BIBLIOTEKA POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNEGO, 2013 • 3
ISSN 1898-1593

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK
Uniwersytet Śląski

Szkoła adaptacji – o czytaniu na lekcjach języka polskiego

Powtarzane w wierszu wezwanie: „Razem młodzi przyjaciele!" wyraźnie podkreśla nawoływanie do walki o nowy świat i nową rzeczywistość, to także wskazanie, że tylko aktywna walka może przywrócić ojczyźnie wolność i niepodległość, którą zaprzepaściło pokolenie ojców, a w tej walce hasła, które pojawiają się w *Odzie do młodości* mają bardzo ważną rolę i zachęcają do niej.

To fragment pracy maturalnej na następujący temat: „Analizując fragment *Ody do młodości* Adama Mickiewicza i wiersz *Któż nam powróci*… Kazimierza Przerwy-Tetmajera, porównaj przedstawione w nich obrazy młodego pokolenia oraz stosunek młodych do pokolenia ojców. Wykorzystaj konteksty historycznoliterackie".

Cytowany fragment został uznany przez egzaminatora za błąd interpretacyjny, gdy tymczasem o takim sposobie odczytywania *Ody do młodości* pisały M. Janion i M. Żmigrodzka w *Romantyzmie i historii*[1]. Czy uczeń znał to monumentalne dzieło, czy po prostu, jak twierdzi egzaminator, „płasko" przeczytał tekst, dopatrując się w nim jedynie nawoływania do walki narodowowyzwoleńczej, której hasło stanowi wytrych na lekcjach języka polskiego dotyczących literatury romantyzmu?

[1] „Jej [ody – M.W.-D.] hasła przyświecały wybuchowi powstania listopadowego – podchorążowie w pierwszym numerze czasopisma „Podchorąży", wydanym 8 XII 1830 roku, zamieścili na wstępie tekst *Ody*, dowodząc, że »jej nigdy dosyć powtarzać nie można«. Parę dni wcześniej zaś »Kurier Polski« informował: Niemal na wszystkich murach stolicy znajduje się wiersz Mickiewicza: »Witaj, jutrzenko swobody, za tobą zbawienia słońce!«". Zob. M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i historia*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2001, s. 378.

Oto dylemat, który oczywiście „tu i teraz" jest nie do rozstrzygnięcia, ale stanowi *exemplum* szkolnej codzienności, w której w roli arbitra rozstrzygającego sporne rozumienia tekstu stawiany jest, jeśli nie nauczyciel, to już na pewno egzaminator. To właśnie niewdzięczna rola sędziego, którego kostium (czytaj: wiek, doświadczenie, uprawnienia) sytuuje nauczyciela poza przestrzenią gry, jaka ma miejsce między uczniem a tekstem. Ta właśnie rola sędziego wyciągającego raz po raz żółtą lub czerwoną kartkę, a czasem nawet i gwizdek, wymaga od nauczyciela refleksji nad sensownością jego działań, i jeszcze bardziej, nad jego miejscem w relacji między uczniem a tekstem. Tak łatwo może on przecież utracić pozycję tego, który wie, jeśli tylko uczeń podda w wątpliwość istnienie jednego jedynego kanonu:

> Wydawało mi się, że to, co przedstawiano nam podczas szkolnych lekcji literatury, na których analizowano związki między Cervantesem z Lope de Vegą, (…) było dobrem równie arbitralnym albo równie dopuszczalnym jak historia literatury, którą sam mógłbym ułożyć na podstawie odkryć, jakie poczyniłem w trakcie swych lektur oraz zawartości moich półek[2].

Jeśli czytanie jest spotkaniem, a do tego przekonuje nas przecież etyka czytania, to nauczyciel, być może, powinien odgrywać rolę tego, który proponuje uczniowi „zapoznanie się" z tekstem, przy czym sam bacznie wsłuchuje się w głos owego „dobrego znajomego", zakładając oczywiście, że mamy do czynienia z lekturą szkolną.

Pytanie „kim jesteś?" oswajające obcego, powinno być, być może przejaskrawiam problem, ale jednak pytaniem dramatycznym, bo przecież pytaniem o wszystko. Tymczasem szkolna interpretacja, choć mam nadzieję, że nie jest to zasadą, już na początku spotkania minimalizuje ryzyko *tremendum* i oferuje uczniowi poznanie szybkie, łatwe i przyjemne, zwalniające z myślenia. To same pytania stają się odpowiedziami. Oto kilka przykładów:

> 1. Wyjaśnij, co jest istotą konceptu, który stanowi oś konstrukcyjną wiersza *Do trupa*?
> 2. Odszukaj w różnych źródłach przykład słynnego paradoksu. Wytłumacz, dlaczego ten sposób rozumowania jest tak zaskakujący.
> 3. Nazwij zasadę, na której oparta jest budowa utworu *Niestatek*[3].

---

[2] A. Manguel, *Moja historia czytania*, przeł. H. Jankowska, Wyd. Muza, Warszawa 2003, s. 115.

[3] M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Klasa 1, cz. 2, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2012, s. 109.

Pytania sugerujące spotkanie z tekstem, ale również w tekście [podkreśl. – M.W.-D.], są tu sprowadzone do szeregu „zaczepnych" fraz, nie tyle wymagających wskazania konkretnych rozwiązań i niepozwalających na dłuższą wypowiedź, co przede wszystkim skonstruowanych na zasadzie pseudorozmowy. Uczeń może odpowiadać na pytania, wspomagając się kolejnymi z nich zamieszczonymi nieco niżej.

Jeszcze groźniejszy, bo sugerujący prawdziwe spotkanie z tekstem literackim, wydaje się dedukcyjny układ pytań, który wymusza na uczniu przyjęcie jako swojego rozpoznania poczynionego przez kogoś innego (nauczyciela, autora podręcznika), np.:

> 1. Zapisz, o co prosi Stwórcę podmiot liryczny *Psalmu 130*;
> 2. Wykaż, że obrazy Boga w *Psalmie 130* i pieśni *Czego chcesz od nas, Panie* są spójne i nawzajem się uzupełniają[4].

Dlatego też należałoby szkolnej interpretacji przywrócić poważny status pytania o tekst, bo najważniejsze jest właśnie pytanie:

> Stanął przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi. Pytając, pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy. Jakiej? Tego nie wiem. Wiem jedynie tyle, ile zawiera się w pytaniu. Powstaje chwila pełna napięcia. Czy odpowiem pytającemu?[5]

I jeszcze fragment:

> [Pytanie – M.W.-D.] Jest (…) odmianą prośby. Kto stawia pytanie, prosi o odpowiedź. Pytanie i odpowiedź są możliwe tam, gdzie są możliwe prośby, a więc w określonym świecie – w świecie biedy. Gdyby nie było biedy świata, nie byłoby próśb i nikt by nikogo o nic nie pytał. Każde pytanie, bezpośrednio lub pośrednio, świadczy o jakiejś biedzie[6]; Co wiem o sobie ja – odpowiadający? Wiem jedno: dając odpowiedź, czyli spełniając prośbę pytającego, wiem już, co to znaczy być dobrym. (…) Lecz chciałbym już zakończyć moją odpowiedzialność, oddalić się i nie wrócić. Ocalam innego. Ale i siebie ocalam przed innym[7].

---

[4] Tamże, s. 42.
[5] J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wyd. Znak, Kraków 2006, s. 67.
[6] Tamże, s. 69.
[7] Tamże, s. 76.

Szkolna adaptacja tekstu, bo przecież interpretacja jest niczym innym jak adaptacją tekstu literackiego, jest obciążona dodatkowymi powinnościami wobec katalogu wymagań związanych z podstawą programową, w tym umiejętności ucznia; jest adaptacją przyciętą do czasu poświęconego danej lekturze w programie nauczania, w końcu powinna być dostosowana do 45-minutowej lekcji, poziomu intelektualnego i emocjonalnego ucznia, a także nauczyciela. Zamiast rozdzierać szaty nad tym, co w systemie niepodważalne i w sumie konieczne, warto dokonać przewartościowania interpretacji. Niech bohaterem lekcji stanie się pytanie, które dedukcyjne polecenie „udowodnij" zmieni na indukcyjne „rozważ". To ostatnie każe zrezygnować z fundamentalizmu odpowiedzi na rzecz wolności stawiania pytań. Skoro, jak twierdził Sartre, literatura jest aktem zaufania do wolności czytelnika, to odwołam się do kilku przykładów z tak zwanych godzin polskiego, na których taki akt może okazać się prawdopodobny.

Jak powszechnie wiadomo, obecność *IV części Dziadów* Mickiewicza na lekcji polskiego zwykle zasadza się na opozycjach: racjonalizm – irracjonalizm, rozum – wiara, itp. To oczywiste, że klasyczność i kanoniczność pewnych dzieł zwalnia nauczyciela, jak również ucznia, z bliższego przyjrzenia się ich arcydzielności, zaś

> powtarzanie i wdrażanie gotowych schematów jest (…) – jak wiadomo – nie wychowaniem, ale tresurą. Nie pozwala uzewnętrzniać wartości, ale wyrabia odruchy myślowe, obyczajowe… najczęściej zaś słowne tylko. Nabyte na lekcjach „polskiego" frazesy zostają prędko – w dojrzalszym wieku – rozmyte przez rozsądek albo przez cynizm[8].

Broniąc się przed takimi stereotypami i przede wszystkim chcąc otworzyć się na tekst, a więc zadać mu pytanie, postanowiłam go „wspomóc" na lekcji *Filozofią dramatu* Tischnera. Prezentując fragmenty Tischnerowskiego wywodu:

> Stanął przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi (…). Jeśli dam odpowiedź, to tylko dlatego, iż sam zechcę. Niemniej jednak chcę. Jak to się dzieje, że chcę? Chcenie zrodziło się z pytania[9]. Czym jest pytanie? Jest ono odmianą prośby. Kto stawia pytanie, prosi o odpowiedź. Pytanie i odpowiedź są możliwe tam, gdzie są możliwe prośby, a więc

[8] J. Błoński, *Głos złytoptaka*, „Teksty" 1974, nr 3, s. 124.
[9] J. Tischner, *Filozofia dramatu*…, s. 67.

> w określonym świecie – w świecie biedy. Gdyby nie było biedy świata, nie byłoby próśb i nikt by nikogo o nic nie pytał. Każde pytanie, bezpośrednio lub pośrednio, świadczy o jakiejś biedzie[10],

odnosiłam wrażenie, że uczniowie są poruszeni, jak zawsze, gdy czują, że mówi się o nich, jak zawsze, gdy czują, że dotykają tekstu dzielącego się z nimi wielką tajemnica. I oto stają przed nimi Gustaw i Ksiądz, ale jakże inni – bo opowiedziani przez Tischnera.

To wydarzenie spotkania nie tyle doprowadza do konfrontacji dwóch różnych wizji świata, co przede wszystkim sprawia, że postacie zamieniają się rolami. Ksiądz z odpowiadającego staje się tym, który pyta. To on reprezentuje całą biedę świata, którego nie może już scalić cytatami z Ewangelii. To on traci najwięcej, ale też najwięcej zyskuje. Dana zostaje mu kolejna szansa spojrzenia na świat. Spojrzenie Księdza się zmieniło – już nie syntetyzuje rzeczywistości, nie jest już spojrzeniem kartezjańskim – kontemplacyjnym, za którym stoi podmiot mogący posiąść i poznać wszystko. A jednak został przez młodzież uznany za zwycięzcę tego agonu, a już z całą pewnością nie za pokonanego. Być może za takim wyborem uczniów stoi fascynacja patosem braku, a być może, zadziałało przeniesienie relacji Gustaw – Ksiądz na konkretne sytuacje czytania tekstów w klasie. Ów brak dotyczy tego, który zwykle wie lub wchodzi w rolę tego, który wie. Tym razem to nauczyciel właśnie jest tym, który zaczyna poszukiwać, powątpiewać, pozostając z pytaniem.

A więc nie kontemplacja, ale niemoc ustalenia *studium* i *punctum,* rezygnacja z tyrady na rzecz przenicowania i rozkruszenia języka, zamiast pewników – hipotezy, zamiast typu – indywidualność, zamiast dynamiki – *figura sedens.*

Albo jeszcze inaczej. Tym razem z pomocą przychodzą reguły etycznego czytania:

> 1. Gdy otwieram książkę, to jednocześnie rozpoczynam dialog. Ktoś mówi do mnie i czeka na moją odpowiedź.
> 2. Staram się go zrozumieć. Jestem otwarty na to, co do mnie mówi. Jestem także przygotowany na odpowiedź, bo ten który mówi, oczekuje jej ode mnie.
> 3. Wysłuchanie nie oznacza akceptacji, jednak szacunek wobec rozmówcy – tekstu wymaga ode mnie uzasadnienia w wypadku odrzucenia jego mowy.

[10] Tamże, s. 69.

4. Słucham tak, jak sam chciałbym być słuchany[11].

A zatem wyznacznikiem etycznego czytania byłaby zgoda na trud uważnej lektury i działanie, którego efektem jest odpowiedzialna odpowiedź udzielana nie tylko dziełu, ale w szerszym znaczeniu słuchaczom tworzącym zespół klasowy. Ten ciąg przyczynowo-skutkowy stwarzający specyficzną sytuację komunikacyjną czytelnika uwikłanego, właśnie uwikłanego a nie jedynie zaczytanego, w swoistego rodzaju prawo lektury, sprawia, że

> czytanie literatury nie jest czytaniem martwych, obojętnych znaków, które oderwały się na zawsze od żywej obecności wytwarzającego je człowieka i teraz wyniośle milczą w obcym świecie, lecz otwieraniem okna, przez które widać inny, lecz także nasz świat, świat zamieszkany przez innych ludzi, którzy trudzą się, by zrozumieć świat za pomocą słów i za pomocą tych samych słów swoje rozumienie starają się nam przekazać[12].

Z jakimi konsekwencjami należy się liczyć, przyjmując taki tryb lektury? Przede wszystkim przygotować się na powolność czytania, która naganna z punktu widzenia efektywności kształcenia, z pewnością przyniesie inne efekty, pozostające poza diagnozą i pomiarem dydaktycznym. Kolejną konsekwencją będzie brak zaufania do kanonicznych odczytań najczęściej kanonicznych tekstów. Ucieczka z „gębą w rękach" i błaganie o nowego człowieka najtrafniej chyba obrazują niechęć do lekcji polskiego ze Słowackim w tle. Zachęceni przez aktywną lekturę, sprawdzajmy literaturę sobą. Przyjmijmy ją powtórnie, przyjrzyjmy się jej bliżej i z większym zainteresowaniem, a okaże się, że „dobry znajomy" stracił rozpoznawalne rysy.

Skoro już padła propozycja „sprawdzania sobą" literatury, to nie pozostaje nic innego, jak jeszcze raz uważnie przeczytać jeden ze sztandarowych, bo pojawiających się już w gimnazjum, tekstów Mirona Białoszewskiego. *Karuzela z madonnami* to tak zwany lekcyjny pewniak. Wystarczy ograniczyć się do

---

[11] Por. A. Janus-Sitarz, *Etyczne aspekty lektury a filozofia edukacji,* w: tejże, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Wyd. Universitas, Kraków 2009, s. 180.

[12] M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury. Eseje*, Wyd. Homini, Kraków 2009, s. 67. Podobnie twierdzi P. Ricoeur: „Rozumienie siebie w obliczu tekstu nie polega na narzuceniu tekstowi kategorii naszej własnej ograniczonej zdolności rozumienia, lecz na wystawianiu się na jego działanie tak, by otrzymać od tekstu szersze Ja, które stanowiłoby sposób egzystencji najlepiej odpowiadający światu prezentowanemu przez tekst". Zob. Tenże, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, przeł. P. Graff i K. Rosner, Wyd. PIW, Warszawa 1989, s. 23.

rytmiki i muzyczności tekstu, aby warstwa brzmieniowa i zabiegi językowe posłużyły do sformułowania niepodważalnej przecież tezy, że mistrz z „Chamowa" „bawił się słowami", w związku z tym był poetą lingwistą. Do tego zestawu spostrzeżeń należałoby jeszcze dołączyć przekonanie o zamiłowaniu poety do kiczu, najlepiej miejskiego. Pomijając oczywiście wszystkie przyjęte uproszczenia i dydaktyczne dyletanctwo, pozostaje nam miąższ informacji o poecie, jakim dysponuje przeciętny gimnazjalista czy licealista.

Jednak skoro „nic na gębę", to po pierwsze, konieczne jest przede wszystkim przeczytanie *Karuzeli z madonnami*, a po drugie, niezbędna jest weryfikacja przyzwyczajeń, które trudno nazwać czytelniczymi. Raczej są to pewne „posądzenia" tekstu o sensy, które nigdy nie zostały sprawdzone, a jedynie przeniesione drogą analogii z tekstu na tekst, choć przecież i siermiężna prowincjonalna rozrywka, i językowa wariacja, i *sacrum* są w wiersz wpisane. Pytanie: jak to zobaczyć?

Oczywiście, rezygnuję z tworzenia jakiejkolwiek spójnej interpretacji tekstu, na rzecz ukazania tego, co może przynieść staranna i powolna lektura. Przede wszystkim karuzela Białoszewskiego staje się swoistego rodzaju wirówką mitu. Madonny, zwykłe przecież kobiety z dziećmi, przyprowadziły swoje pociechy, aby choć na chwilę wytrącić się z codzienności. To wytrącenie ma szczególny charakter, wsiadając na karuzelę, kobiety z dziećmi na ręku odchylane przez siłę odśrodkową, wchodzą w pewne ustalone przez sztukę pozy i role. Odwirowywanie przez karuzelę codzienności sprawia, że zwykłe kobiety przybierają miny narzucone przez Rafaela czy Leonarda, ale także przez prerafaelitów. Przechylenie sylwetek sugeruje z pewnością konkretne ideograficzne typy madonn, np. może wśród nich być *Eleusa* z dzieciątkiem/dzieckiem na ręku, obejmującym ją za szyję, czy *Maestá* tronująca, z dzieciątkiem/dzieckiem na kolanach, w otoczeniu świętych i aniołów, tu zaś na tle odrapanych figur karuzeli.

Transformacja matek w madonny z obrazów wielkich mistrzów na tym się jednak nie kończy. Okrzyk „Magnifikat" otwiera nową przestrzeń przekształceń. To przecież pieśń dziękczynna śpiewana przez Marię Pannę, witaną przez swoją kuzynkę Elżbietę w domu Zachariasza.

Otóż wirujący ruch karuzeli powoduje spiralne narastanie sensów: od *profanum* rozumianego jako spotkanie matek z dziećmi przy karuzeli – małomiasteczkowej rozrywce, przez wpisanie ich w uniwersalne kody kultury, aż po *sacrum* każące dostrzegać w nich powtórzenia maryjnej historii. Dramaturgia przekształceń wzrasta wraz z prędkością wirowania karuzeli, jak gdyby wtrącenie z czasu w mityczny bezczas było koniecznym warunkiem do

uchwycenia migotliwych granic między światami, które, jak się okazuje, można przekraczać. Świat zaczyna wracać do normy od chwili, gdy karuzela zwalnia, dynamika tekstu maleje, a twarze kobiet znów nabierają rozpoznawalnych i indywidualnych rysów.

Jednak cała ta poetycka, nazwijmy ją „draka", z wtrącaniem sensów i myleniem porządków, ma przede wszystkim charakter językowy. Ekstatyczna euforia przekształca język niemalże w bełkot, który w zasadzie przestaje być komunikatywny, raczej sugeruje niż nazywa. I choć, być może, porównanie jest zbyt ryzykowne, to jednak *Karuzela z madonnami* ma wiele wspólnego z *Lokomotywą* J. Tuwima, której to właśnie język był głównym bohaterem. I tak jak u Tuwima to właśnie język zaczarowywał pociąg, czynił z niego małą zabawkę, wpisując go w mitologię dzieciństwa, tak i u Białoszewskiego język, który oszalał, nakazuje szaleństwo światu poprzez ekstatyczną euforię towarzyszącą rytuałowi przejścia.

Tekst momentami przeistacza się w „ekikiki"[13], staje się czystą glosolalią, która już nic nie znaczy, a dzięki uwolnieniu z kontekstu staje się alogicznym bełkotem, który jednak może zostać uznany za język święty. Z kolei asemantyczne „ekikiki" sytuuje oba wiersze w kategorii *ilinx*, swoistego rodzaju oszołomienia spowodowanego zapętleniem, lub – jak kto woli – wyzyskując metaforę karuzeli, wirowaniem. Zawrót głowy spowodowany ruchem dookoła wyzwala twórczą moc. Sam Tuwim zachwycił się dziecięcą translacją *Lokomotywy* wykonaną przez trzyletniego chłopca:

Toi na tati koleja
cieja omoma i pom ej pyja
tusta oia
Toi i hapie
toi i mucha
zaj z oajec jej bucha bucha[14].

Zaskakujące, że punktem wyjścia refleksji nad adaptacją tekstów literackich w szkole jest dziecięca niewinność i naiwność w spotkaniu z tekstem. Być może warunkiem koniecznym dobrze skrojonego, przygotowanego do szkolnych działań tekstu jest właśnie dziecięcość, która nie jest tożsama

[13] Por. J. Cieślikowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1985, s. 246.

[14] J. Tuwim, *Najpiękniejszy przekład*, „Przekrój" 1948, nr 158. Za: J. Cieślikowski, *Wstęp*, w: *Antologia poezji dziecięcej,* Wyd. Ossolineum, Wrocław 1980, s. 24. Warto zwrócić uwagę na fakt, że sam Tuwim uznał tę wypowiedź dziecka za najpiękniejszy przekład *Lokomotywy*.

z ignorancją, ale reprezentuje „myśl słabą". Jednak to refleksja daleka od szkolnej praktyki.

Jak twierdzi Baudrillard, w świecie „po orgii", w którym

> wyzwoliliśmy wszystkie możliwości, przebiegliśmy wszystkie drogi, wykorzystaliśmy wszystkie środki produkcji, a nawet wirtualnej nadprodukcji rzeczy, ideologii, przekazów… W tym szaleństwie nasycenia, w tym obłędzie wyczerpania produkcyjnych możliwości, jak również w rozwoju psychologicznych i sportowych technik spełniania samego siebie, wyśrubowania naszej tożsamości i skuteczności, osiągnęliśmy – na podobieństwo niezużywalnej płyty kompaktowej – przerażający, niebezpieczny stan nasycenia, w którym nie ma miejsca na brak, stratę, na być może zbawienne w tej nowej sytuacji cywilizacyjnej stany melancholijne: wyobcowanie, różnicę, tęsknotę[15].

To uczucia niepopularne, niemal niepedagogiczne, ponieważ wywołujące niepokój, niedające się wmanewrować w standardy egzaminacyjne i podstawy programowe, według których musi zwyciężyć uczucie swojskości będące efektem zrozumienia tekstu, zapewniające zdanie egzaminu. Owo uczucie swojskości, skądinąd pozytywne przecież, przybrało karykaturalne rozmiary w formule NaCoBeZU, czyli „na co będę zwracać uwagę", która nakazuje na początku każdej lekcji wskazywać nauczycielowi najistotniejsze, można powiedzieć węzłowe, zagadnienia. Czy NaCoBeZU pomaga w zrozumieniu tego, co przeżyłam w obliczu tekstu czy pozostawia wrażenie niedosytu, czy chroni przed klęską nadmiaru?

Flâneur, paryski włóczęga oglądający świat, może stanowić figurę czytelnika, który nie tyle nie nadąża, ile nie chce nadążyć za zmieniającym się światem tekstów – nie nastawia się koniunkturalnie – w swoim czytaniu jest wolny. Z zewnątrz jednak ocenia się go inaczej: jako ociężałego, spowolnionego. On zaś jest melancholikiem, jego stan powodowany jest „rozproszeniem przez uporczywe roztrząsanie straty, dryfowaniem wśród kalekich, naruszonych sensów"[16]. Postawmy pytanie, czy szkolne czytanie pozwala na „dryfowanie wśród kalekich sensów"? Paradoksalnie, pozwala. Paradoks polega bowiem na tym, że w większości „kalekie sensy" stają się domeną słabego ucznia i słabego nauczyciela, natomiast interpretacyjne pewniki uchodzą za emblemat dydaktycznej perfekcji.

---

[15] M. Bieńczyk, *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000, s. 8–9.

[16] Tamże, s.11.

I znów powróćmy do figury *flâneura* przechadzającego się paryskimi pasażami, na dydaktyczny użytek wypełnionymi półkami z książkami. Pragnieniu posiadania i rozczytania tekstu towarzyszy chęć pokonania granicy szyby i wejście do księgarni, tak jak pragnieniu interpretacji służy obecność nauczyciela, pomoce, a ostatecznie konieczność przystąpienia do egzaminu. A więc tekst można posiąść, nawet posiłkując się tak prymitywną *ars amandi* jak NaCoBeZU. Do takiej myśli przyzwyczaja szkoła.

A przecież jest inaczej. To właśnie do braku, niezaspokojenia, niewiedzy, tęsknoty należałoby przyzwyczajać ucznia, choć obawiam się, że odbywałoby się to wbrew nauczycielskiemu rozsądkowi, który nakazuje przede wszystkim wyposażyć ucznia w konkretny egzaminacyjny oręż. Więc wciąż śnimy o potędze, śnimy o wiedzy totalnej, choć wiemy, że taka nie jest możliwa. Tym samym symbol czytelnika melancholika nie jest atrakcyjny dla współczesnego świata. Siedząca postać w smutnym zamyśleniu nie oznacza przecież odniesionego zwycięstwa nad tekstem, a raczej zmęczenie i nienasycenie.

Bibliografia

Cieślikowski J., oprac., *Antologia poezji dziecięcej,* Wyd. Ossolineum, Wrocław 1980.

Bieńczyk M., *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000.

Błoński J., *Głos złytoptaka*, „Teksty" 1974, nr 3., s. 123–124.

Cieślikowski J., *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1985.

Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony.* Klasa 1, cz. 2, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2012.

Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i historia*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2001.

Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Wyd. Universitas, Kraków 2009.

Manguel A., *Moja historia czytania*, przeł. H. Jankowska, Wyd. Muza, Warszawa 2003.

Markowski M.P., *Życie na miarę literatury. Eseje*, Wyd. Homini, Kraków 2009.

Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, przeł. P. Graff i K. Rosner, Wyd. PIW, Warszawa 1989.

Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wyd. Znak, Kraków 2006.

The school of adaptation – about reading on lessons of Polish

The article constitutes a critical observation of interpretation's place in the process of learning. The lack of one principle, methodological flow, using ready-made interpretational matrix are, according to the author, main problems that both teachers and students face at school. Pro-

posals connected with re-interpretation of the meeting space in the interpreted text can affect in a crucial way the school powerlessness to read. Furthermore, out of the troublesome situation of a literary text they can create the factor making literature and reading closer to life.

Keywords: school, interpretation, methodology