

³¹ Por. tamże.

³² Por. np. A. Szahaj, *O interpretacji...*, s. 5–6.

³³ J. Waligóra, *Interpretacja albo utrata pewności* [w:] tegoż, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole*, Kraków 2014, s. 29.

interpretacyjną czyni odpowiedzialnym zobowiązania szkoły wobec historii literatury, sugerując, jakoby to w jej przypadku występowała najsilniej predykcja do jednolitych wykładni³⁴. Problem w tym, że nie ma jednolitej monolitowej tradycji i nie ma jedynie słusznych wykładni z kanonicznych tekstów z historii literatury. I jeśli w szkole ponadgimnazjalnej (a o takiej Waligóra pisze) w taki sposób chce się kształcić kontakt z tradycją – to jest to daleko idące w konsekwencjach, groźne etycznie (i społecznie) nieporozumienie. Poza tym tylko odkrywane – jak podkreśla Barbara Myrdzik – a nie narzucane mocą „przemocy symbolicznej” wartości mogą się w rzeczywistości szkolnej aktualizować, tworząc szansę na ich uwewnętrznienie³⁵.

Godząc się ostatecznie na wielość interpretacji w szkole, Waligóra upatruje zasadniczego problemu w interpretacjach wobec siebie sprzecznych – posiłkuje się w ich uzasadnieniach dekonstrukcyjną nierozstrzygalnością lub ideą różnych wspólnot interpretacyjnych. Ale wystarczy przecież zwykła praktyka czytania-rozumienia z wymogiem etycznej odpowiedzialności wobec tekstu i potrzebą argumentacji, by się przekonać, że sprzeczne interpretacje – podobnie jak ich nierozstrzygalność – są w zasadzie normą w przypadku każdego głębszego utworu, któremu wnikliwiej się przyglądamy. A jeśli chodzi o kanon romantyczny – po prostu może się od nich aż roić. Więc w autentycznej szkolnej praktyce interpretacyjnej sprzeczne wykładnie nie tyle „urągają zdrowemu rozsądkowi”³⁶, ile są zjawiskiem typowym. Typowym zarówno dla literatury, jak i życia, bo korespondują z dość potocznym doświadczeniem egzystencji, w którym to „nierozstrzygalność” tworzy jeden z jej fundamentów, co wyraziście uświadamiają Leszek Kołakowski i Zygmunt Bauman. Nie mówiąc już o praktyce szkolnej, w której nauczyciel zderza się z tym problemem na co dzień.

Waligóra zgadza się na utratę interpretacyjnej pewności, szukając zabezpieczenia przed nadużyciami interpretacyjnymi w regułach odbioru, które są połączeniem strukturalizmu, semiotyki i hermeneutyki³⁷. Wydaje się jednak, że to „zabezpieczenie” wynika już z podstawowej ponowoczesnej kategorii interpretacyjnej, podkreślanej chociażby przez Krystynę Koziołek, choć i tak stosowanej przez nauczycieli niemal od zawsze:

wolność (anarchia) interpretacyjna ma granice, gdyż moja wolność czytania zawsze miarkowana jest wolnością tekstu. Zetknięcie tych wolności nie tworzy chaosu, ale może być lekcją odpowiedzialności za inność tekstu i budzeniem troski o jego autonomię³⁸.

³⁴ Por. tamże, s. 30–32.

³⁵ Por. B. Myrdzik, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego* [w:] *Antynomie wartości. Problematyka aksjologiczna w literaturze i dydaktyce*, red. A. Morawiec, R. Jagodzinska i A. Klepaczek, Łódź 2006, s. 355.

³⁶ J. Waligóra, *Interpretacja albo utrata pewności...*, s. 34.

³⁷ Por. tamże, s. 45–48, 50.

³⁸ K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 28.

Może też wynikać z realizacji jednej z zasad strategii hermeneutycznej, o której pisze Myrdzik:

postuluję uważną lekturę tekstu, z wielokrotnymi powrotami i zawieszaniem ostatecznej konkluzji interpretacyjnej, bo tylko wówczas teksty „mówią” coś o świecie i nas samych³⁹.

Wątpliwości Waligóry: te pozorowane (po co interpretacja w szkole, skoro są jej gotowe wykładnie?) i te prawdziwe (jeśli wieloznaczność interpretacyjna, to co zrobić ze sprzecznymi interpretacjami tego samego tekstu?, jeśli wieloznaczność, to co z prawomocnością interpretacji?), odzwierciedlają w pewnym stopniu typowe niepokoje literaturoznawcze. Jednak w szkolnej rzeczywistości mogą przyczyniać się one do preferowania praktyk lekturowych, które deklaratywnie wszyscy nauczyciele uznają za naganne, ale nieformalnie jakoś im się podporządkowują. U podstaw tego podporządkowania leży ukryte przekonanie, że umiejętności warsztatowe (które literaturoznawcy uznają za oczywiste) najlepiej kształci się poprzez jednoznaczne wykładnie tekstu. Tym bardziej że takie sygnały wynikają również ze sposobów egzaminowania uczniowskich kompetencji. Bo problem braku zgody na prawomocność wieloznacznych wykładni interpretacyjnych w szkolnej edukacji może prowadzić do instytucjonalnych niebezpiecznych konsekwencji. Po pierwsze, do preferowania jednoznacznych wykładni tekstu, by łatwiej można było poddać ten materiał procesowi sprawdzania uczniowskich kompetencji, choć tak naprawdę tylko sprawdzania poziomu przyswojenia odtwarzanej wiedzy rzeczowej z tymi wykładniami związanej. Po drugie, do ponownego podporządkowania interpretacji na egzaminie maturalnym jednoznacznym „kluczem” rozumienia tekstu (jak to było wcześniej), a więc rezygnacji z oceny holistycznej tworzącej szansę na interpretacyjną wielość. Po trzecie (i to jest najbardziej niebezpieczne), może prowadzić do wycofania interpretacji z egzaminu maturalnego, a w konsekwencji do ostatecznego zaniechania kształcenia tych umiejętności w edukacji szkolnej. Tak przecież uczyniono w przypadku testów sprawdzających uczniowskie umiejętności na wcześniejszych etapach edukacji. Bo z punktu widzenia „interesów” egzaminacyjnych interpretacja, a zwłaszcza jej wieloznaczność, jest bardzo niewygodnym i niedogodnym problemem. Dlatego utożsamienie prawomocności interpretacyjnej z jednoznacznością jest ustawiczną pokusą ewaluacyjną, której różne przejawy w sposób pośredni docierają do środowiska nauczycielskiego.

Kłopoty egzaminacyjne korespondują z praktyką szkolną, w której dąży się do rozwiązań, w przeświadczeniu nauczycieli, stosunkowo najbezpieczniejszych, a więc wykładni podpowiadanych przez podręczniki i oficjalne materiały instytucjonalne, a także przez uproszczone propozycje pomocnicze, których jest mnóstwo na rynku wydawniczym, w tym internetowym.

³⁹ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 14.

W rezultacie rezygnuje się z ryzyka własnej samodzielności, ograniczając do minimum ryzyko uczniowskiej samodzielności. Zwracają na to uwagę także uczniowie, krytykując – jak czytamy u Iwony Morawskiej – „uczenie interpretacji według klucza”, „ograniczanie swobody w interpretowaniu tekstów”, „legalizację »brykowych« interpretacji”, drobiazgowo analizy prowadzące jedynie do powielania interpretacji „oklepanych”, bo znanych im z internetu, a równocześnie ceniąc szczególnie możliwość zaprezentowania własnej wykładni utworu, podkreślając wagę łączenia sytuacji lekturowej z ich problemami czy wskazując na potrzebę „różnorodności [...] interpretacji tego samego tekstu”⁴⁰. Towarzyszy temu znacząca polaryzacja uczniowskich stanowisk, która dotyczy oceny tych samych lektur (np. *Dziadów*, *Pana Tadeusza*, *Lalki*, *Wesela*, *Ferdydurke*) jako szczególnie polecanych i szczególnie odrzucanych⁴¹. Sugerowałaby ona, że o wartości i akceptacji lektur (lub ich braku) decyduje głównie formuła pracy interpretacyjnej z uczniami, a dokładniej – jej autentyczna, a nie pozorowana inicjacja.

• Interpretacyjne możliwości a lekcje

Na szkolną sztuczność, jednoznaczność, a w konsekwencji brak autentycznego zaangażowania uczniów w proces lekturowy zwraca wielokrotnie uwagę Koziółek:

W praktyce szkolnej lektury uczeń nie zadaje tekstowi pytań, lecz zastanawia się nad udzielaniem odpowiedzi. Jeśli nie zrobi tego dość szybko, wyręczy go nauczyciel. Trudno też samodzielnie zadać pytania tekstowi, skoro nie padły z ust nauczyciela, z podręcznika, nie zostały zawarte w zadaniu maturalnym⁴².

To oczywiste, że praktyka szkolna jest nie tylko taka, ale taka często bywa, zwłaszcza gdy zostaje zdominowana przez egzaminacyjną interesowność, przez reguły „czytania funkcjonalnego z perspektywy systemu oceniania czytelniczych kompetencji”⁴³. Jednak możliwości związane z wykorzystaniem w szkole ponowoczesnych strategii pracy z tekstem Koziółek traktuje raczej jako zagrożenie niż pomoc:

Zatroskani o przyszłość lektury literackiej w szkole nie powinniśmy jednak skupiać się na postulowaniu nowego zwrotu w humanistyce, „zwrotu dydaktycznego” na przykład albo rzucać się jeszcze intensywniej do pracy nad transmisją nowych języków humanistyki do dydaktyki szkolnej celem wyniesienia na ich „plecach” szkolnej literatury na poziom ponowoczesnej bądź tylko aktualnej metodologii literaturoznawczej. Ambitny nauczyciel języka polskiego, jeszcze jako student

⁴⁰ I. Morawska, *Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 66.

⁴¹ Por. tamże, s. 65.

⁴² K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 121.

⁴³ Tamże, s. 244.

czy doktorant, próbuje lub będzie próbował odwracać szkolną lekturę w stronę kolejnych zwrotów (kulturowego, performatywnego, etycznego, postkolonialnego itd.) i w efekcie taka wirująca postawa przyprawi go o zawrót głowy, niepewność i znużenie nadmiarem teoretycznych propozycji: „jak czytać literaturę”[...]”⁴⁴.

Tylko że w przypadku przedstawionej wyżej relacji nigdy nie mamy do czynienia z prostą „transmisją” wiedzy, ale zawsze z jej „transgresją”: znaczącą przemianą, przekształceniem na taki język dyskursu, dzięki któremu możliwe stanie się „praktykowanie” owych teorii w określonym zakresie w szkolnej rzeczywistości. To bardzo trudne (pod względem intelektualnym, wyobraźniowym, emocjonalnym), ale i twórcze zadanie. Aby się o tym przekonać, wystarczy podjąć próbę budowy narzędzi dydaktycznych, takich jak choćby scenariusz czy wiązka zadań do tekstu, w których wykorzystuje się owe strategie. Tym bardziej że ten „przekład” nie może mieć charakteru upraszczającego, bo wówczas nie zainicjuje uczniowskiego interpretacyjnego wysiłku, który określona strategia mogłaby uruchomić. Ten rodzaj aktywności twórczej nastawionej na wielowariantowość uczniowskiego *continuum* w praktyce lekcyjnej może być dla uczącego źródłem dużej satysfakcji. Bo przecież w trakcie prac projektowych przed uczącym mogą się otworzyć zupełnie inne perspektywy lekturowe⁴⁵. Poza tym nauczyciel ma prawo wybrać spośród „wirujących” możliwości metodologicznych takie, które są mu najbliższe. Wcale nie jest skazany na mechaniczny przymus stosowania wszystkiego i dla wszystkich. Nikt mu nie odbiera prawa do wyboru, chodzi jedynie o to, by w ogóle z niego korzystał. Ponadto świadomość pluralizmu formuł pracy z tekstem jest świadomością dla nauczyciela, a nie ucznia, bo efektem skorzystania z tego pluralizmu może być co najwyżej zmienność lekcyjnych formuł interpretacyjnej pracy z utworem (zwłaszcza z tym samym), a w konsekwencji i jego wielowydawalność, która może stać się doświadczalnym udziałem uczniowskiej społeczności, a nie „wykłady” na temat ponowoczesnych metodologii, co zresztą podkreśla między innymi Anna Janus-Sitarz⁴⁶.

Zresztą Koziółek doskonale o tym wszystkim wie i w zasadzie wyraża głównie niepokój, że teoria znowu „połknie” lekturę i wyobcuje ją z praktyki lekcyjnej. Tak się stało w przypadku szkolnego strukturalizmu i w takim kierunku zmierza – jej zdaniem – polonistyka uniwersytecka, chociaż nie jednolitość, ale mnogość metodologiczna przesunęła bezpośrednią lekturę na dalszy plan.

⁴⁴ Tamże, s. 245–246.

⁴⁵ Por. monografie opublikowane w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (2016–2019): *ADAPTACJE. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G. B. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2018; M. Szoska, *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Gdańsk 2019.

⁴⁶ W książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* Janus-Sitarz podkreśla po wielokroć, na czym polega specyfika korzystania ze współczesnej myśli literaturoznawczej: nie chodzi o to, by uczyć „wykładali teorię swoim uczniom, ale by ją praktykowali”, por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 366.

Metodologiczny nadmiar jednak szkole nie grozi, bo nadal mamy w niej do czynienia z metodologiczną jednostronnością. Anna Pilch w monografii z 2003 roku zatytułowanej *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka* ukazuje obszar interpretacyjnych możliwości, który:

pozwoić może metodyce szkolnej interpretacji tekstu poetyckiego na odzyskanie interpretacyjnej wolności czytania. Interpretacja poezji w szkolnych praktykach w dalszym ciągu mocno jest ujednoznacziona i okazjonalnie traktowana w różnych celach: wychowawczych, językowych, poznawczych, kształcących. Korzystając z wiedzy literaturoznawczej, może zostać przemodelowana w swej funkcji rozumienia tekstu⁴⁷.

Pilch podkreśla, że wybór metody interpretacyjnej jest w szkole raczej wyborem czysto technicznym, sprowadzonym do „wyboru zespołu raczej (niż metody) czynności i działań, które służą ciągle takiej samej linii czytania”⁴⁸. Docenia wartość pracy Bożeny Chrzastowskiej i jej rolę we wprowadzeniu do szkoły strukturalizmu, ale dopomina się o inne „przekłady”, a książka Myrdzik *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (1999) dowodzi, że jest to możliwe. Tymczasem Pilch zaznacza, że ten pożądany pluralizm interpretacyjny, mający ograniczać banalizację i schematyzm lekturowy, zastępuje się absolutyzacją tzw. „nowoczesnych” metod:

Wydaje się, że nowoczesność czy raczej nowość w szkolnej interpretacji polega na przyjmowaniu całego szeregu „nowoczesnych metod” (takich jak wszelkiego rodzaju odmiany „dyskusji” – panelowa, wielokrotna, punktowana, debata, burza mózgów, technika śnieżnej kuli, drzewka decyzyjnego, metaplanu, dywanik pomysłów itd.) jako substytutu rzeczywistych interpretacyjnych opcji⁴⁹.

Wprawdzie Pilch uznaje strukturalizm za rodzaj niezbędnej „gramatyki literaturoznawczej”⁵⁰, ale nie ma wątpliwości, że jego wyłączenie uśmierca. W efekcie, prócz przedwojennej szkoły Kazimierza Wójcickiego (prace z lat 1921, 1923, *Rozbiór literacki w szkole*), we współczesnej metodyce wyróżnia tylko dwie szkoły poglądów na interpretację: Chrzastowskiej, łączącej metodykę z teorią literatury i literaturoznawstwem (*Poetyka stosowana, Lektura i poetyka*), oraz Stanisława Bortnowskiego, metodyka-praktyka, promującego różne formy interpretacyjnej wolności, choć nawiązujące do współczesnych koncepcji interpretacyjnych (*Jak uczyć poezji? Scenariusze półwariackie*)⁵¹.

Aktualnie „przekładów” współczesnej wiedzy literaturoznawczej do interpretacyjnych potrzeb szkolnych (oprócz projektu hermeneutycznego Myrdzik: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, 1999; *Zrozumieć siebie*

⁴⁷ A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 270.

⁴⁸ Tamże, s. 272.

⁴⁹ Tamże, s. 285.

⁵⁰ Tamże, s. 286.

⁵¹ Por. tamże, s. 293–295.

i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej, 2006) mamy dużo. Wystarczy wymienić – obok przywoływanych *Kierunków interpretacji tekstu poetyckiego* autorstwa Pilch – jej *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów* (2010), monografie Koziołek: *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka* (2006), *Czas lektury* (2017), monografie Janus-Sitarz: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje* (2009), *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje* (2016), a także *Jak zmienić polonistykę szkolną* (2009) Bortnowskiego, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka* (2009) Ewy Mikoś, *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy* (2009) Anety Grodeckiej, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej* (2009) Beaty Gromadzkiej, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności* (2013) Marka Pieniążka, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka* (2014) Anny Włodarczyk, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży XXI wieku* (2016) Małgorzaty Wójcik-Dudek, *Teksty w lustrze ekranu. Okoofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego* (2011) oraz *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* (2016) Witolda Bobińskiego, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (2016) oraz *O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Studia i szkice z edukacji polonistycznej* (2016) Barbary Myrdzik, Iwony Morawskiej, Małgorzaty Latoch-Zielińskiej, nie mówiąc już o opracowaniach mających na celu wykorzystanie w interpretacji możliwości związanych z rozwojem technologii cyfrowych, zainicjowanych przez Anielę Książek-Szczepanikową (*Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazników*, 2005, *Życ w odbiorze... Czytelnicze wyzwanie z pozycji edukacji*, 2008). Pomijam liczne prace zbiorowe, wpisujące się w dorobek różnych ośrodków uniwersyteckich⁵², czy publikacje będące

⁵² Wymienię tylko przykładowo: wielotomową serię redagowaną przez A. Janus-Sitarz, *Edukacja nauczycielska polonisty*, rozpoczętą pozycją *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (Kraków 2004) i ciągle kontynuowaną, w której zagadnieniom zmiany stałego paradygmatu interpretacyjnego poświęca się wiele uwagi; *Doświadczenie lektury: między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków, 2012; *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013; *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży. W kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013; kulturowa seria UMCS, w tym: *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005; *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006; *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007; *Kultura – język – edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008; *Pejzaż akustyczny. Szkice o słuchaniu i rozumieniu literatury*, red. A. Grodecka i A. Reimann, Poznań 2010; *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013; *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015; *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.

efektem trzech Kongresów Dydaktyki Polonistycznej, zrzeszających największe i najszerze gremium osób zajmujących się edukacją na jej różnych poziomach⁵³. A mimo to praktyka szkolna nie ulega znaczącej zmianie. Tak jakby wiedza literaturoznawcza/teoretycznoliteracka tworząca nowe możliwości interpretacyjne do wykorzystania w szkolnej praktyce pozostawała – zgodnie z rozpoznaniem Pilch – oddzielona grubym murem od edukacji, jakby metodyka stawiała procesowi takiego „przekładu” jakiś szczególny rodzaj oporu. Potwierdzały tę prawidłowość – w przekonaniu Pilch – przypadek eksplikacji tekstu, którego wzorce z myślą o szkolnym czytaniu zostały opracowane już na początku lat dziewięćdziesiątych⁵⁴, ale nie przełożyły się w sposób znaczący na lekcyjną praktykę⁵⁵. Najwyraźniej ani teoretyczna znajomość, ani naśladowanie wzorców nie wystarczają do rozszerzenia perspektyw interpretacyjnych. Zwłaszcza gdy nie korespondują one wyraźnie z systemem ewaluacji uczniowskich osiągnięć.

Bezwzględna potrzebę pogłębienia przez nauczycieli znajomości współczesnej myśli literaturoznawczej (teoretycznoliterackiej) głosi Janus-Sitarz, pisząc o konsekwencjach zwrotu etycznego i kulturowego. Jest przekonana, że tylko wtedy istnieje szansa, by w praktyce lekcyjnej jednoznaczność została zastąpiona wieloznacznością lekturowych wykładni jako efektem zastosowania różnych praktyk czytania literatury / tekstów kultury. Dzięki temu nastąpi ożywienie lekturowego doświadczenia uczniów, przeciwdziałając w ten sposób „czytelniczej zapaści”:

Tylko praktykując rozmaite „szkoły czytania”, dotrze się bowiem do odmiennych potrzeb, wrażliwości i możliwości młodych ludzi, dla których bardzo często szkolne spotkania z literaturą są albo wzorem samodzielnej lektury i zachętą sięgnięcia po kolejną książkę, albo trwałym urazem, pozostawiającym uczniów w przekonaniu, że czytanie jest bądź zbyt trudne (tylko dla znawców), bądź nudne i niepotrzebne⁵⁶.

Równocześnie Janus-Sitarz ma świadomość zależności nauczyciela od zewnętrznych czynników procesu kształcenia, w tym egzaminacyjnych. Wyzwolenia z tej presji upatruje w zwiększeniu liczby godzin dla polonisty, ale i stałym przypominaniu, że cele jego pracy znacznie wykraczają poza egzaminacyjne zobowiązania, gdyż „nic tak nie szkodzi uczniowskiemu zainteresowaniu literaturą, jak przyzwyczajenie nauczyciela do jednego modelu

⁵³ Por. *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1–3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014 (I Kongres Dydaktyki Polonistycznej, UJ); *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność edukacji*, t. 1–2, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły, Katowice 2016 (II Kongres Dydaktyki Polonistycznej, UŚ). Aktualnie trwają prace nad publikacją z III Kongresem Dydaktyki Polonistycznej (KUL, UMCS, Lublin).

⁵⁴ Por. *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie. Część 1*, red. W. Dynak, A. W. Labuda, Warszawa 1991.

⁵⁵ Por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego...*, s. 288–289.

⁵⁶ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 367.

czytania”⁵⁷. Zaznacza, że nie chodzi o wykluczenie tradycyjnych modeli pracy (historycznoliterackiego czy strukturalnego), ale o uzupełnienie ich innymi, wynikającymi ze zwrotu etycznego czy kulturowego, dzięki którym wieloznaczność lekturowej recepcji może stać się w szkolnych warunkach faktem. Nowe modele czytania – mimo wszystkich instytucjonalnych ograniczeń – mogą „otwierać pewne furtki, pozwalające na wielość interpretacji”⁵⁸, a tylko wówczas zyskujemy szansę, by czytelnicza przyjemność stała się udziałem większej grupy uczniowskiej⁵⁹. Tym niemniej największym wrogiem uczniowskiego (szkolnego) prawa do interpretacyjnej wielości pozostają – jak podkreśla Janus-Sitarz – lekcyjny pośpiech i lekturowy instrumentalizm podporządkowany jednostronnym potrzebom egzaminacyjnym⁶⁰.

Głównego źródła szkolnej jednakowości pracy z tekstem, mechaniczności analitycznej procedury wyobcowującej ucznia i tekst, jako że i na niej kończy się z reguły praca interpretacyjna prowadząca w warunkach szkolnych do banalizującego całość „wniosku”, „wyniku”, schematycznego i jednoznacznego „przesłania”, upatruje się w szkolnym strukturalizmie. O jego ograniczeniach i niebezpieczeństwach pisał wielokrotnie (niemalże od momentu jego wprowadzenia do szkół,) Bortnowski⁶¹, a kolejne lata szkolnego praktykowania strukturalizmu stale poszerzały krąg jego oponentów⁶². Chrzastowska zwraca jednak uwagę na szkolną „deformację kształcenia literackiego pod wpływem strukturalizmu”. Wyjaśnia:

Jako współautorka *Poetyki stosowanej* (1978) i autorka *Lektury i poetyki* muszę podkreślić, że we wszystkich swoich pracach akcentowałam **prymat lektury nad poetyką oraz interpretacji nad teorią literatury**. Źródłem schematycznego nauczania poetyki dla... poetyki nie są treści zawarte w przywołanych książkach, lecz niedojrzałość dydaktyczna wielu nauczycieli; nie jest to błąd teorii (metodologii), lecz błąd metody⁶³.

⁵⁷ Tamże, s. 373.

⁵⁸ Tamże, s. 375.

⁵⁹ Por. tamże.

⁶⁰ Por. tamże, s. 384–385.

⁶¹ Por. S. Bortnowski, *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa 1988; *Jak uczyć poezji*, Warszawa 1991, *Scenariusze półwariackie czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.

⁶² Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 27, 109; J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 25; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 91–95 i in.

⁶³ B. Chrzastowska, *Współczesne czytanie poezji w szkole* (1994) [w:] tejsze, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 57.

Problem w tym, że ten „błąd metody” stał się w szkolnej rzeczywistości powszechny, a i sama metodologia – czego dowiedli francuscy poststrukturaliści i dekonstrukcja – ma liczne (zresztą jak każda) ograniczenia. W przekonaniu Chrzęstowskiej – z czym trzeba się zgodzić – nie ma interpretacji bez analizy. Autorka *Lektury i poetyki* sądzi przy tym, że tylko strukturalizm i eksplikacja rzeczywiście kształcą umiejętności analityczne. Inne metodologie proces kształcenia tych umiejętności pomijają, mimo że i tak w interpretacjach wykorzystują efekty pracy analitycznej, ale wykorzystują jako „profesjonalności”, więc nie eksponują tego w wyrazisty sposób:

żaden badacz [...] bowiem – ani hermeneuta, ani reprezentant krytyki tematycznej czy jakiegokolwiek innej metodologii, nie może pominąć analizy tekstu, by dotrzeć do jego głębi i odczytać pełny sens. Nie przywiązuje jednak do niej uwagi. Ogniwo analizy bierze jakby w nawias, dokonuje jej mimochodem, jednym rzutem oka czy drgnieniem mózgu jest w samym środku rzeczy – rozumie sens i problem utworu⁶⁴.

„Ale uczeń – podkreśla Chrzęstowska – nie jest profesjonalistą” i stąd w szkole „analiza musi mieć miejsce uprzywilejowane”. Przyznaje, że wprawdzie można wykorzystywać inne metodologie, ale „tylko przejrzyste metody eksplikacji tekstu i analizy strukturalno-semiotycznej można »podpatrzeć« i przekształcić w pewien algorytm działania”⁶⁵. Z tego powodu są one najbardziej szkole potrzebne, choć Chrzęstowska uwydatnia potrzebę ich przekraczania w kierunku intertekstualnych kontekstów kulturowych, zwłaszcza religijnych, filozoficznych, teologicznych⁶⁶. Podkreśla przy tym wielokrotnie, i to już w tekstach pisanych pod koniec lat siedemdziesiątych, instrumentalną, pomocniczą tylko rolę poetyki, wtórną wobec procesu interpretacji⁶⁷. Rzeczywistość szkolna zaprzeczyła tym nadziejom, czyniąc ze żmudnych ćwiczeń analitycznych właściwie jedyną wykładnię „interpretacyjną”. W efekcie tak „wyuczone” narzędzia analityczne w małym stopniu przyczyniały się do „spowolnienia procesu interpretacji, odbierając mu doraźny, utylitarny charakter”, stając się nie tyle niezbędnym „inkluzem” – o potrzebie którego pisze Tomasz Kunz w zastosowaniu do literackiej praktyki lekturowej o szerokim kulturowym zakresie⁶⁸ – ile „inkluzem” bardzo dwuznacznym. Dwuznacznym, bo z jednej strony zagarniającą całą przestrzeń prac lekcyjnych, ograniczonych do rozbudowanej aparatury analitycznej, a z drugiej sprowadzającym utwór wyłącznie do materiału ćwiczeniowego, poprzez który utrwalano się strukturalny słownik analityczny.

⁶⁴ Tamże, s. 58.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Por. tamże, s. 60.

⁶⁷ B. Chrzęstowska, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole* (1979) [w:] tejże, *Przedmiot, podmiot i process. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 85.

⁶⁸ Por. T. Kunz, *Teoria literatury jako inkluz kulturowych studiów literackich* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018, s. 187.

W założeniu chodziło o wypracowanie umiejętności warsztatowych związanych z kompetencjami interpretacyjnymi, ale w praktyce to założenie prowadziło nazbyt często do skrajnej instrumentalizacji utworów, wyobcowując je z uczniowskich przeżyć i potrzeb. Dlatego szkolny strukturalizm, by nie ulec powyższej mechanizacji, domaga się w kategoriach obecności czy współobecności innych modeli pracy interpretacyjnej z tekstem.

2. Sztuka i rzemiosło

a) Doświadczenie nie tylko naturalne

Wielokrotnie podkreśla się, że interpretacja nie jest jakąś szczególną umiejętnością, która powstaje dopiero na skutek określonych, kształcących ją działań. Przeciwnie, jest czynnością naturalną niczym oddychanie, bo taki charakter ma ludzka potrzeba rozumienia, sensu. Jak pisze Ewa Szczęsna:

Interpretacja jest [...] doświadczeniem świata, warunkiem i konsekwencją poznania. Nie jest czymś przygodnym, co pojawia się w naszym spotkaniu ze światem okolicznościowo i tylko „na zaproszenie”. Jest kompetencją nieodłącznie związaną z naszym byciem (postrzeganiem, myśleniem, odczuwaniem)⁶⁹.

Wojciech Kalaga (powołując się na Martina Heideggera, Paula Ricoeura, Hansa-Georga Gadamera i Charlesa Taylora) dowodzi, że to interpretacja jest zasadniczym kreatorem naszej tożsamości, bo tylko dzięki niej treść poznawcza łączy się z wartościującą, umożliwiając budowanie struktur sensu:

Świadomość siebie, tego, kim jesteśmy, co absorbujemy z zewnętrznego świata i z otaczających nas innych, wybory etyczne, hierarchie wartości – to wszystko jest rezultatem interpretacji jako ontologicznego warunku ludzkiej egzystencji⁷⁰.

I w zasadzie przekonanie, że interpretacja jest warunkiem podstawowym każdej egzystencji, elementarnym budulcem tożsamości (indywidualnej, zbiorowej, kulturowej), to stały motyw wypowiedzi humanistów i dydaktyków. Wprawdzie kompetencja interpretacyjna – jak wskazuje Szczęsna – może być w różnym stopniu rozwinięta u poszczególnych osób, możemy ją też wykorzystywać tak czy inaczej, ale nie jest własnością elitarną, bo przynależy każdemu⁷¹. Nie jest też związana z potrzebą rozumienia wyłącznie tekstu literackiego czy określonych form gatunkowych, ale wszystkiego, co otwarte na rozumienie podmiot uznaje za tekst: zarówno dzieła literackiego, jak i filozoficznego, malarskiego, muzycznego, filmowego, teatralnego itd.⁷² W rezultacie

⁶⁹ E. Szczęsna, *Semiotyczne uwarunkowania interpretacji* [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007, s. 73.

⁷⁰ W. Kalaga, *Pamięć, interpretacja, tożsamość*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 61.

⁷¹ Por. E. Szczęsna, *Semiotyczne uwarunkowania interpretacji*, s. 73.

⁷² Por. tamże, s. 71.

przedmiotem interpretacji może stać się wszystko – bez względu na specyfikę semiotycznej zawartości – wszystko, co tylko może generować znaczenia.

Perspektywa tej intersemiotycznej poetyki jest szczególnie znacząca dla dydaktyki szkolnej, gdyż wskazuje – co podkreśla Bobiński – na „uniwersalny mechanizm interpretacji wszelkich odmian tekstów”⁷³. Jest więc szansą, by poprzez „kostium różnych mediów”⁷⁴ rozwijać kompetencje analityczno-interpretacyjne, zwłaszcza dotyczące niedosłownych sensów percypowanych tekstów. Wykorzystywanie filmu i innych tekstów kultury wzbogaca rozumienie poetyki literackiej, pozwalając wbudować ją w szerszy kontekst kulturowy, dzięki czemu uczniowska wrażliwość na metaforyczną i symboliczną sferę kultury ulega poszerzeniu⁷⁵.

Projekt Bobińskiego dotyczy problemów związanych z kształceniem umiejętności interpretacyjnych, które są uwikłane w różne aporie. Uświadamia je szczególnie wyraziście Aleksandra Okopień-Sławińska w artykule *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*. Tekst został opublikowany w 1988 roku, ale jego główny sens nie stracił na aktualności. Zdaniem autorki interpretacja jest działaniem spontanicznym, naturalnym, ale w trakcie nauki szkolnej powinna być rozwijana na wszystkich etapach edukacji, bo tylko wówczas społeczny potencjał kulturowy nie ulegnie degradacji. Jednak interpretacji nie kształci się tak, jak rozwija się inne umiejętności. Nie jest to typowy proces nabywania określonych kompetencji. Jeśli w taki się przeistoczy – staje się parodią. A nie może być typowym procesem kształcenia ze względu na samą naturę interpretacji. Naturę, związaną – jak pisze Okopień-Sławińska – po pierwsze, z jej „nieautonomicznością”, a po drugie, „niedefinitywnością”. Już „nieautonomiczność” wskazuje na ograniczone rezultaty kształcenia:

interpretacja, aby sprostać jednostkowości i niepowtarzalności dzieła, musi być tak samo jak ono zindywidualizowana i niereprodukowana. Działania interpretacyjne uzależnione od przedmiotu, na który są skierowane, muszą być w stosunku do każdego utworu podejmowane od nowa. Dlatego też zapoznanie kogoś z interpretacjami utworów A i B nie gwarantuje wcale, że będzie on umiał odczytać utwory C i D⁷⁶.

„Niedefinitywność” interpretacji, a więc jej wieczne „niedopełnienie”, mające miejsce bez względu na wybraną strategię, jeszcze pogłębia problematyczność efektywności jej kształcenia:

Liczba zdań, jakie można o każdym dziele wypowiedzieć, i to już nawet zdań czysto opisowych, jest bowiem nieskończona. Co więcej, nie istnieje żadna pełna, ostateczna, jedynie uzasadniona i trafna interpretacja dzieła. Dzieje się tak z wielu

⁷³ W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 116.

⁷⁴ Tamże, s. 274.

⁷⁵ Por. tamże.

⁷⁶ A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania* [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 112.

powodów: ze względu na nieograniczone wręcz możliwości segmentowania utworu na różnych poziomach jego budowy, a następnie porządkowania i konfigurowania tych segmentów, ze względu na możliwość oglądania utworu przez pryzmat rozmaicie dobieganych kontekstów wyjaśniających, ze względu na możliwość dokonywania interpretacji w języku rozmaitych dyscyplin i kierunków naukowych i wreszcie – ze względu na nieredukowalny czynnik podmiotowy, indywidualizujący sposób postępowania zależnie od osoby interpretatora⁷⁷.

Na skutek tego, jak podkreśla Okopień-Sławińska, żadna interpretacja nie przynosi sądów niekwestionowalnych, które można by przekazać uczniom na mocy faktów. Zamieszczane w podręcznikach przykłady interpretacji są tylko przykładami, niekoniecznie nawet bardziej interesującymi i „prawomocnymi” niż inne. Bo rozumienie tego samego utworu można przedstawić na wiele (nieskończenie wiele) sposobów. Nie oznacza to – co ważne dla dydaktyki szkolnej – całkowitej dowolności i braku możliwości oceny jakości interpretacji. Za jej nieudane realizacje Okopień-Sławińska uznaje m.in. wypowiedzi, w których brakuje materiału argumentacyjnego poświadczonego wnikliwszym kontaktem z tekstem dla głoszonych hipotez i sugestii, wypowiedzi, w których proponowane wykładnie są z tekstem sprzeczne lub kiedy rozumienie tekstu sprowadza się do zbioru sensów dosłownych, do luźnych skojarzeń, streszczeń bądź odzwierciedla jedynie zakres wiedzy rzeczowej, encyklopedycznej, związanej z utworem (autorem).

Dlatego przedmiotem nauczania interpretacji nie może być jakiś zamknięty zbiór wiadomości, ale wykształcenie ogólnych predyspozycji i umiejętności, przygotowanie podstaw, dzięki którym uczeń może podjąć – wykorzystując też własny potencjał twórczy – samodzielną próbę rozumienia tekstu. Okopień-Sławińska podkreśla, że interpretacja jest sztuką, ale nie rozwinie się bez opanowania towarzyszącego jej rzemiosła⁷⁸, które badaczka łączy ze znajomością narzędzi strukturalnych, chociaż wskazuje na niebezpieczeństwo zamknięcia ucznia tylko w tych rzemieślniczych granicach⁷⁹, co w praktyce szkolnej stało się normą. Być może i dlatego, że te rzemieślnicze umiejętności kształciło się (kształci się) jednak w sposób t y p o w y dla kształcenia wszystkich innych wiadomości rzeczowych. Tymczasem chodzi o możliwość stworzenia – jak zauważa Zofia Budrewicz – doświadczenia transgresyjnego, uruchamiającego system połączenia lekturowej recepcji z przekraczaniem granic własnej podmiotowości⁸⁰. By uruchomić w uczniu jakiegokolwiek badawcze pasje pozwalające na kształcenie rzemieślniczych umiejętności – trzeba go jakoś w proces

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Próbę systematyzacji działań metodycznych, które mają na celu kształcenie **rzemiosła** interpretacyjnego podjął Jerzy Kaniewski w monografii: *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej*, Poznań 2002.

⁷⁹ ⁹ Por. A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania...*, s. 112–113.

⁸⁰ Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczenia* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycka, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 68.

lekturowy „wciągnąć i aktywnie uwikłać”⁸¹. W innym przypadku szkolny strukturalizm, jak zaznacza Elżbieta Mikoś, nie służy autentycznej lekturze, bo zatrzymuje ucznia „na powierzchni« tekstu”, ograniczając jego rozumienie do „stylistycznej nadorganizacji utworu”⁸². W efekcie tego procesu – i taka jest typowa praktyka szkolna – zakładana koniunkcja kształcenia rzemiosła i sztuki interpretacji przekształciła się w kształcenie rzemiosła dla wyabstrahowanej z lekcji interpretacji. A jeśli tak, to i rzemiosło mogło przybrać kształt co najwyżej mechanicznej procedury rozpoznawania elementów poetyki tekstu.

b) Ruch i bezruch

Burzyńska, podkreślając rangę dekonstrukcji Derridy w zmianie kanonu interpretacji, zwraca uwagę na elementy, które mogą uprzytomniać zasadnicze problemy związane z kształceniem interpretacji w dydaktyce szkolnej. Chodzi zwłaszcza o wpisany w dekonstrukcję opór wobec różnego typu unieruchomień interpretacji, które w praktyce szkolnej przybierają szczególnie drastyczny charakter poprzez zamykanie jej („pieczętowanie”) we „wniosku”, jednoznacznym „podsumowaniu” (często o dydaktycznym i zbanalizowanym charakterze), prowadzenie działań lekcyjnych tylko w jednym kierunku, uruchamianie pytań, na które może być tylko jeden typ odpowiedzi. Derrida, zaznacza Burzyńska, szczególnie ostro uświadamia sprzeczność między zdarzeniowością lektury (w tym interpretacji) a zamykającą ten proces konstatacją. Konstatacja ustatycznia, unieruchamia proces interpretacji, który – w przekonaniu Derridy – unieruchomionym być nie może⁸³. Dekonstrukcja, jak pisze Burzyńska, jest „procesem”, a więc praktyką czytania i równocześnie refleksją nad jednostkowością tego doświadczenia, ale jest też „efektem”, czyli wyrażeniem zgody na to, że wynik czytania może mieć charakter inny niż przewidywany, gdyż:

Wytworzyć „efekt” [...] to tyle (i tylko tyle), co wprowadzić coś w stan „labilności” [...], zainaugurować, otworzyć, po to, by dalej potoczyło się samo⁸⁴.

O ile nawet praktyki dekonstrukcyjne mogą mieć w szkole ograniczony zakres (choć ich heterogeniczność może stać się źródłem inspiracji), o ile nawet lekturowej „labilności” i „zdarzeniowości” będą towarzyszyć konstatacje – o tyle świadomość, że jako uczący poruszamy się wśród sprzeczności, ma wartość nie do przecenienia. Bo próbując godzić ze sobą dwa elementy wzajemnie sobie zaprzeczające (ruch „labilności” a potrzeba bezruchu konstatacji), zyskujemy świadomość, że każdy przejaw „bezruchu” ma charakter umowny

⁸¹ Tamże, s. 73.

⁸² E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009, s. 72.

⁸³ Por. A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja...*, s. 47.

⁸⁴ Tamże, s. 59.

(chwilowy) jako jedna z form zatrzymanego ruchu związanego zarówno z tekstem poddawanym interpretacji, jak i interpretującym (dynamicznym, zmiennym) podmiotem. Ta swoista lekcja dekonstrukcji mogłaby przeciwdziałać ustytucyjnym lekcyjnym praktykom interpretacji mimo formalnych deklaracji otwarcia.

Z troski o powszechność efektów kształcenia interpretacji wyrasta antropocentryczna koncepcja nauczania, korespondująca zresztą z literaturoznawczym dowartościowaniem roli odbiorcy w procesie interpretacji akcentowanym w zasadzie przez wszystkie ponowoczesne metodologie. Przyglądając się odbiorowi liryki w klasach maturalnych, Zenon Uryga zwraca uwagę na typowe „unieruchomienia” interpretacyjnej praktyki szkolnej, które mają wpływ na uczniowską niechęć do poezji i obniżenie jakości jej recepcji:

a) mimetyczne ujmowanie utworu poetyckiego, wyłączne kierowanie uwagi na jego treść i preferowanie jego utylitarnej ilustracyjności wobec pewnych tematów, zdarzeń historycznych, prądów ideowych, filozofii itp.; b) pobieżne posługiwanie się utworem poetyckim [...], czymś, co znika z pola widzenia jako przedmiot poznania; c) ciasne ujęcia genetyczne i biograficzne, zacierające granice autonomii tekstu, a jednocześnie rodzące poczucie obcowania z wartościami definitywnie zamkniętymi historycznie; d) niefunkcjonalna, mechanicznie rejestrująca analiza środków artystycznych, która utrudnia poznawanie poezji jako wysoko zorganizowanego języka⁸⁵.

Mimo upływu lat (*Odbiór liryki w klasach maturalnych* został wydany w 1982 roku) sytuacja nie uległa znaczącej zmianie. W *Godzinach polskiego* Uryga upatruje przyczyny tego stanu rzeczy w jednostronności nauczycielskich działań, w których zakłada się, że wystarczy bezrefleksyjność odbioru nasycić wiedzą rzeczową związaną z analizą języka i struktur artystycznych, aby nastąpiło automatyczne połączenie sfery emocjonalnej z intelektualną, owocujących pożądaną kompetencją interpretacyjną⁸⁶. W szkole taki wzorzec poniósł klęskę również ze względu na ustytucyjnienie w tym procesie roli ucznia. Toteż w antropocentrycznej orientacji lekcji proponuje się, by punktem wyjścia stało się poznanie recepcji ucznia (a nie struktury tekstu), a następnie uruchomienie prób jej poszerzenia, pogłębienia⁸⁷. Podkreśla się też rolę wykorzystania potocznych doświadczeń kulturowych i uformowanych przez nie postaw czytelniczych jako elementów wspomagających kompetencje odbiorcze⁸⁸.

Jan Polakowski łączy wagę dydaktyki podmiotowej, akcentującej antropocentryczno-kulturowy charakter kształcenia kompetencji odbiorczych, z wiedzą o mechanizmach uczenia. Zwraca się w nich uwagę na dwa główne elementy: aktywność podmiotu w procesie poznawania i rolę motywacji.

⁸⁵ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982, s. 34–35.

⁸⁶ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996, s. 27.

⁸⁷ Por. tamże, s. 109.

⁸⁸ Por. tamże, s. 101–102.

W konsekwencji oznacza to potrzebę – pisze Polakowski – zmiany dotychczasowego kierunku działań lekcyjnych w stronę „potrzeb wychowanka, pragnącego z naszą pomocą budować swą własną osobowość i dążącego do pełnego porozumienia z innymi ludźmi”⁸⁹. Podmiotowa dominanta pozwoli uczącym w większym stopniu przekonać uczniów, że „literatura (i wiedza o niej) jest do czegoś potrzebna, odgrywa jakąś istotną rolę w życiu osobistym”⁹⁰. Temu celowi mają służyć: rozeznanie w uczniowskich upodobaniach, wykorzystywanie różnych tekstów kultury jako towarzyszących kształceniu literackiemu, podkreślanie rangi dialogu z tekstem i czynności interpretacyjnych, poprzez które uczeń zdobywa potrzebne kompetencje odbiorcze i wzbogaca osobowość⁹¹. Znaczącą rolę przypisuje się atmosferze zajęć lekcyjnych i stwarzaniu optymalnej sytuacji do uczenia się, chociaż dostrzega się niebezpieczeństwo wykształcenia w uczniach postawy „znudzonego dziecka” ustawicznie dopominającego się o nowe formy „zabawy”. Z założenia jest to nurt polimetodyczny, przeciwny stałym kodyfikacjom nazewniczym, jako że metodyczną specyfikę – jak zaznacza Polakowski – dookreśla zawsze konkretna sytuacja dydaktyczna, a ich liczba – biorąc pod uwagę różnorodność lektur, grup uczniowskich i uczących – jest nieskończona⁹². Ale warunkiem podmiotowości ucznia – zdaniem Polakowskiego – jest podmiotowość nauczyciela, uwolnionego od obowiązku przekazywania „gotowych recept i wszelkich tekstów usiłujących zamykać go w ściśle określonym kręgu rozwiązań”⁹³. Problem w tym, że nauczycielska „podmiotowość” jest od lat powszechnie i jawnie głoszona przez wszystkich, włącznie z przedstawicielami różnych poziomów władz oświatowych, tylko że równocześnie skrycie odbierana przez wymuszanie zgody na różne edukacyjne konieczności.

Nurt antropocentryczno-kulturowy jest szczególnie bliski całemu rozbudowanemu systemowi kształcenia Zofii Agnieszki Kłakówny. W jej przekonaniu szkoła powszechna nie spełnia oczekiwań, w tym związanych z kompetencjami interpretacyjnymi, czego mają dowodzić przywoływane przez nią badania z 2012 r., prowadzone przez Unijną Grupę Ekspertów wysokiego Szczepła ds. Umiejętności Czytania i Pisania, wskazujące, że co piąty mieszkaniec UE jest „analfabeta” interpretacyjnym, całkowicie bezradnym wobec tekstów wymagających samodzielnego rozumienia na poziomie wyższym, w który wpisana jest potrzeba zaznaczenia własnej aktywności twórczej⁹⁴. Przyczyny tego stanu rzeczy Kłakówna upatruje w nie dość upowszechnionych w szkole standardach krytycznego czytania, przy równoczesnej niepisanej

⁸⁹ J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 10.

⁹⁰ Tamże, s. 15.

⁹¹ Por. tamże, s. 15–18.

⁹² Por. tamże, s. 24–28.

⁹³ Tamże, s. 31.

⁹⁴ Z. A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z dydaktyki*, Kraków 2016, s. 43–44.

zgodzie na wystarczalność reguł tzw. czytania ze zrozumieniem. Kłakówna ujawnia chyba najwyższe ambicje związane z powszechnością umiejętności interpretacyjnych (czytania krytycznego), widząc klęskę nawet 75% ogólnej populacji uczniów, którzy te umiejętności w jakimś stopniu posiadają (25%, czyli co piąty uczeń ich nie ma). Jej maksymalizm wynika z przekonania, że te kompetencje są niezbędne każdemu uczniowi kończącemu edukację.

Autorka *Przymusu i wolności* zwraca też uwagę na fundamentalną sprzeczność, jaka istnieje między szkołą i związanymi z edukacją wymaganiami a specyfiką współczesnej kultury, w której uczeń uczestniczy i która przyczynia się w znacznym stopniu do postrzegania szkoły jako narzędzia „opresji”:

Dobra szkoła chce wysiłku, pracy, namysłu, koncentracji, poszukiwania, dociekania, cierpliwości w oczekiwaniu na wyniki. Dobra szkoła nastawiona musi być na tworzenie warunków do głębokiego przetwarzania materii, która stanowi przedmiot edukacji.

Z pozaszkolną ofertą wiąże się natomiast szybkość zaspokajania dążeń, niecierpliwość, natychmiastowość, bezwysiłkowość, przyjemność, ludyczność, wielość doznań, nastawienie na akcję, nie na kontemplację⁹⁵.

Większość sposobów związanych z rozwiązywaniem szkolnych kłopotów zmierza – jak zaznacza Kłakówna – do godzenia tej dychotomii. Tymczasem z całą ostrością należy postawić pytanie:

czy w dalszym ciągu chcemy scharakteryzowaną tu ideę szkoły podtrzymywać, jeśli zważyć, że współczesność nasza – podobno zdemokratyzowana i zglobalizowana – oferuje kulturę konsumpcji i lekceważy kwestię duchowości człowieka? Czy szkoła ma takiej kulturze służyć? Czy pospieszne przenoszenie do szkoły wzorców spoza szkolnego kontekstu, reklamowane jako edukacyjne panaceum, bo odpowiadające pozaszkolnym modelom życia i zachowań, rzeczywiście może stanowić remedium na szkolne bolączki? [...] czy szkoła ma dziś iść, jak zawsze bywało, z prądem głównych kulturowych trendów czy raczej pod prąd?⁹⁶

Pytanie ma charakter retoryczny, bo uświadamia – co też czyni Bauman – specyfikę szkolnych działań wymagających także w sposób konieczny podążania drogą „pod prąd” tego, co wyznaczają główne tendencje kulturowe. Kłakówna bierze pod uwagę współczesną różnorodność, szukając w niej szansy dla edukacji, choć zachowuje dystans wobec wszelkich skrajnych rozwiązań⁹⁷.

W proponowanej przez siebie koncepcji kształcenia szczególną rolę przypisuje dramatycznej wizji człowieczeństwa, a w konsekwencji ironii, tragiczności, które towarzyszą różnym obrazom ludzkich zmagania i stanowią w kulturze masowej przeciwwagę dla uproszczeń. Celem nadrzędnym jest takie zaprojektowanie lekcyjnych czynności, by w optymalny sposób uruchamiały

⁹⁵ Tamże, s. 45.

⁹⁶ Tamże, s. 45–46.

⁹⁷ Por. Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 89–93.

uczniowskie samodzielne formy rozumienia (interpretowania i konceptualizacji), wynikające przy tym równocześnie z ich pragnienia odkrywania własnej tożsamości. Kształceniu krytycznego myślenia służy głównie – jej zdaniem – kontakt z różnymi tekstami kultury, którym uczeń nadaje znaczenia, w tym osobiste, ale i poprzez które poznaje, sprawdza zarówno to, co w człowieku wielkie i silne, jak i to, co małe i słabe, gdyż człowiek i pytanie o kondycję ludzką są tutaj centralnym obiektem wszystkich działań i zainteresowań. W tym zderzaniu różnych wyobrażeń i postaw Kłakówna widzi szansę na wykorzystanie kultury popularnej⁹⁸. Podkreśla również rangę pracy z fragmentem tekstu:

Niekoniecznie też wszystko musi być czytane w całości. Lektura fragmentów wywołuje potrzebę dokładnego i rzetelnego zajmowania się tekstem. Pod warunkiem jednak, że fragment jest dobrze wybrany, a to znaczy, że stanowi fabularną całość, nie wprowadza w błędne przekonania o sensach całego utworu, nie służy uwiarygodnieniu cudzej tezy, lecz umożliwia formułowanie własnych obserwacji⁹⁹.

Różnorodność tekstów (niekoniecznie podporządkowanych lekturowemu kanonowi), z którymi uczeń zderza się w procesie edukacji, tworzy – w jej przekonaniu – wystarczające zabezpieczenie przed jednostronnością i jednoznacznością sądów, opinii, sposobów rozumienia. Poznając różne losy, historie, walki, poddając je refleksji, w której doświadczenie lekturowe wiąże z własnym, podmiot szkolnych starań zyskuje świadomość komplikacji i ludzkiej niejednoznaczności¹⁰⁰.

Przyczyn zarówno czytelniczej zapaści, jak i interpretacyjnych braków łączonych w koncepcji Kłakówny z uczniowską niechęcią do uruchomienia pola namysłu, refleksji nad ludzką kondycją, a w konsekwencji i sobą, badaczka szuka w dwojakiego rodzaju czynnościach pozorowanych, traktowanych jako „lekarstwo” na szkolne problemy. Pierwsze związane jest z różnego typu wymuszeniami i restrykcjami, ale też promowaniem informacji rzeczowych, encyklopedycznych w miejsce pracy nad interpretacją tekstu, a drugie – z „»karnawałem« działań zastępczych, określanych zwykle jako metody aktywizujące”¹⁰¹, które same z siebie mają wykształcić to, co może być kształcone tylko drogą namysłu, refleksji, skupienia, rozmowy. Słuszny opór budzi w autorce *Przymusu i wolności* także uproszczony sposób „wysługiwania” się kontekstem plastycznym, o ile nie idzie on w parze z respektowaniem autonomii dzieł oraz ich wielowarstwowych znaczeń, a staje się tylko pretekstem do instrumentalnego ich wykorzystania¹⁰². Trudno się z tym nie zgodzić, zwłaszcza że w praktyce szkolnej to zjawisko nagminne. Pozornie ma ono służyć ekonomizacji procesu kształcenia i jego uatrakcyjnieniu. Ma być

⁹⁸ Por. Z. A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z dydaktyki...*, s. 95–104.

⁹⁹ Tamże, s. 103.

¹⁰⁰ Por. tamże, s. 224.

¹⁰¹ Tamże, s. 244.

¹⁰² Por. tamże, s. 390.

jednym ze sposobów inicjowania interpretacyjnego ruchu, wytrącania z jednoznaczności konstatacji, by stać się elementem preferowanej przez Derridę „labilności”. Realnie przyczynia się do instrumentalizacji dzieł sztuki oraz ich banalizacji, a w efekcie do rezygnacji z podejmowania wobec nich działań interpretacyjnych.

c) Przeciw wyobcowaniu

W kręgu nadziei związanych z antropocentryczno-kulturową koncepcją przedmiotu, ale „romansującą” ze specyfiką współczesnej kultury, znajduje się propozycja Marka Pieniążka, który w zwrocie etycznym i performatywnym dostrzega szansę na zbliżenie szkolnego czytania do „praktyk interpretacyjnych współtworzących współczesną rzeczywistość kulturową”¹⁰³. Propozycja, by uczniowie stali się „aktorami” realizowanych w szkole tekstów, którym udzielają własnego głosu, uwolni ich – jego zdaniem – od typowych niedogodności związanych z recepcją lektur i przełamie czytelniczą obojętność, skutkującą wyobcowaniem ze świata kulturowych symboli i wartości¹⁰⁴.

Projekt jest efektem doświadczenia negatywnego. Wynika z obserwacji nauczycielskich lekcji (i zajęć studenckich), które dowodzą braku samodzielności w interpretacji tekstów, rzadko podejmowanych prób chociażby modyfikacji materiału podręcznikowego, podporządkowanego z reguły strukturalnemu modelowi literatury. Tej pedagogicznej bezwolności towarzyszy równocześnie uczniowskie wyobcowanie, obojętność wobec nauczycielskich propozycji. Zagospodarowanie uczniowskiej potrzeby aktywności, uczestnictwa (wraz z dostępnym im doświadczeniem roli kulturowego aktora i performer) pozwoli – zdaniem Pieniążka – zmienić tę sytuację. Zastrzega on, że nie ma ambicji podporządkowania tym działaniom całego obszaru szkolnej interpretacji, ale sugeruje ich wyjątkową skuteczność, podkreślając, że taki rodzaj antropologicznej metodyki i jej narzędzi pozwoli na głębszy kontakt uczniów z kulturą ponowoczesną i formami jej podmiotowości¹⁰⁵. Tym bardziej że w typowej rzeczywistości szkolnej tych szans się nie wykorzystuje:

Poczynione w ostatnich latach obserwacje i dydaktyczno-formacyjne oceny kilkuset lekcji wykazały, że są one w większości bezrefleksyjnie zakorzenione w strukturalnej teorii dzieła literackiego i zupełnie niewrażliwe na odmiennosc nowoczesnych i ponowoczesnych paradygmatów humanistycznych. Bardzo pożądane wydaje się zatem wzmocnienie, pogłębienie i uwspółcześnienie zaledwie zarysowujących się w szkolnej codzienności antropocentrycznych tendencji interpretacyjnych, które nieopresywnie i opiekuńczo są w stanie zaakceptować *inne*, bo ponowoczesne podbudowanie zarówno podmiotowości ucznia, jak i estetyki dzieła¹⁰⁶.

¹⁰³ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 9.

¹⁰⁴ Por. tamże, s. 10–11.

¹⁰⁵ Por. tamże, s. 14–16.

¹⁰⁶ Tamże, s. 39.

Dlatego potrzebę stworzenia „metodyki interpretacyjnej”, w której mamy do czynienia z zastosowaniem współczesnej myśli literaturoznawczej, zwłaszcza w zakresie etyki odbioru i uczestnictwa w kulturze, Pieniążek uznaje za główne zadanie szkoły. Zadanie, którego nie będzie można realizować, o ile w procesie kształcenia nauczycieli nie uświadomi się im wystarczająco możliwości związanych z wykorzystaniem w praktyce edukacyjnej oferowanych przez ponowoczesność propozycji¹⁰⁷. Przy czym tylko pasją polemiczną Pieniążka można wytłumaczyć dokonywany przez niego parokrotnie zbyt prosty podział literatury (tekstów kultury) na tę dawną, ulubioną przez polonistów, bo łatwą do jednoznacznych wykładni, i tę współczesną, nielubianą przez polonistów, bo niejednoznaczną, wielowarstwową, z dynamiczną konstrukcją tożsamości¹⁰⁸. To oczywiście uproszczenie (pojawiające się zresztą stosunkowo często w tekstach innych autorów), bo nie ma prawdziwych dzieł sztuki – ani dawnej, ani współczesnej – które poddają się „łatwo” czy „trudno” procesowi zamknięcia w czarno-białym obrazie świata i człowieka. Wszystko zależy od tego, czy chcemy się im bliżej przyrzeć (podjąć się ich interpretacji), czy tylko przywołać jakiś schemat z nimi związany. Tak naprawdę jednak poprzez to uproszczenie Pieniążek protestuje głównie przeciwko powszechności zgody w praktyce edukacji na schematyzm szkolnej literatury (tekstów kultury) oraz przeciwko upraszczaniu kultury ponowoczesnej, sprowadzanej często do zbioru cech negatywnych, przeciwstawianych tym „pozytywnym” z przeszłości¹⁰⁹.

Odwołując się do Urygi, Pieniążek czyni punktem wyjścia działań interpretacyjnych uczniowską przed-lekturę, włącznie z wszystkimi typowymi dla niej uprzedzeniami i uproszczeniami. Następnie w procesie dalszego dialogu ucznia z tekstem i dzięki nauczycielskiej pomocy te przed-lekturowe wrażenia, reakcje mają przejść proces jakościowej transformacji w podwójnym kierunku. Po pierwsze, wyzwolić uczniowską recepcję z negatywnych odczuć i prowadzić do pogłębionej lektury tekstu, a po drugie, poprzez odnalezione sensory przyczynić się do tego, by otaczający wychowanaka ponowoczesny chaos wartości przemienić w porządek pozwalający mu na budowanie własnej tożsamości. Pieniążek jest przekonany, że uczeń:

Czeka na takie interpretacje lektur, które dadzą pewność, że czytanie to trwanie w sensownym dialogu ze światem i sobą samym; w dialogu usensowniającym doświadczenie, a nie tylko rekonstruującym je. Pod okiem odpowiednio przygotowanego nauczyciela umiejącego celowo wykorzystać dobraną literaturę nie zabraknie środków dla porządkowania chaosu wartości, przepełniającego ponowoczesne uczniowskie osobowości¹¹⁰.

Powyższa deklaracja, czego chce uczeń i na co „czeka”, niebezpiecznie zmierza w kierunku mechanicznej i uproszczonej pedagogizacji, której może się chcieć

¹⁰⁷ Por. tamże, s. 40–45.

¹⁰⁸ Por. tamże, s. 49.

¹⁰⁹ Por. tamże, s. 49–51.

¹¹⁰ Tamże, s. 53.

podporządkowywać interpretacje. Pieniążek zastrzega, że w procesie szkolnych interpretacyjnych starań o porządkowanie uczniowskiego chaosu wartości, jako efektu życia w postmodernistycznym świecie, należy zachować umiar, by nie zamykać uczniów tylko w „ustabilizowanych modelach świata”¹¹¹. Nie ulega jednak wątpliwości, że owa pokusa towarzyszy temu projektowi. Wprawdzie nauczyciel ma tu być „sternikiem, a nie cerberem wyznaczającym granice poznawcze”, ale ten „sternik” – nawet wtedy, gdy w procesie interpretacji będzie się łączyć świadomość uczniowską, dydaktykę i literaturę¹¹² – może odbierać szansę na odkrywanie portów nieznanych. Zdecydowanie mniej jest tego niebezpieczeństwa w projekcie Kłakówny, bo chroni przed nim mocno przez nią akcentowana dramatyczna (tragiczna) koncepcja człowieka, która sama w sobie zabezpiecza przed nadmierną pedagogizacją interpretacyjnych sensów. Tym niemniej koncepcja aktora kulturowego z pewnością jest próbą przełamania uczniowskiej obcości w działaniach interpretacyjnych, o ile nie zastygnie w stałej interpretacyjnej manierze.

Na nieco innych aspektach niezgody na uczniowskie interpretacyjne wyobcowanie skupiają się przykładowo Koziółek czy Janus-Sitarz, o czym już wcześniej była mowa. Jedną z zasadniczych przyczyn szkodliwego elitaryzmu lektury (więc również i interpretacji) w środowisku uczniowskim jest – w przekonaniu Koziółek – wciąż pogłębiająca się przepaść między lekturą prywatną a „instytucjonalną”, zarówno szkolną, jak i uniwersytecką. Instytucjonalna, na mocy różnego typu „formalizmów” i typowych dla niej zobowiązań, niszczy przyjemność doświadczenia lekturowego, a w rezultacie i pragnień interpretacyjnych, zwłaszcza jeśli są one podporządkowane z góry wiadomej procedurze. Zresztą w założeniach Koziółek, podobnie jak w większości ponowoczesnych strategii, sam akt lektury jest równocześnie aktem interpretacji. W tym kontekście przełamanie elitaryzmu kompetencji interpretacyjnych oznacza po prostu przełamanie rozszerzającej się powszechnie tendencji do nieczytania. Bo czytanie jest autentycznym „praktykowaniem inności”:

Dzięki lekturze zyskuję możliwość iluzorycznego, a jednak doświadczanego w wyobraźni, zetknięcia ze światem, z którym w realnym życiu nie mogłabym się nigdy spotkać. I nie mam na myśli jedynie waloru poznawczego lektury. Raczej chodzi o umiejętność wczucia się, powtórzenia refleksji postaci fikcyjnej, wmyślenia się w jej sytuację, los, doświadczenia. [...] iluzoryczność fikcji, chroniąc mnie przed grozą opisywanych zdarzeń, pozwala lub zmusza, aby o nich pomyśleć, tj. przedstawić je myślom i emocjom¹¹³.

Uruchomienie refleksji natury etycznej bez tego typu doświadczeń nie jest po prostu możliwe. Nie jest też możliwe oddzielanie życia od literatury, podobnie jak oddzielanie lektury szkolnej od jej pozaszkolnej obecności w dalszym życiu. Akcentując zdarzeniowość lektury, a więc jej dynamiczne trwanie

¹¹¹ Tamże, s. 57.

¹¹² Por. tamże, s. 62.

¹¹³ K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 17.

i nieukończenie, Koziółek zwraca też uwagę na pułapki nauczycielskiej odpowiedzialności, które mogą przyczyniać się do blokowania uczniowskiej inwencji:

nauczyciel jest tym, który otwiera dzieło na nieskończone i niemożliwe do przewidzenia, odczytania indywidualne, jak i tym, który [...] broni wejścia do tekstu. W tym drugim przypadku jego wiedza i talent komentowania literatury mogą być zgubne dla tworzenia sytuacji otwartej rozmowy na temat utworu. Czasem potrzeba jedynie tak prozaicznych gestów, jak zdolność zapominania o powinnościach kontroli, weryfikacji, kary i nagrody¹¹⁴.

Bo też czyta się nie dla ocen, wyników, egzaminów, ale dla zrozumienia własnej i cudzej egzystencji, świata, dla realizacji idei „dobrego życia”¹¹⁵. I tak naprawdę tylko poprzez czytanie prawdziwie kształcimy umiejętności interpretacyjne.

Koziółek i Janus-Sitarz poruszają się w kręgu zagadnień związanych z doświadczeniem lektury. Burzyńska, zaznaczając niejednorodność, trudność terminologicznego doprecyzowania zarówno „lektury”, jak i „doświadczenia”, wskazuje równocześnie na poznawczą wartość kategorii „doświadczenia lektury” pod warunkiem, że będziemy się skupiać nie tyle na jej „teoretycznej wiwiesekcji”¹¹⁶, ile na jej skutkach, a więc praktycznym wymiarze. W erze rozprzestrzeniającego się nieczytania najważniejszym zagadnieniem badawczym staje się – w przekonaniu Burzyńskiej – pytanie: co zrobić, by lekturowe „doświadczenie okazało się ożywcze i płodne, pobudzające i inspirujące”¹¹⁷. W idei „energetycznej koncepcji czytania”¹¹⁸ i działań performatywnych upatruje ona szansy na zatrzymanie tej niepokojącej tendencji. Dramatyczną walkę przeciwko nieczytaniu prowadzi poprzez swoje projekty badawcze i kolejne monografie także Janus-Sitarz. W zasadzie w jej autorskich książkach odnajdziemy realizację propozycji Burzyńskiej. *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze* przyświeca idea „energetycznej koncepcji czytania”, a książce *Jak odzyskać czytelnika* – idea różnego typu działań performatywnych, które przynoszą sprawdzone projektowo, pozytywne efekty, wskazujące na możliwość realnego ożywienia aktywności lekturowej. W różnych formułach interpretacji Janus-Sitarz widzi dodatkowe narzędzie walki, sprzymierzeńca z lekturową awersją. Wielorakie strategie pracy z tekstem, różnorodne modele czytania stają się, w jej przekonaniu, wielką szansą na odzyskanie czytelnika. Przedstawione w *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze* warianty lektury spod znaku etyki czytania, hermeneutyki, dekonstrukcji, intertekstualności, wraz z formami otwarcia na inne praktyki czytania, mają z jednej strony przełamać

¹¹⁴ Tamże, s. 31.

¹¹⁵ Por. tamże, s. 32–33.

¹¹⁶ A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 22.

¹¹⁷ Tamże, s. 23.

¹¹⁸ Tamże.

elitaryzm umiejętności interpretacyjnych, a z drugiej obudzić czytelnicze pragnienia, bo są to – jej zdaniem – zjawiska wzajemnie ze sobą połączone. Dlatego schematyzm i banalizacja lekcyjnych propozycji interpretacyjnych mają tak dalekosiężne negatywne skutki. Już lepiej zastępować lekcje tego typu po prostu samym czytaniem. Zresztą lekcje języka polskiego Janus-Sitarz proponuje dopełnić dodatkowymi lekcjami czytania¹¹⁹.

W przeciwieństwie do Bortnowskiego, który za szczególnie inspirującą do wykorzystania w szkolnej praktyce uznaje hermeneutykę, a najwięcej wątpliwości budzi w nim dekonstrukcja¹²⁰, właśnie w dekonstrukcji Janus-Sitarz upatrywałaby szansy na powściągnięcie nauczycielskich przyzwyczajęń tamujących rozwijanie uczniowskiej samodzielności interpretacyjnej:

Dekonstrukcja dowartościowuje czytanie niepoddające się żadnym regułom krytycznego fachu, ożywiające tekst przez twórcze błędzenie, zatrzymywanie się w miejscach niespodziewanych i podążanie tokiem skojarzeń nieprzewidywalnych¹²¹.

Uruchomienie w szkole tego typu „praktyk”, przynajmniej co pewien czas, uwalnia od schematu, zgodnie z którym tylko po jednej stronie sytuacji lekcyjnej znajduje się ten, kto „wie” i „rozumie”, co w konsekwencji uniemożliwia przygotowanie ucznia do interpretacyjnej samodzielności¹²².

Rangę interpretacji jako doświadczenia, które bezwzględnie powinno być udziałem każdego ucznia, podkreśla Myrdzik. Przecież – jak pisze:

człowiek nie osiąga samorozumienia wprost, lecz za pośrednictwem rozumienia i interpretacji wytworów kultury (np. literatury i sztuki), będących świadectwem egzystencji ludzkiej. Rozumienie tekstu to otwarcie się na to, co on objawia, czemu daje świadectwo, ale to również rozumienie siebie w obliczu tego tekstu¹²³.

Tylko wtedy – podkreśla – możliwa staje się szansa „na przejście od »pospiesznej komunikacji« do kultury symbolicznej”¹²⁴. Przyglądając się relacjom między ładem a chaosem, zwraca uwagę, że ład (pragnienie sensu) ma charakter dynamiczny i jego formuła powinna ulegać zmianom wynikającym z rozszerzenia projektu ludzkiej egzystencji. Taką też wymowę nadaje współczesnym próbom jego odszukania. A w tych poszukiwaniach dzieła sztuki pełnią rolę fundamentalną, gdyż są rezultatem – zgodnie z przekonaniem Charlesa Taylora¹²⁵, do którego odwołuje się Myrdzik, ale też zgodnie z poglądami Romana

¹¹⁹ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 256.

¹²⁰ Por. S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 116–119.

¹²¹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 296.

¹²² Por. tamże, s. 297.

¹²³ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 14.

¹²⁴ Tamże, s. 15.

¹²⁵ Por. Ch. Taylor, *Subtelniejsze języki*, przeł. A. Rostkowska [w:] tegoż, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, wstęp A. Bielik-Robson, Warszawa 2001, s. 785.

Ingardena¹²⁶ – doświadczenia epifanii. A każda epifania ma potencjał afirmujący, więc kontakt z jej różnymi i z różnego czasu „zapisami” wzbogaca podmiot, poszerzając jego strukturę sensu. Z tych powodów pluralizm i niestabilność nie prowadzą do chaosu czy relatywizmu, ale po prostu uświadamiają potrzebę przekonstrowania dotychczasowych formuł określających wspólnotę, ład i podmiotowość¹²⁷.

Myrdzik szczególnie wyraziście akcentuje specyfikę dialogu jako rozmowy. Rozwijając ideę Bortnowskiego dotyczącą koncepcji uczniowskich pytań do tekstu¹²⁸, tworzy propozycje dwóch metod: pytań uczniów i rozmowy, które służą rozwinięciu hermeneutycznego, interpretacyjnego dialogu¹²⁹. Wyróżniając kategorię „myśli stojących” i „myśli w ruchu”, tym ostatnim nadaje szczególne znaczenie, bo tylko one – zaznacza – jak w dialogu sokratejskim, prowadzą do zmiany typowych sądów, opinii, przeświadczeń. To ważne, gdyż rozmowa w jej rozumieniu – w przeciwieństwie do dyskusji – nie opiera się na schemacie walki, pokonaniu przeciwnika w argumentacji (wygraniu/przegranu), ale na procesie rozumienia i porozumienia, otwarcia się na racje innego. Dzięki rozmowie nie tylko relacje uczniowskie mogą ulec pozytywnej zmianie, ale i nauczyciel łatwiej będzie zawieszał prawo do wszechwiedzy i wyłączności zadawania pytań. A wówczas lekcyjny dialog może mieć naturalniejszy charakter i wyzwolić autentyczną aktywność interpretacyjną¹³⁰. Ponadto rozmowa – na co wskazuje Gadamer – w sposób naturalny chroni nas przed ustytuczeniem sensu, przed zamykającą na jej dalszy ciąg „konstatacją”. Jest na sposób Derridański labilna, nieprzewidywalna, gdyż:

zwykle mówimy o „prowadzeniu” rozmowy, ale im prawdziwsza rozmowa, tym mniej jej prowadzenie zależy od uczestników. Tak więc prawdziwa rozmowa nigdy nie przebiega tak, jak chcieliśmy ją poprowadzić. Należałoby raczej powiedzieć, że w rozmowę się wdajemy, a nawet się w nią wklamy. Następstwo słów, zwroty w rozmowie, jej kontynuacja i konkluzja mogą być w pewien sposób sterowane, ale w tym sterowaniu partnerzy nie tyle sterują, ile raczej są sterowani. Co „wyjdzie”

¹²⁶ Por. R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, przeł. M. Turowicz, Warszawa 1960, s. 368–369. Por. także A. Tyszczyk, *Metafizyczny „ślad”. O koncepcji jakości metafizycznych [w:] tegoż, Od strony wartości. Studia z pogranicza teorii literatury i estetyki*, Lublin 2007, s. 78–110.

¹²⁷ Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 26–31.

¹²⁸ Por. S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji*, Warszawa 1991, s. 26–37.

¹²⁹ Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 215. Myrdzik przedstawia również interesujący zestaw ćwiczeń, dzięki którym formuła lekcyjnego dialogu może zostać poszerzona, rozwijając sztukę lekcyjnej rozmowy, por. tamże, s. 217–220.

¹³⁰ Por. tamże, s. 211–212. Małgorzata Latoch-Zielińska, analizując formy młodzieńczego buntu i wskazując na ich związek z odbiorem tekstów kultury – w koncepcji lekcji jako dialogu upatruje głównej szansy na przełamanie uczniowskiej niechęci do lekturowego zaangażowania, por. M. Latoch-Zielińska, *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016, s. 241–251.

w rozmowie, nikt z góry nie wie. Porozumienie lub jego utrata są czymś, co nam się niejako przydarza. Możemy więc później mówić, że jakaś rozmowa była udana lub że się nie powiodła. Dowodzi to, że rozmowa ma swego własnego ducha i że stosowany w niej język niesie ze sobą własną prawdę, tzn. „odkrywa” i wyzwala coś, co odtąd zaczyna istnieć¹³¹.

Ta nieokreśloność, „słabość” punktu dojścia staje się paradoksalnie siłą, dzięki której mogą się aktywować autentyczne porozumienie i rozumienie.

d) Bez interpretacji?

Wybrany przegląd problemów związanych ze szkolną interpretacją w głównym nurcie koresponduje z tendencjami charakterystycznymi dla współczesnego literaturoznawstwa w ogólnej (z reguły) zgodzie na wykorzystywanie różnych strategii metodologicznych, dowartościowanie roli odbiorcy w procesie lekturowym, potrzebie interpretacyjnej wielowykładalności tekstu, otwarciu na intertekstualne związki i zależności między tekstami literackimi a innymi tekstami kultury, na preferowaniu postawy otwarcia wobec tego, co nieznanne, obce, rodzące trudność, jako warunku dopełniającego samoświadomość i tożsamość¹³². Tylko że w praktyce szkolnej edukacji problemem nadrzędnym jest parodystyczne wykorzystywanie reguł pragmatycznego „użycia” tekstu. W założeniach Rorty’ego miało ono uwalniać czytanie z nadmiaru rygorystycznych procedur, pozwalać na czytelnictwo wolność i bezinteresowność czytelnictwa, więc również interpretacyjnych przyjemności. W praktyce edukacyjnej pragmatyczne „użycie” zdaje się święcić triumfy. Lektury są przede wszystkim „używane” na okoliczność instytucjonalnych potrzeb: sprawdzianów, testów, egzaminów na różnych etapach kształcenia. „Potrzeb” z jednej strony uczniowskich, rodzicielskich (walka o wyniki, bo one decydują o dalszych etapach edukacji), z drugiej strony nauczycielskich (walka o wyniki, bo one decydują o ocenie przez rodziców i dyrekcję, o awansie, w końcu o tym, by mieć pracę). Póki co, system jest taki, że najlepiej w owym rankingu „rynkowych” potrzeb sprawdzają się wielokrotnie powielane „opakowania” gotowych formuł rozumienia utworów, których nie trzeba czytać. A jeśli nawet czytanie temu procesowi towarzyszy, to w zasadzie po to, by jego efektem było powielenie utartych „wypisów” z lekturowych opracowań. Interpretacja jako pragmatyczne „użycie” w środowisku zdominowanym przez szkolną instytucję jest unicestwieniem interpretacji, drastycznym podkreśleniem własnej nieobecności. Przekształca się w techniczną umiejętność

¹³¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 353.

¹³² Zbiorcze zestawienie takich oczekiwań i związanych z nimi kierunków przemian w dydaktyce szkolnej znajdziemy m.in. w: I. Morawska, *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Prze-strzenie rzeczyste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 76.

trafnego „wycinania” „wklejania”, komponowania gotowych fragmentów rozumienia. Ale i szkolna „egzegeza” tekstu też lepiej nie wygląda, sprowadzona do analitycznego spisu z lekturowego inwentarza. W rezultacie utwór staje się wątpliwej wartości gościem, obchodzonym z daleka zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela. Nikogo nie łączy, niczego nie wyzwala, jest martwy i zbędny. I z punktu widzenia wąskiego instytucjonalnego interesu takim ma pozostać. W innym przypadku nie decydowałaby przecież realizacja liczby lekturowych zobowiązań, które połączone z ograniczoną liczbą godzin niejako przymuszają nauczycieli do lekcji bez interpretacji czy interpretacji tylko pozorowanych.

Ale w krytykowaniu nauczycielskiej inercji z perspektywy pozaszkolnej mieści się sporo hipokryzji. Od nauczycieli wymaga się, by zdecydowanie przeciwstawili się rzeczywistości instytucjonalnej, w jakiej funkcjonują, nie patrząc na ryzyko z tym związane, w imię odpowiedzialności za autentyczny rozwój powierzonych im dzieci i młodzieży. Jeśli jednak ta odpowiedzialność ma spoczywać wyłącznie na nich, jeśli nie jest wspomagana i doceniana prawnie, materialnie, instytucjonalnie – zamienia się w rodzaj psychicznego terroru, przed którym się po prostu ucieka. Nie można przecież żądać od człowieka (tym bardziej całej grupy zawodowej) stałego heroizmu, który ma się praktykować każdego dnia. To niemożliwe nawet dla największych bohaterów.

Ponadto samo przygotowanie nauczycieli do realizacji możliwości wynikających z ponowoczesnych propozycji interpretacyjnych jest zdecydowanie niewystarczające. Przewidziane w dotychczasowych standardach godziny z dydaktyki przedmiotowej na to nie pozwalają. Pozwalają jedynie na rodzaj „transmisji” wiedzy, a nie warsztatowe ich opanowanie w całej swej różnorodności. Nie mówiąc już o konfrontowaniu studenckich propozycji w bezpośrednim środowisku szkolnym, przy udziale grupy i prowadzącego. Presja na uczelniane oszczędności dotyka specjalności nauczycielskiej w sposób szczególnie, bo uzależnia poziom tego kształcenia od polityki poszczególnych uczelni, pozwalających lub nie na laboratoryjne grupy dydaktyczne, pozwalających lub nie na zwiększenie liczby godzin z dydaktyki przedmiotowej ponad przewidziane prawem minimum. W przypadku polonistycznej dydaktyki przedmiotowej to zjawisko szczególnie niepokojące, bo odpowiedzialność za poziom kształcenia polonistów ma przecież charakter formacyjny, fundamentalny dla edukacji szkolnej w ogóle (związanej z wszystkimi pozostałymi przedmiotami). Tymczasem bywa, że w ogóle tej polonistycznej specyfiki się nie zauważa. Ograniczona liczba godzin, zwiększone grupy dydaktyczne wpływają na postawę samych studentów, którzy – a tak się zdarza – oporną przeciwko proponowanej im różnorodności, dopominając się o jeden tylko „sposób” na wszystko. Przygotowanie polonistów do pracy ma również w wielu aspektach charakter działań pozorowanych. Bo ta wielka różnorodność sposobów pracy powinna zostać przełożona na konkretyzm działań warsztatowych, poprzez które ma dopiero szansę na upodmiotowienie w studenckiej, a następnie nauczycielskiej praktyce. Inaczej pozostanie wiedzą teoretyczną,

przyswajaną jedynie na użytek potrzebnych egzaminów. I szkoła pozostanie szkołą bez interpretacji.

W instytucjonalne konieczności, gdzie dominantą staje się jedynie transmisja wiedzy rzeczowej, uwikłana jest więc nie tylko szkoła, lecz także uniwersytet. Oczywiście, jest to wynik szerszej tendencji (pisze o niej m.in. Martha Nussbaum), na skutek której wszelką działalność niemającą prostego rynkowego przełożenia traktuje się jako podejrzaną, a w konsekwencji zbędną. Z powodów wizerunkowych podkreśla się wagę nieprzeliczalnych wartości, ale są to jedynie słowa, którym równocześnie przeczą towarzyszące im działania. Stąd i rozpaczliwe próby humanistów w uzasadnianiu swej prawomocności do istnienia, jakby dopiero odpowiednia argumentacja mogła wytrącić humanistykę z kręgu totalnej hipokryzji i nadać jej realne znaczenie w regułach ogólnej polityki finansowej i medialnej, gdzie traktuje się ten rodzaj ludzkiej aktywności jako dziecko nie dość że kłopotliwe, to jeszcze zawsze nadto kosztowne. Zarzuty stawiane na niższym poziomie szkole i nauczycielom (zawsze są nie tacy, roszczeniowi, bo gdyby byli lepsi, to byłiby odpowiednio dowartościowani, w tym finansowo...) – powtarzają się na wyższych etapach, gdzie w zasadzie analogiczne zarzuty stawia się humanistom w ogóle. Wszelkie kontrargumentacje (dla rozwoju społeczeństwa demokratycznego, dla cywilizowania języków dyskursu i ograniczenia agresji, dla otwartości wobec różnicującego się świata, dla potrzeb rynkowego kreacjonizmu i dalszego rozwoju technologicznego, dla zmiany rzeczywistości, dla pogłębienia i budowy tożsamości, dla tolerancji, dla lepszego życia...) zawsze będą miały charakter cząstkowy i ograniczony, bo jakże objąć całość ludzkiego doświadczenia, tworzącego podskórną rzekę każdej egzystencji i decydującego o tym, by – jak pisze Nussbaum – w ogóle chciało się żyć¹³³.

A ten podskórny nurt obejmuje wszystkie etapy ludzkiego bytowania, z którymi polonistyczna edukacja szkolna powinna bezpośrednio korespondować. Bez interpretacji jest to niemożliwe. Toteż wszelkie instytucjonalne i polityczno-finansowe presje i tak ogranicza w pewnym stopniu naturalna potrzeba interpretacji. Dotyczy to również środowiska szkolnego. Przecież podporządkowane wyłącznie instytucjonalnym interesom lekcje pozbawione interpretacji nikogo nie obchodzą: ani uczniów, ani nauczycieli. Są tylko martwymi realizacjami „wypisów” z... Nie tylko uczniowie na takich lekcjach się nudzą. W równym stopniu nudzą się i nauczyciele. A wbrew typowym opiniom poloniści (czy nauczyciele w ogóle) nie są zbiorem posłusznych automatów, którym wystarczają szyny prowadzące w jednym tylko kierunku. Zresztą, gdyby było inaczej, nie mielibyśmy sytuacji, gdzie te same utwory są przez uczniów zarówno polecane, jak i odrzucane, najwyraźniej zależnie od osoby prowadzącej lekcje. Nie mielibyśmy sytuacji, w której społeczność uczniowska – jak wykazało badanie „Dydaktyka literatury i języka polskiego

¹³³ Por. M. C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 162.

w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” (2012–2015) – ocenia polonistów wyjątkowo pozytywnie, pomimo dostrzeganych braków¹³⁴. Poza tym doświadczenie wskazuje, że u źródeł polonistycznych zamiłowań stoi nie tylko literatura – jak pisze Koziółek¹³⁵ – lecz także poloniści, którzy wzbudzili interpretacyjne pragnienia z nią związane. I w tym upatruję również nadziei dla szkolnej interpretacji.

Régis Debray we *Wprowadzeniu do mediologii* zwraca uwagę na różnicę między komunikacją a przekazywaniem, podkreślając, że przedmiotem zainteresowania mediologii jest człowiek, o którym w zasadzie wiemy najmniej, czyli ten, „który przekazuje”¹³⁶. Bo żeby przekazywać, trzeba przekroczyć poziom komunikacji, a więc krążenia informacji (wiadomości) obejmujących ten sam czy zbliżony czas. „Przenoszenie informacji” wymaga już poruszania się po różnych, niekiedy bardzo od siebie odległych czasoprzestrzeniach, bo dotyczy – jak pisze Debray – „wszystkiego, co jest związane z dynamiką pamięci zbiorowej”¹³⁷. O ile komunikacja pozwala poprzez swoje formy relacji między tym, co jest tu i gdzie indziej, na powstanie więzów społecznych o tyle „przekazywanie” poprzez odniesienie „teraz” do „niegdyś” jest warunkiem koniecznym kulturowej ciągłości. Rozwój cywilizacji wymaga równowagi między tymi dwoma aspektami ludzkiej działalności. Tymczasem współcześnie komunikacyjnej gloryfikacji, wspomaganą euforią spowodowaną rozwojem środków technicznych, towarzyszy równoczesne niedocenywanie społecznej roli „przekazywania”. Tym bardziej że przekazywania – w przeciwieństwie do komunikacji – nie można „umaszynować”, gdyż jest ono „optymalizowane przez ciało, indywidualne lub zbiorowe”¹³⁸. Nie może być bezcielesne, domaga się osób (bezpośrednich relacji personalnych, np. między rodzicami a dziećmi, nauczycielami a uczniami) i instytucji (np. szkoły czy biblioteki), które zaangażują się w kontynuację tego procesu. Przekonanie, że poprzez środki techniczne

¹³⁴ Anna Janus-Sitarz przytacza dane Marty Kononowicz (obecnie Jankowskiej), zgodnie z którymi 66% badanych uczniów uważa, że mają możliwość wyrażania na lekcji własnych opinii o utworze, nawet odmiennych niż opinie nauczyciela. Według 58% badanych polonista, oceniając prace pisemne, docenia ciekawe, nietypowe pomysły, według 55% lekcje polskiego uczył samodzielnej analizy i interpretacji, według 52% – gdy uczniowie mają trudności w rozumieniu utworów, nauczyciel uczy ich, jak je pokonywać, według 47% – polonista stawia ciekawe pytania, zmuszające do myślenia nad utworem (książką, wierszem) i według 39% – większość uczniów chętnie uczestniczy w dyskusji o utworze. Zdaniem Janus-Sitarz to niezadowolające wyniki, zwłaszcza w zakresie aktywności związanej z rozmową/dyskusją o przeczytanym utworze (39%), por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 92. Chciałabym jednak widzieć jakąkolwiek grupę zawodową użyteczności publicznej tak wysoko ocenianą w anonimowej ankiecie.

¹³⁵ Por. K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 112–113.

¹³⁶ R. Debray, *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010, s. 4.

¹³⁷ Tamże, s. 5.

¹³⁸ Tamże, s. 6.

można zrealizować przekazywanie, a więc ciągłość kulturową, Debray uznaje za iluzję typową dla społeczeństwa komunikacyjnego, gdyż:

Aby przezwyciężyć przestrzeń, wystarczy maszyna. Aby przezwyciężyć czas, potrzebny jest motyw *plus* siła napędowa oraz dodatkowo maszyna w sensie materialnym lub formalnym (jak pismo alfabetyczne) *plus* instytucja społeczna (na przykład szkoła, nosiciel kultury książki, a niebawem wręcz jej ostatnie schronienie)¹³⁹.

Rażąca dysproporcja („szokująca przepaść”) między środkami (i prestiżem), jakie poświęca się komunikacji, w porównaniu z przekazywaniem, staje się – w przekonaniu Debray’a – prawdziwym znakiem kryzysu cywilizacji i przyczyną zdecydowanego osłabienia jej symbolicznych więzi, wykraczających poza chwilową tylko doraźność¹⁴⁰. Spojrzenie Debray’a pozwala zobaczyć w szkole i nauczycielach podstawową ramę, dzięki której owa niszcząca przepaść może być, chociaż w jakimś stopniu, ograniczana. Nie są więc złem koniecznym, jak niekiedy się ich traktuje, ale podstawą bytu społeczeństwa, bo żadne nie może istnieć bez kulturowej ciągłości. Ta z kolei nie może być realizowana w sposób mechaniczny, bo wówczas bezpośredniość interpersonalnej relacji przybierze charakter zautomatyzowany, uśmiercający przekazywanie. Dlatego szkoła nie może istnieć bez interpretacji. Grażyna Borkowska, zastanawiając się nad rolą interpretacji jako pośrednika przełamującego bariery między poszczególnymi rejonami wiedzy literaturoznawczej, pyta:

Czy interpretacja znosi konflikt między historią literatury, oglądem historycznym, a teorią literatury, inspiracjami współczesnymi, aplikowanymi do przeszłości?¹⁴¹.

W moim przekonaniu zdecydowanie tak. Co więcej, takie podejście do polonistycznej edukacji szkolnej tworzy jedyną szansę na autentyczne zaistnienie zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Jedyną szansę, by szkoła – posługując się terminami mediologii – nie była tylko miejscem komunikacji, lecz także przekazywania. Dlatego nie może istnieć bez interpretacji.

¹³⁹ Tamże, s. 8.

¹⁴⁰ Por. tamże, s. 9.

¹⁴¹ G. Borkowska, *O historii polskiej literatury w kontekście nie tylko polskim. Kilka pytań, co nienowe* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. Jolanta Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018, s. 286.

OTWIERANIE LEKTURY. PRAKTYKI CZYTANIA

I. Miłość w symboliczno-alegorycznych uwikłaniach: Mickiewicz i Szymborska¹

1. Problem alegorii

Janina Abramowska wskazuje, że istotą alegorii jest „gra między dwoma planami znaczeniowymi. Plan literalny spełnia rolę wehikułu odsyłającego do sensów ukrytych, zasadniczo istotniejszych”². U podstaw alegorii – jak pisze:

tkwi wiedza o wielorakich związkach między samymi przedmiotami (elementami rzeczywistości). Związki te, podobieństwa lub pokrewieństwa, mają charakter materialny albo logiczny (gra między ogólnym a szczegółowym), ale mogą również wskazywać na ukryte prawa składające się na porządek świata. Mistyczny, boski lub tylko nie do końca rozpoznany³.

Alegoria – zaznacza Abramowska – ze względu na swoją tradycję zawsze rodziła pytania o granice swobody jej rozumienia, które z jednej strony wyznaczają intencje nadawcy (przymus rozumienia zgodnego z tą intencją), a z drugiej – wpisaną w alegorię możliwość takiego otwarcia, które pozwala na odnalezienie nowych sensów, wykraczających poza sens pierwotny⁴. Wprawdzie alegoria, traktowana w antycznych podręcznikach retoryki jako metafora ciągła, jako trop obejmujący – jak pisze Teresa Dobrzyńska – „wszystkie wypadki, gdy wypowiedź znaczy coś innego niż to, co mówi w sposób dosłowny”⁵, sugerowała odbiorczą wolność, ale odsyłała również do skonwencjonalizowanego słownika gotowych już rozumień, który należało jedynie opanować, by sens alegoryczny stał się jasny⁶. W rezultacie różne rozumienie w tradycji kulturowej granic otwartości-zamknięcia alegorii wpływało, podkreśla Abramowska, na wartościowanie samej alegorii: raz wynoszono, innym razem potępiano.

¹ Tekst jest uzupełnioną wersją pracy *Miłość w kontekście symboliczno-alegorycznych uwikłań*, opublikowanej w czasopiśmie „Prace Filologiczne. Literaturoznawstwo” 2016, nr 6, s. 117–135.

² J. Abramowska, *Rehabilitacja alegorii* [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003, s. 5.

³ Tamże.

⁴ Por. tamże, s. 6.

⁵ T. Dobrzyńska, *Metafora*, Wrocław–Łódź, 1984, s. 153.

⁶ Por. tamże.

Tę niestabilną wartościowość odzwierciedlają jej zmienne, a niekiedy wprost wykluczające się definicje⁷.

Za typową epokę gloryfikacji alegorii uznaje się średniowiecze. Wygaszenie jej popularności następuje w renesansie, a odrodzenie w baroku. Potem utraci ona atrakcyjność w swoich skonwencjonalizowanych przejawach w oświeceniu, sprowadzającym alegorię do ozdobnego tropu retorycznego⁸. Zdaniem Abramowskiej to romantyczna niechęć do retoryki sprawiła, że dla swojego obrazu świata jako księgi (bliskiej koncepcji świata w średniowieczu i baroku) twórcy poszukali innego środka wyrazu czy też „innej nazwy”. Będzie nią symbol, który uznawany w dotychczasowej tradycji za synonim alegorii, teraz (tj. w romantyzmie) zostanie jej zdecydowanie przeciwstawiony. Zrozumienie ukrytego kodu znaków, który w alegorii mógł mieć charakter powszechny, dostępny dzięki zdobytej wiedzy, obyciu kulturowemu, w symbolu staje się elitarny, ograniczony do wybranych jednostek, obdarzonych szczególnymi zdolnościami, które mogą dotrzeć do ukrytego dla innych kodu prawdziwych znaczeń⁹.

Jednak od lat pięćdziesiątych XX wieku mamy do czynienia z odzyskiwaniem przez alegorię sensów – jak pisze Abramowska – „zawłaszczonych przez symbol”¹⁰. Rehabilitacji alegorii w jej nowym rozumieniu sprzyja zarówno współczesna literatura, cechująca się „tworzeniem struktur dwuplanowych o różnym charakterze”¹¹, jak i współczesny czytelnik, ponieważ aktualnie:

preferowany styl czytania i wartościowania literatury (dzieło tym lepsze, im zawiera większe bogactwo możliwości interpretacyjnych) tylko pozornie przeciwstawny jest stylowi alegorycznemu. Sprzyja raczej [...] redefiniowaniu alegorii, rozciągnięciu tego pojęcia na całą różnorodność zjawisk literackich posiadających „drugie dno”, a jeszcze lepiej kilka den¹².

A jednak i we współczesnej myśli literaturoznawczej relacje między symbolem a alegorią nie są proste. Z jednej strony ową utrwaloną w tradycji opozycję będzie się zamazywać do tego stopnia, że symbol straci swą autonomię na rzecz szeroko rozumianej alegorii, utożsamianej z każdym działaniem interpretacyjnym, z każdą czytelniczą aktywnością (Morton W. Bloomfield¹³). Z drugiej strony będzie się ją podkreślać, tylko punkty uwagi i wartościujących oznaczeń zostaną inaczej rozłożone. W tym sensie definicje słownikowe, które w tych „dwupoziomowych strukturach semantycznych” akcentują różnice między wymogami odbiorczej erudycji, pozwalającej na rozpoznanie ukrytych, ale w dużym stopniu skonwencjonalizowanych znaczeń (alegoria),

⁷ Por. J. Abramowska, *Rehabilitacja alegorii...*, s. 6–7.

⁸ Por. tamże, s. 9–12.

⁹ Por. tamże, s. 13–14.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 18.

¹² Tamże.

¹³ Por. M. W. Bloomfield, *Alegoria jako interpretacja*, przeł. Z. Łapiński [w:] *Alegoria...*, s. 52–74.

a zindywidualizowanym odbiorczym wysiłkiem „każdorazowo apelującym do jego inwencji znaczeniowoczej”, za sprawą którego następuje rozpoznanie tego, co ukryte (symbol)¹⁴, nie są bezzasadne, bo wokół tych problemów skupia się także aktywność intelektualna współczesnych badaczy, chociaż dokonywać oni będą rewizji ustalonych w tradycji rozpoznań.

Jeden z aspektów owej opozycji rodem z romantyzmu skupi się wokół problemu, że „coś jest jak coś” (alegoria) lub „coś jest czymś” (symbol). Opozycja analogii i tożsamości określi role, jakie wyznaczy się alegorii (kategoryczny rozdział między ludzką nietrwałą czasowością a wiecznością) i symbolowi (tożsamość ludzkiego czasu i wieczności) jako rewelatorów prawdy (alegoria) lub fałszerzy prawdy (symbol) o sytuacji egzystencjalnej człowieka¹⁵. Ponadto w typowo rozumianej alegorii dowartościowaniu ulegnie lekceważona sfera konwencjonalizacji sensów niejasnych. Będzie się zasadnie dowodzić, że to dzięki alegorii mógł się ukształtować (bo utwalić) kanon tropów kulturowych, dokonujących niekiedy zasadniczych przeobrażeń w zbiorowej świadomości.

Jaki wpływ na interpretację tekstu mogą mieć nowe rozpoznania związane z alegorią? W jaki sposób mogą ją wzbogacić, poszerzyć przestrzeń jej rozumienia?

2. Interpretacja a rewolucyjna moc alegorii

W przekonaniu Mortona W. Bloomfileda każda wymowa nadana dziełu literackiemu jest alegorią, a więc i każda alegoria jest interpretacją. Wprawdzie odmian alegorii (interpretacji) może być wiele, ale podstawowe rozróżnienie dotyczy podziału na interpretacje (alegorie) historyczne i ahistoryczne. Te pierwsze skupiają się na odczytaniu „dzieła w kategoriach jego pierwotnej czy też przyjętej jako pierwotna wymowy”¹⁶. Te drugie poszukują wykładni wykraczającej poza znaczenia pierwotne, uniwersalizując (uwspółcześniając) zawarte w nim sensy¹⁷, bo kiedy interpretujemy – jak pisze Jan Ciechowicz – „pokonujemy czas i nieustannie odnawiamy słowo”¹⁸. Z tego punktu widzenia, zdaniem Bloomfileda:

alegorię nazwiemy to, co ustanowione zostało dzięki interpretacji – lub sam proces interpretacyjny. Alegoria w tym sensie to metoda uwspółcześniania, to to, co

¹⁴ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2008, s. 23–24.

¹⁵ W taki sposób Adam Lipszyc przedstawi relację między symbolem a alegorią u Paula de Mana i Waltera Benjamina, podkreślając zarazem u Benjamina zbawczą perspektywę związaną z symbolem dla świata odrodzonego, wyzwolonego już z historii, por. A. Lipszyc, *Symbol, ślad, alegoria (Benjamin i inni)*, „Teksty Drugie” 2004, nr 1–2, s. 222–224, 227–236.

¹⁶ M. W. Bloomfiled, *Alegoria jako interpretacja...*, s. 52.

¹⁷ Por. tamże, s. 53.

¹⁸ J. Ciechowicz, *Sto lat później. Wymiary alegoryczne „Epilogu na cześć Mickiewicza” Rydla i Wyspiańskiego [w:] Alegorie. Style. Tożsamość. W darze Profesor Annie Martuszewskiej*, red. M. Bukowska-Schiemann, Gdańsk 1999, s. 149.

uczyniło, czyni czy też zachowuje współczesnymi te dokumenty literackie przeszłości, które wytrzymują ów ciężar ciągłych reinterpretacji¹⁹.

Autor *Alegorii jako interpretacji* upomina się jednak zdecydowanie o sens literalny dzieła, który w typowym myśleniu o alegorii (niekiedy i symbolu) bywa uznawany za drugorzędny, bo wartość przypisuje się głównie nie temu, co literalne (jawne, zewnętrzne w stosunku do ukrytego), ale temu, co literalne przywołuje. Bloomfield uświadamia, że to właśnie ze względu na sens literalny w ogóle zajmujemy się takim czy innym tekstem²⁰. Tylko jako dzieło sztuki może on stać się przedmiotem interpretacyjnego zainteresowania, w którym poziom literalny oddziela się od jego tzw. wymowy ogólnej (formy wykładni tego, co niejawne), ale i zespala z tym, co mówi się w tekście bezpośrednio. Ten proces oddzielania i zespala kształtuje interpretację. Powołując się na *Boską Komedię* Dantego, Bloomfield podkreśla:

To właśnie sens literalny jest zdecydowanie najgłębszy, ponieważ dostarcza nam zawsze nowych możliwości interpretacyjnych. Każda określona wymowa ogólna utworu pozostaje niezmienna. Aby rozszerzyć ową wymowę, musimy powrócić do sensu literalnego. To on obdarza tekst życiem i ciągłością²¹.

Bloomfield pisze w zasadzie o oczywistości. A jednak wydaje się, że powielanie sensu ogólnego, nawet powielanie w formie skrajnie skonwencjonalizowanej, ma olbrzymie znaczenie dla tego, co chce się obdarzać „życiem i ciągłością”.

Zdaniem Dorothy L. Sayers alegoria zawsze była środkiem wyrazu odzwierciedlającym zasadnicze przemiany w ludzkiej świadomości. Europejski „złoty wiek alegorii” łączy z XII wiekiem i zdecydowaną zmianą w ocenie i wartościowaniu miłości; w odkryciu jej fundamentalnej roli dla człowieka. Sayers wyjaśnia:

Tak dziś przywykliśmy uznawać za rzecz oczywistą, że romantyczna miłość między kobietą a mężczyzną jest jedną z najważniejszych i uświęconych spraw w życiu, że trudno nam uwierzyć, iż przed XII wiekiem taka myśl nigdy nikomu nie przyszła do głowy – a gdyby przyszła, uznana by została nie tylko za niemoralną, ale wręcz śmieszną²².

To nie znaczy, zauważa Sayers, że i przedtem ludzie nie przeżywali wielkich miłości. Jednak owe przeżycia, często bardzo dramatyczne, nie budziły szczególnego zrozumienia, a zwłaszcza podziwu. Traktowano je raczej jako rodzaj poniżającej choroby, szczególnie dla mężczyzn, gdyż „obalała w nich niepodległy rozum, kazała im postępować jak szaleńcom i, co gorsza, sprawiała, że podporządkowywali się kaprysom płci późniejszej”²³. Taki sposób

¹⁹ M. W. Bloomfield, *Alegoria jako interpretacja...*, s. 53.

²⁰ Por. tamże, s. 67.

²¹ Tamże, s. 73.

²² D. L. Sayers, *O pisaniu i czytaniu utworów alegorycznych*, przeł. P. Graff [w:] *Alegoria...*, s. 26–27.

²³ Tamże, s. 27.

traktowania miłości, zaznacza Sayers, był typowy zarówno dla twórców antycznych, jak i chrześcijańskich. Dlatego *Sztuka kochania* Owidiusza została pierwotnie stworzona jako satyra na „słabych” mężczyzn, poddających się bezwzględnie hańbiącemu zniewoleniu przez kobiety. Przed upokarzającym poddaniem się władzy miłości ostrzegali też ustawicznie chrześcijańscy myśliciele i kaznodzieje, snując projekcje na temat kobiecej przebiegłości, zastawianych przez nie sidła itp. Małżeństwo i prokreacja były wartościami, ale miłość funkcjonowała jako przejaw moralnego rozpasania. Tym bardziej gorszącego, że zakochani obojętnieli na wszystko, co dla innych było ważne.

I nagle, podkreśla Sayers, powstaje kult miłości dworskiej, rozprzestrzeniony przez prowansalskich trubadurów, zmieniając zasadniczo wszystkie ustalone – zdawałoby się na zawsze – sądy. „Rozprzestrzenia się jak pożar i zmienia całe oblicze ludzkiego życia, dokonawszy **jednej z bardzo nielicznych prawdziwych rewolucji społecznych** w historii” [podkr. G. B. T.]²⁴. Ale ta rewolucja, jak twierdzi Sayers, nie byłaby możliwa bez dokonanej wcześniej przemiany duchowej związanej ze sposobem postrzegania miłości. To miłość domagała się wyrazu, w którym alegoria odegrała szczególnie znaczącą rolę, pozwalając na rozpowszechnienie i utrwalenie nowego wizerunku miłości²⁵. I ten nowy wzorzec wpłynie zarówno na kształt sensów literalnych utworów, jak i na ich interpretację.

3. Miłosne klęski

a) Absolutyzm związania – Gustaw

W IV części *Dziadów* miłość jest wartością najwyższą, określającą cały sens ludzkiej egzystencji. Odwołania do dzieł szczególnie popularnych w okresie tworzenia utworu, takich jak *Nowa Heloiza* Jana Jakuba Rousseau, *Cierpienia młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego oraz teksty innych romantyków niemieckich (Fryderyka Schillera, Jeana Paula) wpisują dramat bohatera w tradycję (a więc i konwencję) dramatu miłości zderzanej z prawami świata i własną egzystencją. Na pozór wpisują również w typowo romantyczną opozycję między alegorią a symbolem, której zasadniczym i niepokojącym źródłem jest – zdaniem Hansa-Georga Gadamera – opozycja życia i sztuki.

Naturalny proces wzajemnego uzupełniania sensów niesionych przez alegorię i symbol zostaje przerwany – jak przekonuje Gadamer – na skutek konsekwencji wynikających z Kantowskiej teorii twórcy jako geniuszu, a raczej ze znaczenia, jakie nadali tej koncepcji romantycy. A zobaczyli w nim – wbrew intencji samego Immanuela Kanta – kogoś, komu wszelkie zasady, reguły

²⁴ Tamże, s. 28.

²⁵ Por. tamże, s. 35–37.

ustalone przez tradycję, konwencje miały być obce²⁶. Deprecjacja alegorii wynikała więc z romantycznego pragnienia absolutnej twórczej wolności. Przy czym dążeniu do wyzwolenia sztuki z racjonalnych ograniczeń towarzyszyło utopijne – zdaniem Gadamera – przekonanie, że można mówić o wolnej, niepowiązanej z tradycją kulturową (a więc i konwencjami jej towarzyszącymi) świadomości symbolicznej. A taka postawa może prowadzić – w jego przekonaniu – do groźnego w skutkach wyabstrahowania z materii życia świadomości estetycznej²⁷.

I wydaje się, że tak to wygląda, dowodzi Gadamer, jeśli weźmie się pod uwagę programy estetyczne niemieckiego romantyzmu. Prawda sztuki, stanowiąca wcześniej uzupełnienie prawdy życia, zostaje skrajnie przeciwstawiona prawdzie życia. Pozytywna relacja wzajemnego uzupełniania rzeczywistości sztuki i rzeczywistości realnej przemienia się w koncepcję istnienia obok siebie dwóch różnych światów, które nie mają ze sobą punktów stykowych. Sztuka przekształca się tylko w udoskonaloną wersję rzeczywistości, a więc i w rodzaj pięknego pozoru, z odrębnymi prawami, którym rzeczywistość może już tylko zaprzeczać²⁸. Tymczasem – podkreśla wielokrotnie Gadamer – zasadniczą funkcją sztuki jest poznanie rzeczywistości. I chociaż sposoby docierania do tej wiedzy odbiegają od typowych, to „doświadczenie dzieła sztuki pozwala na udział w tym poznaniu”²⁹.

O pozorności romantycznej opozycji symbolu i alegorii pisze również Paul de Man. Po pierwsze, jak podkreśla badacz, przeczy jej już sama twórczość romantyków, gdyż opozycja ta okazuje się poznawczo jałowa, jeśli poprzez nią chcemy określić specyfikę „stylu metaforycznego” twórców epoki³⁰. Po drugie, idąc za Gadamerem, autor *Retoryki czasowości* zwraca uwagę na bezpośredni związek symbolu z tradycją alegoryczną³¹. Po trzecie, stara się dowieść, że w symbolu mamy do czynienia z zafałszowanym procesem analogii, któremu chce się sztucznie nadać charakter tożsamości jednoczącej znaczenie i znaczone, substancjalne i ponadmysłowe, czasowe i wieczne³².

²⁶ Kant ostrzegał przed lekceważeniem sfery związanej z kształceniem umiejętności i kompetencji łączącej się z uprawianą dziedziną sztuki. Pisał m.in. „Skoro zaś istotną (ale nie jedyną) cechą charakteru geniusza jest oryginalność talentu, to płytkie umysły sądzą, że nie ma lepszego sposobu wykazania, że jest się kwitnącym geniuszem niż odrzucenie przymusu wszelkich szkolnych prawideł [...]. Genialność może dostarczyć tylko bogatego materiału dla twórców sztuki pięknej, ale opracowanie tego materiału i jego forma wymagają wykształconego przez szkołę talentu, by uczynić zeń użytek mogący ostać się przed władzą sądenia”, por. I. Kant, *Krytyka władzy sądenia*, przeł. J. Gałęcki, Warszawa 1986, s. 236.

²⁷ Por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 102–104.

²⁸ Por. tamże, s. 105–107.

²⁹ Tamże, s. 106–118.

³⁰ P. de Man, *Retoryka czasowości*, przeł. A. Sosnowski [w:] *Alegoria...*, s. 146.

³¹ Por. tamże, s. 147.

³² Por. tamże, s. 148–152. Tę tezę rozwija de Man w książce *Alegorie czytania. Język figuralny u Rousseau, Nietzschego, Rilkego i Prousta*, przeł. A. Przybysławski, Kraków 2004.

W polskich dziewiętnastowiecznych programach i podręcznikach symbol z reguły nadal funkcjonuje – jak zaznacza Abramowska – jako synonim alegorii i nie przeciwstawia mu się jej zdecydowanie³³. Ale w IV części *Dziadów* mamy na pozór bardzo ostrą opozycję życia i sztuki (literatury), którą Gadamer uznał za podstawę wprowadzenia opozycji alegorii i symbolu. Wydaje się, że przybyły do Księdza Pustelnik, miłośnik „książek zbójceckich”, jest typowym reprezentantem tej opozycji. Opowiadając dzieje swojej miłości, wyznaje:

Kochanek przez sen tylko widzianych mamideł,
Nie cierpiąc rzeczy ziemskich nudnego obrotu,
Gardzący istotami powszedniej natury,
Szukałem, ach! szukałem tej boskiej kochanki,
Której na podślonecznym nie bywało światcie,
[...]
Bujałem po zmyślonym od poetów niebie,
Goniąc i błędząc, w błędach nieznudzony goniec;

[...]
(w. 160–164, 170–171)³⁴.

W godzinie rozpaczy, Gustaw jeszcze mocniej zaakcentuje obcość, nieprzystawalność poezji i życia. Z „gniewem” mówi do dawnego nauczyciela (Księdza):

Ty mnie zabiłeś! ty mnie nauczyłeś czytać!
W pięknych księgach i pięknym przyrodzeniu czytać!
Ty dla mnie ziemię piekłem zrobiłeś
(z żalem i uśmiechem)
i rajem!
(mocniej i ze wzgardą)

A to jest tylko ziemia! [podkr. G. B. T.]
(w. 749–752)

Wynikałoby z tego, że źródłem wszystkich cierpień bohatera jest zderzenie ideału wysnutego z literatury z prozą życia. Tymczasem rzecz wygląda inaczej. Wprawdzie niebo poetów uznaje się za „zmyślane”, poszukiwanie poetyckiego ideału zestawia z „błędzeniem”, ale idealna kochanka zostaje jednak odnaleziona na „podślonecznym” świecie: „I znalazłem ją na koniec! / Znalazłem ją blisko siebie” (w. 175–176). To odnalezienie, a więc doświadczenie symbolicznej jedności życia i poezji (formy zmysłowej i ideału), sprawiło, że ziemia uległa podwojonej przemianie. Z jednej strony w raj (możność bycia

³³ Być może i dlatego, że – jak przekonuje Agnieszka Czechowicz – stopień skonwencjonalizowania sensów w utworach alegorycznych w literaturze staropolskiej miał granice pozwalające na „zawieszenie dosłowności ich znaczeń”, a więc sensy alegoryczne nie wiązały interpretacji utworu, por. A. Czechowicz, *O alegorii naturalnej w dawnej teorii poezji heroicznej*, „Teksty Drugie” 2015, nr 1, s. 270.

³⁴ A. Mickiewicz, *Dziady. Część IV* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 3, *Dramaty*, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995, s. 45. Wszystkie pozostałe cytaty pochodzą z tego wydania. W dalszych przytoczeniach będę podawać bezpośrednio pod tekstem tylko numery wersów.

razem), a z drugiej – w piekło (niemożność bycia razem). Źródłem nieszczęścia, o którym opowiada Pustelnik-Gustaw, staje się w efekcie nie tyle opozycja sztuka – życie, ile zgubienie **ziemskiej** przestrzeni egzystencji, gdyż bohater przeżył coś, czego na ziemi przeżyć nie powinien. Odwołując się do Gadamera, można by rzec, że bohater płaci cenę za to, iż przekroczył granice dostępnego człowiekowi doznania symbolicznej tożsamości i pole napięcia między obrazem a znaczeniem (zmysłowym a idealnym)³⁵ zastąpił jednością: powiązaniem absolutnym i nieodwołalnym.

Wprawdzie godzinie rozpaczy towarzyszy „wzgarda”, z jaką się mówi: „A to jest tylko ziemia”, ale w godzinie przestrogi wzgarda ulegnie zdecydowanemu ograniczeniu:

Bo kto na ziemi rajske doznawał pieśszoty,
Kto znalazł drugą swojej połowę istoty,
Kto nad świeckiego życia wylatując krańce,
Duszą i sercem gubi się w kochance,
Jej tylko myślą myśli, jej oddycha tchnieniem,
Ten i po śmierci również własną bytność traci,
I przyczepiony do lubej postaci,
Jej tylko staje się cieniem.
(w. 1252–1259)

Wygaszenie ukazuje równocześnie cenę istnienia, w którym nastąpił cud tożsamości poezji i życia, ziemi i raju, ideału i rzeczywistości. Innymi słowy, wygaszenie ukazuje cenę jedności tych dwóch światów, a więc i zamieszkania w przestrzeni zbawczej, przestrzeni prawdziwego symbolu. Nie jest więc tak, że owa koincydencja jest niemożliwa. Przeciwnie. Tylko że to zestrojenie, połączenie jest swoistego rodzaju przestępstwem, za które w dramacie płaci się utratą własnej tożsamości, zgubieniem „duszy i serca” w kochance, przekształceniem się w „cień”, odbicie niepozwalające na zyskanie spokoju nawet po śmierci.

Dlaczego tak się dzieje? Czy dlatego, że drogą do odnalezienia boskiej kochanki było wyobcowanie ze wspólnoty („nad świeckiego życia wylatując krańce”), któremu przewodziła sztuka („piękne księgi”)? Ale dzięki poezji bohater naprawdę odnalazł to, czego szukał: odkrył tajemnicę łączącą go z drugą osobą i mógł przeżywać już na ziemi pełnię własnej egzystencji. Dlaczego więc odkryta pełnia nabiera znamion braku? Dlaczego płaci się za nią utratą tożsamości? Dlaczego warunkiem koniecznym konstytucji takiej tożsamości musi być klęska nadziei androgenicznych, jak sugerują Maria Janion i Maria Żmigrodzka?³⁶ Dlaczego ludzkie szczęście musi być równocześnie nieszczęściem, a odczucie pełnej jedności z drugim człowiekiem w sposób konieczny musi zostać uwikłane w relację pana i poddanego („jej tylko staje się cieniem”)?

³⁵ Por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 101.

³⁶ Por. M. Janion, M. Żmigrodzka, *IV część „Dziadów” i wczesnoromantyczny bohater egzystencji*, „Pamiętnik Literacki” 1987, nr 1, s. 11–13.

I czy wielka literatura może opowiadać co najwyżej „o otwarciu egzystencji na dążenie do pełni i o klęsce poniesionej na tej drodze”?³⁷ Tak jakby opozycja między niebem a ziemią (sztuką a rzeczywistością, poezją a życiem) musiała mieć charakter stały i niewzruszony?

O jaką równowagę tu chodzi i kto jest jej prawodawcą? Dalsza twórczość Adama Mickiewicza wskazuje, że poeta zadawał sobie to pytanie całe życie, intensywnie dążąc do złamania zaznaczonej w IV części *Dziadów* dychotomii. Upór, z jakim będzie starał się później połączyć poezję i życie (niebo z ziemią), podkreślając ludzkie prawo do szczęścia, sprawi, że z jednej strony poda w wątpliwość chrześcijańską odpowiedź na skandal zła (nieszczęścia)³⁸, a z drugiej – dokona reinterpretacji typowo chrześcijańskich odpowiedzi, zmieniając ich wymowę w taki sposób, że możliwa stanie się synteza poezji i życia³⁹.

Ale w IV części *Dziadów* mamy do czynienia z rodzajem przyzwolenia na prawa ziemi, według których rajskie szczęście jest ich nadużyciem, a więc i – zgodnie z tym, co o Walterze Benjaminie mówi Adam Lipszyc – zbawcza, symboliczna perspektywa jedności jest zastrzeżona wyłącznie dla ziemi odrodzonej, wyzwolonej po akcie ostatecznej Boskiej przemiany⁴⁰. Szczególnie dobitnie akcentuje się to w formule prawdy końcowej, powtarzanej przez całą społeczność:

Bo słuchajcie i zważcie u siebie,
 Że według Bożego rozkazu:
 Kto za życia choć raz był w niebie,
 Ten po śmierci nie trafi od razu.
 (w. 1278–1281)

³⁷ Tamże, s. 13.

³⁸ Podkreśla to na przykład Wiktor Weintraub, pisząc o tytanicznie Konrada: „Chrześcijańskiemu tłumaczeniu, że skandal ten jest pozorny, bo wyroki Opatrzności są zawsze sprawiedliwe, a tylko nieprzeniknione dla ludzkiego rozumu, tytanizm przeciwstawia ludzkie prawo do osądu świata, z Bogiem włącznie, do dyktowanego przez autonomiczne ludzkie sumienie rozeznania zła i dobra. Chrześcijańskiej wierze, że ostateczne wyrównanie krzywd i zasług przyjdzie na tamtym świecie, przeciwstawia namiętną pasję szczęśliwego życia bez zła na tym świecie”, por. W. Weintraub, *Poeta i prorok. Rzecz o profetyzmie Mickiewicza*, Warszawa 1982, s. 221–222.

³⁹ Tajemnicę takiej syntezy zobaczy m.in. w towianizmie, gloryfikując rangę czynu o mistycznym działaniu, w którym następuje konkretyzacja w realnej rzeczywistości siły uczucia, poetyckiego porywu, racji moralnej, por. A. Witkowska, *Mickiewicz. Słowo i czyn*, Warszawa 1986, s. 232–233. Zdaniem Ewy Hoffmann-Piotrowskiej idea połączenia nieba z ziemią, poezji i życia stała się bliska Mickiewiczowi już w latach trzydziestych, inspirując różnego typu „święte awantury”, którym się oddawał, por. E. Hoffmann-Piotrowska, „Święte awantury”. *Orto- i heterodoksje Adama Mickiewicza*, Warszawa 2014, s. 405–406.

⁴⁰ Por. A. Lipszyc, *Symbol, ślad, alegoria (Benjamin i inni)...*, s. 234–236.

Tylko że ten sposób godzenia się z ziemią naznacza swoistym piętnem samą formułę romantycznej miłości. Oto istnieje z Boskiego nadania, z rozpoznania wspólnoty łączących na zawsze więzów, o których mówi się w godzinie miłości:

Pustelnik

[...]

Ten sam Bóg stworzył miłość, który stworzył wdzięki.

On dusze obie łańcuchem uroku

Powiąztał na wieki z sobą!

Wprzód, nim je wyjął ze światłości stoku,

Nim je stworzył i okrył cielesną żalobą,

Wprzód je powiązał z sobą!

Teraz, kiedy złych ludzi odłącza nas ręka,

Rozciąga się ten łańcuch, ale się nie spęka!

Czucia nasze dzielącej uległe przeszkodzie,

Chociaż nigdy nie mogą napotkać się z bliska,

Przecież zawždy po jednym biegają obwodzie,

Łańcuchem od jednego skreślone ogniska.

(w. 254–265)

Podkreślenie trwałości tych więzów kończy również godzinę rozpacz:

Tak znaleźmy nawzajem czucia wspólnej duszy,

Co jedno pomyśliło, już drugie odgadło.

Całą istnością połączeni ścisło,

Spojrzawszy tylko na twarzy zwierciadło,

Serce nasze jak w czystym widzieliśmy stoku.

(w. 1039–1043)

Wprawdzie i Ksiądz mówi: „Jeżeli Pan Bóg złączył, ludzie nie rozłączą! / Może się troski wasze pomyślnie zakończą” (w. 266–267), ale Ksiądz odwołuje się raczej do **konwencji** połączenia, do więzów sankcjonujących formułę małżeńską, mającą sugerować ich Boskie nadanie, które z intencją prawdziwie Boskiego połączenia nie muszą mieć – i z dramatu wynika, że nie mają – wiele wspólnego. Słowa pociechy brzmią nieprzekonywająco, bo wiadomo, że ludzie jednak „rozłączą”, co w istocie „Pan Bóg złączył”. Dlatego i nadzieja związana nie z konwencjonalną, ale pełną tożsamością bytu, nadzieja na istnienie w zbawczej przestrzeni symbolicznej, a nie tylko alegorycznej przestrzeni analogii, jest możliwa dopiero poza tym światem:

Pustelnik

Chyba tam! gdy nad podłym wzbijemy się ciałem,

Złączy się znowu jedność, dusza z duszą zleje;

Bo tutaj wszelkie dla nas umarły nadzieje,

Tutaj ja się z mą lubą na wieki rozstałem!

(w. 268–271)

Gustaw wielokrotnie podkreśla wolność tej miłości od grzechu („Grzechy? proszę, jakież moje grzechy? / Czyliż niewinna miłość wiecznej godna męki?”, w. 252–253; o ukochanej: „I jakież są jej grzechy?”, w. 1051), ale cierpi tak, jakby owa miłość była w jakimś sensie grzechem, buntem przeciwko zgodzie na to, że na ziemi mamy prawo do więzów, których trwałość może mieć charakter wyłącznie alegoryczny, oparty na konwencji, odwołujący się jedynie do analogii z jakimiś więzami już prawdziwie pełnymi, które jedynie można przeczuwać, ale nie można ich doświadczyć. Za wyjście poza zasadę analogii więzów i doświadczenie tożsamości – płaci się tutaj cenę kategorycznego wygnania z ziemi i ludzkiej wspólnoty, cenę zawieszenia pomiędzy światami, do żadnego nie przynależąc, objawiając swoją egzystencję tylko podczas święta dziadów, a więc święta pokutujących za różne przewinienia duchów-wyгнаńców.

Można by rzec, że mamy tutaj do czynienia z fatalizmem podobnym jak u de Mana. Jeśli zgodzimy się z de Manem, że w rzeczywistości, w jakiej żyjemy (tworzymy), jesteśmy skazani wyłącznie na związki alegoryczne, podkreślające własną umowność (tymczasowość), a każda próba ich przekroczenia, każda próba zamiany analogii w tożsamość może mieć charakter jedynie sztuczny i fałszujący prawdziwą naturę tych relacji⁴¹, to bohater IV części *Dziadów* nie powinien był doświadczyć tego, czego doświadczył. A jeśli jednak doświadczył, to w istocie powinien znaleźć się już poza rzeczywistością przynależną człowiekowi, co też w dramacie się dzieje i to w sposób szczególnie spotęgowany, wyrzucający go poza wszystkie typowe podziały, określenia, nazwy, a nawet rytuały, poprzez które społeczność porządkowała relacje z obcym, niewidzialnym, transcendentnym. Bo tragedia Gustawa jest również tragedią pamięci: chwila przeżytej symbolicznej pełni nie pozwala mu już na powrót do świata, w którym trzeba się pogodzić, że symbol i alegoria mogą się tylko uzupełniać, a nie jednoczyć.

b) Miłość jako uzurpacja – bohaterowie wieży Babel

NA WIEŻY BABEL

– *Która godzina?* – Tak, jestem szczęśliwa,
i brak mi tylko dzwoneczka u szyi,
który by brzęczał nad tobą, gdy śpisz.
– *Więc nie słyszałaś burzy? Murem targnął wiatr,
wieża ziewnęła jak lew, wielką bramą
na skrzypiących zawiasach.* – Jak to, zapomniałeś?
Miałam na sobie zwykłą szarą suknię
spinaną na ramieniu. – *I natychmiast potem
niebo pękło w stubłysku.* – Jakże mogłam wejść,
przecież nie byłeś sam. – *Ujrzałem nagle*

⁴¹ Por. P. de Man, *Retoryka czasowości...*, s. 148–152.

*kolory sprzed istnienia wzroku. – Szkoda,
 że nie możesz mi przyrzec. – Masz słuszość,
 widocznie to był sen. – Dlaczego kłamiesz,
 dlaczego mówisz do mnie jej imieniem,
 kochasz ją jeszcze? – O tak, chciałbym,
 żebyś została ze mną. – Nie mam żalu,
 powinnam była domyślić się tego.
 – Wciąż myślisz o nim? – Ależ ja nie płaczę.
 – I to już wszystko? – Nikogo jak ciebie.
 – Przynajmniej jesteś szczerą. – Bądź spokojny,
 wyjadę z tego miasta. – Bądź spokojna,
 odejdę stąd. – Masz takie piękne ręce.
 – To stare dzieje, ostrze przeszło,
 nie naruszając kości. – Nie ma za co,
 mój drogi, nie ma za co. – Nie wiem
 i nie chcę wiedzieć, która to godzina⁴².*

W przypadku historii Gustawa mamy do czynienia z tragizmem niemożności zapomnienia o trwałości fundamentalnych powiązań z osobą kochaną, z którą nie możemy dzielić życia. W wierszu Wisławy Szymborskiej występuje sytuacja odwrotna. Związki, zależności są tak luźne, że tutaj nikt niczego nie odgaduje, nie ma „łańcucha”, który pomimo przeszkód by „rozciągał się”, „ale nie spękał” (w. 261). Nie ma też uczuć, które „po jednym biegają obwodzie” (w. 264). Nie ma jedności, dzięki której, „co jedno pomyśliło, już drugie odgadło” (w. 104). Przeciwnie. Mamy wprawdzie dialog i jego formalne wyznaczniki w tekście, ale każdy z bohaterów rozmawia głównie ze sobą i jakimis – pochodzącymi z różnych czasów ich związku – projekcjami drugiej osoby. Fizycznie są obok: mogą się widzieć, słyszeć, dotknąć, ale zarazem są między nimi odległości, dziury, rozpadliny, których nie potrafią przebyć. Przerzutnie, będące formalnym wyznacznikiem łączności komunikacyjnej rozmówców, tym mocniej podkreślają zamknięcie, wyosobnienie każdego z uczestników dialogu.

Powtarzając się w wierszu paralelności niespójności ujawniają już pierwsze wersy. Na pytanie mężczyzny: *Która godzina?*, kobieta odpowiada tak, jakby usłyszała pytanie o to, czy jest szczęśliwa: „Tak jestem szczęśliwa, / i brak mi tylko dzwoneczka u szyi / który by brzęczał nad tobą, gdy śpisz”. Mężczyzna nie ustosunkowuje się do tej na wpół ironicznej wypowiedzi partnerki o szczęściu, lecz koncentruje na obrazie, który stanowi źródło jego niepokoju:

*– Więc nie słyszałaś burzy? Murem targnął wiatr,
 wieża ziewnęła jak lew, wielką bramą
 na skrzypiących zawiasach.*

⁴² W. Szymborska, *Na wieży Babel* [w:] *też*, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1996, s. 28.

Wydaje się, że kobieta nie słyszy tej odpowiedzi, natomiast szuka formuły porozumienia poprzez łączące ich zdarzenie z przeszłości i szczegóły z nim związane, którym chce nadać rangę trwałości:

– Jak to, zapomniałeś?
Miałam na sobie zwykłą szarą suknię
spinaną na ramieniu.

Jednak przywołany przez nią fragment obrazu, podobnie jak fragmentaryczne odwołania do wydarzeń rozrywających ich wspólnotę („Jakże mogłam wejść, / przecież nie byłeś sam”; „Szkoda, że nie możesz mi przyrzec”), napotyka ją na próżnię, bo druga strona jest całkowicie zamknięta w innym obrazie, budowanym przez konsekwentnie następujące po sobie segmenty, w obrazie przez nią niezauważanym czy lekceważonym:

– *I natychmiast potem
niebo pękło w stubłysku. [...]*
[...] – *Ujrzałem nagle
kolory sprzed istnienia wzroku.*

Zakończenie tej wizji katastrofy, której podsumowaniem są słowa mężczyzny tworzącego projekcję nieistniejącej kobiecej reakcji: *Masz słuszość / widocznie to był sen*, tworzy jakąś perspektywę bliższego kontaktu, wyznaczając drugi etap rozmowy.

Mimo niedopowiedzeń ten drugi etap nakreśla jakieś wspólne pole ukonkretnionego zranienia: „ – Dlaczego kłamiesz, / dlaczego mówisz do mnie jej imieniem, / kochasz ją jeszcze? [...] – *Wciąż myślisz o nim?*”. Jedność okazała się krucha, skoro jacyś inni „ona” i „on” mogli ją naruszyć. Nie wiemy jednak, czy była to przyczyna, czy efekt wcześniejszego rozbicia porozumienia. Jest jeszcze miłość („ – *O tak, chciałbym, / żebyś została ze mną. [...]* – Nikogo, jak ciebie”), choć wymieszana ze smutkiem i żalem, podkreślanymi tym mocniej, że wprost im się zaprzecza („ – Nie mam żalu / powinnam była domyślić się tego”; „ – *Ależ ja nie płaczę*”). Pojawiające się pragnienie odrodzenia związku, połatania tego, co poszarpane, prowadzi do trzeciego etapu kontaktu: odnalezienia pełnego już porozumienia i prawdziwego dialogu, w którym rzeczywiście uczestniczą obie strony. Tylko że to połączenie dotyczy jedynie zgody na ostateczne rozstanie: „ – *Bądź spokojny, / wyjadę z tego miasta. – Bądź spokojna, / odejdę stąd*”. Definitywności klęski nie zmieniają przejawy prawdziwej czułości, zaznaczające sensualną bliskość partnerów: „*Masz takie piękne ręce. / – To stare dzieje, ostrze przeszło / nie naruszając kości*”. Tym bardziej że pole bezpośredniości znowu ulega rozrzedzeniu, podkreślając różne, biegnące odrębnymi torami, porządki kontaktu:

[...] – Nie ma za co,
mój drogi, nie ma za co. – *Nie wiem
i nie chcę wiedzieć, która to godzina.*

Wiersz nosi tytuł *Na wieży Babel*. Kontekst tytułu uprawnia do snucia analogii między pomieszaniem języków, jakiego dokonał Bóg karzący ludzi w historii biblijnej za budowę wieży mającej sięgać nieba, a „pomieszaniem języków”, jakie dokonało się w prywatnej przestrzeni dwojga kochających się wcześniej, a więc i rozumiejących partnerów. Wiersz bywa najczęściej traktowany jako utwór o zerwanej komunikacji między bliskimi sobie osobami, wpisujący się w jeden z zasadniczych problemów poruszanych w poezji Szymborskiej, związany z „możliwością czy raczej niemożliwością porozumienia”⁴³. Formułą tej „niemożności” w wierszu nadaje się bardzo różną wykładnię. Na przykład według Mariana Stali jest ona rezultatem zdekonstruowanego obrazu rzeczywistości, w którym „zniknęła siła scalająca nadająca temu światu sens”⁴⁴. Zdaniem Leonarda Neugera wiersz mówi nie tyle o rozstaniu, ile o „tragicznym spotkaniu” dwojga ludzi, których dzieli kategoriyczna obcość komunikacyjna, dotycząca przeżywania i „sposobów mówienia o świecie”⁴⁵. Jacek Łukasiewicz w tej rozmowie widzi jednak dialog kochających się i bliskich sobie ludzi, którzy pomimo tego przebywają w „krajnie pomieszanych języków”, a ich rozmowa przypomina słyszaną równocześnie rozmowę telefoniczną dwóch osób⁴⁶. W przekonaniu Wiesławy Wantuch „rozmowa” bohaterów świadczy o tym, że są oni „uwięzieni” na wieży Babel, bo „zamknięci w sobie, głusi na drugiego”. Powielają tylko „klisze” typowych, po wielokroć odbywanych rozmów wszystkich kochanków: zazdrosnych, pragnących się rozstać i pozostać ze sobą⁴⁷, z czego mogłoby wynikać, że pomieszanie języków jest stałym elementem ludzkiej bliskości. Jacek Rogoziński ujrzy w tym dialogu „rozmowę” Romea i Julii, którzy nie popełnili samobójstwa, ale po latach wspólnego życia dotarli do punktu, w którym już się zupełnie nie rozumieją⁴⁸. Wiersz podaje się również jako przykład utworu mówiącego o niemożności komunikacyjnej i temu oglądowi podporządkowuje się poetykę nieciągłości materii słownej i przemilczenia⁴⁹.

Jednak możemy spojrzeć na utwór nie tylko poprzez wybrany aspekt historii biblijnej, ale poprzez związany z nią całościowy sens alegoryczny. W opowieści o wieży Babel mamy z jednej strony ukazane marzenie ludzi, a z drugiej – obawy Boga z tym marzeniem związane:

[...] „Chodźcie, zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba, w ten sposób uczynimy sobie znak, abyśmy się nie rozproszyli po całej ziemi”.

⁴³ S. Balbus, *Słowo wstępne* [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996, s. 19.

⁴⁴ M. Stala, *Radość czytania Szymborskiej* [w:] *Radość czytania Szymborskiej...*, s. 105.

⁴⁵ L. Neuger, „Biedna Upsala z odrobiną wielkiej katedry” [w:] *Radość czytania Szymborskiej...*, s. 132–133.

⁴⁶ J. Łukasiewicz, *Miłość, czyli zmysł udziału* [w:] *Radość czytania Szymborskiej...*, s. 159.

⁴⁷ W. Wantuch, *Miłość na wieży Babel* [w:] *Radość czytania Szymborskiej...*, s. 169–170.

⁴⁸ J. Rogoziński, „Nie starczy ust...” [w:] *Radość czytania Szymborskiej...*, s. 227.

⁴⁹ D. Wojda, „*spisane na wodzie Babel*” [w:] *Radość czytania Szymborskiej...*, s. 203, 205.

A Jahwe zstępując z nieba, aby zobaczyć to miasto i wieżę, które budowali ludzie, rzekł: „Są oni jednym ludem i mają wszyscy jedną mowę i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem na przyszłość nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić. Zejdźmyż tedy i pomieszajmy ich język, aby jeden nie rozumiał drugiego!”

W ten sposób Jahwe rozproszył ich stamtąd po całej ziemi, i tak nie dokończyli budowy tego miasta. [...] ⁵⁰.

A oto wykładnia alegoryczna, jaką znajdujemy w *Biblii Tysiąclecia*:

Oto ludność po potopie oddala się coraz bardziej od Boga, dążąc do **przekroczenia granic jej nakreślonych**. Gigantyczna budowla jest **ucieleśnieniem** tych **niezdrowych dążeń**. [...] **Karą za rosnącą pychę** jest rosnące niezrozumienie między narodami ⁵¹. [podkr. G. B. T.]

Jeśli spojrzymy na wiersz Szymborskiej z perspektywy całościowej alegorycznej wykładni, to jego rozumienie ulegnie zdecydowanemu rozszerzeniu. Roman Jakobson, twórca klasycznego układu wzajemnych uzależnień komunikacyjnych, wyjaśnia:

N a d a w c a kieruje k o m u n i k a t do o d b i o r c y. Aby komunikat był efektywny, musi on odnosić się do k o n t e k s t u (czyli musi coś oznaczać), kontekstu uchwytnego dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo takiego, który da się zwerbalizować; dalej, konieczny jest k o d , w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy (albo innymi słowy – dla tego, kto „koduje”, i tego, kto „dekoduje” komunikat); na koniec musi istnieć k o n t a k t – fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą, umożliwiający im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji ⁵².

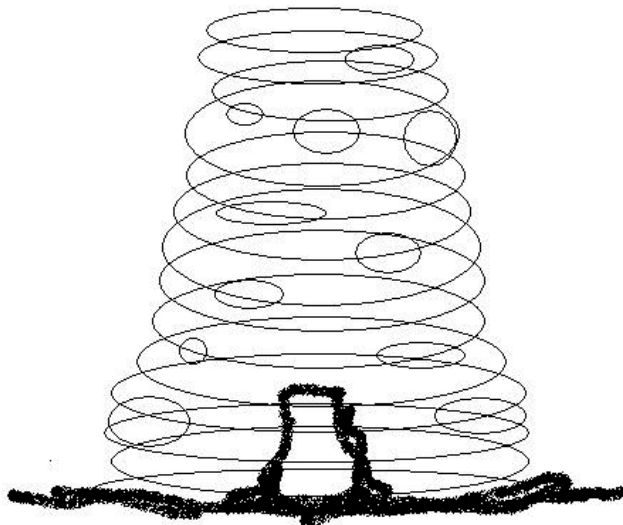
Wydaje się, że powyższy wzorzec komunikacji miłość realizuje w stopniu najbliższym ideałowi, bo trudno o bliższy kontekst, bardziej wspólny kod czy fizyczny i psychiczny kontakt, pozwalający na zrozumienie komunikatu. Miłość osadzona w czasie buduje coraz wyższe stopnie – nie zawsze zrozumiałe dla postronnych – wzajemnych połączeń komunikatu osadzonego w kontekście, kodzie i kontakcie. Buduje więc specyficzną, coraz wyższą i bardziej skomplikowaną konstrukcję architektoniczną wzajemnej komunikacji, w której każda następna kondygnacja osadza się na wcześniejszej, umacniając jej podstawę i równocześnie tworząc fundament do budowy następnej. Każda miłość rozpoczyna więc budowę wieży Babel.

⁵⁰ *Księga Rodzaju* [w:] *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 1965, s. 32.

⁵¹ Tamże, s. 32.

⁵² R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, przeł. K. Pomorska [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, red. H. Markiewicz, Kraków 1976, s. 27.

Na użytek szkolny możemy ten proces zobrazować:



I tak bohaterowie wiersza Szymborskiej znajdują się – jak wskazuje tytuł – na takiej „wieży”. Sugeruje to również uporczywie przywoływana przez mężczyznę wizja kataklizmu związanego z niszczeniem budowli, rozsypywaniem, jej zamianą w ruinę:

Murem targnął wiatr, / wieża ziewnęła jak lew, wielką bramą / na skrzypiących zawiasach [...] I natychmiast potem / niebo pękło w stubłysku. [...] Ujrzałem nagle / kolory sprzed istnienia wzroku.

Wizyjny obraz katastrofy męczącej bohatera mówi równocześnie o tym, że poznajemy budowniczych tej metaforycznej wieży, choć cała ludzkość z historii biblijnej sprowadza się tutaj do dwojga osób, które budują prywatną wieżę, tworzącą zasadniczy punkt orientacyjny w świecie, nie tyle dla wszystkich, ile dla siebie.

Klamra pytania o czas, otwierająca i zamykająca utwór („ – *Która godzina?* [...] – *Nie wiem / i nie chcę wiedzieć, która to godzina*), wydaje się szczególnie znacząca, bo zwraca uwagę właśnie na czas. Z jednej strony podkreśla długość trwania związku, bo inaczej próba tworzenia budowli nie byłaby rozpoczęta i nie byłoby czego burzyć, a z drugiej wskazuje na jakiś rodzaj fatalizmu ciągnącego nad każdą tego typu budowlą, bo przecież trzeba bezustannie tylko nasłuchiwać, kiedy uderzy burza i przyjdzie wiatr, które zniszczy wszystko, co

się tworzyło. W rezultacie alegoryczna wykładnia historii o wieży Babel, jako znaku pychy i przesadnych ludzkich ambicji, kładzie się cieniem na samej koncepcji miłości ukazanej w wierszu Szymborskiej. W tym świetle miłość jawi się jako uzurpacja tworzenia czegoś, co z samej zasady jest niemożliwe i w jakiś sposób naganne, bo wykraczające poza przypisane człowiekowi granice. Tak jakby i ta intymna, prywatna „wieża” była „ucieleśnieniem [...] niezdrowych dążeń”, „rosnącej pychy”, „przekroczeniem granic jej nakreślonych”⁵³. Utrata pierwotnej jedności i „pomieszanie języków”, z czym borykają się uczestnicy tego dramatu, są poniekąd już tylko naturalnymi konsekwencjami ich „nienaturalnego” marzenia. Marzenia o trwałości konstrukcji, na zniszczenie której czyhają wszystkie żywioły i prawa. Z tego punktu widzenia jej unicestwienie jest tylko kwestią czasu. Dlatego Czas otwiera i zamyka utwór. Choć na początku Czas jest jeszcze ważny (*Która godzina?*), to na końcu – już po dokonanej zniszczeniu – zupełnie nieistotny (*Nie wiem / i nie chcę wiedzieć, która to godzina*).

Wiersz Szymborskiej mówi o rozbitym porozumieniu, zerwaniu jedności komunikacyjnej między bliskimi sobie ludźmi, ale alegoryczny sens wieży Babel odsłania także rodzaj egzystencjalnego tragizmu związanego z miłością w ogóle. Sugerując jej uzurpacyjne nadzieje, jej „pychę” tworzenia konstrukcji przekraczających przypisane człowiekowi granice, odsłania także jej kruchość i jakiś rodzaj osamotnienia wśród otaczających ją żywiołów, praw, reguł, zasad. Miłość jest jakby obca światu nadzieją i wyzwaniem, że cud jedności, dzięki któremu – jak mówi Gustaw – „co jedno pomyśliło, już drugie odgadło” (w. 1040) nie jest cudem na chwilę olśnienia czy cudem dzielonym trwale dopiero w projekcjach rzeczywistości doskonałej, ale cudem możliwym do rozwijania się w czasie, mającym szansę na osadzenie w coraz gęstszej i coraz bardziej skomplikowanej architekturze (budującej kolejne stopnie porozumienia) przestrzeni komunikacyjnej.

Symboliczne i alegoryczne uwikłania miłości w dramacie Mickiewicza i wierszu Szymborskiej odsłaniają paradoksy związane z wartościowaniem samej miłości: z jednej strony podziwianej, istniejącej z Boskiego nadania, a z drugiej – podejrzewanej o uzurpacyjne przekraczanie praw ziemi czy przypisanych człowiekowi ograniczeń. Bo w rezultacie symboliczne i alegoryczne wykładnie miłości pokazują w zasadzie to samo: miłość jako autentyczne doświadczenie egzystencji jest obca światu i jego prawom. Nie przystaje do jego reguł, stworzonych zarówno przez ludzi, naturę, jak i Boga. Jest nieprzewidywanym naddatkiem, nadwyżką, z którą nie wiadomo, co począć. Uzurpacją, która niejako mocą samego ciężenia, siły grawitacji powinna się rozprężyć, rozpaść, przekształcić we własne zaprzeczenie. Mimo odrodzeniowej „rewolucji społecznej”, o której pisze Sayers⁵⁴, związanej ze zmianą postrzegania miłości, wydawać się może, że nadal pozostaje ona rodzajem „rozpasania”,

⁵³ *Księga Rodzaju...*, s. 32.

⁵⁴ Por. D. L. Sayers, *O pisaniu i czytaniu utworów alegorycznych...*, s. 28, 35–37.

przeciwko któremu buntują się wszelkie otaczające człowieka – świadome i nieświadome – moce i żywioły. Można głosić formalną gloryfikację miłości jako wartości najwyższej, ale zanurzyć się w ten rodzaj doświadczenia egzystencji jest rzeczą szalenie niebezpieczną i niejako z góry skazaną na klęskę. Bo jakież siły mogą przeciwstawić kochający się ludzie całemu światu, jego prawom, zasadom i wspólnotowym mądrościom? Z jakiegoż budulca mają stworzyć swoją wieżę, żeby powstrzymać to wszystko, co tylko czyha na jej zniszczenie? Jakże wątłe są ich tarcze i puklerze w zderzeniu ze światem.

A jednak symboliczno-alegoryczne uwikłania miłości ukazują kategoryczność ludzkiej niezgody na poddanie się temu, co silniejsze, niepokonane; niezgody na to, co jedynie możliwe do przyjęcia, do akceptacji zgodnie z „prawami ziemi” (IV część *Dziadów*). Ukazują również kategoryczność ludzkiej tęsknoty do ciągłego budowania miłosnej wieży Babel, pozwalającej ich twórcom nie zagubić się w świecie. Nawet jeśli owe szaleńcze próby kończą się jedynie klęską.

II. Alegoria prawdy: Jacek Dehnel, *Matka Makryna*¹

1. Alegoria, symbol i narracja

Zdaniem Hansa-Georga Gadamera w świecie coraz bardziej fragmentarycznym i rozbitym sztuka i wiążąca się z nią rozmowa pozostają enklawami sensu. Nadal jednoczą, choć określają zaledwie kierunek poszukiwań, które – podobnie jak nasza rozmowa z samym sobą – nie mają końca². Wprawdzie sens pozostaje niedościgniony, ale owa ukierunkowana przez związek sztuki i rozmowy uwaga nadaje naszej egzystencji głębszy wymiar, kształtując zręby podmiotowości, które tworzą przeciwwagę dla bytu tylko przypadkowego i fragmentarycznego. Sztuka w przekonaniu Gadamera zawsze była dopełnieniem rzeczywistości, a nie jej przeciwstawieniem, dlatego wszelkie próby antagonizowania sztuki i życia (najwyraźniej uwidocznione w modernizmie) uznaje za kalekie próby „dowartościowywania” sztuki, które prowadzą do jej wyobcowania z życia, a więc i odbiorczego zainteresowania³. W imię tego zainteresowania Gadamer przeciwstawia się ostrej opozycji symbolu i alegorii, dowodząc, że przenikają się one wzajemnie, gdyż bezpośredni kontakt z Absolutem (w różnym rozumieniu), jaki w założeniu romantyków niemieckich miał towarzyszyć symbolowi, ma i tak charakter zapośredniczony w zbiorze różnego typu konwencji kulturowych, bo w innym przypadku porozumienie między twórcą a odbiorcą byłoby w ogóle niemożliwe⁴.

Od drugiej połowy XX wieku mamy już do czynienia ze zdecydowanym podważeniem sensu opozycji, że „coś jest czymś” (symbol) i „coś jest jak coś” (alegoria). Argumentuje się nawet, że naszym udziałem może być wyłącznie alegoryczna analogia, a nie kontakt z doświadczaną przez kogoś symboliczną tożsamością bytu i Prawdy, tożsamością podejrzewaną zresztą o mistyfikującą

¹ Rozdział jest zmodyfikowaną i uzupełnioną wersją tekstu opublikowanego [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017, s. 139–158.

² H.-G. Gadamer, *Wiersz i rozmowa* [w:] tegoż, *Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001, s. 130, 133.

³ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 110, 118.

⁴ Por. tamże, s. 97–98, 107.

uzurpację⁵. Nawet jeśli nie zgadzamy się z tak kategorycznym unicestwieniem racji dla istnienia symbolu, to we współczesnym literaturoznawstwie alegoria zdecydowanie poszerzyła swe znaczenie, obejmując w sumie każdą wypowiedź, w której możemy odnaleźć, poza bezpośrednią treścią, „drugie dno” czy „lepiej kilka den”⁶. Dlatego sądzi się również, że każda interpretacja tekstu jest alegorią, podobnie jak każda alegoria jest interpretacją⁷.

Patrząc na literaturę z perspektywy Anny Łebkowskiej jak na połączenie „niepochwytności”, mocy „wyzwalania się z każdego domknięcia”⁸ z „testowaniem kulturowych sposobów bycia w świecie, a więc także naszego narracyjnego osvajania rzeczywistości”⁹, można w niej zobaczyć możliwości uczestniczenia w procesach analogii i utożsamień. Być może to właśnie z tego powodu Richard Rorty przypisuje literaturze tak wielką rolę (zwłaszcza powieści) w poszerzaniu perspektywy międzyludzkiej solidarności. Tylko dzięki literaturze, jak przekonuje, poprzez uruchomienie i powiększanie zakresu „wyobraźni imaginacyjnej” możemy w upokarzanych obcych dostrzec bliźnich:

W mojej utopii solidarność ludzka byłaby traktowana nie jako fakt, który należy ujawnić poprzez odrzucenie „uprzedzeń” lub dokopanie się do głęboko dotąd ukrytych pokładów, lecz raczej jako cel do osiągnięcia. Można go osiągnąć nie poprzez dociekania, lecz za pomocą wyobraźni, imaginacyjnej zdolności dostrzegania w obcych nam ludziach cierpiących bliźnich. Solidarności nie odkrywa się dzięki refleksji, lecz stwarza się ją. Stwarza się ją poprzez uwrażliwienie nas na poszczególne przypadki cierpienia i upokorzenia obcych nam ludzi¹⁰.

Ale w przekonaniu Arkadiusza Żychlińskiego nie tylko tworzona cudza literatura pośredniczy w naszych kontaktach ze światem, ludźmi i sobą samym. Taką funkcję pełnią także tworzone przez nas fabulacje, a więc kreowane fabuły, historie, opowieści¹¹, jako że są one pochodną interpretacji, naszego „sposobu bycia w świecie”¹². Żychliński podkreśla przy tym, że to owe fabulacje (opowieści fikcyjne) zwiększają m.in. naszą odporność wobec rzeczywistości, która nas przytłacza, która okazuje się nie do zniesienia. Gdybyśmy nie znali recepty na jej zawieszenie (opuszczenie), stalibyśmy się zupełnie bezbronni i zginęlibyśmy. Fabulacje byłyby więc sposobem ucieczki z realnej

⁵ Por. A. Lipszyc, *Symbol, ślad, alegoria (Benjamin i inni)*, „Teksty Drugie” 2004, nr 1–2, s. 222–224, 227–236. Por. także P. de Man, *Retoryka czasowości*, przeł. A. Sosnowski [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk, 2003, s. 146–152.

⁶ J. Abramowska, *Rehabilitacja alegorii* [w:] *Alegoria...*, s. 18.

⁷ Por. M. W. Bloomfield, *Alegoria jako interpretacja*, przeł. Z. Łapiński [w:] *Alegoria...*, s. 52–53.

⁸ A. Łebkowska, *Narracja* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002, s. 209.

⁹ Tamże, s. 210.

¹⁰ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, Warszawa 1996, s. 14–15.

¹¹ Por. A. Żychliński, *Instynkt narracyjny. Różnica antropologiczna w ujęciu filologicznym*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 104.

¹² Tamże, s. 108.

rzeczywistości, by się za szybko nie poddać jej prawom, w których nie ma dla nas miejsca¹³. Te dwie perspektywy (literatury i fabulacji) splatają się w powieści *Matka Makryna* Jacka Dehnela o świętej męczennicy i oszustce.

2. Skąd przybywa Makryna?

Być może Paul de Man ma rację, twierdząc, że w świecie, w którym żyjemy (tworzymy), jesteśmy skazani wyłącznie na związki alegoryczne, podkreślające własną umowność wynikającą m.in. z ograniczeń języka (rozumianego tylko jako „nagrobka” prawdziwego sensu i prawdziwej rzeczy), a każda próba zamiany analogii w tożsamość może mieć charakter jedynie sztuczny i fałszujący prawdziwą naturę tych relacji¹⁴. Ale racją nie mniejszej wagi jest wpisana w człowieka potrzeba prawdy nie pośredniej, ale bezpośredniej, z którą można się utożsamić, „zamieszkać” w niej, zmysłowo doświadczyć. Pragnienie kontaktu z osobą-symboliem jest nie tylko specyfiką polskiego romantyzmu, szukającego przeciwwagi dla klęsk narodowych, lecz ma charakter uniwersalny dla wszystkich kultur i każdego czasu. Tym niemniej w romantyzmie pragnienia cudu, świętości, osoby, w której można by zobaczyć jedność myśli, czynu i słowa, były szczególnie zintensyfikowane.

Przybyła do Paryża 1 października 1845 roku Makryna Mieczysławska (1784?–1869) wydawała się pełną realizacją Mickiewiczowej idei jedności poezji i życia. Przybyła niejako z Boskiego nadania, ze świata SYMBOLU jednoczącego prawdę nieba i ziemi, poświadczoną własnym męczeństwem. Podając się za ksienię unickiego zakonu bazylianek w Mińsku na Białorusi, upokarzanych i torturowanych za brak zgody na przejście na prawosławie, stała się uosobieniem świętej męczennicy i prorokini. Jej drodze z Paryża do Rzymu towarzyszyły tłumy wiernych i duchowieństwo; była przyjmowana przez papieży (Grzegorza XVI i Piusa IX), czczona przez kardynałów, biskupów, arystokrację, poetów. W Rzymie, dzięki polonii rzymskiej i wpływowi księży zmartwychwstańców, uzyskano zgodę na refundację klasztoru bazylianek i Makryna została jego ksienią. Tam przyjmowała odwiedzających, a jej wpływ był przemożny. To było niezwykle oddziaływanie, jak czytamy u Aliny Witkowskiej:

Wynikało z otaczającej ją aury męczeństwa, z owych przepowiedni, a także z ogromnej pewności siebie, którą odbiorcy traktowali jako siłę autorytetu¹⁵.

W miarę upływu czasu jej duchowi opiekunowie (księża zmartwychwstańcy, z ks. Jełowickim na czele) zdystansowali się wobec swojego pierwotnego

¹³ Por. tamże, s. 111.

¹⁴ Por. P. de Man, *Retoryka czasowości...*, s. 148–152.

¹⁵ A. Witkowska, *Mieczysławska Makryna* [w:] J. M. Rymkiewicz, D. Siwicka, A. Witkowska, M. Zielińska, *Mickiewicz. Encyklopedia*, Warszawa 2001, s. 322.

entuzjazmu, ale do ostatnich dni życia miała gorących wyznawców, w tym wysokich dostojników kościelnych¹⁶.

W latach 1847–1848 odegrała bardzo dużą rolę wśród rzymskiej polonii. Podjęto próby, aby poprzez moc jej władzy duchowej uwolnić Adama Mickiewicza spod wpływu demonicznej, jak sądzono, potęgi towianizmu. Zygmunt Krasiński tak wyjaśnia zasadę owych zbawczych nadziei:

Bo jużci ona może Tow[iańskie]mu odmawiać władzy cudów lub ją za uzurpacyjną mieć, on zaś logicznie jej nie może, skoro przypuszcza, że cud jest przymiotem właściwym duchowi ludzkiemu wywyższonemu ofiarą, walką, miłością, czynem. To wszystko w Makrynie jest. P. Ad[am] więc musi ukłon oddać w niej swojej własnej zasadzie, a jeśli ona wtedy natchniona powie mu, że służy potędze złej, toć go to wzruszyć powinno¹⁷.

Efekty spotkania Mickiewicza z Makryną traktuje Krasiński jako walkę dwóch rodzajów mistycyzmu:

Makr[yna] ogromne wrażenie na nim wywarła. Wciąż o niej mówi. Między jej potęgą i potęgą Tow[iańskie]go, w istocie niezwykłą, odbywa się rozdzierający bój w sercu tego człowieka¹⁸.

Sposoby „wyzwalania” Mickiewicza przez Makrynę ukazują wprawdzie Krasińskiemu i swą parodystyczną formę: oto tytan-Mickiewicz pod wpływem sugestii Makryny spowiada się przed człowiekiem marnym i próżnym, bo za takiego uważał Krasiński ks. Jełowickiego, a w dodatku nie przynosi to zamierzonego skutku, bo twórca *Dziadów* nie wyrzeka się niczego, z czym do Rzymu przybył¹⁹. A przybył założyć Legion mający walczyć o realizację prawd ewangelicznych na ziemi i o błogosławieństwo dla tych działań (piekielnych, zdaniem Krasińskiego) poprosi również Makrynę Mieczysławska²⁰.

Nikt jednak w tym czasie nie przypuszczał, że osoba-symbol, narzędzie zbawczych działań, w której przenikliwy autor *Nie-Boskiej komedii* widział jedyną szansę na wyzwolenie Mickiewicza spod złego, w której odnalazł – podobnie jak wielu innych – „zacną i pocziwą szlachciankę polską”, „prezoryszę taką, jak niegdyś bywały”, „dziwnie nad swój wiek i przebyte męki

¹⁶ Por. A. Mickiewicz, *Listy. Część trzecia. 1842–1848* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 16, oprac. M. Derwałowicz, E. Jaworska, M. Zielińska, Warszawa 2004, s. 760–761.

¹⁷ Z. Krasiński, *Listy do Delfiny Potockiej*, t. 3, oprac. i wstęp Z. Sudolski, Warszawa 1975, s. 680.

¹⁸ Tamże, s. 693.

¹⁹ Ostatecznie proces zbawczego wyzwalania Mickiewicza przekształcił się, zdaniem Krasińskiego, w dramat z trzema aktorami z zupełnie różnych i niewspółmiernych światów, Makryną, Mickiewiczem i Jełowickim: „Błogosławiona a prosta, tytan szturmujący do sztucznych cudów, i prozaiczny, mierny, próżny człowieczek”, por. tamże, s. 707–708.

²⁰ W dniu poprzedzającym zawiązanie Legionu (29.03.1848) Mickiewicz napisze do niej: „W tej nagłej potrzebie udajemy się do twojej pomocy. Proś Boga za nami w dniu jutrzejszym. Modlitwie twojej macierzyńskiej polecamy się”, por. A. Mickiewicz, *Listy. Część trzecia. 1842–1848...*, s. 497.

urodziwą, dziwnie czasem z natchnienia mówiącą”²¹, okaże się symbolem-mystyfikacją. Święta męczennica, którą próbowano wykorzystać także do działań politycznych, powstrzymujących zawarcie konkordatu między Watykanem a carem Aleksandrem I²² – bohaterka licznych opowieści dewocyjnych, ale również tekstów literackich tej miary, co *Rozmowa z matką Makryną Mieczysławską* Juliusza Słowackiego (1846) czy *Legion* Stanisława Wyspiańskiego (1900), nie była czystą i poświadczoną ofiarą, Prawdą, ale cyniczną oszustką lub – co najwyżej – mitomanką²³.

3. Prawda przede wszystkim, a Osoba znikąd

Według badań ks. Jana Urbana – wcześniejszego apologety legendy Matki Makryny – przedstawionych w wydanej w 1923 roku książce *Makryna Mieczysławska w świetle prawdy*, osoba podająca się w Paryżu i w Rzymie za Matkę Makrynę „nie tylko nie była ksienią klasztoru Bazyljanek w Mińsku, ale wcale nawet do owego zakonu nie należała”²⁴. Wprawdzie w Rosji od początku pisano o niej jako oszustce, ale nie wierzono tym informacjom, zwłaszcza że prześladowania unitów i likwidacja klasztorów były faktem²⁵. Jednak kim innym, niż podawała Makryna, był główny prześladowca bazylianek, inne nazwiska prześladowanych, inne miejsca, a opis kobiet poddawanych torturom został wyolbrzymiony i od razu winien wzbudzić, zdaniem ks. Urbana, nieufność, gdyż – jak pisze, co dzisiaj może dziwić w sposób szczególny – „wszystko to dzieje się bądź co bądź w XIX stuleciu, w państwie, w którym bądź co bądź istnieje jeszcze jakieś prawo i jakieś poczucie ludzkości”²⁶ (?!). Historię z Makryną traktuje z jednej strony jako szczególnie bolesną, a z drugiej – podkreślającą heroiczny wymiar wyzwalającej prawdy:

upokarza nas przekonanie się, żeśmy legendę, na ordynarnem oszustwie opartą, czcili dotychczas za świętość. Miejmy jednak na tyle odwagi, aby zwyciężyć i tę boleść i to upokorzenie i powiedzieć sobie: *magis amica veritas!* – prawda przede wszystkim!”²⁷.

²¹ Z. Krasieński, *Listy do Delfiny Potockiej...*, s. 772.

²² A. Witkowska, *Mieczysławska Makryna...*, s. 321–322.

²³ Ksiądz Jan Urban w książce *Makryna Mieczysławska w świetle prawdy* (1923) przedstawił ją jako bezwzględną oszustkę, z kolei ksiądz Władysław Kwiatkowski w *Historii Zgromadzenia Zmarłychwstania Pańskiego* (1942) jako mitomankę, por. A. Mickiewicz, *Listy. Część trzecia...*, s. 761–762.

²⁴ Jan Urban, *Makryna Mieczysławska w świetle prawdy*, „Przegląd Powszechny” 1923, s. 86. Wszystkie pozostałe cytaty i odwołania pochodzą z tego źródła.

²⁵ Por. tamże, s. 84–85.

²⁶ Tamże, s. 87.

²⁷ Tamże, s. 139.

A jednak tę wyzwalającą prawdę podporządkowuje się w sposób skrajny – niemal ostentacyjny – niezgodzie na przeżywane upokorzenie z powodu profanacji symbolu narodowego cierpienia, gdyż:

naraz trzeba się dowiedzieć z całą pewnością, że ta rzekoma męczennica, ta uczczona i opiewana patriotka, ten jakby symbol wiary i wytrwania – to zwyczajna – owszem lepiej powiedzieć – nadzwyczajna, niepospolita, wielka oszustka i samozwanka! Że nie świadectwo prawdzie dała, ale swą marną osobą, swemi prostaczemi oskarżeniami zbrudziła, skaziła, sprofanowała świętą kartę z historii rzeczywistych naszych cierpień i naszych poświęceń!²⁸

Autor powyższych słów usprawiedliwia wszystkich współtwórców legendy Makryny, ludzi ją polecających, otaczających opieką, rozpowszechniających jej opowieści i słabo sprawdzających ich prawomocność, bo „stali się ofiarami swej łatwowierności i działali w dobrej wierze”²⁹, bo kto „mógł przypuszczać obecność tak kolosalnego oszustwa?”³⁰ Poza tym „historia zna podobne samozwaństwa na większą jeszcze skalę, np. różnych fałszywych pretendentów do tronów, którym uwierzyły wcale niepospolite i bardzo krytyczne nawet głowy”³¹. Ks. Urban argumentuje: „Nie miejmy bardzo za złe papieżom, kardynałom i innym przedstawicielom wyższego towarzystwa w Rzymie, że bez sprawdzenia faktu uwierzyli w Makrynę”³².

By usprawiedliwić innych, deprecjonuje po wielokroć główną bohaterkę swego śledztwa: podkreśla prostactwo jej języka i prostactwo w ogóle (por. s. 88, s. 136), „niewybredną »cudowność«” (por. s. 88), ograniczoną inteligencję (por. s. 126), ograniczenie, w ogóle brak szerszej inteligencji, bezczelność, brak duchowego wyrobienia, notoryczną kłamliwość i skrajny cynizm (por. s. 136), awanturniczą przeszłość (por. s. 137), niemoralność (przytacza się relacje wskazujące, że Makryna mogła być mniszką w ciąży – por. s. 118–119, uwiedzioną przez bernardyna bazylianką, pragnącą wrócić do klasztoru – por. s. 119, znaną oszustką, zamykaną w areszcie – por. s. 120, może i noszącą na ciele ślady przemocy, poniżenia i okrucieństwa, ale to nie kajdany zaborcy i prześladowania za wiarę były ich przyczyną, ale jej doświadczenia awanturnicy, wielokrotnie zamykanej w areszcie, więc i – niejako naturalnie, sugeruje się – narażonej na różne formy przemocy – por. s. 137).

Argumentacja ks. Urbana jest w pełni zrozumiała, choć wkrada się w nią rodzaj błędu logicznego, gdyż skoro tak „marna osoba” (por. s. 138–139), prymitywna i ograniczona mogła łatwo uwieść dostojników, księży, arcybiskupów, poetów – to najwyraźniej dlatego, że po wielokroć opowiadała to, co oni po prostu chcieli usłyszeć. Przybyła w jakimś sensie ze świata ich pragnień, modlitw, tęsknot, stając się ich personifikacją.

²⁸ Tamże, s. 138–139.

²⁹ Tamże, s. 127.

³⁰ Tamże, s. 135.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 134.

O samej Mieczysławskiej – mimo ambicji ks. Urbana, by jej historię przedstawić „w świetle faktów” – nie wie się nic. Wszystko jest tylko hipotetyczne, wariantywne, prawdopodobne. I tak: kobieta podająca się za ksienię-męczennicę była prawdopodobnie szafarką lub kucharką w klasztorze bernardynek w Wilnie w czasie, kiedy czasowo przebywały tam prześladowane bazylianki mińskie, niegodzące się na przejście z wiary unickiej na prawosławie. Przejęła i wyolbrzymiła ich opowieści, by następnie wykorzystywać je do przyjętej przez siebie roli męczennicy za wiarę. Urodziła się prawdopodobnie w roku 1784, prawdopodobnie nazywała się Winczowa lub Wińczowa, prawdopodobnie była wdową po oficerze, prawdopodobnie była Żydówką, prawdopodobnie o kryminalnej przeszłości³³. Na bazie tych hipotez ks. Urban tworzy hipotezę jej historii:

Mniej więcej od r. 1840 rozpoczęła swój zawód eksploatowania łatwowierności księży swojemi opowiadaniem, że jest zbiegłą z Bernardynem, lecz pokutującą Bazylijanką [...]. Była sądzona i odesłana do Lubcza, a może i zbита po drodze, lub nawet jako włóczęga otrzymała jakieś różgi na miejscu. Z Lubcza się ulotniła i znalazła jako biedna na kilka dni w Miadziołach, np. w 1841 lub 1842 r. podczas rządów okrutnych Michalewicza. Za kilka dni już gościła w jednym, a może i w kilku obywatelskich domach, pokazując swe sińce i grając rolę prześladowanej Bazylijanki. Ponieważ ktoś z obywatelstwa przybył do Miadzioł na sprawdzenie autentyczności i rozmiarów prześladowania i tu musiał się dowiedzieć, że żadna zakonnica nie uciekła, przeto oszustce na ten raz nie dało się długo odgrywać roli męczennicy, poszła więc na służbę do Bernardynek wileńskich [...], zacierając tym sposobem ślady dotychczasowego swego awanturnictwa. Po dwóch latach, pod koniec 1844, Siemaszko puścił z Miadzioł sześć zakonnicek do krewnych; parę z nich zatrzymało się po drodze czy na dłuższy czas u Bernardynek wileńskich. Tam Wińczowej przyszła ochota do podjęcia porzuconej roli, tem bardziej że fakt wyjazdu kilku zakonnicek z klasztoru można było przedstawić jako ucieczkę męczennic³⁴.

Autor książki zastrzega wprawdzie, że to hipotezy, ale podkreśla, że mają one wszelkie cechy prawdopodobieństwa. Nie ulega wątpliwości, że osoba podająca się za ksienię klasztoru bazylianek w Mińsku – na pewno nią nie była³⁵. Wszystko inne opiera się na domysłach, informacjach zasłyszanych, prawdopodobnych, jakby główna bohaterka dramatu emigracyjnej narodowej świętości przybyła znikąd. Zresztą kiedy okazało się, że jej cierpienia mogły mieć charakter jedynie partykularny, skwapliwie przesunięto ją do sfery donikąd. Stała się co najwyżej pogardzanym przedmiotem narodowego wstydu, hańby, upokorzenia.

Demistyfikacja ksieni bazylikańskiej jest przedstawiana z perspektywy oszukanego księdza, w dodatku jej wcześniejszego apologety. Nie ma tu najmniejszej próby empatycznego wniknięcia w powody, dla których bohaterka historii przyjęła taką rolę. Wszystko tłumaczy się wyłącznie jej cynizmem,

³³ Por. tamże, s. 120–125.

³⁴ Tamże, s. 125–126.

³⁵ Por. tamże, s. 126.

bezczelnością, prostactwem, głupotą, ograniczeniem intelektualnym i moralnym. Wyjaśniani u tajemnicy towarzyszy wszechobecna pogarda wobec śladów jej życia i podkreślanie na każdym kroku świadomie złych intencji. Zjawiała się nie jako człowiek, ale jako cud. Skoro cud okazał się fałszywy, to człowiekiem nikt już się nie interesował. Być może innych od początku zajmowała tylko rola świętej męczennicy. Tylko ta rola przykuwała uwagę i budziła szacunek. Bo jakie szanse na wysłuchanie historii swych cierpień i upokorzeń w XIX wieku miałyby zwykła, pozbawiona środków do życia i walcząca dramatycznie o przetrwanie biedna wdowa? Pewnie, jak w relacji ks. Urbana, znalazłaby się w kolejnym areszcie za włóczęgostwo, gdzie – co normalne – otrzymałaby „jakieś różgi na miejscu”. Poza tym to był los powszechny, prozaiczny, a więc kogo by zajmował?

4. Jacek Dehnel i głos oszustki. Prawdy pośrednie

Gayatri Chakravorty Spivak ostrzega przed tworzeniem jednego modelu podporządkowanych innych. Zwraca uwagę, że kolonizowany podmiot ma zawsze heterogeniczny charakter³⁶. Upomina się w ten sposób o głos podporządkowanych ukrytych w „głębszym cieniu”. Pisz o Indiach i marginalizowanej roli kobiet w procesie ich wyzwalania, ale konstatacja, że „podporządkowana inna nie może przemówić”³⁷, ma charakter uniwersalny. W polskiej historii kraju kolonizowanego mogła przemówić, o ile był to język martyrologicznego poświęcenia za ojczyznę i wiarę. Innego głosu nie przyjmowano, jak i nie przyjmowano do wiadomości, że zasady dominacji i podporządkowania mają również swoją płęć kulturową i towarzyszącą temu martyrologię. Może i dlatego w prowadzonych przez ks. Urbana poszukiwaniach prawdy o Makrynie Mieczysławskiej nie ma nawet próby dotarcia do jej autentycznego głosu. Bo też inny wariant jej historii nikogo nie interesuje lub raczej każdy inny wariant podlega jednoznacznie negatywnej i upokarzającej podmiot waloryzacji.

Jacek Dehnel w książce *Matka Makryna* oddaje głos bohaterce historii. Wprawdzie to głos hipotetyczny, ale próbujący stworzyć ciągłość ze skrawków jej biografii. W szkolnej edukacji ta współczesna powieść tworzy szansę na przełamanie dystansu między odległymi w świadomości uczniów problemami wieku XIX a współczesnością. Motywem łączącym różne czasy pozostaje problem potrzeby świętości, relacji między świętością a mistyfikacją, relacji między prawdą a fałszem, relacji między prawdą jawnie głoszoną, budzącą szacunek a prawdami ukrywanymi, niewygodnymi i w tym sensie „niewidzialnymi”, spychanymi w niebyt. Byłaby to również szansa na uważniejsze przyjrzenie się praktyce hierarchizowania ludzkiej męki, zgodnie z którą jedne jej przejawy uznaje się za „wysokie”, godne szacunku, uwagi (np. cierpienie za

³⁶ G. Ch. Spivak, *Czy podporządkowani inni mogą przemówić?*, przeł. E. Majewska, współpraca J. Kutyla, „Krytyka Polityczna” 2010, nr 24–25, s. 201–202, 214.

³⁷ Tamże, s. 237.

wiarę, za ojczyznę), a inne – za „niskie”, godne pogardy, niewarte uwagi (męka będąca efektem domowej przemocy, głód, bieda, gwałt, poniżenie jako efekty roli i miejsca w społeczeństwie, okoliczności życiowych).

W sytuacji lekcyjnej zrelacjonowaną fragmentarycznie narrację (wybrane cytaty wypowiedzi romantyków i wybrane fragmenty relacji ks. Urbana) można opatrzyć pytaniami/zadaniami, które upodmiotowią w uczniowskiej świadomości tę historię. Przykładowo:

1. Dlaczego nic pewnego nie wiemy o bohaterce zdarzeń? Przedstaw hipotezy.
2. Dlaczego akurat taką formułę oszustwa wybrała? Przecież rola świętej męczennicy narażała ją ustawicznie na demistyfikację?
3. Jeśli nie była świętą męczennicą narodowej sprawy, to jaką „męczennicą” jednak mogła być? O ile mogła.
4. Jaką prawdę / jakie prawdy – twoim zdaniem – przedstawia ta historia bezpośrednio, a jaką/jakie w sposób pośredni?

Mają one sprowokować uczniów do namysłu nad tą – zdaje się – na pozór jednoznaczną w wymowie – historią, choć już wówczas mogą ujawnić się wątpliwości z tą jednoznacznością związane. Wariant przykładowych odpowiedzi, budowanych w oparciu o relację ks. Urbana i wybranych przytoczeń z tekstów romantycznych, mógłby wyglądać następująco:

Ad. 1.

Nic pewnego nie wiemy, bo w taki sposób projektowała swoje życie oszustki. Ustawicznie zacierała ślady, by móc je kontynuować. Oszuści, również współcześnie, mnożą swoje biografie, życiorysy, dane, by zmylić potencjalne ofiary, nie dać się złapać na oszustwie.

Ad. 2.

Wybrała rolę świętej męczennicy za wiarę z wyrachowania, bo wiedziała, że przyniesie jej ona, przynajmniej w środowisku księży, poklask i korzyści materialne. Była przy tym zbyt ograniczona (na co wskazuje relacja ks. Urbana), by pomyśleć o niebezpieczeństwie demistyfikacji. Co prawda zmieniała miejsca pobytu, kiedy jej oszustwo wychodziło na jaw, tylko że później – na skutek własnej beczelności – zapominała się. Dlatego miała odwagę przybyć do Paryża i Rzymu.

Ad. 3.

Nie była męczennicą, ale oszustką, która wyrządziła dużo szkód, gdyż osmieszyła papieży, dygnitarzy kościelnych, emigrację, wielu ludzi, którzy ją wspomagali i jej wierzyli. Ponadto jej kłamstwo podważyło prawomocność autentycznych przesładowań za wiarę, które bezwzględnie miały miejsce. Dlatego nie można w niej widzieć „męczennicy”, gdyż byłaby to profanacja tego słowa. Co najwyżej można na nią spojrzeć jako na osobę chorą, żyjącą w świecie własnych zmyśleń do tego stopnia, że nieodróżniająca prawdy od fałszu (mitomanke).

Ad. 4.

W sposób bezpośredni historia ta opowiada o tym, jak wielkie szkody czynią kłamstwo i oszustwo, bo ośmieszają, podważają prawdziwe cierpienie, poświęcenie i zaufanie do ludzi. W sposób pośredni ta historia zmienia nas i nasze postrzeganie innych: czyni z nas osoby podejrzliwe, przesadnie ostrożne, szukające we wszystkich tego, co fałszywe, nieprawdziwe, bo przecież każdy może okazać się nosicielem jakiegoś kłamstwa, każdy może chcieć nas wykorzystać. Przykładów tego typu mamy mnóstwo i we współczesności. W konsekwencji oszuści niszczą naszą otwartość wobec ludzi, wiarę i nadzieję z nimi związane.

Materiał tego wstępnego rozpoznania konfrontujemy następnie z książkowym fragmentem, w którym hipotetyczna Mieczysławska ukazuje ze swojej perspektywy historię oszustwa, jakiego się dopuściła, by w dalszej kolejności lekcyjnych działań ponownie wrócić do tych samych pytań, co uprzednio. Byłoby dobrze, aby w trakcie czytania uczniowie zaznaczyli fragmenty, które wiążą się, ich zdaniem, z postawionymi wcześniej pytaniami i odpowiedziami³⁸.

Raz, że wdowa. Dwa, że biedna. Trzy, że stara. Cztery, że baba. Pięć, że przechrzta żydowska. Sześć, że brzydka. Z bliznami dawnymi na twarzy, a paroma jeszcze całkiem świeżymi, pomarszczona, przygarbiona, z nogami popuchniętymi, sapiąca, gdy po stopniach wchodzi – a przecież wchodziłam po stopniach coraz wyżej i wyżej, przez Poznań, przez Paryż, aż do samego Rzymu, a dalej w królestwo czynienia cudów i prorokowania, jakby mi aniołowie pod stopy kolejne stopnie kładli ze złota i kryształu.

A przecież z błota się wygrzebałam, z krwi, ze skrzepów, z barłogów smrodliwych, spod cielska lipkiego, porosłego szczecią, z domku zgnilego, gdzie deski i brudna słoma były nam za całe pomieszkowanie, z szopy żandarma. Przecież w pyle, w plugastwie całe życie się tarzałam, wdeptywana w ziemię, koczergą do niej przybijana – i co chwilę tracąc siły, co chwilę wyciągałam ramię przed siebie, chwytając trawkę jakąś, korzonek i ciągnęłam swoje ciężkie, skatowane ścierwo dalej. Skąd mogłam wiedzieć, że dopiero po tylu latach z mierzwy się wydzwignę, że stopę na pewnym stopniu postawię – i to nie przez czyjeś miłosierdzie, którego zawsze czekała, o które się modliłam, leżąc w głębokości piekielnej, w tym piekle w środku Wilna rozpalonym, gdzie jeden czort Wińcz³⁹ w kotle smoły i siarki mnie topił, **ale przez słowa?** [podkr. G. B. T.]

Nikomu się poskarżyć, bo i kto by słuchał, jedna tylko może Lizawieta, sztabskapitanowi żona, z polikami czerwonymi jak jabłuszka – nikt inny. Do matki, ojca, na klepisko nie wrócę, myślę pewnie, że do służby poszłam i tam już pomarłam – nie powiem: *Bito mnie, matko, ojcze, po katowsku zbito, któż tak bezdzietną bije?* Nie

³⁸ Wstępna rozmowa może uruchomić głębszą dyskusję, a wówczas pracę nad fragmentem powieści Dehnela powinno się przenieść na oddzielną lekcję, polecając przeczytanie go w domu i zaznaczenie miejsc w tekście, które korespondują z pytaniami z poprzedniej lekcji. Bez względu na sposób organizacji zajęć i czas na nie przeznaczony należy się skupić przede wszystkim na czterech wstępnych pytaniami i dopełnianych przez nie różnych wariantach odpowiedzi.

³⁹ Wincz – w narracji Dehnela mąż bohaterki: oficer rosyjski, alkoholik, znęcający się notorycznie (fizycznie i psychicznie) nad żoną, wypominający jej bezdzietność.

powiem, że wiarę zarzuciłam, przechrzciliam się, za Moskala poszłam – bo tym bardziej powiedzą, że pomarłam i ciałem, i duszą. Że babę mąż bije – kogo to obchodzi, komu to opowiadać i jak? Na berzerce, w salonie, kandyzowane frukta podjadając, oficerowym żonom chwalić się sińcami, jak one chwalą się nowym wachlarzem albo suknią z kitajki? Do majora iść na skargę? Ze schodów zrzuci, a potem wszystko źle – czy Wińcza zrugą, czy mnie z nim obśmieje między innymi oficerami, zawsze cięgi wezmę. Do stójkowego? Wyszodzi, jeszcze kopnie, że po ulicy się pałętam zamiast w domu, jak porządna kobita. Do spowiednika? jeden spowiednik powiedział, że mam nieść swój krzyż i nie obrażać Pana Boga narzekaniami. *Pamiętasz* – mówił, a ja patrzyłam przez kratki, jak mu na nosie lśni potu kropelka – *jak Pan Jezus przyjmował kielich goryczy w Ogrójcu? Czy powiedział: Nie, zamiast goryczy życzę sobie lemoniady? Orszady? Nie, wypił tę gorycz do dna. A przecież i jego bito – czy skarżył się jak ty, córko, czy zawodził, czy latał do spowiednika i mu się żalił? Gdzieżby, żadna z Ewangelij o tym nie wspomina. Więc i ty Pana Naszego, Jezusa Chrystusa naśladuj. A był i inny, lata później, bo lata całe minęły, nim się drugi raz ośmieliłam powiedzieć o tym, że mnie Wińcza skatował okrutnie; drugi krócej mówił: *Ze swoich, córko, przychodzisz się spowiadać grzechów czy z cudzych? Jeśli mąż twój podnosi na ciebie rękę, to Bogu przez swojego spowiednika przekaże, już ty się do tego nie mieszaj, własnych grzechów masz, jak wszyscy, aż nadto.**

Zresztą, myślałam sobie w najciemniejszej otchłani: *Może i dziękować masz za to, może to i pokuta od Boga zesłana, że odrzuciłaś habit, że nie wróciłaś do klasztoru, nie oddałaś się siostram, które tym razem może i by cię zechciały?* Ale z czasem wracały do mnie słowa skarg niewypowiedzianych, a słów tych ani w ziemi zakopać, ani w wodzie zatopić, ani w ścianę wmówić – na zawsze musiały siedzieć w moim gardle, choć coraz ich więcej było, coraz bardziej dusiły. A kiedy po tym kłamałam, to przecie po wierzchu jeno. W środku zaś mówiłam najszczerszą prawdę, tylko w inne słowa owinięta; bo nie siedem lat w moskiewskiej niedoli, ale dwadzieścia z okładem w niewoli Wińcza, jak pies pod kijem katowanym skuczący, bita, poniewierana, wyzywana od najgorszych; i każdy kawałek bólu, który opowiedziałam, cierpienie każdej z tych siostrzyczek to cierpienie moje, do szpiku kości odczute: i Rypińska Zuzanna, co od różek skonała, to ja, i Tarnowska Klotylda, zgruchotana murem, to ja, i utopiona Wojewódzka Joachima, i Korminówna Liberta, na śmierć rozdrapana... Grotkowska Nepomucena, polanem zabita przez ihumene, w moją czaszkę cios przyjęła, starczy dotknąć, o tu, to wgłębienie, że kość aż w mózgi wbita i boli, boli, jak strasznie nieraz boli... o żadnym nie opowiedziałam ciosie, żadnym razie, którego bym wcześniej na własnej nie poczuła skórze.

I tak mówiłam: *Panie Jezu Najśłodszy, wybaw mnie od kłamstwa, nie daj mi więcej czmutu w oczy puskać dobrym ludziom, ale zaraz potym widziałam, jak się nade mną pochyła i mówi: *Julko, Juleczko, mów, co ci ślina na język przyniesie, a ja ci i tak wszystko przebaczam, bo wiem, że każda kropelka krwi, o której mówisz, kiedyś po twoim spłynęła grzbiecie. Płacz sobie, Juleczko, płacz, mów sobie, Juleczko, mów* – tak do mnie prosto z krzyża przemawiał, a ja płakałam i mówiłam dalej, i po klasztorach chodziłam, po katedrach, i już ojczyńkę Jełowickiego za mój język miałam, i żurnalistów wielu, i poetów, i biskupów, i kardynałów, a każdy z nich, nie wiedząc wcale o tym, opowiadał innym o tej biednej Julce, którą Wińcza pół życia zadręczał, za włosy targał, której polanem czaszkę rozbił... i wiedziałam, że gdyby kogokolwiek z nich aniołowie chwycili za czuprynę i porwali z miękkiego tronu biskupiego albo z fotela w redakcji, gdzie rozparty pisze swoje artykuły, oderwali*

od pieca, w którym napalone, i talerzy, na które nałożone, i z łózek rozścielonych, i gdyby stracili go w tę rozpadlinę głęboką, ciemną, którą było moje życie – to nie byłoby takiego między nimi, który by mnie nie rozgrzeszył.

Rozgrzeszałam więc siebie i ja. Siedziałam w celi na Troickiej Górze, po tym we własnym klasztoru i mówiłam: *Panie Jezu Najśłodszy, nikomu nie mogę się wypowiadać – ani z tego, com naprawdę wycierpiała, ani z tego, że czasem zbyt opowieść zwichnęłam, zbyt odgięłam od prawdy, więc prosto Ci do ucha będę szepotała, bez żadnych pośredników. Ale wiem – mówiłam – że aby były rachunki zgodne, nie tylko moje z Tobą, ale i ludzkie, to przed spotkaniem z Tobą wszystko muszę tu spisać, zanim palce tak osłabną, że nie będę miała, jak pióra utrzymać, zanim oczy bielmem zajdą, że choć literę postawię, to jej nigdy nie zobaczę. I choć najmniejsza jestem z najmniejszych, najpodlejsza z najpodlejszych, choć ostatnia ze wszystkich piszę, nie jako dyktatura, ale jako ciura, jako gospochar, której się od bicia w głowie pomieszało, to pisać muszę. I widzę Go teraz, widzę Go jako tę cytrynę, nad którą mucha duża, brzydka polatuje, stąd z łóżka widzę, wszystko mnie odeszło, ale pamięć i wzrok zostały... ale co też te muchy włoskie przy naszych, mińskich, a co przy miadziolskich, kiedyśmy cierpiałły srodze; tak Go zatem widzę, jako tę cytrynę na spodku, przez siostrzyczkę, która mam tu ku pomocy, przyniesioną, na wyciągnięcie ręki, i widzę, jaki zbity, jak Go okrutnie zbity, że nie tylko na Golghacie, ale i na całej ziemi cierpiał i cierpi, i widzę, że na barłogu pokrwawionym leżał ze mną, i w szopie żandarma, i każdy cios ze mną wspólnie na ciało przyjmował; czuję, jak unosi mnie z pościeli, jak frunę ponad stolikiem, ponad cytryną na spodku leżącą, ponad nożykiem z rączką drewnianą, i w jasnościach promienistych stoimy teraz naprzeciw siebie, i mówię: *Jezu Przenajśłodszy, Ty mi swoje rany pokazujesz, świętą krewią ciekącą – a ja Ci pokazuję swoje, i tak stoimy naprzeciw siebie i krew Twoja w moje rany kapie, a moja w Twoje, i wybaczasz mi wszystko, bo wspólne to nasze rany, i przeszły gwoździe przez moje dłonie i przez stopy moje, i zbliża się włócznie ku sercu, gdzie tylko krew, żadnej wody*⁴⁰.*

O ile poprzednie zadania nie wymagają podziału na grupy, o tyle powrót do nich po poznaniu fragmentu już tak. Przydzielone przez nauczyciela lub wybrane przez uczniów – mają ich skłonić do bliższego przyjrzenia się wstępnym rozpoznaniom z innej niż typowa perspektywy, co umożliwi narracja Dehnela. To, co na pozór oczywiste – ma się uczynić przedmiotem głębszego namysłu, poświadczając jego efekty zinterpretowanym tekstem. Każda grupa wybiera z fragmentu te partie, które w największym stopniu korespondują z wybranym przez nich zagadnieniem, lub też każda z grup wybiera tylko jedno pytanie, na którym skupia uwagę, i buduje odpowiedź poświadczoną tekstem, którą następnie prezentuje klasie. Przykładowe warianty:

Ad. 1. Dlaczego nic pewnego nie wiemy o bohaterce zdarzeń?

Tekst Dehnela wskazuje, że Mieczysławska mogła wywodzić się z bardzo biednego środowiska, w którym żyła na granicy przetrwania, walcząc ustawicznie o elementarną egzystencję. Ciągle bita, „wdeptywana w ziemię” (s. 379), dramatycznie chwytiała się każdej najmniejszej szansy, o czym świadczą słowa: „co chwilę tracąc siły, co chwilę wyciągałam

⁴⁰ J. Dehnel, *Matka Makryna*, Warszawa 2014, s. 379–384.

ramię przed siebie, chwytałam trawkę jakąś, korzonek i ciągnęłam swoje ciężkie, skatowane ścierwo dalej” (s. 379). To, że mówi o sobie „ścierwo”, może wyrażać jej stosunek do siebie czy swojego skatowanego, jakby już martwego ciała, ale może być również formą przejęcia nazwy pełnej pogardy, jaką ją obdarzano najczęściej. Żyła tam, „gdzie pył i plugastwo” (s. 379), a więc w przestrzeni przez każdego omijanej, niezauważanej, budzącej odrazę. Najwidoczniej takimi osobami nikt się nie interesował. Zwłaszcza, gdy były to biedne, stare, brzydkie kobiety. Istniały poza społeczeństwem, trochę tak jak współcześni bezdomni. Gdyby była księżną, kimś znaczącym społecznie, to zostałyby ślady jej obecności w dokumentacji, a ponieważ była tylko bitą nędzarką, pojawia się od czasu do czasu w związku z jakimiś znaczącymi osobami, u których prosi o wsparcie i które jej się jak najszybciej pozbywają. Dlatego nic pewnego się o niej nie wie. Pojawia się dopiero, kiedy przybiera rolę księżny: ksieni zakonu bazylianek.

Ad. 2. Dlaczego akurat taką formułę oszustwa wybrała? Przecież rola świętej męczennicy narażała ją ustawicznie na demistyfikację?

Polegająca na oszustwie europejska kariera Mieczysławskiej mogła być wynikiem nie tyle jej celowych działań, ile działań innych osób, którym w sposób szczególny opowieść o cierpieniach za wiarę była potrzebna. Rozgłos ją samą zadziwia: „Skąd mogłam wiedzieć, że dopiero po tylu latach z mierzwy się wydzwignę, że stopę na pewnym stopniu postawię – i to nie przez czyjeś miłosierdzie, którego zawsze czekała, o które się modliłam, leżąc w głębokości piekielnej [...], ale przez słowa?” (s. 379–380).

Wyrażenie „ale przez słowa” wskazuje z jednej strony na wielką siłę opowieści, narracji, bo przecież to dzięki niej bohaterka w końcu zyskała tożsamość (może i fałszywą, ale przedtem nie miała żadnej), jakieś bytowe bezpieczeństwo, szacunek, którego zawsze była pozbawiona („z mierzwy się wydzwignęła” – s. 379), ale z drugiej – pokazuje słabość narracji, opowieści, bo przecież zanim zaczęła opowiadać-zmyślać o mękach prześladowanych bazylianek – próbowała opowiadać autentyczną historię o własnej bezbronności wobec cierpień, tortur, poniżeń, jakie spotykały ją całymi latami ze strony męża-kata. Ale jej prawdziwa narracja nikogo nie interesowała do tego stopnia, że nawet „nikomu się poskarżyć” nie mogła. Nie mogła, bo nie znalazłaby zrozumienia, bo by ją odrzucono, dodatkowo wyśmiano, zbito, poniżono lub karmiono radami na podobieństwo tych, udzielanych przez spowiedników:

- a) „czy [Chrystus] skarżył się jak ty, córko, czy zawodził, czy latał do spowiednika i mu się żalił? Gdzieżby, żadna z Ewangelij o tym nie wspomina. Więc i ty Pana Naszego, Jezusa Chrystusa naśladowaj” (s. 381).
- b) „Jeśli mąż twój podnosi na ciebie rękę, to Bogu przez swojego spowiednika przekaże, już ty się do tego nie mieszaj, własnych grzechów masz, jak wszyscy, aż nadto” (s. 381).

Być może opowieść o jej cierpieniu była zbyt powszechna, prozaiczna, wstydliva dla innych i dla niej, ale słowa „nikomu się poskarżyć” wskazują na jej skrajną samotność i opuszczenie.

Wynikałoby z tego, że nie każda opowieść o cierpieniu jest nośna, nie każda ma znaczenie, nie każda zyskuje słuchaczy. W opowieści cierpienie cierpieniu nierówne. Bohaterka wybiera więc taką opowieść, która może mieć słuchaczy, i ku jej zaskoczeniu („skąd mogłam wiedzieć?”) okazuje się, że ta o cierpieniu za wiarę pozwala „wchodzić po stopniach coraz wyżej i wyżej”, a więc zyskiwać coraz większe znaczenie i sławę, aż „do królestwa czynienia cudów i prorokowania”, a więc do ujrzenia w niej jako opowiadającej osoby świętej.

Ad. 3. Jeśli nie była świętą męczennicą narodowej sprawy, to jaką „męczennicą” jednak mogła być? O ile w ogóle można tak na nią spojrzeć.

Narracja Dehnela pokazuje tę historię z perspektywy kogoś, kto nie tyle kłamie, ile nadaje prawdzie formę pośrednią, bo tej bezpośredniej nikt by nie słuchał, nikt by się nią nie przejął. Dlatego, jak czytamy w wyznaniu: „kiedy [...] kłamałam, to przecie po wierzchu jeno. W środku zaś mówiłam najszczerzą prawdę, tylko w inne słowa owinięta” (s. 381). Wprawdzie bohaterka zdarzeń nie przecierpiała siedmiu lat w moskiewskiej niewoli, ale za to przecierpiała ponad dwadzieścia lat w niewoli męża sadysty i każde opowiadane oficjalnie przez nią cierpienie było jej cierpieniem, choć prywatnym tylko i nie za wiarę poniesionym, ale za brak dziecka, za to, że była słabsza, samotna, bezbronna i nie mogła u nikogo znaleźć pomocy. Przecież „o żadnym nie opowiadałam ciosie, żadnym razie, któregom bym wcześniej na własnej nie poczuła skórze” (s. 382). Jej doświadczenie życia było więc przede wszystkim doświadczeniem różnego rodzaju cierpienia. Z tego punktu widzenia była męczennicą okoliczności, statusu społecznego, funkcji przypisywanej płci, obyczajowości przyzwalającej na podobne formy przemocy.

I wydaje się, że tak patrzy na nią Chrystus, usprawiedliwiający jej kłamstwo, uznający je za nieistotne, mało znaczące: „Julko, Juleczko, mów, co ci ślina na język przyniesie, a ja ci i tak wszystko przebaczam, bo wiem, że każda kropelka krwi, o której mówisz, kiedyś po twoim spłynęła grzbiecie” (s. 382). W końcowej wizji bohaterka spisująca swoje wyznania przywołuje obraz zbawczej jedności jej cierpień i cierpień Chrystusa: „Jezu Przenajśłodszy, Ty mi swoje rany pokazujesz, świętą krwią ciekące – a ja Ci pokazuję swoje, i tak stoimy naprzeciw siebie i krew Twoja w moje rany kapie, a moja w Twoje, i wybaczasz mi wszystko, bo wspólne to nasze rany” (s. 384). Może to uzurpacja jej wyobraźni, poprzez którą chce oczyścić sumienie, a może rzeczywiście Chrystus nie odróżnia cierpień z powodów wysokich (za wiarę) i niskich (nieszczęście prywatne i pospolite). Może nie stosuje hierarchizacji cierpień i taką samą rangę nadaje męce za wiarę ksieni bazylikańskiej i maltretowanej przez męża, niezauważanej, pozbawionej pomocy kobiecie?

Może rozumie, że dla niemających znaczenia jedyną szansą na głośne opowiedzenie o swoich cierpieniach jest zastosowanie formy pośredniej, bo tylko poprzez nią niewidoczni poniżani mogą zyskać głos i przykuć uwagę.

Ad. 4. Jaką prawdę / jakie prawdy przedstawia ta historia bezpośrednio, a jaką/ jakie w sposób pośredni?

Bezpośrednio to nadal historia oszustki, ale to oszustwo miesza się z różnymi formami prawd pośrednich. Na przykład:

- Bezdyskusyjnie wierzymy w to, co chcemy usłyszeć. Nie sprawdzamy informacji, które uznajemy z różnych powodów za szczególnie dla siebie korzystne. Historia Matki Makryny świetnie nadawała się do politycznego spożytkowania: dyskredytacji rosyjskich zabiegów o konkordat z Watykanem, dlatego tak słabo sprawdzano jej wiarygodność lub sprawdzano w taki sposób, aby z góry potwierdzić jej prawomocność.
- Poprzez historię tę widzimy, jak bardzo wszyscy byli wówczas (a może i zawsze są) spragnieni świętości; osoby bezwzględnie autorytetu, której można całkowicie zawierzyć, która – wydaje się – ma jakiś bezpośredni związek z Prawdą absolutną i może nas wyprowadzić z błędnych ścieżek życia, nada mu sens. Ta potrzeba wydaje się zdecydowanie większa, silniejsza niż potrzeba prawdy.
- Narracja Makryny Mieczysławskiej powołanej do życia w powieści Dehnela ukazuje, że w przypadku osób opuszczonych, „niewidocznych”, skazanych na ciągłe cierpienie, pozbawionych nadziei, walczących o elementarne przetrwanie – typowe rozpoznania moralne (kłamstwo – prawda) zawodzą, bo ich stosowanie nie daje im żadnej szansy na ratunek. Chwytają się więc środków, które mogą być niemoralne. Jednak jednoznaczna ocena ich postępowania może okazać się zwykłą hipokryzją, oceną najedzonego, który z obrzydzeniem przygląda się grzebiącemu w śmietniku bezdomnemu. Tymczasem rzeczywistość może być tak – jak czytamy w spowiedzi Makryny:

wiedziałam, że gdyby kogokolwiek z nich aniołowie chwycili za czuprynę i porwali z miękkiego tronu biskupiego albo z fotela w redakcji, gdzie rozparty pisze swoje artykuły, oderwali od pieca, w którym napalone, i talerzy, na które nałożone, i z łóżek rozścielonych, i gdyby strącili go w tę rozpadlinę głęboką, ciemną, którą było moje życie – to nie byłoby takiego między nimi, który by mnie nie rozgrzeszył. (s. 382)

W sposób pośredni jest to opowieść w głównej mierze o sytuacji i stosunku do kobiet w XIX wieku, o rodzaju społecznego przyzwolenia na sposób ich traktowania, w którym formy przemocy fizycznej i psychicznej uznawano za rzecz normalną: stąd takie rady spowiedników, które niestety zdarzają się i w wiekach następnych. Podległość, uzależnienie, przymus posłuszeństwa i pokory w relacji tutaj opisywanej czyniły z nich bezwolne ofiary, które mogły

być bezkarnie maltretowane przez całe życie. Co gorsza, współczesne problemy z ratyfikacją konwencji o przemyocy w rodzinie świadczą o kulturowej i zatrważającej trwałości tych wzorców.

Obcy wśród swoich

Historia wpisana w książkę Dehnela ujawnia wyraziście zjawisko obcości, wynikające nie z obcości kulturowej, rasowej, religijnej, ale społecznej i genderowej, a więc będącej efektem form kolonizacji wewnętrznej⁴¹. Kolonizacji szczególnie ukrytej, bo ginącej w tradycyjnych schematach myślenia. Wskazuje zarazem, że nasza uwaga związana z przejawami ludzkiego cierpienia ma charakter wybiórczy, że w istocie przejmujemy się cierpieniem ubranym w formę medialną – mówiąc współczesnym językiem. Z jakichś powodów skupiamy uwagę na cierpieniu uznanym za wyjątkowe, wzniosłe, najlepiej „święte”, a pomijamy przejawy cierpienia powszechnego, nagminnego, dookólnego. Być może na tym polega odwieczna skaza naszej natury, niepozwalająca na stosowanie – wzorem Chrystusa – jednakowej miary do każdej krzywdy i każdego skrzywdzonego. Makryna – poprzez Dehnela – spowiadająca się z historii własnego oszustwa, dokonuje w sposób pośredni swoistego sądu nad historią⁴² czy raczej ramą kulturową⁴³, w której autentyczne cierpienie będące efektem podłego, upokarzającego losu zwykłej kobiety nie ma szans na współczucie i pomoc. Zwłaszcza że typowa empatia bywa stronnicza⁴⁴ i bohaterka powieści ma tego świadomość, wyliczając w punktach powody, dla których będzie jej pozbawiona: „Raz, że wdowa. Dwa, że biedna. Trzy, że stara. Cztery, że baba. Pięć, że przechrzta żydowska. Sześć, że brzydka”.

W przekonaniu Tomasza Kunza narracja jest szczególnie potrzebna w przypadku doświadczeń krańcowych, których „nie da się zasymilować i wpisać w ustandaryzowane formuły wyrażania”⁴⁵. Bywa jedyną nadzieją, że

⁴¹ Por. G. Ch. Spivak, *Krytyka postkolonialnego rozumu. W stronę historii zanikającej współczesności*, przeł. J. Margański [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006, s. 653.

⁴² Taką perspektywę wyjaśnienia motywacji do snucia opowieści „jak nie było” znajdziemy [w:] C. Gallagher, *Dlaczego opowiadamy, jak nie było?*, przeł. T. Bilczewski, A. Kowalczyk-Pawlik, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 138.

⁴³ Mieke Bal wskazuje, że każdy akt interpretacji („czytania”) „rozgrywa się w historyczno-społecznym kontekście czy też strukturze zwanej ramą, które ograniczają zasób możliwych znaczeń”, por. M. Bal, *Czytanie sztuki?*, przeł. M. Maryl, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 40. Bal pisze o interpretacji sztuki, ale w moim przekonaniu analogicznie postrzegamy („interpretujemy”) także ludzi.

⁴⁴ Por. P. Bloom, *Bliźni dla bliźnich*, „Tygodnik Powszechny. Copernikus. Festival/emocje” 2017, nr 21, s. 14.

⁴⁵ T. Kunz, *Granice przedstawialności doświadczenia. Narracja jako terapia (na przykładzie „Jądra ciemności” Josepha Conrada)* [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 498.

niewyraźalne może zostać w naszej świadomości oswojone⁴⁶. Wynika z tego, że każde szczególnie trudne doświadczenie może być opowiedziane tylko w sposób pośredni. Czy historia romantycznej oszustki do takich należy? Pozornie wydaje się, że to jedynie dramatyczna spowiedź z indywidualnej walki o elementarne przetrwanie. Jednak zderzenie typowej o niej opowieści z jej powieściową spowiedzią w sposób pośredni pozwala na zmierzenie się z problemem jednoznaczności prawdy. Komplikacje z nią związane nie oznaczają relatywizmu, choć zawieszają – jak pisze Kunz o Baumanie, podkreślając moralną wagę niepewności – „łaskę nieomyślności” i „pokusę ferowania pospiesznych wyroków potępienia”⁴⁷. W podwojonej historii o Mieczysławskiej widzę szansę na poszerzenie przez uczniów „wyobraźni imaginacyjnej”⁴⁸, wrażliwości etycznej jako dróg do pogłębienia refleksji aksjologicznej. Jeśli prawdziwej, to powikłanej i niejednoznacznej, będącej tylko alegorią Prawdy.

⁴⁶ Por. tamże.

⁴⁷ T. Kunz, *Przesłanie powierzone falom*, „Tygodnik Powszechny”, 22.01.2017, s. 69, 70.

⁴⁸ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność...*, s. 14.

III. Kategoria doświadczenia a III część *Dziadów* w szkole¹

1. Doświadczenie

Zdaniem Michała Pawła Markowskiego antropologia literatury, czyli „najnowsza mutacja literaturoznawcza”², pozwala na przełamanie granicy między życiem a literaturą (sztuką), podobnie jak między poznającym podmiotem a przedmiotem poznania czy teorią a praktyką. Może być tak dlatego, że jej zasadniczą kategorią jest doświadczenie, a ono:

jest podstawową kategorią antropologiczną, która opisuje człowieka zanurzonego w życiu i starającego się o tym życiu powiedzieć coś innym po to, by inni mogli go zrozumieć”³.

Powyższe stanowisko jest efektem poszukiwań przez Markowskiego związków między antropologią a interpretacją. Perspektywa antropologiczna jest mu najbliższa, bo w jego przekonaniu „teksty pokazują nam nie artefakty i ich wewnętrzne sprzeczności, lecz przede wszystkim człowieka, który za ich pomocą stara się jako tako zorientować we własnym świecie”⁴.

Markowski twierdzi, zgadzając się z pragmatystą Williamem Jamesem, że zarówno sens świata, jak i jego prawda powstają na skutek ludzkich twórczych działań, a więc są efektem „negocjacji ze światem wedle ustalonych reguł”⁵. Reguł kulturowych, zmiennych, choć niekiedy chce się na nie patrzeć jak na reguły absolutne. Opozycja poznającego człowieka i świata ma charakter błędny, bo każdy z jej członów (człowiek – świat) wpływa na drugi, kształtując go, modyfikując, więc i zmieniając. Człowiek nie tyle poznaje, ile „doświadcza świata”, stając się „humanistycznym podmiotem doświadczenia”⁶. Świat

¹ Rozdział jest uzupełnioną i zmodyfikowaną wersją pracy opublikowanej w tomie zbiorowym *Polonistyka XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 5, *W kręgu (głotto)dydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Katowice 2018, s. 361–379.

² M. P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja* [w:] *Kulturowa teoria literatury*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002, s. 137.

³ Tamże, s. 150

⁴ Tamże, s. 138.

⁵ Tamże, s. 141.

⁶ Tamże.

i człowiek nie są stali, więc każdorazowa interpretacja jest po prostu rodzajem „transakcji, jakiej człowiek dokonuje ze światem”⁷. Buduje ona kolejne poziomy doświadczenia, wprowadzając w nie modyfikacje, które z natury rzeczy (zmiennosc podmiotu i przedmiotu) nie mogą mieć charakteru ostatecznego.

Rezygnacja z procesualności i perspektywizmu doświadczenia skazuje nas, jak podkreśla Markowski, na zamknięcie się w teorii, bo tylko odsunięcie na bok praktyki doświadczenia życia pozwala zachować teorii formę stałą⁸. Dlatego autor kwestionuje (za Jamesem) sens opozycji między teorią a praktyką:

W doświadczeniu bowiem podmiot (w naszym przypadku: podmiot czytający) wpływa na rzeczywistość (w naszym przypadku: teksty) za pomocą tworzonych przez siebie idei (w naszym przypadku: interpretacji), z czego wynika określona filozofia prawdy⁹.

Owa „filozofia prawdy” wydaje się szczególnie ważna ze względu na uczniów oraz ich odbiór tekstów. Zgodnie z nią prawda (tj. pragmatyczna koncepcja prawdy) powstaje w wyniku relacji między naszymi ideami (teorią) a doświadczeniem (praktyką życiową). Ta zależność sprawia, że za prawdziwe uznajemy tylko to, co nie doprowadza do zbyt dużej rozbieżności między posiadanymi przez nas ideami, wyobrażeniami a naszym zmysłowym doświadczeniem. Jeśli dysonans jest zbyt ostry – odrzuca się taką prawdę. Czyni się tak dlatego, że się jej nie rozumie, lub dlatego, że kłóci się ona zbyt mocno z naszym obrazem świata¹⁰. Z tych powodów za prawdziwe uznajemy jedynie to, co nie zaprzecza naszym nawykom i przekonaniom. Na szczęście nasze przekonania nie są dogmatyczną i zamkniętą całością. Są otwarte, bo kształtowane przez doświadczenie, wprawdzie zawsze jakoś kulturowo zdeterminowane, ale i zachowujące swą procesualną otwartość.

Doświadczenie urasta tutaj do rangi jedyne kryterium prawdy, bo to ono sprawdza jej prawomocność. Zdaniem Markowskiego prawdziwe staje się to, co można w sposób przekonywający racjonalnie komuś wyjaśnić, uzasadnić, uargumentować, a przede wszystkim – do czego można kogoś przekonać. I odwrotnie, jeśli nikogo nie potrafimy przekonać do głoszonej prawdy (idei), to trzeba ją uznać za fałszywą. Każda więc prawda (idea) powinna być zweryfikowana przez doświadczenie, bo poniekąd jej istnienie uzależnione jest w sposób konieczny od możliwości (potrzeby) dzielenia jej z innymi¹¹. Nawet jeśli te „możliwości” są ograniczone przez obraz świata tego, kogo do niej przekonujemy.

Na bazie powyższej koncepcji prawdy Markowski tworzy pragmatyczną koncepcję interpretacji jako „tego, co wydarza się tekstowi i podlega negocjacji z innymi”¹². Dlatego w humaniście chce widzieć przeciwieństwo dogmatyka:

⁷ Tamże, s. 143.

⁸ Por. tamże, s. 143–144.

⁹ Tamże, s. 144.

¹⁰ Por. tamże, s. 144–145.

¹¹ Por., tamże, s. 145–147.

¹² Tamże, s. 147.

kogoś, kto potrafi dokonać modyfikacji (zmiany) swojej interpretacji pod wpływem własnego lub cudzego doświadczenia¹³. Jeśli nawet największą szansę na pozytywne efekty weryfikacji w procesie doświadczenia mają interpretacje odwołujące się do tego, co powszechne i potoczne, Markowski bezapelacyjnie zawiera mocy argumentacji, dzięki której możemy przekonać innych do naszego sposobu rozumienia tego, co dzieło do nas mówi. Dlatego to właśnie w doświadczeniu Markowski upatruje „zręcznej kategorii literaturoznawczej”¹⁴, która znosi granicę między literaturoznawstwem a życiem. Bo bardzo mu zależy, by tej granicy nie było, by równie zajmująco opowiadać o życiu i o literaturze. Nawet jeśli w to „opowiadanie” wpisana jest cena współistnienia życia i literatury, a więc i nasze prawo do błędów¹⁵.

W tym kontekście żadna z prawd wielkich dzieł, do których nie jesteśmy w stanie przekonać uczniów – nie ma racji bytu, bo nie istnieje, skoro nie istnieje dla nich. Nadziei można upatrywać w sposobie przełamywania granicy między życiem a tekstem, z całym ryzykiem błędów z tego wynikających, zwłaszcza tych, które są efektem prób tworzenia „atrakcyjnych” w założeniu „opowieści” o życiu i tekście, które mogą być w stosunku do utworu nazbyt opresyjne.

Barbara Myrdzik, ze względu na potrzeby edukacyjne, szczególnie znacznie przypisuje Gadamerowskiemu doświadczeniu hermeneutycznemu (humanistycznemu), w którym rangę nadrzędną nadaje się doświadczeniu sensu, z jednej strony związanego z wpływem tradycji kulturowej (przeszłości) na człowieka, a z drugiej – z doświadczaniem rzeczywistości¹⁶. Myrdzik odwołuje się do rozpoznań Waltera Benjamina, który już w latach trzydziestych XX wieku akcentował rozpowszechnianie się „ubóstwa doświadczenia”, komponowania go tylko z powierzchownych i przelotnych form. Autorka *Wpływu doświadczenia na proces lektury czytelnika* dostrzega intensyfikację tego procesu wśród współczesnej młodzieży:

Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje z czasem „niedowidzenie” i „niedosłyszanie”, niemożność skupienia się na jednym. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą w rodzaju spacerującego obserwatora, konsumenta iluzorycznych, oferowanych jak towary obrazów, płyt muzycznych, rejestrującego wszystko jakby mimochodem, przerzucającego swoją uwagę z przedmiotu na przedmiot, z widowiska na widowisko¹⁷.

Doświadczenie hermeneutyczne Hansa-Georga Gadamera tworzy – jej zdaniem – szansę na powstrzymanie tego procesu. Ma ono sporo elementów zbieżnych z rozumieniem doświadczenia przez Markowskiego. Ma również

¹³ Por. tamże, s. 148–149.

¹⁴ Tamże, s. 150.

¹⁵ Por. tamże, s. 150–151.

¹⁶ Por. B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 15–16.

¹⁷ Tamże, s. 19.

charakter egzystencjalny, a nie teoretyczny, jest doświadczeniem progresywnym, otwartym na całość rozwijającej się w czasie, więc i zmiennej egzystencji. I tutaj widzi się zasadniczy wpływ kultury na odbiór/interpretację tekstu. Jednak nie tyle podkreśla się w nim rolę negocjacji powstającej w wyniku zderzenia różnych argumentacji (potwierdzających prawdę jednostkowej interpretacji), z których jedne pokonują drugie – te mniej przekonujące czy po prostu bardziej obce wyposażeniu ideowemu odbiorcy – ile dialogu, rozmowy, której kolejne kręgi konstruuja coraz wyższe (głębsze) poziomy odnalezionej w tekście sensu, do którego chce się dotrzeć. Ten proces pogłębiającego odszukiwania jest równocześnie procesem pogłębiającego rozpoznawania samego siebie. W większym też stopniu podkreśla się rolę dialogu z tradycją i potrzebę odnalezienia „języka” (rozumienia, interpretacji), dzięki któremu stałoby się możliwe przełamanie obcości (inności) tekstu¹⁸.

Etyczny wymiar tego doświadczenia miałby polegać m.in. na świadomości poszerzania siebie poprzez rozumiejący kontakt z tym, co obce (inne). Zakłada się przy tym, że odbiorca lubi wyzwania i chce pokonać opór związany z tym, co niejasne, że dostrzega budujący charakter tego oporu. Dlatego wystarczy, że będzie jedynie „otwarty” na innych ludzi (ich poglądy) czy teksty¹⁹. Wiemy jednak, że nie każda niezrozumiałość budzi w nas pragnienie jej pokonania i nie na wszystkie ludzkie poglądy czy teksty jesteśmy otwarci. To ograniczenie w jeszcze większym stopniu dotyczy społeczności uczniowskiej. Odnalezienie „kodu”, „języka”, dzięki któremu nastąpiłoby przełamanie oporu i otworenie się „na” – pełni tu rolę podstawową, zdecydowanie większą niż przy doświadczeniu pragmatycznym, skromniejszym w ambicjach.

Na fundamentalną rolę kategorii doświadczenia we współczesnym literaturoznawstwie zwraca uwagę także Ryszard Nycz:

Wśród wielu trudnych wyzwań i problemów w tej dziedzinie do najważniejszych należą m.in. zadania reinterpretacji kategorii bezpośredniości, sposobu powiązania tego, co zmysłowo-cielesne, z tym, co myślowo-dyskursywne, a także – może nawet przede wszystkim – poszukiwanie niedualistycznego sposobu opisu odnoszenia się języka do rzeczywistości²⁰.

Podkreśla przy tym integralny związek doświadczenia pozajęzykowego (zmysłowo-cielesnego) z jego dyskursywnym (językowym) wyrazem. Doświadczenie w tym rozumieniu ma charakter „sprzężenia zwrotnego”, w którym możemy wyróżnić następujące modelowe etapy:

- a) to, co doświadczane – równocześnie „podporządkowuje sobie nas i w nas ingeruje, owłada nami i wstrząsa”²¹, gdyż inaczej nie dochodzi do doświadczenia,

¹⁸ Por. tamże, s. 21–22.

¹⁹ Por. tamże, s. 22–23.

²⁰ R. Nycz, *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia* [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 43.

²¹ Tamże, s. 45.

- b) po zakończeniu procesu doświadczający staje się „unikatowym nosicielem tego, co przenikło do jego wnętrza z dookólnej zewnętrżności”²²,
- c) oswobodzenie się z tego specyficznego stanu zniewolenia i odzyskanie autonomii, zdobycie dystansu może się odbyć tylko poprzez odwołanie się do „wspólnotowego uniwersum”, a więc wspólnego języka, systemu kulturowych wyobrażeń, pojęć, dzięki którym następuje uzewnętrżnienie tego, co zostało uwewnętrżnione poprzez doświadczenie²³.

Zdaniem Nycza taką strukturę elementarną ma doświadczenie w literaturze. Badacz wyróżnia jego trzy warianty. Pierwszy ma charakter absolutnej jedności tego, czego się doświadczają, i jego językowego wyrazu do tego stopnia, że można mówić o „epifanicznej fuzji doświadczenia świata i jego językowej artykulacji”²⁴. Drugi to już rodzaj pełnej trudu obróbki (często długotrwałej) tego, co dyskursywnie chce się wyrazić, by oddać prawdę o tym, czego się doświadczają, a czemu trudno nadać kształt. Trzeci wariant obrazuje głównie niemożność, brak odnalezienia sposobu na artykulację, na dyskursywnie uzewnętrżnienie doświadczenia²⁵. Jednak bez względu na rodzaj połączenia można mówić tylko o integralnym związku doświadczenia i form jego uzewnętrżnienia, gdyż:

Nie ma tekstu [...] bez ożywiającego go doświadczeniowego zaplecza. I nie ma doświadczenia (nie jesteśmy go świadomi), dopóki nie „zastuka” do bramy wypowiedzenia [...] – sygnalizując swe istnienie poprzez opór, jaki stawia standardowym wzorcom komunikacji²⁶.

Dlatego:

każda próba zredukowania doświadczenia do jednej z jego opozycyjnych skrajnych postaci – bezpośredniego doznania czy przeżycia bądź pełnego dyskursywnego opracowania i pojęciowego zrozumienia – prowadzi do impasu, sprzeczności i zmistyfikowania jego charakteru²⁷.

W poetyce doświadczenia – zaznacza Nycz – szczególną rolę odgrywa „studium przypadku” (*case study*), podkreślające jednostkowość doświadczanego i jego wyrazu, przeciwstawiając się tendencjom do stosowania jednej optymalnej metody opisu i rozumienia. Spośród wszystkich narzędzi badawczych rolę nadrzędną wyznacza się tu interpretacji, rezygnując równocześnie z opresyjnymi wobec tekstu działaniami i nadmiernej, „możliwie zneutralizowanej, interwencji interpretatora”²⁸.

²² Tamże, s. 46.

²³ Por. tamże.

²⁴ Tamże, s. 52.

²⁵ Por. tamże.

²⁶ Tamże, s. 53.

²⁷ Tamże, s. 54.

²⁸ Tamże, s. 56.

W rezultacie i tutaj mamy do czynienia z kategoriyczną niezgodą na typową opozycję między bezpośrednim doświadczeniem rzeczywistości bytu a tekstem (życiem a literaturą):

Wielkie teksty są uniwersalne właśnie dlatego, że nie wykraczają poza świat (zewnątrzny i wewnętrzny) naszego doświadczenia, a przeciwnie: kwestionują naszą zwyczajową wiedzę o nim w sposób, który czyni nas bardziej wrażliwymi wobec – i zdolnymi do uchwycenia – tego, co konkretne, rzeczywiste, unikatowe, kulturowo specyficzne w obrębie naszej nietranscendentnej rzeczywistości²⁹.

I ten bezpośredni związek życia i literatury (sztuki) wydaje się cechą wspólną doświadczenia pragmatycznego (Markowski), hermeneutycznego (Myrdzik) i poetyki doświadczenia (Nycz).

Dla edukacji ma on znaczenie szczególne, bo nadrzędny problem, z którym zawsze borykają się uczący, to bezpośredniość związku między uczniowskim doświadczeniem życia, rzeczywistości a literaturą (sztuką). W uczniowskiej – a być może i społecznej – recepcji to dwa rozłączne w stosunku do siebie światy. Zwłaszcza jeśli owe „wielkie teksty” są im czasowo i mentalnie odległe.

2. Młodzież – młodość a doświadczenie rzeczywistości

Nie ma młodzieży, ludzi młodych jako takich. Anna Maria Szutowicz badająca społeczność w przedziale wiekowym 16–29 lat wyróżnia pięć podgrup. Są to: Ziomki, Domisie, Regreci, Lajfhakerzy i Hipsterzy. Spośród całej populacji największą podgrupę tworzą Ziomki, ze zdecydowaną przewagą młodzieży w wieku 16–19 lat (30%). Kochają modę, muzykę, a galerie handlowe są ich ulubionym miejscem spędzania wolnego czasu. Sądzą, że mają prawo do przyjemnego życia, ale w większym stopniu niż inne podgrupy obawiają się, że nie poradzą sobie w przyszłości. Ponieważ z reguły są jedynakami – szukają pararodzinnych, jednoczących wspólnot. Ideały konserwatywne, tradycjonalistyczne, związane z raz ustalonym łańcem i porządkiem dominują w podgrupie Domisiów (23%). Regreci (16 %) to młodzi biedni, pracujący za niskie uposażenie, oburzeni (wściekli) na systemowe obietnice, w których nie widzą dla siebie szansy na przyszłość; martwiący się o elementarną jakość życia. Ich przeciwieństwem są Lajfhakerzy (19%): optymistyczni i wierzący w swoje możliwości, w zrobienie kariery, która zapewni im dobre życie. Najmniejsza podgrupa Hipsterzy (12%) to dzieci z bogatych domów, poruszający się swobodnie po świecie (koncerty, festiwale, wakacje, edukacja) i niemający problemów finansowych (stąd i pieniądze nie mają dla nich znaczenia). Oni najczęściej mówią o kreatywności, talencie, otwarciu, odkrywaniu. W stosunku do innych podgrup są najbardziej tolerancyjni, najmniej nacjonalistyczni. Gardzą przy tym „zwykłością”, szukając różnego typu sposobów na wyróżnianie się, podkreślanie swojego indywidualizmu.

²⁹ Tamże, s. 58.

Mimo znaczących różnic wszystkich łączy przekonanie, że świat jest źle urządzony, a rzeczywistość, w jakiej żyją – całkowicie zakłamana. Wychowywano ich w przekonaniu, że jeśli będą się starać, pracować, osiągać dobre wyniki, kończyć studia, uczyć się języków, to przełoży się to na jakość ich przyszłego życia. Tymczasem widzą, że wcale tak nie jest. Tym bardziej że sytuacja na rynku pracy pokazuje, że nie są niezbędni. Przeciwnie, tworzą tylko rodzaj „kłopotu”, z którym nie wiadomo, co począć³⁰.

Szutowicz podaje, że apogeum optymizmu ludzi młodych przypadało na rok 2008, ale teraz mamy do czynienia z pierwszym pokoleniem w najnowszej historii Polski, które sądzi, że będzie żyło mu się gorzej niż rodzicom. Dochodzi do tego jeszcze upadek mitu Zachodu jako wymarzonej krainy. Zachód nie jest już nieznaną Arkadią, ale miejscem stosunkowo dobrze oswojonym (ponad dwa miliony emigrantów), ze swoimi problemami, które ludzie młodzi często utożsamiają z chaosem. Pojawia się narracja, że „Zachód został skolonizowany przez złych obcych”. Ci „zli obcy” są „ludźmi z innego porządku”, a tacy budzą niechęć, bo Polacy – jak się sugeruje, wykorzystując klucz patriotyczny – a szczególnie młodzi Polacy – „obcych nie lubią”³¹.

Tym niemniej młodzi rozpaczliwie poszukują wartości. Dla większości jest to także ojczyzna, choć ich patriotyzm ogranicza się do typowego wzorca heroicznego. Wydaje się, że pod tym względem nic się nie zmienia, a nawet intensyfikuje poprzez wizualne atrybuty:

Aż 60 proc. wszystkich młodych deklaruje, że ojczyzna jest dla nich bardzo ważna [...]. Od kilku lat we wskazaniach rosną nam tatuaże patriotyczne, a także patriotyczna odzież – z orłem, rotmistrzem, motywami „żołnierzy wyklętych”, Małego Powstańca czy znakiem Polski Walczącej. To jest bardzo mocno o tym, że młodzi chcą jakoś swoje wyznawane czy odnalezione wartości wzmocnić, ubrać się w nie³².

Jeśli młodzi ludzie marzą o bogactwie, to nie po to, by zapewnić sobie „rajskie” życie (takie marzenia przeważały jeszcze dziesięć lat temu), ale życie godne, w społeczeństwie możliwie bezpiecznym i sprawiedliwym, chociażby takim jak Szwecja. Ich realna przyszłość łączy się z tak dużą liczbą niewiadomych, że wolą skupić się na teraźniejszości, odwlekając jak najdłużej wejście w dorosłość. Snują przy tym kojące ich frustrację opowieści o sukcesie, osiągniętych nie tyle dzięki pracy, ile swojej pasji, która zapewni im finansowe bezpieczeństwo i spokojną przyszłość. Są niewolnikami internetu, sieci, potrzeby ciągłego kontaktu z bliskimi, potrzeby aktywności w niezliczonej liczbie wydarzeń, bojąc się, że coś ich ominie. Jednak największym ich autorytetem są rodzice, zwłaszcza mama. Tak akcentowany niegdyś bunt pokoleniowy, współcześnie wydaje się kategorią martwą, gdyż rodzice znacznie poszerzyli

³⁰ Por. *Pokolenie jednoróżców. Z Anną Marią Szutowicz, liderką projektu Świat Młodych, rozmawia Wojciech Tymiański*, „Gazeta Wyborcza. Duży Format”, 25.05.2016, s. 5.

³¹ Tamże, s. 6.

³² Tamże.

przestrzeń wolności swoich dzieci oraz możliwości decydowania przez nich o swoim życiu³³.

Młodzi chcą być przede wszystkim ważni dla innych. Do stanu najwyższej irytacji (oburzenia, wściekłości) doprowadza ich właśnie obojętność – fakt, że się ich nie słucha, nie zauważa, nie odpowiada na ich pytania, traktuje tak, jakby ich nie było. Tę potrzebę Szutowicz tłumaczy kompleksem jednoroźca:

Wychowujemy nasze dzieci w kompleksie czy też syndromie jednoroźca. Opowiadamy, że narysowały cudowny rysunek, zaśpiewały najlepiej ze wszystkich, mają niepowtarzalny talent malarski, nawet kupę zrobiły jedyną w swoim rodzaju. Rośnie nam pokolenie przekonane o swojej wyjątkowości. I ta konkurencja do wyjątkowości zaczyna być nie do zniesienia. [...] I co oni mają zrobić, by być tacy wyjątkowi?³⁴

Z pewnością jest w tym część racji, choć przecież taka jest nie tylko rodzicielska, lecz także medialna narracja na różnych poziomach. Takim też jest podstawowy wzorzec współczesnej kultury i dlatego może budzić poczucie wykluczenia, dezorientacji, niedopasowania, a przede wszystkim – klęski, porażki, poczucie nieudanego życia. Swoją rolę w tej jednokierunkowej wizji egzystencji odgrywa też szkoła, na co zwrócił uwagę chociażby Stefan Chwin:

Kultura nastawiona na „edukację dla sukcesu” uczy żyć w kłamstwie. Zmusza do ciągłego udawania człowieka sukcesu, zmusza do wstydu z życia niespełnionego. To właśnie dlatego szkoła, każda szkoła – nawet ta najbardziej bezstresowa i przyjazna młodym ludziom, jest zniechęcona przez uczniów, bo odbywa się w niej pierwsza selekcja. Oddzielanie tych, którzy mają szansę na sukces, od tych, którzy takiej szansy raczej nie mają³⁵.

W tym kontekście „kompleks jednoroźców” zyskuje wymiar uniwersalny. Akcentowana przez młodzież, zwłaszcza licealną, potrzeba odnalezienia sensu życia, przekonania o jego ważności, niekoniecznie mierzonej wymiernym sukcesem, karierą³⁶ – nabiera szczególnie dramatycznego znaczenia.

3. „Wielkie teksty” i szkoła

Wydawać się może, że w przypadku uczniów w ogóle nie powinniśmy mieć problemów z nadmiernym „opakowaniem” kulturowym, które sprawia, że znany tekst ginie w nawarstwionej przez cudze czytania recepcji, zagłuszającej własny głos. Uczniowie nie są przecież znawcami literatury, nie są czytelnikami „klasycznych” lub nieklasycznych interpretacji. Ich odbiór dzieła – choćby obarczonego tomami komentarzy i rozpoznań – powinien być odbiorem stosunkowo świeżym, wolnym od schematów jego rozumienia. A jednak tak się nie dzieje. Mamy do czynienia ze swoistym paradoksem: wkraczający

³³ Por. tamże, s. 5–6.

³⁴ Tamże, s. 6.

³⁵ S. Chwin, *Kartki z dziennika*, Gdańsk, bez daty wyd., s. 490.

³⁶ *Pokolenie jednoroźców...*, s. 6.

do tekstu niczym do nowego świata już na wstępie dowiadują się, że został on zawłaszczony przez innych do tego stopnia, że dla nich już w nim miejsca nie ma. Nie tylko dlatego, że znane teksty funkcjonują w świadomości społecznej w uproszczonej formie, lecz także dlatego, że w praktyce szkolnej już wstępne rozpoznanie utworu poprzedzają całe zbiory „pomocników” wyjaśniających, porządkujących, problematyzujących, klasyfikujących wszystko, co może być niejasne czy nieciągle. Tylko że w przypadku wielkiej literatury (w jakiejś części i każdej) taka „pomoc” jest jej unicestwieniem.

Dziady tę prawidłowość obrazują szczególnie drastycznie. Zbigniew Majchrowski w *Celi Konrada* przygląda się scenicznym realizacjom dramatu, podkreślając, że jest to „dzieło w ruchu”, w założeniu trudne do scalenia, niełatwo jest skonstruować z jego poszczególnych części całość wolną od „szczelin, uskoków, niespójności”. Ale to dzięki temu utwór może być dramatem obrazującym perspektywę różnych sprzeczności, wśród których istnieje człowiek: na przykład „wspólnoty i osobności”, przestrzeni drobiny i kosmosu, nikłości i potęgi³⁷. Choć ta niejednorodność jest źródłem problemów związanych z inscenizacją dramatu, to równocześnie stanowi:

teatralny wyraz podstawowego założenia o sąsiedztwie, przenikaniu, ale i niewspółmierności, odrębności rozmaitych alternatywnych światów. Współistnienie na jednej scenie różnorodnych konwencji unaocznia niejednorodność świata, wielowariantowość bytu, pograniczność istnienia³⁸.

Cela Konrada przedstawia różne teatralne projekty radzenia sobie z ową niejednorodnością, sposoby ograniczania czy nawet rezygnacji z niej w imię wykreowania jakiejś formuły całości. Eliminacja scen, skróty wystawianego dramatu prowadziły w konsekwencji do różnych projekcji interpretacyjnych³⁹, sugerujących niekiedy działania wprost dekonstrukcyjne, ale i tak:

Największym „dekonstruktorem” bywa najpewniej szkoła, ściślej: uczniowski system przyswajania arcydzieł w formie wypisów i streszczeń. To, co w cyklu objętym tytułem *Dziady* pozostaje celowo ułamkowe i prowokacyjnie nieciągle – w szkolnej lekturze scalono i sfabularyzowano, te natomiast partie dzieła, które mają akurat spójny charakter i wymagają respektowania ich totalności (jak wielki monolog Konrada czy Widzenie Księdza Piotra) – sprowadzono do kilku cytatów. To przede wszystkim w szkole, bardziej niż w teatrze, *Dziady* ulegały przekłamaniom. Najgorszy los spotkał Improwizację, która została rozłożona na luźny zbiór urywków – aż przerodziła się w antologię zbanalizowanych cytatów: „W ojczyźnie serce me zostało”, „Ja kocham cały naród!”, „Ja i ojczyzna to jedno”, „Nazywam się Milijon – bo za miliony...”⁴⁰.

³⁷ Z. Majchrowski, *Cela Konrada. Powracając do Mickiewicza*, Gdańsk 1998, s. 21.

³⁸ Tamże, s. 26.

³⁹ Por. tamże, s. 27, 52.

⁴⁰ Tamże, s. 206.

Z powyższymi zabiegami łączy się inny problem. W przekonaniu Markowskiego interpretacje „kanoniczne”, zweryfikowane pozytywnie przez większość, muszą być – z natury rzeczy – „banalne i nudne”, bo odwołują się do ogólnych sądów, mniej więcej przez wszystkich akceptowanych⁴¹. Tyle że w przypadku III części *Dziadów* (czy każdego wielkiego tekstu) trudno o interpretacje kanoniczne, w których mielibyśmy do czynienia z ową zgodnością. Już sama postać Konrada tworzy szereg rozbieżnych w stosunku do siebie interpretacji „kanonicznych”. Tak zresztą było od początku powstania dramatu. Chyba że dokona się w tych interpretacjach zdecydowanych wykreśleń, zmian w porządku ich niespójności i spójności, a więc zabiegów bardzo podobnych do tych, jaki na użytek szkolny czyni się w tzw. „pomocnikach” do lektury.

Taki charakter mogą mieć także opracowania, którym przyświeca bezsprzecznie wartościowa idea uwolnienia się od męczących szkołę przypadłości. W jednym z nich, zawierającym zresztą wiele interesujących propozycji, adresowanym do osób, które „nie chcą się zadowalać ustawicznie tymi samymi formułami interpretacyjnymi powtarzanymi w szkołach”⁴², znajdziemy zarazem tendencję do ujednoznaczniania sensów tekstu. Wydaje się, że jej źródłem może być zasada, zgodnie z którą prezentowany w książce materiał ma być przyswojony na użytek szybkiej odpowiedzi, udzielanej na przykład podczas ulicznej sondy:

„Przepraszam, jak jest główna myśl *Dziadów*? O co chodzi w Weselu? Jaki jest sens wierszy o Panu Cogito? Czy mógłby pan wymienić ze trzy ważne myśli głoszone przez Bolesława Prusa?”

Ilu przechodniów zagadniętych w ten sposób udzieliłoby szybko sensownej odpowiedzi?⁴³.

A niby dlaczego mieliby takiej odpowiedzi udzielać? Co to za miara bliskiego kontaktu z tekstem czy kulturowego obycia, jeśli przelicza się ją na zbiór gotowych i koniecznych „szybkich” odpowiedzi? Gdyby ona decydowała, to „uczenie interpretacji” polegałoby na podaniu do przyswojenia stosunkowo jednoznacznych prawd przypisanych do poszczególnych arcydzieł, by można je było wyrecytować niczym datę bitwy pod Grunwaldem. Potwierdzałoby to rozpoznanie Anny Janus-Sitarz, że – niestety – praca z lekturą często przypomina w szkole pracę podobną do tej z podręcznikiem do biologii⁴⁴.

Zawartość *Rzqdców dusz* broni się wprawdzie wieloma ciekawymi propozycjami, więc w intencji autorskiej chodzi raczej o osadzenie utworów w uczniowskim przeżyciu, bo tylko ono może gwarantować jakąkolwiek „sensowną” odpowiedź, ale nie wiem, dlaczego w przypadku III części *Dziadów* mamy również do czynienia ze szczególną tendencją do zamykania problemu w „szybkiej”

⁴¹ M. P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja...*, s. 149.

⁴² S. Falkowski, *Rzqdcy dusz. Od Mickiewicza do Herberta. Przewodnik po arcydziełach*, Warszawa 2005, s. 10.

⁴³ Tamże, s. 9.

⁴⁴ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 240–241.

odpowiedzi. Na przykład ideę więzi między ludźmi, o której *Dziady* bez wątpienia traktują, sprowadza się do uogólnienia banalizującego cały problem:

Dopóki o sobie pamiętacie, myślicie, spieszycie sobie z pociechą i pomocą – mówi Polakom Mickiewicz – dopóki modlicie się za siebie, nie zniszczy was ani car, ani szatan⁴⁵.

Kategoryczność w prezentacji jednoznacznej wymowy tekstu połączona ze sprowadzonym do prawdy oczywistej sądem ogólnym góruje nad całością oglądu dramatu. A więc cierpiący mogą chcieć się mścić, co dobre nie jest, bo ich niszczy. Konrad nie jest żadnym Prometeuszem, ale pełnym pychy egoistą, który nie rozumie, że Bóg nie może pomóc cierpiącym, bo ingerowałby w wolną ludzką wolę. Konradowe pragnienie władzy nad duszami jest bluźniercze, bo zaprzecza Boskiej idei wolności. Dlatego Bóg milczy. W przeciwieństwie do niego Ksiądz Piotr jest uosobieniem pokory, bo nie dyskutuje z Bogiem, nie chce wszystkiego zrozumieć, ale modli się i spieszy Konradowi z pomocą. Dzięki temu widzi obraz polskiej Golgoty, wskazującej, że ofiara walczących o wolność, podobnie jak ofiara Chrystusa, ma sens⁴⁶. Wyszczególnienie zasadniczych problemów III części *Dziadów* zamyka się sądem, że dramat jest także:

wielkim pocieszeniem. Najsrozsze cierpienie narodu nie jest pozbawione sensu. Polacy cierpią **podobnie jak Chrystus na Golgocie**, a czyż jego cierpienie mogło być bez sensu?⁴⁷

Odwołując się do słów Ducha, że wielka jest człowiecza potęga, zamyka się je oczywistą przestroją:

Uważaj jednak. Twoja wiara może zaowocować potęgą modlitwy (Ksiądz Piotr zwycięża nią samego diabła!). Twoja myśl może cię jednak sprowadzić na manowce bluźnierczego buntu⁴⁸.

Podobny charakter ma inny rodzaj katechizmowego „odkrycia”:

masz mieć oczy otwarte na ogrom możliwości tkwiących w tobie samym – ale i pamiętać, że możesz ich użyć w dobrym lub złym celu⁴⁹.

Nic dziwnego, że w tym kontekście tragizm prześladowanego narodu ma równie prostą i jednoznaczną wymowę:

Jego cierpienia nie są absurdem. Nawet w więzieniach nie jesteśmy samotni. Świat i pod jarzmem nie jest chaosem. Sprawiedliwość zwycięży niezawodnie, rozpacz więc byłaby błędem⁵⁰.

⁴⁵ S. Falkowski, *Rzqdcy dusz...*, s. 12.

⁴⁶ Por. tamże, s. 12–15.

⁴⁷ Tamże, s. 20.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 23.

Jak ten zbiór prawd wygładzonych do jednoznacznej oczywistości mógłby zainteresować młodzież? Nietypowość, do której autor odwołuje się we wstępie, dotyczy jedynie wyboru jednego aspektu rozumienia jakiegoś problemu, przy równoczesnej kasacji współtworzących go innych aspektów (np. Konrad nie jest Prometeuszem, bo jest **wyłącznie** bluźniercą i egoistą). Dążność do zamykania sensów otwartych uniemożliwia zarazem stworzenie sytuacji rozmowy, dialogu z tekstem.

A przecież nic w nim nie jest jednoznaczne. Tak jest i z postacią Konrada, co może szczególnie wyraziście ukazują dzieje sceniczne Wielkiej Improwizacji, eksplikujące różne akcenty wielkiego monologu poprzez wykreślenia, organizację przestrzeni scenicznej, akustykę, interpretację głosową. Przy czym owe zabiegi teatralne pokazują w sposób wyjątkowo naoczny – o czym przekonuje *Cela Konrada* Majchrowskiego – że zawsze są one formą „odpowiedzi” poprzez tekst na wyzwania współczesności czy – mówiąc innym językiem – na doświadczenie rzeczywistości w jej zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości (Nycz). Konrad w Wielkiej Improwizacji może być w głównej mierze zarówno bluźniercą, jak i tytanem, Prometeuszem, człowiekiem zagubionym i ratowanym przez innych, marzycielem snującym projekty o powszechnym szczęściu i bohaterem uwikłanym w dialektykę patosu i śmieszności, człowiekiem wyrażającym zarówno zbiorowe pragnienia i oczekiwania, jak i obcym, nierozumianym, odrzucanym; osobą gorącą w uczuciach, wyjątkowo wrażliwą, ale i zimnym, wyrachowanym tyranem; kochającym ludzi i pogardzającym nimi. Jego monolog może być wielkim buntem przeciwko cierpieniu i jednocześnie popisem pychy, ale też formą modlitwy czy pełną goryczy próbą zrozumienia sensu ludzkiej egzystencji⁵¹. Bo wielki monolog jest w istocie całą orkiestrą, którą konkretna inscenizacja (interpretacja) podporządkowuje określonej partyturze, zawsze połączonej z rzeczywistością aktualnej widowni. Tak przynajmniej dzieje się w przypadku przedstawień wyjątkowych, szczególnie znaczących⁵². Są one projekcją wizji reżyserskiej, która w stylistyce

⁵¹ Por. Z. Majchrowski, *Cela Konrada...*, s. 53–238.

⁵² Na przykład Aleksandra Bardiniego z 1955 (Warszawa), z rolą Ignacego Gogolewskiego, którego Konrad „nie chce być despotą, lecz pragnie pozostać artystą. On nie żąda, on marzy” (por. Z. Majchrowski, *Cela Konrada...*, s. 103), Jerzego Grotowskiego z 1961 (Opole, Teatr 13 Rzędów) z Konradem uwikłanym w dialektykę tragizmu i kabotynizmu (por. tamże, s. 107–118), Kazimierza Dejmkę z legendarną kreacją Gustawa Holoubka (Warszawa, 25 listopada 1967 – koniec stycznia 1968) – wydarzenie teatralne, które wprost przekształciło się w wydarzenie polityczne i zakaz przedstawień (por. tamże, s. 135–139), Konrada Swinarskiego z 1973 roku (Kraków) z rolą Jerzego Treli (Kraków), podkreślającą dwuznaczność relacji między zbiorowością (ludem) a jednostką, która ma być jego „głosem”, wyrazem (por. tamże, s. 155–164), Macieja Prusa z 1979 roku (Gdańsk, Teatr Wybrzeże) z kreacją Henryka Bisty jako zimnego tyra (por. tamże, s. 165–179), filmowej adaptacji Tadeusza Konwickiego z 1989 roku, spóźnionej w stosunku do wydarzeń historycznych, bo wolne wybory wyprzedziły premierę filmu, dialogującego z sytuacją stanu wojennego (por. tamże, s. 204), Jerzego Grzegorzewskiego z 1995 z Jerzym Radziwiłłowiczem (Kraków), gdzie akcentuje się tajemniczość, dziwność ludzkiej egzystencji, jej związek z tym, co niewidzialne, ale

poetyki doświadczenia jest niczym innym, jak formą odpowiedzi na pytanie, co tekst mówi nam o naszej rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej, co więcej pozwala nam z niej zrozumieć.

4. Wiązadła empatyczne

a) Uczniowskie doświadczenie rzeczywistości

Co mówi o uczniowskim doświadczeniu rzeczywistości III część *Dziadów*? Na jakie ważne dla nich pytania może odpowiedzieć, co uświadomić, pogłębić, sprobować? Co może uczynić z ich rzeczywistością, tą bezpośrednio doświadczaną? Punktem wyjścia do rozmowy o dramacie w tym kontekście mogłyby się stać pytania o charakterze empatycznych wiązadeł. Dotyczyłyby one jeszcze nie literatury, ale uczniowskiej egzystencji i pytań z nią związanych. Łączyłyby się z jednej strony z rozpoznaniem Szutowicz, a z drugiej – z problematyką *Dziadów*, chociaż nieekspozowaną wprost. Na przykład:

1. Co budzi twój gniew? Co cię oburza? Co rodzi twój bunt?
2. Czego się boisz najbardziej, teraz i w przyszłości?
3. Jak reagujesz na poczucie bezsilności? Jak się z niego wywalasz?
4. Jakie uczucia budzi w tobie cudza obojętność? Dlaczego?
5. W czym upatrujesz nadziei? O czym marzysz, kiedy myślisz nie tylko o swojej przyszłości, lecz także o przyszłości społeczności, w której żyjesz, czy całej ludzkości?

Wokół tych pytań trzeba by skupić całą jednostkę lekcyjną, by uczniowie mieli rzeczywistą szansę porozmawiania (w grupach – indywidualnie, przy wybranej przez nauczyciela metodzie organizacji zajęć) bezpośrednio o sobie i swojej optyce świata. Nie można potraktować tych pytań zdawkowo (jako rodzaju wstępnego rozpoznania), bo wówczas stopień ogólności (typowości) odpowiedzi będzie na tyle duży, że nie stworzy pogłębionego materiału, a na tym nam zależy najbardziej i to z dwóch powodów. Po pierwsze, po to, by uczniowie sobie i swojej wizji świata przyjrzeni się bliżej, poddali ją refleksji, dyskursywnie uzewnętrzнили. Po drugie, dlatego, że dopiero namysł nad odpowiedziami na te pytania pozwoli na uruchomienie następnych etapów pracy z dramatem Adama Mickiewicza. Byłoby dobrze, gdyby najciekawsze warianty uczniowskich odpowiedzi zostały odnotowane, by nie znikły tylko w bezpośredniej ustnej wypowiedzi, chociaż ona na takiej lekcji pełniłaby rolę dominującą.

też samotność, wyobcowanie bohatera (por. tamże, s. 205–224), adaptacji telewizyjnej Jana Englerta z 1997 roku (Teatr Telewizji) z Michałem Żebrowskim, w której usuwa się to, co niejasne i nieokreślone, a eksponuje młodzieńczą naiwną nadzieję na odrodzenie świata (por. tamże, s. 225–236).

Przykładowo w trakcie testowania tej propozycji⁵³ klasę podzielono na pięć grup i każda z nich przygotowała swoje odpowiedzi, konfrontowane najpierw z członkami grupy, a później z innymi grupami na forum klasy. Okazało się, że uczniowski gniew, oburzenie, bunt budzą najczęściej:

1. Podziały społeczne i niesprawiedliwość społeczna, prowadzące do współczesnych form niewolnictwa; ludzka interesowność ujawniająca się w tendencjach do wykorzystywania innych.
2. Różne formy ograniczenia wolności, od ograniczania wolności słowa, mediów, narzucania swoich poglądów innym, przez przejawy nietolerancji, dyskryminacji, prześladowań, aż do wojny.
3. Ciągłe życie w pośpiechu z jednej strony, a z drugiej – monotonia życia, powtarzalność stałych schematów, w tym beczynność i brak zainteresowania codziennymi problemami.
4. Brak zaufania i brak szacunku do siebie nawzajem, a w konsekwencji nieszczerłość, fałsz, zdrada, dwulicowość i prześladowanie słabszych.
5. Głupota ludzka w ogóle oraz głupota i łatwowierność społeczeństwa. Strach, obawy związane z aktualnym czasem i przyszłością łączono najczęściej z:

1. Różnymi przejawami niszycielskiej działalności człowieka, zabierającej innym bezpieczeństwo i wolność: zamachami, aktami terroryzmu, dyktaturą, wojną, epidemią i działaniami prowadzącymi do ocieplenia klimatu.
2. Samotnością, zapomnieniem, bezradnością, brakiem akceptacji, prześladowaniem, obojętnością społeczną i cudzą obojętnością wobec nas.
3. Obawą przed brakiem życiowego celu z jednej strony, a niezrealizowaniem marzeń z drugiej, ale też brakiem możliwości realizacji swoich planów życiowych.

Poczucie bezsilności rodzi w uczniach różne, szczególnie silne reakcje, wśród których dominują gniew, wewnętrzny bunt, ale też lęk, rozpacz, przerażenie i smutek. Proces wyzwalania z tego stanu łączą zarówno z formami walki, takimi jak identyfikacja problemu, by go rozwiązać, szukaniem pomocy, rozmową z przyjaciółmi, rodziną, pracą nad sobą i własnym rozwojem (kiedy winy upatrują w sobie), ale też płaczem, poddaniem się, zobojętnieniem i akceptacją tego, co jest (nic nie można zrobić).

Z kolei na cudzą obojętność najczęściej reagują gniewem, złością, do których dołączają ból, rozczarowanie, smutek, żal, ale i utrata nadziei czy poczucie bezradności. Wyjaśniają, że dzieje się tak dlatego, iż oczekujemy od innych wzajemności w uczuciach, liczymy na jakiś odzew z ich strony, więc przeraża nas cudza nieczułość. Ponadto obojętność innych uświadamia, że jesteśmy samotni ze swoimi problemami, lekceważeni, jako że brak reakcji jest gorszy niż jakakolwiek reakcja. Obojętność rodzi też w nich pragnienie

⁵³ Zestawienie przeprowadzono na podstawie materiałów dostarczonych przez panią Brygidę Maciejewską, która testowała tę propozycję w III LO w Gdyni.

zmiany, zrobienia czegoś, by ją za wszelką cenę przełamać, bo nie można się z nią godzić.

Realizując zadanie piąte: „W czym upatrujesz nadziei? O czym marzysz, kiedy myślisz nie tylko o swojej przyszłości, lecz także o społeczności, w której żyjesz, czy całej ludzkości?” – nadziei z reguły upatrują w:

1. Wierze w ludzką dobroć, w możliwości człowieka, który potrafi uczyć się na swoich błędach, w odkryciach naukowych, w pracy i jej pozytywnych efektach; w pełniejszej świadomości (odpowiedzialności) ludzi, rzadziej w wierze w Boga.
2. W pokoju, wolności, braku przemocy, a w rezultacie i spokojnym życiu, optymizmie, uśmiechu i serdeczności ludzi, którzy nawet w erze globalizacji nie tracą swej tożsamości i nie staną się bezimienną szarą masą.

Uczniowskie marzenia wynikają z nadziei. Skupiają się wokół świata wolnego od głodu, przemocy, wojen, egoizmu indywidualnego i międzypaństwowego (międzynarodowego). Uczniowie marzą o sprawiedliwości i równości społecznej, o świecie, w którym panują wzajemne zrozumienie, solidarność, tolerancja i wolność. W wymarzonej rzeczywistości pomagamy sobie nawzajem, jesteśmy spokojni i szczęśliwi, a przy tym wolni od zabijającej duszę rutyny.

Droga do empatycznych powiązań z III częścią *Dziadów* uświadomiła uczniom, że wbrew powielanym (często też przez nich samych) stereotypom przebywają oni w świecie fundamentalnych wartości humanistycznych, zawsze dla człowieka najistotniejszych. Ich obawy, strach, gniew wynikają z niezgody na lekceważenie horyzontu etycznego, który – choć dynamiczny – koncentruje się wokół niepodważalnego centrum jako podstawy sensu egzystencji: wolności, sprawiedliwości, wzajemnej empatii, tolerancji, niezgody na różne formy przemocy, egoizmu, interesownego wykorzystywania słabszych czy społecznie mniej uprzywilejowanych. I w tym sensie mentalnie są bardzo bliscy uniwersaliom bohaterów III części *Dziadów* czy w ogóle bohaterów polskiego romantyzmu, walczących – jak pisze Bogusław Dopart – „o godność ludzką, o zniesienie kast i przewyżczenie mentalności kastowej, o uznanie w innym bliźniego, o przyznanie wartości każdej jego sumiennej proklamacji czy ekspresji egzystencjalnej”⁵⁴. Są również bliscy idei transcendencji poziomej, która – zdaniem Michała Masłowskiego – wyróżnia polski romantyzm spośród innych, a oznacza ideę solidarności i odpowiedzialności za jednostki, narody oraz za etyczną jakość ich działań⁵⁵.

⁵⁴ B. Dopart, *Polski romantyzm i wiek XIX. Zarysy, rekonesanse*, Kraków 2013, s. 188.

⁵⁵ Por. M. Masłowski, *Etyka i metafizyka. Perspektywa transcendencji poziomej we współczesnej kulturze polskiej*, Warszawa 2011, s. 15. Masłowski protestuje również zdecydowanie przeciwko współczesnym uproszczeniom polskiego romantyzmu, sprowadzającym go do etnicznego partykularyzmu czy nawet faszyzmu. Dowodzi, że taki romantyzm ma wymiar karykaturalny i nie ma nic wspólnego ze specyfiką polskiego romantyzmu, skupionego na konsolidacji pamięci i wzorców tożsamościowych, ale zawsze otwartych na jedność ponad podziałami narodowymi, klasowymi czy kulturowymi, por. M. Masłowski, *Partykularne i uniwersalne w literaturach narodowych* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy*.

b) Bezsilność, cudza obojętność, gniew i bunt

Ujawniona w ogólnym zarysie mentalna wspólnota ucznia i bohatera Mickiewicza (romantycznego) zyskuje swoje specyficzne ukonkretnienie poprzez etapy pracy już bezpośrednio łączące się z lekturą. Mogą mieć one, zależnie od nauczycielskiej inwencji, różne realizacje. Na przykład prowadzić do przyjrzenia się z perspektywy powyższych pytań i odpowiedzi Wielkiej Improwizacji (tak zrobiła nauczycielka testująca omawianą propozycję), uruchamiając przy tym psychoanalityczną strategię pracy z tekstem, szukając w nim wykładni dla odpowiedzi udzielonych z jednej strony wprost, a z drugiej – ukrytych, niejawnych, nie w pełni uświadomionych przez bohatera⁵⁶. Ale przełamanie granicy między bezpośrednim doświadczeniem ucznia a III częścią *Dziadów* będzie mieć miejsce również wtedy, kiedy przykładowo podporządkujemy kolejne etapy pracy następującym zadaniom:

1. Poszukaj/poszukajcie w dramacie Mickiewicza tych fragmentów (miejsc tekstu), które korespondują bezpośrednio z wybranym przez siebie / przez was (dla prac w grupie) i uznanym za najważniejsze jednym pytaniem. Jak się, twoim/waszym zdaniem, odpowiada na nie w tekście Mickiewicza?
2. W jakim sensie i czy w ogóle tekstowe odpowiedzi wiążą się z twoimi/waszymi odpowiedziami? Przedstaw/przedstawcie uzasadnienie.

W testowanych grupach studenckich o specjalności nauczycielskiej⁵⁷ za najistotniejsze uznawano następujące problemy/pytania: a) Jak reagujesz na poczucie bezsilności i jak się z niego wyzwalasz?; b) Jakie uczucia budzi w tobie cudza obojętność? Dlaczego?; c) Co budzi twój gniew, co cię szczególnie oburza, co rodzi twój bunt? W rezultacie problem bezsilności, gniewu/buntu

Koncepcje. Perspektywy, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018, s. 188–191.

⁵⁶ Pomysł wiązań empatycznych był testowany w III LO w Gdyni przez polonistkę Brygidę Maciejewską, która poddała go własnej twórczej reinterpretacji. O efektach zastosowania tej metody Maciejewska wypowiada się bardzo pozytywnie, podkreślając, że angażuje ona w sposób wszechstronny klasę, bo „uczniowie odnoszą doświadczenie osobiste do lektury i przekonują się, że bohaterowie literaccy są im bliscy”. Ponadto taka perspektywa interpretacyjna pozwoliła, zdaniem Maciejewskiej, lepiej zrozumieć różne pomysły inscenizacyjne dramatu, a pisane prace w większym stopniu miały charakter zindywidualizowany, por. B. Maciejewska, „Ankieta dla nauczyciela” – materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”, nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

⁵⁷ Testowanie propozycji w grupach studenckich wyrastało z podwójnego niepokoju. Po pierwsze, z obawy, którą wyraziście zobrazowała Krystyna Koziółek w *Czasie lektury*, uświadamiając niebezpieczeństwo nieobecności na uniwersyteckich zajęciach samej literatury, jako że jej bezpośrednią obecność (więc i rozmowę o niej) przytłacza nadmiar związanej z nimi wiedzy historycznoliterackiej czy teoretycznoliterackiej, por. K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 33. W przypadku takich utworów, jak *Dziady* – nadmiar literatury przedmiotu może rzeczywiście samo dzieło uczynić nieobecnym, nawet na zajęciach studenckich. Po drugie, z obawy, by przyszli nauczyciele nie powielali tylko obiegowych schematów rozumienia dzieła i sprawdzili na sobie jedną z możliwości „otwierania” lektury.

i cudzej obojętności zdominował studencką perspektywę oglądu dramatu. Niemal w ogóle nie zainteresowano się pytaniami: a) Czego się boisz najbardziej, teraz i w przyszłości?; b) W czym upatrujesz nadziei? O czym marzysz, kiedy myślisz nie tylko o swojej przyszłości, lecz także społeczności, w której żyjesz, czy całej ludzkości? Tak jakby perspektywę oglądu III części *Dziadów* jako dramatu o strachach i niepokojach, ale też o nadziejach i marzeniach, uznali za mało dla siebie istotną. Nie tego w dramacie akurat TERAZ (2016/2017 r.) chcieli poszukiwać, bo TERAZ zajmowała ich głównie konfrontacja z romantycznym dramatem własnych odczuć i postaw związanych z bezsilnością, gniewem, buntem i cudzą obojętnością.

Odwoływano się do różnych fragmentów (sceny więziennej, pieśni zemsty, pani Rollinson, Salonu warszawskiego, księdza Piotra, Nowosilcowa, przykładów terroru i okrucieństwa), chociaż najczęściej do Wielkiej Improwizacji czy – ogólnie mówiąc – postawy Konrada. Korespondencja własnej bezsilności, cudzej obojętności, gniewu i buntu z ujawnionymi przejawami w dramacie przynosiła m.in. takie problemowe linie interpretacyjne:

1.

Problem bezsilności wobec własnych ograniczeń (indywidualizm, który uniemożliwia współpracę z innymi), a tak silne pragnienie wspólnego dobra, że nie można zrezygnować z walki o jego realizację. Co robić w takiej sytuacji? To – podkreśla się – problem Konrada i mój.

Co zrobić z ludźmi, kiedy chce się ich dobra, ale jest się skrajnym indywidualistą i nie potrafi się z nimi nawiązać kontaktu? Nie słuchają, nie rozumieją, a ja nie potrafię zrezygnować z walki, by ich życie uczynić lepszym. Zwłaszcza że nie mogę tego uczynić sam, bez nich. W tym kontekście Konradową pychę traktuje się jako efekt własnej bezsilności wobec wynikających z indywidualizmu ograniczeń, jako wynik niemożności rezygnacji z potrzeby czynienia dobra, z walki ze złym światem i „szukaniem sposobu”, by uczynić ludzkie życie lepszym, szczęśliwszym.

2.

Bezsilność w stosunku do panujących a gniew i bunt.

Dowodzi się, że wszyscy bohaterowie pozytywni są buntownikami (zarówno Konrad, jak i ks. Piotr), próbującymi uporać się z bezradnością/bezsilnością w stosunku do panujących różnego szczebla i hierarchii. Dlatego uważa się, że *Dziady* Mickiewicza są wciąż aktualnym utworem, bo pokazują naszą bezradność wobec zła oraz bezsilność w stosunku do panujących. Dlatego każdy z nas czuje się czasami jak Konrad z Wielkiej Improwizacji – samotny, zde gustowany, niepewny przyszłości. W rezultacie współczesność stawia nas przed pytaniami, które zadawał czytelnikowi Mickiewicz: czy istnieje świat doskonały, szczęśliwy, bez cierpienia? Podobnie jak Konrad, domagamy się sprawiedliwości na

świecie, pragniemy zostać wysłuchani i mieć poczucie wpływu na los. Bo patrząc na to, jak dziś trudno o sprawiedliwość, prawdę czy prawość rządzących – niejeden Polak odgrywa w myślach swoją prywatną Improvizację dla wyrażenia buntu i niepokoju.

3.

Strach przed nieobliczalnością władzy, bo o tym – uważa się – są głównie *Dziady*, z tej perspektywy się na nie patrzy. Wprawdzie zaznacza się, że podane w utworze przykłady należą do przeszłości, ale ta przeszłość ma swój ciąg dalszy, choć zmieniony w formie, w teraźniejszości, bo i aktualnie działania polityków (w kraju i na świecie), ich pycha, nieobliczalność i nieliczenie się z ludźmi rodzą obawy o dalsze losy świata.

4.

Zbawcze poddanie się czy zbawczy bunt?

Argumentuje się, że bunt może prowadzić do zagłady, ale wyzwala z bezsilności wobec złego świata. Poddanie się, rezygnacja są może bezpieczniejsze dla trwałości świata, ale utwierdzają w poczuciu bezsilności, niszczą wiarę i nadzieję, że cokolwiek można zrobić z niechcianą rzeczywistością.

Z zazdrością zestawia się swoją zgodę na bezsilność i bezradność (brak wiary, że można coś zmienić, brak siły, by walczyć z niechcianą rzeczywistością) z postawami bohaterów III części *Dziadów*. Dowodzi się, że tworzą oni przeciwwagę dla własnej, depresyjnej postawy rezygnacji, poddania się temu, co jest, a co budzi kategoriyczny sprzeciw. Wprawdzie bohaterowie dramatu wyzwala się z bezsilności poprzez bunt, gniew, agresję, które – jak w przypadku Konrada – mogą prowadzić do zagłady świata i z tego punktu widzenia brak buntu, poddanie się, rezygnacja wydają się dziwnie „zbawcze”, to uznaje się, że to buntownicy przez głośne mówienie „nie” złemu światu pomagają w jego zmianie na lepsze.

5.

Gniew wobec powszechnego przymusu jednoznaczności.

Wynika on – o czym mówi Konrad („język kłamie głosowi, a głos myślom kłamie”) – z uświadomienia sobie ograniczonej mocy słowa w wyrażeniu samego siebie, w próbach zrozumieniu świata, człowieka. Tymczasem współcześnie panuje wokół społeczny przymus jednoznacznego określania swoich predyspozycji, upodobań, konieczność identyfikowania się tylko z jedną grupą społeczną, opcją polityczną itd. Gniew i niezgoda na ten stan rzeczy prowadzą do poczucia samotności i wyobcowania w stosunku do wszystkich, którzy zdążyli się „zaszufladkować”, zadeklarować. Podkreśla się różnice między sobą a Konradem (poeta, wielka idea, rodzaj buntu), ale Konrad staje się podstawowym argumentem (jego słowa, ale i ocena jego postawy) przeciwko roszczeniom współczesnej

rzeczywistości, nakazującej za wszelką cenę jednoznacznie się określać. Najwyraźniej ktoś rozpaczliwie upomina się o swoje prawo do tak w romantyzmie akcentowanej „nieprzejrzystości bytu”, „rozległości obszarów tego, co niewyraźalne”⁵⁸.

6.

Dowodzi się, że wszystko lepsze niż bezsilność i zgoda na „beznadzieję”, bo one prowadzą do zubożenia na świat, na innych, na siebie.

„Bardzo często w chwilach bezsilności pojawia się rozpacz. Ciągłe huczą w głowie pytania: Dlaczego mnie to spotkało? Czy to się kiedyś skończy? Czy dalsze życie ma sens? Najgorsze jest jednak to, że na te pytania nie sposób znaleźć odpowiedzi, i to frustruje najbardziej. Zatem kolejnym uczuciem powiązanim z bezsilnością jest gniew. Złościć się można na siebie, na innych, na sytuację, na życie, na los, na wszystko. Najczęściej ten gniew motywuje do działania, do chęci zemsty, naprawienia świata, znalezienia rozwiązania, ale zdarzają się sytuacje, kiedy ten gniew przeradza się w zubożenie, bo na żadne zmiany już nie ma nadziei. To najgorszy możliwy rodzaj bezsilności. [...]”

Wszyscy bohaterowie *Dziadów* walczą z uczuciem bezsilności, ale najmocniej odczuwa je Konrad, dlatego jego walka jest najbardziej dramatyczna, a jego bunt krańcowy. Dlatego śpiewa pieśń zemsty – „z Bogiem i choćby mimo Boga”. Nie lęka się zostać nawet upiorem („Komu tylko zapuszczę kły w duszę, / Ten jak ja musi zostać upiorem”) i targać najwyższych świętości, by tylko zmienić istniejący stan rzeczy. To bunt przeciwko uczuciu bezsilności i beznadziei sprawia, że równa się z Bogiem. Więcej, sądzi, że Go przewyższa, bo jego uczucie współczucia dla cierpiących jest ważniejsze od zimnej kalkulacji, gdyż w oczach bohatera Bóg jest tylko matematykiem, dla którego miłość i miłosierdzie to „omyłka liczebna”, błąd w ogólnym równaniu prawideł świata. [...]

Uczucia Konrada towarzyszące poczuciu bezsilności są takie same jak każdego człowieka. W bohaterze *Dziadów* widzimy drogi, do których sami się uciekamy, aby wyzwolić się z beznadziei”. [Z wypowiedzi Karoliny Fijołek].

7.

Ciekawość przemieszana z niepokojem: gdzie nas zaprowadzi gniew i frustracja?

W dramacie Mickiewicza odnajduje się głównie olbrzymi ładunek buntu i niezgody wobec zła i złych reguł świata i tu szuka się głównego źródła pokrewieństwa. Przepełniony rozgoryczeniem Konrad ma niejako prawo

⁵⁸ M. Janion, *Rozmowa na koniec wieku. O duszy, [w:] tejże, Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000, s. 245.

zarzucić Bogu brak miłości, bo zarzuca mu bierność wobec przejawów zła. Stąd też jego bluźnierstwo ma sens i budzi podziw, gdyż wynika z braku zgody na niesprawiedliwość, z pragnienia aktywności, działania, ze słusznego oburzenia i gniewu. Pojawia się jednak i rodzaj niepokoju: skoro w dzisiejszym świecie coraz więcej jest buntowników, którzy wykrzykują swoją złość, dezaprobatę, irytację, skoro buntujemy się niemal codziennie przeciw władzy, drugiemu człowiekowi, przemocy, zależności od innych, skoro gniew jest wszechobecny (ludzie wychodzą na ulice, protestują), to dokąd zaprowadzi nas ta zbiorowa frustracja?

Powyższy materiał koresponduje z bogatą literaturą przedmiotu, związaną z samym dramatem i jego inscenizacjami⁵⁹, ale wyznacza własny, upodmiotowiony już sposób oglądu, który można rozwijać w różnych kierunkach rozpoznania szczegółowych. Wskazuje przy tym na dwa rodzaje wielowarstwowości i niejednoznaczności: po pierwsze, samego dramatu, po drugie, jego odbiorcy jako zakładanego „typu” wpisanego w porządek edukacyjny (szkolny, uniwersytecki), z natury rzeczy uschematyzowanego, podkreślając raz jeszcze nieprawomocność prób zamknięcia ludzi i ludzkich przeżyć „w abstrakcyjnych i precyzyjnych formułach i pojęciach nauki”⁶⁰ czy – mówiąc innym językiem – prawdę romantycznej antropologii, przeciwstawiającej rozumowym racjom bytów wyabstrahowanych konkretne indywidua⁶¹, bo tak można spojrzeć na testowane grupy młodych odbiorców patrzących na dramat z perspektywy własnych przeżyć. Takich, które akurat w tej chwili są dla nich najważniejsze. To nie oznacza, że zawsze one (tj. przeżycia) takie będą lub że inne grupy odbiorców nie odszukają odmiennych dróg zawężenia III części *Dziadów* z własnym życiem.

c) Dopowiedzi

Maria Janion przeciwstawia romantyczną koncepcję duszy (trudną do określenia, niepowtarzalną dla każdego jedność wewnętrznego doświadczenia) niepokojącym tendencjom współczesnej rzeczywistości demokratycznego świata. Obawia się, że w demokracji, w której wolność sprowadzałyby się

⁵⁹ Bogaty materiał na ten temat por. Z. Majchrowski, *Cela Konrada*. Może on stać się materiałem pomocniczym do tworzenia własnych projektów inscenizacyjnych.

⁶⁰ B. Dziemidok, *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem*. Szkice z aksjologii stosowanej, Gdańsk 2013, s. 225.

⁶¹ Maria Janion podkreśla aktualność antropologii romantycznej ze względu na to, że „zakwestionowała paradygmat myślenia oświeceniowego, które było ufundowane na uwielbieniu uniwersalności rozumu. Tej uniwersalności romantyzm przeciwstawił konkretną jednostkę. Najczęściej jest to jednostka cierpiąca”. Dlatego i wtedy, kiedy mówi nawet o historii i ludzkości, „nie jest [to] uniwersalistyczna przestrzeń, w której porusza się abstrakcyjna ludzkość”, gdyż „idzie mu przede wszystkim o konkretne, historyczne człowieka, który uczestniczy w dziejach”, por. M. Janion, *Rozmowa na koniec wieku. O duszy...*, s. 245.

tylko do wolnego rynku, „człowiek coraz bardziej zanika, staje się jednostką statystyczną, jego niepowtarzalność rozprasza się i ginie w masie”, a wraz nim niepowtarzalność jego duszy, „tej trudnej do określenia jedności”⁶². Tymczasem dusza – jak dowodzi Janion za Emersonem i Mickiewiczem – jest podstawą społeczeństwa ludzi prawdziwie wolnych⁶³. Z recepcji dramatu Mickiewicza zderzonej z uczniowskim doświadczeniem wynika, że młodzież intuicyjnie broni przede wszystkim rejonów swojej niezawisłości, związanej z prawem do decydowania o sobie, niezgodą na manipulację (m.in. polityczną, reklamową, medialną), na przedmiotowe traktowanie, na wpisywanie ich życia w „statystyczne” prawidła. To jedna z głównych przestrzeni ich buntu i gniewu. Stąd wynikające z wypowiedzi wrażenie wszechobecnej opresyjności życia, w którym przestrzeń prawa do decydowania o sobie ulega drastycznemu zawężeniu.

Wolność narodowa i tożsamość są dla młodych ludzi wartościami podstawowymi do tego stopnia, że oczywistymi, ale mają oni świadomość, że wartości te są dopiero początkiem drogi do prawdziwie ludzkiej wolności, którą ciągle, na wiele sposobów próbuje im się w społeczeństwie demokratycznym odebrać. W ich rozumieniu wolny kraj nie oznacza wcale wolnego człowieka, podporządkowanego często tylko fikcyjnym prawom wyboru. Dlatego prawdziwy „namiestnik wolności” z III części *Dziadów* jest nadal nie tyle faktem dokonany, ile projektem mesjanicznym, który domaga się realizacji, a więc i zdecydowanej niezgody ma rzeczywistość, która mu przeczy.

I jeszcze jedno. W utworze przedstawia się pokolenie, którego los zamykają więzienia, śmierć, zesłania (na co wskazuje bezpośrednio dedykacja), jako że dramat poświęca się „świętej pamięci” – „spółuczniom, spółwięźniom, spółwyciagającym”⁶⁴. Zdziwiałoby, że w przypadku młodzieży w ogóle nie pojawiła się taka martyrologiczna perspektywa. Przeciwnie. Na bohaterów dramatu patrzy się jak na zwycięzców; na tych, którzy wskazują drogi życia wyzwajające z poczucia bezsilności, apatii i zubożenia. Dzieje się tak po części dlatego, że owo wyobrażone w utworze pokolenie Mickiewicza, które zdaniem Jerzego Borowczyka ewokuje nie martyrologiczną kontemplację, ale pragnienie aktywności, działania⁶⁵, jakoś ich intuicyjnie zagarnęło. Co więcej, to nie etyczna doskonałość Konrada zdaje się uruchamiać przystąpienie do tej wspólnoty czy marzenie o przystąpieniu, ale jego etyczna niedoskonałość i dwuznaczność. To one czynią go w jakiejś mierze bliższym i bardziej zrozumiałym.

Wydaje się, że powyższy przykład kontaktu z tekstem łączy doświadczenie o wykładni pragmatycznej (i związanej z nim ideę interpretacji jako odnalezionej prawdy spajającej tekst z życiem, która nie stoi w rażącej sprzeczności z uczniowskimi nawykami i przekonaniem), doświadczenie hermeneutyczne

⁶² Tamże, s. 255.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ A. Mickiewicz, *Dziady. Poema*, cz. 3 [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 3, *Dramaty*, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995, s. 119.

⁶⁵ Por. J. Borowczyk, *Zesłane pokolenie. Filomaci w Rosji (1824–1870)*, Poznań 2014, s. 477–480.

(poprzez siebie szukam jednak też sensu tekstu) i poetykę doświadczenia jako taką, w której podkreśla się integralność związku między tzw. bezpośrednim doświadczeniem a „wielkim tekstem”. Tekstem, którego w przypadku III części *Dziadów* zasadniczą osnową jest przecież doświadczenie grobu, a każde takie doświadczenie – w tym również dramat Mickiewicza – nie może być jasne, zarówno w dosłownym, jak i przenośnym znaczeniu. Każde w jakimś sensie ma charakter demoniczny, nieprzewidywalny. Wprawdzie – jak pisze Stanisław Rosiek – „los żywych i umarłych jest wspólny”, a Mickiewicz „powinien więc nas uczyć, w jaki sposób żyć z umarłymi”⁶⁶, ale relacje z umarłymi, jeśli naprawdę chcemy z nimi żyć, nigdy do prostych nie należą.

⁶⁶ S. Rosiek, *Mickiewicz (po śmierci). Studia i szkice nekrograficzne*, Gdańsk 2013, s. 288.

IV. Co mówi święto? Nad Niemnem Elizy Orzeszkowej i Kamień na kamieniu Wiesława Myśliwskiego¹

1. Sacrum wykroczenia: teoria święta

Roger Caillois zwraca uwagę, że współcześnie święta „ledwo się odcinają od szarej monotonii potocznego życia, rozpuszczając się w nim, rozpraszając, zlewając się z nim niemal bez reszty [...]”². Tymczasem w kulturach pierwotnych mieliśmy do czynienia z olbrzymim kontrastem. Święto stanowiło nie tylko sferę sacrum, lecz także sferę sacrum wykroczenia. Było rodzajem paroksyzmu żywotności, wstępowaniem w zupełnie inny wymiar życia, w którym ponownie wszystko okazywało się możliwe, gdyż znikały obowiązujące w zwykłym życiu granice. Bo poza świętem sacrum istnieje głównie poprzez zakazy:

Występuje ono jako „zastrzeżone”, „oddzielone”; nie wchodzi w zakres niczego, co jest dostępne do powszechnego użytku, pozostaje pod ochroną szczególnych interdiktów, które mają zapobiegać wszelkim zamachom na porządek świata, wszystkiemu, co by mogło zagrozić temu porządkowi i wprowadzić czynniki powodujące zamieszanie³.

Wynika to z potrzeby zachowania kosmicznego ładu świata, który może istnieć o tyle, o ile utrzymują go miara i reguła, zgodnie z którymi każda rzecz musi mieć swoje miejsce, a każde wydarzenie swój czas. Zakazy mają zapobiegać rozprężeniu, zachwianiu stabilności tego porządku. Mają unieruchomić świat, gdyż każda zmiana, innowacja może doprowadzić do jego unicestwienia i kosmicznego chaosu⁴.

¹ Rozdział jest innym wariantem tekstu opublikowanego [w:] *Eliza Orzeszkowa. Pamięć kultury. Studia i glosy*, red. J. Ławski i S. Musijenko, Białystok – Grodno 2019, s. 523–538 .

² R. Caillois Roger, *Człowiek i sacrum*, przeł. A. Tatarkiewicz, E. Burska, Warszawa 1995, s. 107.

³ Tamże, s. 110.

⁴ Por. tamże, s. 111–112.

Tyle że unieruchomiony świat „starzeje” się, „zużywa”, „gromadzi odpadki”. Zakazy nie mają w sobie kreacyjnych potencji:

System reguł nie ma w sobie pierwiastka, dzięki któremu społeczeństwo i przyroda mogłyby odzyskać siłę żywotną. Trzeba się więc odwołać do twórczej mocy bogów i powrócić do początku świata, zwrócić się ku siłom, które przeobraziły wtedy chaos w kosmos⁵.

A takim powrotem do początków świata, do czasów, kiedy jeszcze nic nie było ustanowione, uporządkowane raz na zawsze, rozdzielone, ograniczone, było właśnie święto. W czasie jego trwania sacrum przejawiało się nie przez zakazy, ale wykroczenia poza nie. Jeśli zwykle życie było podporządkowane miarom, regułom, pracy i gromadzeniu zapasów, to w czasie święta nie tylko zużywało się ponad miarę zgromadzone dobra, lecz także niszczyło je i marnotrawiło, gdyż istotą święta były wszelkie „formy przebrania miary”⁶. Dlatego nie ograniczenie, ale **nadmiar** – w jedzeniu, piciu, formach zachowania – określały jego status. Bez owego nadmiaru nie można było powtarzać aktu stworzenia świata, dzięki któremu następowało odmłodzenie natury i człowieka. Z kolei bez tych powtórzeń – zarówno świat, jak i człowiek byli poddani czasowi, który tylko „wyczerpywał, odzierał z sił”⁷ i prowadził ku śmierci.

Dlatego w okresie święta sacrum objawia się inaczej: uruchamia magiczny wymiar rzeczywistości, stając się dla uczestniczącej w święcie społeczności „czasem żarliwych przeżyć i przeistoczenia”⁸. Jest wejściem w czas pierwotny, przywołaniem prachaosu, „strefy przemian i cudów”⁹, kiedy to:

Nic się jeszcze nie ustaliło, nie ma jeszcze żadnych norm, nie utrwalił się jeszcze żaden kształt. Wszystko, co z czasem stało się nie do pomyślenia – było jeszcze możliwe. [...] Cały wszechświat był podatny na zmianę, płynny, niewyczerpany¹⁰.

Konsekwencją owej płynności kosmosu jest dwoistość czasu pierwotnego, który łączy w sobie Wiek złoty i Chaos, raj i piekło, nieograniczoność możliwości, ale i totalny zamęt, brak bezpieczeństwa, mrok, grozę. Wprawdzie akt stworzenia pozbawił świat ambiwalencji, bo nadał mu formę, kształt, ale i ograniczył jego twórcze potencje, gdyż ład i porządek nie mogą istnieć z równoczesnym przyzwoleniem na wszelkie przemiany:

świat zyskał wówczas nieprzekraczalne granice, które zamykają każdy gatunek w jego własnym bycie i nie pozwalają mu wyjść poza nadane ramy. Wszystko znieruchomiało, toteż ustalono zakazy, aby ład i nowe prawa nigdy nie zaznały uszczerbku¹¹.

⁵ Tamże, s. 113.

⁶ Tamże, s. 108.

⁷ Tamże, s. 109.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 114.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 115.

Jednak to, co trwa w raz ustalonej formie, podlega stagnacji, obumiera. Dlatego potrzebuje święta jako sacrum wykroczenia – okresowych powrotów do swego prapoczątku:

odradzając się, zanurzając się w tej ponadczasowej wieczności jak w Źródle Młodości o wiecznie żywych wodach – świat obecny może się odmłodzić i odzyskać pełnię życia i siły, co pozwoli mu w nowym cyklu podjąć walkę z czasem¹².

Kiedy tak rozumiane święto, „paroksyzm oczyszczający i zarazem odnawiający społeczeństwo”, „punkt kulminacyjny życia społecznego”¹³, kończy się, wszystko wraca do zasad, norm podtrzymujących, chroniących ład i porządek. A jednak żywotność społeczności wydaje się uzależniona od pamięci o święcie i tęsknocie do jego ponowienia, gdyż stanowią one:

przerwę w obowiązkowym trudzie, wyzwolenie od ograniczeń i powinności ludzkiej doli; są chwilą, w której żyje się mitem i marzeniem. Człowiek pozostaje wówczas w czasie i w stanie, gdy należy jedynie szafować dobrami i szafować sobą¹⁴.

2. Święto – zabawa a współczesność

Caillois rozważa także związki między sacrum a grą, zabawą czy w ogóle ludycznością. Mimo wielu powiązań podkreśla różnicę o znaczeniu zasadniczym: zabawa tworzy – jego zdaniem – przestrzeń bezpieczną, jest relaksem, odpoczynkiem, dzięki któremu zapomina się o trudach życia i niebezpieczeństwach. Tymczasem sacrum wykroczenia (źródło pierwotnych mocy) nie pozwala zapomnieć o niebezpieczeństwach, bo łamie reguły, które obowiązują także w zabawie. Wprowadza napięcie o takim natężeniu, że zwykłe życie wydaje się przy nim odpoczynkiem. Dlatego:

radość, odprężenie, swoboda, jakie stwierdzamy w działaniu ludycznym, wypływają właśnie z owego poczucia bezpieczeństwa. Wiemy, że rzeczy mają tu tyleż ważności, ile jej nadajemy, że będziemy wciągnięci w nią tylko w tej mierze, w jakiej się na to godzimy, i że zawsze, kiedy tylko zapagniemy, mamy prawo zrezygnować. Jakaż różnica z życiem!¹⁵

Autora *Człowieka i sacrum* bardzo niepokoi prawidłowość, zgodnie z którą rozwój społeczeństw prowadzi do zacierania granic między sacrum zakazów i sacrum wykroczenia, a raczej do eliminacji sacrum wykroczenia, jako że cywilizacyjny rozwój społecznych organizmów odbywa się kosztem likwidacji świąt jako zasadniczych i fundamentalnych przerw w zwykłym życiu. W rezultacie – jak pisze Caillois – „wszystko musi się toczyć dzisiaj tak, jak

¹² Tamże, s. 118.

¹³ Tamże, s. 138.

¹⁴ Tamże, s. 139.

¹⁵ Tamże, s. 181.

wczoraj, i jutro tak, jak dzisiaj”¹⁶. Ale proza Wiesława Myśliwskiego zdecydowanie przeczy temu rozpoznaniu. W powieści *Kamień na kamieniu* przedstawia on dwudziestowieczny świat chłopski. Jednak „ludyczność” zabawy bohatera tego świata ma wszystkie cechy sacrum wykroczenia. Akcja powieści rozgrywa się po drugiej wojnie światowej.

A nie przepuściłem ani jednej zabawy, i nie tylko w naszej wsi, w całej okolicy. Nieraz szło się na piątą i dziesiątą wieś. A że umiałem się, jak mało kto bawić, wszędzie byłem witany z otwartymi rękami i znany daleko. **Hej! przyszedł Szymek Pietruszka, to wiadomo było, że zabawa będzie ogień.** W drzwiach się człowiek ukazał, a orkiestra stać! Hej, orkiestra, marsza dla Szymka Pietruszki! I orkiestrę jakby na sto koni wsadził. I dopiero na marszu się wchodziło.

I od razu szło się do bufetu, środkiem sali. Jak przez kościół nowożeńcy do ołtarza. [...] No, to pobawimy się! Hej! górą nasi! A jak zadyndałem jeszcze dewizką u paska, to aż dreszcz przechodził po zabawie. Ech, będzie zabawa. Bo nosiłem na dewizce nóż.

[...]

No, a po bufecie szło się w tany. Z początku miło, grzecznie. Jeszcze się pannę brało, co wolna gdzieś na ławce siedziała albo z koleżanką stała. I w pas się człowiek jej kłaniał. I w rączkę całował. I nie przyciskał za mocno, bo co tam miał w czubie, tyle co na pierwszą śmiałość. No i widno jeszcze było, słońce dopiero nad zachodem, świeciło prosto w okna. [...] **Jeszcze wszyscy tańczyli, jak wodzirej wodził.** Para za parą, kółeczko, para w prawo, para w lewo, koszyczek, dziewczyny do środeczka, dziewczyny wybierają! I strażaki w złotych kaskach jeszcze trzeźwiuteńcy stali u wejścia jak u grobu Chrystusa i pilnowali, czy kto się nie upił. A kto się upił i zwady szukał, to go za dupę i na dwór. To i panna jeszcze mogła ci powiedzieć *świnia*”¹⁷. [podkr. G. B. T.]

Potem, wraz z ilością wypitego alkoholu, zapadającym zmrokiem, coraz bardziej ekstatyczną muzyką i tańcem:

A niech ci panna w oko wpadła, to z kim by nie tańczyła, brało się ją jak swoją i bez odbijania. Chodź, z Szymkiem zatańczysz. Z Szymkiem dopiero zobaczysz, co to tańczyć. A ty won, ciulu! Był pokorny, to szedł na ławkę popatrzeć albo do bufetu się upić. A stawał się, to mu się dewizką zadyndało w ślepie. A mało, to w ryja. (s. 58)

[...]

Choć prawdziwe bójki zaczynały się zwykle bez przyczyny. I kiedy już zabawa po połowie była. I kiedy z czubów już wszystkim się kurzyło. I kto miał ustać, to ustał. Kto miał siłę jeszcze śpiewać, śpiewał. A komu głos już zamarł, taczał się i darł. I kiedy panny po kątach jak myszy piszczały. I **kiedy wszystko się zmieszało, wymięło.** Suknie i koszule, dusze, ciała, krew, pot, a lampy u sufitu za czarną mgłą zaszły. I **kiedy tylko szum i tłum przewalał się od ściany do ściany. I nikt nikogo już nie rozróżniał.** I tylko nogi pod ludźmi same hulały, a remizą jakby jabłonią ktoś ze wszystkich sił potrząsał. A kurz się kurzył jakby z drogi polnej. Bo już wtedy szły same siarczyste. Oberek za polką, polka za oberkiem. (s. 59); [podkr. G. B. T.]

¹⁶ Tamże, s. 139.

¹⁷ W. Myśliwski, *Kamień na kamieniu*, Warszawa 1984, s. 56–57. Wszystkie pozostałe cytaty pochodzą z tego źródła. Przy ich przywołaniu zaznaczam w nawiasie numery stron.

I apogeum prawdziwej zabawy, gdzie już wszystko mogło się zdarzyć i żadne normy nie obowiązywały, bo władzę nad muzyką, tańcem, kobietami, mężczyznami przejmowały żywioły:

teraz dopiero wylażyły dusze z muzykantów. I grali, że hej! Warg nie czuli, rąk nie czuli, **bebeciami grali, od pradziada grali. Grali, jakby umierali. Aż pioruny gdzieś biły. I wojsko szło na wojnę. I wesele jechało pijanymi końmi. I cepy w stodole waliły. I ziemia na trumnę spadała.** [...] I panny między kolana same już sfruwały jak kury na żerdzie. I resztkami tchu goniły. I zapominały ojców, matek, sumień. I nawet Boga dziesięciorga przykazań. **Bo piekło z niebem było tu na zabawie.** [...] A w orkiestrę diabeł wstępował i smykem jak kosą po łbach pańskich zacinął. I w klarnet wichrem dmuchał. I harmonią się aż okręcał. I w bęben kamieniami ciskał. A niech jeszcze na dworze noc parna, gorąca, **to tylko krwi upuścić.**

I wtedy już o byle co. W którejś stronie się nagle zatoczyło, jakby salę ktoś przechylił. I od razu piski, krzyki, Jezusy, Maryje, Stasieńki, Jasieńki, pierony, skurwysyny! Nasi do mnie! Biją naszych! A tu nogi z tańca jeszcze się nie wyplątały. I dziewczyna jeszcze przyrośnięta do ciebie jak huba do brzozy. [...]

A tu już ktoś ławą po łbach kosi. Raz, drugi, zamajtnął i ława jak podcięta pada. Tłum do drzwi, przez okna. Ktoś w lampę butelką. A orkiestra już na cały dech, już nie polki, oberki, ale burza z piorunami. **Aby głośno, najgłośniej i głośniej od krzyków, pisków, skurwysynów.**

A salę znowu ktoś przechylił w drugą stronę. I znowu z powrotem. Nie wiadomo, stoi czy leży. Dziewczyny u kurtek, u koszuli, rąk, za szyje obłapiają, za ramiona, ciągną, skamlą, piszczą, płaczą. Ale co tam dziewczyny, jak już w ruch poszły noże. [...]

A sala już się z wielkiej góry toczy. Hurgot, jęki, przekleństwa. Brzęk butelek. Już tylko jedna lampa u sufitu dynda. Zapalili gdzieś drugą. Pewnie przy bufecie. Ale już ją ktoś butelką zdmuchnął. Sypnęło się szkło. I sala znów pod górę się w mroku, w kurzu wspina. Sapanie tylko słyhać. I noże chrzęszczące jak kosy we żniwa. I znów z góry. Aż gdzieś pod orkiestrę. Muzykantom ręce mdleją. Grać! Grać! Hej, orkiestra, marsza! Skrzypek marsza zaczyna, a tu go ktoś pod bok. Krew na białej koszuli. Skrzypki lecą jakby z nieba na ziemię. I bęben w pół grzmotu, bo go też ktoś nożem jakby w odsłonięty kałdun. I harmonia rozdarta. I klarnet złamany o łeb klarncisty. Niech szlag trafi orkiestrę! Z niej się to zaczęło.

I nie ma orkiestry. A w oknach ani jednej szyby. I bufet do góry nogami wywrócony. I ze wstążek u sufitu już tylko kucoty. A z kurtki strzępy na człowieku. (s. 59–61); [podkr. G. B. T.]

Szaleństwo, paroksyzm, przekraczanie miary, ekstatyczny ruch, seksualizm połączone z przymusem ryzyka, krwią, która musi się polać, aby zabawa była udana; z życiem, które jest i śmiercią, z witalnością szukającą wszelkich dróg ujścia, z ową niemalże radosną pasją niszczenia, rozbijania, wymieszania wszystkiego, co normalnie istnieje oddzielnie – to wszystkie cechy pierwotnego święta wykroczenia, po którym następuje odrodzenie, gdyż:

To nieraz koszulę z krwi swojej i cudzej można było wyjąć. **A jeszcze się ze śpiewem do chałupy wracało.** (s. 61); [podkr. G. B. T.]

I jeszcze owa lekkość przechodzenia nad tym do porządku dziennego:

Raz po takiej jednej zabawie chłopcy nas furmankami odwozili porzniętych jak świnie. Leżałem wtedy coś ze trzy tygodnie na strychu nad chlewami, bo trup się zdarzył i policja weszła po wsiach, szukając winnego. Ale to to samo, co by wiatru w polu szukał. Niechby wdał się który w bójkę na zabawie, czyby poznał, kto winny? Na zabawie nie ma winnych i niewinnych. Wszyscy dziabiają na okrągło, to jeden drugiego może i na śmierć zadziabnąć i nie będzie nawet wiedział kogo. Albo jego zadziabiają i też nie będzie wiedział kto. To tylko jeden Bóg może wiedzieć, kto winny, nie policja. (s. 60–61)

Co mówi zabawa-święto w powieści *Kamień na kamieniu*? Dlaczego to, co Caillois uznaje z nostalgią za nieobecne, przynależne do dawno minionej przeszłości, najwyraźniej nadal istnieje i wyznacza zasadnicze ryty egzystencji?

Noël Carrol, pisząc o relacjach między sztuką i krytyką etyczną, zaznacza:

tym, czego zazwyczaj uczy nas sztuka, nie są nowe maksymy czy pojęcia, ale raczej stosowanie ich w konkretnych przypadkach, przy użyciu naszych uczuć i wyobraźni, władzy wnikliwego rozeznania, moralnego rozumienia i refleksji, w sposób, który podtrzymuje i potencjalnie zwiększa nasze możliwości osądu moralnego¹⁸.

Celem sztuki byłoby więc dostarczanie „odkrywczych wglądów moralnych”, umożliwiających odbiorcy „ćwiczenie i powiększanie siły moralnej percepcji, uczuć i refleksji, kwestionowanie pełnej samozadowolenia moralnej wiedzy”¹⁹. Przytoczony na lekcji i poddany ocenie moralnej fragment powieści Myśliwskiego, bez kontekstu Caillois – przynosi zdecydowanie negatywne skojarzenia. Jest przecież całkowitym zaprzeczeniem tzw. ucywilizowanej zabawy, tj. znającej normy i granice. Wydaje się, że ujawnione przejawy ekspresji, żywiołowości osiagającej niszczący wymiar, w odbiorze potocznym powielają typowe stereotypy związane z „barbarzyńską” kulturą chłopską czy miejską kulturą ludową, zgodnie z którymi każde wesele, zabawa muszą się kończyć skrajnym pijaństwem, bijatyką, burdą, bo inaczej uznaje się je za nieudane. Perspektywa Caillois pozwala zobaczyć w tej powszechnie negatywnie ocenianej tradycji zupełnie inny, antropologiczny wymiar. Poświadczają go zresztą także bezpośrednie wypowiedzi bohatera, że owe szalone zabawy są jedyną przeciwwagą dla życia, które nie daje nic oprócz zabijającej wszelką energię i radość monotonii ciężkiej pracy. „Od żniw do żniw i od żniw do żniw”, więc „nie ma co się tak trzymać tego życia”, „co to za życie” (s. 61) – jak bohater tłumaczy matce. Objaśnia też sobie:

Świat nie wydawał mi się dobrze urządzony, ale jak człowieka w bójce nawet trochę podrapali, to po zabawie jakoś cieplej na ten świat patrzył i do roboty był chętniejszy. (s. 63)

¹⁸ N. Carrol, *Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań*, przeł. Jan Zięba, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 100.

¹⁹ Tamże, s. 110.

Tyle że owa zgodność z regułami pierwotnego święta, którego niedobór we współczesnym życiu napawa Caillois takim niepokojem, wcale nie jest optymistyczna, a ubolewania Caillois mają bardzo dwuznaczny charakter. W sposób pośredni wyrażają rodzaj żalu dla świata zero-jedynkowego, w którym mamy do czynienia z jednoznacznym i z góry przesądzonym podziałem na rzeczywistość reguł, w których niczego nie można zmienić, i rzeczywistość całkowitego ich zaprzeczenia. Inaczej mówiąc, żalu za dwurytmowym tylko światem alternatyw: albo niewolniczego porządku, którego reguły można jedynie powielać, albo anarchicznej wolności. Innego wyboru nie ma. Wydaje się, że w takim właśnie świecie przebywa bohater Myśliwskiego.

3. Co mówi święto w *Nad Niemnem*?

Kwintesencją świątecznej tradycji, w możliwie największym stopniu zbliżoną do sensów nadawanych świętu przez Caillois, jest wesele w Bohatyrowiczach: Elżusi Bohaterowiczówny (córki Fabiana) i Franciszka Jaśmonta, Franusia. Skupia ono całą społeczność wiejską, ale też przedstawiciele dworu. Zwłaszcza tych, którzy przełamują granice rozdzielające dwór i wieś (Justyna, Witold, Marynia Kirlanka, Marta). Wprowadzenie do uroczystości ma wszelkie cechy zapowiedzi pierwotnego święta:

Ze wszystkich dróg przeryzających równinę ku Fabianowej zagrodzie zjeżdżały się bryczki, cwałowali jeźdźcy, pieszo dążyli mieszkańcy bohaterowickich zagrod. [...] Na kilka mil wokół powszechnie wiedziano, że byli to weselniki, przez Fabiana na małżeńskie gody jego córki pospraszani. Szeroko w powiecie słynęła ambicja, mowność, tak do ochoczej zabawy, jak do zuchwałych zadzierek skłonność Elżusinego ojca; więc chętnie ci i owi, przez szacunek, ciekawość, a najbardziej nadzieję wesołych tańców i zalotów, dążyli do człowieka, który choć był ubogim, pokrewieństw i koneksji posiadał bez liku, a gdyby i z głodu miał umrzeć nazajutrz, przy okazji wystąpić musiał bucznym sobiepanem²⁰.

Wśród przybyłych zwraca się uwagę m.in. na Obuchowiczów, mających „złą sławę”, „bo choć dostatnie i pracowite chłopy, chętniej od innych awantur szukali, do bójek skłonni, a do maczania języków w czarkach niewstrętliwi” (s. 111). Nie ma więc tu mowy, by tak – jak w przypadku tekstu Myśliwskiego – inicjatorzy przemiany święta w święto pierwotne budzili entuzjazm i cieszyli się jakimś szczególnym rodzajem przemieszanego z podziwem poważania. Podkreśla się przy tym zasadniczą różnicę między zwykłym ludem a tymi mieszkańcami wsi:

Był to lud, ale lud, który nigdy nie podpierał straszego gmachu przymusowej pracy ani twarzami w pył nie upadał pod piekielną obelgą chłosty. Był to lud, ale lud, za

²⁰ E. Orzeszkowa, *Nad Niemnem*, t. 3, Warszawa 1971, s. 111. Wszystkie pozostałe cytaty pochodzą z tego źródła. W następnych przytoczeniach będę zaznaczać w nawiasie numery stron.

którym w dalekiej przeszłości jaśniało słońce ludzkich praw i dostojeństw, aż dotąd w dusze i na drogi życia kładące mu zbladłe, lecz jeszcze nie zgasłe promienie. [...] Był to lud ogorzały, w obfitym pocie skąpany, z grubą skórą na twarzach i rękach, ale z gładkimi i prostymi plecy, wielką siłą ramion i okiem, które, acz na ciasne widnokregi, patrzyło śmiało i bystro. Gdziekolwiek stanęła ich większa nieco gromada, tam zdawać się mogło, że z ziemi wyrastał las dębów. (s. 113)

Był to więc lud, ale lud mający jeszcze w pamięci, że ma prawo do „ludzkich praw i dostojeństw” (s. 113), jakby w przeciwieństwie do innego ludu, który już tej pamięci nie posiada i podpira tylko „straszny gmach przymusowej pracy”, upokarzany „piekielną obelgą chłosty” (s. 113).

Być może specyfika nietypowego ludu zgromadzonego na weselu decyduje o sposobie przedstawienia weselnego święta. Podkreśla się dbałość przybyłych o strój, chociaż zaznacza wolność tego stroju od „despotycznych” nakazów zwyczaju czy mody (por. s. 112). Akcentuje się szczególnie ceremonialność różnych form grzeczności, charakteryzujących zwłaszcza starsze kobiety, strażniczki czy nauczycielki rytów zbiorowej kultury (por. s. 114). Wyróżnia zasadnicze elementy weselnego ceremoniału łączące społeczność, w których mamy do czynienia co rusz z wybuchem żywiołowości powściągananej przez działania dyscyplinujące i porządkujące zaczyn potencjalnego chaosu. Po oczekiwanej i wzbudzającej podziw oracji (przemówieniu) Kazimierza Jaśmonta (pierwszego drużbanta) do państwa młodych, następuje błogosławieństwo rodziców, a potem powszechne wzruszenie, które wnosi chaos w porządek rytuału, szczególnie groźny w sytuacji, kiedy miejsca jest mało, a ludzi dużo. Zawsze jednak znajdzie się ktoś, kto potrafi mu przeciwdziałać. Tę funkcję najczęściej przejmuje właśnie pierwszy drużba, przeznaczony do tej roli przez weselny obyczaj. Oto jak porządkuje gości jadących do kościoła:

– Proszę siadać! Niechajże państwo siadają! Panna młoda ze swoją swanią! Pan młody ze swoim swatem! Druga swania i drugi swat razem! Pierwsza panna drużka! gdzie pierwsza panna drużka? Proszę za mną! ślicznie proszę! Druga panna drużka z drugim panem drużbantem. Trzecia panna drużka z trzecim panem drużbantem... Muzyka! hej! słyszycie tam muzykusy! Zaniewscy, hej! siadać na tę bryczkę... tam... za asystą!... I tak dalej, i tak dalej, przez dobry kwadrans. Aż na koniec wszystko razem gruchnęło, zagrzmiało, zatętniało, wybuchnęło muzyką, śmiechem, krzykami, parsaniem koni i z gęstego tumanu kurzawy, który wzbił się nad Fabianową zagrodą, wytoczyło się na gładki, spłowiały kobierzec uścielający szerokie pole, pod bladziłote słońce, w przejrzyste jak kryształ powietrze. (s. 123)

Wprawdzie „wszystko razem gruchnęło, zagrzmiało, zatętniało, wybuchnęło muzyką, śmiechem, krzykami, parsaniem koni”, „gęstym tumanem kurzawy”, ale dopiero „na koniec”, po zakończeniu procesu porządkowania, hierarchizowania, ustawiania.

Wydaje się, że podobna zasada rządzi również weselną gością. W świetlicy Fabiana nie ma tyle miejsca, by pomieścić przy stole wszystkich naraz. Dlatego poczęstunek przebiega etapami. Biesiadnicy zmieniają się przy rozstawionych

„rosołach, pieczeniach, kiełbasach, naleśnikach, makaronach” (s. 123). Nie może być więc tu mowy o jakiejś przekraczającej wszelką miarę żarłocznej zachłanności, skoro ten proces wymiany trwa „aż do zachodu słońca” (s. 123). Co więcej, czekający na swoją kolej nie niecierpliwili się, ale spacerowali po drodze i ogrodzie, „zalecali, gwarzyli” (s. 124). Ponadto jedzenie było tutaj „przeplatane” tylko „umiarkowanie popijanym miodem i piwem” (s. 123–124).

Ceremonialność i porządek obowiązują także w trakcie rozpoczynanych dopiero wieczorem tańców. Wprawdzie pierwszy drużbant, dając hasło do ich rozpoczęcia, żywiłowo „huknął”: „Zaniewscy! Rznijcie!”, ale uczynił to dopiero, gdy – „przed pierwszą drużką – jak to obowiązkiem jego było – stanął i do tańca ją zaprosił, a [...] ona w znak przyzwolenia lekko mu się odkloniła” (s. 132). Wprawdzie po pierwotnym ustawieniu – „pary zmieniały się i dobierały coraz inaczej” (s. 133), ale reguły grzeczności obowiązywały cały czas, szczególnie podkreślane przez szacunek do kobiet:

Niektórzy z kawalerów mieli na rękach glansowane lub bawełniane rękawiczki; ci zaś, liczniejsi, których ich nie mieli, przed rozpoczęciem tańca chustkami do nosa owijali sobie rękę, w której spoczywać miała ręka ich tancerki; wszyscy po przetańczeniu tancerki swoje ku ławom i stołkom albo przynajmniej ku ścianom przyprowadzali i na podziękowanie składali przed nimi grzeczne ukłony (s. 133).

Taniec zakochanego Jana z Justyną istnieje niemalże na granicy wybuchu emocjonalnej żywiłowości, ale jej nie przekracza:

po raz pierwszy kibić jej obejmując, ukropem na twarzy się oblał i wzrokiem w górę rzucił, lecz potem, jakby radością i dumą szalony, z głośnym hołupcem nad ziemię się porwał i z ramieniem nieco podniesionym w górę, a twarzą ku twarzy tancerki schyloną, szumnie i dumnie dokoła toku tancerzy korowód prowadził. (s. 141)

Wydaje się, że jedynym wyłomem w tym weselnym rytuale, w którym energia, potencja, witalność, ekspresja mieszczą się w wędzidle powściągliwości, ładu, umiaru, jest zachowanie Jadwigi Domuntówny, nieszczęśliwie zakochanej w Janie dziewczyny, a zwłaszcza próba ugodzenia kamieniem Justyny i Jana. Przy rzuceniu kamienia „trzęsła się [...] tak, jak gdyby ją febra brała” (s. 147). Ten widoczny dla wszystkich akt nieopanowania, wzbudzający powszechne oburzenie, drwinę, ale i nadzieję na bójkę, bo z racji koneksji rodzinnych honoru panny trzeba było bronić, rozładowuje jednak Jan, obracając niebezpieczny czyn zranionego uczucia dziewczyny w żart. W dodatku owa przemiana ciemnego i groźnego czynu w rodzaj niestosownej zabawy rozładowała powszechne napięcie, wzbudzając w Obuchowiczach wyłącznie żal straconej sposobności, a przecież już „ku płotom się zbliżali, w zmroku wypatrując, skąd by najlepszego kołka wyrwać” (s. 148). Większości jednak bliższe było stanowisko Jana i tych, którzy – jak Łozowiccy czy Strzałkowscy –

sobie i inszym pokojowego zakończenia sprawy bardzo wieszowali utrzymując, że **chamy tylko byle o co za łby się ciągnąć**, w dobrej zaś kompanii hałasy takie, a broń Boże bitwy, wcale są nieprzystojne. (s. 150); [podkr. G. B. T.]

Burza, która miała wybuchnąć – została powstrzymana już w zarodku, napięcie rozładowane.

Ostatni etap weselnego zgromadzenia nie kończy się ekstatycznym paroksyzmem witalności, jak u Myśliwskiego, ale szczególnie zrytualizowanym aktem: płynięciem po Niemnie i śpiewem. Śpiewem nie tylko jednoczącym społeczność, lecz także łączącym ją z przeszłością, tradycją, duchami przodków, historią:

a znad łodzi i czółen wzbijał się chór głosów, to potężniej, to słabiej, to przeciąglej, to weselej rzucający pod niebo, w głębię boru i na wodę nuty dawne, przez świat zapomniane, w odległej przeszłości drzemiące, a tu zdające się budzić i zmartwychpowstawać. Zdawać się mogło, że kędyś na oścież otworzyła się jakaś skarbnica pieśni i w tę kotlinę wysokimi ścianami od świata odgradzoną, na tę szeroką i poważną rzekę wylewała wszystkie tęsknoty, żale, westchnienia minionych lat i pokoleń. (s. 154)

Jest więc wesele, ale pilnuje się bardzo, aby nie było ono wejściem w sacrum wykroczenia. Nosi tylko jego zrytualizowane namiastkowe formy, ale nie ma uwolnienia potężnych żywiołów w naturze i ludziach; nie dopuszcza się do wejścia w czas pierwotny, kiedy granice i podziały nie mają znaczenia, a ludziom się wydaje, że możliwe jest wszystko. Wygląda na to, że bohaterowie w powieści Elizy Orzeszkowej wymknęli się poza świat pierwotnej opozycji skazującej istnienie wyłącznie na alternatywę skrajnego podporządkowania albo skrajnej wolności.

4. Spojrzenia na Innego

Zdaniem Hanny Gosk konsekwencją zwrotu antropologicznego w literaturoznawstwie jest m.in. fakt, że „teksty utraciły »niewinność«, »przezroczystość«”, na skutek czego dotychczasowe odczytania uznaje się za niewystarczające²¹. Pozwala to na ujawnienie niedostrzeganych wcześniej narracji zależnościowych czy – w literaturze współczesnej – post-zależnościowych²². Z takiej perspektywy możemy spojrzeć na konfrontację narracji Orzeszkowej z Myśliwskim. Tym bardziej że, jak podkreśla Karolina Wawer:

Wzmoczone zainteresowanie długim trwaniem podziałów społecznych w sferze publicznej wskazuje na potrzebę przepracowania tego problemu w refleksji ponowoczesnej, w świecie demokratycznym i nomadycznym²³.

W edukacji szkolnej ta potrzeba wydaje się tym większa, bo decydująca o utrwaleniu czy przełamaniu stereotypów kulturowych związanych z tym

²¹ H. Gosk, *Opowieści „skolonizowanego/kolonizatora”*. W kręgu studiów postzależnościowych nad literaturą polską XX i XXI wieku, Kraków 2010, s. 8.

²² Por. tamże, s. 9.

²³ K. Wawer, *Drugi plan. Twórczość Wiesława Myśliwskiego w perspektywie postkolonialnej*, Kraków 2018, s. 43.

problemem, mających wielki wpływ na perspektywę postrzegania innych grup zdominowanych przez spojrzenie wykluczające²⁴. Wawer, badając prozę Myśliwskiego przy wykorzystaniu narzędzi krytyki postkolonialnej i badań postzależnościowych, zwraca uwagę na dwoistość kultury chłopskiej: mającej własną, specyficzną tylko dla siebie, jakość i zarazem uwikłanej w proces wewnętrznej kolonizacji, a więc proces upodrzedniania wobec kultury dominującej (ziemiańskiej, inteligenckiej). Właśnie w tym procesie upodrzedniania własnej kultury wobec kultury dominującej widzi się przyczynę, dla której w kraju, gdzie większość obywateli wywodzi się z kultury chłopskiej, nie wie się o niej prawie nic, posługując się zastępczo tylko pogardliwymi i pełnymi wyższości stereotypami²⁵. Jednym z owych stereotypów jest wizerunek chłopca ograniczony do reprezentanta grupy społecznej, jakby nie miał on prawa do pełni człowieczeństwa²⁶. Wawer podąża za pełnymi gorczy słowami Myśliwskiego, zirytowanego rodzajem powszechnej zgody na tę niewiedzę i uproszczenia, zgodnie z którymi najczęściej:

chłopów darzono albo współczuciem, albo obojętnością, albo się ich bano, albo ich eksploatowano, albo ich lekceważono, albo im schlebiano, nigdy ich tak naprawdę nie rozumiejąc. Owo niezrozumienie najwyraźniej odbija się w obrazie kultury chłopskiej ukształtowanym przez inteligencję wyobrażenia, inteligenckie uproszczenia i uprzedzenia. Taki obraz, niestety, pokutuje w powszechnej świadomości do dziś²⁷.

Nie mając powyższego kontekstu, można by pomyśleć, że obrazy świętowania w prozie Myśliwskiego i Orzeszkowej ukazują opozycję między naturą a kulturą, dzikością, barbarzyństwem a cywilizacyjną ogładą, sublimującą to, co dzikie i barbarzyńskie. I taką intencję można z łatwością odszukać w sposobie prezentacji wsi bohatyrowickiej w powieści Orzeszkowej. Stąd wielokrotne podkreślanie różnicy między akurat „tym” ludem a ludem w ogóle. „Ten” lud (tj. bohatyrowicki) potrafił panować nad własną żywołowością, gdyż – jak wyraźnie się zaznacza – wywodzi się z innej, wznioślejszej tradycji, która „aż dotąd” opromienia ich dusze, choć są to promienie już nieco „zbladłe” (s. 113). Wprawdzie – niczym zwykły lud – jest „ogorzały, w obfitym pocie skąpany, z grubą skórą na twarzach i rękach”, ale – w przeciwieństwie do zwykłego ludu – „z gładkimi i prostymi plecami, wielką siłą ramion i okiem, które, acz na

²⁴ Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Między „gadziemi” a Cyganami – edukacyjne możliwości łagodzenia stereotypów i podejmowania dialogu międzykulturowego* [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiankin, Lublin 2017, s. 77–100; A. Janus-Sitarz, *Kolejna odsłona wykluczenia. Edukacja i literatura wobec zjawiska biedy* [w:] *Przestrzenie spotkania. Tom dedykowany Profesorowi Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 175–183.

²⁵ Por. tamże, s. 35, 42

²⁶ Por. tamże, s. 101.

²⁷ W. Myśliwski, *Kres kultury chłopskiej*, Warszawa–Bochnia 2003, <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/docmetadata?id=3631&from=publication>, [data dostępu: 27.08.2018], s. 7–8.

ciasne widnokreśli, patrzyło śmiało i bystro” (s. 113). Jest to wprawdzie lud, ale piękny, rosły, silny i – co najważniejsze – zanurzony już w kulturze, której zwykły lud – to wydaje się oczywiste – nie posiada. Jego praźródłem była para założycieli: pani wysokiego rodu (Cecylia) i chłop (Jan). Swoistą następczynią pramatki Bohatyrowiczów staje się zubożała szlachcianka Justyna, odnajdująca wśród tego uszlachetnionego ludu nie tylko miłość, lecz także kulturę, oświecającą go misję:

przypominała sobie jasno, wyraźnie przypominała ów sen czy owo marzenie, w którym **zapaloną lampą świeciła z góry** tym domostwom i tym ludziom, a promienie jej lampy niemi światła ślizgały się po dachach, ścieżkach, płotkach, szerokich polach [...]. (s. 135); [podkr. G. B. T.]

Justyna w porównaniu z innymi weselnymi tancerkami nie była może ładniejsza czy zgrabniejsza, ale „miała w tańcu większą od tamtych powagę i grację” (s. 141). Miała ją – jak możemy się domyśleć – na skutek większego uczestnictwa w dobrodziejstwach kultury i cywilizacji.

To orientalizujące spojrzenie na Innego, który z racji społecznej podległości musi przypominać czystą tablicę, na której dopiero możemy zapisywać to, co uznajemy za wartościowe, by go „wychować”, wyzwolić z dzikości, „oświecić”, jest typowe dla przedstawiciela klasy dominującej, o czym mówi współczesny dyskurs postzależnościowy²⁸. Zresztą koresponduje on bezpośrednio, jak wskazuje Wawer, odwołując się do Janusza Tazbira, z postrzeganiem chłopca jako dziecka lub zwierzęcia, w stosunku do którego należy być groźnym lub pobłażliwym, wyrozumiałym²⁹. Nie ulega wątpliwości, że autorka *Nad Niemnem* jest pełna najlepszych chęci i empatii. A jednak nieświadomie powieliła zachowanie innej bohaterki powieści, pani Andrzejowej Korczyńskiej, która nie potrafi nawiązać kontaktu z ludem, bo ten zbyt razi jej smak estetyczny swoją gruboskórnością. Zresztą ci, którzy ten kontakt nawiązują – nawiązują go tylko z ludem uestetyzowanym i w jakiejś mierze, na mocy dalekiego pokrewieństwa ze szlachtą, spokrewnionym, oswojonym. Ale i tak przeważa

²⁸ Orientalizm to – zdaniem Edwarda W. Saida – rodzaj dyskursu, w którym ujawnia się „zachodni sposób na dominację, przebudowę i sprawowanie władzy nad Wschodem”, por. E. W. Said, *Orientalizm. Wprowadzenie*, przeł. W. Kalinowski [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006, s. 627. Ale termin *orientalizm*, którego źródłem była metodologia związana z krytyką postkolonialną dotyczącą eksploatacji kolonii wschodnich przez państwa zachodnie i tworzonego przez nie kulturowego uzasadnienia dla tych praktyk, przekształcił się w badaniach literaturoznawczych w termin oznaczający każdą perspektywę, w której rolę nadrzędną pełnią różne formy dominacji, niewspółmiernej relacji między partnerami, z których jeden jest zawsze – kulturowo, gospodarczo, intelektualnie, społecznie – podporządkowany, por. tamże, s. 635–636. Specyfika polskiej sytuacji (kolonizowany i kolonizator) przyczynia się do powstania w 2009 roku Centrum Badań Dyskursów Postzależnościowych, które założyła Hanna Gosk. Jego celem jest m.in. dostosowanie narzędzi badań postkolonialnych do specyfiki Europy Środkowej i Wschodniej, por. H. Gosk, *Opowieści „skolonizowanego/kolonizatora”*..., s. 12–13.

²⁹ Por. K. Wawer, *Drugi plan*..., s. 54, 61–62.

spojrzenie dominujące. Stąd zdziwienie mieszkańców dworu, że i tutaj lubi się kwiaty (jakby kwietne upodobania przynależały tylko do warstw wyższych), a kwietne wiązanki mieszkańców wsi muszą przypominać – bez względu na osobę i czas – wyłącznie „wiechy”.

To nieuświadomione wyższościowe spojrzenie obejmuje także relację między mieszkańcami wsi a Witoldem, bohaterem szczególnie pozytywnym. Oto scena, w której tłumaczy on chłopu działanie żniwiarki:

– Słuchaj, Maksymie, czy ty rozumiesz, jak ta żniwiarka jest zrobiona i jakim sposobem żąć może? Pewno nie rozumiesz i dlatego ją zepsułeś, że nie rozumiesz... Oto, popatrz i posłuchaj, ja ci to zaraz pokażę i wytłumaczę...

Łagodnie, powoli, wyrażen chłopu zrozumiałych dobierając, z łatwością zdradzając wielkie oznajomienie się z ludem, Witold mówił przez dobry kwadrans, składowe części narzędzia i połączenia ich żywymi gestami pokazywał. **Parobek w postawie pokornej i ociężałej** słuchał zrazu leniwie i tylko z przymusu, ale po paru minutach pochylił się i na żniwiarkę, to znowu na mówiącego spoglądać zaczął z ożywieniem i ciekawością. Kiwał przy tym głową w znak zdziwienia lub zrozumienia, z cicha pomrukiwał, wskazywanych mu części żniwiarki grubymi i węzłowatymi palcami dotykał. (s. 49); [podkr. G. B. T.]

Wystarczy więc „zniżyć” się do poziomu chłopu, okazać mu cierpliwość niczym dziecku, osobie ociężałej intelektualnie, wyjaśnić, poduczyć go, oświecić, a będzie szczęśliwy, wdzięczny i żadnych kłopotów nie sprawi, a tym bardziej nie popsuje drogich maszyn pana ze dworu.

Takie antropologiczne uproszczenia, mające w literaturze bardzo długą i powszechną tradycję, niezmiernie irytowały Myśliwskiego, autora *Kamienia na kamieniu*. Tak jak sprowadzanie kultury chłopskiej tylko do folkloru, cepeliady. Pisał z goryczą:

chłop nie wiedział, jaki jest jego folklor, wiedział, jaki jest jego los. To ów los, w którym skumulowała się pełnia doświadczenia ludzkiego, i jednostkowego, i zbiorowego, był fundamentem tej kultury. Szczególnie **znamię temu losowi nadawała wielowiekowa historia samotności, wieki niewoli i niedoli, cierpienia i milczenia, izolacji od narodu i państwa**³⁰. [podkr. W. M.]

Tym bardziej że:

Nie potrafiono dostrzec chłopu jako człowieka w jednostkowym, egzystencjalnym wymiarze, naturalnie pozostającego, jak każda jednostka na tym świecie, w determinujących relacjach ze zbiorowością, w której żyje, która wpływa na jego wybory i sposoby zachowań, ze środowiskiem, w którym rodzi się i umiera³¹.

Myśliwski nie pisał przy tym o „uszlachconym” chłopie, ale tym ustawicznie upokarzany, hańbiony, podpierający, wedle słów Orzeszkowej, „straszny gmach przymusowej pracy” (s. 113). A jednak i on – na co zwracali uwagę już

³⁰ W. Myśliwski, *Kres kultury chłopskiej...*, s. 11–12.

³¹ Tamże, s. 8.

romantycy – miał własną tożsamość kulturową i antropologiczną, w dodatku odmienną czy wprost antagonistyczną w stosunku do kultury elitarnej³². Polska, jak wskazuje Jan Sowa, była uwikłana w podwójną relację projektu kolonizacyjnego. Występowała jako kolonizator wschodnich regionów państwa, ale na skutek zaborów również jako ofiara kolonizacji, poznając w całej rozpiętości gorzki smak poddaństwa. W tym kontekście tragiczno-ironiczny wyraz zyskuje wolnościowa tradycja szlachecka, gdyż główne jej zręby zostały ukształtowane na bazie kolonizacji wewnętrznej, jako że szlachecki folwark – podstawa kultury wiejskiej – nie mógłby w ogóle funkcjonować bez niewolniczej pracy chłopów, a więc bez niewolniczego poddaństwa 80% społeczeństwa³³. Badania historyków wskazują, że na przestrzeni XV–XVIII wieku sytuacja chłopów w Rzeczypospolitej ulegała systematycznemu pogorszeniu, aż do stanu, który w zasadzie niczym nie różnił się od niewolnictwa³⁴. Proces rozwoju wolności szlacheckich i rozkwitu Rzeczypospolitej był równocześnie procesem odbierania chłopom wcześniejszych praw i przekształcania ich w rzeczy, przedmioty. Z tych powodów na rozkwit Rzeczypospolitej Obojga Narodów patrzy się również jak na rozkwit kraju prekolonialnego, opartego na monokulturze (rolnictwo – zboża), z której osiągano zyski tylko dzięki darmowej pracy grupy społecznej, pozbawionej praw do bytu osobowego, do sprzeciwu, własnego głosu, dyskursu³⁵.

Trudno jednak zarzucać Orzeszkowej, że nie miała współczesnej, wrażliwej na dyskurs zależnościowy świadomości. Zdawała sobie jednak w pełni sprawę, że długi proces upokarzania, braku wolności ma działanie degradujące każdego człowieka. Jej uporczywe podkreślanie różnicy między ludem podporządkowanym skrajnej niewoli a ludem nie do końca mu podporządkowanym (Bohatyrowicze) także temu służy. Orzeszkowa nie była tylko świadoma, że i ci skrajnie zniewoleni również tworzą zręby własnej, obejmującej pełnię ludzkiej egzystencji, kultury. Tylko że zdaniem Myśliwskiego współczesny człowiek też jej nie ma. Więc i sami jesteśmy zamknięci w wyobrazeniach o Innym, stworzonych przez kulturę, w jakiej wyrastamy, i towarzyszący jej dyskurs. A z tego dyskursu autentyczna kultura chłopska została wykluczona i odkrywanie jej w powieściach Myśliwskiego przypomina odkrywanie nieznanych łądów³⁶. Tym bardziej że nie wiemy, na ile zabezpiecza nas przekonanie, które „teoretycznie” w pełni podzielamy z Saidem:

W panowaniu nie ma nic mistycznego ani naturalnego. Wprowadzają je, upowszechniają i gloryfikują ludzie. Ma charakter instrumentalny i perswazyjny.

³² Por. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2006, s. 27–28.

³³ Por. J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011, s. 130–134.

³⁴ Por. W. Kula, *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego*, Warszawa 1983, s. 200–220.

³⁵ Por. tamże, s. 134; J. Sowa, *Fantomowe ciało króla...*, s. 187–256. Więcej na temat obrazu chłopów w dyskursie postkolonialnym por. K. Wawer, *Drugi plan* (rozdz. *Kultura chłopska w świetle teorii postkolonialnej*)..., s. 35–56.

³⁶ Por. K. Wawer, *Drugi plan...*, s. 101.

Ma ustanowiony przez ludzi status, służy utrwalaniu wartości i kanonów smaku. Niekiedy nie można go wprost odróżnić od pewnych idei, które nobilituje jako prawdy, ani od tradycji, poglądów i przekonań, które formuje, przekazuje, reprodukuje³⁷.

Orzeszkowa nie chciała jednak patrzeć na mieszkańca wsi jak na Innego. Chciała w nim widzieć „nieoświeconego”, ale takiego samego. W zasadzie bliskie jej było przekonanie, tak współcześnie eksponowane, że literatura ma bezpośredni wpływ na doświadczanie rzeczywistości i dzięki niej można tę rzeczywistość nie tylko rozumieć pełniej, lecz także zmieniać, przekształcać w sposób, który ludzkie życie uczyni lepszym. Literatura miała uruchomić pragnienia, by nie wystarczyło nam to, co jest, by się nie godzić, że w tym, co jest, niczego zmienić nie można. Bo uładzone święto w *Nad Niemnem* przywołuje jednak obecność ofiary, tak ważnej w sacrum wykroczenia: Mogiłę, w której są pogrzebani walczący wspólnie o wolność przedstawiciele dworu i wsi. Przywołuje ofiarę krwawą, tragiczną i – wydawałoby się – całkowicie daremną, skoro po jej dokonaniu nie nastąpiło odrodzenie, ale marazm, stagnacja, utrata sił witalnych i nadziei. Przed jej dokonaniem rzeczywiście wstąpiono w czas mityczny, w sacrum wykroczenia, w którym wszystko było możliwe, a różnice między stanami nie miały znaczenia. Jednak ten czas cudów i przemian nie zaowocował odrodzeniem sił witalnych. Nastąpiło po nim takie zmrożenie struktury świata, które odebrało jego mieszkańcom wszelką radość egzystencji w codzienności. Czy to wyobraźniowe (wysublimowane więc) wejście w czas Mogiły, widoczne w zakończeniu weselnego święta (wspomnienia Marty i Anzelma, miłość Justyny jednocząca tragiczną przeszłość z teraźniejszością, zbiorowe pieśni na Niemnie), przyniesie prawdziwą jakość sacrum wykroczenia, a więc wyzwajające odrodzenie nadziei i miłości do życia? Powieść sugeruje, że tak, bo ma ona – jak wskazuje Ewa Graczyk – charakter terapeutyczny, przełamujący zbiorową melancholię, choć w nieco inny sposób niż *Trylogia* Sienkiewicza. Inny, bo wszystko, co złe, jest w niej „konsekwentnie obecne [...] niemal wyłącznie w postaci znieruchomienia – tanatycznej, mechanicznej repetycji tego samego”³⁸. Ład niezmienności nie jest więc w niej – jak w rozpoznaniach Caillois – znakiem porządku i ładu kosmicznego, który okresowo tylko można przełamywać wyzwajającym wejściem w jego świąteczne zaprzeczenie. Porządek nieznanający zmiany jest tu jednoznacznym znakiem braku nadziei i śmierci. Dlatego autentyczny, „żywy” porządek musi stowarzyszać się już w dniu codziennym ze zmianą, ruchem, wykroczeniem poza ustalone normy. I tak w powieści się dzieje. Główna para bohaterów pozytywnych, Witold i Justyna, „porywają wszystkich i wszystko – pisze Graczyk – do zróżnicowanego, zindywidualizowanego, niegwałtownego

³⁷ E. W. Said, *Orientalizm...*, s. 642.

³⁸ E. Graczyk, *Szelest liści i szepotanie matki* [w:] tejże, *Od Żmichowskiej do Masłowskiej. O pisarstwie w nadwiślańskim kraju*, Gdańsk 2013, s. 80.

ruchu”³⁹. Świat Orzeszkowej nie jest więc światem, w którym sacrum może istnieć wyłącznie poprzez zakazy, bo najmniejsze naruszenie porządku grozi wykroczeniem w prachaos. Dlatego i żywiołowość święta może mieć miarę.

Tyle że świat Orzeszkowej jest wychylony w stronę szlachetnej utopii. Świat bohatera Myśliwskiego jest jej zaprzeczeniem. Ukazuje święto widziane oczyma zindywidualizowanego bohatera społeczności i strażnika tej kultury – Szymona Pietruszki – której fundamentem była „wielowiekowa historia samotności, wieki niewoli i niedoli, cierpienia i milczenia, izolacji od narodu i państwa”⁴⁰. Rytuał ofiary, warunek niezbędny każdego święta⁴¹, dokonuje się tutaj poprzez wyzwolenie ze wszystkich typowych dla powszedniego życia determinizmów, związanych m.in. z walką o biologiczne przetrwanie, o życie, zdrowie, elementarne warunki egzystencji; w akcie szafowania swoją i cudzą krwią, własnością, cenionymi dobrami. Kończąca zabawę bijatyka nie jest aktem bezmyślnego wandalizmu i barbarzyństwa, ale elementem obronnym, wyzwalającym przytłumioną, duszoną na co dzień pasję życia. Jest chwilą boskiej wolności, odmianą innego czasu⁴², dzięki któremu można jakoś znosić i czas zwykły, który w chłopskiej rzeczywistości sprowadza się niemal wyłącznie do musu niezmiennych reguł pracy ponad miarę. Bo po zabawie wraca się do świata tragicznie niezmiennego.

Ubolewania Caillois, że w trakcie rozwoju społeczeństw ginie różnica między dniem codziennym a świętem, że święto traci cechy sacrum wykroczenia, mają charakter niepokojów „luksusowych”, ocierających się o hipokryzję. Bo przecież tylko w przypadku zacierania tych granic (między sacrum jako zakazu i sacrum wykroczenia) mamy do czynienia z realną szansą na lepsze życie niż dotychczasowe. Zwłaszcza jeśli dotychczasowe życie tylko nas przygniata masą niszczących determinizmów. Wyłącznie wyzwolenie z dwutaktu trwania w zastygłej niezmienności i okresowych wejść w prachaos otwiera nadzieję rozwoju. Przecież owa pierwotna i znieruchomiła perspektywa życia społecznego jest najbardziej przerażająca, jak tylko można sobie wyobrazić. Nie ma co tęsknić do zasad społeczeństwa pierwotnego. Odkrycie jej rytów w kulturze chłopskiej podkreśla w sposób szczególnie tragiczny wymiar tej kultury i tragiczny wymiar egzystencjalnego losu członków tej zbiorowości.

³⁹ Tamże, s. 79.

⁴⁰ W. Myśliwski, *Kres kultury chłopskiej...*, s. 11–12.

⁴¹ Por. R. Caillois, *Człowiek i sacrum...*, s. 107.

⁴² Por. tamże, s. 126.

V. Melancholia przejścia: Julia Hartwig, *Odchodzisz z krainy kwiatów*¹

1. Odchodzisz – wchodzisz – (stąpaj ostrożnie)

ODCHODZISZ Z KRAINY KWIATÓW

odchodzisz z krainy kwiatów
i śpiewających ptaków

wchodzisz w ciszę piasków
i odległego morza

stąpaj ostrożnie
piaski mogą być ruchome

nad tobą niebo spienione obłokami
w tobie
przysypane pyłem lat

głosy tych
którzy nas milcząc osądzili²

Krzysztof Biedrzycki, pisząc o problemach związanych z kształceniem najważniejszej umiejętności złożonej, jaką jest interpretacja, zwraca uwagę, że z jednej strony jest ona bardzo silnie osadzona w tradycji szkolnej, a z drugiej – nieobecna. Nieobecna, o ile na poważnie potraktujemy uczniowskie prawo do tworzenia samodzielnej wykładni interpretacyjnej. Prawo w znacznym stopniu lekceważone przez systemy egzaminacyjne, w tym i poprzedni system oceny maturalnej podporządkowany kluczom odpowiedzi³. Tymczasem waga tej umiejętności złożonej jest fundamentalna, bo tylko ona tworzy szansę na realne uczestnictwo uczniów w kulturze. Lekceważenie tej kompetencji ma daleko idące skutki społeczne, jako że:

¹ Rozdział jest uzupełnioną wersją tekstu opublikowanego [w:] *Przestrzenie spotkania. Tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 99–110.

² J. Hartwig, *Odchodzisz z krainy kwiatów* [w:] tejsze, *Zapiskane*, Kraków 2013, s. 42.

³ K. Biedrzycki, *Interpretacja – szkoła rozumienia* [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. S. J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Lublin 2012, s. 160–161.

postrzeganie świata determinuje zachowanie człowieka, interpretacja rzeczywistości nigdy nie jest niewinna, gdyż może prowadzić do czynów nie tylko nagannych, ale niekiedy wręcz zbrodniczych. Oparcie się na błędnej wizji samego siebie niejednokrotnie wiedzie człowieka ku destrukcji osobowości. Wadliwe interpretacje wzajemnych słów, gestów i intencji są najczęstszą przyczyną konfliktów międzyludzkich, które często prowadzą do tragedii, nie tylko w wymiarze osobistym, ale i społecznym (wojny, nierozwiązywalne spory)⁴.

W rezultacie działania interpretacyjne mają konsekwencje etyczne, obejmujące różne poziomy ludzkiego życia⁵. By jednak interpretacja w szkolnych realiach nie była jedynie bytem fantomowym, tj. powielaniem cudzych odczytań, należy – jak podkreśla Ewa Jaskółowa – „uwolnić ją” „od instytucjonalnych priorytetów”, bo one najczęściej przyczyniają się do pozorowanego kształcenia tej umiejętności⁶.

Jaskółowa zwraca przy tym uwagę na zasadniczą trudność wpisaną w realizację powyższego postulat. Z jednej strony uczniowie powinni mieć szansę na swobodną wypowiedź o czytanych tekście, a z drugiej – zyskać świadomość (i kompetencje z nią związane), że ową swobodę należy uprawomocnić przez wnikliwe, pogłębione sposoby odczytywania sensów poprzez tekst przywoływanych⁷. Dlatego lekcje polskiego, zwłaszcza poezji, są „trudne”, gdyż nie mogą się obyć bez znalezienia pomysłu na połączenie owych dwóch dyskursów o tekście⁸. Często przecież owe dyskursy stoją w stosunku do siebie w jawnej sprzeczności, toteż – nie tylko z powodów instytucjonalnych – rezygnuje się z któregoś z nich: najczęściej z tego zindywidualizowanego, w założeniu już „niekompetentnego”. Tylko że bez zgody „na to, co nieoczekiwane i przygodne w sytuacjach uczenia się”, bez zgody na tak akcentowaną w dekonstrukcji nieprzewidywalność „zdarzenia lektury”, bez „pozostawienia miejsca innemu, jego wyborowi opowiedzenia się po stronie hermeneutycznej aktywności”⁹ lekcje polskiego stają się martwe. Tym bardziej że owa zgoda na przygodność może zmienić, nawet zasadniczo, nasze postrzeganie utworu.

W trakcie wykładu wygłoszonego 2 lutego 2015 roku, podczas uroczystości nadania Julii Hartwig godności doktora honoris causa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, poetka powiedziała:

W poezji własnej nie poszukuję efektów stylistycznych ani zabaw językowych. Rzadko też trafiają się w niej metafory, częściej porównania. Żadnych ozdobników, choć materia tych wierszy daleka jest od ascezy, gdyż wiersze moje często rodzą się z zachwyty, zetknięcia z naturą, z wydarzeń, które mnie poruszyły. Impulsem jest

⁴ Tamże, s. 162.

⁵ Por. tamże.

⁶ Por. E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację [w:] Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013, s. 41–42.

⁷ E. Jaskółowa, *Trudne lekcje poezji [w:] Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 128.

⁸ Por. tamże, s. 126.

⁹ K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 30.

niemał zawsze otaczający świat objawiony w pojedynczych istnieniach, we wzruszającym lub charakterystycznym szczególe, który przez innych nie był postrzeżony. Pragnę, by poezja moja była jasna i prosta, nawet wówczas, kiedy wyraża to, co wydawać się może niewyraźne¹⁰.

A jednak przytoczony wiersz składa się niemalże z samych metafor, choć prawie konwencjonalnych, maksymalnie oczyszczonych z typowo poetyckiej wirtuozerii, najbliższych językowi potocznemu. Tyle że sposób współistnienia wzajemnych relacji między nimi zmienia ich jakość. Utwór rozpięty między dwoma zasadniczymi rozpoznaniem „odchodzisz – wchodzisz” oraz ostrzeżeniem „stąpaj ostrożnie” przywołuje po pierwszej lekturze sensy melancholijno-nostalgiczne. Wydaje się, że mówi o różnych etapach życia: młodości i starości, którym kulturowo przypisuje się z góry wiadome znaki wartości; o odejściu, żegnaniu się z życiem, bo takie są najczęściej wstępne rozpoznania studenckie. Byłby utworem o rozstaniu z tym, co radosne, jednoznacznie piękne, optymistyczne, gdyż takie sensy niesie „kraina kwiatów / i śpiewających ptaków”, którą trzeba opuścić. W dodatku opuścić na zawsze, bez możliwości powrotu, bo „odchodzi się” z niej, a nie tylko „wychodzi”.

Opuszczenie całej kwitnącej i śpiewającej „krainy”, a nie tylko ogrodu, jakiegoś fragmentu rzeczywistości wśród wielu innych, sugeruje perspektywę spojrzenia obejmującego całość dotychczasowego życia, wypełnionego – wydaje się, że całkowicie – wrażeniami angażującymi w sposób szczególnie wzrok i słuch. W „krainie kwitnących kwiatów i śpiewających ptaków” trudno nie widzieć i nie słyszeć, bo jakby dla wzroku i słuchu została ona głównie stworzona. Przywoływana przez nią ekspresywność zmysłowych doznań kojarzona bywa automatycznie z młodością, nadzieją, pasją i namiętnością. Ponadto wiąże się z typowymi wyobrażeniami rajskiej rzeczywistości, a przecież ze wszystkich etapów życia akurat młodości – tak myśli się najczęściej – do niej najbliżej. Młodość sławią wszyscy, wszyscy młodości innym zazdroszczą, o młodości marzą, młodość boją się utracić, młodość starają się maksymalnie przedłużyć, młodość wspominają jako czas najpiękniejszy, rajski właśnie. Na cześć młodości pisze się pochwalne utwory, jak czynił to Adam Mickiewicz w *Odzie do młodości*, głosząc, że tylko ona potrafi przywrócić światu „zielone lata”, a więc odrodzić go, wyzwolić ze zmurszałej skorupy stagnacji, chorobliwego znieruchomienia.

Odejście z „krainy kwiatów i śpiewających ptaków” rozpoczyna równocześnie wejście „w ciszę piasków i odległego morza”. Jakż kontrast. Kwietnej bujności życia zostaje przeciwstawiony ascetyzm natury – kraina piasków, a wyjątkowo miłej i pożądanej muzyce przyrody – cisza. Pojawia się jeszcze perspektywa odległego morza, podkreślająca tym mocniej jednolitość, jednopłaszczyznowość, wypoziomowanie do jednej linii przestrzeni, do której się

¹⁰ Wykład Julii Hartwig wygłoszony w dniu 2.02.2015 r. podczas uroczystości nadania Jej godności doktora honoris causa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, por. A. Legeżyńska, *Hartwig. Wdzięczność*, Łódź 2017, s. 264.

teraz „wchodzi”. Tak, jakby tutaj już nic nie mogło się zdarzyć, co ową jednopłaszczyznowość naruszy, bo czas wydarzeń o różnej skali napięcia i znaczenia przestał istnieć, gdyż każde zdarzenie i tak „spłaszcza się”, tworząc monotony i nudny ciąg przesypującego się jednostajnie – niczym pustynny piasek – czasu.

Ale temu obrazowi przestrzeni – tak bliskiemu samobójczym figurom wyobraźni, o których pisze Stefan Chwin¹¹ – towarzyszy równocześnie obraz zdecydowanie im zaprzeczający, gdyż wnosi napięcie niwelujące uczucie jednostajnej powtarzalności. Wszak ograniczenie barwy i wygaszenie dźwięku, jednopłaszczyznowość przestrzeni, do której wkracza bohater liryczny, tym mocniej podkreślają rodzaj ukrytego w niej niebezpieczeństwa, zagrożenia, z którym trzeba się liczyć niemal na każdym kroku. Stąd ostrzeżenie: „stąpaj ostrożnie / piaski mogą być ruchome”. Ostrzeżenie tym perfidniejsze, że nie dotyczy jakiegoś fragmentu rzeczywistości, ale zagarnia ją całą. Nie jest pewne, lecz tylko modalne („**mogą być** ruchome), skazując tym samym nieostrożnego i nie zawsze pamiętającego na pochłonięcie, a ostrożnego – na ustawiczny lęk przed każdym krokiem i pełne drżenia wypatrywanie niebezpieczeństwa. Wynikałoby z tego, że przestrzeń „ciszy piasków” nie jest w istocie, a tylko pozoruje, że jest – przestrzenią monotonii i zdarzeń jednostajnych, emocjonalnie i aksjologicznie „wygaszonych”.

Tym bardziej że kraina „ciszy piasków” jest zarazem krainą „odległego morza”, które może być metaforycznym znakiem marzenia, perspektywy podróży, otwarcia na nieznanne, nieokreślone, ale w jakiejś mierze również fascynujące. Jednak perspektywa „odległego morza” w połączeniu z drogą, którą trzeba przebyć, by do niego dotrzeć (ruchome piaski), przekształca „odległe” morze w przestrzeń niemalże abstrakcyjną, wyobrażaną jedynie, projektowaną tylko. To, co bezpośrednio dostępne bohaterowi lirycznemu, sprowadza się do opozycji „nad nim – w nim”. Ponad nim jest zdynamizowane „niebo spienione obłokami”, a w nim tkwią „przysypane pyłem lat” ukryte, ściśnięte upływem czasu, jakieś nieokreślone „głosy tych / którzy nas milcząc osądzili”. Kim/czym są owe milczące i równocześnie osądzające głosy? Dlaczego w ogóle się pojawiają jako etap końcowy drogi, którą jest prowadzony bohater liryczny przez swoje alter ego, przewodnika, mistrza?

¹¹ Stefan Chwin w książce *Samobójstwo jako doświadczenie wyobraźni* przygląda się m.in. bohaterowi *Mdłości* Jeana Paula Sartre’a pod kątem specyfiki postrzegania czasu i związanej z nim materii. Przyczyną „mdłości”, jakie wywołuje ludzka egzystencja w bohaterze powieści, jest przeświadczenie, że wszelkie zmiany w naszym życiu mają charakter jedynie pozorny, bo są tylko mechanicznymi formami przesuwałej się w czasie materii. Chwin tak pisze o bohaterze powieści Sartre’a: „W jego spojrzeniu sinusoidalna linia życia, symbolizująca przechodzenie od momentów o istotnym znaczeniu do momentów pozbawionych znaczenia, wygładza się, „spłaszcza”, co sprawia, że wszelkie zmiany okazują się pozorem. Każda chwila, niezależnie od jej doniosłości i barwy, jest tylko chwilą nieskończonego wylewu zdarzeń i rzeczy, niczym więcej. [...] Właśnie dlatego Roquentin czuje **odrazę do stawiania się**, ciągłego, nieskończone nudnego – jak to odbiera – nieuchronnego przepotwarzania się teraźniejszości w przeszłość” [podkr. S. Ch.], por. S. Chwin, *Samobójstwo jako doświadczenie wyobraźni*, Gdańsk 2016, s. 309.

2. Utrata

Julia Kristeva w książce *Czarne słońce. Depresja i melancholia* zwraca uwagę, że wprawdzie niebezpiecznie być niewolnikiem swoich nastrojów i uczuć, ale z drugiej strony nie można zapominać, iż „różnorodność nastrojów, paleta smutku, misterność smutku czy żaloby są oznakami człowieczeństwa: oczywiście nie triumfującego, ale jednak subtelnego, wojowniczego i twórczego...”¹². Jednak pod warunkiem, że uczucia mogące nas zdominować do tego stopnia, że osuniemy się już tylko w smutek depresyjny, a więc niszczący naszą szansę na kontakt, dialog ze światem, a zwłaszcza z innymi ludźmi, przekształcimy w jakąś formę twórczości (interpretacji), która pozwala przezwyciężyć niemoc wyrażenia uczuć i znaleźć dla nich język kontaktu z innymi¹³.

Kristeva pisze swą książkę głównie – jak podkreśla – „przeciw depresji”¹⁴: chorobie, która pochłania i niszczy w człowieku wszelki smak życia, stając się potworem nie do opanowania. Poprzez narzędzia psychoanalityczne stara się odnaleźć źródła owego „czarnego słońca”, by móc przetworzyć je na światło, które nie odbiera życia, przeformować na smutek, który nie jest pozbawiony nadziei na komunikację z innymi ludźmi. Depresyjnym źródłem jest – jej zdaniem – utrata języka, którym możemy wypowiedzieć swoje traumy, niepokoje. Niemożność stworzenia takiego języka wynika z zaburzeń związanych z jego aspektem semiotycznym i symbolicznym. Ten pierwszy jest zindywidualizowanym językiem naszego ciała, emocji, podświadomych pragnień i niepokojów. Ten drugi jest językiem uniwersalnych znaków symbolicznych, schematów, dzięki którym nasze wewnętrzne i zewnętrzne doświadczenia mogą osiągnąć poziom znaków językowych. Dopiero odnalezienie ekwiwalentu symbolicznego dla tego, co wewnętrzne, tworzy szansę na wyzwolenie się ze smutku depresyjnego, gdyż dopiero wówczas – pisze Kristeva – „martwy język cierpiącego potencjalnie na depresję jest w stanie otrzymać żywy sens więzi z innymi”¹⁵.

Zdaniem Kristevej melancholia jest „mrocznym sobowtorem miłosnej męki”, „ukrytym obliczem Narcyza”¹⁶, gdyż wynika z niemożności pogodzenia się z utratą, z niemożności dokonania żaloby; wynika z faktu, że każdą stratę utożsamia się z utratą bytu¹⁷. Występuje na skutek nagromadzenia się traum wynikających z owego fundamentalnego braku zgody, a w konsekwencji także „utrąty zdolności rozumienia symboli”¹⁸, co powoduje zawężenie egzystencji do cierpiącego i niemego ciała. A pierwotnym obiektem utraconym, z którym

¹² J. Kristeva, *Czarne słońce. Depresja i melancholia*, przeł. M. P. Markowski, R. Rzyński, Kraków 2007, s. 26.

¹³ Por. tamże, s. 26–27.

¹⁴ Tamże, s. 5.

¹⁵ Tamże, s. 29.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ Por. tamże, s. 6–7.

¹⁸ Tamże, s. 11.

trzeba się uporać, zdaniem autorki *Czarnego słońca*, jest matka. Dopiero oddzielenie się od niej, akt separacji (jej symboliczne zabójstwo), zastąpienie symbiozy sytuacją dialogiczną umożliwia wstępny proces indywidualizacji, dzięki któremu może dokonać się budowanie komunikacji symbolicznej, a więc tworzenie języka przekładającego w jakimś stopniu (bo nigdy całkowicie) to, co zindywidualizowane, na to, co schematyczne, znakowe, a więc i zrozumiałe dla innych. A wówczas to, co pierwotne, osiągając poziom znaków, zyskuje formę wyrazu, gdyż bez formy – byłoby tylko zamkniętym w całkowitym milczeniu światem wewnętrznym¹⁹.

Dlatego warunkiem pokonania smutku staje się – według Kristevej – przemiana procesu utożsamienia z obiektem utraconym (matką) w proces tożsamości – choć już nie symbiotycznej – z instancją trzecią (ojcem), poprzez którą następuje wejście w świat symbolu, schematu, a w konsekwencji i języka. Dopiero wtedy można zastąpić i „prze-mieścić” obiekt pierwotny, czyli uporać się jako z problemem straty i żałoby po nim²⁰. Proces ekwiwalencji i zwycięskiego „prze-mieszczania” pierwotnej utraty najwyraźniej widać – w przekonaniu Kristevej – w twórczości artystycznej, m.in. literackiej, gdyż:

Przekształca ona uczucie w rytmy, znaki, formy. „Semiotyczne” i „symboliczne” stają się znakami komunikującymi rzeczywistość uczuciową, wyczuwalną przez czytelnika [...], niemniej jednak zdominowaną, porzuconą, zwyciężoną²¹.

Bo czysta rzeczywistość uczuciowa (semiotyczna) musi zostać „zdominowana”, „zwyciężona”, aby mogła zostać „przekształcona” w „rytmy, znaki, formy”, a więc znaleźć swój wyraz w porządku symbolicznym języka zrozumiałego również dla innych. Bo to brak komunikacji z innymi i brak nadziei na nią zamyka nas – zdaniem Kristevej – w horyzoncie czarnego słońca.

Trzy elementy tej psychoanalitycznej koncepcji wydają się szczególnie ważne. Po pierwsze, nie sposób istnieć, kiedy nie wyrażamy zgody na to, że nasze życie **jest** – na różnych swoich poziomach – **traceniem**. Po drugie, musimy znaleźć **język** – nawet niedoskonały, schematyczny – by tę utratę wypowiedzieć w sposób zrozumiały także dla innych, bo tylko wówczas opowiemy o niej sobie samym, a bez procesu „przekładu” i związanego z nią dialogu poczucie straty nas unicestwi. Po trzecie, proces interpretacji cudzej wypowiedzi jest niemożliwy, jeśli nie staniemy się osobami bezpośrednio w doświadczenie podmiotu zaangażowanymi. Poza tym nie tylko życie podmiotu, lecz także życie każdego jest traceniem i każdy musi znaleźć dla tego doświadczenia zindywidualizowaną, ale i otwartą na innych formę przekładu.

Jeśli spojrzymy na wiersz Hartwig z powyższej perspektywy, to zobaczymy w nim tekst o melancholii przejścia z jednego etapu życia do następnego, w którym dominującą rolę pełni utrata. „Odchodzenie” jest kategorią

¹⁹ Por. tamże, s. 29–33.

²⁰ Por. tamże, s. 28, 46–47.

²¹ Tamże, s. s. 26–27.

opuszczeniem szczęśliwej „krainy kwiatów i śpiewających ptaków” i wejściem w świat całkowicie zaprzeczający poprzedniemu: nie ma śpiewu, muzyki – jest cisza, nie ma splendoru kwietnej różnorodności, ale są piasek, odległe morze i „spienione” nad nami niebo. Wszystko to podkreśla odosobnienie, samotność i obcość tego, który tutaj się znalazł. Obcość zaznaczaną dodatkowo zarówno przez perspektywę horyzontalną: specyfikę niestabilnego podłoża, po którym można się poruszać („piaski mogą być ruchome”), jak i wertykalną, bo „spienione obłokami” niebo jest również znakiem wzburzenia, choć znowu – podobnie jak ruchome piaski – potencjalnego, nieokreślonego. I owa nieokreśloność niebezpieczeństwa podstawy, po której trzeba się będzie poruszać, oraz wzburzenia „dachu” świata potęgują stan napięcia, niepokoju, które nie pozwalają się w tej rzeczywistości zadomowić. Poza tym jak zadomowić się w przestrzeni tak rozległej i pustej?

Do obrazu rzeczywistości zewnętrznej dołącza się i ta wewnętrzna, która – jak się wydaje – wzmaga jedynie nastrój niepokoju. Dookolnej ciszy przeciwstawia wprawdzie „głosy”, ale są to głosy uwewnętrznione i „przysypane pyłem lat”. Nie tworzą więc szansy na komunikacyjną bezpośredniość, dialogiczną bliskość i przełamanie samotności. Przeciwnie, zdaje się, że ją tym wyraziściej akcentują, zwłaszcza, że są przygłuszone znacznym wpływem czasu – „przysypane „pyłem lat”. Wygląda to tak, jakby piasek tworzący podstawę świata, do którego „wchodzi” się po opuszczeniu „krainy kwiatów i śpiewających ptaków”, jednocześnie przesypywał się, nawarstwiał i przemieniał w pył we wnętrzu tego, kto tam wchodzi. Ale tego wnętrza nie wypełnia tylko rozdrobniony na pył piasek. Ciągłe słychać spod niego przytłumione głosy wszystkich, którzy nas „milcząc osądzili”. Czy są to głosy naszych umarłych? Wszak osądzają nas poprzez swoje milczenie, które może być po prostu znakiem stałej już nieobecności. Na czym miałyby polegać ich „milczące osądzanie”? „Osądzili”, bo wydali na nas wyrok, a wydali go poprzez sam fakt własnej śmierci? Poprzez nich wiemy, że i nasz los jest przesądzony, że i my osuniemy się w następny etap przejścia: w jakiś głos zamknięty w figurze oksymoronu: milczenia i mówienia-osądzania?

Skoro są to jednak głosy tych, którzy dawno odeszli (są „przysypane pyłem lat”), to wynikałoby z tego, że z jakąś stratą związaną z przeszłością w sposób szczególny nie jesteśmy w stanie się uporać, że to przeszłość rodzi w nas poczucie winy, z którego nie potrafimy się wyzwolić. W dodatku wyzwole nie wydaje się niemożliwe, skoro akt naszego osądzenia zawiera się w milczeniu osądzających. I nie można go w żaden sposób przerwać, zamienić w rodzaj jakiegokolwiek dialogu, by przeciwstawić racje, argumenty, bo jest nieodwołalne – „przysypane pyłem lat”. Akt osądzenia został już raz na zawsze zamknięty i chociaż oddziela od niego „pył lat”, to owe sądne głosy całkowicie wypełniają wnętrze wędrowca, nad którym tylko „niebo spienione obłokami”. Przeszłość byłaby rodzajem obiektu pierwotnego, o którym pisze Kristeva, kumulującego w sobie wszystkie dokonane i potencjalne utraty, nie pozwalając na dostrzeżenie wokół siebie niczego prócz pustki, nawet jeśli

przybiera ona formę wypoziomowanej powierzchni „ciszy piasków”, „odległego morza” i „nieba spienionego obłokami”. Ale jeśli nawet w wierszu nie pojawia się żadna sugestia przełamania owego zamknięcia, to już sam akt jego stworzenia jest procesem, w przekonaniu Kristevej, wyzwalającym, gdyż – jak trafnie pisze o tym Michał Paweł Markowski:

Tym, co pozwala umknąć piekłu melancholii, jest więc wspólnota: wspólnota realna (inni ludzie) i wspólnota wyobrażona (sztuka). Literatura jest przestrzenią wyobrażonej wspólnoty, w której nikt nie jest sam²².

Z monografii Anny Legeżyńskiej *Hartwig. Wdzięczność* (2017) dowiadujemy się, że autorka wiersza straciła wiele bliskich osób: matkę (popęliła samobójstwo, kiedy poetka miała dziewięć lat), ukochanego (Ksawery Pruszyński zginął w wypadku samochodowym w niejasnych okolicznościach), męża, z którym przeżyła wspólnie czterdzieści lat (Artur Międzyrzecki). Zawsze jednak cechowała ją wyjątkowa powściągliwość w ujawnianiu ran z tym związanych. Obca jej była tak współcześnie eksponowana – jak pisze Anna Legeżyńska – „liryczna egzaltacja”. Charakteryzująca tę twórczość „dystynkcja” wynika, zdaniem Legeżyńskiej, z „podmiotowego odczucia suwerenności”, ale też z empatii i szacunku dla odbiorcy, którego nie chce się narażać na – tak dziś powszechną – agresywną emocjonalność²³. W empatii, otwarciu na innych, potrzebie współdziałania we wspólnotach środowiskowych upatruje autorka monografii o poetce źródeł jej afirmującej czy nawet dziękczynnej – mimo tylu negatywnych doświadczeń – postawy wobec życia²⁴. Ale *Odchodzisz z krainy kwiatów* niesie w sobie też niejasny, ciemny ładunek emocji. Bo „powściągliwość” może uderzać mocniej i głębiej niż „liryczna egzaltacja”.

3. Podwójność

Michał Januszkiewicz podkreśla transakcyjny związek między interpretatorem a tekstem jako konsekwencję współczesnej hermeneutyki powiązanej bezpośrednio z wymiarem etycznym każdej interpretacji:

Przez interpretację transakcyjną rozumiem doświadczenie nierozzerwalnej więzi pomiędzy tekstem literackim a (jego) interpretacją, więzi, która polega na wzajemnym oddziaływaniu. Z jednej strony tekst literacki zyskuje sens dzięki interpretacji; z drugiej – tekst interpretowany przekształca interpretację (a nawet interpretatora). [...] Pojęcie interpretacji transakcyjnej zakłada to, że w zdarzeniu i zderzeniu tekstu literackiego i interpretacji ulegają one przemianie. Dzieło objawia swą niestabilną tożsamość, „ruchomy” sens²⁵.

²² M. P. Markowski, *Przygoda ciała i znaków. Wprowadzenie do pism Julii Kristevej* [w:] J. Kristeva, *Czarne słońce...*, s. XLV.

²³ A. Legeżyńska, *Hartwig. Wdzięczność...*, s. 245.

²⁴ Tamże, s. 228–230.

²⁵ M. Januszkiewicz, *Wczytywanie (się) w tekst. O interpretacji transakcyjnej*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 76.

Powyższa perspektywa jest oczywista, ale może niekiedy ujawniać się w sposób bardzo wyrazisty. Tak stało się w trakcie interpretacji wiersza Hartwig przez grupy studenckie, zarówno studiów licencjackich, jak i magisterskich. Po wstępnych rozpoznaniach studenci stosunkowo szybko porzucali (choć nie wszyscy) w dalszej rozmowie sensory depresyjno-melancholijne. Wprawdzie „krajina kwiatów i śpiewających ptaków” rzeczywiście przywołuje rajska rzeczywistość – jak mówili – ale to zarazem rzeczywistość, która człowieka przytłumia, dusi, nie pozwala na oddech, zastanowienie, refleksję, gdyż jest w niej za dużo bodźców, na które – niejako automatycznie – się reaguje. Nie można w niej pozostać głuchym i ślepy, nawet jeśli się chce. W takim świecie człowiek staje się niewolnikiem zmysłów do tego stopnia, że już na nic więcej nie starcza mu ani energii, ani siły. Z pewnego punktu widzenia przypomina on zniewolonego przez współczesne media użytkownika, który przekształca się nieświadomie w przedmiot technologicznych manipulacji, bo nie może powstrzymać zachwyty dla możliwości przez nie stwarzanych. Zaczyna więc żyć tylko dla nich i ze względu na nie.

Dlatego na „odchodzenie” z tej rajskiej „krajiny” można spojrzeć – argumentowali studenci – jako na akt wyzwolenia: w końcu można zobaczyć i usłyszeć siebie, bo poprzednio – tylko te kwiaty i ptaki. „Wchodzenie w ciszę piasków / i odległego morza” nie byłoby żadną utratą świata doskonałego, ale procesem uzyskiwania w końcu własnej podmiotowości, do tej pory zagłuszanej, a więc i niemającej szansy na wykształcenie. Pustynna „cisza piasków” byłaby w tym kontekście błogosławieństwem, pozwalającym na zastanowienie, refleksję, a w konsekwencji i konstytucję własnej tożsamości. Perspektywa „odległego morza” przywołuje przede wszystkim świat nowych możliwości, jakie wówczas stają przed kimś, kto w końcu „krajinę kwiatów i śpiewających ptaków” opuścił. Byłaby znakiem wolności. Dlatego ostrzeżenie „stąpaj ostrożnie / piaski mogą być ruchome” ma charakter naturalny, bo przecież wolność zawsze niesie ze sobą ryzyko i niebezpieczeństwo; człowiek wolny zawsze w pewnym stopniu wędruje przez „ruchome piaski”. „Niebo spienione obłokami” jest wprawdzie obrazem dynamicznym, ale i jakoś radosnym – zachęcającym do wędrowki ku „odległemu morzu”, bo to nie chmury tworzą na nim dynamiczny rysunek, ale obłoki – kojarzone najczęściej z tym, co jednak jasne, świetliste, ruchliwe na błękitnym tle, więc i bezpieczne, niczym niezagrażające. Z tych powodów wewnętrzne „głosy tych / którzy nas milcząc osądzili” są po prostu głosami wiecznie ostrzegających przed jakimikolwiek zmianami; głosami dawnych i zapomnianych ostrzeżeń (rodziców, nauczycieli?) przed wszelkimi możliwymi niebezpieczeństwami, jakie mogą nas spotkać, kiedy tylko opuścimy bezpieczną, ale niedającą nam szansy na samorealizację „krajinę kwiatów i śpiewających ptaków”.

Pewnie – mówili w trakcie rozwijającej się rozmowy – że jest to wiersz o różnych etapach życia, ale ten pierwszy – pozornie taki szczęśliwy – po namyśle wcale takim się nie wydaje. Do końca nie wiadomo też, czy to młodość, czy tylko dzieciństwo. Podobnie trudno określić, w jakim stopniu etap następny

dotyczy młodości, dojrzałości czy starości, bo w każdym z nich możemy wyróżnić jakieś metaforyczne zespolenia z tym, co nas otacza („krajną kwiatów i śpiewających ptaków”) oraz rozdzielenia z otaczającą rzeczywistością i metaforycznym wejściem w „ciszę piasków”. A zatem byłby to w głównej mierze wiersz nie tyle o „odchodzeniu”, ile o „wchodzeniu”. „Wchodzeniu” w życie w końcu świadome, choć nie zawsze bezpieczne, w życie pełne otwierających się nowych możliwości. Wprawdzie jeszcze niezrealizowanych i nie wiadomo dokąd prowadzących („odległe morze”), ale zachęcających do pokonania drogi, nawet jeśli jest ona ryzykowna, niewiadoma. Oczywiście, że niesiemy ze sobą dawne głosy, które – jak w dzieciństwie – ostrzegając przed niebezpieczeństwem, zatrzymują, z góry przesądzając o efektach naszych starań, ale większą moc ma to, co nad nami: „niebo spienione obłokami”. To ono nas prowadzi do „odległego morza” – metafory/symbolu naszych marzeń i nowych wyzwań.

Ciekawe, że o ile na początku rozmowy o wierszu Hartwig przeważały opinie, że jest to wiersz melancholijny, którego zasadniczym tematem jest pożegnanie ze wszystkim, co tworzyło smak życia, o tyle później w coraz większym stopniu przewagę zyskiwała argumentacja, że wprost przeciwnie: to wiersz o wejściu w prawdziwe życie i o nadziejach z nim związanych. Interpretacja, która ostatecznie zdominowała rozmowę, była efektem doświadczenia przez studentów rzeczywistości: przecież akurat „wchodzą” w nowy etap życia i chcą wiązać z nim nadzieję. A łączą ją z koncepcją człowieka typową dla doświadczenia humanistycznego, o którym pisze Barbara Myrdzik: koncepcją rozwoju „jako projektu, który zakłada otwartość, zmianę”²⁶. Studenci dokonali więc powiązania swojej sytuacji z tekstem Hartwig, dowodząc w sposób pośredni, że łączenie życia i literatury w praktyce edukacyjnej²⁷ ma charakter naturalny, o ile na to pozwolimy. Wprawdzie rację ma Chwin, twierdząc, że twórca może poszukiwać w odbiorcy „towarzysza podróży przez rozpacz i wcale nie chce tej rozpacz wygaszać czy łagodzić”²⁸, ale ma rację i Markowski, kiedy kategorię doświadczenia świata przez podmiot czyni nadrzędną i decydującą, dowodząc, że jedynie poprzez nią dociera się do dostępnej sobie prawdy tekstu, gdyż „interpretacja to transakcja, jakiej człowiek dokonuje ze światem”²⁹. Światem dostępnym w zakresie możliwym do udźwignięcia na określonym etapie życia³⁰.

Zresztą studenckie odczytania – nawet zbyt jednoznacznie optymistyczne – nie są z tekstem sprzeczne i zawieszają tylko jednoznaczność sensów typowo melancholijnych, pogłębiając, zagęszczając w ten sposób rozumienie utworu. Tym bardziej że nie było tak, iż przy dominacji odczytań „optymistycznych”

²⁶ Por. B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 102.

²⁷ Upomina się o to m.in. Krystyna Koziołek, por. K. Koziołek, *Czytanie z innym...*, s. 14.

²⁸ S. Chwin, *Samobójstwo jako doświadczenie wyobraźni...*, s. 345.

²⁹ M. P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja* [w:] *Kulturowa teoria literatury*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002, s. 143.

³⁰ Por. tamże, s. 144.

te „melancholijne” zniknęły całkowicie. Przeciwnie, zostały – tworząc rodzaj minorowego tła dla interpretacji wprawdzie zwycięskich, ale zwycięskich nieostatecznie, pozostawiając w przestrzeni niepewnego i do końca nieokreślonego dwu-obrazu; w podwójności nie tyle antagonistycznej, ile ciągle ze sobą „rozmawiającej”, choć niedocierającej do końcowych „wniosków”. Bo jeśli nawet zobaczymy w wierszu Hartwig przede wszystkim tekst o utracie, melancholii przejścia od etapu wielkiej aktywności życiowej, pełnej witalności i ekspresji („krajina kwiatów i śpiewających ptaków”) do etapu życiowego wyciszenia, wygaszenia, podkreślającego naszą ostateczną obcość i samotność (niemy i niebezpieczny piasek pod stopami, odległe niebo i morze), to owe młodzieńcze odczytania dynamizują, a w konsekwencji i zmieniają akcenty w rozumieniu samej już melancholii. Przystaje być ona rodzajem depresyjnego zamknięcia w świadomości straty, ale zmienia się w zapowiedź otwarcia na to, w co owa strata może się zmienić, przekształcić, bo jak przekonują współcześni fizycy – nie ma nic bardziej dynamicznego niż to, co wydaje się puste i jeszcze nieokreślone³¹. Zgodnie z tym strata nie może mieć charakteru ostatecznego (mimo że to sugerują „głosy tych / którzy nas milcząc osądzi”), ale wpisuje się w porządek bytu, wymuszając tylko zgodę na zmianę formuły aktywności. Kto wie, czy nie ciekawszej, otwierającej szersze perspektywy dla ludzkiej egzystencji (przywoływane przez obrazy zdynamizowanego nieba i „odległego morza”).

Wprawdzie po etapie „przejścia” już wiemy, że wyzwania świata łączą się z ryzykiem, niebezpieczeństwem (ruchome piaski), a najbliższa staje się nam zmysłowa obecność ziemi (jej cisza i potencjalna, dwuznaczna ruchliwość). Wiemy również, że w każde „wchodzenie” wpisane jest „odchodzenie” – wszak uświadamiają to nam wewnętrzne głosy. A jednak wydaje się, że dopiero poprzez świadomość tego doświadczenia nasze życie zyskuje ludzki ciężar, gdyż dopiero wtedy przywraca mu się „pierwotną trudność”³². Tak jakby bez melancholii przejścia i związanej z nią świadomości straty istniało zawieszono poza czasem i przestrzenią w jakimś abstrakcyjnym i nieludzkim wymiarze. W tym kontekście można się zgodzić ze słowami Marka Bieńczyka, który pisze o melancholii w ten sposób:

Wolę melancholię, gdyż pozostaje tu nisko w świecie [...], gdyż nie odnajduje straty, gdyż nie rozplywa się w przypływie tożsamości, która każe nam tak bardzo być sobą, i tak bardzo zajmować się własnym kształtem i własnymi pragnieniami. Wolę ją, gdy miotana swoimi sprzecznościami szuka nieobecności, lecz dotyka ziemi³³.

Bo melancholia objawia może najwyraźniej podwójność specyfiki ludzkiej egzystencji, w której tyleż wyobcowania, dystansu, ileż pragnienia bliskości i zmysłowej obecności świata, w którym się jest.

³¹ Por. Ł. Lamża, *Na początku była biała kartka*, „Tygodnik Powszechny”, 27.11.2016, s. 9.

³² Termin Krystyny Koziołek, por. K. Koziołek, *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 120.

³³ M. Bieńczyk, *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*, Warszawa 1998, s. 135.

Wydaje się, że wpisana w wiersz podwójność jest rysem charakterystycznym całej poezji Hartwig. Przynajmniej tak na nią patrzy Legeżyńska:

czytając wiersze Julii Hartwig, odnajdujemy w nich znamioną „dwoistość” [...]. Określa ona zarówno typ wyobraźni, oscylującej między jawą a snem, jak również afirmatywno-melancholijny diapazon emocji, kontrolowany przez *ratio*. Poetka nigdy w pełni nie poddaje się melancholii, broni jej dostępu do wiersza, ale też nierzadko pozostawia w nim ślady przebytych zmagañ z samą sobą i z niepokojącym, niebezpiecznym widmem nicości³⁴.

Ową „dwoistość” łączy Legeżyńska z przeświadczeniem – bliskim studenckim wykładniom rozumienia pojedynczego wiersza – że: „Afirmacja bytu trwa w tej poezji nieustannie, choć nie przybiera form ekstatycznych ani patetycznych”³⁵.

³⁴ A. Legeżyńska, *Hartwig. Wdzięczność...*, s. 40–41.

³⁵ Tamże, s. 256. Dlatego wiersz Julii Hartwig *O wdzięczności* (z tomu *Pisane przy oknie*, Warszawa 2004, s. 106) czyni mottem do monografii o poetce (tamże, s. 5):

JEST PRZYWILEJEM WDZIĘCZNOŚCI, ŻE RODZI SIĘ
ONA ZAWSZE TAM, GDZIE DZIEJE SIĘ COŚ DOBREGO
I PIĘKNEGO. JESTEM WIĘC WDZIĘCZNA ZA KSIĄŻKI
I OBRAZY, KTÓRE KOCHAM. WSZYSTKO, CO OTRZYMUJĘ
Z DARÓW SZTUKI, BUDZI WE MNIE TO UCZUCIE.
WDZIĘCZNA JESTEM MOIM BLISKIM, ŻE BYLI
I SĄ, I WDZIĘCZNA JESTEM LUDZIOM, ŻE OFIAROWALI
MI SWÓJ TRUD, A CZĘSTO I ŻYCIE, ŻEBYM MOGŁA
DZIŚ CIESZYĆ SIĘ WOLNOŚCIĄ I DECYDOWAĆ SAMA
O SWOIM LOSIE. WDZIĘCZNA JESTEM KAŻDEJ CHWILI
ISTNIENIA, MIMO I NA PRZEKÓR BÓLOWI I CIERPIENIU.
BO WDZIĘCZNOŚĆ TO UCZUCIE WSZECHOGARNIAJĄCE,
STANOWIĄCE JAKBY ZAKŁAD NASZEGO
CZŁOWIECZEŃSTWA. UCZUCIE NA WSKROŚ RELIGIJNE.
I JEST TO RELIGIA LUDZI RÓŻNYCH WYZNAŃ,
TAKŻE TYCH, KTÓRZY DO ŻADNEGO WYZNANIA SIĘ
NIE PRZYZNAJĄ. TEN DAR OTRZYMALIŚMY Z CHWILĄ
PRZYJŚCIA NA ŚWIAT I OD NAS ZALEŻY, JAK GO
ROZWINIEMY.

VI. Wygnanie i wdzięczność: Czesław Miłosz – *Po wygnaniu* i Józef Chetmoński – *Bociany*¹

1. „Podarunek” na „gorzkiej ziemi”

PO WYGNANIU

Już nie goń. Cicho. Jak miękko deszcz pada
Na dachy tego miasta. Jak wszystko jest
Doskonałe. Teraz dla was dwojga budzących się
W królewskim łożu pod oknem mansardy.
Dla mężczyzny i kobiety. Albo dla jednej rośliny
Podzielonej na żeńskość i męskość, które tęskniły do siebie.
Tak, to mój podarunek. Nad popiołami.
Na gorzkiej, gorzkiej ziemi. Nad podziemnym
Echem wezwań i przysiąg. Abyście o poranku
Byli uważni: pochylenie głowy,
Ręka z grzebieniem, dwie twarze w lustrze
Są tylko raz, na zawsze. I niekoniecznie w pamięci.
Abyście byli uważni na to, co jest, chociaż mija,
I w każdej chwili wdzięczni, świętujący wszelkie istnienie.
Ten mały park, zielonawe popiersia z marmuru
W świetle perłowym, w letni drobny deszcz
Niech jak był, kiedy pchnęliście furtkę, zostanie.
I ulica wysokich zliszajonych bram,
Którą ta wasza miłość nagle przemieniła².

Złamanie rajskiego zakazu przez pierwszą parę ludzi zmieniło zasadniczo kondycję ludzką i świat, w jakim przyszło im żyć. Jahwe, zanim jeszcze wypędził ich z raju, uświadomił im rodzaj wielokrotnych ciężarów, jakimi zostaną przytłoczeni. W przypadku kobiety „obarcza” ją nie tylko „niezmiernie wielkim trudem [...] brzemienności”, bólem rodzenia dzieci, lecz także ciężarem

¹ Tekst w nieco innej wersji był prezentowany na III Kongresie Dydaktyki Polonistycznej (KUL, Lublin 22–25.11.2017).

² Cz. Miłosz, *Po wygnaniu* [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 786 (z tomu *Nieobjęta ziemia* – 1984).

podporządkowania mężczyźnie, niewolniczego poddania temu, kto ma nad nią „panować” („ku twemu mężowi będziesz kierowała swe pragnienia, on zaś będzie panował nad tobą”)³. W efekcie pierwotna relacja bliskości, współtowarzyszenia – zostaje zastąpiona relacją władzy jednego człowieka nad drugim. Tak jakby skazanie na cierpienie fizyczne (brzemienność, ból rodzenia) nie wystarczało i trzeba było jeszcze dołączyć do niego cierpienie psychiczne, związane z pozbawieniem prawa do wolności, samostanowienia. W rezultacie wypowiedziana wprost „nieprzyjaźń” między kobietą a wężem-kusicielem nie tylko kładzie się cieniem na relacji między kobietą a mężczyzną, lecz także kładzie się cieniem na relacji między każdym sprawującym władzę a tej władzy poddanym. Jednak i los mężczyzny wydaje się równie gorzki, bo staje się on panem ziemi „przekłętej”, która ma go karmić, a wydawać będzie głównie „cierń i oset”. Jego życie to „zdobywanie pożywienia” – „w pocie oblicza” aż do chwili, kiedy sam w ziemię się nie zamieni, bo jak mówi Jahwe: „prochem jesteś i w proch się obrócisz!”⁴ Jego losem staje się podwojona obcość: obcość wobec nieprzychylnego mu świata, który ostatecznie go pochłonie, i obcość wobec współpartnerki losu, teraz wyzutej z własnej tożsamości, sprowadzonej tylko do funkcji tej, która rodzi i służy.

Pierwsi ludzie przekształcają się w parę osób skazanych nie tylko na cierpienia, lecz także na wątpliwą owocność swych działań, ustawiczne poczucie klęski, a przede wszystkim samotność. Wydalenie z rajskiego ogrodu i perspektywa śmierci⁵ tylko dopełniają procesu negatywnej transformacji. Rzeczywistość poza Edenem jest już rzeczywistością pozbawioną piękna, podziwu, że wszystko jest takie, jakie być powinno; rzeczywistością pozbawioną prawdziwej, aprobującej istnienie bliskości i satysfakcji ukazującej sens własnych działań. Rodzenie nowego życia, praca, empatyczne związki między ludźmi są tylko męką, bólem, gorączkowością działań o złudnych efektach, układem pana i poddanego zakończonymi ostatecznie śmiercią.

Wiersz Miłosza ujawnia poniekąd ciąg dalszy Boskiej przemowy do wygnanców, ograniczając konsekwencję surowości wyroku. Okazuje się, że postawieni na straży do bram ogrodu cherubowie, nie strzegą go wystarczająco, aby nie można było do niego wejść. I to w każdej przestrzeni i w każdym czasie. Znajduje się on bowiem nie gdzieś daleko, ale na wyciągnięcie ręki każdego, kto potrafi uruchomić pewien rodzaj percepcji świata czy po prostu otworzyć się na nią. Rajskie wygnanie nie ma więc charakteru tak ostatecznego, jakby się wydawało. W wierszu czytamy: „Tak, to mój podarunek. Nad popiołami. / Na gorzkiej, gorzkiej ziemi”. Nie do końca wiadomo, czy tym podarunkiem jest miłość, czy towarzyszące jej doświadczenia. Wprawdzie to miłość potrafi przemienić zdegradowaną rzeczywistość w odświętną, jak czyni to z „ulicą [...]

³ *Księga Rodzaju* [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 1966, s. 26.

⁴ Tamże, s. 3, 17–19.

⁵ „Wygnawszy zaś człowieka, Bóg postawił przed ogrodem Eden cherubów i połyskujące ostrze miecza, aby strzec drogi do drzewa życia”, por. tamże, s. 26.

zliszajonych bram” czy z pokoikiem na poddaszu, wprowadzie to ona otwiera na uniwersalne pragnienie jedności wszystkich bytów. A jednak wydaje się, że – mimo miłości – niekoniecznie otworzą się przed nami rajskie bramy świata sprzed upadku. Jakże dużo przecież w wierszu rad i uwag, które powinny towarzyszyć miłości.

2. Warunki

Pierwsze i zasadnicze dotyczą wyzwolenia się z nadmiaru gorączkowego ruchu i zgiełku: „Już nie goń. Cicho”⁶. Nakazowa niemal forma zaleceń wskazuje, że dopiero realizacja warunków wstępnych pozwoli na rozwinięcie tego, co inaczej mogłoby pozostać niezauważone: doznanie zmysłowej miękkości deszczu, otulającego dachy miasta, patronujące czułości budzących się „pod oknem mansardy”. Jeśli nawet realnie znajdujących się w marnym, tanim pokoiku, to za sprawą wyczulonych inaczej zmysłów: „budzących się / W królewskim łożu”. Królewska perspektywa pozwala im uwierzyć nie tylko w tkliwą korespondencję związków człowieka i natury (to dla nich ten deszcz tak miękko pada...), lecz także zobaczyć świat okiem pierwszym – „Jak wszystko jest / Doskonałe”. I gdyby nawet czułość związków człowieka ze światem oraz przeżycie podziwu dla jego doskonałości były tylko udziałem budzących się w „królewskim łożu”, to tak JEST. Tworzy więc możliwość wyjścia poza „popioły” „na gorzkiej, gorzkiej ziemi”.

Dodatkowe rady pozwalają na wydobycie odrębnej jakości pojedynczych gestów i obrazów, będących udziałem bohaterów Wydarzenia:

[...] Abyście o poranku
Byli uważni: pochylenie głowy,
Ręka z grzebieniem, dwie twarze w lustrze
Są tylko raz, na zawsze. I niekoniecznie w pamięci.

„Uważność” na to, co zdarza się im teraz, po przebudzeniu urasta do rangi klucza zdejmującego wyroki wygnania: oto każdy gest, każdy przedmiot ma znaczenie (pochylenie głowy, ręka z grzebieniem), bo każdy istnieje z osobna i jakby po raz pierwszy, bo teraz żyje się w wymiarze wyzwolonym z udręki monotonii mechanicznych powtórzeń. Wszystko, co się przydarza, istnieje tylko raz, istniejąc równocześnie „na zawsze”, po wieczność. Nawet jeśli tej wieczności nie ocali ludzka pamięć.

Uważność na siebie łączy się z zaleceniem „uważności” na świat wokół, wykraczający poza najbliższe otoczenie przebudzonych, „na to, co jest, chociaż mija”, stając się warunkiem koniecznym nie tyle akceptacji, ile

⁶ Zdaniem Zofii Zarębianki to przejście „od aktywizmu do kontemplacji” jest jednym z przykładów biegunowych opozycji występujących w całej twórczości Miłosza, określających „dynamikę wewnętrznych sprzeczności”, które wpisują się w opozycję bunt – zachwyt, por. Z. Zarębianka, *Wtajemniczenia (w) Miłosza. Pamięć – duchowość – wyobraźnia*, Kraków 2014, s. 472.

euforycznej aprobaty istnienia, podziwu dla wszelkich przejawów życia, dla jego „świętowania” i „wdzięczności” za nie. Bo tylko taki rodzaj spojrzenia pozwala przeniknąć do rajskiego świata: odkryć go również w „małym parku”, spowitym w „drobnym letnim deszczu” i opromienionym „światłem perłowym”. Pozwala odkryć świat nie jako zadanie do wykonania, nie jako materiał do transformacji, przemiany, walki, trudu, konkurencji; w końcu nie jako zagrożenie czy wyzwanie, ale przedmiot i podmiot pełnego uniesienia podziwu, zachwytu. Bo przeżycie bezinteresownego, wyzwolonego z funkcjonalności różnego typu piękna wydaje się podstawą daru powrotu do rajskiej przestrzeni. Nie chcemy być wtedy inżynierami świata i swojego życia. Przeciwnie: pozwalamy im istnieć takimi, jakie są, bo tylko wtedy możemy w ogóle poddać je prawdziwej uwadze. Inaczej giną w typowej formule egzystencji po wygnaniu: ustawicznej gonitwie i hałaśliwym zgietłku walczących o lepsze celów, funkcji, pragnień.

Bez wątpienia to wiersz o miłości kobiety i mężczyzny, ale też wiersz o potrzebie – niczym w *Pieśni nad Pieśniami* – miłosnego związku człowieka ze światem jako podstawie określającej zasadniczy sens ludzkiego życia⁷. Wiersz upominający się o wartość istnienia jako takiego, a nie istnienia dla funkcji, roli, statusu. Istnienia wyzwolonego z prometejskich pasji, bo towarzyszy mu miłosne uniesienie zatrzymania tego, co jest, bo to, co jest, uznaje się za takie, jakie być powinno. Zdaniem Agaty Bielik-Robson miłość nie jest „afektem kontemplatywnym”, gdyż domaga się działania, zmiany na lepsze otaczającej nas rzeczywistości, bo tylko wówczas może mieć charakter mesjaniczny, czyli w jej rozumieniu: usiłujący „dopełnić dzieło stworzenia tu i teraz”⁸. Jednak miłość ma różne oblicza. Z wiersza *Po wygnaniu* wynika, że zasadnicza jej wartość polega na darze uruchomienia perspektywy kontemplacyjnej, dzięki której w ogóle możemy dostrzec to, co jest. Bez tej perspektywy widzimy tylko powygnancy „popiół”, który poddajemy gorączkowej „obróbce”.

Waga, jaką Miłosz przypisuje „uważności”, umożliwiającej dotarcie do jakości świata wyzwolonego z dominacji walki, mozołu i rozpacz, jest dlatego tak duża, że całe życie poeta boryka się ze szczególnie odczuwaną grozą istnienia. Zawsze był jednak wrogiem jednostronnego, zamkniętego w szatańskim oku (oku Księcia tego świata) spojrzenia na życie. W wydanym w 1998 roku *Piesku przydrożnym* wyjaśnia, że „bycie uważnym”: „Znaczy przyjmować z uwagą to, co jest t e r a z, zamiast zwracać się ku temu, co było, albo do tego, co będzie”⁹. Wyzwalające ze świata po upadku „teraz” staje się u Miłosza jedną z formuł przeciwstawianych dominującej współcześnie optyce świata jako miejsca wygnania, pozbawionego szans na pierwotną radość i blask. Komentując *List*

⁷ Na znaczenie tego miłosnego związku zwraca uwagę Czesław Miłosz jako tłumacz *Pieśni nad Pieśniami*, por. Cz. Miłosz, *Pieśń nad Pieśniami* [w:] *Księgi pięciu megilot*, przeł. Cz. Miłosz, Paryż 1982, s. 21–25.

⁸ A. Bielik-Robson, *Miłość mocna jak śmierć. Inna filozofia skończoności* [w:] tejsze, *Cienie pod czerwoną skalą. Eseje o literaturze*, Gdańsk 2016, s. 258.

⁹ Cz. Miłosz, *Uważność* [w:] tegoż, *Piesek przydrożny*, Kraków 1998, s. 19.

do artystów Jana Pawła II, apelującego, by nie zapominali w swoich dziełach o pięknie i aprobacie istnienia, o czym zdają się nagminnie zapominać w XX wieku¹⁰, zgadza się z papieskimi argumentami, ale i dystansuje wobec nich. Zgadza się, bo irytuje go jednostronność „diabelskiego grymasu sztuki XX wieku”¹¹, urastającego do rangi niemalże obowiązku budowania argumentacji przeciwko istnieniu i aprobacie życia:

Różne odmiany rozpaczki zdają się układać akt oskarżenia, żeby wreszcie sprowokować odpowiedź Oskarżonego, który milczy, natomiast jego prześmiewca i rywal nie ustaje w potokach inteligentnej i błyskotliwej wymowy. Przekonuje artystów, że zgoda na świat jest zdradą i że kiedyś była pora na pogoń za pięknem, ale na to jest już za późno”¹².

Ale i dystansuje się, bo przecież i w samym chrześcijaństwie tkwi głęboka sprzeczność między pochwałą świata a widzeniem w nim tylko „padołu łez”. Ponadto, biorąc pod uwagę powszechność zła, może „nie powinno być piękna”, bo „stanowi ono wyzwanie i jakby obrazę dla istot cierpiących”. Pomimo tego:

piękno istnieje, i to równocześnie, tuż obok, a nawet w ściślejszej łączności z widokami niczym niehamowanej przemocy, jakby na dowód bezstronności Boga, który ten sam deszcz spuszcza na sprawiedliwych i niesprawiedliwych¹³.

Równoczesność grozy i piękna była dla Miłosza źródłem nierozwiązywalnej sprzeczności ludzkiej egzystencji. Bielik-Robson w rozmowie z Tadeuszem Bartosiem, mówiąc o potrzebie i specyfice objawienia, zaznacza:

człowiek musi [...] doświadczyć na sobie potworności świata stworzonego. I objawienie jest w tej sytuacji przeblaskiem nadziei. Mówi ono: „A teraz możliwe jest coś innego”; jeśli w to uwierzysz, jeśli w to zainwestujesz, to możliwe, że uda ci się wyrwać spod panowania natury. To zawierzenie na zasadzie zakładu, że to jest możliwe, bo chcę żyć w lepszym świecie¹⁴.

Jednak Miłoszowska perspektywa objawienia jest zupełnie inna. Człowiek nie musi doznawać „objawienia”, by wyrwać się spod panowania natury, bo i tak jest z niej „wyrzucony”. „Doświadczenie potworności świata stworzonego” jest potocznym faktem, a jedyną przeciw wagą wydają się mniej czy bardziej intensywne (gorące, ekstatyczne) dziękczynne formy podziwu dla jego piękna. I nie

¹⁰ Jan Paweł II, *List do artystów. Do tych, którzy poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, <http://jan-serv.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP-04041999.html> – 42 k – kopia lokalna [data dostępu: 25.05.2016].

¹¹ Cz. Miłosz, *List i jego odbiorcy* [w:] tegoż, *O podróżach w czasie*, wybór, oprac. i wstęp J. Gromek, Kraków 2004, s. 77.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ A. Bielik-Robson, T. Bartoś, *Kłopot z chrześcijaństwem. Wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*, Warszawa 2013, s. 317.

ma innego rozwiązania dla tej sprzeczności¹⁵. Można od niej tylko chwilowo odpocząć¹⁶. Stąd i życzenie poety z *Uważności*: „Oby moje wiersze pomogły ich czytelnikowi zamieszkać w teraz”¹⁷.

3. Jak długo może trwać „teraz”?

a) Obraz idylli rodzimej

Piękno jest wprowadzić drogą powrotu do świata przed skażeniem, ale nie istnieje samoistnie. „Zamieszkać w teraz” wcale nie jest łatwo. Zarówno list papieski, jak i argumentacja Miłosza wskazują na związane z tym kłopoty człowieka XX wieku. A jednak bezpośrednie sąsiedztwo wiersza Miłosza i obrazu Józefa Chełmońskiego *Bociany* odślania iluzoryczność tego przekonania. Wskazuje, że „zamieszkanie w teraz” w kulturowej historii człowieka mogło być przez całe wieki jedynie przywilejem nielicznych. Zderzenie tych dwóch tekstów ujawnia naocznie różne możliwości dysponowania chwilą „teraz”, a w konsekwencji i wdzięcznością za dar istnienia.

Historycy sztuki podkreślają, że Józef Chełmoński (1849–1914), uczeń Wojciecha Gersona, był malarzem zafascynowanym urodą rodzimego krajobrazu i żyjących na tej ziemi ludzi. Aleksandra Melbechowska-Luty pisze:

Z niezrównanym mistrzostwem malował ziemię, która z dawien dawna symbolizuje „zasadę bierną”, świętość, wieczność, nieśmiertelność, płodność, rozkwit, odrodzenie i skarbnicę życia. Z nią się identyfikował, usiłował przywołać jej prawdziwy, a zarazem magiczny obraz, i głosy, którymi przemawia. Jego ekscytujące sceny rodzajowe emanujące wyjątkową siłą, prawdą i żywiołowym ruchem, a także spokojne liryczne pejzaże z późniejszego okresu twórczości, jawią się jako manifestacja realizmu zabarwionego poetycką nutą i głębokim odczuciem ojczyznej przyrody [...]”¹⁸.

¹⁵ Uwagę temu zagadnieniu poświęciło wielu badaczy. Wśród licznych prac na ten temat można wymienić m.in. J. Błoński, „*Dolina Issy*” [w:] *Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków 1985, s. 75–77; S. Barańczak, *Język poetycki Czesława Miłosza. Wstępne rozpoznanie* [w:] *Poznawanie Miłosza. Część 3. 1999–2010*, red. A. Fiut, Kraków 2011, s. 420; A. Fiut, *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Paryż 1987, s. 56–57; M. Stala, *Ekstaza o wschodzie słońca. W kręgu głównych tematów poezji Czesława Miłosza* [w:] *Poznawanie Miłosza...*, s. 133–134.

¹⁶ Obca jest mu więc postawa stałej wdzięczności za istnienie i dar życia, która w przekonaniu Anny Legeżyńskiej charakteryzuje twórczość Julii Hartwig. Pisze o niej: „poetka przyjmuje życie we wszystkich jego przejawach jako dar, który wciąż pozostaje godny laudacji”, por. A. Legeżyńska, *Hartwig. Wdzięczność*, Łódź 2017, s. 21. Podobnie o innym rodzaju wdzięczności niż ta z utworu Miłosza traktuje przytoczony przez Legeżyńską, jako motto do całości jej książki, wiersz Hartwig *Wdzięczność*.

¹⁷ Cz. Miłosz, *Uważność...*, s. 19.

¹⁸ A. Melbechowska-Luty, *Chełmoński. Malarz polskich żywiołów*, Radziejowice 2014, s. 9.

Mimo różnych etapów życia w 1893 roku malarz był już twórcą w pełni docenianym. Przyjaźnił się ze Stanisławem Witkiewiczem, który podkreślał wagę faktu, że Chełmoński malował (jako pierwszy) obrazy prawdziwego chłopca¹⁹. Lata 1874–1875 uznaje się za szczytowy okres w jego twórczości. Powstają wtedy takie dzieła, jak *Zjazd na polowanie*, *Na folwarku*, *Stróż nocny*, *Jesień*, *Przed odjazdem gości na Ukrainie*, *Babie lato*, *Wołyńskie miasteczko*, *Trójka*, *Dziewczyna na łące – Kaczeńce*²⁰.

Maciej Masłowski podkreśla wagę Mickiewiczowskiej inspiracji literackiej w twórczości Chełmońskiego. W sposób szczególny dotyczy to *Pana Tadeusza* jako źródła fascynacji dla malarzy końca i przełomu XIX i XX wieku. Nie tylko dlatego, że – jak Witkiewicz – odkrywali malarskie oko Adama Mickiewicza²¹, ale i dlatego, że poprzez Mickiewicza uczyli się dostrzegać niezwykłość i urok rodzimego krajobrazu. Prawdziwy kult poety wśród malarzy realistów był powszechny, ale – zdaniem Masłowskiego – Chełmoński był przypadkiem szczególnym, gdyż:

nikt w naszym malarstwie nie sięgnął, tak jak on aż do dna owej poetycznej, lecz jakże konkretnej polskości; nie reprodukując, nie przekładając, nie naśludując – ale tworząc równie natchnioną, prawdziwą i prostą wizję natury, jak tamta. Krajobraz autora *Bocianów*, zaczynając od najwcześniejszych jego kompozycji, to krajobraz *Pana Tadeusza*²².

Oczywiście, w sensie tylko metaforycznym, chociaż Masłowski poprzez cytaty z poematu Mickiewicza przywołuje niektóre obrazy Chełmońskiego²³. Przede wszystkim podkreśla znaczenie Mickiewicza jako twórcy, który potrafił zobaczyć na nowo otaczającą nas zwykłość i uczynić ją przedmiotem poezji. W ten sposób dokonał – jak podkreśla Masłowski – pierwszej estetycznej rewolucji. Wykonawcami drugiej byli jego kontynuatorzy: malarze polskiego realizmu²⁴.

Masłowski, pisząc o twórczości Chełmońskiego, zwraca uwagę na rodzaj „wewnętrzny rozłam”, który charakteryzuje artystę i który zamyka go w „zaklętym kole sprzeczności – wiążących romantyzm z realizmem, statykę z dynamiką, idealizację z wulgaryzacją, lirykę z dramatycznością, rysunkowość z malarskością”²⁵. Bo też najwyraźniej takie obrazy, jak *Bociany* (1900), nie mieściły się w jednolitej stylistyce, nawet tej rodem z *Pana Tadeusza*, chociaż próbowano ją poddawać wykładni swojskiej idylliczności. Czyni tak przykładowo Melbechowska-Luty, pisząc:

Jest to sielska, spokojna i dość konwencjonalnie ujęta scena rodzajowa z życia wsi polskiej. Figury są potraktowane swojsko i idyllicznie. Stary wieśniak z pacholeciem,

¹⁹ Por. tamże, s. 11–14.

²⁰ Por. tamże, s. 47.

²¹ Por. S. Witkiewicz, *Mickiewicz jako kolorysta* (1885), Warszawa 1947.

²² M. Masłowski, *Józef Chełmoński*, Warszawa 1973, s. 75.

²³ Por. tamże, s. 75–78.

²⁴ Por. tamże, s. 65, 78–79.

²⁵ Tamże, s. 68.

bosi, ubrani w zgrzebne odzienie, odeszli na chwilę od orki; odpoczywają na zielonej trawie i obserwują krążące nad nimi bociany. W tle widać rząd brązowych chałup i stodoł, ptasie gniazdo na wysokim drzewie i woły stojące w brudzie zoranej gleby²⁶.



Józef Chełmoński, *Bociany* (1900), Muzeum Narodowe w Warszawie

https://pl.wikipedia.org/wiki/Józef_Chełmoński#/media/File:Józef_Chełmoński_Bociany.jpg

W internetowej Wikipedii tę idylliczność już się ogranicza:

Chełmoński pokazuje tu wieś od strony nieefektywnej, codziennej, dla niektórych nawet brzydkiej. Z wielkim talentem łączy uchwycony charakter chwili, lot ptaków czy zapatrzenie grupy postaci z detalem krajobrazu, jego matowymi barwami i statycznością²⁷.

W przeznaczonym dla uczniów internetowym serwisie eszkola.pl, powstałym w 2006 roku (właścicielem jest firma Netstel Software w Krakowie, posiadająca prawa autorskie do zamieszczonych prac), znajdziemy omówienie obrazu z podziałem na część analityczną i interpretacyjną. W opisie wylicza się zasadnicze elementy, zaznaczając pierwszy plan, drugi i tło, nie unikając

²⁶ A. Melbechowska-Luty, *Chełmoński...*, s. 97–101.

²⁷ [pl.wikipedia.org/wiki/Bociany_\(obraz_Józefa_Chełmońskiego\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bociany_(obraz_Józefa_Chełmońskiego)) [data dostępu: 15.10.2017].

przy tym niezręczności stylistycznych, błędów składniowych i logicznych²⁸. W wykładni interpretacyjnej zwraca się wprawdzie uwagę na „przeszywający” realizm sceny, ale głównym tego wyrazem stają się brudne stopy mężczyzny, wskazujące, „iż pracuje on już od pewnego czasu”, bliżej nieokreślona „ciężką dolę mieszkańców wsi” i równie abstrakcyjne „codzienne zmagania z trudnościami”. Podkreśla się inny stosunek chłopca i mężczyzny do widoku bocianów. Zafascynowany syn „przygląda się im z wielką uwagą”, a ojciec tylko na chwilę przerywa posiłek. Dla niego „zwiastują one wiosnę – czas wzmożonej pracy, ale także ożywienia i radości”, gdyż przynoszą nadzieję, że „rok będzie dobry, że doczeka obfitych plonów, dzięki którym będzie mógł wyżywić swoją rodzinę”. I ten rodzaj „głębokiej wiary maluje się” na jego twarzy. W rezultacie wedle tych interpretacji obraz przedstawia „nie tylko piękno natury oraz ukazanie jej trwałego związku z człowiekiem”, lecz także fakt, że i chłopci mimo ciężkiej pracy „potrafią odnaleźć radość w tym, co daje im przyroda”²⁹, z czego by wynikało, że jedynym źródłem chłopskiej radości może być wyłącznie nadzieja na zwyczajne przetrwanie kolejnego roku walki o byt.

A przecież, jak przypomina Charles Handy: „każdemu potrzebne jest poczucie wzniosłości – dla podniesienia serca, jako znak czegoś, co nas przewyższa, nieskończonych możliwości życia”³⁰. Wszak:

Życie bywa uciążliwą drogą. Pracować, żeby jeść, i jeść, żeby pracować – po co? Od czasu do czasu muszą – wszyscy musimy – przypomnieć sobie, że świat to miejsce niezwykle i że ludzie są zdolni do niezwykłych czynów³¹.

Ale z tej przestrzeni potrzeb obejmujących każdego człowieka chłop – w interpretacjach adresowanych do szkoły – zostaje wyłączony, najwyraźniej okrojony z całościowego egzystencjalnego wymiaru, o który tak upominał się Wiesław Myśliwski³². To prawda, życie chłopów skupiało się głównie wokół trwania i przetrwania, ograniczało się do zamkniętego kręgu: „człowiek – ziemia – przyroda”, ale nie oznaczało to, że nie marzyli oni o wyjściu poza ten świat, że

²⁸ Na przykład o łące pisze się, że jest „upstrzona” kwiatkami, jedzenie nazywa się „pro-wiantem”, występując błąd składniowy: „wyszli do pola”, oraz logiczna niezbornosc: „ojciec i syn [...] wyszli do pola [...], by przygotować je pod uprawę”, kiedy dalej mówi się, że syn jest tym, który przyniósł mu tylko posiłek. Ponadto pojawiające się chmury mają być „rozpędzone przez wschodzące dopiero słońce”, z czego by wynikało, że pole było orane w nocy, po ciemku, por. *Bociany – opis, interpretacja, analiza obrazu – Józef Chelmoński*, eszkoła.pl/język-polski/bociany-1318.htm [data dostępu: 15.10.2017].

²⁹ Tamże.

³⁰ Ch. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, przeł. J. Pieńkiewicz, Wrocław 1999, s. 92.

³¹ Tamże, s. 102.

³² Por. W. Myśliwski, *Kres kultury chłopskiej*, Warszawa–Bochnia 2003; <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/docmetadata?id=3631&from=publication> [data dostępu: 27.08.2018], s. 8.

i oni nie poszukiwali dla siebie perspektywy przekraczającej to, co konieczne, wyznaczone przez stałe determinanty. W *Kresie kultury chłopskiej* czytamy:

Generalnie żyli [...] chłopi w tym samym miejscu z dziada pradziada, pod tym samym niebem, z przymusu czy dobrowolnego przywiązania, wrośnięci głęboko korzeniami w swój pożałowania godny byt, dziedziczony i przekazywany dalej, w tę skąpą przestrzeń dookólnego krajobrazu, poza którą rozciągał się ledwo domniemany świat, świat niepewny, budzący lęk, lecz zarazem podniecający wyobraźnię. Ów nieznany świat jako przeciwwaga zamkniętej, ograniczonej przestrzeni istnienia, to częsty motyw chłopskich narracji, nasyconych nierzadko fantastycznościami czy wręcz cudownościami³³.

Wpatrzony w kołujące bociany chłop niekoniecznie więc tylko o trwaniu i przetrwaniu mógł myśleć. Ale co mówi sam obraz?

b) Powstrzymana chwila wolności

Gottfried Boehm podkreśla odmiennosc, nieprzystawalność sensu obrazu i sensu językowego. Ten konflikt między wyrażalnym a niewyrażalnym może być – jego zdaniem – w pewnym stopniu przełamany nie poprzez szczegółowy opis tego, co jest na obrazie, ale poprzez jego interpretację: mówienie nie tylko o tym, co na nim jest, lecz także „jak to »działa«”³⁴. Jak więc działa obraz Chełmońskiego? Zwłaszcza że nie mieści się w klasyfikacji Boehma dzielącego obrazy na „słabe”, o ambicji realistycznej, i „mocne”, wykraczające poza te ambicje i dzięki temu odsłaniające głębszy wymiar rzeczywistości. Status **prawdziwych** obrazów przypisuje Boehm tylko obrazom „mocnym”, bo one – jak pisze – „nie są działaniami obok rzeczywistości i bez następstw, ale ingerencjami, wglądami, interpretacjami”³⁵. Kierując się tym podziałem, *Bociany* można by formalnie zaliczyć do obrazów „słabych”, bo realistycznych. Jednak ten realistyczny „wgląd” w rzeczywistość jest równocześnie bardzo wnikliwą jej interpretacją i ze względu na to, „jak działa” – zmienia jakość jej postrzegania.

Jan Kordys, skupiając uwagę na antropologiczno-kulturowej roli spojrzenia, stwierdza, że to one, spojrzenia, tworzą zasadnicze ramy naszego życia: „Wpleceni w nie, patrzymy na innych, oni na nas”³⁶. Bo spojrzenia, przekonuje, nie są neutralne:

Mitologia przynosi obraz wymiany spojrzeń jako pola napięć, konfliktów, katastrof. Śmiercionośna jest zarówno relacja (samo)zwrotna w micie Narcyza [...], jak i unicestwiająca spojrzenie gorgony-Meduzy. Spojrzenie nie daje się bowiem nigdy do

³³ Tamże, s. 14.

³⁴ G. Boehm, *O hermeneutyce obrazu*, przeł. M. Łukasiewicz [w:] tegoż, *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, Kraków 2014, s. 129.

³⁵ G. Boehm, *Refleksje filozoficzne*, przeł. M. Łukasiewicz [w:] tegoż, *O obrazach i widzeniu...*, s. 106.

³⁶ J. Kordys, *Spojrzenie Meduzy*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2, s. 13.

końca oswoić. To (również) pełne żądy błędzenie, nieprzewidywalne, budzące lęk; nie potrafię wtedy ująć go w ramy jakiegokolwiek relacji, gdyż podważa podstawy mojego świata³⁷.

Przyznaję, że obraz Chełmońskiego przyciągnął moją uwagę, zatrzymał mnie i poruszył poprzez spojrzenie. To spojrzeniem głównego bohatera obrazu Chełmońskiego zostałam zniewolona i cały tekst jest efektem mojej niemocy uporania się z tym przejmującym, nie do określenia i nie do zniesienia, spojrzeniem. Spojrzeniem prawie niewidocznym, pośrednim, wyrażonym tylko poprzez wyraz uniesionej w górę twarzy i ruch ciała. W dodatku wcale nie skierowanym w stronę odbiorcy obrazu. A jednak mówiącym więcej niż całe tomy literatury zależnościowej i postzależnościowej.

Przedstawione sposoby widzenia obrazu Chełmońskiego wskazują nie tyle na zamykanie go w zbiorze inwentarzowego spisu z natury, ile na próby zamknięcia go w znanych kulturowo konwencjach, którym sam obraz się wymyka. Byłby idylliczny (wieś, natura, scena rodzajowa), gdyby nie sposób przedstawienia głównej pary bohaterów, zwłaszcza mężczyzny, w którym eksponuje się nie tylko – zauważane w interpretacjach – brudne boscie stopy, lecz także jego spracowane do granic możliwości i umęczone nad wyraz tą pracą ciało. W opisach obrazu mówi się o „starym wieśniaku” czy nawet starcu. Ale tak naprawdę wiek mężczyzny, którego ciało zbudowane jest niemal z samych ściągien i żył, jest nieokreślony. Podobny układ skierowanych do góry, ku bocianom, twarzy chłopca i mężczyzny, u pierwszego podkreśla swobodę i lekkość uniesienia głowy, u drugiego – ciężar, ograniczenie tego ruchu, zaakcentowane napięciem żył na szyi, napiętą skórą twarzy i odczuwalnym niemalże zmysłowo przez patrzącego na obraz – bólem karku. Jeśli u chłopca spojrzenie do góry ma charakter gestu naturalnego, to u mężczyzny zdecydowanie nie, jakby skierowanie wzroku do góry załamywało całą trajektorię typowego układu ciała. Oczywiście, wynika to również ze sposobu przedstawienia postaci. Chłopiec stoi, więc łatwiej mu odchylić się do tyłu i, nie tracąc równowagi, patrzeć w niebo na kołujące bociany. Mężczyzna siedzi, i aby swobodnie patrzeć do góry, powinien odchylić się do tyłu i oprzeć na rękach. Ale ręce ma zajęte. W jednej trzyma łyżkę, którą za chwilę włoży do ust, a drugą przytrzymuje troskliwie dwojaki z przyniesionym mu przez chłopca (syna) jedzeniem. Mógłby odłożyć jedzenie na bok, wyciągnąć się swobodnie na zielonej trawie i oddać w pełni widokowi, który najwyraźniej i w nim – nie tylko w chłopcu – budzi podziw i fascynację. Ale tego nie czyni, zostawiając sobie niejako prawo tylko do niewygodnego, w pewnym sensie ukradkowego spojrzenia, w którym widać zachwyt, zdumienie, zadziwienie, olśnienie, ale i jakiś rodzaj dziecięcej prawie bezbronności (bezradności) wobec tego, co się zobaczyło.

Dlaczego bohater obrazu nie pozwala sobie na przerwę? Czy dlatego, że – jak podaje się w internetowych wykładniach – bociany są dla niego jedynie funkcjonalnym znakiem, że przychodzi wiosna, więc pracy będzie dużo, ale rok może

³⁷ Tamże, s. 19.

być dobry i przyniesie obfite plony, więc wyżywi rodzinę? Inaczej mówiąc – obraz kołujących bocianów uruchamia w nim jedynie „wiarę” na przetrwanie kolejnego roku? Tylko że w tej twarzy i tym spojrzeniu jest dużo więcej. Jest nie tylko owa funkcjonalna wiara, lecz także strach i trwoga, i podziw, i zachwyt, i jakiś rodzaj bezinteresownego zupełnie, pełnego podziwu zadziwienia tym, co się widzi. Do tego stopnia, że zatrzymuje, zawiesza czas prowadzącej do ust ręki z łyżką. Uniesiona i zatrzymana ręka z jedzeniem jest zasadniczym źródłem dynamizmu przedstawionej sceny. Bo owo „zagapienie” jest równocześnie aktem wyrwania się z niewoli czasu, roli, funkcji. Tym dramatyczniejsze, że poprzez niewygodę tego gestu (trudno przecież utrzymać nieruchomo rękę w takiej pozycji, a więc i nie wylać zawartości łyżki), akcentuje się swoistą „grzeszność”, niestosowność wyrwanego z czasowości bezinteresownego aktu. Tym bardziej to zdumiewające, że dotyczy człowieka, który musi być bardzo głodny. Wprawdzie jest jeszcze jasno, ale widać znaki wieczornej zorzy. Wygląd chłopca, fragment zoranej ziemi, odpoczywające woły wskazują, że pracował on od świtu. Widoczne na obrazie chłopskie chałupy nie znajdują się zbyt daleko od pracującego, więc dziwić może, dlaczego nie przerwie pracy i nie wróci na posiłek do domu, dlaczego i pod wieczór trzeba mu go przynosić. Najwyraźniej w tym świecie nawet czas posiłku jest czasem wykradzionym pracy od świtu do nocy. Akty podziwu dla tego, co nas otacza, chwile zatrzymania się „w teraz” są tym bardziej niewskazane czy wręcz „naganne”.

A jednak światło obrazu łączy bezpośrednio kołujące na niebie bociany i wpatrujących się w nie bohaterów. Odnosi się wrażenie, że to złota biel uniesionych nad krajobrazem ptaków rozświetla i zabarwia złotym blaskiem chłopca i mężczyznę, bo ta sama jakość kremowej i rozświetlonej bieli wiąże ruchomych i wolnych podróżnych z unieruchomionymi i na pewno zniewolonymi ludźmi. Nie do końca wiadomo, co jest źródłem tego światła, bo inne barwy obrazu mają charakter wygaszony, stonowany. Takie są matowa zieleń łąki, brązy ziemi, wołów, rzędu wiejskich chałup, zgaszony, zbrudzony błękit nieba ze śladami lekkiej zorzy, nie na tyle jednak intensywnej, by zmienić dominantę kolorystyczną całości. Ale postaci bohaterów obrazu wydają się modelowane przez światło, blask o jakości i barwie korespondującej z bociąnią. W ten sposób jeszcze dosadniej zaznacza się wyobcowanie bohaterów – ich oddzielenie od ziemi, łąki, chałup, wołów, pracy i wszystkich związanych z tym konieczności i determinizmów, a podkreśla ich łączność z tym, co wiąże się ze szczęściem, pomyślnością, ale też z egzotyką, niezwykłością, bo wszak łączą się z przybyszami z dalekiego świata, którzy ponownie do dalekiego świata mają prawo odlecieć. Bociany to nie tylko ptaki symbolizujące wiosenną pomyślność, lecz także znak tajemnicy, dziwności, piękna i wolności. Wydaje się, że mężczyzna i chłopiec kontemplują obraz, który niesie różne i nie zawsze możliwe do nazwania emocje, uczucia, przeżycia. Mówiąc językiem Miłosza, przeżywają chwilę „uważności”, chwilę bezinteresownego „teraz”, chwilę wyrwania się ze świata po wygnaniu. Jakże jednak różne są te chwile.

W wierszu Miłosa chwila „teraz” obejmuje czas po przebudzeniu, kontemplację gestów, nasłuchiwanie dźwięków świata wewnątrz pokoju z „królewskim łóżem”, wyjście na zewnątrz, otwarcie furtki i spacer „po małym parku”, w którym uważność pozwala ujrzeć, jak wyglądają „zielonawe popiersia z marmuru”, kiedy spowijają je „perłowe światło” i drobny deszcz, następnie spacer ulicą z wysokimi bramami, które choć „zliszajone” (zaniedbane), w takim drobnym deszczu i wspomagającym go świetle – ukazują nagle swe malownicze piękno, które potrafi dostrzec uważne oko zakochanych. A ile trwa chwila „teraz” bohaterów *Bocianów*? Ogranicza ją samo przedstawione wydarzenie: kołowanie ptaków nad wioską z natury rzeczy długo trwać nie może. Ale to tylko wstępny etap ograniczenia. O ile w przypadku chłopca można przypuszczać, że pochwyti ten czas w całości, bo na to wskazuje jego całkowite zanurzenie w obrazie bocianów, o tyle w przypadku mężczyzny niemal „przygwożdżonego” pozycją do ziemi, do pośpiesznego czasu posiłku – chwila „uważności” trwa tyle, ile może trwać unieruchomienie niesionej do ust łyżki. A przecież w tym niewygodnym, ukradkowym rzucie oczu ku górze i wyrazie twarzy – widać równocześnie całą przestrzeń dziecięcego „zapomnienia się”, do którego nie daje on sobie prawa. Sytuacja chłopca w XVIII i XIX wieku, jak pisze m.in. Franciszek Ziejka, była przerażająca, gdyż ziemianie często bywali „gorsi niż właściciele niewolników w USA”³⁸.

A przecież nie zawsze tak było. W średniowieczu, jak przedstawia Witold Kula, chłop był wolny, bo system rolny w Polsce oparty był głównie na pieniężnych czynszach płaconych przez chłopów seniorowi i robociznach o niewielkim zakresie. W efekcie chłopci sprzedawali znaczną część swoich produktów, zyskując pieniądze, ale też wpływ na rynek zbytu, a więc i ceny. Elementem niezbędnym w tym systemie była bliskość miasta z okresowymi jarmarkami, targami: miejscem handlu, ale też spotkań różnych chłopskich środowisk³⁹. Począwszy od drugiej połowy XV wieku, ustrój rolny w Polsce ulegał diametralnemu, choć stopniowemu przekształceniu, prowadząc do wewnętrznej kolonizacji większości polskiego społeczeństwa. Na skutek tego procesu chłop miał uprawiać tyle samo ziemi, co przedtem, ale większość z niej nie należała już do niego i nie dla niego generowała zyski. Tym bardziej że od 1543 roku szlachta uzyskiwała prawo do swobodnego wyznaczania rozmiarów pańszczyzny, co powodowało jej wzrost, przekraczający niekiedy liczbę dni w tygodniu⁴⁰. W latach 1600–1750 mamy już do czynienia z podwojeniem magnackich dochodów i koncentracją w ich rękach wielkich posiadłości kosztem szlachty, a ziem szlacheckich (wraz ze wzrostem zysków o 50%) – kosztem chłopów i znacznym pogorszeniem ich sytuacji materialnej⁴¹. Do tego dochodzi zamknięcie chłopca w przestrzeni jednego miejsca, gdyż: „Według

³⁸ *Naczelnika życie po życiu*, „Tygodnik Powszechny”, 15.10.2017, s. 61.

³⁹ W. Kula, *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego*, Warszawa 1983, s. 221.

⁴⁰ Por. J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011, s. 127–128.

⁴¹ Por. tamże, s. 144.

nigdzie niespisanego ideału ustroju życie poddanego miało się od kolebki do grobu mieścić w ramach dóbr, do których był przypisany⁴². Nie tylko więc bez zgody pana nie mógł opuścić ziemi, decydować o własnym życiu, lecz także sprzedawać czy nabywać towarów poza terenem dworu/folwarku, do którego przynależał⁴³. Ten proces postępującego reifikującego zniewolenia, a w konsekwencji i wykluczenia chłopów ze wspólnoty narodowej⁴⁴, mógł przebiegać bez ich systemowego oporu na skutek – jak wyjaśnia Kula – izolacji (zamknięcia w rejonie jednej posiadłości) oraz utrudniającego komunikację rozproszenia. Ponadto nie był nagły, ale przebiegał etapami, które stopniowo odbierały im wcześniejsze prawa⁴⁵. Poddany tak szerokim i wielostronnym procesom wewnętrznej kolonizacji chłop został do tego stopnia wyosobniony, że nawet w potocznej świadomości – co tak oburza Wiesława Myśliwskiego – przestał istnieć jako pełny „człowiek w jednostkowym, egzystencjalnym wymiarze”⁴⁶.

Bociany powstały w roku 1900, a więc po upływie pewnego czasu od wyzwolenia chłopca, jako że cesarz Austrii zniósł pańszczyznę w 1848 roku, a car Rosji w 1864, ale z obrazu Chełmońskiego wynika, że skazanie na bezwzględny przymus walki o przetrwanie jest dominantą chłopskiego życia⁴⁷. W takim świecie za bezinteresowny zachwyt, chwile uważności płaci się najwyższą cenę. Podziw dla splendoru świata, który nie przekłada się na jakiś rodzaj funkcjonalności, może być tylko grzechem, aktem lenistwa, zaniedbaniem, które czym prędzej trzeba wyrugować jako zbędny naddatek. Nie dla nich „podarunek” na „gorzkiej, gorzkiej ziemi”. Nie dla nich uważne, pozbawione pośpiechu, gorączkowości „świętowanie” istnienia. Takie chwile chłopcy mogą tylko ukradkiem „wrywać” z wygnańczej egzystencji, wypatrując zarazem kary za przekroczenie wyznaczonej im granicy.

⁴² Tamże, s. 161.

⁴³ Dotyczyło to również alkoholu: „Często stosowaną metodą była tzw. »sucha beczka«, czyli obowiązek płacenia za beczkę, której się nie wypilo. Stosowano to albo jako karę dla tych, którzy pili w cudzych karczmach, albo karę dla takich, którzy nie wypili, ile należy, z okazji świąt kościelnych czy rodzinnych (chrzest, wesele, pogrzeb)”, por. W. Kula, *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego...*, s. 219.

⁴⁴ Por. K. Wawer, *Drugi plan. Twórczość Wiesława Myśliwskiego w perspektywie postkolonialnej*, Kraków 2018, s. 43–68.

⁴⁵ Por. W. Kula, *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego...*, s. 162, 223.

⁴⁶ W. Myśliwski, *Kres kultury chłopskiej...*, s. 8.

⁴⁷ Miłosz pisze o swoim poczuciu winy w okresie międzywojennym: „Czułem się odpowiedzialny za to, co w Polsce się działo, za całą krzywdę ludzką. Każde zarobione 100 złotych przypominało, ile znaczyła ta suma dla olbrzymiej większości mieszkańców kraju. Przecież wieś na przykład żadnych szans na wykształcenie swoich dzieci i migrację do miast nie miała. Kastowość systemu była na każdym kroku dojmująca”, por. Cz. Miłosz, *Poeta, Dwór i Rynek* [w:] tegoż, *O podróży w czasie*, wybór, oprac. i wstęp J. Gromek, Kraków 2004, s. 80.

4. Współczesna inflacja uważnego podziwu

A jednak wydaje się, że stałość wygnańczego przekleństwa dotyka i współczesnego, niewalczącego już tylko o przetrwanie człowieka; że prawdziwej „uważności” poświęca on tyle czasu, ile mężczyzna na obrazie Chełmońskiego. Jeśli nie z podobnym poczuciem winy, to z obawą, że ta bezinteresowność się na nim zemści. Inni ubiegają go w ścieżce awansu zawodowego, ambicji, chwytaniu szans, które za moment mogą zniknąć, możliwości, które trzeba wykorzystać, pragnień, które trzeba realizować, pozycji, którą trzeba zdobywać i walczyć ustawicznie o jej utrzymanie. Jeśli podziw, zachwyt, uwaga, to jednak ze względu na coś lub kogoś: funkcję, rolę, misję, splendor, znaczenie. W pewnym sensie przypominamy siedzącego na trawie chłopca, który nie pozwala sobie nawet na chwilę pełnego podziwu; coraz większym stopniu stajemy się niewolnikami zagarniającej wszystko funkcjonalności, przyjmując argumenty nowych „dziejców” tego świata, dowodzących, że Boski podarunek miłosnej i bezinteresownej uważności otwierającej bramy rajskiego ogrodu nie jest dla nas.

Wydaje się, że jest nawet gorzej. Dowodzi się, że miłosny związek z istnieniem nikomu nie jest potrzebny. Jest anachronizmem: nie można go przeliczyć, poddać ekonomicznym prawidłom, konkretnym rezultatom w różnych dziedzinach życia. Jest zbędnym balastem, dowodem kompletnego niezrozumienia zasadniczego sensu naszej egzystencji, czyli gorączkowej aktywności przynoszącej wymierne efekty w konstrukcji ciała, umysłu, społeczeństwa, w technologicznej przemianie świata. Zwolnienie, ograniczenie tempa jest już biernością, pasywnością, dowodem wycofania się z wyścigu ku „prawdziwemu”, pełnemu satysfakcji życiu. Istnienie przeliczalne na wymierne efekty staje się jedynym wyznacznikiem życia. Stąd ciągłe pytania o sens nauk humanistycznych, stąd też hipokryzja związana z rozprzestrzeniającą się epidemią nieczytania. A przecież – jak wskazują chociażby Anna Janus-Sitarz czy Krystyna Koziółek – pozyskanie czytelnika jest niemożliwe bez oddania mu prawa do bezinteresowności⁴⁸. Tymczasem w coraz większym stopniu – bez względu na rodzaj pracy – mamy jej tyle, ile bohater obrazu Chełmońskiego. Chwilowe i ograniczone bolącym karkiem, niewygodne uniesienie głowy ku temu, co wykracza poza naszą różnego typu funkcjonalność, ma być wystarczającym zastępnikiem dawnej potrzeby kontemplacji.

Maria Poprzedzka przygląda się współczesnym rozważaniom opartym na tekstach Waltera Benjamina, a dotyczącym przekonania, że aktualnie mamy do czynienia z innym rodzajem percepcji uosobionej w postaci Baudelaire’owskiego flâneura, stale przerzucającego uwagę z jednej rzeczy na inną, z czego by wynikało, że „nowoczesność przekreśla możliwość kontemplacyjnego spojrzenia”, gdyż „widok jest zawsze zwielokrotniony, z czymś

⁴⁸ Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 14–24; K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 33.

pomieszany, kolidujący z innymi obiektami, dążeniami, kierunkami”⁴⁹. Autorka *Innych obrazów* dystansuje się wobec wyłączności takiego rozumienia współczesnej percepcji. Przekonuje, że po pierwsze, te dwa rodzaje spojrzenia (skupione i rozproszone) zawsze istniały i nadal istnieją, a po drugie, współczesna „wizualna atrakcyjność i agresywność” świata może „budzić potrzebę ucieczki, właśnie kontemplacji”⁵⁰. Sądzę, że chodzi jeszcze o inny problem.

Zdaniem Stefana Chwina, „elitarnie” niegdyś poczucie absurdu świata i istnienia stało się dzisiaj doświadczeniem na tyle powszechnym i potocznym, że pełne uniesienia chwile zachwytu nad światem są niezwykle rzadkością. Rzadkością jednak gorączkowo poszukiwaną, m.in. w świecie sztuki. Dlatego:

mało kto chce dzisiaj sztuki krytycznej, która świat odczarowuje, to znaczy zdziera zasłony, by pod nimi ujawnić – co? Jak to się dawniej mówiło – zimny absurd wszystkiego? Bo po cóż ujawniać to, o czym wiemy wszyscy? Sztuka ma zawsze do wyboru dwie drogi: albo zbliża się do języka religii (czyli języka zachwytu), albo się od języka religii oddala. Kiedy zbliża się do języka religii, zaczarowuje świat. Kiedy się oddala, staje się krytyczna. Z tego punktu widzenia twórczość Prousta stanie się zapewne najbardziej religijnym dziełem literatury XX wieku, chociaż Boga w niej raczej niewiele. Gombrowicz jest przeciwieństwem Prousta, tak jak ironia, która odczarowuje świat, jest przeciwieństwem religii⁵¹.

Jednak wiersz Miłosza i obraz Chełmońskiego wskazują, że rzecz nie tylko w procesie artystycznego „zaczarowywania” czy „odczarowywania”, lecz także w specyfice postawy wobec tego, w czym doświadczalnie uczestniczymy, co bezpośrednio przeżywamy. One pozwalają lub nie na miłosne związki z życiem, na uczucie wdzięczności lub poczucie wygnania. Potrzeba Miłoszowej „uważności” urasta w tym kontekście do rangi podstawy egzystencji. Kiedy towarzysząca jej kontemplacyjna bezinteresowność stanie się tylko rzadkim i nagannie ocenianym luksusem nielicznych – a wydaje się, że tak jest dzisiaj – pozostanie nam wyłącznie świat wygnanych z istnienia, skazanych na gnostycki obraz skażonej rzeczywistości. I to bez względu na liczbę „zaczarowujących” świat dzieł sztuki, bo i w ich przypadku chodzi o to, ile prawdziwej „uważności” im poświęcamy.

⁴⁹ M. Poprzedzka, *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk 2008, s. 11.

⁵⁰ Tamże, s. 12.

⁵¹ S. Chwin, *Kartki z dziennika*, Gdańsk, bez daty wyd., s. 120–121.

VII. Obojętność świata a pragnienie sensu: Zbigniew Herbert, *Dęby*¹

1. „Ciemne pytania”

DĘBY

W lesie na wydmie trzy dorodne dęby
u których szukam rady i pomocy
bo chóry milczą odeszli prorocy
nie ma na ziemi nikogo bardziej
godnego szacunku dlatego do was
kieruję – dęby – ciemne pytania
na wyrok losu czekam jak niegdyś w Dodonie

Lecz muszę wyznać że mnie niepokoi
wasz rytuał poczęcia – o rozumne –
u schyłku wiosny na początku lata
w cieniu konarów roi się
od waszych dzieci i niemowląt
przytułki listków sierocińce kiełków
blade bardzo blade
słabsze od trawy
na oceanie piasku
walczą samotnie samotnie
dlaczego nie bronicie waszych dzieci
na których pierwszy mróz położy miecz zagłady
Co znaczy – dęby – szalona kruczata
rzeź niewiniątek ponura selekcja
ten nietzscheański duch na cichej wydmie
zdolny utulić słowicze żale Keatsa
tutaj gdzie wszystko zda się skłania
do pocałunków wyznań pojednania

¹ Tekst w nieco innej wersji był wygłaszany na międzynarodowej konferencji zorganizowanej przez Uniwersytet Wrocławski: „Czytanie – doświadczenie – emocje. Literatura dla dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka odbioru”, Wrocław, 27–28.06.2017.

jak mam rozumieć waszą mroczną parabolę
barok różowych aniołków śmiech białych piszczeli
trybunał o zaranku egzekucja nocą
życie na oślepie zmieszane ze śmiercią
mniejsza o barok którego nie znoszę
lecz kto rządzi
czy bóg wodnistooki z twarzą buchaltera
demiurg nikczemnych tablic statystycznych
który gra w kości zawsze wychodzi na swoje
czy konieczność jest tylko odmianą przypadku
a sens tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych

Tyle pytań – o dęby –
tyle liści pod każdym liściem
rozpacz²

O relacji między teologią a poezją Czesław Miłosz wypowiada się następująco:

To, co najgłębsze i najgłębiej we własnym życiu doświadczone, przemijalność ludzi, choroba, śmierć, marność opinii i poglądów, nie może być wyrażone w języku teologii, która od wielu stuleci zaokrąglą odpowiedzi w gładkie kule, łatwe do toczenia, ale jakby nieprzenikalne. Poezja dwudziestego wieku, w tym, co w niej najbardziej istotne, jest zbieraniem danych o rzeczach ostatecznych w kondycji ludzkiej³.

Krystyna Koziołek, pisząc o zwrocie teologicznym w literaturoznawstwie jako efekcie spotkania filozofii, teologii i literatury, podkreśla, że to nie tyle zwrot, ile „powrót do początków myślenia”, w którym życia nie łagodził „metafizyczny fundament bezpieczeństwa”. Współczesny powrót do owej – jak pisze – „radikalnej hermeneutyki” spojrzenia na życie, w którym uczestniczą, mieszają się, ukazując wzajemne napięcia, dyskurs filozoficzny, teologiczny i literaturoznawczy – „wyrażają, reprezentują i praktykują jednocześnie krytykę sensu i jego pragnienie”⁴. W literaturze – jak twierdzi Koziołek – ten związek jest najwidoczniejszy⁵.

Gabriel Marcel zwraca uwagę na specyfikę głębokiej myśli:

Głęboka myśl nie jest całkiem po prostu niezwykła, zwłaszcza jeśli przez niezwykłość rozumiemy dziwaczość. Istnieją odznaczające się niezwykłością paradoksy, które nie są wcale głębokie, a rozpoznaje się to po szybkości, z jaką się starzeją. Myśl okazuje się głęboka, o ile wybiega w jakieś zaledwie przeczulalne zaświaty [...]”⁶.

² Z. Herbert, *Dęby* [w:] tegoż, *Elegia na odejście*, Wrocław 1993, s. 5–6.

³ Cz. Miłosz, *Teologia, poezja* [w:] tegoż, *Piesek przydrożny*, Kraków 1998, s. 35.

⁴ K. Koziołek, *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 120.

⁵ Por. tamże.

⁶ G. Marcel, *Sens „mojego życia”. Tożsamość i głębia* [w:] tegoż, *Tajemnica bytu*, przeł. M. Frankiewicz, przedmowa K. Tarnowski, Kraków 1995, s. 205.

Owe „zaświaty” otwierają – zdaniem Marcela – na rodzaj odległego i raczej przeczuwanego tylko „prześwitu” anulującego granice zarówno między różnymi przestrzeniami („tutaj” i „gdzie indziej”), jak i różnicami czasowymi (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość). Głęboka myśl, w jego rozumieniu, łączy to, co szczególnie uwewnętrznione, z perspektywą oddali, dystansu, spojrzenia z góry; łączy konkretyzm naszego zanurzenia w świecie, doświadczalną bliskość z nostalgicznym spojrzeniem wygnańca tęskniącego do utraconej ojczyzny. Bo głęboka myśl zanurza człowieka w wieczności⁷. Być może w jedynej wieczności, jaka człowiekowi jest dostępna.

Wydaje się, że wiersz Zbigniewa Herberta taką perspektywę właśnie uruchamia. Oto mamy bazę konkretnej zmysłowej obserwacji: rosnące „W lesie na wydmie trzy dorodne dęby”, które poddaje się empatycznej uwadze:

u schyłku wiosny na początku lata
w cieniu konarów roi się
od waszych dzieci i niemowląt
przytułki listków sierocińce kiełków
blade bardzo blade
słabsze od trawy
na oceanie piasku
walczą samotnie samotnie

Ale ta obserwacja staje się tylko punktem wyjścia do wyruszenia w podróż przez różne przestrzenie, czasy, kultury, tradycje, nie opuszczając zarazem „tu i teraz”. Patrząc na „dorodne dęby” zobaczy poprzez nie – niejako w „prześwicie” – najstarszą grecką wyrocznię Zeusa Dodońskiego⁸, szczególnie typowy dla Europy (niemal całkowicie pokrytej lasami i puszciami jeszcze w średnio-wieczu) kult drzew⁹, ale i biegnący przez tradycję motyw niewinności natury w opozycji do ludzkich win. W szumie dębowych liści usłyszysz milczenie, nieobecność osadzonych w tradycji głosicieli prawd niepodważalnych („chóry milczą odeszli prorocy”), ale i czułość romantycznej poezji („słowicze żale Keatsa”). Zobaczy piękno i splendor świata, ale i pogardę dla wszystkiego, co słabe, wymagające opieki, troskliwości („nietzscheański duch”)¹⁰. Ujrzy również

⁷ Por. tamże, s. 205–207.

⁸ Robert Graves, pisze: „Wiele było wyroczni w Grecji i Wielkiej Grecji, lecz najstarsza jest wyrocznia Zeusa Dodońskiego. W czasach zamierzchłych dwa czarne gołębie wyleciały z egipskich Teb; jeden udał się do libijskiego Ammona, drugi zaś do Dodony, i każdy z nich zamieszkał na dębie nazwanym wyrocznią Zeusa. W Dodonie kapłanki Zeusa wsłuchiwały się w gruchanie gołębi, szum liści dębowych lub łoskot naczyń mosiężnych zawieszonych na gałęziach”, por. R. Graves, *Wyrocznie [w:] tegoż, Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, wstęp A. Krawczuk, Warszawa 1968, s. 169–170.

⁹ Por. J. G. Frazer, *Złota gałąź*, t. 1, przeł. H. Krzeczkowski, Warszawa 1971, s. 165.

¹⁰ Zdaniem Nietzschego dobro, troska, altruizm, opieka nad tym, co słabe, akcentowane m.in. w etyce chrześcijańskiej, zafałszowują prawdziwy obraz świata, w którym wartością najwyższą jest tworzenie, dla którego podstawą jest niszczenie. W rezultacie tradycyjnie rozumiane dobro i moralność chrześcijańska są, w jego przekonaniu, z jednej strony narzędziem kłamstwa ukrywającego prawdziwy obraz świata, a z drugiej – narzędziem represji

barokowe współistnienie życia „zmieszanego ze śmiercią”. Usłyszy Konradowe obawy kierowane do milczącego Boga, który może patrzeć „na milion ludzi krzyczących »ratunku«” – tylko „jak w zawiłe zrównanie rachunku”¹¹.

Polifonia biegnących przez przestrzeń i czas obrazów, głosów, myśli i uczuć jest nie tyle hermetyczną intertekstualnością erudyty, kontekstową dialogicznością, ile poszukiwaniem miejsca spoza czasu i przestrzeni, by w tym „przeświecie” poszukać drogi na uspoźnienie tego, co wzajemnie sobie przeczy. Jest pragnieniem osadzenia się w dostępnej człowiekowi wieczności, by w niej wybrzmiały pytania, które wywołuje nie jakiś rodzaj wielkiego kataklizmu, tragedii, dziejowej niesprawiedliwości, lecz już najprostsza obserwacja budzącej się do życia natury, skupiona zresztą na wybranym tylko elemencie – kielkujących „dzieciach” wielkich dębów. To „rytuał poczęcia” tego, co wielkie, szacowne, potężne do tego stopnia, że deifikowane – budzi szczególny niepokój obserwatora. Z jednej strony pod konarami drzew aż roi się od „listków”, „kielków”, a z drugiej – wszystkie opuszczone, zostawione w „przytułkach”, „sierocińcach”. Są delikatne, narażone w każdej chwili na unicestwienie („słabsze od trawy / na oceanie piasku”); skazuje się je na samotną i dla większości z nich z góry przegraną walkę. W rezultacie idylliczne miejsce bezpośredniej obserwacji, „gdzie wszystko zda się skłania / do pocałunków wyznań pojednania”, jest równocześnie miejscem wyzutej z uczuć bezdusznej kaźni, zimnej selekcji. Do uczuć, emocji próbuje odwołać się ten, kto na to patrzy, apelując do dębowych rodziców:

dłaczego nie bronicie waszych dzieci
na których pierwszy mróz położy miecz zagłady
Co znaczy – dęby – szalona krucjata
rzeź niewiniątek ponura selekcja
ten nietzscheański duch na cichej wydmie
[...]
jak mam rozumieć waszą mroczną parabolę
barok różowych aniołków śmiech białych pieszczeli
trybunał o zaranku egzekucja nocą
życie na oślepie zmieszane ze śmiercią [podkr. G. B. T.]

Rytm pytań: „dlaczego”, „co znaczy”, „jak mam rozumieć”, wiąże w całość – jak w idei romantycznej korespondencji, jak w alegorycznych odniesieniach – pytanie o zasadę ładu istnienia, o podstawę wszelkich empatycznych związków, o sens bytu:

[...] **kto rządzi**
czy bóg wodnistooki z twarzą buchaltera
demiurg nikczemnych tablic statystycznych

w stosunku do twórczego potencjału człowieka (jego twórczej „natury dionizyjskiej”), por. F. Nietzsche, *Ecce homo. Jak się staje – kim się jest*, przeł. L. Staff, Warszawa 1989, s. 116–119.

¹¹ A. Mickiewicz, *Dziady. Część III* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 3, *Dramaty*, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995, s. 164–165.

który gra w kości zawsze wychodzi na swoje
czy konieczność jest tylko odmianą przypadku
a sens tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych [podkr. G. B. T.]

Pismo natury, poprzez które – zdaniem romantyków – można było dotrzeć do tajemnic bytu, tutaj mnoży jedynie „ciemne pytania”. Pytania, na które nie tyle nie można znaleźć odpowiedzi, bo są one ostentacyjnie widoczne, ile nie sposób tych odpowiedzi przyjąć. Stąd wynika retoryczny charakter pytań i rozpacz im towarzysząca.

2. Potrzeba bliskości a obojętność

Niemówność udźwignięcia zgody na wspólną „różowych aniołków” i „śmiechu białych piszczelei” jest bliska także Miłoszowi. Jednak w przypadku autora wiersza *Nieprzystosowanie*¹² akcentowany jest głównie tragizm dwuznaczności świata: jego olśniewającego piękna i jego mizerii¹³. Wydaje się, że rozpacz wynikająca ze sprzecznego obrazu świata w *Dębach* Herberta ma inną naturę. Dotyczy w głównej mierze obojętności, tak wyraziście ukazanej w „rytuale poczęcia”. Wiąże się nie tyle z samą walką o życie, ile walką samotną, pozbawioną pomocy, wsparcia, współczucia, czyjejs życzliwości. Poprzez obraz opuszczonych dębowych „dzieci” ludzkie pragnienie „szukania rady i pomocy” zderza się z rzeczywistością świata doskonale obojętną na wszelkie tego typu potrzeby.

W tej obojętności możemy również zobaczyć – jak czyni to Mieczysław Jastrun w *Micie śródziemnomorskim* – zintensyfikowaną negatywną emocję – nienawiść. W przeciwieństwie do ludzkiej namiętności: niszczącej, pragnącej niczym miłość się „rozszerzać”, „zagarniać, obejmować przestrzeń i czas”, ta związana z naturą, z czasem jest „wrogością zimną i obojętną, przynajmniej taką wydaje się nam, gdyż jest bezosobowa”¹⁴. Swą żarłoczną, nienawistną pasję natura ukrywa pod „słoneczną osłoną, pod urodą rzeczy”: „jest jak wielka głębia morska, mieniąca się na powierzchni wszystkimi blaskami łudzącymi pełnią życia i rozkoszy”¹⁵. Tę zimną i bezosobową wrogość łączy Jastrun z działaniem czasu rozprzegającego formy istnienia czy z wielkimi kataklizmami natury, czekającymi w ukryciu, by zniemacka uderzyć i zniszczyć. W związku z tym pisze o absolutnej nieprzystawalności ludzkich emocji (także skrajnie negatywnych) do tego, co wydaje się rządzić prawami natury¹⁶. Przy czym

¹² Cz. Miłosz, *Nieprzystosowanie* [w:] tegoż, *Druga przestrzeń*, Kraków 2002, s. 32.

¹³ Więcej na ten temat por. G. B. Tomaszewska, *Mickiewicza i Miłozsa taniec miłości-nicości* [w:] tejże, *Zagubiona przestrzeń i co dalej...*, Gdańsk 2013, s. 161–176.

¹⁴ M. Jastrun, *Nienawiść* [w:] tegoż, *Mit śródziemnomorski. Wolność wyboru. Historia Fausta*, Warszawa 1973, s. 100.

¹⁵ Tamże, s. 101.

¹⁶ Por. tamże, s. 100–101.

w tej nieprzystawalności – w przeciwieństwie do Miłosza – nie upatruje źródeł nadziei dla ludzkich wartości¹⁷.

W *Dębach* Herberta taki rodzaj obcości, nieprzystawalności człowieka i natury zdecydowanie się odrzuca. Antropomorfizująca czułość, empatyczna wrażliwość obejmuje wszystkie byty: ludzkie i pozaludzkie. To ona rodzi szacunek dla „dorodnych” dębów, unosi w podziwie, nie tylko estetycznym, ku ich rozłożystem konarom, lecz także skłania do pochylenia, by przyjrzeć się – niewidocznej z dystansu postawy wyprostowanej – „ponurej selekcji” życia świeżo powstałego. Przedmiotem rozpaczki nie jest upływ czasu i jego niszczące brzemie czy ukryty, czający się do skoku żywioł kataklizmu, ale rodzaj czasu zawieszzonego, w którym nie tyle śmierć następuje po życiu, ile w tej samej chwili, w tym samym momencie „powstaje” i życie, i śmierć. Do tego stopnia, że już nie wiadomo, co jest czym. Wszak bogactwo i mnogość potomstwa („w cieniu konarów roi się / od waszych dzieci i niemowląt”) jest tylko materiałem do obróbki dla „demiurga [...] tablic statystycznych”. Demiurga „nikczemnego”, gdyż na zostawione same sobie, pozbawione opieki „blade bardzo blade”, „listki”, „kiełki” można spojrzeć jak na parabolę każdego życia; jakby każdym życiem podobnie „grało się w kości”. Wydaje się, że zimna „twarz buchaltera” obejmuje całość ludzkiego i pozaludzkiego istnienia. „Cicha wydma” – idylliczne miejsce spokoju – jest równocześnie terenem „rzezi niewiniątek”. W tym kontekście „trzy dorodne dęby” mogłyby przypominać trzy antyczne Parki: Kloto, Lachezis i Atropos, które – w przeciwieństwie do starożytnych – w tym samym czasie przędą nić życia, wyznaczają jej długość i przecinają, wymieniając się poniekąd („grając w kości”) przypisanymi sobie kulturowo rolami. Bo i one byłyby tylko znakami konieczności jako „odmiany przypadku”.

Gdzie w takim świecie miejsce na empatyczne związki łączące byty, na czułość, na sens? Gdzie szansa na przeżycie epifanijnej jedności sprzecznych porządków, skoro piętno beznamiętnego mechanizmu jest tak dosadnie naoczne? Tym bardziej że ujawnione w utworze Herberta pragnienie sensu naznacza się retoryczną tylko wątpliwością, że jest ono „tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych”. Ale po stronie „słabych” i „zawiedzionych” staje ten, kto pod każdym dębowym liściem znajduje rozpacz, wyrażając fundamentalne „nie” wobec wszelkich przejawów obrazu świata – barokowych czy nietzscheańskich – w których konieczność przyjmuje formę zgody na zimne prawa selekcji, a tworzenie, życie są równocześnie wyzwolonym z moralnych dylematów ich uśmiercaniem. To fundamentalne „nie” dotyczy w istocie braku zgody na świat, który jest całkowicie obojętny na nasze istnienie czy nieistnienie.

¹⁷ W przekonaniu Miłosza to właśnie ludzka obcość, „nieprzystawalność” do świata natury staje się źródłem wartości dla człowieka najistotniejszych, por. Cz. Miłosz, *Metafizyczna pauza*, wybór, oprac. i wstęp J. Gromek, Kraków 1989, s. 88.

3. Formuły obrony

Zdaniem Leszka Kołakowskiego obojętność świata jest podstawowym ludzkim doświadczeniem i wszystkie fundamentalne potrzeby człowieka wynikają z prób przełamania tej obojętności. To one wyznaczają zasadniczy rytm podejmowanych przez nas działań i naszej aktywności emocjonalnej, intelektualnej, estetycznej i etycznej¹⁸. Każde ukonkretnione – poprzez osobę czy sytuację – doświadczenie obojętności przeżywamy tak intensywnie dlatego, że poprzez tę osobę czy sytuację uzmysławiamy sobie – jak pisze filozof – „milczenie świata, jego »wszystko jedno« wobec naszego istnienia”¹⁹. Kołakowski przedstawia różne formy radzenia sobie z fenomenem obojętności, podkreślając równocześnie ograniczony i niepełny rezultat tych prób²⁰. W efekcie zgoda na brak możliwości pokonania obojętności świata może przybrać formę rezygnacji z takiego świata (samobójstwo) lub pogodzenia się z nią i poszukiwania częściowych przejawów jej ograniczenia. Jednak:

projekt stawienia czoła obojętności świata w pełni samowiedzy jest bądź zgodą na rozpacz, bądź inną próbą mistyfikacji, która liczy na częściowe rozwiązania tam, gdzie możliwe są tylko globalne lub żadne²¹.

Tylko że – jak zaznacza Kołakowski – trwanie w rozpacz jako formie stałej jest nie do udźwignięcia, więc wybierać się będzie różne sposoby zaciemniania tej samoświadomości (np. rozrywka czy narzucony sobie pośpiech), by ograniczyć jej widoczność. I właśnie temu celowi służy w głównej mierze cywilizacja, „mnożąc – jak pisze Kołakowski – okazje do roztargnienia, do rozproszenia życia w potoczności zrytualizowanego obyczaju lub w satysfakcjach częściowych, którym nie sposób nadać sensu uniwersalnego”²².

Innym wyjściem, według Kołakowskiego, może być podporządkowanie świata organizacji mitycznej: religijnej lub niereligijnej (tworzonej przez filozofię czy ogólnie rozumianą humanistykę), bo tylko mit dysponuje władzą, dzięki której możemy to niszczące doświadczenie przekształcić w związek empatyczny, nadający naszemu życiu konieczny sens. Wprawdzie ludzka działalność mityczno-symboliczna stoi w opozycji do cywilizacyjnej myśli technologicznej, ale każdy z tych systemów oglądu świata jest – w przekonaniu Kołakowskiego – człowiekowi równie potrzebny, nawet jeśli prowadzi do rozdwojenia świadomości na dwa nieprzystające do siebie porządki²³. Zresztą to w tym „rozdwojeniu” i niemożności stworzenia syntezy upatruje

¹⁸ L. Kołakowski, *Fenomen obojętności świata* [w:] tegoż, *Obecność mitu*, Warszawa 2003, s. 73–75.

¹⁹ Tamże, s. 77.

²⁰ Por. tamże, s. 77–82.

²¹ Tamże, s. 84.

²² Tamże.

²³ Por. tamże, s. 127–133.

Kořakowski Źródół Źywotnořci ludzkiej kultury: „epopei wspanialej przez swą chwiejnořć”²⁴.

Jednak w przypadku takich tekstów, jak *Dęby*, myřlenie mityczno-symboliczne stoi w jaskrawej opozycji nie tyle do myřli technologicznej, ile zwykłego, potocznego dořwiadczenia (obserwacji dębów). Jak sobie z tym radzimy, wyjařnia Stefan Chwin w *Kartkach z dziennika*, wskazując na powszechnořć zjawiska, dzieki któremu: „Wiara w darwinowską walkę o byt wcale nie musi kłócić się z wiarą w dobrego Boga, który rozpacza czułą opiekę nad naturą i światem”²⁵, gdyŹ:

nasza dusza przypomina mahoniowy sekretarzyk z setką szuflad, schowków i zakamarków [...]. W kaŹdej szufladce co innego, a uzgodnić tego nie sposób, choć czasem się do tego zabieramy z mocnym postanowieniem poprawy²⁶.

W rozmowie towarzyszącej spotkaniu z czytelnikami na Uniwersytecie Gdańskim Chwin zwraca uwagę na specyfikę niedzielnego śniadania, przy którym ogląda się filmy przyrodnicze, których przecieŹ tematem zasadniczym jest polowanie jednych zwierząt na inne. Oglądający taki obraz świata w niedzielny poranek, udają się następnie do kořcioła, gdzie przedstawia się im zupełnie odmienną wykładnię:

Siadają sobie na mszy świętej w ławce przed ołtarzem i ksiądz im opowiada, Źe Bóg jest kochany, Źe wszystkich nas kocha, Źe zwierzęta teŹ kocha, Źe stworzył je z wielkiej miłości, Źe miłość panuje w ogóle nad światem i tym podobne rzeczy. I rzecz ciekawa, ludzie, którzy wstali od śniadania, przy którym oglądali tygrysa rozrywającego Źywcem na kawałki sarnę, a teraz siedzą w kořcielnej ławce, nie czują międy Źednym a drugim Źadnej wyraŹnej sprzecznořci²⁷.

Nie czują, bo zgodnie z zasadą nieciągłości myřlenia – jak twierdzi Chwin – „Widok potwornořci w naturze zupełnie im nie przeszkadza w spokojnym przeřwiadczeniu, Źe Stwórca tego wszystkiego jest czystą Miłością. Bo co niby ma jedno do drugiego?”²⁸

A jednak nie zawsze – przyznaje Chwin – udają nam się ucieczki w światy równoległe i dopada nas – powtarzając za Agatą Bielik-Robson – problematycznořć Źycia²⁹. Można ją traktować jako rodzaj skazy niepozwalającej na pełne istnienie w niedoskonałym świecie lub jako szansę – jak chce Bielik-Robson – na istnienie spotęgowane: jedyne istnienie, które nie jest podporządkowane

²⁴ TamŹe, s. 134.

²⁵ S. Chwin, *Kartki z dziennika*, Gdańsk, bez daty wyd., s. 128.

²⁶ TamŹe.

²⁷ S. Chwin, *Spotkanie piąte. Krystyna Lars i Stefan Chwin* [w:] *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. F. Tomaszewscy, M. S. Modrzewscy, Gdańsk 2016, s. 230.

²⁸ TamŹe, s. 231.

²⁹ Por. A. Bielik-Robson, *Wprowadzenie. Erros albo Źycie problematyczne* [w:] teŹe, *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*, Kraków 2012, s. 8.

wyłącznie mechanizmom natury³⁰. Autorka *Cieni pod czerwoną skałą* przygląda się dwóm koncepcjom stosunku do prawdy, która jest dla człowieka nie do zniesienia, bo odsłania w całej nagości grozę ludzkiej egzystencji. Po pierwsze, prawdę można ukryć, nie uznawać jej, mimo świadomości, że jest³¹. Po drugie, można nie czynić z niej zasady obowiązującej i w ten sposób odczarować jej deterministyczną wszechwładzę³². Dzięki tej drugiej postawie koncepcja życia ulega zmianie, gdyż:

Żadna prawda nie ma nad nim władzy; żadna konieczność nie oplata go siecią tajemnych przeznaczeń. Wolne od struktur panowania, obowiązywania i apriorycznych konieczności, życie jest wyemancypowanym błędem, które może się oddać twórczej wyobraźni; zdać się na swobodę fantazji, które rozluźnią koniecznościowy system natury, otwierając w niej nieprzeczuwane jeszcze możliwości³³.

Jednak podstawową przeciwwagą dla skończoności i przygodności istnienia jest – zdaniem Bielik-Robson – formuła miłości, którą odczytuje z Pierwszego Listu św. Pawła do Koryntian jako „doskonałego afektu do niedoskonałego stworzenia”³⁴. Chodzi o miłość, która nie gardzi żadnym bytem stworzonym, gdyż „usiłuje dopełnić dzieła stworzenia tu i teraz, w niewynosłych aktach ziemskiego mesjanizmu, a więc czymś, co zwiemy po prostu codzienną miłością bliźniego”³⁵. Nie godzi się na cierpienie bytu przygodnego, nadaje życiu sens autonomiczny, prowokuje do działań ograniczających zło i cierpienie, wyzwala z inercji i bezwładności. Dlatego:

Wiara w potęgę miłości jako afektu afirmującego byt skończony i przygodny wyraża pragnienie, by wieść czynne życie j a k o ż y c i e, a nie skamieniała od lęku egzystencję w trybie *imitatio mortis*³⁶.

4. Doświadczenie rozpaczy a szkoła

Ciekawe, jakie formuły obrony przed rozpaczą wobec obojętności świata czy jego porażającej Prawdy stworzyliby sami uczniowie? Które z powyższych struktur by uruchomili, a jakie nowe odnaleźli? Takie teksty, jak *Dęby* Herberta, przymuszają ucznia do zmierzenia się z problemem, z którym nie sposób sobie poradzić, gdyż naocznie ukazuje on iluzoryczność naszych „ćwiczeń

³⁰ Por. tamże, s. 9–10.

³¹ Tak czyni, w jej przekonaniu, Fryderyk Nietzsche w *Radosnej wiedzy*, w której występuje odwrót od tego, w czym dotychczas się Nietzsche specjalizował: surowej krytyce „oszustwa, które zakrywa straszliwą prawdę o otchłannych realiach ludzkiej egzystencji”, por. A. Bielik-Robson, *Cienie pod czerwoną skałą. Eseje o literaturze*, Gdańsk 2016, s. 35.

³² Por. tamże, s. 40–41.

³³ Tamże, s. 43.

³⁴ Tamże, s. 256.

³⁵ Tamże, s. 258.

³⁶ Tamże, s. 271.

etycznych³⁷ w konfrontacji z fundamentalnie obcą (obojętną) naturą świata. Cała nadzieja w tym, że poezja (sztuka) – w przeciwieństwie do filozofii – wnosi to, co jest – jak mówi Adam Zagajewski – niewyraźne, niedefiniowalne, że wprawdzie pielgrzymuje, ale nie do końca wie dokąd³⁸. Uruchamiając – jak w wierszu Herberta – chwilę wieczności, Marcelowy „prześwit” między czasami, przestrzeniami, tradycjami nie dookreśla tego, co w nim jest, zawieszając sądy rozstrzygające. To, co głównie ujawnia, to „zbieranie danych o rzeczach ostatecznych w kondycji ludzkiej” (Miłosz)³⁹ i pragnienie sensu. Wprawdzie nikt nie wie, czym jest poezja (sztuka), ale jej rolą uniwersalną – jak twierdzi Gottfried Boehm i co potwierdzają rozpoznania Kołakowskiego – jest przeciwstawiające się chaosowi i fragmentaryczności świata tworzenie jakiejś całościowej jego wizji. Nawet jeśli to wizja – jak w wierszu Herberta – skrajnie niepokojąca, stawiająca nas wobec pytań, na które lepiej nie znać odpowiedzi⁴⁰.

Wydaje się, że w praktyce szkolnej zbyt mało uwagi poświęca się na budowanie przez samych uczniów struktur obronnych wobec egzystencjalnej grozy istnienia, lekceważąc jej przeżywanie przez nich czy podając im wprost gotowe odpowiedzi, często w formie już zbanalizowanej, więc i niestanowiącej żadnej autentycznej przeciwwagi dla prawdy, z którą i tak każdy, więc i uczeń, żyć musi. Być może zbyt mało uwagi poświęca się na wyzwianie uczniów z uczuć negatywnych o charakterze egzystencjalnym⁴¹. By uruchomić ten typ aktywności, można by tekst Herberta poddać lekcyjnej uwadze skupionej wokół pytań/zagadnień:

1. Co się w utworze bezpośrednio przedstawia, co jest przedmiotem obserwacji?
2. Zamiast pytać wprost o funkcję antropomorfizacji, sproblematyzować jej rozumienie na przykład poprzez pytania inicjujące rozmowę:
Co oznacza to, co się przedstawia? Skąd ten lament adresowany do dębów? (Co łączy dęby i ludzi? Dlaczego do dębów kieruje się pytania? Jak mogą bronić swoje „dzieci”, skoro nie mogą się „ruszyć”?)
3. Jakie inne teksty (fakty) są w wierszu przywoływane? Jak sądzisz, dlaczego? Przedstaw hipotezę uzasadniającą te odwołania.
4. Jak rozumiesz pytania, które padają w wierszu? Dlaczego nazywa się je „ciemnymi”? O co w nich tak naprawdę chodzi?

³⁷ Termin Krystyny Koziółek, por. K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 22.

³⁸ A. Zagajewski, *Lwów zostawmy już Ukraińcom*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 14.–15.02.2015, s. 28.

³⁹ Cz. Miłosz, *Teologia, poezja...*, s. 35.

⁴⁰ Por. G. Boehm, *Refleksje filozoficzne*, przeł. M. Łukasiewicz [w:] tegoż, *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, przeł. M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, red. D. Kołacka, Kraków 2014, s. 33–35, 44.

⁴¹ Zwraca na to uwagę również Koziółek, podkreślając, że w rezultacie „Literatura w szkole realizuje w ten sposób swoistą pedagogikę rozczarowania – człowiekiem i światem”, por. K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 88–100.

5. a) Jak można by odpowiedzieć na ostatni ciąg tych pytań?

lecz kto rządzi
 czy bóg wodnistooki z twarzą buchaltera
 demiurg nikczemnych tablic statystycznych
 który gra w kości zawsze wychodzi na swoje
 czy konieczność jest tylko odmianą przypadku
 a sens tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych

b) Co byś poradził/poradziła komuś, kto nie może się od takich pytań uwolnić?

O ile trzy pierwsze pytania można podporządkować zadaniom realizowanym wspólnie, chociażby poprzez rozmowę hermeneutyczną⁴², o tyle pytania czwarte i piąte niejako domagają się przekształcenia w zadania pozwalające na dłuższy namysł, a ponadto wymagają pracy w grupach dla spolaryzowania odpowiedzi i w efekcie końcowym – ukazania jej wielowariantowości. Bo zadanie ostatnie jest zadaniem interpretacyjnym, które pośrednio dotyczy poszukiwań strategii obrony przed rozpaczą, przed prawdą, której nie da się przyjąć, bo nie można z nią żyć.

Wprawdzie nie na wszystkie pytania możemy odpowiedzieć, ale to nie znaczy, że jesteśmy od nich wolni. I tak w nas krążą i to bez względu na wiek. Nie są więc przypadłością jedynie ludzi dorosłych. Jeśli pozostawimy je wolne, to zostaną nam czysta rozpacz i bezsens, a kto potrafi to udźwignąć? I z tych powodów rozdział życia i literatury (sztuki) jest niemożliwy, gdyż jak uzmysławia Miłosz:

Nie umiemy żyć nago. Musimy stale owijać się w kokon naszych konstrukcji myślowych, naszych zmieniających się stylów filozofii, poezji, sztuki. Nadajemy sens przeciw-sensowi, najściślej ludzką z naszych czynności jest ta bezustanna praca prządki⁴³

Dlatego trudno nie podzielać zdania Krystyny Koziołek:

Czytanie oglądanie, słuchanie nie jest opozycyjną działalnością wobec tzw. prawdziwego życia, ale jego integralną częścią, nie świętowaniem, ale składnikiem codzienności⁴⁴.

Bo literatura – o czym przekonuje Ryszard Koziołek – wypowiada naszą niezgodę „na własną kondycję gatunkową, społeczną, historyczną”⁴⁵; niezgodę na „przegapienie świata” i oddawanie go nicości⁴⁶; niezgodę na przypadkowość

⁴² Por. B. Myrdzik, *Czy rozmowa jest metodą?* [w] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 88–96.

⁴³ Cz. Miłosz, *Metafizyczna pauza...*, s. 88.

⁴⁴ K. Koziołek, *Czytanie z innym...*, s. 25.

⁴⁵ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 8.

⁴⁶ Tamże, s. 9.

każdego pojedynczego istnienia⁴⁷. Zdaniem Bielik-Robson literatura jest kryptoteologią, bo wciela w konkret rzeczywistości wielkie idee w taki sposób, że wytracają one pierwotny fundamentalizm i otwierają przestrzeń dla ludzkiego doświadczenia. Broni nas więc przed dogmatyzmem idei, nawet tych największych, bo nadaje im rozbijający jednoznaczność rys podmiotowy, realizowany poprzez zindywidualizowane doświadczenie zarówno twórcy, jak i odbiorcy⁴⁸. To ważne, kiedy dominantą lekturą uczyni się szukanie przeciwwagi dla prawd nie do przyjęcia. Takich, jakie przywołują *Dęby* Herberta. Przestrzeń poszukiwania sensu znajduje się wówczas w nie do końca określonym miejscu, w „prześwicie” (Marcel) między absolutną prawdą i absolutną nieprawdą. Zgodnie z tym, co mówi Cezary Wodziński, przekonując, że absolutna prawda nie jest dla nas, gdyż:

Ani my byśmy jej nie znieśli, ani ona nas. Człowiek znika w środowisku absolutnej prawdy. Może truchleje, a może dzieje się z nim wtenczas – w ten poza-czas, bo to musiałby być również wypadek z czasu – coś jeszcze bardziej nieludzkiego. Pocieszające jest wszelako, że nie utrzymałby się także w atmosferze absolutnej nieprawdy⁴⁹.

⁴⁷ Por. tamże, s. 15.

⁴⁸ Por. A. Bielik-Robson, *Cienie pod czerwoną skalą...*, s. 5, 8–12.

⁴⁹ *Ćwiczenia w światłoczułości* [z Cezarym Wodzińskim rozmawia Filip Łobodziński], „Tygodnik Powszechny. Tygodnik Kultura”, 3.07.2016, s. 56.

Bibliografia

- Abramowska J., *Rehabilitacja alegorii* [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G. B. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2018.
- Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Alegorie. Style. Tożsamość. W darze Profesor Annie Martuszewskiej*, red. M. Bukowska-Schiemann, Gdańsk 1999.
- Antynomie wartości. Problematyka aksjologiczna w literaturze i dydaktyce*, red. A. Morawiec, R. Jagodzińska, A. Klepaczek, Łódź 2006.
- Bal M., *Czytanie sztuki?*, przeł. M. Maryl, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.
- Balbus S., *Słowo wstępne* [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Barańczak S., *Język poetycki Czesława Miłosza. Wstępne rozpoznanie* [w:] *Poznanwanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków 1985.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Ponowoczesna szkoła życia* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.
- Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 1965.
- Biedrzycki K., *Interpretacja – szkoła rozumienia* [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. S. J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Lublin 2012.
- Bielik-Robson A., *Cienie pod czerwoną skalą. Eseje o literaturze*, Gdańsk 2016.
- Bielik-Robson A., *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*, Kraków 2012.
- Bielik-Robson A., Bartoś T., *Kłopot z chrześcijaństwem. Wieczne gnicie, apokaliptyczny ogień, praca*, Warszawa 2013.
- Bieńczyk M., *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*, Warszawa 1998.
- Bieńczyk M., *Przezroczyść*, Kraków 2007.
- Bloom P., *Bliźni dla bliźnich*, „Tygodnik Powszechny. Copernikus. Festival/emocje”, 22.05.2017.
- Bloomfield M. W., *Alegoria jako interpretacja*, przeł. Z. Łapiński [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Błoński J., *„Dolina Issy”* [w:] *Poznanwanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków 1985.
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołowilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bobiński W., *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Kraków 2016.
- Bociany – opis, interpretacja, analiza obrazu – Józef Chełmoński*, eszkola.pl/jezyk-polski/bociany-1318.htm [dostęp: 15.10.2017].

- Boehm G., *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, przeł. M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, red. D. Kołacka, Kraków 2014.
- Borkowska G., *O historii polskiej literatury w kontekście nie tylko polskim. Kilka pytań, co nienowe* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018.
- Borowczyk J., *Zesłane pokolenie. Filomaci w Rosji (1824–1870)*, Poznań 2014.
- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.
- Bortnowski S., *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997.
- Bortnowski S., *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa 1988.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp A. Kłosowska, Warszawa 2006.
- Brożek B., *Nieprzypadkowy przypadek*, „Tygodnik Powszechny”, 15.04.2018.
- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków 2013.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Burzyńska A., *Od metafizyki do etyki*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Caillois R., *Człowiek i sacrum*, przeł. A. Tatarkiewicz, E. Burska, Warszawa 1995.
- Carrol N., *Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań*, przeł. J. Zięba, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Chełmoński J., *Bociany*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Józef_Chełmoński#/media/File:Józef_Chełmoński_Bociany.jpg; [pl.wikipedia.org/wiki/Bociany_\(obraz_Józefa_Chełmońskiego\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Bociany_(obraz_Józefa_Chełmońskiego)) [dostęp: 15.10.2017].
- Chrzóstowska B., *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole* [w:] *też*, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009.
- Chrzóstowska B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Chrzóstowska B., *Współczesne czytanie poezji w szkole* [w:] *też*, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009.
- Chrzóstowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978.
- Chwin S., *Kartki z dziennika*, Gdańsk, bez daty wyd.
- Chwin S., *Samobójstwo jako doświadczenie wyobraźni*, Gdańsk 2016.
- Chwin S., *Spotkanie piąte. Krystyna Lars i Stefan Chwin* [w:] *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. F. Tomaszewscy, M. S. Modrzewscy, Gdańsk 2016.
- Ciechowicz J., *Sto lat później. Wymiary alegoryczne „Epilogu na cześć Mickiewicza” Rydla i Wyspiańskiego* [w:] *Alegorie. Style. Tożsamość. W darze Profesor Annie Mar-tuszewskiej*, red. M. Bukowska-Schiemann, Gdańsk, 1999.

- Czechowicz A., *O alegorii naturalnej w dawnej teorii poezji heroicznej*, „Teksty Drugie” 2015, nr 1.
- Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007.
- Ćwiczenia w światłoczułości [z Cezarym Wodzińskim rozmawia Filip Łobodziński], „Tygodnik Powszechny. Tygodnik Kultura”, 3.07.2016.
- Dawidowicz-Chymkowska O., „Wynaturzone” Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku, „Teksty Drugie” 2012, nr 6.
- Debray R., *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010.
- Dehnel J., *Matka Makryna*, Warszawa 2014.
- Dobrzyńska T., *Metafora*, Wrocław–Łódź, 1984.
- Dopart B., *Polski romantyzm i wiek XIX. Zarysy, rekonstrukcje*, Kraków 2013.
- Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze, red. S. J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Lublin 2012.
- Dziemidok B., *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem. Szkice z aksjologii stosowanej*, Gdańsk 2013.
- Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność edukacji, t. 1–2, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły, Katowice 2016.
- Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod, red. M. Karwatowska, L. Tymiankin, Lublin 2017.
- Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Falkowski S., *Rządcy dusz. Od Mickiewicza do Herberta. Przewodnik po arcydziełach*, Warszawa 2005.
- Filozofia i etyka interpretacji, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007.
- Fish S., *Literatura w czytelniku: stylistyka afektywna*, przeł. M. B. Fedewicz [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, t. 4, cz. 1, Kraków 1996.
- Fiut A., *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Paryż 1987.
- Frazer J. G., *Złota gałąź*, t. 1, przeł. H. Krzeczkowski, Warszawa 1971.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Wiersz i rozmowa [w:] tegoż, Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001.
- Gage J., *Kolor i kultura. Teoria i znaczenie koloru od antyku do abstrakcji*, przeł. J. Holzman, Kraków 2008.
- Gallagher C., *Dlaczego opowiadamy, jak nie było?*, przeł. T. Bilczewski, A. Kowalczyk-Pawlik, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2008.
- Gombrowicz W., *Dziennik 1953–1956*, Kraków 1988.
- Gosk H., *Opowieści „skolonizowanego/kolonizatora”. W kręgu studiów postzależnościowych nad literaturą polską XX i XXI wieku*, Kraków 2010.
- Graczyk E., *Szelest liści i szeptanie matki [w:] tejże, Od Żmichowskiej do Masłowskiej. O pisarstwie w nadwiślańskim kraju*, Gdańsk 2013.
- Graves R., *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, wstęp A. Krawczuk, Warszawa 1968.

- Grodecka A., *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, Poznań 2009.
- Gromadzka B., *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań 2009.
- Handy Ch., *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, przeł. J. Pieńkiewicz, Wrocław 1999.
- Hartwig J., *Odchodzisz z krainy kwiatów* [w:] tejże, *Zapissane*, Kraków 2013.
- Hartwig J., *O wdzięczności* [w:] tejże, *Pisane przy oknie*, Warszawa 2004.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 1994.
- Herbert Z., *Elegia na odejście*, Wrocław 1993.
- Hoffmann-Piotrowska E., „Święte awantury”. *Orto- i heterodoksje Adama Mickiewicza*, Warszawa 2014.
- Hudzik J. P., *Interpretacja – tożsamość – etyka* [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007.
- Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- Ingarden R., *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, przeł. M. Turowicz, Warszawa 1960.
- Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa*, przeł. K. Pomorska [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, red. H. Markiewicz, Kraków 1976.
- Jan Paweł II, *List do artystów. Do tych, którzy poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, <http://Ian-serv.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP-04041999.html> – 42 k – kopia lokalna [dostęp: 25.05.2016].
- Janion M., *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000.
- Janion M., *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2006.
- Janion M., *Wobec zła*, Chotomów 1989.
- Janion M., Żmigrodzka M., *IV część „Dziadów” i wczesnoromantyczny bohater egzystencji*, „Pamiętnik Literacki” 1987, nr 1.
- Janus-Sitarz A., *Kolejna odsłona wykluczenia. Edukacja i literatura wobec zjawiska biedy* [w:] *Przestrzenie spotkania. Tom dedykowany Profesorowi Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Januszkiewicz M., *Wczytywanie (się) w tekst. O interpretacji transakcyjnej*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.
- Jaskółowa E., *Trudne lekcje poezji* [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015.
- Jaskółowa E., *Uwolnić interpretację* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Jastrun M., *Mit śródziemnomorski. Wolność wyboru. Historia Fausta*, Warszawa 1973.
- Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.
- Kalaga W., *Pamięć, interpretacja, tożsamość*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.
- Kaniewski J., *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej*, Poznań 2002.

- Kaniewski J., *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań 2019.
- Kant I., *Krytyka władzy sądowniczej*, przeł. J. Gałęcki, Warszawa 1986.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Kłakówna Z. A., *Język polski. Wykłady z dydaktyki*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kola A. F., *Dlaczego literaturoznawstwo polskie jest etycznie ślepe?* [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007.
- Kołąkowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Warszawa 2003.
- Kordys J., *Spojrzenie Meduzy*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek K., *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Kraśniński Z., *Listy do Delfiny Potockiej*, t. 3, oprac. i wstęp Z. Sudolski, Warszawa 1975.
- Kristeva J., *Czarne słońce. Depresja i melancholia*, przeł. M. P. Markowski, R. Ryziński, wstęp M. P. Markowski, Kraków 2007.
- Książek-Szczepanikowa A., *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazników. Wczoraj – dziś – jutro*, Siedlce 2005.
- Książek-Szczepanikowa A., *Życie w odbiorze... Czytelnicze wyzwanie z pozycji edukacji*, Szczecin 2008.
- Kula W., *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego*, Warszawa 1983.
- Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008.
- Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Kunz T., *Granice przedstawialności doświadczenia. Narracja jako terapia (na przykładzie „Jądra ciemności” Josepha Conrada)* [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.
- Kunz T., *Przesłanie powierzone fałom*, „Tygodnik Powszechny”, 22.01.2017.
- Kunz T., *Teoria literatury jako inkluz kulturowych studiów literackich* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Między „gadziemi” a Cyganami – edukacyjne możliwości łagodzenia stereotypów i podejmowania dialogu międzykulturowego* [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiankin, Lublin 2017.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań 2016.
- Lamża Ł., *Na początku była biała kartka*, „Tygodnik Powszechny”, 27.11.2016.
- Latoch-Zielińska M., *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.

- Latour B., *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2.
- Legeżyńska A., *Hartwig. Wdzięczność*, Łódź 2017.
- Lekcje czytania. Eksplikacje literackie. Część 1*, red. W. Dynak, A. W. Labuda, Warszawa 1991.
- Lipszyc A., *Symbol, ślad, alegoria (Benjamin i inni)*, „Teksty Drugie” 2004, nr 1–2.
- Łebkowska A., *Narracja* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002.
- Łukasiewicz J., *Miłość czyli zmysł udziału* [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Majchrowski Z., *Cela Konrada. Powracając do Mickiewicza*, Gdańsk 1998.
- de Man P., *Alegorie czytania. Język figuralny u Rousseau, Nietzschego, Rilkego i Prousta*, przeł. A. Przybysławski, Kraków 2004.
- de Man P., *Retoryka czasowości*, przeł. A. Sosnowski [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Marcel G., *Sens „mojego życia”. Tożsamość i głębia* [w:] tegoż, *Tajemnica bytu*, przeł. M. Frankiewicz, przedmowa K. Tarnowski, Kraków 1995.
- Markiewka T., *Literatura, rzeczywistość, interpretacja*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.
- Markowski M. P., *Antropologia, humanizm, interpretacja* [w:] *Kulturowa teoria literatury*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002.
- Markowski M. P., *Interpretacja i literatura* [w:] tegoż, *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Kraków 2003.
- Markowski M. P., *Polonistyka: poznanie i terapia* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018.
- Markowski M. P., *Przygoda ciała i znaków. Wprowadzenie do pism Julii Kristevej* [w:] J. Kristeva, *Czarne słońce. Depresja i melancholia*, przeł. M. P. Markowski, R. Rzyziński, Kraków 2007.
- Masłowski M., *Etyka i metafizyka. Perspektywa transcendencji poziomej we współczesnej kulturze polskiej*, Warszawa 2011.
- Masłowski M., *Józef Chełmoński*, Warszawa 1973.
- Masłowski M., *Partykularne i uniwersalne w literaturach narodowych* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Katowice 2018.
- Melbechowska-Luty A., *Chełmoński. Malarz polskich żywiołów*, Radziejowice 2014.
- Mickiewicz A., *Dziady. Część IV* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 3, *Dramaty*, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995.
- Mickiewicz A., *Dziady. Poema, cz. III* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 3, *Dramaty*, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995.
- Mickiewicz A., *Listy. Część trzecia. 1842–1848*, oprac. M. Dernałowicz, E. Jaworska, M. Zielińska [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 16, Warszawa 2004.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Miłosz Cz., *List i jego odbiorcy* [w:] tegoż, *O podróżach w czasie*, oprac. J. Gromek, Kraków 2004.
- Miłosz Cz., *Metafizyczna pauza*, oprac. J. Gromek, Kraków 1989.
- Miłosz Cz., *Nieprzystosowanie* [w:] tegoż, *Druga przestrzeń*, Kraków 2002.

- Miłosz Cz., *Piesek przydrożny*, Kraków 1998.
- Miłosz Cz., *Pieśń nad Pieśniami* [w:] *Księgi pięciu megilot*, przeł. Cz. Miłosz, Paryż 1982.
- Miłosz Cz., *Poeta, O podróżach w czasie*, oprac. J. Gromek, Kraków 2004.
- Miłosz Cz., *Po wygnaniu* [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.
- Morawska I., *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.
- Morawska I., *Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.
- Musser G., *Upiorne działanie na odległość i jego wpływ na czarne dziury, Wielki Wybuch i teorię wszystkiego*, przeł. Ł. Lamża, Kraków 2018.
- Myrdzik B., *Czy rozmowa jest metodą?* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego* [w:] *Antynomie wartości. Problematyka aksjologiczna w literaturze i dydaktyce*, red. A. Morawiec, R. Jagodzińska, A. Klepaczek, Łódź 2006.
- Myrdzik B., *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Studia i szkice z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.
- Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.
- Myśliwski W., *Kamień na kamieniu*, Warszawa 1984.
- Myśliwski W., *Kres kultury chłopskiej*, Warszawa–Bochnia 2003, <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/docmetadata?id=3631&from=publication>, [data dostępu: 27.08.2018].
- Naczelnika życie po życiu*, „Tygodnik Powszechny”, 15.10.2017.
- Neuger L., „*Biedna Upsala z odrobiną wielkiej katedry*” [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Nietzsche F., *Ecce homo. Jak się staje – kim się jest*, przeł. L. Staff, Warszawa 1989.
- Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.
- Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży. W kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013.
- Nowoczesność w polonistycznej edukacji*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Nussbaum M. C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.
- Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017.
- Nycz R., *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia* [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.
- Okopień-Sławińska A., *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania* [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988.
- Orzeszkowa E., *Nad Niemnem*, Warszawa 1971.

- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Pilch A., *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków 2010.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Poznań 1966.
- Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Pokolenie jednoróżców. Z Anną Marią Szutowicz, liderką projektu Świat Młodych, rozmawia Wojciech Tymiński*, „Gazeta Wyborcza. Duży Format”, 25.05.2016.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1–3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.
- Polonistyka XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t 5, *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Katowice 2018.
- Poprzędzka M., *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk 2008.
- Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. F. Tomaszewscy, M. S. Modrzewscy, Gdańsk 2016.
- Poznanie Miłosza. Część 3. 1999–2010*, red. A. Fiut, Kraków 2011.
- Poznanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków 1985.
- Przestrzenie spotkania. Tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005.
- Rogoziński J., „Nie starczy ust...” [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, przeł. L. Witkowski [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.
- Rorty R., *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewka, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Rorty R., *Osobne światy czy osobne słowa? Konsekwencje pragmatyzmu dla badań literackich*, przeł. G. Jankowicz [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, Warszawa 1996.
- Rosiek S., *Mickiewicz (po śmierci). Studia i szkice nekrograficzne*, Gdańsk 2013.
- Rzepińska M., *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 2009.
- Rzepińska M., *Leonarda da Vinci „Traktat o malarstwie”*, Wrocław–Łódź 1984.
- Rzepińska M., *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław–Gdańsk 1979.

- Rzepińska M., *Zjawisko tenebryzmu w malarstwie XVII w. i jego podłoże ideowe* [w:] tejeże, *W kręgu malarstwa*, Wrocław–Łódź 1988.
- Said E. W., *Orientalizm. Wprowadzenie*, przeł. W. Kalinowski [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006.
- Sayers D. L., *O pisaniu i czytaniu utworów alegorycznych*, przeł. P. Graff [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Sławiński J., *O problemach „sztuki interpretacji”* [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, red. J. Prokop, J. Sławiński, Gdańsk 2001.
- Sontag S., *Przeciw interpretacji i inne eseje*, przeł. M. Pasicka, A. Skucińska, D. Żukowski, Kraków 2012.
- Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011.
- Spivak G. Ch., *Czy podporządkowani inni mogą przemówić?*, przeł. E. Majewska, współpraca J. Kutyla, „Krytyka Polityczna” 2010, nr 24–25.
- Spivak G. Ch., *Krytyka postkolonialnego rozumu. W stronę historii zanikającej współczesności*, przeł. J. Margański [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006.
- Spotkanie piąte: Krystyna Lars i Stefan Chwin* [w:] *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. F. Tomaszewscy, M. S. Modrzewscy, Gdańsk 2016.
- Stala M., *Ekstaza o wschodzie słońca. W kręgu głównych tematów poezji Czesława Miłosa* [w:] *Poznanawanie Miłosa. Część 3. 1999–2010*, red. A. Fiut, Kraków 2011.
- Stala M., *Radość czytania Szymborskiej* [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Szahaj A., *O interpretacji*, Kraków 2014.
- Szczęсна E., *Semiotyczne uwarunkowania interpretacji* [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A. F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007.
- Szoska M., *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Gdańsk 2019.
- Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G. B. Tomaszewska, Gdańsk 2014.
- Szymborska W., *Widok z ziarnkiem piasku*, Poznań 1996.
- Taylor Ch., *Subtelniejsze języki*, przeł. A. Rostkowska [w:] tegoż, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, wstęp A. Bielik-Robson, Warszawa 2001.
- Tomaszewska G. B., *Zagubiona przestrzeń i co dalej...*, Gdańsk 2013.
- Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.
- Tyszczyk A., *Od strony wartości. Studia z pogranicza teorii literatury i estetyki*, Lublin 2007.
- Urban J., *Makryna Mieczysławska w świetle prawdy*, „Przegląd Powszechny” 1923.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.
- Waligóra J., *Interpretacja albo utrata pewności* [w:] tegoż, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole*, Kraków 2014.

- Wantuch W., *Miłość na wieży Babel* [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Wawer K., *Drugi plan. Twórczość Wiesława Myśliwskiego w perspektywie postkolonialnej*, Kraków 2018.
- Weintraub W., *Poeta i prorok. Rzecz o profetyzmie Mickiewicza*, Warszawa 1982.
- Witkiewicz S., *Mickiewicz jako kolorysta*, Warszawa 1947.
- Witkowska A., *Mickiewicz. Słowo i czyn*, Warszawa 1986.
- Witkowska A., *Mieczysławska Makryna* [w:] J. M. Rymkiewicz, D. Siwicka, A. Witkowska, M. Zielińska, *Mickiewicz. Encyklopedia*, Warszawa 2001.
- Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*, Kraków 2014.
- Wojda D., „*spisane na wodzie Babel*” [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, red. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996.
- Wójcik-Dudek M., *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży XXI wieku*, Katowice 2016.
- Wszystko na sprzedaż. Rozmowa Katarzyny Kubisiowskiej z Mariuszem Trelińskim*, „Tygodnik Powszechny”, 25.04.2010.
- Zagajewski A., *Lwów zostawmy już Ukraińcom*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 14–15.02.2015.
- Zarębianka Z., *Wtajemniczenia (w) Miłosza. Pamięć – duchowość – wyobraźnia*, Kraków 2014.
- Żychliński A., *Instynkt narracyjny. Różnica antropologiczna w ujęciu filologicznym*, „Teksty Drugie” 2012, nr 1–2.

Indeks osobowy

- Abramowska Janina 79, 80, 85, 98
Abriszewski Krzysztof 20
Adamczuk-Stęplewska Anna 152
Achtelik Aleksandra 114
Afeltowicz Łukasz 20
Aleksander I 101
- Bal Mieke 112
Balbus Stanisław 92
Bardini Aleksander 125
Baran Bogdan 33, 37, 71, 84, 97
Barańczak Stanisław 169
Bartoś Tadeusz 168
Baudelaire Charles 178
Bauman Zygmunt 11, 14, 15, 48, 63, 113
Benjamin Walter 81, 87, 98, 116, 178
Biedrzycki Krzysztof 20, 36, 53, 54, 68, 152
Bielik-Robson Agata 69, 167, 168, 187, 188, 191
Bieńczyk Marek 36, 162
Bilczewski Tomasz 112
Bista Henryk 125
Bloom Paul 112
Bloomfield Morton W. 80–82, 98
Błoński Jan 169
Bobiński Witold 53, 54, 58
Boehm Gottfried 173, 174, 189
Borkowska Grażyna 75
Borowczyk Jerzy 134
Bortnowski Stanisław 52, 53, 55, 69, 70
Bourdieu Pierre 15
Brożek Bartosz 11
Budrewicz Zofia 59
Bukowska-Schiemann Miłostawa 81
Burska Ewa 136
Burzyńska Anna 19–21, 33, 35, 36, 41, 45, 60, 68, 112, 147
- Caillois Roger 136, 138, 141, 142, 150, 151
Caravaggio Michelangiolo Merisi da 25–27, 32, 42
Carrol Noël 141
Chełmoński Józef 164, 169–174, 177–179
Chrzastowska Bożena 55, 56, 58
Chwin Stefan 38, 121, 155, 161, 179, 187
Ciechowicz Jan 81
Conrad Joseph 112
Cudak Romuald 29, 56, 75, 128
Czechowicz Agnieszka 85
- Dante Alighieri 82
Dawidowicz-Chymkowska Olga 34
Debray Régis 74, 75
Dehnel Jacek 97, 99, 104, 106–113
Dejmek Kazimierz 125
Dernałowicz Maria 36, 100
Derrida Jacques 19, 28, 41, 45, 60
Dobrzyńska Teresa 79
Dopart Bogusław 128
Dostojewski Fiodor 13
Duchamp Marcel 179
Dynak Władysław 54
Dziemidok Bohdan 27, 133
- Einstein Albert 7, 8
Emerson Ralph Waldo 134
Englert Jan 126
- Falkowski Stanisław 123, 124
Fedewicz Maria Bożenna 32
Fijołek Karolina 132
Fish Stanley 31, 32, 34, 35, 42, 43
Fiut Aleksander 169
Frankiewicz Małgorzata 181
Frazer James George 182

- Gadamer Hans–Georg 37, 39, 43, 57, 70,
71, 83–86, 97, 116
Gage John 27
Gallagher Catherine 112
Gałecki Jerzy 84
Gerson Wojciech 169
Głowiński Michał 81
Goethe Johann Wolfgang 83
Gogolewski Ignacy 125
Gombrowicz Witold 19, 179
Gosk Hanna 145, 147
Graboń Karolina 114
Graczyk Ewa 150
Graff Piotr 82
Graves Robert 182
Grodecka Aneta 53
Gromadzka Beata 53
Gromek Joanna 168, 177, 185
Grotowski Jerzy 125
Grzegorz XVI 99
Grzegorzewski Jerzy 125
- Handy Charles 172
Handzel Agnieszka 153
Hartwig Julia 152–163, 169
Heidegger Martin 33, 34, 57
Herbert Zbigniew 123, 180–191
Hoffmann-Piotrowska Ewa 87
Holoubek Gustaw 125
Holzman Joanna 27
Hudzik Jan P. 45, 46
- Ingarden Roman 43, 70
Iser Wolfgang 43
- Jagodzińska Diana 54
Jagodzińska Renata 48
Jakobson Roman 93
James William 114, 115
Janion Maria 36, 86, 132–134, 149
Jankowicz Grzegorz 18
Jan Paweł II 168
Janus-Sitarz Anna 18–20, 36, 51, 53–55,
59, 67–69, 74, 123, 146, 153, 179
Januszkiewicz Michał 159
Jaskółowa Ewa 53, 54, 153
Jastrun Mieczysław 184
Jaworska Elżbieta 36, 100
- Jauss Robert 43
ks. Jełowicki Aleksander 99, 100, 107
Jędrych Karolina 53, 146, 152, 153
- Kalaga Wojciech 57
Kalinowski Witold 147
Kania Agnieszka 153
Kaniewski Jerzy 40, 53, 59
Kant Immanuel 83, 84
Karwatowska Małgorzata 53, 146
Keats John 180, 182
Klepaczko Anna 48
Klus-Stańska Dorota 16
Kłakówna Zofia Agnieszka 62–64
Kłoskowska Antonina 15
Kola Adam F. 42, 45, 57
Kołacka Daria 189
Kołakowski Leszek 10, 12–14, 48, 186,
187, 189
Konwicki Tadeusz 125
Kordys Jan 173
Kostkiewiczowa Teresa 58, 81
Kowalcze-Pawlik Anna 112
Koziołek Krystyna 38, 48, 50, 51, 53, 67,
68, 74, 129, 153, 161, 162, 178, 181,
189, 190
Koziołek Ryszard 190
Książek-Szczepanikowa Aniela 53
Kraśniński Zygmunt 100, 101
Krawczuk Aleksander 182
Kristeva Julia 156, 158, 159
Krzczkowski Henryk 182
Krzyżak Danuta 54, 146, 152
Kubisiowska Katarzyna 37
Kula Witold 149, 176, 177
Kulig Agnieszka 153
Kunz Tomasz 56, 112, 113
Kutyła Julian 104
Kwiatkowski Jerzy 101, 169
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 20, 55,
56, 146
Kwieciński Zbigniew 14
- Labuda Aleksander Wit 54
Lamża Łukasz 7, 162
Lars (Chwin) Krystyna 38, 187
Latoch-Zielińska Małgorzata 50, 53, 70,
71, 97, 116

- Latour Bruno 20
Leibniz Gottfried Wilhelm 29
Legeżyńska Anna 154, 159, 163, 169
Leonardo da Vinci 25–28
Lipszyc Adam 81, 87, 98
- Łapiński Zdzisław 80, 98
Łebkowska Anna 98
Łobodziński Filip 39, 191
Łukasiewicz Jacek 32, 92
Łukasiewicz Małgorzata 97, 173, 189
- Maciejewska Brygida 127, 129
Majchrowski Zbigniew 122, 125, 133
Majewska Ewa 104, 200
Man Paul de 81, 84, 89, 98, 99
Marcel Gabriel 181, 182, 189, 191
Margański Janusz 112
Markiewicz Henryk 32, 93
Markiewka Tomasz 46, 47
Markowski Michał Paweł 18, 28–30, 98,
112, 114–116, 119, 123, 147, 156,
159, 161
Martuszevska Anna 18
Maryl Maciej 112
Masłowska Dorota 150
Masłowski Maciej 170, 171
Masłowski Michał 128
Melbechowska-Luty Aleksandra
169–171
Mickiewicz Adam 32, 36, 79–81,
83, 85–90, 95, 99–101, 122–135,
153–155, 170, 184
Mieczysławska Makryna 99–112
Mikoś Elżbieta 53, 60
Miłosz Czesław 164–169, 175, 177–179,
182, 184, 185, 189, 190
Morawiec Arkadiusz 48
Morawska Iwona 50, 53, 70, 71, 96, 116
Mrozek Dorota 53
Musierowicz Małgorzata 34
Musser George 7–10, 45
Myśliwski Wiesław 136, 139–142, 145,
146, 148, 149, 151, 172, 177
Myrdzik Barbara 48–50, 52, 53, 55,
69–71, 116, 119, 161, 190
- Neuger Leonard 92
Newton Izaak 9
- Neyman Elżbieta 15
Niesporek-Szamburska Bernadeta 53, 54
Nietzsche Fryderyk 84, 180, 182, 183,
185, 188
Nussbaum Martha C. 16, 17, 19, 73
Nycz Ryszard 21, 98, 112, 114, 117–119,
125, 161
- Ochwat Magdalena 146, 152
Okopień-Sławińska Aleksandra 58, 59, 81
Orwell Georg 43
Orzeszkowa Eliza 136, 142–151
Owidiusz 83
- Pasicka Małgorzata 36
Passeron Jean-Claude 15
Pasteur Louis 20, 21
Paul Jean 83
Pawłowski Łukasz 16, 73
Pieczyńska-Sulik Anna 189
Pieniążek Marek 65–67
Pieńkiewicz Jowita 172
Pilch Anna 52–54
Pius IX 99
Platon 28, 33, 39, 46
Polakowski Jan 55, 61, 62
Pomorska Krystyna 93
Popowski Wacław Jan 98
Poprzedzka Maria 178, 179
Pospizil Karolina 29, 56, 75, 128
Potocka Delfina 100, 101
Prokop Jan 42
Proust Marcel 84, 179
Prus Bolesław 123
Prus Maciej 125
Przybylska Renata 54
Przybysławski Artur 84
- Radziwiłłowicz Jerzy 125
Ricoeur Paul 39, 57
Rilke Rainer Maria 84
Rogoziński Jacek 92
Rorty Richard 17–19, 28, 30, 34, 35, 42,
43, 71, 98, 113
Rosiek Stanisław 135
Rostkowska Agnieszka 69
Rousseau Jan Jakub 83, 84
Rusek Marta 53
Rydel Lucjan 81

- Rymkiewicz Jarosław Marek 99
Ryziński Remigiusz 156
Rzepińska Maria 25–27
- Said Edward W. 147, 149, 150
Sartre Jean Paul 155
Sayers Dorothea L. 82, 83
Schiller Fryderyk 83
Siemaszko Józef 103
Siwicka Dorota 99
Skucińska Anna 36
Sławiński Janusz 42, 44, 81
Słowacki Juliusz 101
Sontag Susan 36, 37
Sosnowski Andrzej 84, 98
Sowa Jan 149
Spivak Gayatri Chakravorty 104, 112
Staff Leopold 183
Stala Marian 92, 169
Stefanowska Zofia 85, 134, 183
Sudolski Zbigniew 100
Swinarski Konrad 125
Szahaj Andrzej 30, 31, 42–45, 47, 57
Szczęsna Ewa 57
Szczukowski Dariusz 41, 51
Szoska Maria 51
Szutowicz Maria 119–121, 126
Szymborska Wisława 79, 89–96
- Tambor Jolanta 29, 56, 75, 114, 128
Tarnowski Karol 181
Tatarkiewicz Anna 136
Taylor Charles 57, 69
Tazbir Janusz 147
Tomaszewska Grażyna B. 41, 51, 184
Towiański Andrzej 36
Trela Jerzy 125
Trelński Mariusz 37, 38
Trysińska Magdalena 53
- Turowicz Maria 70
Tymiankin Leszek 146
Tymiński Wojciech 120
Tyszczyk Andrzej 70
- ks. Urban Jan 101–105
Uryga Zenon 55, 61, 62, 190
- Walas Teresa 112, 117
Waligóra Janusz 47, 48
Wantuch Wiesława 55, 56, 92, 112
Wawer Karolina 145–147, 149, 177
Weintraub Wiktor 87
Winczowa/Wińczowa 103
Witkiewicz Stanisław 170
Witkowska Alina 87, 99, 101
Witkowski Lech 17
Włodarczyk Anna 53
Wodziński Cezary 39, 191
Wojda Dorota 92
Wójcicki Kazimierz 52
Wójcik-Dudek Małgorzata 53, 54, 146,
152
Wyspiański Stanisław 81, 101
- Zagajewski Adam 189
Zarębiana Zofia 166
Ziejka Franciszek 176
Zielińska Marta 36, 99, 100
Zięba Jan 141
Zok-Smoła Aleksandra 54
- Żebrowski Michał 126
Żmichowska Narcyza 38
Żmigrodzka Maria 86
Żukowski Dariusz 36, 37
Żurek Sławomir Jacek 152
Żychliński Arkadiusz 98