

KAMILA CZAJA
Uniwersytet Śląski

Jak „sprzedać” romantyzm innej drużynie.
Dwa wiersze
o szkolnych próbach transferu

„Dydaktyczne” wiersze

W wydanym w 1986 roku pierwszym emigracyjnym tomie Stanisława Barańczaka *Atlantyda i inne wiersze z lat 1981–1985* znajduje się utwór *Wrzesień*. Prawie dwadzieścia lat później, w 2005 roku, młody zagłębiowski twórca Paweł Lekszycki publikuje tom *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, a w nim, wśród wielu szkolnych „opowieści”, utwór *Jak zostałem romantykiem*. Dwaj poeci-nauczyciele, dwa wiersze dydaktyczne – w tym jeden, który można by wręcz nazwać glottodydaktycznym. Bohaterowie obu tekstów stają przed niełatwym zadaniem przekazania słuchaczom wiedzy na temat polskiego romantyzmu, poza tym jednak wiele różni zarówno uczących, jak i sytuacji, w których się znaleźli. A że słowo „transfer” nie tylko z transferem kulturowym się kojarzy, to na użytek refleksji o tych dwóch wierszach warto pożytyczyć metaforę piłkarską od Lekszyckiego, który pisze:

[...] Mnie natomiast nakręcają relacje
z przebiegu lekcji polskiego w klasie, w której muszę
wziąć nagle zastępstwo (czuję się jak powołany do gry
rezerwowi napastnik). Obrona rywala nie lubi Słowackiego¹

¹ P. Lekszycki, *Jak zostałem romantykiem*, w: tegoż, *Wiersze przebrane*, Górnośląskie Centrum Kultury, Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, Katowice 2010, s. 56. Wiersz ukazał się wcześniej – w nieco innym zapisie – w tomie: P. Lekszycki, *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, Korporacja Ha!art, Kraków 2005, s. 16.

Wytransferowani dydaktycy

Obaj nauczyciele są w pewien sposób obcy, nie można jednak tych obcości zrównywać. Podmiot-bohater Lekszyckiego znalazł się na lekcji przez „nagle zastępstwo” za „znajomą polonistkę”. Uczy wprawdzie w nie swojej klasie, ale poza tym jest „u siebie”, w roli nauczyciela w polskiej szkole. Jego transfer okazuje się zaledwie „międzyklasowy”, a do tego chwilowy. Wymuszone zastępstwo, chociaż nagle i być może z tego powodu stresujące, nie potrwa długo. To raczej wypożyczenie zawodnika, a nie prawdziwy transfer. Tymczasem bohater *Września* Barańczaka jest wykładowcą w amerykańskim college’u (jego harwardzkość zdradza „wieżyczka Lowell House”²), a transfer do Ameryki to umowa podpisana na dłużej. Jak zauważa Jerzy Kandziora, „wiersze Barańczaka w tomie *Atlantyda* pisane są z perspektywy doznanego niedawno i, jak się wydaje, nieodwołalnego rozstania”³.

Dydaktykowi z utworu *Wrzesień* obca jest nie tylko klasa. Sygnały zawieszenia między znanym a nowym dostrzec można na każdym kroku. Poza barierą języka, która sprawia, że czytająca fragment *Ody do młodości* Japonka „podejmuje czytanie, / brnąć po kostki przez Bałtyk spółgłosek”, ujawniają się i inne różnice. Czasem pokazane zostają wprost – na przykład fakt, że nie można otworzyć okna, trzeba sobie wytłumaczyć zaawansowaną technologię: „(klimatyzacja)”, a uwagę: „W promieniu / co najmniej mili” koniecznie należy uzupełnić przekładem na oswojony system metryczny: „(1609,31 m)”. Ale można się domyślić, że przybyłego z Polski wykładowcę dziwią i inne aspekty sytuacji, nieco subtelniej zaznaczone w wierszu. Warto odnotować choćby fakt, że widziana z okna wieżyczka „złoci się w słońcu, jak co roku świeżo odmalowana”. Prawdopodobnie i dziś polski dydaktyk mógłby doznać szoku kulturowego na widok uniwersyteckiego budynku odnawianego regularnie co roku...

Ten zagubiony pomiędzy „starym” a „nowym” wykładowca z *Września* dobrze się wpisuje w cały tom Barańczaka. Piotr Michałowski zauważa:

Pierwszy tomik „emigracyjny” *Atlantyda* zawiera wiersze z czasu stanu wojennego napisane w Ameryce. Rozdźwięk tych dwóch okoliczności: czasu i przestrzeni, organizuje dwa przenikające się wątki: wspomnień

² S. Barańczak, *Wrzesień*, w: tegoż, *Wiersze zebrane*, Wyd. a5, Kraków 2007, s. 299.

³ J. Kandziora, *O Atlantydzie Stanisława Barańczaka*, „Barańczak – poeta lector. Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 1999, 26 (6), s. 82.

z kraju i obrazów z Nowego Świata. Tę dwutorowość można postrzegać jako próbę przewyciężenia podwójnej obcości – sytuacji przejściowej, czy stanu zawieszenia, gdy JUŻ straciło się swoje dotychczasowe miejsce, a jeszcze nie w pełni odnalazło nowe⁴.

Podobne obserwacje znaleźć można w interpretacji Kandziory, który podkreśla „stan dramatycznego zawieszenia autora pomiędzy krajem, który utracił, a tym, który go przyjął”⁵. Badacz dodaje:

Oba te kraje, pierwszy, mocą własnych wyborów poety i skrytej logiki losu, drugi przez swą obcość i nieprzystawalność względem dotychczasowych doświadczeń, jawią się jako równie odległe i oddzielone nieprzekraczalną granicą. Większość wierszy *Atlantydy* stanowi jakby kolejne ogniwa procesu myślowego zmierzającego do racjonalizowania nowej sytuacji⁶.

Katarzyna Mulet tak umiejscawia *Wrzesień* w kontekście tomu: „Ameryka w związku z tym coraz silniej utożsamiana jest w *Atlantydzie* z uczuciem wyobcowania człowieka wśród odmiennych kultur i ras, które to doznanie z całą mocą pojawia się między innymi w wierszu *Wrzesień*”. Dariusz Pawelec podkreśla z kolei nie tyle wysiłki zmierzające do przewyciężenia obcości, co raczej fakt, że na początku bohater *Atlantydy* sam się w swojej osobności zamyka, skoro „podmiot i bohater wyrzucony poza przysługującą mu przestrzeń geograficzną, przestrzeń aktywności publicznej i przestrzeń języka, po przymusowym zerwaniu dawnych więzi, miast poszukiwać nici wiodącej go do wspólnoty, rozpoczyna snucie utwierdzających go w samotności refleksji”⁸.

Wykładowca z *Września* wpisuje się w te interpretacyjne glosy. Zostaje ukazany w trzeciej osobie, z racjonalizującym dystansem, jednak w tej relacji

⁴ P. Michalowski, „Szkoda, że cię tu nie ma”. *Obcość i zadomowienie w poezji Stanisława Barańczaka*, w: J. Dembińska-Pawelec, D. Pawelec, red., „Obchodząc urodziny z daleka...” *Szkice o Stanisławie Barańczaku*, Wyd. UŚ, Katowice 2007, s. 101.

⁵ J. Kandzióra, *O Atlantydzie...*, s. 82.

⁶ Tamże.

⁷ K. Mulet, *Trauma wyobcowania w Atlantydzie i innych wierszach Stanisława Barańczaka*, w: B. Nowacka, B. Szalasta-Rogowska, red., *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria pierwsza*, Wyd. UŚ, Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie, Katowice–Toronto 2014, s. 370. Zob. też K. Mulet, *Autopsychoterapia w emigracyjnej poezji Stanisława Barańczaka*, w: W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, red., *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, Wyd. Gnome, Katowice 2013, s. 81–90.

⁸ D. Pawelec, *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 1992, s. 157.

łatwo dostrzec maskę osobistych przeżyć. Bohater jest wyraźnie zawieszony między wspomnieniem ojczystego kraju a rzeczywistością nowego miejsca zamieszkania. Częściowo próbuje tę obcość przelamać, używając już nowych pojęć, chociaż wciąż wymagają one przetłumaczenia. Ale nie brakuje w wierszu refleksji, które, zamiast zbliżać imigranta do nauczanej wspólnoty, oddalają go, ciągną w stronę tego, co utracone i przynależne wyłącznie jemu. Wykładowca wycofuje się w siebie i w swoją nostalgię, co przekłada się na nastrój tej poetyckiej lekcji. Lekcji, która okazuje się pretekstem do rozmyślań nad kondycją imigranta wrzuconego w sytuację nauczania obcokrajowców polskiego romantyzmu.

W wierszu Lekszyckiego nastrój jest inny, dynamiczny już od pierwszych wersów wyjaśniających powód zastępstwa: „Syn znajomej polonistki polknął baterijkę do zegarka / i teraz chodzi jak nakręcony”. „Nakręcenie” cechuje też polonistę („Mnie natomiast nakręcają relacje / z przebiegu lekcji polskiego”), nauczyciel wydaje się więc zmobilizowany – ale nie tyle do transferu romantyzmu, co raczej do relacjonowania akcji. A do komentatorskiego sprawozdania świetnie nadaje się nawet to, że sukcesów dydaktycznych nie widać – i nie widać też specjalnej rozpaczki z tego powodu, wszak nauczyciel stwierdza: „wcale nie muszę // brać tego wszystkiego do serca”, przyznając, że jego zaangażowanie od początku pozostawiało sporo do życzenia: „przychodzę na lekcję bez głowy, za to na lekkim kacu”.

Również w tym wypadku bohater wiersza wpisuje się w tom, z którego pochodzi utwór. Lekszycki w *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* nieustannie rozbraja model tradycyjnej edukacji, czyniąc to z pozycji nauczyciela. Rola „nauczającego” zakłada mieszczenie się w regulach, ale w tekstach tego twórcy szkolne zasady są przez polonistę „od wewnątrz” demaskowane i unieszkodliwiane ironią i autoironią, a przeciwko instytucji wykorzystuje się jej własne metody. Wydaje się, że można tu nawet mówić o swoistym sabotażu⁹. Tomasz Jamroziński tak ujmuje tę strategię:

Lekszycki [...] dekonstruuje model wychowawczy, jaki wpajano nam do tychczas w szkole, głównie za pośrednictwem literatury. [...] naśmiewa się z egzaltacji, napuszenia, które towarzyszy przekazywaniu wartości na-

⁹ Zob. K. Czaja, *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Lekszyckiego*, w: A. Czabanowska-Wróbel, M. Marchaj, red., *Wyobraźnia poetycka XXI wieku*, Wyd. UJ, Kraków 2014, s. 117–132. Zob. też K. Czaja, *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Lekszycki wobec tradycji*, w: A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, red., *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, Wyd. UJ, Kraków 2012, s. 141–149.

stępnym pokoleniom, stawia pod znakiem zapytania sensowność działań podszytych instytucjonalnymi sankcjami¹⁰.

„Tematem” lekcji, trochę podobnie jak we *Wrześniu*, staje się nauczyciel – tym razem jednak nie wycofujący się w swoje nostalgiczne przemyślenia, ale przewrotnie i wprost dystansujący się wobec dydaktycznych zobowiązań.

O ile spójnością konstrukcji bohaterów tomów *Atlantyda* i *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie* można wyjaśnić niektóre różnice między próbami romantycznego transferu w przytaczanych utworach poetyckich, to trzeba też zauważyć, że odmienności dotyczą nie tylko przekazujących wiedzę, ale i statusu wpajanych uczniom treści.

Romantyzm z czerwoną kartką?

Wiersz Lekszyckiego nosi przewrotny tytuł *Jak zostałem romantykiem*. Przewrotny, bowiem nauczyciel z tego tekstu wyraźnie się dystansuje od treści programu szkolnego. Romantyzm to po prostu kolejna epoka, którą trzeba „przerobić”.

[...] Na szczęście nie nazywam
się Konrad, nie noszę imienia Kordiana i wcale nie muszę
brać tego wszystkiego do serca. [...]

– stwierdza beztrząsco nauczyciel, po czym przyznaje, że coś go z romantykami łączy:

[...] Mam jednak coś z romantyków,
bo przychodzę na lekcję bez głowy, za to na lekkim kacu,
symuluję chorobę: kaszlę intensywnie w chusteczkę,
dręczą mnie także suchoty.

Z romantyzmu zostają imiona bohaterów i brak rozsądku. Oraz „modna” wówczas gruźlica – na dodatek tylko symulowana, żeby ukryć kaca i „suchoty”. Nie te romantyczne, gruźlicze, z dramatycznym śladem krwi na chusteczce. Fraza „dręczą mnie także suchoty” jest żartem sytuacyjnym w kontekście konradowsko-kordianowskiego zastępstwa, a symulacja pozwala nauczycielowi zachować twarz skuteczniej niż bardziej adekwatne stwierdzenie: „Ale

¹⁰ T. Jamroziński, *Wyznania twórcy pokrętnej literatury dziecięcej*, „FA-art” 2005, nr 62 (4), s. 74.

mnie suszy!”. Tym sposobem zamiast podręcznikowych romantyków uczniowie mają do dyspozycji ich „skacowaną” parodię. Przy pomocy tej lekcyjnej „scenki” Lekszycki pokazuje czerwoną kartkę romantyzmowi w wersji z podstawy programowej.

We *Wrześniu Oda do młodości* staje się reprezentacją polskiej kultury, którą „w pokoju z biurkiem, tablicą” zna naprawdę tylko wykładowca. Wtajemniczenie w romantyczną poezję polską zwiększa wrażenie osamotnienia, ale i zapewnia imigrantowi poczucie wyjątkowości:

[...] W promieniu
co najmniej mili (1609,31 m)
jeszcze przez dobre pięć minut oprócz niego nie będzie nikogo,
kto by wiedział, co znaczą słowa „wspólny łańcuch” oraz „ziemskie
[kolisko”.

Mimo negatywnych sygnałów zagubienia w nowej rzeczywistości warto zauważyć, że u lingwisty Barańczaka „dobre pięć minut” to zapewne nie tylko potoczne określenie czasu, ale jego wartościowanie: jeszcze pięć dobrych minut, minut zachowywania dla siebie jakiegoś sekretu. Jednak ostrożny optymizm ledwo słyszalnie wybrzmiewa na tle reszty utworu.

Już w trzecim wersie przywołany został fragment *Ody do młodości* wyrwany z kontekstu i na dodatek zawierający zdrobnienie: „goniąc za żywiołkami drobniejszego płazu”. Taki cytat wyraźnie wzmacnia absurdalność sytuacji imigranta tłumaczącego w Ameryce wiersz Mickiewicza międzynarodowej grupie. W finale utworu Barańczaka fragmenty do wyjaśnienia studentom to „spólny łańcuch” i „ziemskie kolisko”. W sytuacji przymusowego wyjazdu na inny kraniec Ziemi, oderwania od wspólnoty i osamotnienia jakże ironicznie brzmieć musi Mickiewiczowskie wezwanie do solidarności i przekraczania geograficznych barier. Kandziora podkreśla dziwność tej dydaktycznej sytuacji:

Zauważmy, że *Wrzesień* krystalizuje się w zdziwieniu odległością dwóch idiomów, że powstał niejako w punkcie przecięcia idiomu języka – kilka słów wiersza pewnego słowiańskiego poety z pierwszej połowy XIX wieku, i idiomu przestrzeni – kadru z wycinkiem słonecznego dnia w pewnym amerykańskim college’u¹¹.

¹¹ J. Kandziora, *Ocalony w gmachu wiersza. O poezji Stanisława Barańczaka*, Fundacja Akademia Humanistyczna, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2007, s. 277.

Wspomniane tu odległości, geograficzna i czasowa, to jednak nie koniec płaszczyzn „wyczerpania się” romantyzmu w wierszu Barańczaka. Można dostrzec we *Wrześniu* znacznie krótszą, ale nie mniej istotną czasową różnicę: „Skończyło się, dawno temu. Co? Młodość”. *Oda do młodości* ewidentnie podsuwa właśnie taką odpowiedź, a jak zauważa Krzysztof Biedrzycki w kontekście wiersza *Druga natura* (także z tomu *Atlantyda*), wiek to kolejna warstwa wyobcowania („zawsze jest się wygnańcem skądś, choćby z lat utraconej młodości”¹²). Paradoxs sytuacji imigranta z wiersza *Wrzesień* podsumowuje Tadeusz Nyczek:

Paradoxs tym większy, że nieprzetłumaczalną „Ode do młodości” musi przetłumaczyć młodzieży, i równocześnie wie, że „spólny łańcuch” i „ziemskie kolisko” pozostaną pustymi słowami, nic nie będzie objęte, nic wspólne. Nawet młodość jest niczym, bo dla tego, kto rozumie słowa „Ody do młodości”, samej młodości też już nie ma¹³.

Ale „młodość” to dla wykładowcy również synekdocha przeżyć w kraju, który trzeba było opuścić. Trzecioosobowy imigrant z *Września* ma zbyt wiele cech wspólnych z podmiotem-bohaterem innych wierszy *Atlantydy*, żeby w interpretacji zignorować pewne „krajowe” wątki sprawiające, że odpowiedź na pytanie „co się skończyło dawno temu?” mogłaby być też bardziej złożona. W „glottodydaktycznym” wierszu wykładowca podejmuje próbę odcięcia się od „kompleksu bohatera romantycznego”¹⁴. Chce widzieć przeszłość jako zamknięty rozdział biografii – rozdział, który można by scharakteryzować słowami Pawelca o ewolucji tradycji romantycznej w poezji Barańczaka:

W *Dzienniku porannym* nakreślony został program jednostkowego heroizmu wyrażony w duchu prometejskiej samowystarczalności człowieka-bohatera. Konsekwencje zrealizowania tego programu oglądamy na kartach *Ja wiem, że to niestuszące* i *Tryptyku*: zapis poetycki uzyskał w tych tomach etyczną sankcję. Poeta przyjął rolę „spiskowca” i „więźnia”. Dramatyczny

¹² K. Biedrzycki, *Świat poezji Stanisława Barańczaka*, Wyd. Universitas, Kraków 1995, s. 200. Zob. K. Mulet, *Trauma wyobcowania...*, s. 369.

¹³ T. Nyczek, *Strony obcości*, w: tegoż, *Emigranci*, Wyd. Aneks, Londyn 1988, s. 134.

¹⁴ „Wpływy dziewiętnastowiecznej tradycji literackiej są zresztą widoczne we wszystkich utworach zamieszczonych w *Atlantydzie*, co wiąże się z »kompleksem bohatera romantycznego«, jaki można przypisywać Barańczakowi” (K. Mulet, *Trauma...*, s. 364–365). Zob. też K. Mulet, *Analiza psychobokrytyczna poezji Stanisława Barańczaka*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 16, s. 159.

ciąg dalszy takiej postawy znany jest w kulturze polskiej nazbyt dobrze: wygnanie. Przez Barańczaka-poetę traktowane jednak z Norwidowskim dystansem [...]¹⁵.

Oswojenie się z amerykańskim bytowaniem wymaga dystansu do przeszłości, przyznania, że wszystko (młodość, ale w domyśle także romantyczna walka) „skończyło się, dawno temu”. Polski romantyzm jest czymś równocześnie bliskim, silnie uwewnętrznionym, jak i nagle geograficznie i czasowo (w czasie historycznoliterackim, ale i autobiograficznym) dalekim. Omawianie *Ody do młodości* w amerykańskim college’u te sprzeczności unacocnia. Następuje terapeutyczna, nie do końca jeszcze udana próba zmiany pojmowania romantycznej tradycji, usiłowanie pozostawienia jej za sobą. To może nie sytuacja od razu na czerwoną kartkę dla romantyzmu – ale chyba co najmniej na żółtą.

Czy studenci za oceanem mogą pojąć złożone znaczenie romantyzmu dla tożsamości imigranta i równocześnie bolesną świadomość nieprzystawalności tej tradycji do amerykańskiego życia?

Przeciwnie drużyny

Uczestnicy zajęć poświęconych *Odzie do młodości* zostają scharakteryzowani wyłącznie poprzez pochodzenie – grupa składa się „z Mulata, Japonki, dwojga Anglosasów, / nowojorskiego Żyda i kalifornijskiej Irlandki?”. Wyliczenie zdaje się zwiększać poczucie osobności imigranta, ale takie ujęcie listy studentów może też stanowić próbę przewyciężenia obcości. Skoro Żyd może być nowojorski, a Irlandka kalifornijska, to może nie ma nic dziwnego w cambridge’owskim Polaku? Różnica polega na tym, że nauczyciel musi się w swojej sytuacji dopiero odnaleźć.

Wykładowca wyraźnie dystansuje się wobec grupy, ale uczniom tak naprawdę niewiele można zarzucić. Wydają się zaangażowani w zajęcia: „Po chwili skupionego milczenia Japonka podejmuje czytanie, / brnąc po kostki przez Bałtyk spółgłosek”. Zglębianie polskiego romantyzmu stanowi dla

¹⁵ D. Pawelec, *Dojść do siebie. Wiersze Stanisława Barańczaka*, w: tegoż, *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*, Agencja Artystyczna „Para”, Katowice 1998, s. 67. Zob. również S. Barańczak, „*Emigracja*”: co to znaczy?, w: tegoż, *Poezja i duch Uogólnienia. Wybór esejów 1970–1995*, Wyd. Znak, Kraków 1996, s. 226–238.

przedstawiciele innych kultur spory wysiłek, skoro do lektury najpierw trzeba się w skupieniu przygotować, a potem przez nią „brnąć”. Dydaktyczny sceptycyzm imigranta zdaje się jednak wynikać nie z braku zainteresowania po stronie uczniów, ale z tego, jak daleko może ich ono zaprowadzić. Kandzióra w cytowanym już fragmencie zauważa, że jeden z idiomów *Wrześnień* stanowi „kilka słów wiersza pewnego słowiańskiego poety z pierwszej połowy XIX wieku” – i dla studentów w wielokulturowej grupie zapewne właśnie tym jest *Oda do młodości*. Czymś intrygującym przez dystans kulturowy i czasowy, ale w żadnym razie nie czymś „swoim”. Biedrzycki w kontekście *Wrześnień* zauważa: „Zawsze pozostanie się kimś z »tamtego świata«, [...] kimś, kto pozostaje w kręgu wtajemniczonych w jakieś dziwne, egzotyczne doświadczenie”¹⁶.

Mimo sceptycznego nastawienia wykładowcy zajęcia toczą się sprawnie, bo zagranicznych studentów fascynuje zapewne „inność” tej literatury – tymczasem uczącego właśnie jej „inność” (a więc i „inność” jego samego) skłania do rozmyślań nad glottodydaktyczną sytuacją, w której się znalazł, i nad tym, co po drodze utracił. Ostatnie dwa wersy („jeszcze przez dobre pięć minut oprócz niego nie będzie nikogo, / kto by wiedział, co znaczą słowa »spólny łańcuch« oraz »ziemskie kolisko«”) nie tylko podkreślają „elitarną” osobność Polaka w Ameryce, ale mogą też sugerować, że nawet jeżeli za pięć minut słownikowe znaczenie słów stanie się dla studentów jasne, to pozostanie dla nich niedostępne stojące za słowami skomplikowane polskie doświadczenie. O ile bowiem młodość uznać można za temat uniwersalny, to nie da się tak łatwo zuniwersalizować kontekstu (tego XIX-wiecznego, ale i tego związanego z kondycją XX-wiecznego polskiego dysydenta, budowaną wyraźnie na wzorcach romantycznych).

U Barańczaka studenci nie są przeciwnikami, ale mimo ambicji i skupienia nie mogą sprostać oczekiwaniom nękanego nostalgii wykładowcy. Z powodu odmiennych doświadczeń historycznych i kulturowych nie mogą z nim grać w tej samej drużynie. Tymczasem uczniowie z wiersza Lekszyckiego w tej samej drużynie grać nie chcą. Nauczyciel widzi się w roli rezerwowego (wszak to zastępstwo) napastnika, którego powołano do gry. Napastnika, czyli stronę „atakującą” uczniów romantyzmem. Ale „rywal” nie zamierza się poddać:

[...] Obrona rywala nie lubi Słowackiego,
a z Mickiewiczem nie poszłaby do łóżka żadna
z całego zastępu Wereszczakówien.

¹⁶ K. Biedrzycki, *Świat poezji...*, s. 172.

Szkolny romantyzm to coś, przed czym uczeń się broni, coś wyraźnie nieatrakcyjnego – nawet w bardzo dosłownym sensie atrakcyjności dla płci przeciwnej. Piłkarskie metafory pozwalają relacjonować trudną lekcję niczym mecz piłkarski, a równocześnie pokazują, że w takim wydaniu edukacja jest zaledwie grą. I to grą wprawdzie zespołową, ale nauczyciel i uczniowie występują w przeciwnych drużynach.

Polonista gra i atakuje, bo taka jego rola. A uczniowie się bronią – i paradoksalnie, w tej swojej kontrze wobec autorytetów i narzuconych treści programowych, wydają się znacznie bliżsi bohaterom Słowackiego i Mickiewicza niż posłusznie „brnący” przez *Odę do młodości* studenci z wiersza Barańczaka. Z kolei nauczyciela z wiersza Leśkiewicza „nakręca” raczej podtrzymywanie gry dla niej samej, dla szansy mówienia o niej. Wobec wyniku konfrontacji zdaje się przejawiać mniej zaangażowany stosunek (choć może to wina „lekkiego kaca”, z którym dotarł do pracy). Wydaje się jednak, że warto rozważyć, jakie są rezultaty transferowych prób dydaktycznych. Wbrew pozornie raczej ponurym wnioskom płynącym z tych dwóch poetyckich lekcji nie można tak łatwo wyrokować, kto wygrywa, a kto przegrywa.

Wyniki meczów

Gdyby analizować *Wrzesień* Barańczaka i *Jak zostałem romantykiem* Leśkiewicza w kategoriach tradycyjnego sukcesu dydaktycznego, to pewnie należałoby stwierdzić, że transfer romantyzmu, międzykulturowy lub po prostu szkolny, jest prawie zupełnie nieosiągalny. A jeśli już, to paradoksalnie przyjemniej uczyć o Mickiewiczu w Ameryce, bo przynajmniej ktoś chce słuchać. Ale żaden z tych wierszy nie jest przecież wyłącznie zwykłą scenką z dydaktycznego życia.

W *Jak zostałem romantykiem* przegrywa romantyzm – ale tylko taki w skompromitowanej, przyciętej do programu szkolnego odsłonie. Romantyczny nonkonformizm ma się dobrze, chociaż ego Mickiewicza mogłoby uciepnieć w obliczu odrzucenia przez współczesne „Wereszczaków”. Nauczyciel też przegrywa tylko pozornie, podmiot-bohater wiersza Leśkiewicza nie dąży bowiem do typowych zwycięstw dydaktycznych. Sukces stanowi dla niego obnażenie słabości tradycyjnych metod i poetyk. Jamroziński podkreśla, że autor: „Odbierając poezji patos i »władzę sądenia«, dekonstruuje wzorzec rodem z romantyzmu, wedle którego wieszcz miał prawo, a nawet obowiąz-

zek ocalać, nawracać i oświecać maluczkich [...]”¹⁷. Podobnie postrzega tę strategię Magdalena Boczkowska:

Poeta nie pretenduje jednak do roli nieomylnego nauczyciela, który wmawia uczniom, że „Słowacki wielkim poetą był”. Nie chce swoją twórczością „ocalać narodów”. Romantyczne dogmaty, czy to w nauczaniu, czy to w poezji, nie mają już najmniejszego sensu [...]. „Na szczęście” Lekszycki dekonstruuje ów romantyczny wzorzec poety-wieszczka i wyznaje, że jedyne, co ma wspólne z romantykami, to kac i suchoty¹⁸.

Zastępstwo z nauczycielem „na lekkim kacu”, opornymi uczniami i nieatrakcyjnym tematem to porażka przekuta w sukces. Obnażenie „szkolnej” gry i pokazanie niewystarczalności dotychczasowych dydaktycznych formuł to impuls do szukania innych dróg. Na blogu, w tekście także zatytułowanym *Jak zostałem romantykiem*, Lekszycki pisze: „Chcę zostać sam – romantyk wśród pozytywistów harujących u podstaw programowych”¹⁹. Czyli jednak zwycięstwo romantyzmu – ale nie tego z narzuconych treści nauczania.

W wierszu Barańczaka wykładowca wydaje się przegrany. Stracił kraj, a w nowym się nie odnajduje. Młodość się skończyła. A nauczany w Ameryce polski romantyzm tylko potęguje tęsknoty, wyostreza absurdy, przynosi świadomość utopijności pełnego zrozumienia, skoro osobiste odczuwanie romantyzmu nie nadaje się do przekazania komuś, kto nim – choćby w XX-wiecznej odsłonie – nie żył. Joanna Krenz pisze, że nauczyciel we *Wrześniu* objaśnia wiersz Mickiewicza „z rezygnacją”²⁰, cytowany już Biedrzycki podkreśla nieprzekraczalną obcość dwóch światów, a Nyczek odbiera utwór Barańczaka jeszcze bardziej pesymistycznie: „Smutny ten wiersz jest jednym z najbardziej przejmujących świadectw obcości, jakie znam w całej polskiej poezji”²¹.

¹⁷ T. Jamroziński, *Wyznania twórcy...*, s. 74.

¹⁸ M. Boczkowska, *Codziennność, wyobrażenia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2010, s. 114.

¹⁹ <http://szycownik.blog.pl/id,2397783,title,JAK-ZOSTALEM-ROMANTYKIEM-A-PL-uszka-Trip-Krakow-2005,index.html> [dostęp: 25.11.2014]. W tekście tym Lekszycki opisuje, jak w ramach nauczania romantyzmu zaproponował uczniom książkę *Trip* Adama Pluszki. Sukces podczas lekcji, tak odmienny od porażek przy omawianiu Słowackiego i Mickiewicza, wywołuje w Lekszyckim refleksję: „przyszło mi na myśl, że dzięki Pluszce mógłbym raz jeszcze polubić romantyzm” i staje się inspiracją do napisania wiersza *Jak zostałem romantykiem*.

²⁰ J. Krenz, *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 466 (7), s. 31.

²¹ T. Nyczek, *Strony obcości...*, s. 134.

Ale można spojrzeć na sytuację z nieco większym optymizmem. Glotto-dydaktyczna sytuacja pozwala imigrantowi przez chwilę być w pozycji tego, kto wie. To jego język przez moment obowiązuje. A w międzykulturową komunikację, mimo związanych z nią trudności, wpisane jest założenie jakiejś przekładalności. Nie można oczekiwać, że studenci z wiersza Barańczaka pojmą romantyzm tak osobiście, jak pojmuje go wykładowca „po przejściach”. Ale cenne są ich próby poznania tej literatury i zrozumienia jej na swój sposób. Magię takich spotkań podkreśla Kandziora:

Fascynacja idiolektem, a szerzej, fascynacja zdumiewającą wędrówką „miejsc wspólnych” (*loci communes*) w idiolektach, w poprzek języków, czasów i kultur, fascynacja ich bytowaniem, skrywaniem się w egzotycznych subkodach, pojawia się u Barańczaka już we wcześniejszych utworach, na przykład w wierszu *Wrzesień* [...]”²².

Najbliższej pozytywnej oceny transferu kulturowego jest Michałowski, który dostrzega w tomach *Atlantyda* i *Widokówka z tego świata* „trzy wątki, które można nazwać: nurtem ocalenia polskości, nurtem mediacji kultur i nurtem adaptacji imigranta”²³. Wydaje się, że *Wrzesień* realizuje wszystkie te motywy: przywołuje, chociaż bez entuzjazmu, romantyczną tradycję, przedstawia sytuację interkulturowej mediacji, stanowi część procesu odnajdywania się imigranta w nowej roli. Trzeba „tylko” okiełznać nostalgię i nieco zweryfikować wymagania. Michałowski pisze o *Wrześniu*: „Profesja harwardzkiego wykładowcy literatury polskiej zakłada pewną przekładalność dwóch kultur i tradycji – także objaśnienia cudzoziemcom rodzimego romantyzmu z *Ody do młodości* [...]”²⁴. I ta „pewna” przekładalność wydaje się zwycięstwem glottodydaktyki nad, pozornie nieprzekraczalną, różnicą.

Bohaterowie, pozornie pokonani, na dydaktycznym doświadczeniu jednak coś zyskują, nie tylko tracą. Niby skompromitowana, odesłana do lamusa tradycja odzyskuje siłę, chociaż w zupełnie innych wersjach niż patriotyczno-ojczyzniana czy maturalna. Zrelacjonowane tu dwa dydaktyczne mecze (polsko-amerykański, choć z udziałem licznych nacji, i polsko-polski)

²² J. Kandziora, *Ocalony w gmachu...*, s. 276.

²³ P. Michałowski, „*Szkoła, że cię tu nie ma*”. *Obcość i ządomowienie...*, s. 104.

²⁴ Tamże, s. 107. Por. K. Czaja, *Studia o poezji – poezja o studiach. Uniwersytet w wybranych utworach współczesnych*, w: E.L. Polańska, P.M. Siewierska, T. Siewierski, red., *Mędrzec, filozof, humanista... czyli uczyony poprzez wieki*, Wyd. KUL, Lublin 2013, s. 129–137.

o transfer romantyzmu nie kończą się więc jednoznacznymi wynikami. Ale przecież nie o biało-czarne rozstrzygnięcia toczyć się ma rozgrywka w poezji. Być może chodzi po prostu o to, co odkryć można w trakcie gry.

Bibliografia

- Barańczak S., „Emigracja”: *co to znaczy?*, w: tegoż, *Poezja i duch Uogólnienia. Wybór esejów 1970–1995*, Wyd. Znak, Kraków 1996.
- Barańczak S., *Wiersze zebrane*, Wyd. a5, Kraków 2007.
- Biedrzycki K., *Świat poezji Stanisława Barańczaka*, Wyd. Universitas, Kraków 1995.
- Boczkowska M., *Codziennosc, wyobrażenia, metafizyka. Poezja na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim po roku 1989*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2010.
- Czaja K., *Kanon(y) „poety-belfra” – Paweł Łekszycki wobec tradycji*, w: Jarmuszkiwicz A., Tabaszewska J., red., *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, Wyd. UJ, Kraków 2012.
- Czaja K., *Lekcje sabotażu. O „szkolnej” wyobraźni Pawła Łekszyckiego*, w: Czabanowska-Wróbel A., Marchaj M., red., *Wyobrażenia poetycka XXI wieku*, Wyd. UJ, Kraków 2014.
- Czaja K., *Studia o poezji – poezja o studiach. Uniwersytet w wybranych utworach współczesnych*, w: Polańska E.L., Siewierska P.M., Siewierski T., red., *Mędrzec, filozof, humanista... czyli uczyony poprzez wieki*, Wyd. KUL, Lublin 2013.
- Jamrozniński T., *Wyznania twórcy pokreślonej literatury dziecięcej*, „FA-art” 2005, nr 62 (4), s. 73–75.
- Kandziora J., *O Atlantydzie Stanisława Barańczaka*, „Barańczak – poeta lector. Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 1999, 26 (6), s. 81–91.
- Kandziora J., *Ocalony w gmachu wiersza. O poezji Stanisława Barańczaka*, Fundacja Akademia Humanistyczna, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2007.
- Krenz J., *Poeta i? a? kontra? nauczyciel. Poetyckie wizerunki nauczycieli*, „Polonistyka” 2009, nr 466 (7), s. 29–34.
- Łekszycki P., *Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*, Korporacja Halart, Kraków 2005.
- Łekszycki P., *Wiersze przebrane*, Górnos Śląskie Centrum Kultury, Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, Katowice 2010.
- Michałowski P., „*Szkoła, że cię tu nie ma*”. *Obcość i zudomowienie w poezji Stanisława Barańczaka*, w: Dembińska-Pawelec J., Pawelec D., red., „*Obchodzę urodziny z daleka...*” *Szkiele o Stanisławie Barańczaku*, Wyd. UŚ, Katowice 2007.
- Mulet K., *Analiza psychokrytyczna poezji Stanisława Barańczaka*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 16, s. 157–177.
- Mulet K., *Autopsychoterapia w emigracyjnej poezji Stanisława Barańczaka*, w: Hajduk-Gawron W., Madeja A., red., *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, Wyd. Gnome, Katowice 2013.
- Mulet K., *Trauma wyobcowania w Atlantydzie i innych wierszach Stanisława Barańczaka*, w: Nowacka B., Szalasta-Rogowska B., red., *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria pierwsza*, Wyd. UŚ, Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie, Katowice–Toronto 2014.
- Nyczek T., *Strony obcości*, w: tegoż, *Emigranci*, Wyd. Aneks, Londyn 1988.
- Pawelec D., *Dojść do siebie. Wiersze Stanisława Barańczaka*, w: tegoż, *Debiuty i powroty. Czytanie w czas przełomu*, Agencja Artystyczna „Para”, Katowice 1998.
- Pawelec D., *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 1992.

Netografia

Szycownik śląski, <http://szycownik.blog.pl>.

How to “sell” Romanticism to the other team.
Two poems about the school attempts of transfer

The article shows an analysis of two contemporary poems: *Wrzesień* by Stanisław Barańczak and *Jak zostałem romantykiem* by Paweł Leśczycki. Both of these works can be interpreted as the presentation of the attempts to pass knowledge of Polish romantic literature to the people with different cultural, political or generational background. In *Wrzesień* a lecturer, a Polish immigrant in the U.S.A., tries to explain *Oda do młodości* to an international student group and in *Jak zostałem romantykiem* a teacher working in a Polish school holds a class about Mickiewicz and Słowacki. Notwithstanding the differences of time, space and the participants in these two situations, the didactic experience is the teachers' chance to settle accounts with the literary tradition, professional duties and – above all – with themselves.

Keywords: Stanisław Barańczak, Paweł Leśczycki, school, transfer, Romanticism