

Joanna J. Gawlikowska

Belferska i bezradność dezorientacja

Utracona „przyjemność powolności”

Bohater Milana Kundery, obserwując wyprzedzających go na drodze szybkiego ruchu niecierpliwych kierowców dynamicznych samochodów, stwierdził, że oto „zniknęła przyjemność powolności”. To samo można powiedzieć, obserwując młodych ludzi niecierpliwie penetrujących strony internetowe przed ekranem komputerów, a z pogardą odnoszących się do czytania literatury. Co jednak wspólnego ma „przyjemność powolności” z czytaniem? Samo przygotowywanie się do lektury jest, w moim poczuciu, dla jej wielbicieli swoistym dostojnym i powolnym rytuałem, wypełnionym niespiesznym szykowaniem sobie miejsca, leniwym moszczeniem się w nim, otwieraniem bez pośpiechu książki i stopniowym zapadaniem w jej fikcyjną rzeczywistość. Oczywiście, cały proces może równie dobrze zająć bardzo szybko, zdecydowanie, co jednak nie zmieni istoty samego czytania, które ma swój powolny, narastający rytm „oswajania” lektury. I, według mnie, w owym oswojaniu tkwi cała istota „przyjemności powolności”.

A że nasza XXI-wieczna rzeczywistość nastawiona jest na ruch, działanie, przemieszczanie się, szybkie kontaktowanie, prędkie przekaz informacji, trudno więc dziwić się młodym ludziom, wychowanym w nowej, „technicznej” i prędkiej rzeczywistości, że powolność lektury nuży ich i nudzi. Przestrasza szczególnie jarzmo lektury szkolnej. Już samo sformułowanie „lektura szkolna” budzi dreszcz przerażenia. Zniechęca opasłe tomiszczce, nie ciągną niezrozumiały często język.

„Prędkie” człowiek nie potrafi czerpać przyjemności z „powolnej” lektury. Patrzyłam często na zniechęconych czytających licealistów. I powstał z tych obserwacji „uśredniony, statystyczny” obraz – młody człowiek siedzi w ławce z głową podpartą dłonią, zmarszczonym czołem i wyrazem twarzy dającym całemu światu wyraźny znak, że jest tą czynnością zde gustowany i śmiertelnie znudzony. Czyta z przymusu, całą swoją postawą wyrażając niechęć. Ostentacyjnie poziewując, raz po raz spogląda w okno. Wtedy w prowadzącym zajęcia rodzi się nagła, niepo hamowana i bardzo niepedagogiczna agresja. Aby zagłuszyć deprymujące uczucie bezrad-

ności, warto szybko włączyć wideo lub uruchomić program multimedialny związany z „przerabianą” lekturą. Wtedy, widząc błysk aprobaty w oczach ucznia, można odetchnąć z ulgą, że nie wszystkie wysiłki służące zaznajomieniu młodego człowieka z literaturą poszły na marne.

Czytać czy oglądać? – oto jest pytanie

Przed tym niezwykle trudnym, dramatycznym wręcz wyborem, staje współczesny nauczyciel. Czy dać się ponieść powszechnej tendencji do rezygnacji z czytania lektur na rzecz oglądania ich filmowych adaptacji, ale mieć za to przy sobie wiedzących o czym traktuje lektura młodych ludzi, z którymi można toczyć dyskusję o tym, co się właśnie obejrzało, czy też udawać przed sobą, że rozmawia się z młodzieżą, która książkę zna, wiedząc jednak, że tak naprawdę jedynie z bryków. Masowo publikowane „pomocę” oferują uczniom tak bardzo szczegółowe i precyzyjne streszczenia i omówienia lektur, że bez pomocy przemyślnie opracowanych sprawdzianów, kartkówek i innych metod „nauczycielskiego nacisku” sprawdzić faktycznej znajomości lektury nijak się nie da.

Co wybrać? Dręczyć wartościową, lecz zniechęcającą lekturą, czy może zdecydować się na atrakcyjne dla młodzieży multimedia? Między nauczycielskimi intencjami a oferującą swoje edukacyjne usługi techniką zachodzi konflikt niemalże tragiczny. Na miarę współczesnej szkoły i rzeczywistości.

Co młodzi na to?

Aby się dowiedzieć, jaki jest stosunek młodzieży do czytania lektur, przeprowadziłam sondaż w kilku klasach

trzech liceum ogólnokształcącego w niewielkim mieście na Śląsku. Było w niej kilka punktów: „Czy czytasz lektury szkolne?”, „Czy wolisz oglądać je na kasetach wideo lub w kinie?”, „Uzasadnij swoją decyzję dotyczącą czytania lub nieczytania”, „Podaj sporządzoną według własnego uznania listę lektur, które warto lub trzeba obejrzeć na kasetach wideo czy w kinie, bo ich czytanie sprawia trudności. Spróbuj uzasadnić wybór”. Ankieta była anonimowa.

Spośród uzyskanych 126 odpowiedzi tylko 10 przyniosło odpowiedź twierdzącą na pierwsze pytanie – uczniowie ci opowiedzieli się za czytaniem, aczkolwiek niektórzy zaznaczyli, że nie zdołali „przebrnąć” przez wszystkie lektury. Pozostałe 116 osób przyznało się, że nie czyta lektur. Uzasadnienia były różnorakie. Z wypowiedzi młodych ludzi wynikało jednoznacznie, że literatura szkolna zdecydowanie ich nie bawi. Wieje od niej nudą, nie daje odpowiedzi na ważne dla nich pytania, buduje negatywne wzorce osobowe. Dziewczyny pisały, między innymi: „Co mnie obchodzi jakiś tam Judym, skoro nawet nie wiedział, jak poderwać kobietę. On daje współczesnym chłopakom zły przykład! Jak mój przyszły mąż byłby do niego podobny, to bym nie chciała z takim żyć”. Niby racja. Dla wielu tematyka utworów wydaje się nieaktualna, bo „wszyscy, albo większość, piszą o patriotyzmie, a skoro niedługo Europa się zjednoczy, nikogo nie będzie żaden patriotyzm obchodził”. Zniechęca też fakt, iż lektury pomijają zainteresowania młodego pokolenia, np.: „Nie znalazłem nic w literaturze, to znaczy w ściągach, bo książek nie czytam, żeby było tam coś napisane o współczesnej technice, komputerach, DVD. Czemu muszę czytać o powozach, walce na szable, jeśli interesuję się nowoczesnym sprzętem, a nie tym, co

było kiedyś?”. I jeszcze jeden argument, często wysuwany i nie do pokonania: „A na co mi się przyda całe to czytanie? I tak stąd wyjadę, bo tu nie ma dla mnie przyszłości. I po polsku mówić i tak nie będę”.

Krótką ankietę nie jest wprawdzie miarodajna, przynosi jednak pewne wskazówki i informacje na temat sposobu myślenia młodzieży. Młodzi ludzie, z których wypowiedziami miałam do czynienia, to według nauczycieli uczniowie zarówno dobrzy, jak i słabsi. Było w ankietowanej grupie też kilka osób uzyskujących z języka polskiego oceny bardzo dobre. Przypuszczam, iż to właśnie one opowiedziały się za czytaniem.

Według nauczycieli znajomość lektur, jaką wykazują się ankietowani przede mnie uczniowie, jest raczej zadowalająca. Większość młodych ludzi porusza się dość sprawnie wśród zagadnień omawianych na lekcji. Skąd wynika owa biegłość, skoro ogromna część ankietowanych młodych ludzi twierdzi, że nie sięga do książek? Uczniowie odpowiadają otwarcie – z czytania ściąg. Opracowania są na tyle precyzyjne, że czytanie lektury wydaje się stratą czasu.

Oglądanie pomaga

Na pytanie, czy lepiej oglądać adaptacje lektur, czy czytać teksty, młodzi ludzie w przeważającej większości wypowiedzieli się za oglądaniem (wybierając, jak mówią „z dwojga złego mniejsze zło”). Wspomniana dziesiątka ankietowanych, którzy zadeklarowali się jako czytający, również przyznała, iż oglądanie wspomaga zapamiętywanie utworu, jego treści i problematyki. Według jednego z uczniów oglądanie „pozwala łatwiej przywołać w pamięci twarz aktora grającego rolę bohatera literackiego, a tym samym prościej mówić o lekturze. Na polskim musimy

spamiętać niezliczoną ilość nazwisk, imion, przydomków bohaterów literackich – czasem kręci się od nich w głowie! Dzięki filmowi łatwiej jest nam zapamiętać, czy ciotka Zosi z *Pana Tadeusza*, o dziwnym imieniu, to Telimena czy Teodora”. Inna wypowiedź zakłada, że adaptacja filmowa pozwala lepiej zapamiętać „szczegóły, o które bardzo lubi pytać nasza polonistka – np. czy w mieszkaniu Dulskich był piec kaflowy, czy kaloryfery? A czy to się da zapamiętać po przeczytaniu lektury?!”.

Jednak spora liczba ankietowanych, bo aż ponad 20%, wypowiedziała się zdecydowanie zarówno przeciw czytaniu, jak i oglądaniu. Uzasadnienia miały z reguły jednolity charakter: „Skoro lektury są nudne, to i film nie będzie ciekawszy”, „Nie lubię oglądać filmów, a tym bardziej filmów, które są lekturami” czy „Oglądanie to zawracanie głowy, fajniejsze są ściagi, przynajmniej mam je w domu i w każdej chwili mogę do nich zajrzeć, a z filmu wiem tyle samo co z lektury” – argumentowali młodzi ludzie. Niewybredne komentarze typu: „Wolę oglądać, bo wtedy można sobie podzemać”, pomijam.

„Nie czytam, bo trzeba sobie za dużo wyobrazić”

Pisemną ankietę uzupełniłam wywiadem, który przeprowadziłam z uczniami technikum rolniczego. Wzięło w nim udział trzydzieści osób. Jedna z wypowiedzi, która padła podczas rozmowy, ma szczególnie wstrząsającą wymowę. „Nie czytam, bo trzeba sobie za dużo wyobrazić” – stwierdza któryś z uczniów. To kolejny argument młodzieży przeciw czytaniu! Młode pokolenie ma ograniczone możliwości rozwijania swojej wyobraźni. Hamowanie jej rozwoju rozpoczyna się już w dzieciństwie. Wystarczy udać się na krótką

przechadzkę po sklepach z zabawkami. Można zobaczyć tam, między innymi, niewielkie, bo przystosowane do rozmiarów zabawkowej dziecięcej kuchni, jajko sadzone z tworzywa sztucznego (wygląda jak „żywe”!), kompletne wyposażenie toaletki „dorosłej kobiety” (szminki, puder, tusze do rzęs, róż do policzków, fludy, perfumy – wszystko z plastiku, kolorowe i nęcące), „markowe” telefony komórkowe czy różową elektryczną szczotkę do zębów (mikroskopijnych wymiarów, za to znakomicie imitującą oryginał) znajdującą się w wyposażeniu łazienki lalki Barbie. Fenomenalnie naśladowujące rzeczywistość (różni je od oryginału często jedynie rozmiar i czasem kolor) sprzęty zastępują niegdysiejsze atrybuty zadowolonego malucha – piasek, błoto, kubek wody, patyki, za pomocą których można było tworzyć niezapomniane, wyobrażone światy. Dla starszych – palmtopy, internet, PlayStation, gry komputerowe itp. Książki odchodzą do lamusa. Jak widać „współczesność” ogranicza możliwości wyobrażania.

Po co się wysilać?

Inny argument padł z ust „rozsądnego” wypowiadającego się młodego człowieka. Odpowiadając na pytanie „czytać czy oglądać?”, stwierdził, że oglądanie lektur na wideo nie tyle jest zajęciem sympatyczniejszym niż ich czytanie, ile mniej czasochłonnym. Wymaga również niewielkiego wysiłku. I podsumował: „Szkoda mi czasu na bzdury (czyli czytanie), po co się wysilać, kiedy obejrzę lekturę na wideo czy przeczytam streszczenie z książek, wiem tyle samo i dostanę dobrą ocenę. Więc po co tracić czas, skoro zależy mi tylko i wyłącznie na ocenie z polaka?”. Okazuje się, że typ szkoły (liceum, technikum) nie ma szczególnego wpływu na opinię

młodych ludzi na temat czytania czy oglądania adaptacji lektur szkolnych.

A jeśli oglądać, to co?

Odpowiedzi na to pytanie były różne. Znacząca część uczniów wypowiedziała się zdecydowanie za oglądaniem na lekcjach (niektórzy uczniowie z naciskiem podkreślali ten fakt, że „oglądać trzeba na lekcjach, bo wtedy przynajmniej zleci lekcja” czy: „w domu oglądam ciekawsze rzeczy”) przede wszystkim adaptacji dramatów (*Dziadów*, *Wesela*, *Tanga*). Uzasadnienie, dlaczego należy oglądać m.in. *Wesele*, brzmiało: „jak już muszę coś mieć z tym do czynienia, to przynajmniej niech nie każą mi czytać, bo to jest zupełnie odjęchane i nic się nie da zrozumieć”. Często uczniowie wymieniali także *Panna Tadeusza* i *Przedwiośnie*. Listę lektur koniecznych do obejrzenia wypełniały ponadto przeróżne tytuły – od *Hamleta* do *Dżumy*. Gdyby stworzyć szczegółowy spis lektur, które w mniemaniu młodych ludzi należy obejrzeć, aby nie musieć ich czytać, znalazłyby się na niej wszystkie utwory z podstawy programowej.

Bezradność i dezorientacja

„Świat poprawiać, zuchwałę rzemiosło” – idąc śladem mądrej sentencji, można uznać, że nie ma większego sensu korygować i zmieniać spojrzenia młodzieży na czytanie, bo pewnie i tak niewiele uda się wywalczyć. Z przeprowadzonego wywiadu wynika, iż znaczna część młodych ludzi nie lubi lektur szkolnych. Odrębne badania należałoby poświęcić problemowi, co w ogóle czytają uczniowie szkół (wykluczając lektury szkolne), co pochłania „multimedialne” pokolenie. Czy cenią jakąkolwiek literaturę?

Uczniowie oszukują i siebie, i nauczyciela, relacjonując sprawnie wyuczone ze ściągi losy bohatera, treść utworu, przebiegając zwinnie po wątkach pobocznych, z wprawą charakteryzując bohaterów trzecioplanowych. Po co czytać, skoro wszystko jest streszczone? W najgorszym wypadku można wypożyczyć lekturę na kasecie. Ale i na to szkoda czasu i pieniędzy (argumenty natury finansowej również pojawiały się w ankietach: „Szkoda mi kasy na wypożyczenie lektur – za te same pieniądze kupię ściągi i mam tam całą epokę”).

Argumenty, które uczniowie wysuwają przeciw czytaniu, powtarzają się: szkoda czasu na lekturę, czytanie nudzi, nie ma sensu wkładać wysiłku w przyswajanie treści, skoro całość można dostać w formie gotowej, na ściągach, lektury nie przydadzą się, gdyż większość młodych ludzi deklaruje chęć wyjechania z kraju, a przy tym zerwania kontaktu z rodzimą literaturą i językiem. Uzasadniają nieczytanie brakiem czasu, ochoty, zainteresowaniami nieidącymi w parze z zagadnieniami poruszonymi przez literaturę.

Często pojawia się argument, że czytanie męczy.

Zastanówmy się więc, jak w takim razie powinna brzmieć odpowiedź na pytanie: „czytać czy oglądać?”. Może warto pójść na kompromis, czytać fragmenty i posiłkować się licznymi i różnorodnymi multimediami? Może prowokować do czytania, oceniając znajomość lektury za pomocą przemyślnie skonstruowanych sprawdzianów (metoda bardzo zniechęcająca do czytania, mało skuteczna, uczniowie wolą dostawać złe oceny niż czytać!), albo zlecać młodzieży zaznaczanie omawianych później fragmentów w tekście książki (zadanie proste do „obejścia” – jeden uczeń zaznaczy, reszta znajdzie wymagany fragment w swoich wydaniach)? Albo – zacząć pracować na brykach? A może zwiesić głowę i poddać się powszechnej niechęci do czytania? Ulec młodzieży czy zostać wiernym sobie? Nie znajduję odpowiedzi. Cześć i chwala tym nauczycielom, którzy mają receptę na czytelniczą niemoc i którym starczy sił na walkę z lekturowymi wiatrakami.

Joanna J. Gawlikowska

pracownik Multimedialnego Centrum Języka Polskiego;
współautorka książki *Po prostu literatura* (STENTOR 2003)

Sławomir Jacek Żurek

Dwa autoportrety z nadzieją w tle

O wierszu *Przed weimarskim autoportretem
Dürera (w dwóch wariacjach)** Aleksandra Wata

*Wiedz, że dla proroka cała tajemnica prorokowania
w tym się kryje, iż nagle widzi on przed sobą
postać swego Ja i zapomina własnego Ja,
które zostaje mu odjęte, i widzi przed sobą
kształt samego Siebie, rozmawiającego z nim
i wieszczącego mu przyszłość. O tej to tajemnicy
powiedzieli nasi mędrcy: „Wielka jest moc proroków,
którzy kształt [pojawiający się przed nimi]
przyporównują do tego, kto go ukształtował”.
A znów rabbi Abraham ibn Ezra mówi:
„W czasie prorokowania słyszący jest człowiekiem
i mówiący jest człowiekiem”.
Ze szkoły Abrahama Abulafii¹*



Sławomir Jacek Żurek

adiunkt w Katedrze Dydaktyki
Literatury i Języka Polskiego
w Instytucie Filologii Polskiej KUL;
redaktor naczelny „Zeszytów Szkol-
nych”; współautor książki *Ścieżki
Europy. Źródła naszej cywilizacji*
(STENTOR 2003) do realizacji huma-
nistycznych ścieżek edukacyjnych
w gimnazjum; autor monografii
*„...lotny trud pólstnienia”. O moty-
wach judaistycznych w poezji
Arnolda Stuckiego* (Kraków 1999)
oraz licznych artykułów nauko-
wych na temat obecności kultury
żydowskiej w literaturze polskiej

* Tekst wiersza pochodzi z tomu *Poezje zebrane* Aleksandra Wata, w oprac. A. Micińskiej i J. Zielińskiego, Kraków 1992, s. 188–189.

¹ G. Scholem, *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*, przeł. I. Kania, wstęp M. Galas, Warszawa 1997, s. 186.

Aleksander Wat
Przed weimarskim autoportretem Dürera (w dwóch wariacjach)

1

Twoje ciało zielenieje z przerażenia,
gdy budzisz się w nocy. By grozie stawić czoło
godnie,
nagi stajesz przed lustrem ze świecą w rękę.
Każde włókno ciała
z grozy omdlewa
ze strachu truchleje.

Jak strasznie jest spotkać w nocy własny obraz,
gdy to budzi się w nocy: „Przyjdź” woła „Przyjdź kotku”.

A potem bez ceregieli: „Wróć!”

Jak kapral do rekruta, co ludzi się zejść z pola walki,
Daremnie.

Piece już rozpalone. Dymy idą ku niebu.

„Wróć”

rozkazuje kapral. A ty wiesz, że donikąd.

Do nicości.

Która jest skłębieniem przerażeń
podnoszącym włosy na głowie praarchaicznej Meduzie.

2

„Skąd?” – „Od śmierci.” – „Dokąd?” – „Do śmierci.”

„A ty?” – „Z życia. Do życia.”

„Kto ty jesteś?” – „Ja jestem Ty.

Jak w lustrze:

ty jesteś moim odbiciem.

Albo odwrotnie.”

– „Jak ustalić, kto czym jest odbiciem?”

– „Nie ustalisz. Lustra nie ma.”

Lustra nie ma. A przecież widzę swoje ciało przerażone
oblewane wolno spływającymi dreszczami lęku
w liturgicznej zieleni świecy.

Lustra nie ma. Jest tylko oczarowanie.

Jest tylko echo, które nie wie czym jest echem?

Czy czyimś jest echem?

Zawsze słyszało tylko głos swój własny,
zawsze z siebie się tylko odradza, Feniks przedziwny,
wieczna zjawisk partenogeneza.

Dokąd? Do śmierci. Dokąd? Do życia.

Jest tylko ja, lecz i ono nie wie, czym jest ja?

Czy czyimś jest ja?

A nadzieja? Ona, owszem, odzywa się jak ptaszę w nocy,
gdy wszystkie głosy zmiłkły, gdy wszystko śpi,
gdy wszystko umarło i wszystkie nadzieje wygasły.

(Paryż, lipiec 1956)

Autoportret pierwszy

Bohater (adresat) pierwszej części wiersza *Przed weimarskim autoportretem Dürera* budzi się nocą i staje przed lustrem ze świecą w ręku. Czyni to na przekór sobie i własnym lękom, „by grozie stawić czoło / godnie”. Jego ciało „zielenieje z przerażenia” – widać na nim „każde włókno”, które „z grozy omdlewa / ze strachu truchleje”. W perspektywie optycznej oglądu obiektu zieloność bierze się z usytuowania nagiej, białej i oświetlonej światłem świecy postaci umieszczonej na ciemnym tle. Jednak w perspektywie egzystencjalnej owa zieloność wspomaga osiągnięcie swoiście werbalizowanego stanu *tremendum*. Groza, strach, truchlenie – oto stany wewnętrzne przeżywane przez bohatera-adresata. Użycie religioznawczego terminu *tremendum* nie wydaje się bezpodstawne, koresponduje bowiem z drugą częścią tej lirycznej wypowiedzi (wariacja druga), gdzie owa zieleń staje się „liturgiczną zielenią świecy”, której towarzyszy „oczarowanie”². Wat zestawia ze sobą dwa doświadczenia ludzkie wobec rzeczywistości transcendentnej, symbolizowane w wierszu właśnie przez zieleń: *tremendum* („zielenie z przerażenia”), oznaczające lęk przed śmiercią, i *fascinans* (oczarowanie towarzyszące blaskowi „liturgicznej zieleni świecy”), oznaczające nadzieję istnienia czegoś więcej „po drugiej stronie lustra”.

W wierszu *Przed weimarskim autoportretem Dürera* słychać tylko głosy, jak w radiowym słuchowisku. Jest ciemno – panuje noc, która z jednej strony potęguje nastrój grozy i przeszkadza w rozpoznaniu uczestników dialogu, lecz z drugiej pomaga odbiorcy bardziej koncentrować się na warstwie brzmieniowej utworu. Noc w kulturze śródziemnomorskiej (a za nią w poezji Wata) jest z reguły domeną śmierci: „Jak strasznie jest spotkać w nocy własny obraz, / gdy to budzi się w nocy (...)”. Czym jest owo „to”? Czy zaimek ten oznacza bezosobową śmierć? Może „to” jest aniołem? A może demonem, czyhającym na swoją ofiarę? Jedno jest pewne – perspektywa przemijania i śmierci napawa bohatera lękiem, kojarzy mu się z „nicością”³, w której „piece już rozpalone. Dymy idą ku niebu”⁴. Przełgądający się w zwierciadle-obrazie czuje lęk przed nią, która w kontekście nocy i cielesności („nagi stajesz przed lustrem”) staje się „skłębieniem przerażeń”. Przed lustrem bohater doświadcza jednak nie tylko lęku połączonego z fascynacją – tutaj także odbywa się intelektualna i egzystencjalna gra. Śmierć (anioł,

² Według Rudolfa Otto, pioniera religioznawstwa, przedmiotem ludzkiego doświadczenia religijnego jest zawsze *numinosum* – siła, która oddziałuje na człowieka, napawa go przerażeniem i lękiem, ale równocześnie zniewala. *Numinosum* jest tym, co w sposób najbardziej pierwotny ujawnia się w doświadczeniu religijnym. Bóg w tym ujęciu jest straszną siłą, objawiającą potęgę i gniew, nie jest zwerbalizowany, trudno go zdefiniować, natomiast można poddać go obserwacji. Do opisu kontaktu człowieka z *numinosum* Otto użył pojęcia *mysterium tremendum*. W odkryciu tego, czym jest świętość, pomaga, jego zdaniem, również obserwacja zafascynowania (*fascinans*), ekstazy, która stanowi element będący krańcowym przypadkiem *numinosum*. Por. R. Otto, *Świętość*, przeł. B. Kupis, Wrocław 1993, s. 64.

³ Co ciekawe, w wierszu tym, umieszczonym w tomie *Wiersze*, Kraków 1957, „nicość” zapisana jest wielką literą.

⁴ Niewątpliwie fragment ten może być kojarzony także z kulturowym obrazem Holokaustu, obecne są w nim metafory eksploatowane przez poetów Zagłady. Por. *Męczeństwo i zagłada Żydów w zapisach literatury polskiej*, wybór, opracowanie i wprowadzenie I. Maciejewska, Warszawa 1988.

demon?) stara się nakłonić go do wejścia w ezoteryczny świat zwierciadła. Używa w tym celu imperatywu: raz w formie łagodnej („Przyjdź”, „Przyjdź, kotku”), a raz kategorycznej („Wróć!”). Relacja między wydającym polecenie a słuchającym określana jest w kategoriach militarnych. Ten pierwszy – kapral, robi wszystko, by ten drugi – rekrut, pozostał do końca w ogniu bitwy, by przestał ludzić się, że kiedykolwiek będzie miał możliwość żywy „zejść z pola walki”⁵. To, co staje się przeznaczeniem rekruta, to „druga strona”, traktowana u Wata nie jako arkadia, lecz po wielekroć jako siedlisko lubieżności – tak jak ma to miejsce chociażby w liryku *Sen* z tomu *Wiersze*, gdzie „po drugiej stronie lustra” mieszka stwór – nazwany z imienia – Balaamita. Stwór ten ma kształt ryby „dużej jak pies” z „oślą gębą”. Podobnie jak głos kaprała z omawianego wiersza, Balaamita wydaje rozkazy, chcąc narzucić odbiorcy swojej wypowiedzi płytki model życia: „jedz, śpij, fornikuj”, sprowadzający całą egzystencję ludzką do uproszczonej vegetacji. Ten Watowski stwór – ryba-pies, staje się, podobnie jak w topice judeochrześcijańskiej, obrazem bezbożnych i żyjących niemoralnie ludzi. Miejscem, gdzie mieszka stwór-ryba-pies, jest u Wata druga strona zwierciadła i lustra wody⁶.

Następna część wiersza *Przed weimarskim autoportretem Dürera* (wariacja druga) stanowi bezpośrednie odwołanie do samego kulturowego fenomenu autoportretu jako dialogu artysty z sobą samym. Wyraża się ono w rozmowie, która toczy się między bohaterem wiersza a jego odbiciem. Paradoksalnie „ten w ramach” (w lustrze, na obrazie) znajduje się po stronie życia – podąża „Z życia. Do życia”. Natomiast oglądający postać na płótnie (czy swoje odbicie w lustrze) idzie „od śmierci. (...) do śmierci”. Po chwili następuje w wierszu odwrócenie całej sytuacji: „Ja jestem Ty. / Jak w lustrze: / ty jesteś moim odbiciem. / Albo odwrotnie”. By znaleźć się po stronie życia, osoba mówiąca stara się ustalić, po której stronie ostatecznie sama się znajduje – „Jak ustalić, kto czym jest odbiciem?”. Ta metafizyczna zagadka znajduje swoje rozwiązanie w wypowiedzi tajemniczego głosu („Nie ustalisz. Lustra nie ma”), który nie jest ani „głosem własnym”, ani głosami innych, które „zmlkły”.

W tej optyce komentarza dobiegającego z ram „świata po drugiej stronie” śmierć i życie znajdują się w opozycji tylko pozornej. „Po drugiej stronie” zaczyna się bowiem już tu, a „tu” antycypuje „drugą stronę”. Tak pojmowane życie jest odbiciem śmierci, a śmierć stanowi echo życia. A właściwie nie wiadomo, która z rzeczywistości „czym jest echem” i w ogóle „czy czymś jest echem?”.

⁵ Na podobny trop walki-zmagania człowieka ze śmiercią (walka i zejście z pola bitwy) wskazuje Władysław Panas, interpretując ekslibris Stanisława Weingartena (wykonany przez Brunona Schulza). Por. W. Panas, *Bruno od Mesjasza. Rzecz o dwóch ekslibrisach oraz jednym obrazie i kilkudziesięciu rysunkach Brunona Schulza*, Lublin 2001, s. 53–54.

⁶ Por. hasła „pies” i „ryba”, [w:] D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. i oprac. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990, s. 292–294 i 297–300.

Autoportret drugi



Bohaterem weimarskiego autoportretu Dürera⁷ nie jest szlachetny młodzieniec o dostojnych rysach twarzy, siedzący w pozie podkreślającej znakomitą konstrukcją postaci, tak jak ma to miejsce na trzech innych słynnych płótnach tego autora dokumentujących jego postać. Tym razem artysta namalował siebie jako nagiego mężczyznę. Zresztą autoportret weimarski odróżnia nie tylko sposób ujęcia modelu, lecz także zastosowana w nim technika malarska – wykonany został na zielonym papierze pędzlem z użyciem atramentu i wzmocniony bielą (tzw. tyn-ta). Dzieło przedstawia dojrzałego mężczyznę stojącego w nienaturalnej pozie: jego tułów jest lekko wygięty do przodu, kolana zwrócone ku sobie (na obrazie nie widać łydek ani stóp), prawa noga wyprostowana, lewa lekko zgięta do środka. Cała postać sprawia wrażenie nieznacznie przekrzywionej na prawą stronę. Kończyny górne (widoczna jest jedynie część prawego przedramienia) odchylone są ku tyłowi. Oglądając obraz, odnosi się wrażenie, że portretowany jakby skądś się wyłaniał. Na jego ziemistej twarzy są mocno zarysowane oczy, badawczo utkwione w osobę oglądającą. Portretowany mężczyzna ma niewielki zarost, włosy splecione, spięte lub czymś przykryte. Wyraźnie widoczne są genitalia. Cała postać opromieniona jest światłem pochodzącym jakby z zewnątrz obserwowanej przestrzeni (na ciele bohatera, dobrze umięśnionym, choć jednocześnie wykrzywionym i jakby zdeformowanym, odbijają się refleksy świetlne).

Najciekawsze chyba i kluczowe dla interpretacji obrazu jest tło o podwójnej perspektywie, na którym usytuowano postać. Pierwszą wyznacza tło zielone, z którego wydobywa się drugie – czarne, jakby doklejone „do” lub wycięte „z” pierwszego. Wrażenie, że portretowana postać jakby skądś się wyłaniała, to efekt tego zabiegu. Dürer operuje tu (podobnie jak w innych autoportretach) „maksymalnymi kontrastami lokalnej bieli i czerni”⁸, lecz nie są to kontrasty stroju, ale dwóch rodzajów tła, a także kontrast ciemnego tła z jasną nagością portretowanego obiektu.

W zwierciadłach świętych pism

Patrzeć na rzeczywistość jako odbicie zastygłego świata charakterystyczne dla warsztatów artystycznych Aleksandra Wata i Albrechta Dürera stanowi ele-

⁷ Oryginał (29 × 15 cm) namalowany w 1500 lub 1505 r. znajduje się w Germańskim Muzeum Narodowym w Norymberdze. Istnieje także kopia tego dzieła z roku 1808 autorstwa Franza Eppa (1780–1812), przygotowana z polecenia Bettiny von Arnim. Ona przekazała tę kopię Goethemu, który ją potem z powrotem oddał Bettinie. W 1889 r. kopia ta – część spadku Giseli (wnuczki Bettiny) i Herrmana Grimma, jako dar trafiła znów do Weimaru, do Goethe-Nationalmuseum, gdzie się zachowała do dziś.

⁸ M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1988, s. 165.

ment składowy wielu kręgów kulturowych, między innymi judeochrześcijańskiego. Zarówno żydowska, jak i chrześcijańska tradycja religijna przyrównuje do zwierciadła przede wszystkim teksty Pisma Świętego, a także duszę przez nie kształtowaną:

Zwierciadło zawsze pozostaje takie samo, ale odbicia w zwierciadle wciąż się zmieniają. Święte teksty judaizmu pozostają bez zmian, ale każde pokolenie widzi w zwierciadle tradycji własne odbicie⁹.

Podobnie jak lustro, kunsztowne i stosownie sporządzone, na swej czystej powierzchni dokładnie oddaje wygląd przybliżonej do niego twarzy, tak też i dusza, gdy zostanie odpowiednio ukształtowana [poprzez lekturę świętych pism – S.J.Ż], usunąwszy wszelką materialną zmazę, odbija czysty obraz nieskażonego piękna¹⁰.

W obu przypadkach znacząca jest już sama etymologia hebrajskiego słowa *mar'a* („zwierciadło”), które pochodzi od słowa „widzieć” i, tak jak większość słów w tym języku, ma pierwotne znaczenie religijne. Czasownik ten bowiem odnosi się bezpośrednio do Boga, który widzi wszystko, a zwłaszcza „synów Adama”¹¹, sam pozostając dla nich ukrytym. Jednakże Bóg, według tradycji żydowskiej, wybrał sobie jeden lud, „któremu pozwolił się oglądać” (Lb 14,14), ale tylko poprzez „okulary” – lekturę świętego tekstu Tory¹². W tej optyce oglądanie Boga twarzą w twarz dokonuje się w akcie lektury tekstu – czytanie staje się oglądaniem. Czytający „ogląda” nie tylko Boga, ale także całą przestrzeń go otaczającą – a więc światy ukryte. Lustrowaniem tych obszarów, wnikiem w nie poprzez tekst, zajmowali się przede wszystkim żydowscy, lecz także chrześcijańscy mistycy, którzy pragnęli osiąść wgląd nie tylko w zewnętrzze Boga (ujrzeć Go), ale także we wnętrze „organizmu” Bożego (wniknąć w Jego strukturę).

Według żydowskich mistrzów Kabały organizacja całego kosmosu ma lustrzany charakter. Strukturze świata górnego-wyższego (obszary-stopnie świętości) odpowiada analogiczna struktura świata niższego-dolnego (obszary-stopnie zła), znajdująca się pod nią, lub w zależności od optyki spojrzenia – „po drugiej stronie”. Oba światy usytuowane są w stosunku do siebie na zasadzie odbicia (każdej sferze w świecie górnym-wyższym przyporządkowana jest sfera w świecie dolnym-niższym). Punktem styczonym obu światów jest „głowa Stopnia Zewnętrznego – głowa męża spoczywającego na wielbłądzie” (głowa Samaela – anioła zła

⁹ *Midrash Pesikhta Rabbati*, Wiedeń 1880, 100b; cyt. za: B. L. Sherwin, *Duchowe dziedzictwo Żydów polskich*, przeł. ks. W. Chrostowski, Warszawa 1995, uwagi na s. 81 oraz przypis nr 5.

¹⁰ Grzegorz z Nyssy, *In Cantica canticorum*, homilia XV; cyt. za: D. Forstner, dz. cyt., s. 441–442.

¹¹ Relacja jest również odwrotna. W żydowskiej kabale człowiek (Adam beriatyczny) spogląda w wiecznie rozwijające się głębie wizerunku wielkiego Adama wszechświata (Adam acilutyiczny), by dostrzec w nim odbicie boskości. Ewoluuująca świadomość pierwszego Adama dąży w ten sposób do tego, by odbijać coraz bardziej czysty i coraz bardziej świetlisty obraz Adama drugiego. Por. Z'ev ben Shimon Halevi, *Kabala. Tradycja wiedzy tajemnej*, przeł. B. Kos, Warszawa 1994, s. 28 i 30.

¹² Por. hasło „widzieć” [w:] *Słownik teologii biblijnej*, red. X. L. Dufour, przeł. i oprac. K. Romaniuk, Poznań–Warszawa 1985, s. 1034.

i śmierci) opisywana w kabale jako „ciasny otwór”, „miejsce przejścia”, „punkt odbicia”¹³. W mistyce żydowskiej lustro pełni więc funkcję prymarną – jest częścią Bożego kosmosu i wyznacza jego zasadę¹⁴.

Cała refleksja kabalistyczna miała swoje reperkusje na płaszczyźnie żydowskiego rytuału dnia powszedniego, a także wpływała na kształtowanie się świata toposów kulturowych. W domach żydowskich zawsze w momencie śmierci domownika wszystkie zwierciadła odwracane były do ściany lub zasłaniane białym prześcieradłem. Związane to było z obawą, że zwierciadło może zatrzymać i uwięzić duszę nieboszczyka. Według innej tradycji „zwierciadło lub inna powierzchnia odbijająca przedmioty może wyciągnąć z człowieka jego duszę i zatrzymać ją, może niejako ukraść mu jego duszę”¹⁵. W przypadku nieboszczyka zachodziło dodatkowe niebezpieczeństwo: „dusza zmarłego, przebywająca w pobliżu domu do czasu pogrzebu, może porwać duszę osób żyjących za pośrednictwem ich odbić w zwierciadle”¹⁶. W niektórych późniejszych tradycjach mistycznych judaizmu odbicie człowieka w lustrze lub jakiejś innej gładkiej powierzchni uznawano jako materialno-optyczny wizerunek jego duszy. Postawiony był więc znak równości pomiędzy duszą a odbiciem w lustrze.

W teologii i mistyce chrześcijańskiej lustro odgrywa także znaczącą rolę. Św. Paweł, posługując się metaforą zwierciadła, mówi o możliwości poznania rzeczywistości w świetle wiary („Teraz widzimy jakby w zwierciadle, niejasno; wtedy zaś [ujrzemy] twarzą w twarz. Teraz poznajemy po części, wtedy zaś będę poznawał tak, jak sam zostałem poznany” – 1 Kor 13, 12), zaś św. Jakub nazywa zwierciadłem Słowo Boże („Jeżeli bowiem ktoś przysłuchuje się tylko słowu, a nie wypełnia go, podobny jest do męża oglądającego w lustrze swe naturalne odbicie. Bo przyjrzał się sobie, odszedł i zaraz zapomniał, jakim był. Kto zaś pilnie rozważa doskonale Prawo, Prawo wolności, i wytrwa w nim, ten nie jest słuchaczem skłonny do zapominania, ale wykonawcą dzieła, wypełniając je, otrzyma błogosławieństwo” – Jk 1,23–25). Motyw lustra wykorzystywany był w katechezie Kościoła pierwotnego – np. do zwierciadła przyrównywano lustro wody w baptysterium, w którym katechumen zanurzał swoje ciało, by w obrzędzie chrztu zerwać ze swoją starą naturą człowieka grzesznego i stać się nowym stworzeniem (*alter Christus*). Z pierwszych wieków chrześcijaństwa, a dokładnie z II w. n.e., pochodzi trzynasta *Oda Salomona*, wykorzystywana w formacji katechumenatu, gdzie zwierciadłem nazwany jest sam Bóg:

Spójrzcie: *Pan jest zwierciadłem naszym*
Otwórzcie oczy,
Wpatrzcie się weń,
Dowiedzcie się, jak wyglądają wasze twarze!

¹³ Por. *Sitra Achara*, [w:] *Opowieści Zoharu*, przeł. z hebrajskiego i komentarzem opatrzył I. Kania, Kraków 1994, s. 205.

¹⁴ Nawet tytuł najważniejszej dla mistyki żydowskiej księgi brzmi *Zohar*, co może być tłumaczone jako „blask”, a także jako „odbicie” lub „odblask”, co z jednej strony wiąże się z motywem lustra, a z drugiej odwołuje do skojarzeń z kręgu światło – ciemność.

¹⁵ M. Wallis, *Dzieje zwierciadła i jego rola w różnych dziedzinach kultury*, Łódź 1956, s. 75.

¹⁶ Tamże, s. 76.

Chwalcie odważnie Jego Ducha.
Zetrzyjcie z waszych twarzy brud,
Miłujcie jego świętość, w nią się przyodziejcie,
Bądźcie bez skazy w jego obliczności.
Alleluja!¹⁷

W teologii chrztu mamy więc niejako do czynienia ze spotkaniem dwóch natur ludzkich: starej (grzesznej) i nowej (odrodzonej) – w konsekwencji z obrazem dwóch ludzi obecnych nad lustrem sadzawki chrzcielnej – starym (Adamem) i nowym (Chrystusem)¹⁸. W tym rozumieniu chrzest jest spotkaniem ze śmiercią: w baptysterium „umiera” stara (grzeszna) natura człowieka, a rodzi się nowa, symbolizująca zmartwychwstałego Chrystusa.

U średniowiecznego mistyka chrześcijańskiego – Mistrza Eckharta, człowiek jest odbiciem Boga, a każde pojęcie odbiciem rzeczywistości. „Dana rzecz sama się odbija w zwierciadle, bez udziału poznania i woli. Wystarczy, żeby się znalazła naprzeciwko lustro. Sama powoduje pojawianie się w nim obrazu. Eckhart powie, że ona go w nim rodzi, przy czym od lustro wymaga się tylko tego, by było zupełnie czyste, by nic w nim nie utwierdzało tego zrodzenia się obrazu, by mogło przyjąć w sobie tego, kto chce w nim wyrazić swoje podobieństwo”¹⁹. Pod wpływem tej tradycji zwierciadło stało się ważnym elementem kulturowym średniowiecza, na tyle silnym i znaczącym, że w okresie wielkiego postu, a dokładniej w środę popielcową, wprowadzony został obrzęd poświęcenia luster. Jak wierzone, zwierciadło miało z jednej strony leczyć wszystkie choroby oczu, a z drugiej pomóc wierzącym w okresie pokuty przyjrzeć się swej duszy i ją oczyścić. Formuła poświęcenia brzmiała:

Wszzechmogący, wieczny Boże, racz pobłogosławić to lustro, aby wszyscy wierzący, którzy w nie spoglądają, przyzywają Twego świętego Imienia, pokładają ufność w tych świętych słowach (poświęcenia) i mocno wierzą w Ciebie, zostali całkowicie uwolnieni od wszelkiego zła i chorób oczu, i ślepoty, a zarazem stali się wolni od szatańskich utrapień i pokus²⁰.

Kto stoi przed lustrem?

Kiedy Wat w swoich utworach buduje przestrzeń poetycką, interesuje go świat nie ten oglądany bezpośrednio, ale świat już raz zarejestrowany za pomocą jakiegoś medium (obrazu malarskiego, fotografii, odbicia w lustrze wody itp.). Gdy zaś patrzy na realność, widzi w niej światy już gdzieś wcześniej „zastygłe”.

¹⁷ Przeł. A. Kamieńska, [w:] *Muza chrześcijańska*, t. 1: poezja armeńska, syryjska i etiopska, Kraków 1985, s. 176.

¹⁸ Por. J. N. D. Kelly, *Początki doktryny chrześcijańskiej*, przeł. J. Mrukówna, Warszawa 1988, s. 317–321.

¹⁹ Por. W. Szymona, *Wstęp do kazań Mistrza Eckharta*, Poznań 1986, s. 54.

²⁰ Cyt. za: D. Forstner, dz. cyt., s. 442.

Świetnym przykładem takiego patrzenia (tu w kontekście dzieł plastycznych) jest obserwacja zamieszczona w *Dzienniku bez samogłosek*:

Ta nasza przestronna kuchnia w jej francuskim zaniedbaniu ścian, które nie były odnawiane od dziesięcioleci, przypomina w tej chwili rodzajowe ryciny z XIV wieku, a chwilami *Wieczерę w domu rodzeństwa z Magdali* Tintoretta (z Pinakoteki w Monachium). Pasjami lubię patrzeć na takie sytuacje, budzi się we mnie i od razu potężnie poczucie *du déjà vu, du déjà vécu*²¹.

Marek Wojdyło zauważył, że „lustro u Wata pełni tę samą funkcję, co malarzski obraz: zatrzymuje czas, łączy i więzi na zawsze to, co w sobie odbija”²². W tekst wiersza *Przed weimarskim autoportretem Dürera* wpisany jest przede wszystkim tytułowy autoportret, ale oprócz niego autor przywołał tu jeszcze jeden obraz, który niejako stał się dopełnieniem pierwszego. Gdy Wat pisze o „nicości. / Która jest skłębieniem przerażeń / podnoszącym włosy na głowie praarchaicznej Meduzie”, czyni aluzję do mitu o Perseuszu i Meduzie²³, a jednocześnie (a może przede wszystkim) do płótna zatytułowanego *Głowa Meduzy*, przypisywanego początkowo Leonardo da Vinci, a obecnie nieznanemu malarzowi flamandzkiemu²⁴. Na płótnie tym doskonale widać kłębiące się na głowie bogini, w miejsce włosów, węże. Bohater pierwszej części wiersza widząc własne odbicie w lustrze, dostrzega w swoim umierającym ciele „skłębienie przerażeń”, nicość i praarchaiczną Meduzę. O wężach u Wata nie mówi się wprost, ale przeżywany przez bohatera lęk zobrazowany jest przez podnoszące się włosy



²¹ A. Wat, *Dziennik bez samogłosek*, Warszawa 1990, s. 125. Również z problemem relacji między nieświadomie zapamiętanym obrazem a rzeczywistością próbuje zmierzyć się Kabała, szukając odpowiedzi w mistycznej koncepcji *gilgul neszamot* (wędrówce dusz). Według mistyków żydowskich część obrazów zapamiętanych przez duszę to skrawki pamięci z poprzednio przeżywanego świata. Por. Z'ev ben Shimon Halevi, dz. cyt., s. 86.

²² Tegoż, *Malarstwo i kolor w poezji Aleksandra Wata*, „Ruch Literacki” 1985, nr 2, s. 122.

²³ Według mitologii Meduza to jedna z trzech gorgon (obok Stheno i Euryale), mająca odrażającą powierzchność: wielkie skrzydła, szpony, węże zamiast włosów. Niegdyś była piękną dziewczyną, lecz bogini Atena zmieniła jej wygląd za to, że w jej świątyni Posejdon uczynił Meduzę matką Pegaza i Chryzaora. Meduza miała moc zamieniać tego, na kogo spojrziała, w kamień. Zabił ją Perseusz, a jej głowę Atena umieściła na swojej tarczy. Por. *Mala encyklopedia kultury antycznej*, red. Z. Piszczek, Warszawa 1983, s. 292.

²⁴ Motyw głowy Meduzy wykorzystał później w swym obrazie m.in. Caravaggio, Rubens i Puget. Motyw ten utrwalony na obrazie stał się w XIX w. inspiracją dla Shelleya, który po obejrzeniu wystawy w Uffizi poświęcił mu wiersz, będący rodzajem romantycznego manifestu estetycznego. Por. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987, s. 673.

na głowie Meduzy. W późniejszej niż mit kulturze judeochrześcijańskiej wąż stał się symbolem demona, „jego mocy i jego zwolenników, [był to] obraz grzechu, podstęp, zepsucia i oszczerstwa”²⁵. Motyw demona wyobrażonego jako węża (a także smoka lub krokodyla) występuje w opisie eschatologicznej walki mesjańskiej, obecnym zarówno w chrześcijańskiej Apokalipsie (św. Jana), jak i w późniejszej kabalistycznej hermeneutyce Natana z Gazy²⁶. W tej to optyce bohater wiersza Wata staje przed lustrem do walki nie tylko ze śmiercią, ale także z samym demonem (zresztą w autoportrecie Dürera, na głowie postaci widoczny jest jakby splot włosów, mogący kojarzyć się z wężem). Początkowo jest on przerażony. Później jednak w kontemplacyjnej i pogłębionej konfrontacji z własnym ciałem i jego nagością, czyli prawdą o ludzkiej egzystencji, zaczyna dostrzegać zupełnie nowy aspekt tej sytuacji. Stojąc nagi, ze świecą w ręku, używa lustra niczym mityczny Perseusz w walce z Meduzą – rozpoznaje ją i jednocześnie zadaje jej śmiertelny cios. Tak oto spotkanie ze śmiercią staje się nowym etapem w życiu, dokonując w osobie bohatera swoistego przeobrażenia²⁷.

Kto jest tak naprawdę portretowanym bohaterem wiersza Aleksandra Wata i czyje odbicie ogląda? Czy jest to wizerunek Dürera – autora weimarskiego dzieła, Wata – autora inspirowanego nim liryku, a może kogoś zupełnie innego – trzeciego, ukrytego, nieznanego? Pomocna w rozwiązaniu tej zagadki wydaje się ostatnia partia tekstu, w której autor wyraźnie koncentruje swoje zainteresowanie wokół osoby odbitej w lustrze. Jest ona tożsama z pierwowzorem (człowiekiem przeglądającym się), gdyż jest nie tylko jego odbiciem czy modelem, ale nim samym, bo przecież „lustra nie ma”. Są to więc niejako, na pozór, dwie osoby z dwóch różnych przestrzeni i światów, które tak naprawdę są jednym. Ciała ich określono mianem „echa”, które słyszało tylko „głos swój własny”. Człowiek ten poszukuje nadziei dla swojego starczego, obumierającego ciała („A nadzieja?”). Gdzie ją odnajduje? Paradoksalnie jest ona ukryta wewnątrz jego ciała. Wat wskazuje w tym miejscu kilka źródeł topicznych skupiających się wokół nadziei odrodzenia, reinkarnacji czy zmartwychwstania ciała. Pierwsze związane jest z samym zjawiskiem „echowości”, czyli powtarzalności pewnych tropów, „głosów” w kulturze – wszystko co istnieje jest czymś (czegoś) odbiciem, które ma swój początek w doskonałym pierwowzorze²⁸. Drugie odwołuje się do mitu o Feniksie, odradzającym się cudownie z popiołu, ptaku, który stał się w kręgu starożytnej kultury śródziemnomorskiej symbolem zmartwychwstania („zawsze z siebie się tylko odradza, Feniks przedziwny”). Trzecie to „wieczna zjawisk partenogeneza” – zapisana w biologii możliwość powstawania nowego organizmu z niezapłodnionej komórki rozrodczej żeńskiej (dzieworództwo). Czwarte wiąże się wyraźnie z figurą nieokreślonego z imienia ptaka, który funkcjonuje jako atrybut

²⁵ Por. D. Forstner, dz. cyt., s. 307.

²⁶ Por. W. Panas, dz. cyt., s. 113–115.

²⁷ Przeobrażenie ohydnej twarzy Meduzy w piękne oblicze kobiety zarejestrowane było także w sztuce starożytnej. Początkowo artyści przedstawiali ją jako niewiastę o twarzy odpychającej, wykrzywionej, ale od mniej więcej 400 r. p.n.e. zaczęto prezentować ją jako kobietę piękną. Por. W. Kopaliński, dz. cyt., s. 673.

²⁸ Szerzej o zjawisku tym pisał Jacek Trznadel, analizując poezję Arnolda Śluckiego. Por. tegoż, *Dwie prawdy o Kolchidzie*, „Twórczość” 1960, nr 8, s. 94–97.

nadziei, co „odzywa się”, „gdy wszystkie głosy zmiłkły, gdy wszystko śpi, / gdy wszystko umarło i wszystkie nadzieje wygasły”.

W tradycji późnośredniowiecznego malarstwa europejskiego ambicją wielu malarzy stało się wpisanie we własne, portretowane oblicze na sposób aluzyjny rysów Mesjasza – Jezusa Chrystusa – nowego stworzenia, zwycięzcy nad śmiercią, nazwanego w Biblii oraz pietystycznej tradycji modlitewnej „odblaskiem chwały Boga samego” (Hbr 1,3), „jasnością” widoczną w zwierciadle (2 Kor 3,18), „odblaskiem Ojca”, „jasnością światła wiecznego”, „słońcem sprawiedliwości”, „jasnością prawdziwą” (Litania do Najświętszego Imienia Jezusa²⁹). Być może stało się tak również w przypadku weimarskiego autoportretu Dürera. Wszak nagi mężczyzna wyłania się z podwójnej perspektywy, niczym zmartwychwstały Chrystus stojący u wejścia do własnego grobu. Czy poetyckie wariacje Wata idą tym samym tropem? Wszak bohater jego wiersza przygląda się swojemu odbiciu, lustrując nie tylko swój wizerunek, ale równocześnie jakąś głębię ukrytych w zwierciadle światów, które nakładają się na rzeczywistość realną. Jarosław Borowski pisał, iż w przypadku Wata w jego liryce po wielekroć mamy do czynienia z „obrotami utożsamień” z cierpiącym Chrystusem³⁰, którego poznawał zarówno w sowieckich więzieniach, jak i w kościele św. Marcina na Piwnej w Warszawie (gdzie jako katechumen przygotowywał się do chrztu), a także identyfikując się z każdym człowiekiem cierpiącym z powodu lęku przed śmiercią. Na pewno i Dürer, i Wat dodają ludzkości nadziei.

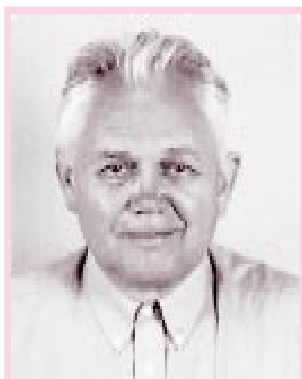
²⁹ Liturgia godzin. Codzienna modlitwa Ludu Bożego, t. IV, Poznań–Warszawa 1988, s. 1710–1712.

³⁰ Por. J. Borowski, *Męczennik własnej konwersji – świadectwo porażonej wiary (o doświadczeniach sacrum w poezji Aleksandra Wata)*, „Roczniki Humanistyczne” 1991–92, t. 39–40, z. 1, s. 33.

Stanisław Bortnowski

Czytać czy oglądać Trylogię Henryka Sienkiewicza?

Cztery modele rozwiązań



Stanisław Bortnowski
starszy wykładowca
w Katedrze Polonistycznej
Edukacji Nauczycielskiej
w Instytucie Polonistyki Uni-
wersytetu Jagiellońskiego;
autor licznych publikacji,
m.in.: *Spór z polonistyką
szkolną* (1988), *Jak uczyć
poezji?* (1991), *Ferdynandizm
w szkole* (1994), *Scenariusze
półwariackie* (1997), *Warszta-
ty dziennikarskie* (1999),
*Nowe spory. Nowe scenariu-
sze* (2001), *Zdziwienia poloni-
styczne, czyli o sztuce na
lekcjach polskiego* (2003)

W czasach, które wydają się zamierzchłe, chociaż to za-
ledwie przed ćwierćwieczem, *Trylogia* była przez młodzież
powszechnie czytana i wielbiona: „Miałem łzy w oczach”;
„Urywki umiem na pamięć, nawet rodzina ze mną się ba-
wiła, a ja kończyłem zdania”; „Wchłonęłam w siebie całą
Trylogię, czytałam ją na pełnym wdechu. Nie potrafię okre-
ślić wrażenia, myślę, że pojęłam wtedy cały tragizm naszej
historii”¹.

Czytanie Trylogii – dawniej i dziś

Badania przeprowadzone przeze mnie w 1977 i 1982
pokazują, jak znaczące było zainteresowanie powieścią
uznaną za pierwszorzędną². Prawie co czwarty uczeń
odbierał *Potop* w kategoriach mitu: „święta polska prze-
strzeń”, „jedność pokoleń”, „cudowna opieka boska nad
wyróżnionym krajem”. Inni uczniowie z napięciem śledzi-
li akcję, pasjonowali się opisami batalistycznymi, kochali
bohaterów. Lekturze towarzyszyło „poczucie dumy z przy-
naależności narodowej” i traktowanie tej książki jako źró-
dła mocy. Czy w przypadku współczesnych uczniów także

¹ Por. te i inne wypowiedzi uczniów zamieszczone w mojej mono-
grafii *„Potop” w szkole*, Warszawa 1988.

² Jak wyżej.

można mówić o zauroczeniu *Potopem*? Moje obserwacje lekcyjne i rozmowy z polonistami pokazały, że nie oraz że dość powszechną reakcją na tę pozycję jest bunt.

Aby sprawdzić, jak daleko posunęła się destrukcja czytelnicza tego dzieła, zebrałem za pośrednictwem studentów trzeciego roku polonistyki UJ ankietę. Przeprowadzona była ona w następujących miejscowościach: Bielsko-Biała, Brzesko, Chełm, Cieszyn, Dąbrowa Górnicza, Dobczyce, Jelenia Góra, Katowice, Kielce, Kłobuck, Kraków, Krzeszowice, Lublin, Myślenice, Nowy Targ, Ostrowiec Świętokrzyski, Skawina, Staszów, Tarnobrzeg, Tarnowskie Góry, Tarnów, Trzebinia, Przemyśl, Stalowa Wola. Objęła 270 uczniów z 37 klas liceów ogólnokształcących, techników budowlanych, kolejowych, budowy maszyn, ekonomicznych, rolniczych, samochodowych, a także szkół dla pracujących i liceów zawodowych. Wyniki badań są druzgocące – tylko co dziesiąty uczeń przeczytał *Potop* dobrowolnie, co dwudziesty zmusił się do poznania powieści pod wpływem nauczycielskiego nakazu. (Jedno z pytań ankiety dotyczyło oceny czytelnictwa *Potopu* kolegów z klasy. Z odpowiedzi wynika, że około 80% przyszłych maturzystów powieści Sienkiewicza nie zna). Poniżej próbuję pogrupować powody odrzuceń.

Kategorie odrzucenia

■ 1. Niechęć do określonego typu lektury: „Nuda, nuda, nuda”, „Koszmar licealisty”, „Mało odkrywczą chała – wygaśnie z czasem”, „Nie lubię pisarza i epoki”, „Głupia”, „Brak szybkiej akcji”, „Tyle opisów”, „Trudny język”, „Do dziś mi się śni ta beznadzieja”, „Niezrozumiała”, „Nie pasuje do dzisiejszego świata”, „Z doświadczeń wiem, że do niczego to się nie nadaje”. Kilkana-

ście lat temu wyróżniki tematyczne i gatunkowe powieści historycznej i patriotycznej przyciągały młodych i pozwalały na daleko posuniętą identyfikację z powieściową wizją przeszłości. Dla młodych z XXI w., żyjących w przestrzeni multimedialnej, *Potop* wydaje się książką anachroniczną. Odległe ramy historyczne, archaizmy językowe, wyrazista tendencja patriotyczna powodują oddalenie od *Potopu*. Nasycona prawdziwymi faktami, podporządkowana żywej narracji barwna i plastyczna materia *Trylogii* jakby zakrzepła w nieczytelność, podczas gdy zmyślenie, fantazja, niespodzianka, celowe retardacje, wymyślona mitologia w gatunku fantasy powodują odbiór kultowy (myśl tu np. o twórczości Tolkiena czy Sapkowskiego). Jest to swoisty paradoks czytelniczy: książki skonstruowane podobnie, a jednak pierwsza odrzucana jest jako niewspółczesna, następne zaś, choć także niewspółczesne, są powszechnie przez młodzież akceptowane.

■ 2. Niechęć do książki i do czytania w ogóle: „Nie lubię książek”, „Każda lektura, każda książka są nudne”, „Czytanie do szczęścia nie jest mi potrzebne”. Tego typu argumentacja jest na pewno groźniejsza, bowiem oznacza całkowite odwrócenie się od galaktyki Gutenberga.

■ 3. Lenistwo, lekceważenie obowiązków szkolnych, traktowanie bryków jako pomocy zastępującej lekturę: „Nie przeczytałam, ponieważ jestem leniwa”, „Nikomemu się nie chciało czytać”, „Nie jestem nadgorliwy, inni nie – ja też nie”, „Za długa i za gruba, aż strach do niej sięgnąć”, „Były ferie, miałem ciekawsze zajęcia”, „Wszystko jest streszczone w brykach, więc po co czytać”. Są to argumenty dobrze znane ze szkolnego życia: nie odrabia się zadań z matematyki, nie wykonuje poleceń z biologii, nie zagląda do podręcznika

z historii, dlaczego więc język polski miałby się stać wyjątkiem, tym bardziej że bryki pozwalają na lekturowy niebyt. Prawie wszyscy, którzy nie przeczytali lektury lub poznali ją w wyjątkach, powołują się na gotowce, które są już stałym elementem pejzażu polonistycznego i ciężą na dydaktyce w sposób znaczący.

■ 4. Brak czasu, „kumulacje lekturowe”: „Pracuję u ojca, wymieniam tapicerkę”, „Dużo czasu pochłania mi telewizja”, „Uczę się innych przedmiotów, na polski nie starcza chwil”, „Mieliśmy naraz kilka długich lektur do przeczytania, zdecydowałam się na *Lalkę*, bo wydawała mi się ciekawsza”. Bilans czasu młodych skurczył się wobec nasilonych wymagań szkolnych i pokus rozrywki. Trzeba jednak zwrócić uwagę na niekorzystny dla uczniów układ lektur proponowany w różnych programach: niemal wszędzie obszerne pozycje pozytywistyczne kumulowane w jednej klasie.

■ 5. Film zamiast książki: „Oglądałam *Potop* co roku na programie 2 podczas Świąt. W tym czasie cała rodzina zasiada przed telewizorem i wspólnie się cieszymy, wzruszamy i komentujemy pewne wydarzenia zaistniałe na filmie”, „Jeśli chodzi o film, to Kmicic jest o.k.”, „Wolę film, ponieważ książka jest długa i nudna. *Potop* dużo lepiej się ogląda niż czyta”, „Film oglądałam za każdym razem, kiedy leci w telewizji. Jest ponadczasowy. Dobra obsada aktorska i świetne tło historyczne”. Zauroczenie filmem trwa, ale jak głęboko sięga, należałoby zbadać oddzielnie. Fakt pozostaje faktem – mniej więcej połowa respondentów zastąpiła lekturę filmem, połowa brykiem.

Wniosek. Kryzys czytelnictwa łączy się z ahistorycznym myśleniem młodych, z ich postawami pragmatycznymi.

Poloniści wobec bojkotu Trylogii

Na pytanie: „Jak wyglądały lekcje języka polskiego, jeśli klasa nie przeczytała lektury?”, otrzymałem tak zaskakujące odpowiedzi, że najbardziej typowe muszę przywołać w całości.

■ „Była kartkówka z treści. Jedno pytanie było o Sorokę, a drugie o Opałińskiego. Za niezaliczoną kartkówkę dostaje się jedynkę, można poprawiać, ale za drugie niezaliczenie też jest jedynka”.

■ „Wszyscy, co nie przeczytali, dostali pały i musieli opuścić salę”.

■ „Stawia kropki lub jedynki”.

■ „Nauczycielka nie zawsze się orientuje, że lektura nie została przeczytana”.

■ „Duża część klasy przeczytała streszczenia ściągnięte z internetu. Ponieważ są bardzo dokładne, nikt nie miał problemu z opowiadaniem”.

■ „Wymaga, ale nie stosuje kar za nieprzeczytanie”.

■ „Jest zły. Daje więcej czasu na lekturę lub na odwrót: zachowuje się tak, jak byśmy przeczytali lekturę”.

■ „Polonistka poza ewidentnymi przypadkami nie domyśliła się, iż zdecydowana większość nie przeczytała lektury. Lekcje były bardzo skrupulatne, jak zwykle lektura została dokładnie omówiona. Młodzież mówiła głównie na podstawie ściąg, ewentualnie filmu. Udzielało się jak zawsze tylko 10 osób”.

■ „Lekcje wyglądały beznadziejnie, bo nikt nie wiedział, o co chodzi. Cisza”.

■ „Nauczycielka opowiadała jak zwykle, była bardzo zła i zdenerwowana, prawila kazania, stawiała jedynki. Czasem ktoś odezwał się z dobrej woli. Praca w grupie wyglądała beznadziejnie”.

■ „Lekcje nudne, nikt nie znał szczegółów, każdy pragnął, aby jak najszybciej się skończyły. Siedzieliśmy w stresie”.

■ „Mało kto przeczytał, więc szybko przerobiliśmy lekturę. Profesorka kazała jakieś fragmenty wyszukać i tylko tyle. Cóż to były za lekcje, szukanie tylko fragmentów, np. jak wyglądał Kmicic”.

■ „Nauczycielka ze swoimi lewicowymi poglądami przedstawiła nam lekturę fragmentarycznie. Omawialiśmy *Potop* tylko na jednej lekcji i to w sposób niewystarczający. Sienkiewicz przewraca się w grobie”.

■ „Nauczycielka przedstawiła szczegóły, które były najważniejsze, i na tym się skończyło”.

■ „Profesorka opowiadała, na następnej lekcji puściła film i poprosiła, abyśmy wpisali do zeszytu wątki historyczne, postacie historyczne, warstwy społeczne”.

■ „Nauczycielka dyktowała notatkę do zeszytu (plan wydarzeń, charakterystyka Kmicica, wątek miłosny, opisy bitew)”.

■ „Nauczyciel podał pytania, na które musieliśmy odpowiedzieć w domu, co zrobiliśmy na podstawie bryków. Sam opowiadał treść i trochę analizował”.

■ „Nauczycielka prosiła, aby dziewczyny, które przeczytały, po kolei opowiadały, czasami sama coś istotnego mówiła. Potem zadała do domu m.in. napisać plan wydarzeń, co zrobiliśmy z bryków, tak jak stamtąd wypisaliśmy cytaty charakteryzujące Kmicica”.

Wnioski. *Potop* na lekcjach języka polskiego nie istnieje jako dzieło sztuki. Nie ma mowy o przeżyciu estetycznym, nie bada się też recepcji powieści ani nie próbuje motywować do pracy i tę pracę z lekturą organizować. Wiedza o książce pochodzi z bryków, z fil-

mu albo z wykładów, czasami z dyktowanych notatek. Nacisk pada na fabułę i charakterystykę Kmicica. Nie ma mowy o poruszaniu ważnych problemów, takich jak wizja historii prezentowana przez Sienkiewicza, kwestia prawdziwości powieści, wizja proponowanego patriotyzmu, jego aktualność lub nieaktualność, funkcja tej książki i rola, jaką odegrała w dziejach Polski, skomplikowanie gatunkowe itp.

Modele rozwiązań

Sytuacji opartej na wzajemnym odczukiwaniu się nie można tolerować. Jak wybrnąć z impasu? Raz jeszcze powtórzę to, co napisałem w artykule *Dziesięć przykazań polonisty* („Zeszyty Szkolne” 2003, nr 1(7) – trzeba ustalić z młodymi ludźmi, które lektury bezwzględnie muszą przeczytać w całości, które ewentualnie we fragmentach, a które mogą zastąpić filmem. Ponadto należy rozstrzygnąć, czy na lekcji mogą się znajdować bryki, i w jaki sposób z nich korzystać.

Model pierwszy: lektura w całości. Najbardziej ambitny. Wymaga działań motywacyjnych, na pewno kontroli i sprawdzania znajomości tekstu. Książki muszą być na każdej ławce. Cytaty przygotowane w domu. Bryki wykluczone. Pożądane notatki, łącznie z osobistą refleksją nad lekturą. Fabuła najmniej ważna.

Model drugi: lektura zastąpiona obejrzeniem filmu. Mniej ambitna. Wymaga znajomości samego filmu, obejrzanego przed cyklem lekcji. W analizie należy się skupić na elementach charakterystycznych dla kina. Pożądane notatki czynione podczas projekcji.

Model trzeci: analiza fragmentów powieści (najlepiej powiązać

ją z filmem). Jest to model francuski, w polskiej dydaktyce niestety raczej bokotowany. Uczniowie znają streszczenie książki (dopuszczalny bryk), widzieli także film. Na czterech–sześciu lekcjach dokonuje się dokładnej analizy kilku wybranych stron tekstu, tak jak to się czyni z poezją. Akcent pada na stylistykę, język utworu, opisy, metody charakterystyki.

Model czwarty: lektura skrócona do wyznaczonych przez polonistę fragmentów (około jednej trzeciej tekstu). Najmniej ambitny. Odtwórczy i mało rozwijający. Wymaga ze strony ucznia jedynie działań mimetycznych. Wyznaczone przez nauczyciela fragmenty omawiane są na lekcji, dotyczą kwestii najbardziej fundamentalnych.

Mateusz Stróżyński

Harry Potter, czyli opowieść o prawdziwym świecie

Czy jesteś Mugolem?

Cykl powieści Joanne K. Rowling o Harrym Potterze w ostatnim czasie urósł do rangi zjawiska kultury masowej. To już nie tylko popularna książka dla dzieci, ale cały szereg elementów składających się na silnie oddziałującą całość. Zjawisko to doczekało się nawet własnego miana: „potteryzm”. Na wstępie rozważań nad powieściową serią i nad jej możliwą obecnością w kanonie lektur szkolnych warto przyrzeć się ogromnej popularności *Harry'ego Pottera*.

Każdy z tomów wydanych przez wydawnictwo Media Rodzina zaopatrzonej jest w kilka cytatów, potwierdzających wielki sukces książki oraz jej wartość. Najważniejszy cytat, który pełni funkcję niemal sloganu, pochodzi z dziennika „Time”: „Jeśli sądzisz, że w dobie komputerów sztuka czytania zanika, zwłaszcza wśród dzieci, to niezawodny znak, że jesteś MUGOLEM!”. Dla wyjaśnienia trzeba dodać, że Mugol to, w terminologii omawianej powieści, człowiek pozbawiony zdolności magicznych, nie-czarodziej (a więc – jak można sądzić – zarówno autor tego artykułu, jak i przynajmniej znaczna grupa jego czytelników), co w świecie magicznym nacechowane jest jeśli nie pejoratywnie, to z dużą dozą pobłażliwości i pewnego współczucia. Sens sloganu jest taki, że jeśli sądzisz, iż dziś dzieci nie czytają książek, to widać jesteś nie do końca zorientowany, to nie uczestniczysz w naszej grze, jesteś – z uśmiechem i bez złych intencji, ale stanowczo – wykluczony z naszej grupy.



Mateusz Stróżyński

muzyk, śpiewak, poeta,
eseista, filolog klasyczny
i filozof; stypendysta
Studium Doktoranckiego
Uniwersytetu im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu;
publikował na łamach
„Edukacji i Dialogu”,
„Warsztatów Polonistycznych”,
„Języka Polskiego w Gimna-
zjum”, „Języka Polskiego
w Liceum”, „Polonistyki”

Myszę, że można się zastanowić nad tą próbą zastosowania prostego chwytu znanego w psychologii społecznej, tym bardziej że slogan można rozwijać dalej: sztuka czytania nie zanikła – dzieci czytają – czytają *Harry'ego Pottera*! Przeciętnie inteligentny człowiek zastanowi się przez chwilę, zanim wyda okrzyk radości na wieść, że dzieci coś namiętnie czytają (oglądają, bawią się w coś), i zapyta naiwnie – „ale co to jest? o co w tym chodzi? jaką to ma wartość?”. Zwolennicy *Harry'ego Pottera* może nieco zbyt łatwo stawiają znak równości między faktem czytania a pożytkiem z niego. Wartość *Harry'ego* jest zakładana jako aksjomat – teraz wystarczy tylko triumfować, że „dzieci jednak czytają”.

Przytoczę jeszcze kilka cytatów (zamieszczonych na okładce tomu trzeciego – *Harry Potter i więzień Azkabanu*): „Kto o Potterze do tej pory nie słyszał, ten nabrał przekonania, że omija go coś, czym interesują się wszyscy” („Polityka”), „W nierównej walce z mediami elektronicznymi książki muszą przegrać! – przepowiadali znawcy tematu. Fenomen potteryzmu otrzeźwił tych, którzy literaturę dla najmłodszych dawno pogrzebali” („Tygodnik Powszechny”), „Specjaliści są zgodni: seria Joanne K. Rowling to największy sukces wydawniczy w historii” („Gazeta Wyborcza”), „Dzieci, dla których cykl Rowling jest przeznaczony, zwariowały na punkcie Pottera” („Polityka”).

Te wypowiedzi nakłaniają – przynajmniej autora artykułu – do niejakiej ostrożności. Łatwo jest okrzyknąć jakąś książkę „najlepszą w historii” czy „największym bestsellerem”, lecz nic to nie oznacza. Każdy poważny czytelnik, jeśli przeczytał więcej niż sto dobrych książek w życiu, nigdy nie uzna jednej z nich za „najlepszą”, chyba że powodowany sentymentem. Toteż uzna-

wanie cyklu o Potterze za zjawisko na skalę historyczną, jakiego oko nie widziało ani ucho nie słyszało, jest tylko i wyłącznie manipulacją reklamową i stwierdzeniem wyrosłym z samego jądra kultury masowej, a więc – z pragnienia jak najlepszego sprzedania produktu.

Zdanie o powieściach Rowling, jakie zaprezentuję w poniższych rozważaniach, będzie pozytywne. Tym bardziej więc na wstępie muszę zgłosić kilka zastrzeżeń, żeby bez obawy móc chwalić to, co w moim odczuciu jest wartościowe. „Producenci” i koryfeusze „potteryzmu” starają się chyba wmówić nam wszystkim, że mamy przed sobą najlepszą książkę dla dzieci, która kiedykolwiek powstała, jakby biblię literatury dziecięcej, która stanowi cudowne antidotum na amerykańską kulturę masową. Jak na ironię, metody ich to esencja tejże kultury. Nie sposób w obecnym stanie rzeczy oddzielić książki Rowling jako tekstu literackiego od „potteryzmu”. Niemożliwością jest traktować *Pottera* jako lekturę, nie mając w świadomości tych tłumów dzieci, poprzebieranych za czarodziejów i machających różdżkami przed wejściem do kina na projekcję filmu o ich idolu. A takie rzeczy miały miejsce.

Pierwszy rzut oka zatem nie skłania wcale do euforii, ale do ostrożności. Z reguły najlepsze nie jest to, czym się fascynują wszyscy – tak uczy nas już starożytna mądrość. Jednakże nie należy odrzucać tego, co jest popularne – to też wielki błąd często popełniany. Trzeba przede wszystkim wziąć do ręki tekst i przeczytać go uważnie, a następnie podjąć trudną próbę uczciwej oceny. Jest to tym bardziej ważne, że szkoła nie może udawać, iż takie lektury jak *Harry Potter* nie istnieją. Wręcz przeciwnie – powinna starać się wykorzystać ich obecność i poczytność.

Dwa światy

Bohaterem cyklu jest Harry Potter, chłopiec obdarzony wielkimi zdolnościami magicznymi (o czym początkowo nie wie). Jego rodzice zginęli w walce ze złym Lordem Voldemortem, a nim zajęli się krewni Dursleyowie. Traktują oni Pottera po macoszemu, faworyzują swego syna, a małego czarodzieja traktują niesprawiedliwie i często okrutnie. Nie mówią mu prawdy o rodzicach, twierdząc, że zginęli w wypadku samochodowym, ani o nim samym – nie wierząc i nie chcąc wierzyć w istnienie magii. Z opresji ratuje Pottera niedoszły czarodziej Hagrid, który na polecenie dyrektora szkoły magii w Hogwarcie zabiera chłopca do świata czarodziejów. Potter zostaje uczniem Hogwartu i już niebawem musi zmierzyć się z Voldemortem, który, choć utracił moc po starciu z rodzicami Harry'ego, wciąż pała żądzą zemsty.

Sposób narracji i treść powieści wskazuje na dziecko jako modelowego odbiorcę przekazu literackiego. Styl jest prosty, postacie wyraziste, najważniejsze rzeczy, rysy bohaterów i fakty ich dotyczące są wciąż powtarzane i utrwalane w świadomości czytelniczej, a tempo fabuły jest filmowe. W ogóle książka przypomina film. Poprzez wyeksponowanie dialogów i niemal scenariuszowe rozgrywanie sytuacji – *Harry Potter* jest w pewnym sensie filmem w powieści. Stąd ekranizacja jego jest niezwykle udana.

W *Harrym Potterze* istnieją dwa równoległe światy: mugolski i magiczny. Mugole są nieświadomi istnienia czarodziejów, czarodzieje zaś doskonale zdają sobie sprawę z tego, że większość ludzi to Mugole i jakie niebezpieczeństwa z tego wynikają. Dlatego, za pomocą magii, kształtują autonomię swojego czarodziejskiego świata:

ukrytego, niezależnego, równoległego w czasie. Wszystko, co Mugole osiągnęli dzięki technice, czarodziejom zapewnia magia (latanie, przemieszczanie się w przestrzeni, rozmawianie na odległość). Mają własny rząd, ministerstwa, hierarchię społeczną, system szkolnictwa, tradycję, literaturę, święta i rozrywki. Jest to bardzo istotne – świat magiczny jest niezależny, istnieje sam dla siebie i, żeby funkcjonować, nie wymaga tego, co mugolskie. Jeśli zna się magiczną drogę, można w środku Londynu dostać się na ulicę Pokątną, gdzie znajdują się sklepy z różdżkami i sowami pocztowymi, gdzie jest bank z pieniędzmi czarodziejów i knajpy dla nich. Jeśli zna się drogę, można wejść na peron „9 i trzy czwarte” i pojechać ekspresem do Hogwartu, szkoły czarodziejów. Ale, jeśli jest się Mugolem, na próżno szuka się przejścia do innego świata, zawsze pozostanie się w obrębie nieznośnie niemagicznego Londynu.

Harry Potter jest na początku w okropnej sytuacji. Nie wie, że jest czarodziejem i pędzi nieznośne życie w domu Dursleyów. Koszmar zamienia się w fascynującą przygodę, gdy Harry przenosi się do świata magicznego. Tam, z niewiadomych dla niego powodów, jest sławny i ceniony, jest kimś. Zdobywa przyjaciół, ale zarazem spotyka na swej drodze niebezpiecznych wrogów, w każdym razie jego życie diametralnie się zmienia. Powrót do Dursleyów na wakacje jest strasznym wyrokiem – chłopiec musi się męczyć, żeby dotrzeć do nowego roku szkolnego i powrócić do Hogwartu.

Czy te dwa światy to tylko zabieg literacki – próba pogodzenia magii z angielską codziennością? Nie jestem w stanie, nikt zresztą nie jest, powiedzieć czegokolwiek sensownego o zamiarach autorki powieści i o stopniu

jej świadomości pisarskiej. Nie jest to w zasadzie potrzebne. Nawet jeśli dwa światy i ich wzajemne relacje znalazły się w *Harrym Potterze* nieświadomie, to ich sens pozostaje dla nas otwarty i zachęca do refleksji. Może tym bardziej wnikliwej!

Świadomość, że świat codzienności nie jest jedyny, towarzyszy człowiekowi od jego początków, może nawet jest znakiem jego człowieczeństwa. Cała działalność człowieka, która składa się na kulturę, jest niczym innym, jak ustanawianiem i badaniem „drugiego świata”, „innego świata”. Świat ten niesie ze sobą kluczowe treści, lecz zrazu zupełnie nieznanne, dlatego zadaniem naszym jest ich odkrywanie i nadawanie im sensu i wyrazu.

Mircea Eliade, wybitny badacz zjawisk religijnych, powiada, że „niebo”, symbolizujące sferę *sacrum*, jest naszym domem i to tam pragniemy żyć, a na „ziemi”, w świecie codziennym, będącym obszarem *profanum*, żyjemy tylko z konieczności. W kulturze ciągle powraca przekonanie, że codzienność i zwyczajność nie jest naszą prawdziwą ojczyzną. „Tutaj” jest chaos, „tam” panuje porządek, tutaj cierpienie, tam – szczęście, tutaj złuda, tam – prawda, tutaj zło, tam – dobro. Takie widzenie świata można nazwać archetypicznym – za Carlem Gustavem Jungiem, który również podkreślał obecność tych metaforycznych „dwóch światów” w ludzkim postrzeganiu rzeczywistości. W poniższej analizie motywów konstytuujących *Harry’ego Pottera* będę się odwoływał do tych wątków, ponieważ sądzę, że taki klucz czytania symboli okaże się w tych rozważaniach przydatny.

Zatem dwa światy w powieści Rowling to nie tylko chwyt literacki, ale wyraz pewnego archetypu. Niech takie sformułowanie problemu nie budzi naszej grozy. Nie znaczy to, że Rowling

jest jungistką czy antropologiem i próbuje przekazywać swoim dziecięcym czytelnikom jakieś ezoteryczne, tajemne prawdy. Przypomnijmy, że dla Junga archetyp to pewien model zachowania, zakorzeniony w głębi każdego z nas. Kiedy dziecko przytula się do matki i czuje się bezpieczne, aktywizuje się „archetyp matki”, choć – oczywiście – dziecko nie ma pojęcia o tym archetypie ani żadnym innym, ani też o Jungu tym bardziej. Są to procesy zachodzące w nieświadomości. Podobnie – dualizm światów *sacrum* i *profanum* w *Harrym Potterze* oddziałują na dziecięcą wyobraźnię i podświadomość w sposób naturalny. Dziecko doskonale czuje, „o co chodzi”.

Świat Mugoli, w którym żyje Potter, jest szary, nudny i pozbawiony perspektyw. Co więcej, rzeczywistość rodziny Dursleyów ma swoje prawdziwie ciemne strony. Nikt tu nie pamięta o urodzinach Harry’ego (dla dziecka to wyjątkowo okrutne), chłopiec jest poniżany, wyśmiewany, tyranizowany, musi ciężko pracować, mieszkać w ciasnej komórce pod schodami, gdzie roi się od pajaków, pozbawiony jest zabaw, rozrywek i radości dzieciństwa. W dodatku jest sierotą, nie mającym nawet wspomnień o zmarłych rodzicach. Sytuacja Harry’ego więc, mimo że złagodzona humorystycznie przez Rowling, jest – delikatnie mówiąc – nieciekawa.

Tym ciekawiej rysuje się świat magiczny, do którego bohater trafia. Tutaj otwiera się przed nim świat dzieciństwa, przyjaźni, nauki i świat pamięci o rodzicach. Okazuje się bowiem, że rodzice Harry’ego zginęli w jego obronie. Voldemort nie mógł go zabić, ponieważ miłość matki dała małemu Potterowi moc większą niż posiadały siły zła. Chłopiec odczuwa wreszcie kontakt z rodzicami, słucha wspomnień o nich i pojawiają się oni w jego sercu – to mo-

że najistotniejsze, co zdobywa w świecie Hogwartu.

Historia Harry'ego jest w rzeczywistości mityczna, bez względu na to, czy autorka tworzy ją świadomie, czy instynktownie. Prawdziwe życie zaczyna się dla chłopca w momencie, w którym współistnieje w dwóch światach – mugolskim i czarodziejskim. Świat czarodziejski, świat *sacrum* i archetypu, to świat dominujący, który wyznacza wartości, i który jest przedmiotem pragnienia Harry'ego – jego celem staje się bycie w nim. Tak jak dla człowieka pierwotnego prawdziwe życie jest życiem bogów, tak dla Harry'ego prawdziwe życie to życie czarodziejów.

Powieść o dojrzewaniu – powieść inicjacyjna?

Jeśli wykorzystać *Harry'ego Pottera* na lekcjach polskiego w liceum, można wyciągnąć z tego wiele korzyści. Licealiści mogą z jednej strony dowiedzieć się czegoś o symbolu, micie, baśni i archetypie – poprzez analizę powieści Rowling jako tekstu wykorzystującego schematy kulturowe właściwe dla myślenia mityczno-baśniowego, a z drugiej strony mogą nauczyć się aktywnej lektury tekstu, mogą zobaczyć, że nawet w literaturze popularnej funkcjonują głębokie prawdy, niewidoczne na pierwszy rzut oka.

Zasadnicza warstwa aksjologiczna świata czarodziejów odwołuje się do motywu kosmicznej walki dobra i zła, który obecny jest w wielu religiach. Jest tak w zoroastryzmie (walka Ahuramazdy i Arymana, Dobrego i Złego Boga), po części w mitologii greckiej (walka Dzeusa i bogów olimpijskich z siłami chaosu – tytanami, gigantami i Tyfodem), a szczególnie w gnostycyzmie starożytnym i jego kontynuacji: manicheizmie (walka człowieka duchowe-

go jako iskry światła z mrocznym Demurgiem i Archontami władającymi światem materii, a więc – ciemności i zła).

Literatura niezwykle często podejmuje wątki dualistyczne, które będą nazywał dalej gnostycyzmami, a mianowicie – istnienie ciemności i zła, jako realnej opozycji wobec światła i dobra. Taki biało-czarny obraz świata widać w baśniach, mitach, a także w literaturze fantastycznej, wyrosłej na gruncie mitycznej symboliki, jak choćby we *Władcy Pierścienia* Tolkiena. Jung uważa, że wynika to z archetypu cienia, który silnie oddziałuje na człowieka. Domaga się on, by obok zasady dobra – Boga, istniała zasada zła, która stanowi opozycję i powoduje konflikt. Dopiero połączenie tych opozycji i akceptacja cienia umożliwia – na poziomie psychologii – pełną osobowość, a na poziomie religii – zbawienie i wyzwolenie.

W paradygmacie dualistycznym człowiek, jako mikrokosmos, musi zająć konkretne stanowisko wobec kosmicznej walki sprzecznych mocy. Co więcej, jego wybór i jego działania wpływają na wynik ostatecznej batalii. Dlatego czynienie dobra ma uzasadnienie wyższe, jest to wspieranie sił Światła i przeszkadzanie Ciemności w zawładnięciu światem. Dlatego właśnie człowiek jest obciążony wielką odpowiedzialnością – to wielkie wyróżnienie i zarazem... wielkie brzemię.

W świecie magicznym Harry Potter staje naprzeciw Lorda Voldemorta, który reprezentuje siły Zła i Ciemności. Kiedyś był to potężny czarodziej, który skłonił się ku czarnej magii i zdobył wielu popleczników. Przegrał, chcąc zabić malutkiego Harry'ego i obecnie próbuje odzyskać siły, działając poprzez swoich stronników, którzy ciągle żyją na świecie. Harry jest wrogiem Volde-

morta nie z własnej woli, lecz dlatego że ten go nienawidzi i pragnie jego zguby. Zarazem inni czarodzieje wiążą z Harrym nadzieję na pokonanie Voldemorta, choć bezpośrednio tego nie wyrażają. Dlatego od samego początku swojego życia w świecie magicznym Harry jest wybrany na przeciwnika Ciemności i musi podejmować wiele wyzwań, żeby sprostać swojemu przeznaczeniu. Opiekuje się nim przedstawiciel Dobra – Albus Dumbledore, dyrektor Hogwartu, jedyny czarodziej zdolny przeciwstawić się mocy Voldemorta. Jest on mistrzem Harry’ego, wierzy w chłopca, broni go i wspiera także w sposób ukryty.

Świat magiczny jest więc dla Pottera aksjologicznie przejrzysty – dobro i zło są wyraźnie rozdzielone. Mimo to, ciągle napotyka też sytuacje, w których nie zawsze wiadomo, co jest dobre, a co złe, i tu musi dokonywać wyborów. Widać tu w powieści po raz kolejny ślad teorii archetypu – świat nieba jest uporządkowany i jest obrazem wartości, ale tu, na ziemi, dobro i zło są zmieszane, toteż trudno jest oddzielić ziarno od plew.

Drugi, niezwykle istotny symbol konstituujący fabułę *Harry’ego Pottera* to symbol zadania, które każdorazowo stoi przed Harrym. W każdym tomie bowiem chłopiec ma do wypełnienia jakąś misję. Imperatyw tkwi w nim samym. Walka kosmiczna objawia się w poszczególnych bitwach, które Harry toczy z Voldemortem i jego sługami. Zadanie jest zawsze na miarę sił chłopca, choć pierwotnie wydaje się je przerażać. Motyw zadania powiązany jest z motywem walki z potworem, który jest dla Junga archetypem kluczowym. W każdej mitologii konfrontacja z siłami zła wyraża się w zwycięstwie herosa nad potworną istotą. Dla Junga oznacza to walkę z nieświadomymi treściami,

ale w szerszym aspekcie oznacza po prostu znaczący etap na drodze do samorealizacji. Dlatego w powieściach o Potterze zadanie jest tożsame z walką, którą chłopiec musi podjąć z jakąś złowieszczą istotą, za którą zawsze „stoi” Voldemort, *spiritus movens* Ciemności i Zła w świecie.

Czym w istocie jest ta walka i to zadanie, którego Harry musi się podjąć? Jest to droga jego samopoznania, droga dojrzewania. Osią fabuły cyklu Rowling jest bowiem dojrzewanie chłopca, rozumiane jako konfrontacja ze złem. Dlatego jest to powieść niemalże inicjacyjna. Etapy życia Pottera są etapami jego samodoskonalenia, jego rozwoju na drodze ku właściwemu rozeznaniu dobra i zła, a więc ku właściwemu życiu w zgodzie z wartościami świata czarodziejów.

Widać to także w obrazie Hogwartu – szkoły czarodziejów. Życie Pottera w tym świecie jest tożsame z uczeniem się. Hogwart jest zatem metaforą mówiącą nam, że życie jest szkołą. Jednak prawdziwą naukę chłopiec odbiera nie na zajęciach i nie z książek, ale poprzez doświadczenia życiowe. W sytuacjach, które napotyka, zawsze przeplata się poziom kosmiczny (walka z Voldemortem) z poziomem ziemskim (walka z własnymi słabościami na płaszczyźnie międzyludzkiej).

Zasadniczą wartością w świecie, w którym dojrzewa wewnętrznie Harry, jest miłość w jej dwóch zasadniczych manifestacjach – miłości rodziców do chłopca, symbolizowanej szczególnie przez najwyższą ofiarę jego matki, oraz przyjaźni, która wiąże Harry’ego z Ronem i Hermioną. Harry stara się nie zawieść zarówno rodziców, jak i przyjaciół – to ludzki wymiar, ponad którym stoi wymiar kosmiczny: nie zawieść Dumbledore’a, czyli wykonać godnie życiowe zadanie.

Jeśliby pójść śmiało ku symbolicznej analizie *Harry'ego Pottera* jako nowocześniejszej baśniowej opowieści kształtowanej przez archetypy, to jawiłby się on jako powieść o samopoznaniu, o zejściu dojrzewającego chłopca w głąb własnej duszy. Hogwart to być może tylko metafora dojrzewania w ogóle, ponieważ w tym okresie życia świat się zmienia, ukazują się horyzonty wcześniej pozostające w ukryciu. Życie w świecie czarodziejów, nauka w Hogwarcie, walka z Voldemortem oznaczać tu mogą po prostu konfrontację chłopca z głębią jego duszy w procesie inicjacji w dorosłość. Siły ciemności tkwią tylko w nim – Voldemort jest częścią jego samego, z którą musi walczyć i zwyciężać, Dumbledore jest wewnętrznym doradcą i mistrzem, na równi z rodzicami żyjącymi w sercu chłopca, próby i przygody, których doświadcza, to wewnętrzne zdarzenia procesu dojrzewania.

Jak stać się czarodziejem?

Erich Fromm sugerował, że dzieciom, nawet bardzo małym, należy czytać i opowiadać baśnie, ponieważ baśń zawiera w sobie porządek wartości, który dzieci rozumieją. Baśń w ujęciu Fromma odwołuje się, podobnie jak mit w rozumieniu jungowskim, do sfery nieświadomej, gdzie wszystko jest właściwie uporządkowane, a jedynie świadome *ego* błądzi, zamykając oczy na podszepty z własnej głębi. *Harry Potter* może być traktowany jak nowoczesna baśń dla dzieci.

Pamiętać jednak należy, że nie jest to baśń lepsza od tych tradycyjnych, funkcjonujących w kulturze. Co więcej, *Harry Potter*, bez względu na to, co o nim piszą dziennikarze, nie może zastąpić baśni. Poziom literacki tej książki jest przywoity, ale nie jest to ten typ tekstu dla dzieci, który jest w moim

przekonaniu typem idealnym. Są nim np. *Opowieści z Narnii* Lewisa, ponieważ jest to literatura dla dzieci przekazująca wspaniałe treści za pomocą równie wspaniałej formy.

Jednakże dziecko z lektury *Harry'ego Pottera* wyniesie archetypiczny podział na dobro i zło, któremu towarzyszy triumf dobra nad złem, będący istotą baśni. Warto przedstawić dzieciom wyraźnie i zwerbalizować ten podział, ale nie tylko w symbolicznym obrazie walki „dobrego” Harry’ego ze „złym” Voldemortem, lecz także w powieściowej codzienności. Ciekawe byłoby przeanalizować z uczniami konkretne decyzje chłopca w kontekście wartości, które zostały mu odsłonięte, tym bardziej że świat przedstawiony książki jest bliski dziecku i jego doświadczeniom. Rowling maluje szkołę bardzo plastycznie. Mamy więc przedmioty lubiane i nie-lubiane, humorystyczną krytykę „kujoństwa” na przykładzie postaci Hermiony, mamy niezdarzy i maminsyneków, mamy szkolne bandy, groźnego dozorcę, pielęgniarkę-służbistkę, a wreszcie *quidditch* – młodzieżową grę sportową czarodziejów, która jest uświęconą tradycją, a w której Harry odnosi wielkie sukcesy. Konflikt Harry’ego z Drakiem Malfoyem – arystokratycznym, rozpieszczonym chłopcem, którego ojciec był niegdyś poplecznikiem Voldemorta, jest klasycznym przykładem konfliktu znanego dzieciom na co dzień.

Zasadniczym celem czytania *Harry'ego Pottera* na lekcji polskiego jest uświadomienie dzieciom, jak należy rozumieć świat czarodziejów, którym się fascynują, oraz jego aksjologię. Dziecko od razu dostrzeże rozdźwięk między rzeczywistością Dursleyów a magicznym światem Hogwartu. Warto na takiej lekcji dokonać porównawczej charakterystyki obu tych rzeczywistości. Uczniowie zauważą bez wątpienia, że

świat Dursleyów to świat szary, zwykły, świat telewizji i gier komputerowych, świat nudnych rozmów, sztucznej rodzinnej atmosfery, nieszczerości i zakłamania, świat pozbawiony perspektyw, powtarzalny i schematyczny. Każdy dzień w rodzinie Dursleyów jest taki sam, nic się nie wydarza, nic nie zaskakuje. Obraz tej rodziny jest dość zdecydowaną i jasną krytyką moralności drobnomieszkańskiej.

Natomiast świat czarodziejski jest zupełnie inny. Harry znajduje tu prawdziwych przyjaciół – Rona i Hermionę, ludzi życzliwych i dobrych, na których może się oprzeć. Rozrywki są tutaj wciąż nowe i fascynujące, wszystko jest „magiczne”. Dzieje się mnóstwo rzeczy niezwykłych i niesamowitych, nuda praktycznie nie istnieje. Świadomość posiadania magicznej mocy jest również niebagatelnym elementem pozytywnym w świecie Hogwartu. Każde dziecko marzy o tym, by być czarodziejem, ponieważ świat magii jest dla dziecka światem *sacrum*, jest czymś innym od codzienności.

Uczniowie potrafią dokonać waloryzacji i dowieść, że świat Hogwartu jest pozytywny, a świat Dursleyów, Muggoli – negatywny. Tutaj trzeba podjąć kolejny krok, nie poprzestając na takiej

konkluzji. Należy uczniom pokazać, że „bycie Muggolem” to właśnie ograniczenie życia do oglądania telewizji czy grania na komputerze, trwonienie wolnego czasu na bzdury. Natomiast świat magii to świat wyobraźni. Nie jesteśmy czarodziejami i nie będziemy nimi – nie chodzi o to, żeby dzieci wymachiwały różdżkami w nadziei, że coś się wydarzy. Chodzi o to, żeby zrozumiały, że każdy człowiek może się stać „czarodziejem”. Bycie nim to twórcze podejście do życia, to życie aktywne, oryginalne, życie pełne wyobraźni i fascynacji światem – wtedy rzeczywiście posiada się magiczną moc, moc zmiany własnej rzeczywistości w rzeczywistość piękną i interesującą.

Trzeba zachęcić dzieci do kreowania własnego świata, a nie tylko do kopiowania świata Hogwartu. Takich światów jest wiele zarówno w książkach, do których czytania szkoła ma przecież zachęcać, jak i w wyobraźni, która jest niewyczerpanym rezerwuarem tego, co niecodzienne i inne. Być może w wyniku rozumnie przeprowadzonej lekcji jakieś dziecko zatrzyma w świadomości opozycję między schematem i banałem Dursleyowskiej „idylli” a niezwykłością i magią świata przeżywanego naprawdę.