

Poznawanie słowa 4

Wykłady inauguracyjne Wydziału Filologicznego UŁ
wygłoszone w latach 2012/2013 i 2013/2014



wydawnictwo naukowe PRIMUM VERBUM

„Daj mi odpowiednie słowo i odpowiedni akcent,
a ruszę z posad bryłę świata.”

Joseph Conrad, *Notatnik osobisty*

Poznawanie słowa 4

Wykłady inauguracyjne

Wydziału Filologicznego UŁ

wyłożone w latach 2012/2013 i 2013/2014

Primum Verbum

Łódź 2014

REDAKCJA NAUKOWA

prof. zw. dr hab. Piotr Stalmaszczyk

REDAKCJA WYDAWNICZA

PRIMUM VERBUM Anna Obrębska

Copyright © 2014 by Wydział Filologiczny UŁ
and PRIMUM VERBUM

ISBN 978-83-62157-88-4

Łódź 2014

Wydawnictwo PRIMUM VERBUM

Ul. Gdańska 112, 90-508 Łódź

www.primumverbum.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Konrad W. Tatarowski	
Dziennikarstwo – powołanie czy praca jak wiele innych?	13
Anna Warda	
Katarzyna II i jej alegoryczna <i>Bajka o carewiczu Chłorze</i>	35
Zenon Weigt	
Język w badaniach filologa	63
Tomasz Cieślak	
Julian Tuwim – poeta nadal ważny?	83
Agnieszka Kłosińska-Nachin	
Literatura a nauka pływania, czyli słów kilka o użyteczności literatury	99
Joanna Nijakowska	
Geniusz w ósiej ławce – wyzwania edukacji włączającej	123

WSTĘP

Mamy przyjemność przedstawić Czytelnikom wykłady inauguracyjne Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, wygłoszone z okazji rozpoczęcia roku akademickiego 2012/2013 oraz roku akademickiego 2013/2014. Jest to już czwarta publikacja w serii zainicjowanej przez Wydział Filologiczny i wydawnictwo Primum Verbum.

Wykład uniwersytecki od zawsze należał i – mimo zmieniających się uwarunkowań (a również innowacji o charakterze technologicznym) – ciągle należy do najważniejszych form szeroko pojętej edukacji akademickiej. Wykład inauguracyjny w zwięzły sposób wprowadza studentów rozpoczynających studia w tematykę obszarów badawczych Wydziału Filologicznego, a jednocześnie umożliwia poznanie wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Dzięki inicjatywie Wydziału Filologicznego i wydawnictwa Primum Verbum te bardzo dobrze skomponowane krótkie teksty są teraz dostępne dla szerszej rzeszy czytelników.

Wydział Filologiczny posiada uprawnienia do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa, natomiast badania naukowe prowadzi w zakresie filologii polskiej i filologii obcych, kulturoznawstwa, informacji naukowej i bibliotekoznawstwa, dziennikarstwa i komunikacji społecznej. W swojej bogatej ofercie dydaktycznej Wydział ma 14 kierunków i specjalności, od niedawna dwa nowe kierunki na poziomie licencjackim: logopedię z audiologią i lingwistykę dla biznesu.

Zebrane w niniejszej książeczce wykłady zostały wygłoszone na wydziałowych inauguracjach roku akademickiego

2012/2013 oraz 2013/2014. Inauguracja roku 2014/2015 odbędzie się już w nowym gmachu Wydziału Filologicznego.

Zgodnie z tradycją, do wygłoszenia wykładów zostali zaproszeni wybitni przedstawiciele różnych jednostek, reprezentujący szerokie spectrum charakterystycznych dla Wydziału specjalności naukowych, a także różne style badawcze i sposoby prowadzenia wykładów. Za każdym razem był to wykład w pełni autorski, doskonale wprowadzający w określony obszar wiedzy.

Na rozpoczęcie roku akademickiego 2012/2013 wykłady wygłosili profesorowie Konrad Tatarowski, Anna Warda i Zenon Weigt.

Profesor Konrad Tatarowski pracuje w Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, przez wiele lat był czynnym dziennikarzem (m.in. w Radiu Wolna Europa), w swojej działalności naukowej zajmuje się m. in. aksjologią i polityką w działalności Jana Nowaka-Jeziorańskiego, a także wydawnictwami emigracyjnymi i z drugiego obiegu. Swój wykład poświęcił wolności i odpowiedzialności w pracy dziennikarza.

Profesor Anna Warda pracuje w Instytucie Rusycystyki (którym kierowała w latach 2008–2012), zajmuje się literaturą i kulturą rosyjską, zwłaszcza XVIII i XIX wieku oraz folklorem rosyjskim. Jej wykład dotyczył wybranych aspektów twórczości literackiej carycy Katarzyny II.

Profesor Zenon Weigt kieruje Zakładem Językoznawstwa Stosowanego w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego i Stosowanego, zajmuje się przede wszystkim lingwistyką tekstu, glottodydaktyką, teorią i praktyką translacji. Swój wykład poświęcił ogólnym koncepcjom i funkcjom języka oraz komunikacji językowej.

Podczas inauguracji roku akademickiego 2013/2014 wykłady inauguracyjne przedstawili profesorowie Tomasz Cieślak, Agnieszka Kłosińska-Nachin i Joanna Nijakowska.

Profesor Tomasz Cieślak pracuje w Katedrze Literatury i Tradycji Romantyzmu, zajmuje się głównie liryką XX wieku

i najnowsza. Poświęcił liczne publikacje twórczości Tuwima, Wata, Białoszewskiego, Herberta, Szymborskiej, Różewicza, Wojaczka, Świetlickiego. W swoim wykładzie inauguracyjnym postawił pytanie o aktualność twórczości Juliana Tuwima.

Profesor Agnieszka Kłosińska-Nachin pracuje w Katedrze Filologii Hiszpańskiej i zajmuje się literaturą hiszpańską, ze szczególnym uwzględnieniem modernizmu i postaci Miguela de Unamuno. W swoim wykładzie broniła tezy o użyteczności nauczania literatury, w kontekście przekraczania granic między fikcją a rzeczywistością.

Profesor Joanna Nijakowska pracuje w Zakładzie Pragmatyki Językowej Instytutu Anglistyki, zajmuje się metodyką nauczania języka angielskiego, trudnościami w uczeniu się, zwłaszcza dysleksją rozwojową oraz dyskursem akademickim. Swój wykład poświęciła podstawowym założeniom edukacji włączającej.

*Dziekan Wydziału Filologicznego
prof. zw. dr hab. Piotr Stalmaszczyk*

Wykłady inauguracyjne
wygłoszone w roku akademickim
2012/2013

KONRAD W. TATAROWSKI

DZIENNIKARSTWO

– POWOŁANIE CZY PRACA JAK WIELE INNYCH?

Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Trudno bowiem porównywać pracę przeciętnego dziennikarza z działalnością księdza, misjonarza czy artysty tworzącego natchnione dzieła. Nie wymaga ona płynącej z góry predestynacji, szczególnych predyspozycji psychicznych, wybitnych uzdolnień i talentów. Z drugiej jednak strony, trafiają do tego zawodu jednostki nieprzeciętne, które – podobnie jak wielcy artyści czy wybitni pisarze – pozostawiają po sobie trwałe dokonania i pamięć, która przechodzi w legendę.

Do takich postaci należała niewątpliwie, przypomniana przez Melchiora Wańkowicza w *Karafce La Fontaine'a*, osiemnastoletnia Nelly Bly [Elizabeth Cochrane], która pod koniec XIX stulecia potrafiła dotrzeć do ówczesnego amerykańskiego magnata prasowego, Josepha Pulitzera, by namówić go do wsparcia dla jej pomysłu. A polegał on na tym, że postanowiła dostać się jako pacjentka do domu dla obłąkanych – aby potem w oparciu o własne doświadczenia i obserwacje opisać niehumanitarne warunki, w jakich przetrzymywani są chorzy. Stała się w ten sposób, dzięki reportażom opublikowanym w dzienniku „World”, inicjatorką ważnej gałęzi dziennikarstwa ujawniającego tajemnice, dziennikarstwa śledczego.

Na tym zresztą nie poprzestała, podejmując w 1889 roku pojedynek z bohaterem powieści Julesa Verne'a *W osiemdziesiąt dni dookoła świata*. Dzięki organizacyjnemu i finansowemu wsparciu Pulitzera udało jej się objechać i opłynąć kulę ziemską w 72 dni, sześć godzin i osiem minut! Wszystkie szczegóły jej podróży skrupulatnie relacjonował dziennik „World”. Jak

podsumował rzecz Melchior Wańkowicz: „Realny reportaż po- bił fikcję literacką o siedem dni, siedemnaście godzin i 50 mi- nut” [Wańkowicz 1974: 41]. Każdy adept dziennikarstwa, któ- ry chce poznać historię i tajniki tego zawodu, ze wspomnianym dziełem mistrza polskiego reportażu musi się zapoznać.

Często, a nawet bardzo często, owe wybitne jednostki, które trafiają do dziennikarstwa powodowane pasją poznawa- nia i ujawniania prawdy o ciemnych stronach naszej rzeczywi- stości, kończą życie w okolicznościach tragicznych. W 2012 roku – jak podało stowarzyszenie Dziennikarze bez Granic – w różnych częściach świata w czasie wykonywania reporter- skich obowiązków zginęło sześćdziesięciu sześciu korespon- dentów różnych mediów. I podobnie dzieje się każdego roku – warto w tym miejscu przypomnieć polskiego dziennikarza telewizyjnego, Waldemara Milewicza, zastrzelonego w Iraku 7 maja 2004 roku (razem z montażystą Mounirem Bouamzane).

Czasami dziennikarze padają ofiarą morderstw – jak Anna Politkowska, rosyjska reportażystka, odważnie i mimo licznych ostrzeżeń i gróźb ujawniająca kulisy wojny w Czeczenii, za- strzelona w biały dzień na ulicach Moskwy w październiku 2006 roku przez niewykrytych sprawców. Wiele wskazuje na to, że był to mord polityczny. Piękny esej poświęcił jej włoski reportażysta, Roberto Saviano [2010], autor głośniejszej książki *Gomorra*, ujawniającej tajemnice jednej z włoskich organizacji mafijnych. Żyje teraz w cieniu wyroku śmierci, wydanego na niego przez mafiosów.

Jak pokazują podane przykłady – dziennikarstwo nie zaw- sze i nie dla każdego wykonującego ten zawód jest „pracą jak wiele innych”. Wskazać też można na inne cechy tej profesji, które wyróżniają ją na tle innych. Prześledźmy to niejako z lotu ptaka, sięgając do okresu, kiedy profesja dziennikarska zaczy- nała się kształtować.

POCZĄTKI PROFESJI DZIENNIKARSKIEJ

Zawód dziennikarza, w dzisiejszym rozumieniu tego pojęcia, wykształcił się w XIX stuleciu, wraz z rozwojem prasy i technicznych możliwości jej produkowania i rozpowszechniania na skalę masową, co wiązało się również z postępującymi procesami upowszechniania edukacji i czytelnictwa. Dziennikarzami, w profesjonalnym znaczeniu tego słowa, byli, między innymi, najwięksi polscy dziewiętnastowieczni pisarze: Józef Ignacy Kraszewski, Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz. Nazwiska, które tu wymieniałem, bardzo wysoko stawiają pułap wymagań wobec dziennikarstwa traktowanego jako zajęcie zapewniające materialne podstawy bytu. Bo od razu trzeba dodać, że dla wymienionych pisarzy redagowanie gazet i regularne do nich pisanie było przede wszystkim sposobem na zarabianie pieniędzy – ambicje artystyczne, intelektualne i duchowe realizowali bowiem w dziełach, które na trwałe wpisały ich do historii literatury.

Jednak, z drugiej strony, również ich dorobek dziennikarski – *Kroniki* Prusa czy pisane w formie listów korespondencje Sienkiewicza z Afryki i z Ameryki – tworzą wzorcowy kanon niektórych gatunków prasowych, felietonu i korespondencji, z której w dwudziestym stuleciu wykształci się reportaż, gatunek wieloskładnikowy i złożony, do którego sięgać będą mistrzowie dziennikarskiego fachu w XX i XXI wieku. Warto tu jednak zaznaczyć, że oni sami, jak np. Melchior Wańkowicz czy Ryszard Kapuściński, korzeni reportażu doszukiwali się znacznie wcześniej, u starożytnych historyków – pierwszy z nich u Tucydidesa, drugi u Herodota. Wańkowicz pisał o tym na początku swego szkicu *Kształtowanie się reportażu – ojca literatury*, otwierającego *opus magnum* jego pisarstwa, *Karafkę La Fontaine'a*:

reportaż jest stary jak mowa ludzka. Począł się już, kiedy pierwszy troglodyta przyniósł wiadomość o pasących się na polanie

mamutach. Reporto – znaczy odnosić. Odnosić jakieś zdarzenie do świadomości ludzi, którzy tego zdarzenia nie widzieli [Wańkiewicz 1974: 24].

W tych dwu zdaniach zawarta jest również definicja dziennikarstwa, którą współczesny medioznawca, Zbigniew Bauer, ujął w krótkiej formule „paktu faktograficznego” [Bauer 2000: 143], zawieranego między nadawcą i odbiorcą wypowiedzi dziennikarskiej. Realizuje się on zarówno w formach wypowiedzi informacyjnych, jak i publicystycznych, kiedy dziennikarz występuje w roli komentatora, nie tylko opisującego, ale również oceniającego bieżące wydarzenia i wyrażającego swój do nich stosunek, pozytywny bądź negatywny. A także – co ważne – kiedy potrafi dotrzeć w miejsca ukryte przed opinią publiczną i wydobyć na światło dzienne sprawy skrywane, często mroczne.

W XIX stuleciu – choć korzenie tego nurtu myślowego sięgają XVII wieku (*Areopagitica* Johna Milтона, 1644) – rozwija się na Zachodzie doktryna liberalna, a jej kamieniem węgielnym jest zasada wolności słowa i wynikająca z niej zasada wolności prasy, a także przyznania prasie szczególnego miejsca w społeczeństwie: roli *watch dog*, stróża demokracji, zobowiązanego przede wszystkim do kontroli rządzących i ich poczynąń – niejako w imieniu rządzonych i przy ich akceptacji. Wiąże się to – a w każdym razie wiązać powinno – z przyjęciem na siebie przez tę grupę zawodową szczególnej odpowiedzialności. Wróć do tego wątku w dalszej części wykładu.

Dwudziesty wiek – najbardziej krwawy w dziejach ludzkości, a zarazem przynoszący ogromne zmiany technologiczne i cywilizacyjne – spowodował również istotne przekształcenia w zawodzie dziennikarskim. Pojawiają się media elektroniczne – w pierwszych dziesiątkach tego stulecia radio, nieco później telewizja, zaś w ostatnim ćwierćwieczu Internet dociera na wszystkie kontynenty i staje się powszechnym narzędziem komunikacji.

Rośnie też społeczna rola i znaczenie mediów masowych, jako nośników informacji, ale również treści kulturalnych, edukacyjnych i rozrywkowych. Po II wojnie światowej, w świecie podzielonym na dwa wielkie ideologiczne bloki, prasa, radio i telewizja pełnią w każdym z nich inne funkcje. W krajach zachodnich demokracji, pozostając w większości w rękach prywatnych właścicieli, stają się dochodowymi przedsięwzięciami biznesowymi; rosną wielkie koncerny wydawnicze, pojawiają się setki i tysiące tytułów prasy kolorowej, adresowanej do różnych grup zawodowych i wiekowych, niezwykłą popularność zdobywają tak zwane „tabloidy”, gazety łączące informację z rozrywką i sensacją. Najpowszechniejszym i najbardziej wpływowym medium staje się telewizja, zarówno publiczna, finansowana przez państwo, jak i kanały prywatne. Media rywalizują ze sobą, walczą o przyciągnięcie do siebie odbiorców, a także reklamodawców.

Inaczej po II wojnie światowej rzecz wyglądała po drugiej stronie tak zwanej „żelaznej kurtyny”, w krajach pozostających w sowieckiej strefie wpływów, gdzie media, w myśl leninowskiej doktryny, pełniły funkcję „pasa transmisyjnego” treści akceptowanych przez władzę komunistyczną, a zatem traktowane były przez nią jako narzędzia indoktrynacji. Władze partyjno-państwowe były jedynym właścicielem i dystrybutorem prasy, programów radiowych i telewizyjnych, a funkcję kontrolną sprawowała cenzura. Nie oznacza to oczywiście, że media w krajach pozostających w radzieckiej strefie wpływów nie pełniły funkcji informacyjnych, kulturalnych, edukacyjnych czy rozrywkowych. Pełniły je – ale tylko w takim zakresie, w jakim władza na to zezwalała, a w Polsce Ludowej, w różnych okresach ów margines swobody poszerzał się lub zwężał.

MASS MEDIA W POLSCE PRZED 1989 ROKIEM

W Polsce, w okresie PRL-u, mass media pozostawały w okowach systemu „realnego socjalizmu” i komunistycznej ideologii

aż do 1989 roku, nie mogąc tym samym spełniać zadań – przede wszystkim informacyjnych – przynależnych wolnej prasie. Proces odchodzenia od „realnego socjalizmu” był w Polsce stopniowy, wcześniejszy i dłuższy niż w innych krajach tak zwanego obozu socjalistycznego. Pierwszym i najbardziej spektakularnym aktem masowej odmowy zaufania dla władz PRL był ruch „Solidarności” między sierpniem 1980 a 13 grudnia 1981 roku. Nie przyniósł on jednak instytucjonalnych i prawnych regulacji, które umożliwiłyby przejęcie władzy przez rząd reprezentujący większość społeczeństwa. Nastąpiło to dopiero na przełomie lat 80. i 90.

W myśl leninowskiej doktryny prasowej, obowiązującej w całym bloku komunistycznym, media stanowiły własność państwową i podlegały całkowitej kontroli partii sprawującej władzę. Miały też być czynnikiem „rewolucyjnych zmian świadomości społecznej, pełnić rolę kolektywnego agitatora i propagandysty” [Goban-Klas 1999: 167] oraz organizatora życia społecznego i gospodarczego. Narzędziem sprawującym kontrolę był urząd cenzury¹ z siedzibą w Warszawie i oddziałami w większych miejscowościach w całym kraju. Konsekwencją traktowania prasy jako „pasa transmisyjnego między władzą a masami” był jednokierunkowy przepływ przekazów prasowych – od władzy do społeczeństwa, z góry na dół. Opis funkcjonowania tego modelu, wraz z jego konsekwencjami, pierwsi dali Jerzy Drygalski i Jacek Kwaśniewski w książce *(Nie)realny socjalizm*, wydanej po raz pierwszy poza zasięgiem cenzury w 1988 r. Ich autorstwa było pojęcie „blokady artykulacji”, oznaczające wprowadzenie do systemu mechanizmów uniemożliwiających swobodny przepływ informacji i opinii niezgodnych z wykreowanym przez władze PRL obrazem „jedności interesów” narodu i partii. Mechanizmy te miały na celu „skanalizowanie artykulacji i odgórne nią sterowanie” [Drygalski, Kwaśniewski 1992: 171].

¹ Centralne Biuro Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk powołano 19.01.1945 r. Formalnie działało do 11.04.1990 r., kiedy ustawowo uchylono ustawę o kontroli publikacji i widowisk i zniesiono organy jej kontroli.

Konsekwencją tego modelu była utrata społecznej wiarygodności prasy, która nie mogła spełniać zadań, przede wszystkim informacyjnych i kontrolnych, przynależnych wolnym mediom. I chociaż – jak pisał Wojciech Adamczyk – należy przychylić się do powszechnej w środowisku prasoznawców tezy o niemal całkowitym podporządkowaniu prasy władzy w okresie PRL [Adamczyk 1999: 19], to trzeba jednak wskazać na pewne zjawiska, które odróżniały prasę w Polsce od modelu obowiązującego w innych krajach „obozu socjalistycznego”.

Przed wszystkim trzeba tu przypomnieć rolę prasy katolickiej, a zwłaszcza „Tygodnika Powszechnego”, który mimo podlegania cenzurze i ściśle reglamentowanych nakładów, odgrywał ważną, opiniotwórczą rolę i prezentował niezależną ideowo i światopoglądowo orientację intelektualną. W wydawnictwach „Znaku” i „PAX-u” (organizacji katolickiej współpracującej z władzami PRL) ukazywało się wiele wartościowych przekładów z literatury zachodniej. Interesujące i znamienne jest, że wielu Rosjan, Czechów i Słowaków uczyło się języka polskiego tylko po to, by czytać dostępną w Polsce prasę kulturalną i literaturę. W tygodnikach i miesięcznikach kulturalnych i literackich – zwłaszcza w okresach „liberalizacji” polityki przez władze komunistyczne (jak po przełomie październikowym w 1956 roku, w pierwszej połowie lat 70., w okresie „Solidarności”) – kwitło życie intelektualne i artystyczne, toczyły się dyskusje i spory, również o charakterze ideowym. Jak to określił kiedyś Stanisław Barańczak, polski model „realnego socjalizmu” (po październiku 1956 r.) przypominał nieco szwajcarski ser, był to „totalitaryzm z dziurami”.

Koniec lat osiemdziesiątych – kilka miesięcy przed obaleniem muru berlińskiego – przyniósł w Polsce znaczne osłabienie monopartyjnej dyktatury PZPR. Ocena stopnia niepodległości i suwerenności Polski w tym okresie, a także stopnia nasylenia kraju wartościami demokratycznymi, jest w opiniach różnych historyków i publicystów odmienna. Trudno też byłoby

wskazać konkretną datę lub wydarzenie, które wyznaczałoby początek suwerennej i demokratycznej III Rzeczypospolitej.

W ocenie jednych najważniejszy był sam fakt zainicjowania procesu demokratyzacji kraju w rozmowach Okrągłego Stołu (od lutego do kwietnia 1989 r.) i tzw. kontraktowych wyborach parlamentarnych w czerwcu 1989 roku. Dla innych – powszechne i wolne wybory prezydenckie w roku następnym. Z punktu widzenia swobody informacji i rozwoju życia kulturalnego za najważniejszą i decydującą można by uznać decyzję o likwidacji cenzury w kwietniu 1990 r.

Decydującym świadectwem trwałego wejścia Polski na drogę demokratycznych przemian – zdaniem wielu komentatorów – było objęcie władzy przez rząd premiera Tadeusza Mazowieckiego w sierpniu 1989 r. Od tego momentu Polska zaczęła prowadzić niezależną politykę wewnętrzną i zagraniczną. W tym okresie też rozpoczął się proces transformacji prasy i mediów elektronicznych, który doprowadził do ukształtowania się obecnego, pluralistycznego i wolnorynkowego systemu funkcjonowania mediów w naszym kraju².

POCZĄTKI NIEZALEŻNEGO DZIENNIKARSTWA W PRL.

ROLA „DRUGIEGO OBIEGU” WYDAWNICZEGO

Warto w tym miejscu przypomnieć ważną rolę, jaką w dziele ocalania pamięci i tożsamości narodowej, a także budowania intelektualnych podstaw do walki o niepodległą i demokratyczną Polskę odegrały emigracyjne wydawnictwa i rozgłośnie radiowe nadające audycje do kraju, z paryską „Kulturą” i Rozgłosnią Polską RWE, a także wolna od cenzury, wydawana niejawnie – od jesieni 1976 roku aż do końca istnienia PRL – prasa

⁴ Zob. m.in.: B. Dobek-Ostrowska, *Przemiany systemu medialnego w Polsce po 1989 r.*, [w:] *Współczesne systemy komunikowania* (red. Tejze), Wrocław 1997; Z. Bajka, *Rynek mediów w Polsce*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów* (red. Z. Bauer, E. Chudziński), Kraków 2000; R. Filas, *Czytelnictwo prasy oraz odbiór radia i telewizji w latach 1989–1995*, [w:] *Media i dziennikarstwo w Polsce 1989–1995*, Kraków 1996.

podziemna, którą redagowali zarówno profesjonalni dziennikarze, jak i debiutanci w tej dziedzinie. Redagowali ją, dodajmy, często płacąc za to wysoką cenę w postaci: utraty miejsc pracy, a zatem oficjalnych możliwości zarabiania pieniędzy, represji w postaci przesłuchań, inwigilacji, rewizji, a często także wyroków więzienia.

Prasa podziemna, od jesieni 1976 roku poczynając, była konstytutywną częścią tak zwanego **„drugiego obiegu” wydawniczego i kulturalnego**. Określenie to pojawiało się w latach 1976–1989 na tym samym polu semantycznym co pojęcia „literatury niezależnej”, „ruchu wydawniczego poza zasięgiem cenzury” czy „bibuły”. Rzadziej przywoływano określenie prasy czy wydawnictw konspiracyjnych – historycznie związane z działalnością polskiego państwa podziemnego w okresie II wojny światowej.

Samo pojęcie „drugiego obiegu” ma zakres znaczeniowy znacznie szerszy niż w przywołanym przed chwilą odniesieniu. Można by powiedzieć, że w „drugim obiegu” mieszczą się te obawy przedsiębiorczości (na różnych polach aktywności gospodarczej czy kulturalnej), które pozostają poza kontrolą państwa (przede wszystkim – fiskusa), z całym obszarem tak zwanej „szarej” sfery zatrudnienia; to także wszelkiego typu dobra i wyroby rozprowadzane poza sieciami oficjalnej dystrybucji, na prowizorycznych straganach czy przez objeżdżających Polskę domokrażców. To wytwarzane „domowym sposobem” bądź nielegalnie kopiowane płyty i kasety. Te wszystkie zjawiska – nieopisane przez socjologów – wymykają się spod państwowej kontroli, ale i pozostają poza jakąkolwiek sferą zorganizowanego, społecznego czy związkowego oddziaływania. Patrząc z tego punktu widzenia, „drugi obieg” – współtwórca subkultury Górniaka i Bazaru Różyckiego miałby długoletnią tradycję i zasięg znacznie szerszy niż interesujące nas zjawisko „drugiego obiegu” myśli i idei. Byłby również składnikiem „kultury masowej”, elementem obyczaju i składnikiem żywiołowej ekspresji ludowej lub podmiejskiej.

Jest zatem pojęciem złożonym, wieloskładnikowym, trudnym do jednoznacznego zaklasyfikowania. Z punktu widzenia ekonomicznego jest współtwórcą i składnikiem wolnego rynku, rządzi się spontanicznymi regułami podaży i popytu. Można by o nim mówić z punktu widzenia prawnego, ekonomicznego, moralnego czy estetycznego.

Czasami jego rozrost jest konsekwencją dziejowych konieczności – na przykład w okresie II wojny światowej, w kląrowej sytuacji antagonizmu między narzuconą strukturą okupacyjnego państwa a zniewolonym społeczeństwem funkcjonowanie „drugiego obiegu” (z przemycałą szynką, schabem i ziemniakami, ale także bronią i konspiracyjną bibułą) było warunkiem biologicznego i kulturowego przetrwania narodu.

W okresie PRL-u, w sytuacji narzuconego społeczeństwu kagańca „jedynie słusznego systemu społeczno-politycznego”, kontrolowanego przez rządzącą partię komunistyczną i jej „zbrojne ramiona”, z wszechmocną cenzurą kontrolującą pracomysłność narzędzi społecznej komunikacji (mediów), znaczna część (zapewne większość) społeczeństwa również postrzegała państwo jako strukturę obcą, narzuconą z zewnątrz, nie możliwą do zaakceptowania. Dla wielu osób oznaczało to wycofanie się z życia publicznego, swoistą „emigrację wewnętrzną”, zajęcie pozycji bardziej obserwatorów niż aktywnych współtwórców nowej rzeczywistości.

W przywołanym przeze mnie wcześniej rozumieniu „drugiego obiegu” w latach 1976–1989 pojęcie to oznaczało szeroko pojęty **ruch społeczno-kulturalny**, organizowany niezależnie od władz PRL, obejmujący:

- działalność o charakterze kulturalnym i artystycznym, (różnego rodzaju spotkania literackie, spektakle teatralne, wystawy plastyczne, organizowane w kościołach lub mieszkaniach prywatnych);
- działalność naukowo-dydaktyczną (np. wykłady Towarzystwa Kursów Naukowych);

– działalność w sferze mediów elektronicznych (audycje „Radia Solidarność”, nagrywanie i kolportowanie kaset dźwiękowych i kaset video).

Składnikiem tak rozumianego „drugiego obiegu” był również **niezależny ruch wydawniczy**. Jego początki wiążą się z powstaniem i wyrazistym zaakcentowaniem swojej obecności przez Komitet Obrony Robotników, Konfederację Polski Niepodległej i inne ugrupowania pozostające najczęściej w jawnej (choć nielegalnej) opozycji wobec reżimu komunistycznego w PRL. Równolegle mieliśmy do czynienia z zorganizowanym (i zakonspirowanym) ruchem wydawniczym poza zasięgiem cenzury – powstają niezależne czasopisma, biuletyny, prasa informacyjna, oficyny wydawnicze. Wszystko to działo się w 1976 roku i trwało aż do odzyskania przez Polskę suwerenności i zniesienia cenzury przewencyjnej; za umowną datę początku niezależnego ruchu wydawniczego w Polsce można przyjąć **29 września 1976 roku** – dzień wydania pierwszego „Komunikatu” KOR-u, który dał początek „Biuletynowi Informacyjnemu”, pierwszej niezależnej gazecie kolportowanej na znacznym obszarze kraju.

ZAKRES I ZASIĘG ODDZIAŁYWANIA „DRUGIEGO OBIEGU”

Ogólnopolski zasięg (mówiąc: ogólnopolski, mam na myśli duże miasta i centra przemysłowe – do mniejszych miejscowości pasa podziemna docierała rzadko i nieregularnie) miało też utworzone na początku istnienia „drugiego obiegu” informacyjno-interwencyjne pismo „Robotnik”, nawiązujące w tytule do tradycji PPS-u, równocześnie albo nieco później powstały inne gazety podziemne o zasięgu ponadregionalnym. Na początku 1977 r. ukazał się pierwszy numer literackiego czasopisma „Zapis”, lubelskiego pisma młodych katolików „Spotkania” i szereg innych opiniotwórczych kwartalników o profilu literackim, publicystyczno-społecznym bądź politycznym. Do sierpnia 1980 roku ukazywało się prawie **200 tytułów** niezależnych czasopism i opublikowano około **300** książek i broszur.

W okresie legalnej działalności NSZZ „Solidarność” – między końcem sierpnia a 13 grudnia 1981 roku – nastąpił prawdziwy zalew wydawnictw pozacenzuralnych. Różne ogniwa niezależnego związku zawodowego wydały w tym okresie na terenie całego kraju około **3200 tytułów** biuletynów, gazet i czasopism (jedynie nieliczne, jak ogólnopolski „Tygodnik Solidarność”, posiadały tak zwany „debit” wydawniczy i podlegały cenzurze, zdecydowana większość ukazywała się na zasadzie wewnętrznej prasy związkowej i nie była kontrolowana przez państwo). W tym czasie bez zezwolenia cenzury opublikowano też ponad **2500** książek i broszur³.

Po wprowadzeniu w Polsce stanu wojennego 13 grudnia 1981 do połowy 1986 roku w przywołanej tutaj *Bibliografii publikacji podziemnych* zarejestrowano niemal **1400** tytułów prasy konspiracyjnej (w tym wiele tytułów o zasięgu międzyzakładowym lub ponadlokalnym, ukazujących się w sposób ciągły i w nakładzie sięgającym kilku tysięcy egzemplarzy), działały też nadal oficyny wydawnicze publikujące utwory autorów krajowych, emigracyjnych oraz przekłady dzieł twórców z innych państw.

Przytoczone tu liczby wskazują na zakres tego zjawiska. Nie ma pewnych i precyzyjnych danych dotyczących jego społecznego zasięgu i oddziaływania, przyjmuje się, że prasa podziemna docierała (poza okresem legalnego działania „Solidarności”, kiedy była dobrem ogólnie dostępnym) do około 10% społeczeństwa, a jej oddziaływanie na opinię publiczną (nie tylko zresztą w kraju) na szerszą skalę możliwe było dzięki działalności Rozgłośni Polskiej Radia Wolna Europa, która przystaczała na antenie i szeroko omawiała publikacje ukazujące się w „drugim obiegu” (podobnie zresztą jak, na mniejszą skalę, polskie serwisy BBC i „Głosu Ameryki”).

³ Dane te podają za: J. Kamińska [W. i W. Chojnacy], *Wprowadzenie [do:] Bibliografia publikacji podziemnych w Polsce (13 XII 1981 – VI 1986)*, Paryż 1988.

SPOŁECZNO-POLITYCZNE KONSEKWENCJE DZIAŁALNOŚCI NIEZALEŻNEJ PRASY I WYDAWNICTW W PRL

„Drugi obieg” wydawniczy burzył stabilność leninowskiego modelu funkcjonowania prasy w PRL⁴. Można by powiedzieć, że stanowił **wolnorynkowy element w niedemokratycznym systemie**. Był całkowicie niezależny od dyrektyw państwowego monopolisty i pomimo stałego zagrożenia represjami, ubogiej bazy produkcyjnej i trudności w zdobyciu podstawowych materiałów (od papieru poczynając) stworzył alternatywny model obiegu informacji i wartości ideowych, artystycznych i społeczno-politycznych. Działał na zasadach rynkowych w wymiarze ekonomicznym, pojawiały się elementy konkurencji i rywalizacji między wydawcami i poszczególnymi środowiskami.

Konsekwencją naruszenia owego monopolistycznego modelu usytuowania mediów w PRL-u dla kultury polskiej było powstanie załączków demokratycznej *kultury politycznej*⁵ i – przywołując określenie Stefana Żółkiewskiego – *kultury literackiej*⁶.

⁴ Na temat systemów medialnych zobacz m.in.: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa-Kraków 1999 (i wydania późniejsze), zwłaszcza cz. III: *Analiza i funkcjonowanie mediów masowych*, s. 147–184; M. Mrozowski, *Media masowe: władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001 (zwłaszcza rozdział: *Komunikowanie masowe a stosunki władzy*, s. 191–223; J. Keane, *Media a demokracja*, przeł. E. Petrajtis-O’Neil, Londyn 1992 (rozdział *Wolność prasy*, s. 9–41), M. Kunczik, A. Zipfel, *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu* (przeł. J. Łoziński, W. Łukowski), Warszawa 2000 (rozdz. II, *Media masowe a społeczeństwo*, s. 34–67). O systemie medialnym w Polsce przed 1989 r. pisali m.in.: B. Dobek-Ostrowska, *Komunikowanie masowe a demokracja systemu politycznego*, [w:] *Współczesne systemy komunikowania* (red. B. Dobek-Ostrowska), Wrocław 1997; J. Drygański, J. Kwaśniewski, *(Nie)realny socjalizm*, Warszawa 1988, wyd. oficjalne: Warszawa 1992; W. Adamczyk, *Media masowe w procesie budowania demokracji w Polsce (1989–1995)*, Poznań 1999.

⁵ O różnych znaczeniach i historii tego pojęcia zob.: F. Ryska, *Kultura polityczna*, [w:] *Nauka o polityce. Rozważania metodologiczne*, Warszawa 1984. „Kultura towarzyszy działaniom perswazyjnym i grze politycznej [...] ideologia może zakładać walkę [...] Ideologia popycha ludzi, by zająć się polityką. Kultura każe im przynajmniej zastanowić się, jak mają to robić”, *op. cit.*, s. 246.

⁶ W rozumieniu tego terminu przez S. Żółkiewskiego: „Badacza kultury literackiej mniej interesują zindywidualizowane wypowiedzi artystyczne [...], a bardziej wspólny system semiotyczny, „język” literatury, kody znane odbiorcom i użytkowane przez nadawców, dla których stanowią ramy i podstawę własnych,

U ŹRÓDEŁ DEMOKRACJI: PLURALIZM I WIELOGŁOSOWOŚĆ

Na te aspekty działalności „drugiego obiegu” zwrócił uwagę poznański filozof, Leszek Nowak, w artykule *Dwie tezy o drugim obiegu*, opublikowanym w podziemnym piśmie „Obraz”:

To, co nosi skromne miano „drugiego obiegu”, jest jednym z podstawowych zjawisk późnego socjalizmu. Jest to bowiem ni mniej ni więcej proces pozbawiania trój-panów jednej z ich władz – władzy duchowej, zakotwiczonej w monopolu na środki indoktrynacji. Najpierw przez przewyższenie samego tego monopolu, a więc na płaszczyźnie rzeczowej. A na tej podstawie [...] polegającej na tworzeniu się nowych ośrodków decyzyjnych, zawiadujących alternatywnymi środkami przekazu treści kulturowych – odbywa się proces przeobrażenia warstwy inteligencji twórczej [Nowak 1986: 27].

W przytoczonej definicji zwraca uwagę wyeksponowanie *politycznego* aspektu istnienia „drugiego obiegu” wydawniczego (jego uczestnictwo w procesie pozbawiania Partii-Państwa monopolu na środki indoktrynacji, a tym samym odebranie jej ważnej dziedziny władzy). Przejawiało się to w powstawaniu niezależnych ośrodków informacyjnych, oświatowych, kulturalnych, twórczych. A ponieważ powstały one *niezależnie*, mogły reprezentować interesy i poglądy różnych zespołów, grup i pojedynczych osób, mogły artykułować odmienne stanowiska polityczne i społeczno-gospodarcze. Jednym słowem „drugi obieg” stworzył możliwość uczynienia polskiej kultury pluralistyczną i wielogłosową.

Rozpocznę od przypomnienia niektórych inicjatyw, które tworzyły załączki demokratycznej **kultury politycznej** w Polsce. Po 1976 roku powstało wiele ugrupowań i czasopism reprezentujących różne odcienie myśli liberalnej, konserwatywnej,

twórczych pomysłów, indywidualnych ekspresji, oryginalnych naruszeń społecznych systemów semiotycznych, narzędzi komunikacji zbiorowej” – S. Żółkiewski, *Główne tendencje rozwoju polskiej kultury literackiej 1918–1939*, [w:] *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*, Warszawa, 1979, s. 5.

narodowej, socjaldemokratycznej. Od Konfederacji Polski Niepodległej, poprzez wielonurtowy światopoglądowo Komitet Obrony Robotników, bardziej jednolity ideowo, choć skłócony wewnątrz Ruch Obrony Praw Człowieka i Obywatela, Ruch Młodej Polski z czasopismem „Bratniak”, liberałów ze Stefanem Kisielewskim, Piotrem Wierzbickim, Januszem Korwinem-Mikke i Mirosławem Dzielskim, zakonspirowane (w odróżnieniu od wcześniej wymienionych) Polskie Porozumienia Niepodległościowe, aż po ukonstytuowane po 13 grudnia 1981 roku takie ugrupowania, jak „Solidarność Walcząca”, socjaldemokratyczne grupy polityczne „Robotnik” i „Wola”, ruch „Wolność – Sprawiedliwość – Niepodległość”, „Wyzwolenie”, czy liberalno demokratyczne ugrupowanie „Niepodległość”.

We wszystkich tych ośrodkach działalności opozycyjnej i myśli polityczno-społecznej wydawano czasopisma i książki – wśród nich również przekłady klasyków ekonomii i politologii, a także nowszej myśli społeczno-filozoficznej. Szczególnie duże zasługi w tej dziedzinie mają liberałowie, z oficyną wydawniczą Korwina-Mikkego. Wszystkie te ugrupowania, wraz z licznymi środowiskami związanymi z „Solidarnością” (zarówno w legalnym okresie jej działalności, jak i po 13 grudnia 1981 r.) tworzyły barwną społeczno-polityczną paletę różnorodnych programów, postaw, recept społecznych i politycznych na dziś i na jutro. Tworzyły załączek pluralistycznego społeczeństwa.

Na łamach prasy podziemnej toczyło się wiele autentycznych polemik i dyskusji, zarówno politycznych, jak i literackich – od tygodników i dwutygodników poczynając („Tygodnik Mazowsze”, KOS, „Wola”, prasa wrocławska), po miesięczniki i kwartalniki („Arka”, „Vacat”, „Kultura Niezależna”, „Obecność”, „Spectator” i wiele innych); polemik merytorycznych i odsłaniających zasadniczo odmienne postawy i różne punkty widzenia spraw podstawowych.

Ich zasięg nie przekraczał górnych paru procent społeczeństwa – ale dla osób zainteresowanych były one dostępne.

Problem polega zresztą nie tyle na zasięgu myśli politycznej – ile na możliwości swobodnego dostępu do niej. W demokratycznych państwach Zachodu procent ludzi czytających poważne artykuły publicystyczno-polityczne był zapewne nie większy niż w Polsce. Tyle, że tam czytał ten, kto chce – w Polsce czytał ten, kto miał dostęp do zakazanej literatury. Tam obywatel dokonywał swobodnego wyboru niegrożącego żadnymi negatywnymi konsekwencjami prawnymi – w Polsce, biorąc do ręki „bibułę”, dokonywał opcji o charakterze politycznym i ideologicznym, wchodził w kolizję z prawem.

PODZIEMNA PRASA KULTURALNA – POCZĄTKI PLURALISTYCZNEJ KULTURY LITERACKIEJ W PRL

Rozwijając zaczerpniętą od Leszka Nowaka myśl o „duchowym” (kulturowym) aspekcie istnienia niezależnego ruchu wydawniczego, proponuję spojrzeć na ten aspekt zagadnienia nieco szerzej. Co oznaczało owo przewyżczenie monopolu totalistycznego państwa w sferze kultury dla jej twórców, ale także użytkowników (odbiorców)?

Rozpocznijmy od przypomnienia pierwszych literackich inicjatyw wydawniczych. „Zapis” zaczął się ukazywać na początku 1977 roku w Warszawie. Początkowo był w przeważającej mierze almanachem tekstów odrzuconych przez cenzurę – niektóre jego numery w całości poświęcone były publikacjom takich pozycji, jak „Kompleks Polski”, „Mała Apokalipsa” i „Wschody i zachody Księżyca” Tadeusza Konwickiego, „Nierzeczywistość” i „Miesiące” Kazimierza Brandysa, „Wielki strach” Juliana Strykowskiego (nawiasem mówiąc, należą one do tych prozatorskich propozycji niezależnego ruchu wydawniczego, które skutecznie bronią się przed upływem czasu) – później stał się pismem o własnej linii programowo-artystycznej (na jego łamach debiutował w 1978 roku poeta Jan Polkowski).

Kilka miesięcy później w Łodzi ukazał się pierwszy numer „Pulsu” – pisma w znacznej mierze prekursorskiego wobec tej

formuły, jaką przyjęły inne czasopisma „drugiego obiegu”, takie jak „Arka”, „Obecność” czy „Kultura Niezależna”. Od pierwszego numeru prowadził określoną politykę redakcyjną: zamawiał teksty u autorów, starał się świadomie sterować pismem, nie zdając się na drukowanie tego, co odrzuciła cenzura. Na łamach „Pulsu” publikowali między innymi: Jacek Bierezin, Antoni Pawlak, Leszek Szaruga, Janusz Anderman, Tomasz Jastrun, Marek Nowakowski.

Pierwsza „Nieocenzurowana Oficyna Wydawnicza”, która wydawała literaturę piękną została założona w Lublinie, zaś od drugiej połowy 1977 roku rozwijała szeroką działalność w Warszawie jako NOWA (Niezależna Oficyna Wydawnicza). Potem pojawiły się inne niezależne wydawnictwa, drukujące literaturę, ze szczególnie zasłużonymi na tym polu krakowską Oficyną Literacką i Warszawską Niezależną Oficyną Poetów i Malarzy.

Istotnym aspektem działalności niezależnych oficyn wydawniczych było przybliżenie odbiorcom w kraju literatury emigracyjnej oraz przekładów tekstów autorów zachodnich, a także rosyjskich, czeskich czy węgierskich.

Wracając do pytania o kulturowy (duchowy) wymiar zaangażowania twórców i odbiorców kultury niezależnej, należy zwrócić uwagę na **ideowy i moralny wymiar tego zjawiska** – w sferze myśli nastąpiło tu oderwanie się twórców od monopolistycznego programisty, Partii-Państwa, od wytwórcy kulturowego stylu – monologu, zunifikowanego myślenia. Oznaczało to wybór – bądź skazanie się – na niezależność. Wybór ten miał charakter aksjologiczny, a zarazem etyczny. I, jako taki, wymagał pewnej odwagi. Wymagał jej w 1976 roku, kiedy „drugi obieg” się tworzył, wymagał jej po 13 grudnia 1981 r., w pierwszych latach stanu wojennego, kiedy za uprawianie i rozpowszechnianie niezależnej twórczości groziły poważne kary. Konsekwencją tego wyboru niezależności była dla twórców utrata statusu hołubionego przez władze, mniej lub bardziej posłusznego partnera i degradacja do roli osoby prześladowanej, napiętnowanej stygmatem „wroga”.

TRANSFORMACJA USTROJOWA I PRZEKSZTAŁCENIA NA RYNKU MASS MEDIÓW W POLSCE PO 1989 R.

Ten trwający ponad pół wieku okres ostrego ideologicznego podziału świata skończył się w 1989 roku, wraz z upadkiem muru berlińskiego, a niedługo później rozpadem Związku Radzieckiego. Dla Polski oznaczało to odzyskanie niepodległości i powrót do grona państw demokratycznych. Dla was, młodych adeptów dziennikarstwa, którzy znajdują się na tej sali – to już prehistoria, dla większości moich koleżanek i kolegów, którzy teraz będą waszymi wykładowcami, to historia ciągle żywa i obecna.

Wracając zaś do tematu naszych rozważań, trzeba powiedzieć, że istotną rolę w procesach transformacji ustrojowej w naszym kraju odegrały media. One też zresztą się zmieniały, w przyspieszonym tempie dostosowując swoją ofertę do potrzeb społeczeństwa, które odbudowywało swoją podmiotowość. Był to więc proces dwustronny: zmiany ustrojowe pozwalały na wprowadzenie nowych regulacji prawnych, dotyczących funkcjonowania prasy, radia i telewizji na nowych, wolnorynkowych zasadach – nowe media z kolei, działając zgodnie z duchem liberalnym, wolnościowym, przyczyniały się do rekonstrukcji społeczeństwa obywatelskiego i budowy demokratycznego państwa.

Po sześćdziesięciu latach od utraty niepodległości, w wolnej Polsce, zawód dziennikarza odzyskał godność i społeczną rangę. A wraz z tym możliwość świadomego wpływania na rzeczywistość, bez odgórnych zaleceń i wszechobecnego cienia cenzury.

Media masowe stają się ważnym elementem kształtującym opinię publiczną. Wszak decyzje podejmowane przez polityków w demokratycznym państwie nie wynikają z ich woluntarystycznego „chciejstwa”, ale są efektem określonych społecznych oczekiwań, konsekwencją różnych oczekiwanych i nieoczekiwanych wydarzeń, różnego typu nacisków, perma-

nentnej gry i walki różnych grup i środowisk. W większej lub mniejszej mierze są reakcją na sygnały płynące z publicznej przestrzeni. A o kształcie owej przestrzeni w znacznym stopniu decydują media⁷. Z tego wynika ich szczególna rola w społeczeństwie, mówi się o nich nawet jako o „czwartej władzy”⁸. Z tego też wynika ich współodpowiedzialność – może nie tyle za decyzje podejmowane przez polityków, ile za stworzenie możliwości ich rzetelnej oceny przez opinię publiczną.

DZIENNIKARSTWO, CZYLI WOLNOŚĆ

I ODPOWIEDZIALNOŚĆ

W tym sensie można powiedzieć, że wpływ dziennikarzy na życie społeczne i decyzje polityczne jest częstokroć większy niż zawodowych polityków. Można zatem – jak piszą Agnieszka i Stanisław Gałkowsky – mówić o „politycznej odpowiedzialności dziennikarskiej”. Jak piszą przywołani autorzy:

media, niemal bezpośrednio kreując obraz świata, jaki mają obywatele, pośrednio wpływają na ich decyzje – w tym również polityczne. A więc jeszcze bardziej pośrednio, ale niemniej jednak skutecznie, zmieniają samą rzeczywistość społeczną. Pełnią zatem rolę „de facto” polityczną, co oznacza, że media i dziennikarze mogą i powinni być oceniani według podobnej miary jak politycy, tzn. za społeczne skutki swojej działalności [Gałkowska, Gałkowski 2007: 79].

⁷ O miejscu i roli mediów w świecie współczesnym zob. m.in.: J. Keane, *Media a demokracja* (przeł. E. Petrajtis-O'Neill), Londyn 1992; J. Street, *Mass media, polityka, demokracja* (przeł. T. D. Lubański), Kraków 2006; T. Goban-Klas, *Media i komunikowania masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa – Kraków 1999 i wyd. późniejsze; M. Kunczik, A. Zipfel, *Media masowe a społeczeństwo* (przeł. J. Łoziński), [w:] *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu*, Warszawa 2000; M. Mrozowski, *Komunikowanie masowe a stosunki władzy*, [w:] *Między manipulacją a poznaniem*, Warszawa 1991.

⁸ Zob. m.in. krytyczne analizy tego pojęcia w artykułach J. Jastrzębskiego, *Misja, „czwarta władza” czy biznes? O podwójnej naturze mediów*, [w:] *Media a demokracja* (red. L. Pokrzycka i W. Micha), Lublin 2007, s. 21–31 i I. Hofman, *Atrybuty „czwartej władzy”. W kręgu teorii medialnych i praktyki*, [w:] *Polityka, media, społeczeństwo, Studia i szkice*, Toruń 2007, s. 19–37.

Kontynuując ten wątek warto powiedzieć, że dziennikarz (tak samo jak polityk) posiadając z racji wykonywanego zawodu wpływ na rzeczywistość społeczną – nie może tej odpowiedzialności odrzucić. A jedynym uzasadnieniem przywilejów, dodatkowych uprawnień dla dziennikarzy, może być właśnie spełnianie przez nich owej szczególnej roli w życiu społecznym.

Powracając na zakończenie do postawionego na początku pytania, należałoby skonstatować, że: wykonywanie zawodu dziennikarza nie musi wiązać się z posiadaniem jakichś szczególnych predyspozycji intelektualnych czy psychicznych. Ponieważ jednak ludzie wykonujący ten zawód partycypują w sferze publicznej i w jakiś sposób kształtują obraz rzeczywistości, powinni przez cały czas mieć silnie wyczułone poczucie odpowiedzialności za to co piszą i mówią. Obowiązuje ich rzetelność i solidność – warunki wiarygodności, a także znajomość zarówno otaczającego świata, jak i historii poprzedzającej i często wyjaśniającej zaskakujące nas zdarzenia – czyli posiadanie określonych kompetencji intelektualnych.

Niezwykle istotna jest też pewna pokora – świadomość, że działalność dziennikarza jest rodzajem społecznej służby. A suwerenem, któremu się służy nie jest władza polityczna, ani władza największego choćby koncernu medialnego czy reklamowego – ale społeczeństwo, zmaterializowane w osobach czytelników prasy, słuchaczy radiowych, widzów telewizyjnych.

Zasady te obligować powinny zarówno tych dziennikarzy, którzy traktują swoją pracę jako zwyczajną czynność zarobkową, jak i tych, którzy podchodzą do swego zajęcia z pasją i wielkim zaangażowaniem. Sukces odniosą wtedy, kiedy traktować będą swoją pracę nieegoistycznie, kiedy dostrzegą w niej nie tylko sposób na realizację własnych życiowych ambicji, ale również narzędzie na drodze do realizacji określonych wartości.

BIBLIOGRAFIA

ADAMCZYK W. [1999], *Media masowe w procesie budowania demokracji w Polsce (1989–1995)*, Poznań.

BAJKA Z. [2000], *Rynek mediów w Polsce*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Bauer Z. / Chudziński E., Kraków.

BAUER Z., [2000], *Gatunki dziennikarskie*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Bauer Z. / Chudziński E., Kraków.

DRYGALSKI J. / KWAŚNIEWSKI J. [1992], *(Nie)realny socjalizm*, Warszawa.

DOBEK-OSTROWSKA B. [1997], *Przemiany systemu medialnego w Polsce po 1989 r.*, [w:] *Współczesne systemy komunikowania*, red. Dobek-Ostrowska B., Wrocław.

GAŁKOWSKA A. / GAŁKOWSKI S. [2007], *Polityczna odpowiedzialność dziennikarska?*, [w:] *Media a polityka*, red. Szpunar M., Rzeszów, s. 75–90.

GOBAN-KLAS T. [1999], *Media i komunikowania masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa–Kraków.

HOFMAN I. [2007], *Atrybuty „czwartej władzy”*. W kręgu teorii medialnych i praktyki, [w:] *Polityka, media, społeczeństwo. Studia i szkice*, Toruń, s. 19–37.

JASTRZĘBSKI J. [2007], *Misja, „czwarta władza” czy biznes? O podwójnej naturze mediów*, [w:] *Media a demokracja*, red. Pokrzycka L. / Micha W., Lublin, s. 21–31.

KAMIŃSKA J. [W. i W. CHOJNACCY] [1988], *Bibliografia publikacji podziemnych w Polsce (13 XII 1981 – VI 1986)*, Paryż.

KEANE J. [1992], *Media a demokracja* (przeł. E. Petraitis-O'Neill), Londyn.

KUNCZIK M. / ZIPFEL A. [2000], *Media masowe a społeczeństwo* (przeł. J. Łoziński), [w:] *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu*, Warszawa.

MROZOWSKI M. [1991], *Komunikowanie masowe a stosunki władzy*, [w:] *Między manipulacją a poznaniem*, Warszawa.

NOWAK L. [1986], *Dwie tezy o drugim obiegu*, „Obraz”, nr 3.

RYSZKA F. [1984], *Kultura polityczna*, [w:] *Nauka o polityce. Rozważania metodologiczne*, Warszawa.

SAVIANO R. [2010], *Piękno i piekło. Teksty z lat 2004–2009*, (przeł. A. Pawłowska-Zampino), Warszawa.

STREET J. [2010], *Mass media, polityka, demokracja* (przeł. T. D. Lubański), Kraków.

TATAROWSKI K. W. [1987], „*Drugi obieg*” a kultura polska, „Widnokrąg. Kwartalnik”, nr 5, Fryburg–Warszawa–Rzym, s. 25–39.

TATAROWSKI K. W. [2005], *Literatura i pisarze w programie Rozgłośni Polskiej Radio Wolna Europa*, Kraków.

TATAROWSKI K. W. [2010], *Rynek prasowy w Polsce po II wojnie światowej*, [w:] *O mediach i komunikacji. Skrypt dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej*, red. Pleszkun-Olejniczakowa E. / Bachura J. / Worsowicz M., Łódź.

WAŃKOWICZ M. [1974], *Karafka La Fontaine’a*, Kraków.

ŻÓŁKIEWSKI S. [1979], *Główne tendencje rozwoju polskiej kultury literackiej 1918–1939*, [w:] *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*, Warszawa.

ANNA WARDA

KATARZYNA II I JEJ ALEGORYCZNA *BAJKA O CAREWICZU CHLORZE*

Katarzyna II, władczyni Rosji w latach 1762–1796, znana jest wśród Polaków przede wszystkim jako sprawczyni upadku państwowości polskiej [Serczyk 2004], bezwzględny polityk, kobieta otoczona przez całe życie gromadą faworytów [Jewgienjewa 1989; *Jekatierina* 2004]. Urodziła się w 1729 r. w Szczecinie, w podupadłej rodzinie książęcej z dynastii askańskiej w prowincji Anhalt-Zerbst jako Zofia Fryderyka Augusta. W 1744 r. przyjechała do Petersburga na osobiste zaproszenie panującej w Rosji Elżbiety Pietrowny, która w porozumieniu z królem Prus Fryderykiem II zaplanowała doprowadzenie do jej małżeństwa z następcą tronu rosyjskiego, księciem holenderskim Piotrem Ulrykiem. Rok później przeszła na prawosławie, zmieniła imię na Katarzyna i poślubiła Piotra, późniejszego cara Rosji – Piotra III. Po przewrocie pałacowym dokonanym przez Katarzynę i jej zwolenników w 1762 r. oraz zamordowaniu w niewyjaśnionych bliżej okolicznościach jej męża, Katarzyna przejęła władzę, którą sprawowała aż do swojej śmierci w 1796 r.

O ile fakty z biografii carycy, a także jej działalność oświeceniowska¹ czy też osiągnięcia w dziedzinie polityki wewnętrznej i zagranicznej są powszechnie znane [Serczyk 1989], to zdecydowanie mniej wiadomo o Katarzynie jako pisarce, autorce licznych utworów literackich, z których duża część ukazała się

¹ Już od wstąpienia na tron w roku 1762 Katarzyna głosiła wierność ideałom francuskiego Oświecenia, deklarowała się jako gorliwa zwolenniczka encyklopedystów, z którymi zresztą prowadziła systematyczną korespondencję (np. z Wolterem, Diderotem i d'Alembertem).

anonimowo. Władczyni tworzyła swoje teksty sama, bez pomocy innych, jak to miało miejsce chociażby w przypadku innego władcy europejskiego – króla Prus Fryderyka II (1740–1786). Większość z nich była przy tym napisana po rosyjsku, w języku jej poddanych, który przecież nie był dla niej ojczystym. Języka francuskiego, rzadziej niemieckiego, którym posługiwała się najswobodniej, używała jedynie do pisania listów wysyłanych do swoich znajomych i korespondentów przebywających za granicą. Znamienne jest przy tym, że mieszkając w Rosji ponad pięćdziesiąt lat, Katarzyna II nie władała językiem rosyjskim poprawnie, chociaż niejednokrotnie wypowiadała się ze znanstwem o tym języku i poprawiała styl pisarzy rosyjskich (np. Wasyla Pietrowa). Nie wynikało to jednak z należytej jej władzy, lecz z tego, że posiadała niezwykle wyczucie językowe i dobrze znała specyfikę języka mówionego swej nowej ojczyzny [Gukovskij 1947: 364]. Język rosyjski, którym posługiwała się Katarzyna II, był dość specyficzną mieszanką skomplikowanych i niepoprawnych form i konstrukcji językowych z żywymi, niepozbawionymi ekspresji wyrażeniami, typowymi dla mowy potocznej. Z tego też względu błędy językowe i stylistyczne, które pojawiały się w napisanych przez carycę tekstach, były przed ich wydrukowaniem lub upublicznieniem poddawane korekcie jej sekretarzy:

«Ты не смейся», говорила она своему секретарю Грибовскому, «над моей русской орфографией. Я тебе скажу, почему я не успела хорошенько ее узнать. По приезде моем сюда, я с большим прилежанием начала учиться русскому языку. Тетка Елисавета Петровна, узнав об этом, сказала моей гофмейстерине полно ее учить, она и без того умна. Таким образом могла я учиться русскому языку только без книг без учителей, и это есть причина, что я плохо знаю правописание» [*Proizviedienija litieraturnyja* 1893: 365].

Również teksty napisane przez carycę w języku francuskim były poprawiane przez bardzo dobrze władającego tym

językiem hrabiego A. P. Szuwałowa. Istotne jest przy tym, że redaktorzy tekstów Katarzyny II nigdy nie ingerowali w ich treść, lecz ograniczali się wyłącznie do poprawek o charakterze gramatyczno-stylistycznym lub też pomagali władczyni przy gromadzeniu i wyborze literatury naukowej lub wierszy, które włączała potem do swoich utworów [*Proizwiedienija litieraturnyja* 1893: 366].

Wśród tekstów literackich carycy znalazła się seria utworów o charakterze dydaktycznym. Rozpoczyna ją napisana przez monarchinię w roku 1784 *Instrukcja* przeznaczona dla nauczycieli i mentorów jej wnuków – Aleksandra, przyszłego władcy Rosji, i Konstantego. Główny nacisk położony był w niej na higienę i wychowanie fizyczne dzieci, a także rozwijanie w nich wyobraźni i współczucia wobec innych. Zasady zawarte w *Instrukcji* miały przyczynić się do wykształcenia u młodych ludzi takich cech, jak: naturalność, mądrość, szacunek do starszych, a także poczucie wolności i prowadzenie zdrowego trybu życia.

Innym utworem dydaktycznym carycy był *Babciny elementarz* (*Бабушкина азбука*, 1783), mający formę elementarnego podręcznika nauki języka rosyjskiego, gramatyki i czytania. W jego składzie znalazły się również dwie bajki: *Bajka o carewiczu Chlorze* i *Bajka o carewiczu Fewieju*, które były pierwszymi na gruncie rosyjskim bajkami literackimi przeznaczonymi dla dzieci. Obu z nich przyświecały idee wieku Oświecenia, a przede wszystkim idea wychowania uczciwego, cnotliwego, sprawiedliwego człowieka.

Do popularyzacji bajkowej twórczości carycy, a ściślej jej *Bajki o carewiczu Chlorze*, przyczynił się znakomity poeta rosyjski końca XVIII – początku XIX w. Gawriił Dierżawin, który uczynił Felicę – postać z *Bajki o carewiczu Chlorze* – tytułową bohaterką jego ody-satyry pt. *Felica* (1781), za którą został nagrodzony przez carycę złotą tabakierką i wysokimi stanowiskami państwowymi.

Moralno-dydaktyczna *Bajka o carewiczu Chlorze* była napisana przez Katarzynę II w 1781 r. i w tym samym roku wydana w odrębnych książeczkach, w niewielkim nakładzie (źródła nie podają dokładnej liczby) na koszt Kancelarii Jej Cesarskiej Mości. W dwóch kolejnych latach jej nakład był wznowiany (1782 r. – 600 egzemplarzy, 1783 r. – 809 egzemplarzy)² [Svodnyj katalog 1962: 337–338]. Bajka była zamieszczona również, jak już wcześniej wspominaliśmy, w *Babcinym elementarzu* Katarzyny II, opublikowanym w 1783 r. obok innych dydaktycznych utworów przeznaczonych dla wnuków carycy – Aleksandra i Konstantego. Co ciekawe, już w 1781 r. *Bajka o carewiczu Chlorze* została przetłumaczona na język niemiecki i opublikowana w czasopiśmie „St. Petersburgisches Journal” (t. 4, s. 75–92). O wadze, jaką Semiramida Północy przywiązywała do tego utworu i jego popularyzacji nie tylko w Rosji, ale również za granicami kraju świadczy fakt, iż w rozporządzeniu dotyczącym jego trzeciego wydania w roku 1783 J. Daszkowa, dyrektor Imperatorskiej Akademii Nauk, naniósł napisaną własnoręcznie (najprawdopodobniej na prośbę carycy) uwagę, która brzmiała następująco:

Напечатать 800 экз. на российском языке и 400 экз. с приобщением греческого перевода [Svodnyj katalog 1962: 337–338].

Jak zauważył rosyjski badacz W. Sipowski, *Bajka o carewiczu Chlorze* Katarzyny II jest skondensowaną przeróbką francuskiej bajki *Florine ou la belle Italienne conte de Fées* (*Florine lub piękna włoska bajka*), wydanej w Paryżu w 1713 r. [Małek 1998: 29–38]. Znająca język francuski caryca niejednokrotnie inspirowała się podczas tworzenia swych utworów dramatycznych i prozatorskich wątkami pochodzącymi właśnie z literatury francuskiej. Była także miłośniczką bajek dla dzieci autor-

² Do dziś zachowały się trzy egzemplarze pierwszego wydania książki. Dwa znajdują się w Moskwie, trzeci – w Sankt-Petersburgu, w Rosyjskiej Bibliotece Narodowej.

stwa Jeanne Marie Le Prince de Beaumont³, François Fénelona⁴ czy też Madame de Genlis⁵. Nim jednak przejdziemy do szczegółowej analizy bajkowego utworu Katarzyny II, omówimy krótko okoliczności związane z jego powstaniem i relacje łączące autorkę bajki z jej adresatem.

Jak już wcześniej wspominaliśmy, bezpośrednim adresatem *Bajki o carewiczu Chlorze* był wnuk Katarzyny II – Aleksander, który przyszedł na świat 12 grudnia 1777 r. Właśnie z nim władczyni wiązała wielkie nadzieje dynastyczne, ponieważ jej syn Paweł czuł wielki, uzasadniony zresztą, żal do matki z powodu śmierci ojca – Piotra III, który zginął w wyniku przewrotu pałacowego zainicjowanego przez Katarzynę. Swemu wnukowi władczyni nieprzypadkowo nadała imię Aleksander na cześć Aleksandra Newskiego, utalentowanego wodza, który pokonał Szwedów i Krzyżaków, świętego prawosławnego, ale także Aleksandra Macedońskiego, wybitnego stratega i jednego z największych zdobywców w historii ludzkości. W ten sposób Katarzyna chciała, by osiągnięcia jej wnuka były tej miary, co jego sławnych imienników. W związku z wielką przyszłością, jaką planowała dla swego wnuka, władczyni nazwała nawet swą nabytą w 1784 r. posiadłość – Pella, tak samo jak brzmiała nazwa starej stolicy Macedonii, w której urodził się Aleksander Wielki [Nievierov 1996: 197–198; Fajbisovich 2005]. Zamówiła również u znanego portrecisty – Richarda Bromptona⁶ – namalowanie portretu następcy tronu, na którym przyszły władca Rosji zamierza przeciąć węzeł gordyjski⁷.

³ Jeanne Marie Le Prince de Beaumont (1711–1780) – autorka *Pięknej i Bestii* oraz *Innych Klasycznych Francuskich Bajek* (*Beauty and the Beast and Other Classic French Fairy Tales*).

⁴ François de Salignac de la Mothe, znany jako François Fénelon (1651–1715), francuski teolog, poeta i pisarz.

⁵ Stéphanie Félicité du Crest de Genlis (1746–1830).

⁶ Richard Brompton (1734–1783), portrecista, uczeń Benjamin Wilsona. W Sankt Petersburgu na dworze Katarzyny II pracował w latach 1780–1783.

⁷ Węzeł gordyjski – kunsztowny węzeł z dereniowego łyka, łączący jarzmo z dyszlem starego wozu królewskiego, złożonego w darze wotywnym w świątyni Zeusa przez Gordiosa I, ojca Midasa, mitycznego założyciela państwa frigijskiego i miasta Gordion. Według podania ten, kto rozwiąże węzeł, miał zostać panem świata. Kiedy Aleksander Wielki ujarzmił Frygię i zajął Gordion, spróbował rozwiązać węzeł;

W 1779 r. urodził się drugi wnuk carycy – Konstanty – którego imię też nie było przypadkowe, lecz wiązało się z dalekosiężnymi planami Katarzyny, dotyczącymi odebrania Turkom Konstantynopola i odbudowania greckiego imperium ze stolicą w Konstantynopolu. Na jego portrecie, również autorstwa Bromptona, carewicz przedstawiony był, podobnie jak jego wielki imiennik Konstanty Wielki, z czworokątną purpurową chorągwią imperium ze złocistymi frędzlami, zawieszoną na poprzecznej belce, na której pierwotnie osadzony był orzeł (symbol Jowisza), a później chrystogram Chi Rho. Tak ambitne plany monarchini związane z wnukami spowodowały, że ich wychowanie stało się bardzo istotnym punktem w jej działaniach. Jako oświecona monarchini doskonale zdawała sobie sprawę z tego, że właśnie w dzieciństwie kształtowany jest charakter człowieka i dlatego też szczególne znaczenie miało dla niej wychowanie wnuków i kształtowanie ich charakterów już od najwcześniejszych lat ich życia. Rozwój fizyczny, umysłowy i moralny Aleksandra i Konstantego miał przyczynić się do realizacji dalekosiężnych i bardzo ambitnych planów carycy. Zauważyć trzeba, że imperatorowa sama uczestniczyła czynnie w wychowaniu starszego wnuka do ukończenia przez niego sześciu lat. Później osobiście wybrała dla niego i jego brata nauczycieli i wychowawców, którzy spełniali jej wysokie wymagania. Na wychowawcę młodych ludzi został wybrany hrabia P. I. Sałtykow, który miał się kierować w swych działaniach *Instrukcją* sporządzoną przez Katarzynę. W przeciwieństwie do tradycyjnego, „domostrojewskiego” wychowania dzieci *Instrukcja* ta nie przewidywała kar cielesnych. Podstawy wiary były natomiast przekazywane książętom przez protojereja – A. A. Samborskiego. Nauczycielem języka rosyjskiego młodych książąt był M. N. Murawiov, nauk przyrodniczych – akademik P. S. Pallas, podstawy eksperymentalnej fizyki przekazywał im L. J. Kraft, zaś w tajniki matematyki wprowadzał

Aleksandra i Konstantego K. Masson. Bardzo ważną osobą w życiu młodych książąt był niewątpliwie Fryderyk-Cesar La Harpe, który nie tylko nauczał ich języka francuskiego, ale był również autorem nowatorskiego, oświeceniowego projektu wychowania i wykształcenia książąt. W 1795 r. La Harpe był zmuszony wrócić do ojczyzny, ponieważ nie chciał poprzeć planu Katarzyny dotyczącego pozbawienia władzy jej syna Pawła i przekazania jej Aleksandrowi. Jednak przyjaźń, jaka łączyła nauczyciela z Aleksandrem spowodowała, że spotykał się z nim jeszcze kilkakrotnie w Rosji, już po śmierci Pawła.

Bajka o carewiczu Chłorze była więc elementem świadomego procesu wychowawczego carycy i miała służyć nie tylko celom ludycznym, ale również dydaktycznym. Była ona artystyczną realizacją oświeceniowych idei wychowania uczciwego, cnotliwego i sprawiedliwego człowieka. Utwór ten już od samego tytułu kreuje baśniowy świat, w którym jednak, podobnie do francuskich bajek epoki Oświecenia, poza typowym dla bajki magicznej kolorytem, a także baśniowymi postaciami sułtanów, carów, mędrców, nie ma żadnych czarów. Katarzyna II nie była jednak w tym względzie oryginalna, ponieważ autorzy epoki Oświecenia skupiali uwagę przede wszystkim na dydaktycznym bądź satyrycznym wymiarze swego utworu, nie zaś na czarach i magii, które traktowali jako nieprawdziwe, przeczące zdrowemu rozsądkowi i dlatego nie zamieszczali ich w swym utworze [Gistier 2005]. Biorąc pod uwagę oświecicielskie fascynacje Katarzyny II, można zrozumieć, dlaczego nie ma w jej bajce typowych dla bajki czarodziejskiej niezwykłości, choć przecież rosyjska twórczość ludowa była carycy doskonale znana.

Tytuł bajkowego utworu Katarzyny II w zasadzie nie różni się niczym od nazw innych bajek folklorystycznych. Jak słusznie zauważa N. Fatiejewa, tytuł utworu to jednak nie tylko graficznie wyodrębnione jego pierwsze zdanie, stanowiące jego „imię”, ale również program utworu, który poprzedza, ogniwo między nim i będącą na zewnątrz rzeczywistością (również

literacką), klucz do jego zrozumienia [Fatiejewa 1998: 31]. Funkcjonując w kulturze danej epoki, tytuł nosi w sobie typowe dla niej cechy stylistyczne i semantyczne, a także odzwierciedla sposób myślenia autora [Kołganowa 1998: 17]. Tytuł *Bajki o carewiczu Chlorze* informuje czytelników o przynależności genealogicznej tego utworu, a co za tym idzie – o jego związku z tradycją bajki magicznej. Określenie gatunkowe „bajka” występuje tu w typowej dla niej gramatycznej konstrukcji miejscownikowej: *o kim? o czym?* Tytułowym i zarazem głównym bohaterem, na którym – zgodnie z tradycją bajkową – jest skoncentrowana akcja okazuje się carewicz, noszący dość niezwykle imię – Chlor, które kojarzy się w pierwszym momencie z pierwiastkiem chemicznym o tej nazwie. Jednak asocjacja ta nie jest podstawna, ponieważ w czasach Katarzyny II chlor nie był powszechnie znanym pierwiastkiem. Co prawda został on odkryty w czystej formie w 1774 roku przez Carla Wilhelma Scheele, jednak nie był traktowany przez niego jako pierwiastek, lecz jedynie związek chemiczny na bazie tlenu. Dopiero w roku 1810 Humphry Davy stwierdził, że jest to pojedynczy pierwiastek i nadał mu nazwę chlor. W związku z tym imię to należy raczej kojarzyć z rzymskim cesarzem, imperatorem – Konstancjuszem I Chlorusem (250–306), który przeszedł do historii jako ojciec cesarza Konstantyna I Wielkiego i po śmierci został deifikowany. Przydomek *Chlorus* (greck. χλωρός, co oznacza „błady”) otrzymał od bizantyńskich historyków. Wsławił się jako zdolny wódz i administrator; dobry, skromny, życzliwy władca, dbający o swych poddanych. Można się więc domyślać, że Katarzyna II właśnie od tego imperatora zapożyczyła imię dla bohatera swej bajki, który – podobnie jak jego imiennik – miałby się odznaczać takimi jak on cechami.

Odminną interpretację imienia głównego bohatera prezentują natomiast tłumacze bajki Katarzyny II na język polski – Nelly Staffa i Ryszard Waksmund [Staffa, Waksmund 2007: 17], którzy we wstępie do swego przekładu sugerują, że imię

Chlor jest trawestacją rzymskiej Flory, co – ich zdaniem – poświadczałby opis urody i przymiotów charakteru carewicza. Tłumacze próbują też zinterpretować brzmienie tego imienia w odniesieniu do wczesnych dialektów języka rosyjskiego, dla których charakterystyczne było przechodzenie „chw” w „f”, np. Chwiodor = Fiodor. Interpretacja ta nie wydaje się jednak zasadna, ponieważ Katarzyna II, wybierając imię dla bohatera swej bajki, kierowała się raczej swoją wiedzą historyczną, a nie językoznawczą.

Pod względem fabularno-kompozycyjnym *Bajka o carewiczu Chlorze* nie różni się w zasadzie od magicznych bajek ludowych. Rozpoczyna się ona typową dla tego gatunku formułą inicjalną o charakterze temporalno-topograficznym, która w bajkach wskazuje na nieokreśloność miejsca i czasu akcji. Katarzyna nie lokalizuje opisywanych w bajce wydarzeń w konkretnym czasie i pisze, że akcja rozgrywa się w odległych czasach, jeszcze przed panowaniem Kija⁸, legendarnego założyciela Kijowa w Rosji. Obie te informacje są sprzeczne, ponieważ nazwa Rosja zaczęła funkcjonować oficjalnie dopiero od 22 października 1721 r., po przyjęciu przez Piotra I tytułu imperatora i funkcjonowała właśnie w czasach Katarzyny.

W formule inicjalnej wymieniony jest też nienazwany z imienia car. W przeciwieństwie do bajki folklorystycznej nie poznajemy jednak opisu jego wyglądu zewnętrznego, lecz cechy charakteru. Dowiadujemy się więc, że car był człowiekiem dobrym, lubiącym prawdę, okazującym życzliwość wobec innych oraz dbającym o swych poddanych. Charakterystyka ta doskonale współgra z wizerunkiem idealnego monarchy, do którego, przynajmniej teoretycznie, dążyła autorka *Bajki*. W tej części kompozycyjnej utworu wymieniona jest jeszcze inna postać bajki – żona cara oraz pojawia się realistyczny opis pary carskiej i łączącej ją więzi. Tak więc żyli oni zgodnie, nie lubili rozłąki i z tego też względu razem podróżowali. Ta, zdawałoby

⁸ Kij – jeden z trzech braci, legendarnych założycieli Kijowa – Szczeka, Choriwa i ich siostry – Łybiedzi.

się, bagatelna informacja jest nie bez znaczenia dla rozwoju dalszych wydarzeń w bajce.

Tytułowa postać bajki – carewicz Chlor – zostaje wprowadzona dopiero w trzeciej kolejności, co często zdarzało się w bajkach magicznych. Czytamy więc, że car z żoną przyjechali do bliżej nieokreślonego miasta zbudowanego na wysokiej górze pośród lasu i tam urodził się ich syn. Jego charakterystyka – syn przecudnej urody – przypomina *loci communes* z bajek magicznych. Poznajemy również jego imię – Chlor, o semantyce którego pisaliśmy wcześniej. Statyczne wprowadzenie bohaterów nie jest jednak właściwym zawiązaniem akcji, która rozpoczyna się, jak słusznie zauważył Propp, dopiero od nieszczęścia lub braku [Propp 2000: 94].

Przedstawiona w początkowej części utworu bajkowego Katarzyny II, pomyślna dla bohaterów sytuacja stanowi tło kontrastowe dla przyszłego niepowodzenia, szczęście zapowiada w bajce nieszczęście [Propp 2000: 94]. Nadchodzi ono, jak zauważył Propp, niepostrzeżenie [Propp 2000: 94–95]. Wszystko zaczyna się od tego, że któraś z postaci wymienionych w sytuacji wyjściowej na pewien czas oddala się. W bajce Katarzyny II trzydniowe świętowanie z powodu narodzin syna (trójkowy układ postaci i działań był typowy dla folkloru) zostaje przerwane wiadomością, że sąsiedzi cara napadają na jego ziemie i wyrządzają krzywdy mieszkańcom terenów przygranicznych. W związku z tym car przerwał świętowanie, zebrał drużynę i wyruszył bronić granic zabierając ze sobą również żonę:

Car zebrał wojska, które stały nieopodal obozem, i wyruszył z pułkami, by chronić granic. Caryca pojechała z mężem, a carewicz pozostał w mieście, w domu, w którym się urodził [Bajki carycy 2007: 17]⁹.

⁹ Царь взял войска, кои в близости в лагере стояли, и пошел с полками для защиты границы. Царица поехала с царем. Царевич остался в том городе и доме, что родился.

Ten i pozostałe fragmenty *Bajki o carewicz Chlorze* w jęz. rosyjskim pochodzą ze strony <http://som.fio.ru/getblob.asp?id=10024063>.

Działanie tego rodzaju, nazwane przez W. Proppa funkcją czasowego odejścia, stanowi stały element bajki magicznej. Jego sens, według badacza, polega na tym, że rozłączają się starsi i młodszy, silni i bezbronni. Dzieci, kobiety i dziewczęta, pozostając same, pozbawione są wszelkiej opieki i w ten sposób przygotowuje się grunt dla mającego niebawem nastąpić nieszczęścia [Propp 2000: 95].

W bajce Katarzyny II rodzice zostawiają carewicza pod opieką siedmiu nian [Kopaliński 1993: 1063–1065] i, co ważne z punktu widzenia oświecenielskiego charakteru bajki Katarzyny, są to kobiety mądre, rozsądne i mające doświadczenie w wychowaniu dzieci. Przed wyjazdem car rozkazał obwarować miasto murem z nieociosanego kamienia, z basztami na narożach, które – wedle starej tradycji – miały wieże kontrolne. Co istotne, sformułowanie: „wedle starej tradycji” ukazuje dość duży dystans czasowy, dzielący autora bajki od opisywanych wydarzeń. Potwierdza to również kolejna informacja dotycząca braku na basztach dział, których – jak zapewnia narrator – nikt jeszcze wtedy nie znał¹⁰. Odniesienia do czasów współczesnych Katarzynie pojawiają się natomiast w szczegółowym opisie samej budowli, w której przebywał carewicz. Nie była ona, jak czytamy w bajce, zbudowana z syberyjskiego marmuru ani z porfiru, ale wygodna i ustronnie położona. Za czasów Katarzyny II te właśnie naturalne kamienie uchodziły za szczególnie cenne. Większość gmachów w stolicy wznoszono bowiem z innych, tańszych marmurów, granitów i piaskowca [*Bajki carycy* 2007: 18].

¹⁰ Przypomnijmy, że proch był znany Chińczykom już w IX wieku, ale wynalazek ten został rozpowszechniony w Europie dopiero za sprawą najazdów tatarskich w XIII wieku. Dzięki temu zaczęto wytwarzać pierwszą broń palną. Jedną z nich była armata. Broń ta była również chińskim wynalazkiem sprzed 1280 roku. Pierwotnie była nią metalowa lufa wyrzucająca pociski w stronę wroga za pomocą prochu strzelniczego. W Europie armaty znane były od 1326 roku, jednakże powoli się rozpowszechniały. Europejskie wojska były przerażone użyciem armat przez Turków przy zdobywaniu Konstantynopola w 1453 roku, www.obeznani.pl/s/1/kiedy-wynaleziono-proch-i-armaty.

Odstępstwem od konwencji bajkowej jest niewątpliwie szczegółowy opis rezydencji, w której pozostał carewicz, a także otaczającego ją sadu, będącego odzwierciedleniem budowanych w czasach Katarzyny zespołów parkowo-pałacowych [Kamienski 1992: 362–363]:

Okna komnat wychodziły na sad, w którym drzewa ugiwały się pod ciężarem owoców. Wykopane nieopodal stawy, w których pluśkały się ryby, były jego ozdobą, a altanki, na cudzoziemską modłę zbudowane, z których roztaczał się widok na okoliczne pola i doliny, przydawały temu miejscu powabu¹¹.

Od tego momentu głównym bohaterem staje się właśnie carewicz, który podobnie jak inne dzieci w bajkach folklorystycznych „rósł szybko” i stał się mądrym i pięknym dzieckiem. Jak długo to trwało, czy rodzice interesowali się nim lub kontaktowali podczas ich nieobecności, a także w jakim wieku był carewicz, kiedy rozegrały się kolejne wydarzenia z nim związane, nie wiadomo. Upływ czasu i wiek bohaterów w bajce magicznej rządzi się swoimi prawami, nie jest odmierzany jednostkami czasu, lecz kolejnymi próbami odmierzanymi przez bajkowe postaci, a perspektywa czasowa pozbawiona jest precyzji.

Dla rozwoju akcji ważne jest w tym konkretnym przypadku nie tylko to, że carewicz był niezwykle urodziwy, jak to miało miejsce w przypadku wielu innych bajkowych postaci, ale przede wszystkim to, że wyróżniał się niezwykle stanem swego umysłu i mądrością, a słuchy o nim rozchodziły się wszędzie. Zgodnie z bajkową tradycją, nie poznajemy jednak żadnych szczegółów dotyczących zarówno jego niezwyklej urody, jak też zdolności, jakie posiadał. Nie dowiadujemy się też, do jakich krajów czy też miejsc docierały wieści o carewiczu.

¹¹ ...позади палат насажены были сады с плодовитыми деревьями, возле которых выкопанные пруды с рыбами украшали местоположение; беседки разных народов вкуса, откуда вид далеко простирался вокруг лежащих полей и долинах, придавали приятство тому обитанию.

Sformułowanie „wszędzie” ma nam tylko uświadomić skalę tego zjawiska i dać pole naszej wyobraźni.

Spośród tych wszystkich, do których docierały wieści o niezwykłym carewicz, poznajemy tylko jedną postać – antagonistę głównego bohatera, który zapragnął go ujrzeć i osobiście przekonać o jego niezwykłości. Był to nienazwany z imienia chan kirgiski, którego namioty rozbite były w dalekim stepie. Zauważyć należy, że sama postać chana-antagonisty typowa jest raczej dla modnych w XVIII wieku – zarówno w Europie Zachodniej, jak też w Rosji – powiastek orientalnych, aniżeli bajek. Co ciekawe, najpierw zwraca się on z prośbą do pilnujących carewicza piastunek, aby te przyjechały do niego wraz z carewiczem. Oczywiście spotyka się on z odmową, umotywowaną brakiem carskiego pozwolenia, a także tym, że jest on nieznany parze carskiej. Następnie chan podejmuje próbę przekupienia opiekunek podarkami, a gdy mu się to nie udaje, postanawia uprowadzić carewicza. To właśnie działanie zostało określone przez Proppa jako funkcja podstępu. W bajce Katarzyny II jest ona zrealizowana w taki sposób, że chan przebiera się za żebraka, który ma wzbudzić zainteresowanie i zaufanie carewicza Chlora. Z funkcją tą związana jest ściśle funkcja zakazu i jego naruszenia, odnosząca się w tym przypadku do tytułowego bohatera bajki. Właśnie od naruszenia zakazu rozpoczyna się, jak zauważa W. Propp, nieszcześnie inicjalne i uruchomiona zostaje właściwa akcja bajki. Do realizacji tej funkcji powołani są w tym konkretnym przypadku chan kirgiski i jego ofiara – carewicz Chlor. Tak więc, zgodnie z planem przebrany za żebraka chan siada przy bramie sadu i prosi przechodniów o jałmużnę. Przechodzący w pobliżu Chlor postanawia sam dać mu pieniądze. Ciekawość, która nim kieruje, jest typowa dla innych bajkowych postaci (nie tylko dzieci), które również naruszają zakazy. Jednak nowatorstwo Katarzyny II polega na tym, że dalszy sposób opisu Chlora jest zasadniczo różny od tego, jaki był przyjęty w folklorze i literaturze XVIII wieku. Mianowicie władczyni nie przedstawia carewicza

jako zminiaturyzowaną kopię dorosłego, bajkową, nierealną postać, lecz jako żywe, ciekawe świata i ludzi dziecko, zachowujące się stosownie do swego wieku, odczuwające strach i okazujące swoje emocje (płacz). Potwierdza to realistyczny opis przedstawiający typową dla dzieci ciekawość związaną z odkrywaniem nowych rzeczy wokół siebie:

Chlor był ciekaw jak każde dziecko i prosił, aby mu pozwolono popatrzeć na chorego biedaka. Piastunki powstrzymywały go, mówiły, że nie ma na co patrzeć, i radziły, by kazał dać biedakowi jałmużnę. Chlor jednak sam chciał dać mu pieniądze, dlatego puścił się biegiem w jego kierunku, a piastunki za nim. Im szybciej biegły piastunki, tym prędzej biegł chłopiec. Tak wybiegł za bramę i zbliżył się do miejsca, gdzie siedział rzekomy żebrak. Wtem potknął się o kamień i padł jak długi¹².

Sytuację tę wykorzystał rzekomy żebrak, który porwał chłopca, wsadził do czekającej opodal karocy i razem z nim odjechał w stronę stepu. Pościg piastunek za nim okazał się bezskuteczny. Autorka w dość oryginalny sposób opisuje ucieczkę chana z carewiczem, wykorzystując do tego swoją znajomość rosyjskiego języka potocznego i funkcjonujących w nim zwrotów i wyrażen: „Jechał on tymczasem, przytrzymując carewicza przed sobą jedną ręką niczym pisklę za skrzydełek”¹³. Swój triumf z powodu udanego uprowadzenia carewicza chan wyraził poprzez machnięcie czapką nad głową i trzykrotny okrzyk: „hura!”. Innych szczegółów dotyczących samego pokonania odległości od grodu cara do obozu chana czytelnik nie poznaje, podobnie zresztą jak w bajkach magicznych.

¹² Хлор как любопытное дитя просил посмотреть больного нищего; няни унимали Хлора, сказали, что смотреть нечего и чтоб помалал к нему милостыню. Хлор захотел сам отдать деньги, побежал вперед, няни побежали за ним, но чем няни скорее бежали, тем младенец шибче пустился бежать, побежал за ворота и, подбежав к мнимому нищему, зацепился ножкою за камешек и упал на личико.

¹³ «Сидя на распусах, Хан держал Царевича пред собою одною рукою, как будто курочку за крвльшко...».

Autorka bajki przywiązuje dużą wagę do opisu świata przedstawionego w swym utworze, czego przykładem jest szczegółowy opis bogactwa i przepychu zarówno posiadłości cara, jak i też jego oponenta – chana. Tak więc czytelnik dowiaduje się, że namiot chana, w którym przebywał Chlora, był bogato zdobiony, wysłany chińską czerwoną kamczą¹⁴ i perskimi dywanami, zaś poduszka, na której posadzono carewicza, zrobiona była ze złotogłowa¹⁵. Opis tego bogato wyposażonego wnętrza świadczy o tym, że materiały, o których pisze caryca, były jej dobrze znane i świadczyły o wysokim statusie społecznym i stanie majątkowym ich posiadacza.

W opisie pobytu carewicza u chana pojawia się informacja wyraźnie nawiązująca do pedagogicznych praktyk samej carycy. Mianowicie do opieki nad Chlorem przydzielono sędziego starca oraz innych, godnych zaufania Kirgizów. Jak wspominaliśmy wcześniej, również Katarzyna wyznaczyła do opieki nad swymi wnukami najlepszych nauczycieli i mentorów, którzy mieli ich wychowywać i uczyć. W bajce imperatrowej jednak podstawowym zadaniem opiekunów Chlora było uspokojenie tęskniącego za swymi rodzicami i rodzinnym domem chłopca, który „gorzko płakał, żałował, że oddalił się od swych piastunek i nieustannie pytał, gdzie jest, dokąd i po co go wiozą”. Autorka bajki opisała reakcję chłopca w bardzo realistyczny sposób, odzwierciedlający naturalne dla jego wieku reakcje. Zmyślane historie i bajki, jakie opowiadali mu opiekunowie, nie zdołały jednak uspokoić rozsądnego chłopca i w związku z tym uciekli się oni do innego sposobu, a mianowicie do straszenia go, tak jak to niejednokrotnie czynią rodzice bądź opiekunowie, chcąc wyegzekwować od dziecka określone zachowania. Jednak i w tym przypadku rozsądek i odwaga chłopca

¹⁴ Kamcha – to orientalna, bogata, przetykana złotą nicią tkanina jedwabna w kwiecisty wzór.

¹⁵ Złotogłów – rodzaj bogatej tkaniny z nici złotych lub srebrnych (srebro-
głów). Do połowy XVII w. złotogłów sprowadzano z krajów znajdujących się pod
panowaniem tureckim i perskim; służył do wyrobu ciężkich, sztywnych szat ko-
biecych i męskich żupanów, używanych podczas wielkich uroczystości, wyrabiano
z niego również kościelne kapy i ornaty, a także dekorowano nim wnętrza.

zwyciężyły, ponieważ nie uwierzył on w ich absurdalne groźby, jakoby miał zamienić się w nietoperza lub w sępa, albo też zostać pożartym przez wilka lub połknięty przez żabę. Tego rodzaju fantastyczne groźby były niewątpliwie aluzją do niewiarygodnych sytuacji, które zdarzają się w bajkach magicznych. Jednak reakcją odważnego i rozsądnego, jak na swój wiek, Chlora był jedynie śmiech, ponieważ starcy opowiadający takie niedorzeczne groźby nie okazali się dla niego przekonujący. Następnie chłopcu podano kolację, której szczegółów czytelnik nie poznaje, natomiast dowiaduje się, że po tym posiłku przyniesiono carewiczowi smażone w cukrze konfitury i rozmaite owoce. Ponieważ te właśnie elementy świata przedstawionego nie odgrywają jakiejkolwiek roli w rozwoju fabuły, można przypuszczać, że autorka wprowadziła je, ponieważ były one elementem ówczesnej obyczajowości dworskiej.

Dość istotnym, naszym zdaniem, fragmentem bajki odzwierciedlającym sposób sprawowania władzy przez Katarzynę II jest opis narady chana z baszami. Spotkanie służyło poinformowaniu ich o porwaniu carewicza przez chana i o powierzeniu mu zadania odnalezienia róży bez kolców w celu sprawdzenia faktycznych umiejętności i mądrości carewicza. Baszowie zgodnie ze zwyczajem pokłonili się chanowi, a następnie zaczęli oceniać jego decyzję. Istotne jest to, że nie byli w swoich opiniach jednomyślni i reprezentowali trzy różne stanowiska: pierwsi – pochlebcy – chwalili czyn chana, drudzy – tchórze – potakiwali władcy i mówili, że będzie tak, jak zechce chan, ostatnia zaś grupa baszów nie mówiła nic i na pytanie chana dotyczące ich milczenia negatywnie oceniła jego postępek, przez co naraziła się na gniew z jego strony.

Następnie cała uwaga narratora ponownie przenosi się na carewicza, który w obozie chana nie korzysta z przywilejów należnych jego stanowi i okazuje dobre maniere wobec przetrzymujących go ludzi chana. Z osobą carewicza związana jest również realizacja kolejnej, wymienionej przez Proppa funkcji, a mianowicie prośba chana, aby Chlor, zgodnie z bajkową kon-

wencją, w ciągu trzech dni odnalazł i przyniósł mu różę bez kolców, będącą symbolem cnoty. Jego piastun na polecenie chana ma go zaprowadzić na szerokie pole (miejsce znane z utworów folklorystycznych, będące jednocześnie powszechnie stosowanym w tym rodzaju twórczości ludowej środkiem artystycznego wyrazu – epitetem stałym). Podjęcie się tego zadania automatycznie zmusza bohatera do wykonania następnej funkcji – opuszczenia domu i wyruszenia na poszukiwanie róży. Po wyjściu od chana Chlor spotyka Felicę¹⁶. Jest to córka chana, której znaczące imię wywodzi się od łacińskiego *felicitas* – szczęście, *felix* – szczęśliwy. Występuje ona w utworze imperatorowej jako postać drugoplanowa, aczkolwiek istotna dla rozwoju wydarzeń. Narrator informuje w tym miejscu czytelników, że mężem Felicy był sułtan o znaczącym imieniu – Zrzęda (Брюзга), człowiek bardzo ponury, który wpadał w złość, kiedy widział uśmiech na ustach innych. Postać ta wywołuje wyraźne asocjacje z będącym w bliskich relacjach z carycą księciem Wiaziemskim. W przeciwieństwie do Zrzędy Felica była, jak się dowiadujemy z tekstu bajki, osobą wesołego usposobienia, dowcipną, miłą, uprzejmą. Spotkawszy carewicza i dowiedziawszy się od niego o zadaniu, które zlecił mu jej ojciec, okazała z troską i wyraziła gotowość pójścia razem z nim. W tym miejscu należy zauważyć, że sformułowanie dotyczące zadania, jakie otrzymał od chana carewicz: „Znajdź różę bez kolców, różę, która nie kłuje”, pojawia się w bajce jeszcze wielokrotnie, pełniąc w niej funkcję swoistego refrenu, który był charakterystyczny dla pieśni folklorystycznych, ale również bajek i bylin.

Nie uzyskawszy zgody ojca na pójście z Chlorem, Felica wysłała z nim swego syna noszącego znaczące imię – Rozsądek (Разсудок) oraz daje chłopcu rady, które mają mu się przydać w jego poszukiwaniach róży bez kolców (m.in. ostrzega go

¹⁶ Postać, która zainspirowała rosyjskiego pisarza z przełomu XVIII–XIX w. – G. Dierżawina do napisania oryginalnej pod względem treści i formy ody poświęconej Katarzynie II, noszącej tytuł *Felica*.

przed tymi, którzy będą zachęcać go do udziału w lekkomyślnych rozrywkach, przed fałszywymi pochlebcami oraz tymi, którzy za pomocą pięknych słów będą starali się go przekonać, by zawrócił z drogi). Powiedziała mu też, że różę znajdują ci, którzy mają czyste serce i potrafią wytrwać w dobrym i że częściej udaje się to ludziom z niższych stanów, aniżeli wysoce urodzonym.

Pożegnawszy się z Chlorem, piastun wyprowadził Chlora za furte, za którą rozciągał się ogromny zwierzyńiec. Miejsce to nie należało, jak można się domyślać, do bajkowego kolorytu, lecz było odzwierciedleniem realiów z czasów Katarzyny II¹⁷. Tutaj, w przeciwieństwie do bajek magicznych, w których bohater dochodził do skrzyżowania dróg i musiał wybrać jedną z nich, po której szedł dalej, Chlor zobaczył przed sobą nie kilka, lecz mnóstwo dróg, z których jedne bieły prosto, inne zaś wiły się i gmatwały. W wyborze jednej, właściwej drogi pomógł bohaterowi Rozsądek. Była to droga prosta, lecz – jak wyjaśnił chłopcu – nie wszyscy nią chodzą, ponieważ zazwyczaj wybierają inne, które wydają im się ciekawsze, albo też z niej zbaczają. Wkrótce jednak carewicz zobaczył prześliczną, małą dróżkę, na którą chciał wkroczyć, lecz jego pomocnik uprzedził go, że droga ta nie prowadzi do celu.

Następnie bohater zostaje poddany kolejnej próbie, kiedy napotyka po drodze oddających się tańcom i zabawom młodych ludzi – donatorów¹⁸, którzy zachęcają go do wspólnej zabawy. Carewicz ma ochotę przerwać swe poszukiwania i zostać z nimi, lecz Rozsądek przypomina mu o celu jego wyprawy. Po

¹⁷ Zwierzyńiec – teren ogrodzony przy rezydencjach magnatów i panujących, gdzie trzymano zwierzę, na którą urządzano polowanie. Pierwsze typowe zwierzyńce pojawiły się w ogrodach renesansowych pod koniec XVI w., ale trzymanie zwierząt w ogrodzie znane było już w starożytności. W czasach Katarzyny II zwierzyńce należały, obok oranżerii, ogrodów zimowych, galerii obrazów, do stałych elementów dworskich zespołów parkowo-pałacowych, w posiadłościach szlacheckich ich obecność zależała od stanu majątkowego ich właściciela, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 3, red. M. Szymczak, Warszawa 1981, s. 1071–1072; pl.wikipedia.org/wiki/Zwierzyńiec_%28%C5%82owiestwo%29; A. Каменский, «Под сению Екатерины»..., Санкт-Петербург 1992, s. 363.

¹⁸ Donator – według Proppa osoba poddająca bohatera próbie.

odmowie carewicza rozbawione towarzystwo staje się bardzo natarczywe i nie chce wypuścić młodzieńców od siebie. Dopiero zdecydowana reakcja pomocnika Chlora ratuje ich z opresji.

Kolejna próba, której zostaje poddany Chlor, ma miejsce w posiadłości murzy, noszącego jednoznacznie mówiące imię – Leń (Леньтяг). Człowiek ten proponuje Chlorowi, aby został razem z nim i spędzał czas na oddawaniu się błogiemu lenistwu, rozkoszom podniebienia, dbaniu o swój wygląd i ubranie oraz niezaprzątaniu sobie głowy troskami dnia codziennego, czy też realizowaniem nikomu niepotrzebnych zadań. Chlor dał się niemal skusić takiemu beztroskiemu, błogiemu życiu i jedynie dzięki szybkiej i zdecydowanej reakcji Rozsądka opamiętał się i opuścił domostwo Lenia. Jak objaśnia w komentarzach do swej ody *Felica Dzierżawin*, imperatorowa – tworząc postać Lenia – miała na myśli księcia Potiomkina i wystawne życie jakie prowadził [*Objasnienia* 1866: 599].

Niedaleko od posiadłości leniwego murzy zgłodniaли wędrowcy ujrzeni chłopską chatę otoczoną kilkoma dziesięcinami¹⁹ żyznej ziemi. Czytelnik dowiaduje się szczegółowo, jakie zboża tam rosły: żyto, owies, jęczmień, gryka i inne i w jakiej były fazie wzrostu: jedne były świeżo posiane, inne dopiero wschodziły. Obok, na łąkach wędrowcy ujrzeni pasące się owce, krowy, konie, gospodarz zaś podlewał konewką ogórki i kapustę, które posadziła jego żona. Dzieci z kolei w innej części ogrodu peły warzywa. Niezwykła dbałość o realia, szczegóły dotyczące wiejskiego życia, była całkowicie obca gatunkowi bajki magicznej i jednocześnie świadczy o tym, że autorka znała je w jakimś zakresie²⁰, a także była zwolenniczką pracy fizycznej oraz efektów, jakie ona przynosi. Aluzja do władczyni

¹⁹ Dziesięcina – dawna miara powierzchni gruntu. Były jej dwa rodzaje: dziesięcina tzw. skarbowa = 10925 m² = 1,0925 ha i dziesięcina tzw. większa (o 1/3, nazywana też „dużą”) = 14567 m² = 1,4567 ha.

²⁰ Przypomnijmy, że Katarzyna II była zainteresowana rozwojem wsi, wprowadziła w Rosji uprawę ziemniaków (zwanych tam wówczas „ziemnymi jabłkami”); była także autorką planu osadzenia kolonistów niemieckich na górnym Powołżu, gdzie zapewniono im ulgi podatkowe, wolność wyznania i opiekę prawną, [w:] Serczyk Wł. A., *Katarzyna II carowa Rosji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983, s. 161.

i jej troski o swój lud ma miejsce w opisie sceny, w której dzieci chłopskie zapraszają Rozsądek i Chlora do swego domu, argumentując to w taki sposób, że przecież matka Rozsądka – Felica odwiedza ich i nie zostawia w potrzebie. Następnie z jeszcze większą precyzją narrator opisuje podwórze chłopskie, pośrodku którego rósł stary i wysoki dąb, pod nim stał stół, a przy nim szeroka, do czysta wyszorowana ława. Goście siedli na ławie, a gospodyni z synową nakryły stół obrusem i ustawiły na nim różne potrawy, którymi ugościły wędrowców: misa ze zsiadłym mlekiem, druga z jajecznicą, półmisek gorących blinów i półmisek jajek na miękko, wspaniała szynka, chleb sitkowy, kubki z mlekiem, plastry miodu, świeże ogórki i żurawiny z miodem. Ten szczegółowy, wyidealizowany opis wiejskiej rzeczywistości zupełnie nie odzwierciedla ówczesnych realiów, lecz przypominał raczej typową, wiejską posiadłość i idylliczne życie w niej bogatych wielmożów. Potwierdza to również rzucająca się w oczy czystość i sterylność opisywanego domu, w którym gospodyni przygotowuje dla gości poduszki w białych powłóczkach. Można przypuszczać w związku z tym, że Katarzyna albo nie zdawała sobie sprawy z tego, w jakich faktycznie warunkach żyją jej poddani²¹, albo też napisała swój utwór zgodnie z konwencją przyjętą przez rosyjskich sentymentalistów z tzw. obozu szlacheckiego, którzy, podobnie jak ich czołowy przedstawiciel – M. Karamzin, idealizowali rosyjską wieś i upodabniali nawet język chłopskich bohaterów do języka przedstawicieli wyższych warstw społecznych. Tak więc dzieci wiejskie i ich rodzice niemalże z dworską etykietą zapraszają wędrowców w gościnę:

Prosimy, racz nawiedzić dom nasz, jako i mateczka twoja Felica w swej łaskawości go nawiedza i nie omija.
Raczie się posilić²².

²¹ Por. np. realistyczne, a nawet naturalistyczne opisy osiemnastowiecznej wsi rosyjskiej w utworach np. N. Nowikowa czy też A. Radiszczewa.

²² «Посети, пожалуй, наше жилище, и матушка твоя Ханша на жалует, посещает и не оставляет»; «Покушайте, пожалуй».

Chłopi są przy tym bardzo zadowoleni ze swego życia, opowiadają wędrowcom, jak dobrze, wesoło i spokojnie żyje im się na wsi i w jak liczne przyjemności „obfituje stan kmiący”, zachwalali pracę na roli, dzięki której obca im jest bieda i niedostatek.

Następnego dnia wędrowcy udali się w dalszą drogę, podczas której bohater znów zostaje poddany próbie. Po przebyciu około pół wiorsty²³ od domu chłopca, który ich ugościł, chłopcy usłyszeli, jak ktoś gra na dudach²⁴. Chlor zdjęty ciekawością chciał zejść z drogi, którą szedł i podejść do miejsca, z którego dochodziły dźwięki dud. Jednak gdy zobaczył hulankę i pijanych, zataczających się ludzi przestraszył się i rzucił w ramiona Rozsądka, który odprowadził go na prostą drogę, z której na chwilę zszedł.

Po przejściu obok zagajnika wędrowcy ujrzeli wzniesienie i Rozsądek powiedział carewiczowi, że właśnie tam, na górze rośnie róża bez kolców. Ale właśnie wtedy carewicz został poddany innego rodzaju próbie, mianowicie musiał stawić czoła własnym słabościom i niemocy fizycznej. Panujący upał, zmęczenie spowodowały, że w końcowym etapie wędrówki carewicz zaczął się uskarżać i pytać, jak długo jeszcze potrwa jego poszukiwania i czy nie można pójść inną, łatwiejszą drogą. W odpowiedzi Rozsądek stwierdził, że prowadzi Chlora najkrótszą drogą i pouczył, że niewygody trzeba znosić cierpliwie. Nie zważając jednak na uwagi Rozsądka, Chlor rezygnuje z jego towarzystwa, oddala się od swego przewodnika i dociera do miasteczka na targ, gdzie samotny i opuszczony głośno płacze i przez to staje się ofiarą napaści słownej jednego z handlujących, który zbeształ go słowami: „Przestań wrzeszczeć, szczeniaku! I bez ciebie dosyć tu hałasu!”²⁵. Chłopca kolejny raz ratuje z opresji Rozsądek, który wyprowadza go z tego miejsca, ale nie reaguje na jego skargi i żale. Zdziwiony takim zachowaniem carewicz zapytał go o przyczynę i wówczas usłyszał, że

²³ Wiorsta – jednostka miary długości, używana dawniej w Rosji, liczyła 1066,8 m.

²⁴ Dudy – ludowy instrument muzyczny z grupy aerofonów stroikowych.

²⁵ «Перестань, щенок, кричать, и без тебя здесь шума довольно».

sam jest sobie winien, ponieważ nie posłuchał jego rady i z własnej woli powędrował w to miejsce. Ich rozmowę przerwało pojawienie się sympatycznie wyglądającego człowieka, otoczonego wieloma młodymi ludźmi. Był to nauczyciel, który po zakończonej nauce wybrał się ze swoimi uczniami na przechadzkę. Od jednego z uczniów Chlor dowiaduje się, że różę bez kolców może zdobyć jedynie ten, kto podąży prostą drogą, ma czyste serce, jest niezłomny i pokona wszystkie przeszkody będące na tej drodze. Następnie pokazał wędrowcom górę, na której rośnie róża bez kolców, ale ujawnił, że w przeciwieństwie do poprzedniego odcinka drogi ten ostatni jej fragment jest stromy i kamienisty. Wędrowcy doszli do niej i z trudem zaczęli ją przemierzać. Wtedy właśnie napotkali idącą z przeciwka parę staruszków odzianych w białe płaszcze. Kolor ich odzieży nie jest, jak można przypuszczać, przypadkowy, ponieważ biel symbolizuje czystość, niewinność, jest symbolem aniołów i apostołów oraz odnowy życia duchowego. W kontekście wędrówki Rozsądka z Chlorem ma więc ona szczególne przesłanie. Analogiczne do ubioru pary staruszków były ich imiona: Uczciwość i Prawda. Dzięki wprowadzeniu tych postaci do akcji zostaje zrealizowana kolejna funkcja, a mianowicie bohater wchodzi w posiadanie magicznego środka, ponieważ staruszkowie dają mu łaskę, która ma go chronić od potknięć. Z jej pomocą bohater wypełnia następną funkcję – dochodzi do miejsca, w którym znajduje się przedmiot jego poszukiwań – róża bez kolców, przy czym o samym przemieszczaniu przestrzennym do celu swej wędrówki, jak również sposobie dotarcia do tego miejsca nic nie wiadomo, podobnie zresztą jak ma to miejsce w bajkach magicznych. Na szczycie góry Chlor znajduje cel swojej wyprawy – różę bez kolców i kiedy ją zrywa z krzaka rozlegają się w pobliskiej świątyni dźwięki trąb i litaurów, które oznajmiają wszystkim dobrą nowinę²⁶.

²⁶ Litaury – dawny instrument perkuperkusyjny, złożony z dwu półkul miedzianych, pokrytych napiętą skórą, uderzaną pałeczkami; rozpowszechniony w wojskach kozackich rosyjskich i polskich.

Powrót carewicza do chana odbywa się błyskawicznie, tak jak w bajkach magicznych, a Chlor odprowadzony przez niego wraz z różą do cara realizuje ostatnią już w tej bajce funkcję, jaką jest przybycie bohatera do domu. Nie wiemy nic na temat tego, jak chan zareagował na wiadomość o zrealizowanym przez Chlora zadaniu, nie pojawia się też w bajce jego córka. Nie wiemy też nic na temat tego, jak długo trwała nieobecność carewicza, kiedy i w jakich okolicznościach jego rodzice dowiedzieli się o porwaniu syna, ani też, kiedy wrócili do swej posiadłości. Informacje te nie są jednak istotne z punktu widzenia rozwoju akcji w bajce i jej finału.

Bajka kończy się więc pomyślnie, carewicz Chlor wraca do swego ojca, który bardzo się z tego cieszy i zapomina o dręczącej go z powodu nieobecności syna tęsknocie i smutku. Zarówno rodzice, jak też poddani cara kochali swego carewicza jeszcze bardziej niż przed porwaniem, on sam zaś umacniał się na drodze cnoty. Tak kończy się akcja w bajce, natomiast autorka wprowadziła jeszcze jeden element kompozycyjny typowy dla bajek folklorystycznych, a mianowicie formułę finalną, która ma zazwyczaj stałą formę, a jej zadanie polega na przeniesieniu odbiorców ze świata bajki do świata realnego. Brzmi ona następująco: „Tu bajka się kończy, a kto zna inne, ten opowie...”²⁷.

Podsumowując, należy zauważyć, że Katarzyna II, doskonale znająca konwencje rosyjskiej magicznej bajki folklorystycznej, umiejętnie zastosowała je w swojej alegorycznej bajce literackiej. Jednak, oprócz inicjalnej i finalnej formuły, wybranych funkcji wyodrębnionych przez Proppa, które realizowane są w trakcie akcji utworu, oraz kilku wymienionych wyżej *loci communes* typowych dla bajki magicznej, nie ma w utworze Katarzyny fantastyki i czarów, które są charakterystyczne dla tego rodzaju bajki. Zamiast tego pojawia się w niej dużo szczegółowych opisów przedstawiających określone miejsca lub

²⁷ «Здесь сказка кончится, а кто больше знает, тот другую скажет».

sytuacje, co jest typowe dla utworów literackich o charakterze obyczajowym.

Akcja *Bajki o carewiczu Chlorze* opiera się, podobnie jak w bajkach folklorystycznych, na działaniach stosunkowo niewielkiej liczby bohaterów, jednak w porównaniu do nich postaci w bajce Katarzyny II są bardziej zróżnicowane pod względem statusu społecznego i miejsca zajmowanego w hierarchii społecznej. Poza tym zdecydowanie więcej jest w niej bohaterów drugoplanowych.

Bohater utworu imperatorowej od początku wyprawy ma towarzysza podróży – syna Felicy, dzięki któremu udaje mu się uniknąć nieprzyjemnych sytuacji (carewicz kilka razy zbacza z wyznaczonej drogi, naiwnie wierząc w szczerość intencji kuszących go osób i iluzoryczność pięknego świata napotkanego po drodze: młodzi, bawiący się ludzie, mirza Leń i jego otoczenie, które mami Chlora beztroskim życiem).

W bajce Katarzyny, w przeciwieństwie do znanej bajkom magicznym obrazowości i lakoniczności w prezentowaniu bajkowej rzeczywistości, pojawiają się szczegółowe opisy dotyczące życia różnych warstw społecznych, przy czym realistyczne przedstawienie świata wyższych warstw społecznych występuje obok wyidealizowanego obrazu wsi rosyjskiej. Poza tym język bohaterów, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, jest nieodróżnicowany, wszyscy porozumiewają się ładnym, poprawnym, wyszukany językiem, chociaż w narracji pojawiają się niejednokrotnie wyrażenia typowe dla mowy potocznej.

W bajce Katarzyny występują, jak już wcześniej zauważyliśmy, typowe dla utworów folklorystycznych powtórzenia przypominające refren. Poza tym różne sytuacje i czas odmierzane są magicznymi, typowymi dla utworów folklorystycznych liczbami; trzy i siedem (np. trzydniowe świętowanie, siedem nianiek).

Alegoryczność bajki Katarzyny zawarta jest nie tylko w samym przedmiocie poszukiwań carewicza – róży bez kolców, ale również w postaciach i sytuacjach, które pojawiają się w tekście

bajki (np. staruszkowie napotkani przez carewicza podczas wędrówki). Trzeba też pamiętać o dydaktyczno-moralnym przesłaniu bajki, które było szczególnie istotne z punktu widzenia imperatorowej nie tylko dla jej wnuka, ale również dla innych młodych ludzi. Dlatego też bajkę Katarzyny należy postrzegać jako literacką ilustrację do jej traktatów o wychowaniu. Jej idea jest jasna i klarowna: aby być godnym człowiekiem i dobrym władcą, nie wystarczy być pięknym i mądrym. Do tego niezbędna jest cnota oraz rozsądek, uczciwość i prawda.

Prosta i nieskomplikowana fabuła bajki Katarzyny II zawiera również pewne aluzje do zjawiska, które było dość rozpowszechnione wśród elity intelektualnej ówczesnej Rosji i jednocześnie było zwalczane przez carycę, a mianowicie do masonerii. Symbole, takie jak np. róża, góra, czy też droga, należały do jednych z bardziej znanych symboli masońskich²⁸. Przypomnijmy, że Katarzyna już w 1780 r. napisała antymasoński pamflet (*Тайна противо-нелепого общества (Antiab-surde), открытая неучастным оному*). Wykorzystanie przez nią masońskich symboli w prostej i nieskomplikowanej strukturze bajki miało jednak inny wymiar niż w masonstwie. Chodziło bowiem o to, by przejąć inicjatywę nauczania, przekierować symbolikę moralno-etyczną ze sfery mistycznej w praktyczną. Cnota na przykład, której symbolem była róża bez kolców, miała według carycy być osiągnięta poprzez racjonalne zachowanie w życiu, prowadzące człowieka do tego, by umiał czerpać szczęście ze zwykłego, codziennego życia, które uosabia w jej bajce właśnie Felica. Poza tym w odróżnieniu od kosmopolitycznego i międzynarodowego charakteru masonstwa *Bajka o carewiczu Chlorze* miała wyraźnie narodowy, rosyjski charakter. Mimo obecności w niej elementu kirgiskiego, tylko pozornie odsyłającego do gatunku powiastki orientalnej, bajka w rzeczywistości przypominała o wielkości Imperium rosyjskiego i sukcesach jego polityki wschodniej.

²⁸ Róża symbolizowała cnotę; góra była symbolem wzniosłego dążenia; droga masona była wspinaniem się od stworzenia ziemskiego ku Boskiej naturze.

Gatunek bajki literackiej, którą zainteresowała się caryca, był niezwykle popularny we francuskich salonach końca XVII wieku, a w połowie wieku XVIII pod piórem Woltera przekształcił się w powiastkę filozoficzną, która przyjęła się również na gruncie rosyjskim. [Proskurina 2006: 215].

Ważnym elementem bajki Katarzyny II był także jej zabawowy wymiar, który nastawiony był na odgadywanie mniej lub bardziej czytelnich aluzji, a także błyskotliwych, celnych wypowiedzi ukrytych w tekście. Tak więc już nie dziecięca publiczność literacka, a dorośli czytelnicy mogli odnaleźć w tekście bajki żartobliwe aluzje odnoszące się do osób z najbliższego otoczenia carycy i jej samej (np. w murzie Leniu łątwo było rozpoznać ówczesnym czytelnikom wywodzącym się z dworskich kręgów księcia G. Potiomkina, w Zrządzie generalnego prokuratora – księcia Wiaziemskiego, nie mówiąc już o samej Felicy, czyli Katarzynie). Jak widać więc władczyni nie tylko pouczała, moralizowała, ale również śmiała się z wad innych.

Bajka Katarzyny II dostępna jest dziś w Rosji głównie w reprintach jej dzieł wydanych w końcu XIX – na początku XX w., natomiast ciekawostką jest to, że została ona w 2007 r. opublikowana w polskim przekładzie N. Staffa i R. Waksmund z inną jej bajką *O carewiczu Fewieju*²⁹.

Nieco zapomniana *Bajka o carewiczu Chlorze* Katarzyny II została również przypomniana współcześnie żyjącym młodym ludziom w Rosji dzięki wystawieniu jej w 2011 r. w Pawłowsku, w parkowo-pałacowej rezydencji – muzeum, położonej nieopodal Sankt Petersburga [Suchova 2011]. Posiadłość ta była wzniesiona na polecenie Katarzyny II w latach 1782–1786. Pokazano w niej interaktywne przedstawienie dla stu dzieci w wieku 7–12 lat, oparte właśnie na bajce carycy. Premiera spektaklu z udziałem młodych widzów miała miejsce 26 marca 2011 r. Ażeby sztuka była zrozumiała dla współcze-

²⁹ *Bajki carycy Katarzyny II dla wnuków i inne utwory baśniowe pisarzy rosyjskich XVIII wieku*, wyb., przekł., i oprac. N. Staffa i R. Waksmund, Wrocław 2007.

snego widza, adaptowano oryginał carycy na współczesny język rosyjski. Sam wątek – jak zauważyli pracownicy muzeum – okazał się atrakcyjny dla współczesnego młodego widza, a morał w pełni zrozumiały dla uczestniczących w przedstawieniach dzieci. Pomysł wystawienia interaktywnego spektaklu w naturalnym parku rozrywki właściwie powiełał to, co już 150 lat wcześniej zainicjowała sama Katarzyna II, która kazała wybudować w parku w Pawłowsku bajkowe miejsca, w których zatrzymywał się Chłor wraz ze swym towarzyszem. Duże zainteresowanie tą formą bajkowej twórczości carycy spowodowało, że ta właśnie sztuka jest jedną z atrakcji muzeum w Pawłowsku. Widzowie mogą również nabyć po spektaklu ekskluzywne wydanie *Bajki o carewiczu Chłorze*.

BIBLIOGRAFIA

BAJKI CARYCY KATARZYNY II DLA WNUKÓW I INNE UTWORY BAŚNIOWE PISARZY ROSYJSKICH XVIII WIEKU [2007], wyb. przekł. i oprac. N. Staffa, R. Waksmund, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.

GISTIER M. A. – ГИСТЕР М. А. [2005], *Русская литературная сказка XVIII века: история, поэтика, источники. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук*, Москва, //http://www.referun.com/n/russkaya-literaturnaya-skazka-xviii-veka-istoriya-poetika-istochniki.

GUkovskij G. A. – Гуковский Г. А. [1947], *Екатерина II*, [w:] *История русской литературы в 10 т., т. IV: Литература XVIII века. Ч. 2*, Издательство АН СССР, Москва–Ленинград.

Jekatierina i jeho favority. Czerty. Svidietiel'stva. Słuchai – Екатерина II и ее фавориты. Черты. Свидетельства. Случаи. Анecdоты. Шутки [2004], red. Aleksandrov A. –Александров А., Алконост, Москва.

JEwGIENJEWA M. – ЕВГЕНЬЕВА М. [1989], *Любовники Екатерины*, Внешторгиздат, Москва.

КАМИENSKIJ A. – КАМЕНСКИЙ А. [1992], *«Под сению Екатерины»...*, Лениздат, Санкт-Петербург.

KOŁGANOVA A. A. - КОЛГАНОВА А. А. [1998], *Заглавие как форма заимствования*, [w:] *Известия Академии наук. Серия литературы и языка*, т. 57, nr 5.

KOPALIŃSKI W. [1993], *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków.

MAŁEK E. [1998], *U źródeł rosyjskiej baśni literackiej (inspiracje rodzime i obce)*, „Literatura Ludowa” 1998, nr 6.

NEVIEROV O. J. – НЕВЕРОВ О. Я. [1996], *Образ Александра Македонского в России в эпоху Просвещения*, [w:] *Екатерина Великая: эпоха российской истории*, red. Артемьева Т. В., Санкт-Петербург.

OBJASNIENIJA DIERŻAVINA NA JEGO SOCHINIENIJA – ОБЪЯСНЕНИЯ ДЕРЖАВИНА НА ЕГО СОЧИНЕНИЯ, ч. I, [1866], [w:] *Сочиненья Державина с объяснительными примечаниями Я. Грота*, т. 3, Санкт-Петербург, imwerden.de/cat/modules.php?name=books&pe=showbook&pid=855.

PROIZVIEDIENIJA LITERATURNYJA – ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ [1893], red. Wwiedenskijskij Ars. I. – Введенский Арс. И., Санкт-Петербург, http://az.lib.ru/e/ekaterina_w/text_0100oldorfo.shtml.

PROPP W. [2000], *Nie tylko bajka*, wyb. i tłum D. Ulicka, Warszawa 2000.

PROSKURINA W. – ПРОСКУРИНА В. [2006], *Мифы империи: Литература и власть в эпоху Екатерины II*, Москва.

SERCZYK W. A. [1989], *Katarzyna II – carowa Rosji*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.

SERCZYK W. A. [2004], *Katarzyna II*, Ossolineum, Warszawa.

SUCHOVA O. [2011], *В Петербурге поставили сказку, которую Екатерина Вторая написала для своего внука Александра*, <http://www.1tv.ru/news/other/174456>.

SVODNYJ KATALOG RUSSKOJ KNIGI 18 VIEKA (1725–1800) – СВОДНЫЙ КАТАЛОГ РУССКОЙ КНИГИ 18 ВЕКА (1725–1800), т. 1 [1962], Книга, Москва. s. 337–338 [Do dziś zachowały się trzy egzemplarze pierwszego wydania książki. Dwa znajdują się w Moskwie, trzeci – w Sankt-Petersburgu, w Rosyjskiej Bibliotece Narodowej].

FAJBISOVICH W. M. – ФАЙБИСОВИЧ В. М. [2005], *Воспитание Александра*, <http://alocvet.narod.ru/lib/aleks/al.html>.

FATIEJEVA N. A. – ФАТЕЕВА Н. А. [1998], *Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи*, [w:] *Известия Академии наук. Серия литературы и языка*, т. 57, № 5.

ZENON WEIGT

JĘZYK W BADANIACH FILOLOGA

Nauką – mówiąc skrótowo, która zajmuje się konkretnymi językami, wszystkimi aspektami danego języka, jak i jego zastosowaniem jest językoznawstwo (ang. *linguistics*, niem. *Linguistik* albo *Sprachwissenschaft*). Również wewnątrz lingwistyki istnieje podział na wiele dyscyplin, które szczegółowiej i z własnej perspektywy badają język. Jednym z nich wymienimy tu na pewno językoznawstwo teoretyczne, badające język naturalny jako system wraz ze wszystkimi zasadami i regułami oraz uwarunkowaniami tego systemu. Językoznawstwo stosowane zajmuje się tematyką będącą w związku z konkretnym użyciem języka. Językoznawstwo historyczne to śledzenie rozwoju języków, ich genetycznego pokrewieństwa (tak w przypadku rodzin językowych) oraz zmian poszczególnych elementów języka na osi czasu, zmian semantycznych czy syntaktycznych. Zadania, które stawia sobie językoznawstwo porównawcze, to przede wszystkim analiza różnic i podobieństw między językami i ich implikacje, np. w glottodydaktyce, w celu doskonalenia metod nauczania języków obcych. Nie bez znaczenia są poszukiwania tzw. uniwersaliów językowych, a więc tych właściwości języków, które są cechami wspólnymi wielu języków. To tak ogólnie, ale istnieje jeszcze wewnątrz językoznawstwa wiele subdyscyplin, które zajmują się specyficznymi aspektami języka, zarówno mówionego, jak i pisanego, relacjami między językiem a myśleniem (kojarzymy w tym miejscu niemiecką *Sprachphilosophie* z Wilhelmem von Humboldtem) czy relacjami między językiem a kulturą, językiem a relacjami międzyludzkimi ujętymi w społecznej dynamice, czy chociażby normami językowymi i tworzeniem słowników poprawnościowych,

stylistycznych, opisem języka w gramatykach itp. Nie wspominałem o wielu innych dyscyplinach, jak np. o pragmatyce językowej, językoznawstwie komputerowym, korpusowym, kognitywnym itd. Język jest zarazem tworzywem, które nie zna granic, bowiem język zajmuje badaczy w pokrewnych naukach, takich jak np. psychologia, socjologia, neurologia, retoryka, religioznawstwo, teologia, antropologia, etnologia i wiele, wiele innych, ale punktem wyjścia w kontekście języka jest człowiek i jego działanie.

Kiedy sięgniemy do źródeł, aby zdefiniować język, mamy do dyspozycji wiele ujęć naukowców reprezentujących rozliczne teorie i kierunki badawcze. Będziecie Państwo je studiować i porównywać, a dziś dla wprowadzenia w temat sięgnijmy do słowników i to nie tych specjalistycznych ale tych ogólnie dostępnych. Zobaczmy, jak one definiują język i jego funkcje. Dla anglistów sięgnąłem po słownik języka angielskiego wydany przez *Oxford University Press*¹. Możemy dowiedzieć się z niego, że język to:

Definition of language

noun

1. [*mass noun*] the method of human communication, either spoken or written, consisting of the use of words in a structured and conventional way: *a study of the way children learn language [as modifier]: language development*

a non-verbal method of expression or communication: *body language*

2. a system of communication used by a particular country or community: *the book was translated into twenty-five languages*

¹ http://oxforddictionaries.com/definition/american_english/language
[dostęp: 10.12.12].

Computing a system of symbols and rules for writing programs or algorithms: *the systems were developed using languages such as Fortran and Basic*

3. [mass noun] the style of a piece of writing or speech: *he explained the procedure in simple, everyday language*

the phraseology and vocabulary of a particular profession, domain, or group: *legal language*

(usually as bad/foul/strong language) coarse or offensive language: *the film contains some violence and bad language*"

uzupełniając wybiórczo o definicję z *The Free Dictionary*²:

[...] 2. a. A system of signs, symbols, gestures, or rules used in communicating: *the language of algebra*.

[...] 4. The special vocabulary and usages of a scientific, professional, or other group: *„his total mastery of screen language – camera placement, editing – and his handling of actors” (Jack Kroll).*

5. A characteristic style of speech or writing: *Shakespearean language*.

6. A particular manner of expression: *profane language; persuasive language*.

7. The manner or means of communication between living creatures other than humans: *the language of dolphins*.

8. Verbal communication as a subject of study.

9. The wording of a legal document or statute as distinct from the spirit.

² <http://www.thefreedictionary.com/language> [dostęp: 10.12.12].

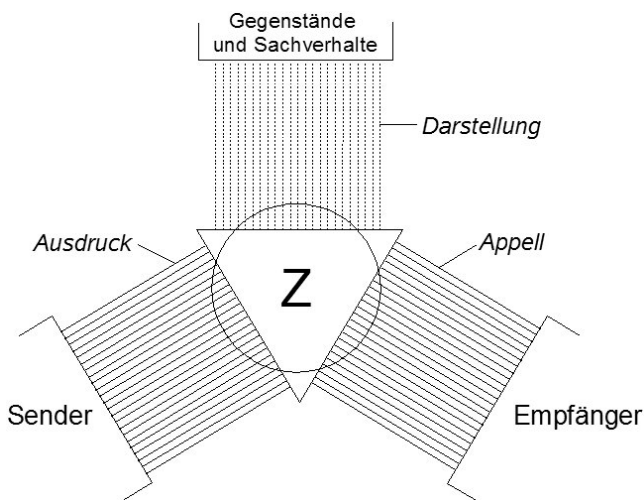
Z kolei germaniści mogą wyczytać z definicji podanej w słowniku *DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch A–Z...* [2001: 1439]³:

Spra|che, die; -, -n [mhd. spräche, ahd. sprähha, auch: Rede; Beratung, Verhandlung; zu sprechen]: 1. <o. Pl.> *Fähigkeit des Menschen zu sprechen; das Sprechen als Anlage, als Möglichkeit des Menschen sich auszudrücken*: die menschliche S.; S. und Denken; *jmdm. bleibt die S. weg, verschlägt es die S. (*jmd. ist sehr überrascht, weiß nicht, was er sagen soll*); jmdm. die S. verschlagen/(geh.:) rauben (*jmdn. sehr überraschen, für jmdn. kaum zu fassen sein*). 2. <o. Pl.> (meist in bestimmten Wendungen) *das Sprechen; Rede*: *die S. auf etw. bringen/etw. zur S. bringen (*etw. zum Thema des Gesprächs machen, von etw. zu sprechen beginnen*); mit der S. [nicht] herausrücken, herauswollen (*etw. Bestimmtes gar nicht, nur zögernd sagen, erzählen, eingestehen*); heraus mit der S.! (ugs.; *nun sprich schon!, nun sag es schon!, nun gib es schon zu!*); zur S. kommen (*erwähnt, besprochen werden*). 3. a) *Art des Sprechens; Stimme, Redeweise*: eine flüssige S.; ihre S. klingt rau; man erkennt ihn an der S.; der S. nach stammt sie aus Berlin; b) *Ausdrucksweise, Stil*: eine schlichte, gehobene, bilderreiche, poetische, geschraubte, gezierte, [un]verständliche S.; die S. der Dichtung, der Werbung, der Gegenwart, des vorigen Jahrhunderts; seine S. ist ungehobelt, ungenlenk, ordinär; die Jugend hat ihre eigene S.; ein Ausdruck aus der S. der Jäger; *eine deutliche/unmissverständliche S. [mit jmdm.] sprechen, reden ([jmdm.] *offen, unverblümt, energisch seine Meinung sagen*); eine deutliche S. sprechen ([von Sachen] *etw. meist Negatives, was nicht ohne weiteres erkennbar, zu sehen ist, offenbar werden lassen*). 4. a) (*historisch entstandenes u. sich entwickelndes*) *System von Zeichen u. Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient*; *Sprachsystem*: die lateinische, englische S.; lebende und tote, neuere und ältere -n; die afrikanischen -n; verwandte, indogermanische -n; Französisch ist eine schöne, klangvolle S.; Deutsch gilt als schwere S.; diese S. ist schwer, leicht zu lernen; mehrere -n sprechen, beherrschen; etw. in eine

³ *Duden. Deutsches Universalwörterbuch A–Z: 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage*, hrsg. von der Dudenredaktion, Dudenverlag, Mannheim u. a., 2001.

andere S. übersetzen; sie unterhalten sich in englischer S.; Ü die S. des Herzens, der Liebe, der Leidenschaft; die S. (*Verständigung mithilfe bestimmter Signale*) der Bienen, der Buckelwale; *dieselbe/die gleiche S. sprechen, reden (*dieselbe Grundeinstellung haben u. sich deshalb gut verstehen*); eine andere S. sprechen, reden (*etw. ganz anderes, Gegensätzliches ausdrücken, zeigen*); in sieben -n schweigen (scherzh.; *sich überhaupt nicht äußern; [bei einer Diskussion] stummer Zuhörer sein*); b) *System von Zeichen* (*das der Kommunikation o. Ä. dient*): Programmiersprachen und andere formalisierte -n; die S. der [formalen] Logik.

W obu tych definicjach naczelną funkcją, jaką spełnia język, jest funkcja komunikacyjna, porozumiewania się między ludźmi, podczas aktu komunikacyjnego. Podstawą opisu komunikacji językowej jest model języka (model komunikacji językowej) stworzony przez niemieckiego psychologa i językoznawcę Karla Ludwiga Bühlera (ur. 1879 w Meckesheim – zm. 1963) w dziele *Teoria języka* (*Sprachtheorie*), wydanym w 1934 roku w Jenie), tzw. Organon-Modell.



Ryc. 1. Model komunikacji językowej w ujęciu Karla Ludwiga Bühlera

Podłożem jego rozważań lingwistycznych jest koncepcja języka jako narzędzia (organonu), funkcjonującego w komunikacji międzyludzkiej, podobnie jak inne znaki pozawerbalne. Za pomocą tego narzędzia nadawca powiadamia odbiorcę o przedmiotach i stanach rzeczy. Centralnym punktem modelu są zjawiska dźwiękowe (akt mowy), które pełnią funkcję znaków i – pozostając w określonych relacjach między nadawcą, odbiorcą oraz przedmiotami i stanami rzeczy – wyrażają trzy podstawowe funkcje języka:

1. Funkcję przedstawieniową, wskazującą na relację do przedmiotów i stanów rzeczy;
2. Funkcję ekspresywną, wyrażającą nadawcę oraz
3. Funkcję impresywną, będącą apelem w relacji do odbiorcy.

Stworzona przez Bühlera koncepcja modelu języka ma charakter aksjomatyczny.

Inni badacze tworzyli własne modele języka, jak np. językoznawca Roman Osipowicz Jakobson (1896 Moskwa – 1982 Boston) – twórca i jeden z czołowych teoretyków praskiej szkoły strukturalistycznej, który w rozprawie *Linguistics and Poetics* (Londyn 1960, polski przekład: *Poetyka w świetle językoznawstwa*) przedstawił model zbliżony do współczesnego pojmowania komunikacji językowej. Aby zaistniał akt mowy, muszą zostać spełnione następujące warunki: nadawca komunikatu; kontekst (sytuacja), w którym odbywa się komunikacja; komunikat; kontakt między nadawcą i odbiorcą; kod wspólny dla nadawcy i odbiorcy oraz odbiorca komunikatu.

W zależności od tego, który z tych warunków jest najbardziej wyeksponowany, można mówić o sześciu funkcjach języka: emotywniej, gdy komunikat skupiony jest na nadawcy; poznawczej, obejmującej kontekst, nadawcę i odbiorcę; poetyckiej; fatycznej, oznaczającej nawiązanie kontaktu między nadawcą a odbiorcą; metajęzykowej oraz konatywniej, kiedy komunikat skupiony jest na odbiorcy.

Reasumując tę część wykładu, dochodzimy do stwierdzenia, że komunikacja we współdziałaniu ludzi może mieć charakter językowy i pozajęzykowy (gestykulowanie, mimika, mowa ciała itp.). W przypadku komunikacji językowej mamy do czynienia z procesem porozumiewania się ludzi za pomocą znaków językowych. Niezbędnymi klasycznymi elementami aktu komunikacji, zgodnie z literaturą przedmiotu, są: a) nadawca i b) odbiorca, c) kanał komunikacyjny wzgl. medium przekazu informacji, d) kod językowy, e) kod kulturowy, f) komunikat⁴. Wyrażone w akcie komunikacji określone intencje wobec odbiorcy (jak np. żądanie, przyrzeczenie, prośba, zaprzeczenie, obietnica, przeprosiny itp.) to akty mowy, podczas których przekazany zostaje komunikat za pomocą systemu znaków językowych. Z badaniami nad aktami mowy kojarzymy przede wszystkim nazwisko brytyjskiego językoznawcy i filozofa języka – Johna Langshawa Austina (*How to Do Things with Words*, Oxford 1962) oraz jego ucznia Johna Rogersa Searle’a, który wyróżnił w swej książce pt. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (Cambridge 1969) akty bezpośrednie, w których intencja mówiącego odczytywana jest niezależnie od sytuacji oraz akty pośrednie, gdzie wypowiedź nadawcy należy odczytywać kontekstowo, w zależności od sytuacji. Według Searle’a można wyróżnić pięć typów aktów mowy: 1) asercje – wyrażanie sądów przez nadawcę o stanach rzeczy; 2) akty dyrektywne – nadawca próbuje nakłonić odbiorcę i wpłynąć na jego zachowanie; 3) akty komisywne – nadawca zobowiązuje się do określonego działania; 4) akty ekspresywne – nadawca wyraża własne stany emocjonalne; 5) akty deklaratywne – dążenie przez nadawcę do stworzenia nowego stanu rzeczy.

Można jedynie jeszcze dodać, że kontynuacją teorii aktów mowy jest teoria implikatur konwersacyjnych Herberta Paula Grice’a (1913 Birmingham – 1988 Berkeley).

⁴ Por. BUSSMANN [2002: 354–355], gdzie do podstawowych komponentów komunikacji językowej należą poza tym zakłócenie, pragmatyczne znaczenie oraz sprzężenie zwrotne.

Zwróćmy uwagę na jeszcze jeden wycinek badań nad językiem w kontekście lingwistyki tekstu. Teoria komunikacji, teoria działania oraz powstała na gruncie anglosaskiej filozofii języka teoria aktów mowy Austina i Searle'a miały wpływ (lata siedemdziesiąte ubiegłego stulecia) na rozwój lingwistyki tekstu, w której tekstu nie rozumie się już jako odizolowanego tworu językowego (strukturalizm), lecz „jako złożone działanie językowe, które umiejscowione jest w konkretnej sytuacji komunikacyjnej i dla którego konstytutywna jest określona funkcja komunikacyjna” [Brinker 2009: 49]. Nadawca posiada w akcie illokucyjnym określoną intencję komunikacyjną, która powinna zostać przez adresata właściwie odczytana, albo inaczej: kieruje do niego dyrektywę, jak powinien on zrozumieć tekst, np. jako tekst z funkcją kontaktową czy funkcją apelującą. Notabene należy w tym miejscu odróżnić funkcję tekstu od rzeczywistego zamiaru emitenta, które nie są tożsame. Brinker [2009] rozróżnia w aspekcie teorii aktów mowy „pięć następujących podstawowych funkcji tekstu:

1. Funkcja informacyjna

Emitent daje do zrozumienia adresatowi, że chce przekazać mu wiedzę, poinformować go o czymś. Rodzaje tekstów z podstawową funkcją informacyjną to: wiadomość (gazeta, radio, telewizja), sprawozdanie i opis z ich różnymi subklasami, wynik badań, książka fachowa, opinia, recenzja itd.

2. Funkcja apelatywna

Emitent daje do zrozumienia adresatowi, że chce go nakłonić, aby przyjął określone nastawienie wobec sprawy (wpływanie na poglądy) i/lub dokonał określonego działania (wpływanie na zachowanie). Rodzaje tekstów z podstawową funkcją apelatywną to: ogłoszenie reklamowe, tekst propagandowy, komentarz (gazetowy, radiowy, telewizyjny), instrukcja pracy,

instrukcja obsługi, przepis, tekst ustawy, podanie, wniosek, prośba, kazanie itd.

3. Funkcja obligacyjna

Emitent daje do zrozumienia adresatowi, że zobowiązuje się wobec niego do dokonania określonego działania. Rodzaje tekstów z (samo)zobowiązującą funkcją podstawową to: umowa, (pisemne) uzgodnienie, karta gwarancyjna, przysięga, służbowanie, oferta itd.

4. Funkcja kontaktowa

Emitent daje do zrozumienia adresatowi, że chodzi mu o osobisty stosunek do adresata (o nawiązanie, utrzymanie, zakończenie osobistego kontaktu). Funkcja kontaktowa jest szczególnie charakterystyczna dla tzw. tekstów partycypacyjnych (jak list gratulacyjny lub kondolencyjny), w których emitent wyraża swój emocjonalny stosunek do adresata (radość, współczucie itd.) [por. Grośe 1976: 33]. Można tu również wymienić widokówkę czy kartkę z urlopu oraz inne formy listu kontaktowego (np. list miłosny, list pożegnalny).

5. Funkcja deklaratywna

Emitent daje do zrozumienia adresatowi, że tekst stwarza nową rzeczywistość, tzn. że (pozytywny) wydźwięk tekstu oznacza zaistnienie jakiegoś określonego faktu instytucjonalnego. Funkcja deklaratywna jest charakterystyczna dla takich rodzajów tekstów, jak dokument mianowania, testament, wyrok skazujący, pełnomocnictwo, zaświadczenie itd.” [Brinker 2009: 50–51]. Należy jednocześnie zauważyć, że choć do wymienionych funkcji tekstu przyporządkowane są określone gatunki tekstów, to – jak pisze Brinker – „Koncepcja funkcji tekstu opiera się na założeniu, że modus komunikacyjny tekstu z reguły określany jest przez tylko jedną funkcję (dominująca

komunikacyjna funkcja tekstu lub funkcja tekstu), nawet jeśli dla jednego tekstu charakterystycznych może być wiele funkcji (tzw. funkcje dodatkowe), np. funkcja kontaktowa w liście handlowym z do-minującą funkcją obligacyjną (potwierdzenie przyjęcia zlecenia z podziękowaniem za nie)" [Brinker 2009: 51]. Bardziej wnikliwe studiowanie literatury przedmiotu pokaże, że wymieniane są w niej także inne rodzaje funkcji tekstu, jak np. funkcja ekspresywna czy perswazyjna. Można by zatem powiększać katalog funkcji o nowe pozycje.

Tak też dzieje się w przypadku analizy tekstów reklamowych. Język pełni tu szczególną rolę, bowiem uwidacznia się jego funkcja perswazyjna zawarta w komunikacie reklamowym. Zazwyczaj ma ona na celu nakłonienie do nabycia określonego produktu lub skorzystania z usług, w tekstach politycznych funkcja ta ujawni się w nakłanianiu do popierania określonych zamiarów politycznych bądź idei. Nie oznacza to jednak, że tylko ta funkcja jest funkcją dominującą w tekście reklamy, ponieważ innymi funkcjami, nawzajem się uzupełniającymi, są tu funkcja informacyjna i apelatywna. Wpisane są one niejako w strukturę tekstu reklamowego, zbudowaną według reguły AIDA (*Attention – Aufmerksamkeit, Interest – Interesse, Desire – Wunsch, Action – Handlung*). I tak przyjmuje się, że w części składowej reklamy, jaką jest *body copy – Fließtext*, czyli główny tekst reklamy, zawarta jest główna część przekazu, informacja o właściwościach produktu i jego zaletach. Według Niny Janich [2001: 47–48] są to krótkie bloki tekstu do pięciu prostych zdań, bez wyraźnego podziału na akapity, zdania są proste, wprowadzają produkt czy usługę, odpowiednio argumentują ich zalety, przygotowują emocjonalnie konsumenta do zakupu.

Tekst przekazu reklamowego współdziała – w zależności od medium – z innymi składnikami reklamy, takimi jak np. obraz, kolor, muzyka, a w takich mediach jak telewizja czy Internet całość reklamy to również animacja i ruch. Powoduje to kompleksowość w oddziaływaniu na możliwie jak największą

zmysłów odbiorcy jednocześnie. W badaniach filologa nad przekazem reklamowym najczęściej analizuje się występujące charakterystyczne środki językowe. Nie będę wymieniał tu sztandarowych pozycji traktujących o języku reklamy w języku niemieckim i angielskim, ponieważ te poznanie Państwo dokładniej podczas studiów, wymienię jedynie książkę profesora Jerzego Bralczyka *Język na sprzedaż* [2004: 8], w której we wstępie czytamy m.in. „Reklama może być przedstawiona jako specyficzna gra między nadawcą a odbiorcą. W grze jest wiele zabawy i wiele walki. A także dynamizmu. Role jednak są stałe – nadawca i odbiorca reklamy się nimi nie zamieniają. Nie staram się kibicować żadnemu z nich. Jeśli ktoś zechce, może dostrzec w tej książce instrukcję dla nadawcy, jak nie dać się przyłapać na przekraczaniu reguł porozumienia, jak manipulować i zjednywać. Jak wygrać z klientem. Ale może to być również instrukcja dla konsumenta, jak nie dać się zmanipulować, jak rozpoznać próby przekroczenia reguł rzetelnego nakłaniania. Jak z reklamą nie przegrać”. Już z tego krótkiego fragmentu książki wynika, że język poza rolą perswazyjną pełni również rolę manipulacyjną. Linia pomiędzy funkcją perswazyjną a manipulacyjną przekazu reklamowego jest niekiedy dość cienka. Jedną ze strategii działań perswazyjnych jest nawiązanie bliskiej więzi z recypientem. Tekst reklamowy w gruncie rzeczy ma zbiorowego adresata, ale nadawca reklamy świadomie buduje go tak, jakby zwracał się tylko do jednej osoby, wówczas czytelnik ma wrażenie, że tylko on jest właściwym odbiorcą. Stosowanie zaimka osobowego *ty*, zaimka dzierżawczego *twój*, jak i zwracanie się do odbiorcy w drugiej osobie wzmacnia u niego odczucie tej więzi, ponieważ stwarza się przyjemną aurę wokół reklamy i potencjalny konsument ma wrażenie wręcz indywidualnego kierowania do niego tekstu reklamy, a to prowadzi do wnikania w coraz głębsze przestrzenie psychiki konsumenta i bardziej skuteczne przekonywanie go do działań mających na celu nabycie towaru lub usług. Klasycznym przykładem takiego działania może być

reklama kosmetyków: *Soraya. Jak pięknie dziś wyglądasz* (Soraya); *Jesteś tego warta* (L'Oreal) (komplementowanie odbiorcy); *Arctic. Twój dzień. Twoja Woda* (Arctic) lub *Przyszłość skóry w Twoich rękach* (L'Oreal), a więc upewnianie odbiorcy o wpływie jego decyzji na stan jego wyglądu, z presupozycją: jeśli zastosuje kosmetyk firmy L'Oreal. Podobną funkcję mają również pytania retoryczne, nawiązujące do samopoczucia klienta i jego potrzeb, np. *A Ty? Nie stać Cię na to?* lub kategoriicznych stwierdzeń, np. *Jesteś tego warta. Stać Cię na to* itp.

Język reklamy jest bogaty w różnorodne wyrazy wartościujące, które mają pokazać, że prezentowany produkt jest wyjątkowy i najlepszy na rynku. Maciej Śliżyński w swojej wypowiedzi w Internecie pt. *Reklamowe porady językowe: Najwyższy stopień przymiotnika* konkluduje, że „[n]ajprostszym sposobem powiększenia stopnia przymiotnika poza granice ludzkiego poznania jest dookreślenie go przysłówkiem. Jeśli mowa w reklamie o lokacie bankowej, która jest «najwyżej oprocentowana», to żaden klient nabrać się na to już nie da. Ale jeśli nasza lokata będzie «absolutnie najwyżej oprocentowana» – to zdecydowanie zmienia postać rzeczy! Jeżeli proszek «usuwa plamy» – to dobrze, jeśli «lepiej usuwa plamy» – tym lepiej, a jeśli «usuwa plamy najlepiej» – to jest zdecydowanie najlepszy”⁵.

Komunikat reklamowy skierowany jest – jak wspomniałem wyżej – w zasadzie do „wszystkich”, ale jego skuteczność jest tym większa, im dokładniej określona jest grupa docelowa – dzieci, młodzież, ludzie starsi, kobiety, mężczyźni, kibice, określone grupy zawodowe itd., i w zależności od tego przekazywane są inne wartości; wiadomo jest, że tradycyjnymi wartościami w polskim społeczeństwie są rodzina i dom. Dla młodzieży istotnymi wartościami są miłość i przyjaźń, i choć niekiedy nie są one wyrażone eksplicitnie językowo, to kojarzone one są w tle pozostałych elementów przekazu reklamowego,

⁵ <http://www.signs.pl/reklamowe-porady-jezykowe:-najwyzszy-stopien-przymiotnika,2429,artykul.html> [dostęp: 10.12.2012].

takich jak obraz, ruch, zabawa, w takich reklamach, jak np. *Zdrowo zakręcony* (Fortuna), *Ostra jazda na własne życzenie* (Chio). Komunikaty reklamowe kierowane do młodzieży, ostatnio głównie przez oferentów telefonów komórkowych i sieci telefonicznych, korzystają ze slangu młodzieżowego, by stworzyć szczególną, „kumpelską” więź z odbiorcą, stąd słownictwo identyfikujące tę grupę wiekową, np. *żyj na luzie, wyluzuj, ale jazda czy bądź cool*.

Jak wykazują analizy lingwistyczne tekstów reklam, najczęściej używane wyrazy w poszczególnych kategoriach reklam należą do takich pól semantycznych, jak np. rodzina, miłość, bezpieczeństwo, ekologia, natura, zdrowie, humor, itp., a takie wyrazy, jak *najnowszy, nowoczesny, innowacja, super, mega, ekstra, najskuteczniejszy, niskie ceny* i wiele innych, przyciągają uwagę odbiorcy. Reklamy, w których zastosujemy specjalistyczne lub quasi-specjalistyczne słownictwo, czy też jakość potwierdzoną, rekomendowaną przez autorytet bądź tradycję historyczną (również wyrazy archaiczne) szybciej skupiają uwagę potencjalnego kupującego: *Ociec prać? Prać. Pollena 2000. Sprawdza się w praniu* (Pollena). Stąd skomplikowane nazwy związków i preparatów chemicznych w kosmetykach, np. *liposomy, fosfolipidy, kwas hialuronowy – HA, monomery kwasu beta-glukuronowego i N-acetyloglukozoaminy* czy *mukopolisacharydy* (MPS), oraz metod odmładzających, takich jak chociażby *trening Vacu Activ Extreme, Intraceuticals, LightSheer Duet, likwidacja zmarszczek przy pomocy toksyny botulinowej, peeling kawitacyjny, mezoterapia bezigłowa* lub *mikrodermabrazja diamentowa*.

Można by wskazać jeszcze wiele innych użyć języka w komunikacie reklamowym, ale nie chcę odebrać Państwu przyjemności zgłębiania tajników językowych wyrafinowanych perswazyjnie tekstów reklamowych na zajęciach i dlatego przejdę do następnego zakresu badań języka.

Studiując w Uniwersytecie Łódzkim, a zatem w Łodzi, będziecie Państwo w codziennej komunikacji spotykać się z żywym

językiem mówionym w naszym mieście. W notatce prasowej z codziennej gazety „Polska. Dziennik Łódzki” z dnia 20 lutego 2012 roku zawarta jest informacja, że odbędzie się debata na temat łódzkiej gwary: „Kultura w skrócie. O łódzkiej gwarze. Tylko w Łodzi tramwajem jeździ się z migawką w kieszeni, na kanapki kroi się angelkę, zakupy pakuje do foliówki, a spodnie zapina na ekspres. Dziś o godz. 18 odbędzie się debata, która zdecyduje, czy to wystarczy, by mówić o łódzkiej gwarze. W Inkubatorze Arterion (ul. Rewolucji 1905 r. 82) spotkają się Mistrz Mowy Polskiej Ryszard Bonisławski, autor słownika polsko-łódzkiego Michał Jagiełło i prof. Marek Cybulski. łk.”. Rozwój języka w Łodzi jest ściśle związany z historią samego miasta, znanego z wielokulturowości, szczególnie w końcu 19. i na początku 20. wieku. Każda z reprezentowanych czterech kultur mówiła swoim językiem i wtedy jedną z funkcji języka była również funkcja identyfikacyjna, wskazująca na przynależność do określonej grupy etnicznej: niemieckiej, polskiej, żydowskiej czy rosyjskiej. Uczestnicy wymienionej debaty zastanawiali się nad tym, czy jest gwarą łódzka z charakterystycznymi łódzkimi powiedzeniami bądź wyrazami. Zacytuje jedynie niewielki fragment artykułu Anny Gronczewskiej [2012] *Masz migawkę? Jedź na krańcówkę!*, nawiązującego do wspomnianej debaty: „Profesor Marek Cybulski i Michał Jagiełło są zgodni co do tego, że możemy mówić tylko o kilku słowach, których znaczenie znają tylko łodzianie. Gdy powie się je w Poznaniu, Warszawie czy Krakowie to mieszkaniec tych miast nie będzie wiedział, o co chodzi. To w zasadzie trzy magiczne słowa: migawka, krańcówka i angelka” (s. 9). A co z takimi słowami, jak *karownik*, *kalichlorek*, *pokrychać*, *letniki*, *miąggwa*, *klincówka*, *leberka*, *plincówka* czy *raniec*? Zachęcam Państwa do przeczytania tego interesującego artykułu i dodam tylko, że badania nad językiem Łodzi prowadzone są przez naukowców na przykład filologii polskiej i germańskiej naszego Wydziału.

I jeszcze jedna odsłona języka w badaniach filologa, stojąca na pograniczu literatury i językoznawstwa. Funkcja języka, o której mówił często Czesław Miłosz w wywiadach. Dla piszącego na obczyźnie poety język pełnił funkcję zastępczej ojczyzny. Miłosz uważał, że tylko pisanie w języku ojczystym pozwala na wyrażenie wszystkich subtelności, którym nie sprostałby język obcy. W *Abecadle Miłosza* [1997: 204] znajdujemy m.in. taką wypowiedź na temat języka: „Język jest moją matką, dosłownie i przenośnie. I pewnie moim domem, z którym wędruję po świecie. [...] W odmowie narzucenia sobie przełomu, czyli przejścia w pisanie na inny język, dopatruję się obawy przed utratą tożsamości, bo na pewno, zmieniając język, stajemy się kimś innym”. Wyraził to również we *Wstępie do Traktatu poetyckiego*:

Mowa rodzinna niechaj będzie prosta.
Ażeby każdy, kto usłyszy słowo
Widział jabłonie, rzekę, zakręt drogi,
Tak jak się widzi w letniej błyskawicy.
Nie może jednak mowa być obrazem
I niczym więcej. Wabi ją od wieków
Rozkołysanie rymu, sen, melodia.
Bezbronną mija suchy, ostry świat. [...]

oraz w wierszu *Moja wierna mowo*:

Moja wierna mowo,
służyłem tobie.
Co noc stawiałem przed tobą miseczki z kolorami,
żebyś miała i brzozę i konika polnego i gila
zachowanych w mojej pamięci.
Trwało to dużo lat.
Byłaś moją ojczyzną bo zabrakło innej.
Myślałem że będziesz także pośredniczką
pomiędzy mną i dobrymi ludźmi,
choćby ich było dwudziestu, dziesięciu,
albo nie urodzili się jeszcze. [...]

Ta funkcja języka, którą mam tu na myśli, to funkcja tożsamości narodowej; tożsamości przez język.

Było to zaledwie kilka wycinków z badań nad językiem, ale czy będzie to językoznawstwo, literaturoznawstwo czy kulturoznawstwo, wszędzie tam język spełnia wiele innych funkcji poznawczych, odsłania tajemny i rzeczywisty świat, jest środkiem komunikacji, służy do przekazywania uczuć i emocji. Czy będzie to język polski, czy te dwa obce – angielski i niemiecki, są one celem naszego naukowego i dydaktycznego działania.

Życzę Państwu i sobie wielu pięknych spotkań z językiem w jego różnorodnej formie i nieskończonym wyrazie.

BIBLIOGRAFIA

AUSTIN J. [1962], *How to Do Things with Words*, Oxford.

BRALCZYK J. [2004], *Język na sprzedaż*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

BRINKER K. [2009], *Analiza funkcjonalna tekstu*, [w:] *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń*, red. Bilut-Homplewicz Z. / Czachur W. / Smykała M., Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

BÜHLER K. [1934], *Sprachtheorie*, Jena.

BURMANN H. [2002], *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

DUDEN. *DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH A–Z: 4., NEU BEARBEITETE UND ERWEITERTE AUFLAGE*, hrsg. von der Dudenredaktion [2001], Dudenverlag, Mannheim u. a.

ENCYKLOPEDIA JĘZYKOZNAWSTWA OGÓLNEGO [2003], red. Polański K., Ossolineum, Wrocław.

GOLKA M. [1994], *Świat reklamy*, Agencja Badawczo-Promocyjna Artia, Puszczyno.

GRONCZEWSKA A. [2012], *Masz migawkę? Jedź na krańcówkę!*, „Polska. Dziennik Łódzki” z dnia 02.03.2012, s. 9.

JAKOBSON R. [1989], *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 2, red. Mayenowa R. M., Warszawa.

JANICH N. [2001], *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

MIŁOSZ CZ. [1987], *Traktat poetycki*, [w:] tenże, *Wiersze*, Znak, Kraków.

MIŁOSZ CZ. [1997], *Abecadło Miłosza*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

SEARLE J. R. [1969], *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge.

SEARLE J. R. [1987], *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

WEIGT Z. [2000], *Pragmatyczno-językowe aspekty powszechnej informacji medycznej na przykładzie polskich i niemieckich ulotek do lekarstw*, [w:] *Regulacyjna funkcja tekstów*, red. Michalewski K., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 425–433.

WEIGT Z. [2001], *Językowe środki perswazji w tekstach reklam niemieckich i polskich*, [w:] *Język w komunikacji*, t. 3, red. Habrajska G., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 24–31.

ZIMNY R. [1995], *Wartościowanie i magia w języku reklamy*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. Lewicki A. M. / Tokarski R., Wydawnictwo UMCS, Lublin.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

http://oxforddictionaries.com/definition/american_english/language [dostęp: 10.12.12].

<http://www.thefreedictionary.com/language> [dostęp: 10.12.12].

Wykłady inauguracyjne
wygłoszone w roku akademickim
2013/2014

TOMASZ CIEŚLAK

JULIAN TUWIM – POETA NADAL WAŻNY?

Rok 2013 został ogłoszony przez Sejm RP Rokiem Juliana Tuwima. Inaugurując nowy rok akademicki na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, w rodzinnym mieście autora *Kwiatów polskich*, trudno nie odnieść się do tego faktu.

Jednak nie tylko o okolicznościowy gest, nie o uczczenie pamięci chodzi. Wobec wielu tuwimowskich wydarzeń, jakie towarzyszą nam od miesięcy, wydaje mi się szczególnie istotne postawić pytanie, czy Tuwim jest poetą nadal ważnym – dla współczesnych odbiorców, zarówno z kręgu czytelników zwanych naiwnymi (co nie ma wymiaru wartościującego), poszukujących lekturowych przyjemności i wzruszeń, jak i dla literaturoznawców, uzbrojonych w pewne badawcze narzędzia i kompetencje. Doświadczenie lektury naiwnej jest tak subiektywne, że niemal niepochwytne, zatem trudne do opisu. Wypada więc z próby jego ujęcia zrezygnować. Trzeba więc skupić się na perspektywie historycznoliterackiej – i już na wstępie oddać artyście to, co niewątpliwe: Tuwim jest poetą bardzo istotnym dla dwudziestowiecznej kultury polskiej. Oczywiście, nie miejsce tu ani okazja na pełniejsze zweryfikowanie wagi dorobku artystycznego Juliana Tuwima w tamtym czasie, warto jednak przypomnieć, że był to jeden z bardziej popularnych i poczytnych poetów dwudziestolecia międzywojennego, zatem okresu, kiedy Polska odzyskała niepodległość, kiedy budowała się jako wolne państwo. Wśród istotnych jej osiągnięć w dziedzinie kultury jest miejsce dla twórczości wybitnego łódzianina. Ale czy twórczość ta ma charakter uniwersalny? Czy sześćdziesiąt lat po jego śmierci jej poznanie

nadal – jak niegdyś – budzi głębsze refleksje i może dać żywą estetyczną satysfakcję?

Tę najpoważniejszą kwestię odłożmy na razie na bok, by skupić się na chwilę na węższej, lokalnej perspektywie oglądu poezji Tuwima. Jest on bowiem autorem bardzo ważnym dla Łodzi. Łódź ważna była też dla jego sposobu myślenia. Tutaj, w okresie dzieciństwa i szkolnej edukacji, zrodziła się jego fascynacja literaturą i ukształtowała się jego językowa wrażliwość, która w późniejszym czasie zaowocowała wieloma znaczącymi dziełami. Był też poetą arcyłódzkim ze względu na szczególne i konsekwentne przez dziesięciolecia swoje przywiązanie do Łodzi, do jej przestrzeni i atmosfery. Stał się bodaj najwybitniejszym twórcą lirycznym związanym z naszym miastem. Ale jednocześnie obraz Łodzi, jaki w swojej twórczości wykreował, jest bardzo skomplikowany i niejednoznaczny. To jest Łódź wspominana w czasach wojennej emigracji jako raj dzieciństwa – i jednocześnie opisywana jako okropne, śmierdzące, szare, pełne niesprawiedliwości społecznej i najzwyczajszej biedy miasto, miasto – jak pisał – „złej urody”. To jest Łódź, którą się kocha, i z której chce się jak najszybciej wyjechać, którą się nienawidzi i do której się nieprawdopodobnie tęskni. Nikt bodaj w dwudziestym wieku tak wieloaspektowo i tak jednocześnie artystycznie ciekawie nie pisał w liryce o Łodzi jak Julian Tuwim. Pytanie o wagę twórczości Juliana Tuwima zadawane tu, w Łodzi, jest zatem pytaniem co najmniej prowokacyjnym – bo to autor wyjątkowo dla jej kultury istotny i poprzez wiersze wczesne, i te dojrzałe, w tym szczególnie poprzez dziejący się w realiach łódzkich poemat, pisany w latach 1940-tych w Rio de Janeiro i w Nowym Jorku: *Kwiaty polskie*, gdzie do Łodzi wraca się w pamięci, w tęsknocie, właściwie tak jak wracał Mickiewicz na Litwę, pisząc *Pana Tadeusza* w Paryżu (ten Mickiewiczowski, romantyczny trop będzie też ważny dla naszych dalszych rozważań). Można wręcz odbyć wędrowkę śladami bohatera Tuwimowskiego poematu po realnej łódzkiej przestrzeni. I jakkolwiek, jeśli spojrzeć na cały dorobek Tuwima,

trudno nie zgodzić się z konstatacjami Michała Głowińskiego, że *Kwiaty polskie* są objawem kryzysu poetyckiego i w znacznej mierze artystycznym niepowodzeniem [Głowiński 1986: LIX–LX], nie można przecież jednocześnie nie dostrzec udanej próby uchwycenia, bardzo nowoczesnymi, a wówczas wręcz nowatorskimi środkami – we fragmentarycznej, niejednorodnej strukturze poematu – samego mechanizmu wspomnienia, przywracania pamięci: przestrzeni, zdarzeń, emocji. Zatem nie fabuła, wzięta, jak pisze Głowiński, z „powieści obyczajowej typu popularnego” [tamże], nie zwietrzałe obecnie dygresje na tematy polityczne decydują o walorach dzieła, lecz ów melancholijny projekt odpominania przeszłości, a w niej też siebie sprzed lat. Z czego się to wzięło? Z czego wynikała ta nieprzemijająca fascynacja Łodzią? Julian, a raczej młodzieńczy Julek¹ był dzieckiem łódzkich podwórek i ukształtowała go ich ówczesna mozaika kulturowa oraz językowa: polsko-żydowsko-niemiecko-rosyjska. Rodzina najbliższego przyjaciela Tuwima z tamtego czasu, Maksa Baracza, mówiła na przykład, jak wspominała Irena Tuwim, siostra poety, „najcudaczniejszym językiem na świecie, jakąś mieszanką polskiego, rosyjskiego i niemieckiego” [Ratajska 2002: 37]. W tym językowym i obyczajowym bogactwie należy się zapewne doszukiwać źródeł późniejszych lingwistycznych pasji poety, jego wrażliwości na słowo, wyjątkowego wyczucia języka, wreszcie – swoistego językowego zbieractwa, jak sam pisał: „słowożerstwa”, ale też językowego humoru wysokiej próby. W tej przestrzeni wzrastał i ona go kształtowała. Zatem, jeśli o wadze twórczości Tuwima z łódzkiej perspektywy mówić, trudno pominąć najważniejszy, obok *Ziemi obiecanej* Reymonta, tekst literacki poświęcony Łodzi. Oto fragment, który chyba w Roku Tuwima, na inauguracji roku akademickiego Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, po prostu należy przypomnieć:

¹ Na ławeczce przy Piotrkowskiej, chyba najbardziej znanym łódzkim pomniku, powinien zatem siedzieć nastolatek, z czapką szkolną na bakier, powypalaną papierosami jak sito, bo taka była wtedy moda, zmęczony spacerem po mieście.

O, siwa mgło! O, srebrna mgło!
 O, szara mgło! O, mgło bez końca!
 Jakbym przez zadymione szkło
 Przyglądał się zaćmieniu słońca:
 Gdy się spacerem lekko szło –
 O, gęsta mgło! wciąż gęstsza mgło! –
 Sto razy tam i sto z powrotem
 Pomiędzy Krótką i Nawrotem.

Przez welon łez, przez szary szron,
 Przez mglistą gazę półwidomą
 Znów widzę każdy sklep i dom,
 I każde okno w każdym domu
 Przez welon łez, przez szary szron
 Najbliżej do rodzinnych stron,
 Bo gdy tak mgliście jest, to właśnie
 Tęsknocie lżej, wspomnieniom jaśniej.

Dziś w Rio dżdżysty polski dzień
 I polskie chmury niebo kryją.
 Jak okręt widmo, okręt-cień,
 Dziś Łódź wylądowała w Rio.
 Jak zawsze, deszcz wyciąga mnie
 Na spacer... Awenidą? Nie.
 Od Krótkiej do Nawrotu. Potem
 Sto razy tam i sto z powrotem.

[Tuwim 1993: 60]

Tuwim to poeta małej łódzkiej ojczyzny. Jeśliby patrzeć na wagę jego poezji, na ewentualną żywotność jego twórczości w tych właśnie kategoriach (a literatura małych ojczyzn jest konwencją bardzo owocną i nośną w najnowszej literaturze polskiej), to Tuwima można by uznać, ostrożnie, za jednego z dwudziestowiecznych prekursorów tej tendencji, mimo że wtedy jeszcze samego pojęcia literatury małych ojczyzn nie używano. Przytoczony fragment rozdziału drugiego *Kwiatów polskich* ukazuje też Tuwima jako poetę melancholijno-nostalgicznego. I nie chodzi o to, by w tej formule domykać całą jego

twórczość, bo to by było zbyt daleko idące uproszczenie, ale niewątpliwie taki głos: nostalgii, niespełnienia, pewnej utraty można w jego poezji odnaleźć, co jakoś zaskakująco, chociaż przecież odlegle współgra z doświadczeniem wielu poetów schyłku XX i początków XXI wieku [Świeściak 2010].

Jednak, aby wrócić do kwestii postawionej na początku, czy Tuwim to poeta nadal ważny, należałoby odpowiedzieć najpierw na pytanie zdecydowanie szersze: nie o łódzkość, a o to, co uniwersalne, zatem – kim był Tuwim jako twórca. Trudno w krótkim wystąpieniu przedstawić jego poetycki światopogląd, a w tej sferze istotna byłaby i szkoła Młodej Polski, z wyraźnym, także w wymiarze osobistym, poprzez przyjaźń, patronatem Leopolda Staffa, przez skamandrycki witalizm, który niekoniecznie trzeba tak wyraźnie od inspiracji młodopolskich separować, po – zwłaszcza w drugiej połowie lat dwudziestych – klasycyzm, powrót do tego, co w polskiej poezji dawało szansę mówić w sposób precyzyjny, spójny o wartościach (tu zwłaszcza przełomowy w twórczości Tuwima tom *Rzecz Czarnoleska*, wydany w 1929 roku). To są składowe określające twórczość Juliana Tuwima, ale przecież można je też znaleźć u wielu innych autorów tamtego czasu, składowe te bowiem wcale go nie wyróżniają, lokując raczej wśród licznej grupy twórców dwudziestolecia.

Zdecydowanie wyróżnia natomiast Tuwima pojmowanie przezeń funkcji języka poetyckiego, dbałość o słowo (i – dopowiedzmy – o rytm), poszukiwanie możliwości wyrazu, wreszcie – niezwykła warsztatowa wirtuozeria. Jeśli nawet, ze względu na temat, na poetycki światopogląd, Tuwim może nużyć nas, czytelników ukształtowanych w zupełnie innej rzeczywistości, nas – podejmujących lekturę w drugim już dziesięcioleciu dwudziestego pierwszego wieku, to warto zwrócić uwagę właśnie na nieprzemijający walor Tuwimowego języka, dostrzec to, co poeta umie osiągnąć na poziomie brzmieniowym, a poprzez brzmienie – jego wysiłek świadomego, precyzyjnego poszukiwania sensów ukrytych w języku.

„Sprawdzanie aktualności” Tuwima, jakiego próbuję dokonać w tym krótkim wystąpieniu, zatem w pewnym nieuchronnym uproszczeniu, w nieco publicystycznym skrócie, musi też oznaczać baczniejsze przyjrzenie się Tuwimowskim tematom, tym z naszej perspektywy aktualnym, i tym już chyba przebrzmiałym. Zacząć wypada od kapitalnego, wielobarwnego obrazu codziennego życia, obrazu świadczącego o wyostrzonej spostrzegawczości poety. Oto, choćby, przykład emocjonalnej impresji, wyraz zachwytu codziennością w jej banalnych przejawach w wierszu *Ja* [Tuwim (1) 1986: I 209]:

[...]
 Jak tam jasno, jak tam daleko
 Za tym mostem błyszczącym, za rzeką!
 Ach, jak jasno i jak daleko!
 [...]

Poeta umiejętnie notuje wrażenia, zamyślenia, żarciki, drobiazgi, banalne czynności. Jak w żartobliwym wierszu *Sprzątanie* [Tuwim (1) 1986: I 252], bodaj pierwszym w liryce polskiej tekście literackim poświęconym odkurzaczowi, zwanemu jeszcze wówczas, z racji popularnego wtedy producenta, elektroluksem. Albo w liryku *Czereśnie* – o banalnej czynności zbierania owoców [Tuwim (1) 1986: I 208]:

Czereśnie

Rwałem dziś rano czereśnie,
 Ciemno-czerwone czereśnie,
 W ogrodzie było ćwierkliwie,
 Słonecznie, rośnie i wcześnie.

Gałęzie, jak opryskane
 Dojrzałą wiśni jagodą,
 Zwieszały się omdlewając,
 Nad stawu odniebną wodą.

Zwieszały się, omdlewając
I myślą tonęły w stawie,
A plamki słońca migały
Na lśniącej, soczystej trawie.

Ale też często buduje poeta na owych drobiazgach – i poprzez nie – poważniejsze rozpoznania. W przypadku *Czereśni*, utworu z debiutanckiego tomu *Czyhanie na Boga* (1918), czytelnym sygnałem sensów ukrytych jest personifikacja i młodopolska jeszcze psychizacja krajobrazu, której ślady, notabene, warto prześledzić i w innych jego utworach. W zdecydowanie późniejszym wierszu *Ruch* [Tuwim 1986: II 251] prosta obserwacja przechodniów na stołecznej ulicy (oraz ułożenie podmiotu mówiącego poza codzienną krzątanią, niejako z boku) służą ukazaniu i cywilizacyjnego pędu wielkiego miasta, i jego skutku – bezwzględnego odczłowieczenia, zmechanizowania jednostki:

Ruch

Wstali, chodzą. O, jak uroczo!
Oto zdarzenia. Nie wiem po co.

Chodzą, idą. W sprawach idą.
Przyjdą, załatwią i znowu wyjdą.

Wstali, iżby. Chodzą, ażeby.
Oto cele. Oto potrzeby.

Idą prędko po mieście Warszawie.
O, jak uroczo! O, jak zabawnie!

Kroki po liniach. Myśli w głowie.
Nakręcony, ruchomy człowiek!

Rusza się, żeby. Idzie, aby.
Obywatel miasta Warszawy.

On dla wszystkich. Wszyscy dla niego.
O, jak śmiesznie! Bo nie wiem, dlaczego.

Utwór ten nosi wyraźne znamiona satyry społeczno-oby-
czajowej, której wiele w tomach poetyckich Tuwima oraz
w jego tekstach kabaretowych. Jeśliby szukać w tej sferze dzieł
nadal jakoś aktualnych, jest wśród nich niewątpliwie arcy-
dzielny *Bal w Operze* z 1936 roku – drapieżny w swojej wymo-
wie portret przedwojennej elity, żyjącej, jak głosi podmiot
wiersza, wedle zasady: „[...] K... – Mać / K... – Mieć / K... –
Brać!” [Tuwim (2) 1986: 243].

No, właśnie, aktualność! Julian Tuwim okazuje się wyjąt-
kowo przenikliwym obserwatorem – i jednym z pierwszych
w kulturze międzywojnia krytyków – kultury masowej. Nie-
które jego dzieła mieszczą się przecież niezaprzeczalnie w jej
sferze (bardzo wówczas popularne piosenki i skecze kabare-
towe), ale artysta miał świadomość tyleż niezaprzeczalnych
walorów masowej kultury, co zagrożeń, jakie ona ze sobą nie-
sie. Zaskakująco wręcz aktualnie brzmią frazy wiersza *Miesz-
kańcy* [Tuwim (1) 1986: II 216] – o mieszkańcach (potencjal-
nie: nas wszystkich?), którzy zdobywają ledwie powierz-
chową, bo jedynie medialną, zapośredniczoną, uproszczoną
wiedzę o rzeczywistości, ale to obcowanie z mediami, konsu-
mowanie informacji buduje w nich niezakłócone samozado-
wolenie i przekonanie o intelektualnej przenikliwości, podczas
gdy w natłoku faktów, którymi są atakowani, „patrzac – widząc
wszystko oddzielnie”:

Mieszkańcy

Straszne mieszkania. W strasznych mieszkaniach
Strasznie mieszkają straszni mieszkańcy.
[...]

Od rana bełkot. Bełkocą, bredzą,
Że deszcz, że drogo, że to, że tamto.

Trochę pochodzą, trochę posiedzą,
I wszystko widmo. I wszystko fantom.

Sprawdzą godzinę, sprawdzą kieszenie,
Krawacik musną, klapy obciągną
I godnym krokiem z mieszkań – na ziemię,
Taką wiadomą, taką okrągłą.

I oto idą, zapieci szczelnie,
Patrzą na prawo, patrzą na lewo.
A patrząc – widzą wszystko oddzielnie
Że dom... że Stasiek... że koń... że drzewo...

Jak ciasto biorą gazety w palce
I żują, żują na papkę pulchną,
Aż papierowym wzdęte zakalcem,
Wypchane głowy grubo im puchną.

I znowu mówią, że Ford... że kino...
Że Bóg... że Rosja... radio, sport, wojna...
Warstwami rośnie brednia potworna,
I w dżungli zdarzeń widmami płyną.

[...]

Wrażliwość społeczna Tuwima zrodziła także wiersze, które mimo upływu czasu, mimo niezwykłych zmian realiów politycznych, jakie nastąpiły przez kilkadziesiąt lat w Polsce, Europie i na świecie, mogą obecnie w świadomości czytelników podlegać – by tak rzec – wtórnej aktualizacji. Bo po-brzmiewają przecież zaskakująco świeżo i celnie. Trzeba tu oczywiście zachować daleko idącą ostrożność, bowiem proste odniesienie poetyckich sądów formułowanych w latach dwudziestych czy trzydziestych do obecnej sytuacji może oznaczać strywalizowanie przekazu literackiego, stanowi też znamię traktowania dzieła sztuki w kategoriach jedynie świadectwa stanu nastrojów społecznych czy znaku społecznych problemów. Tak stać się może choćby z głośnym wierszem *Do prostego*

człowieka z 1929 roku [Tuwim (1) 1986: II 211], będącym w zamyśle poety utworem „wychodzącym z założeń humanistycznych i pacyfistycznych”. Słowa tego utworu stały się podstawą piosenki rockowego zespołu „Akurat” (zamieszczonej na płycie *Prowincja*), napisanej w proteście przeciw interwencji międzynarodowej w Iraku w 2003 roku, głównie sił USA i Wielkiej Brytanii, ale z udziałem oddziałów polskich. Słowa Tuwima użyte zostały w funkcji politycznego komentarza do przyczyn i celów irackiej wojny:

[...]
 Wiedz, że to bujda, granda zwykła,
 Gdy ci wołają: „Broń na ramię”.
 Że im gdzieś nafta z ziemi sika
 I obrodziła dolarami;
 Że coś im w bankach nie sztytuje,
 Że gdzieś zwęszyli kasy pełne
 Lub upatrzyły tłuste szuje
 Cło jakieś grubsze na bawełnę.
 Różnij karabinem w bruk ulicy!
 [...]

Wiersz, opublikowany początkowo na łamach socjalistycznego „Robotnika”, wywołał żywą i niechętną poecie reakcję prawicowych, zwłaszcza endeckich publicystów. Przypomniano go niedługo przed wojną, czyniąc argumentem w kolejnej batalii faszyzującej prasy przeciw poecie. I oto sześćdziesiąt lat od śmierci artysty zaskakująco istotne, nadal żywe w optyce prawicowej publicystyki okazują się jego polityczne wybory, czego dość liczne świadectwa można odnaleźć w polemikach wokół decyzji sejmowej o ogłoszeniu Roku Tuwima. Przedwojenny światopogląd poety można określić mianem liberalno-lewicowego (co charakteryzowało zresztą szersze środowisko inteligencji skupionej wokół „Wiadomości Literackich”). W okresie wojny ewoluował ku akceptacji bliskich związków Polski z Rosją sowiecką, zatem – *de facto* – ku ko-

munizmowi, co znalazło potwierdzenie w jego, co prawda raczej nielicznych, wierszach powojennych. Jak zrozumieć tę polityczną zmianę, wręcz wolnę? Wyjaśnienia szukać trzeba tekstach samego Tuwima, zwłaszcza w jego publicystyce z czasów wojny [Cieślak 2003]. Błoński tłumaczy tę polityczną zmianę następująco:

Przekonanie, że komunistyczny reżim nigdy nie dopuści do odrodzenia się polskiego antysemityzmu – było, jak się zdaje, głównym uzasadnieniem lojalności Tuwima wobec satrapów Stalina... – i dodaje: Przedwczesna śmierć ustrzegła poetę przed najokrutniejszym z rozczarowań. Szyderstwo historii. [Błoński 2002: 189].

Dopowiedzmy jednak, co ważne dla naszych rozważań dotyczących miejsca Tuwima na mapie poezji polskiej XX wieku, że owa przedwczesna śmierć, w 1953 roku, zatem przed końcem stalinizmu i socrealizmu, wtrąciła na długie lata twórczość Tuwima do, jak się to niekiedy skrótowo nazywa, „literackiego czyścica”, utrudniając w jakiejś mierze literaturoznawcom baczniejsze i pozbawione uprzedzeń zbadanie jego dorobku. O twórcach „czyścicowych” zwykło się bowiem mówić albo źle, albo o nich milczeć. Rok Tuwima może być kolejną próbą jego „odpominania”. Jak zatem spojrzeć na postawę poety w jej politycznym uwikłaniu? Tuwim był i politycznie naiwny, i w jakimś stopniu oportunistyczny. Spójrzmy jednak na to bez emocji. Jego uwikłanie nie powinno decydować o ocenie artystycznej wagi dorobku pisarskiego. Ale też może stać się – i o tyle ma walor pewnej aktualności – ciekawą lekcją zachowań i wyborów. Życie Tuwima, jak Wata, Miłosza, Andrzejewskiego, Słonimskiego, Iwaszkiewicza – to *exempla* postaw i uwikłań polskiej inteligencji w minionym stuleciu, w wieku zbrodniczych i opresyjnych ideologii. Nie należy analizować owych postaw ahistorycznie, poza pierwotnym kontekstem, bowiem nie zrozumiemy ich, a – co więcej – dokonamy ich uproszczenia, do-

pasowując być może do własnych bieżących politycznych i społecznych wyborów.

Jeśli ulegniemy pokusie takiej anachronicznej i powierzchownie uwspółcześniającej lektury, wyzutej zatem z realiów czasu, w którym dzieło powstało, naszą uwagę, wobec aktualnych problemów społecznych i politycznych, przykuje zapewne nie tylko samo dzieło, ale i biografia Tuwima, zwłaszcza zaś jego skomplikowana polsko-żydowska tożsamość – i szukany, z jakimi ze względu na nią się spotykał. „Odkąd Żyd Tuwim ma wychowywać dzieci?”, „Żyd – Tuwim zożydza naród polski” – przypominam tytuły prasy endeckiej z lat 1930-tych. Słowa te, odczytywane po Zagładzie, są porażające. Tuwim ze swoją podwójną tożsamością był postacią graniczną w polskiej literaturze, ale tylko o tyle, o ile uwzględnimy odległe już i skomplikowane realia dwudziestolecia i deklaracje samego poety w tym względzie. Owszem, mówił o sobie „jestem Żydem spolszczonym, Żydem – Polakiem” [„Nasz Przegląd” 1924, nr 6], ale teraz, po Holokauście, a potem po wmówionej Polakom etnicznej homogenizacji PRL, możemy te słowa rozumieć inaczej niż wybrzmiewały one w latach dwudziestych. Jednoznacznie optował za asymilacją Żydów, nie akceptował syjonizmu, z irytacją i niechęcią mówił o jidysz jako „mieszanie słów z różnych języków” [„Dziennik Warszawski” 1927, nr 34]. Był zatem kulturowo Polakiem – i taka jego autodefinicja jest najtrafniejsza, nawet jeśli zważyć na, motywowany głównie poczuciem solidarności z ofiarami Zagłady, „powrót do żydowskości” w manifestie *My, Żydzi polscy* z 1944 roku. Łódzki poeta pochodzenia żydowskiego pisze w nim: „Jestem Polakiem, bo mi się tak podoba”. Warto i teraz (a może szczególnie teraz) pamiętać o takiej właśnie definicji narodowości, bo nie decyduje o niej przynależność etniczna.

O tym, że to nie geny, nie korzenie, choć i one są ważne, a kultura i wychowanie decydują o tożsamości, najdobitniej mówił poeta w przejmującym wierszu *Matka* [Tuwim (1) 1986: II 327]:

Matka

Jest na łódzkim cmentarzu,
 Na cmentarzu żydowskim,
 Grób polski mojej matki,
 Mojej matki żydowskiej.

Grób mojej Matki Polki,
 Mojej Matki Żydówki,
 Znad Wisły ją przywiozłem
 Na brzeg fabrycznej Łódki.

[...]

Zapamiętaj, córeczko!
 Przypomnij, późny wnuku!
 Wypełniło się słowo:
 „Ideał sięgnął bruku”.
 [...]

Proponuję spojrzeć na ten wiersz, tak bardzo osobisty², skupiając się na jego walorach warsztatowych, na poetyckiej dykcji. By wyrazić ból i gniew po stracie matki – ale też po to, by określić, kim jest – Tuwim sięga po frazy romantyków, Mickiewicza (*Do Matki Polki*) i Norwida (*Fortepian Szopena*), do ich wierszy związanych z doświadczeniem narodowych powstań. To znamienne, pokazuje bowiem kulturową formację Tuwima, który – po to by mówić najgłębiej, najpoważniej – używa języka wieszczów. Jest bowiem autor *Kwiatów polskich* ukształtowany w paradygmacie romantycznym, na romantyczny sposób pojmuje też samą funkcję poezji albo przynajmniej wraca do takiego jej rozumienia, gdy chce wyrazić to, co najważniejsze.

I znów, kolejny raz, należy wobec tego zadać pytanie o aktualność jego poezji, o żywą korespondencję między współczesnym odbiorcą a Tuwimem. Był przecież autorem bardzo swego

² 4 maja 1947 roku na cmentarzu łódzkim odbył się pogrzeb Adeli Tuwimowej, zamordowanej przez hitlerowców w 1942 roku w Otwocku. Julian widział matkę ostatni raz w 1939 roku.

czasu popularnych (tak popularnych, że anonimowo przerażających i parafrazowanych) wierszy miłosnych (warto zwłaszcza zwrócić uwagę na te pomieszczone w tomie *Siódma jesień* z 1922 roku). Czy może więc Tuwimowy język miłości przechodzi zwycięsko próbę czasu, czy jest uniwersalny? Przeciwnie, jest raczej przebrzmiały, wręcz staromodny, po części zapewne dlatego, że tak wyraźnie czerpie z romantycznego i neoromantycznego zasobu środków wyrazu, podobnie jak Tuwimowskie wiersze – świadectwa poszukiwań metafizycznych. Figura Boga w dorobku autora *Treści gorejącej* ma zresztą przede wszystkim wymiar kulturowy [Cieślak 2009].

Co zatem ocaleje w lekturze? Sądzę, że rozważania najbardziej uniwersalne, te drobne zamyślenia i olśnienia, gdzie Tuwim dotyka (nie analizuje, nie opisuje ani komentuje, a ledwie dotyka) tajników ludzkiej egzystencji, jak w wierszu *Rzecz Czarnoleska* z 1929 roku [Tuwim (1) 1986: II 57]:

Rzecz Czarnoleska – przypływa, otacza,
Nawiedzonego niepokoi dziwem.
Słowo się z wolna w brzmieniu przeistacza,
Staje się tem prawdziwem.

Z chaosu ład się tworzy, konieczność,
Jedyność chwili, gdy bezmiar tworzywa
Sam się układa w swoją ostateczność
I woła, jak się nazywa.

Głuchy nierozum, ciemny sens człowieczy
Oстрыm promieniem na wskroś przeświełiony,
Oddechem wielkiej Czarnoleskiej Rzeczy
Zbudzony i wyzwolony.

To ważna wypowiedź programowa, wiersz o sensie użycia poetyckiego słowa, które próbuje zawrzeć w sobie „głuchy nierozum, ciemny sens człowieczy”. Warto szukać we własnych lekturach wierszy Tuwima takich właśnie skupionych, skromnych jakoś liryków, podejmujących jednak najważniejsze,

najpoważniejsze tematy: ludzkiej egzystencji, śmierci [Węgrzyniak 2007; Brzozowski 2007], możliwości poznania sensu świata.

W Roku Tuwima przypomina się przede wszystkim to, co już znane: jego wyśmienitą twórczość dla dzieci (obok wszechobecnej *Lokomotywy* dopominać się będę właściwego miejsca jeszcze chociaż dla *Ptasiego radia!*), utwory kabaretowe, piosenki, satyry – zamykając autora albo w dziecięcym pokoju, albo w historii literatury, ponieważ realia społeczne i polityczne przez sześćdziesiąt lat po śmierci poety znacznie się zmieniły, niektóre z podejmowanych przez Tuwima kwestii mogą się jawić jako w znacznym stopniu zwietrzałe. I jakkolwiek w dziełach tych niemal zawsze doskonale widać ogromny talent „słowiara”, jakkolwiek warto przyglądać się temu, jak zostały one poetycko zrobione, w jakie poetyckie ramy ujęte, warto odnaleźć też Tuwima innego, mniej zapewne widocznego: poetę pamięci, melancholii, śmierci, egzystencjalnego namysłu. Poetę łódzkiego.

BIBLIOGRAFIA

BŁOŃSKI J. [2002], *Autoportret żydowski, czyli o żydowskiej szkole w literaturze polskiej*, [w:] tenże, *Między literaturą a światem. Pisma wybrane*, t. II, wybrał i oprac. Jarzębski J., Wydawnictwo Literackie, Kraków.

BRZOZOWSKI J. [2007], *Kilka słów o ostatnim wierszu Tuwima*, [w:] *Julian Tuwim. Biografia – twórczość – recepcja*, red. Ratajska K. / Cieślak T., Wydawnictwo UŁ, Łódź.

CIEŚLAK T. [2009], *Bóg w utworach lirycznych Juliana Tuwima*, [w:] tenże, *W poszukiwaniu ostatecznej Tajemnicy. Szkice o polskiej literaturze XX wieku i najnowszej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

GŁOWIŃSKI M. [1986], *Wstęp*, [w:] Tuwim J., *Wiersze wybrane*, oprac. Głowiński M., Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

NIESZCZĘSNY CAGLIOSTRO. NIEZNANE TEKSTY JULIANA TUWIMA [2003], szkic biograficzny, oprac. i przyp. Cieślak T., Muzeum Historii Miasta Łodzi, Oficyna Bibliofilów, Łódź.

RATAJSKA K. [2002], *Kraj młodości szczęśliwy. Śladami Juliana Tuwima po Łodzi i Inowłodzu*, Wydawnictwo Literatura, Łódź.

ŚWIEŚCIAK A. [2010], *Melancholia w poezji polskiej po 1989 roku*, Universitas, Kraków.

TUWIM J. (1) [1986], *Wiersze*, t. I–II, oprac. Kowalczykowa A., Czytelnik, Warszawa.

TUWIM J. (2) [1986], *Wiersze wybrane*, oprac. Głowiński M., Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

TUWIM J. [1993], *Kwiaty polskie*, oprac. Januszewski T., Czytelnik, Warszawa.

WĘGRZYNIAK A. [2007], *Wiersz z głuchym końcem. O rytmie i śmierci w poezji Tuwima*, [w:] *Julian Tuwim. Biografia – twórczość – recepcja*, red. Ratajska K. / Cieślak T., Wydawnictwo UŁ, Łódź.

AGNIESZKA KŁOSIŃSKA-NACHIN

LITERATURA A NAUKA PŁYWANIA, CZYLI SŁÓW KILKA O UŻYTECZNOŚCI LITERATURY

Od wielu już lat prowadzę wykłady z historii literatury hiszpańskiej i z roku na rok coraz częściej przychodzi mi zadać sobie pytanie o użyteczność materii, której uczę. Nastawienie na doraźne korzyści, pragmatyzm i utylitaryzm, zakorzenione w osiemnastowiecznym racjonalizmie i pogłębione przez dziewiętnastowieczny scjentyzm (i ogólnie pozytywizm) stają się szczególnie aktualne w obecnych czasach, kiedy coraz to nowsze technologie zdają się nieustannie otwierać nieograniczone możliwości kontrolowania rzeczywistości. Dodatkowo kryzys gospodarczy (i towarzyszący mu dyskurs o kryzysie, będący bytem coraz bardziej od realnego kryzysu niezależnym) potęguje poczucie, że – aby odnaleźć się w otaczającej nas rzeczywistości – należy przyjąć określone postawy, a określone wartości odrzucić. I tu dochodzimy do problemu użyteczności literatury, który wykładowcę literatury musi dotyczyć osobiście. W jednym z sierpniowych numerów „Gazety Wyborczej” przeczytałam komentarz dotyczący zastraszająco dużej liczby utonięć w Polsce w ciągu ostatniego lata [Maziarski 2013: 2]. W rozumowaniu jego autora pojawiła się propozycja, z którą trudno mi się nie zgodzić, że to szkoła powinna uczyć dzieci pływać. Ale w wywodzie dziennikarza znalazła się również pewna niepokojąca kontradycja, przemyciona za pomocą płynnego przejścia w rozumowaniu: okazuje się, że szkoła nie tylko nie uczy pływać, nie uczy wypełniania PIT-ów ani umiejętności kierowania samochodem, ale uczy rzeczy niepotrzebnych, czyli... literatury. Mało tego, szkoła powinna przestać uczyć literatury, aby móc koncentrować się na rzeczach na-

prawdę przydatnych: „Dlaczego na lekcjach języka polskiego koncentrujemy się na tekstach literackich, a nie uczymy dzieci czytania ustaw i umów handlowych?” [Maziarski 2013: 2]. Czytając to, trudno było mi oprzeć się wrażeniu, że nie tylko uczyć czegoś społecznie zbędnego, ale treści przeze mnie przekazywane stają się wręcz szkodliwe. Wykład mój będzie miał tezę przewidywalną: będę bronić użyteczności nauczania literatury. Argumentów szukać będę nie gdzie indziej, jak w tekstach literackich, doszukując się prawdy w historiach zmyślonych, prawdy kłamstw, rzecz by się chciało za peruwiańskim noblistą, Vargasem Llosą [1990]. Mój wywód oparty jest na pewnym aksjomacie: „prawda jest pożyteczna”. Nie będę starać się go udowodnić, wychodząc z założenia, że mam przed sobą słuchaczy z definicji pragnących prawdy i dostrzegających jej użyteczność. Zatem proponuję na chwilę zajrzeć do takich dzieł literackich, które same podejmują i rozstrzygają problem swojej użyteczności. Temat ten nieuchronnie doprowadzi nas do rozważań dotyczących umownego charakteru granic między fikcją a rzeczywistością, co z kolei będzie okazją do analizy zjawiska zwanego w teorii literatury *metalepsją*.

Jeden z pierwszych tekstów, który podejmuje kwestię użyteczności literatury, nosi tytuł *Księga tysiąca i jednej nocy*. To monument literatury oralnej, literatury Wschodu, choć bardzo trudno ustalić precyzyjnie jego kolebkę. Księga znana jest w Europie od osiemnastego wieku za pośrednictwem francuskiego tłumaczenia niejakiego Antoniego Gallanda [Kubiak 2001: 2]. Wszyscy pamiętamy choćby przygody Sindbada lub Alladyna pochodzące właśnie z tej bardzo starej księgi. Wykład być może z pewnych względów nie najlepiej wybrany, gdyż opowieści te krytykowane są między innymi za luźny związek z rzeczywistością, bowiem nijak się mają do realiów społecznych obszarów, do których się odnoszą. A jednak. Pozwolę sobie przypomnieć, że opowieść rozpoczyna się od historii pewnego zdradzonego króla, który w zemście za poniesione krzywdy co noc uwodzi i zabija jedną dziewczicę, aż

w końcu w królestwie, jak było do przewidzenia, zabrakło dzie-
wic. Wtedy wezyr decyduje się poświęcić jedną ze swych córek
o imieniu Szeherezada. A ta znajduje sposób na to, aby prze-
chytryć sułtana: każdej nocy opowiada mu historię, ale przed
świttem przerywa swą opowieść w momencie najciekawszym.
Sułtan, chcąc poznać koniec historii, daruje Szeherezadzie ży-
cie i tak przez kolejne noce, aż wreszcie się w niej zakocha.
Jakie z tego wnioski płyną dla naszego tematu? Opowieści Sze-
herezady wyjaśniają genezę literatury, która – przypomnę –
ma charakter przekazu ustnego u swego zarania. Oczywiście,
jest to jedno tylko spojrzenie, pewna perspektywa, siłą rzeczy
ograniczona, a jednak warta przytoczenia. Szeherezada opo-
wiada, aby nie umrzeć, a król słucha i pragnie opowieści, dzięki
czemu jego nieokiełznane zapędy ulegają wyciszeniu. Litera-
tura definiuje swoje cele (swoją użyteczność) z perspektywy
problemu śmierci z jednej strony (to perspektywa nadawcy,
autora): Szeherezada musi opowiadać, by nie umrzeć, litera-
tura pełni więc rolę zbawczą. Z drugiej zaś strony mamy też do
czynienia z perspektywą recepcji: odbiorca potrzebuje opo-
wieści zamkniętych, ułożonych w estetyczną całość; przynoszą
mu one ulgę, pozwalają zapomnieć o cierpieniu; opowieść jest
całością wobec fragmentaryczności, wobec zagrożonej egzy-
stencji. Do podobnego schematu uciekną się późniejsze dzieła:
Dekameron Boccaccia i *Heptameron* Małgorzaty z Nawarry.
Obcowanie z opowieściami Szeherezady ma też wydźwięk
etyczny: król rezygnuje ze swego zwyczaju zabijania. Zbliżone
motywy pchały prostych ludzi, pozbawionych umiejętności
czytania i pisanja, w odległym średniowieczu, do wychodzenia
na główny plac miasteczek, gdzie przybył właśnie wędrowny
poeta, często również analfabeta, i śpiewał przy akompania-
mencie prostego instrumentu, np. pieśń o bohaterskich czy-
nach brodatego rycerza Cyda spod Burgos, wygnanego z Ka-
stylii przez gniewnego króla Alfonsa VI. Lub rytmiczne pio-
senki o samotnych, nieszczęśliwych kobietach, skarżących się
na nieobecnych kochanków [Alvar, Gómez Moreno, 1990].

Czemu to robili? Przecież mogli zająć się czymś o niebo „pożyteczniejszym”, bowiem słuchanie pieśni nie było im narzucone przez żaden odgórnie sterowany program. Potrzeba obcowania z literaturą, podobnie jak sama literatura, była spontaniczna i naturalna. Oczywiście nie oznacza to, że w czasach dzisiejszych człowiek zachował takie same potrzeby. Jest jasne, że nie. Ale nie oznacza to również, że potrzeby współczesnego człowieka stoją w otwartej sprzeczności z potrzebami słuchacza opowieści Szeherazady czy anonimowego *juglara*. Co więcej, edukacja powinna pewne potrzeby kształtować, pamiętając o etycznym wymiarze obcowania z pięknem, a nie z nich rezygnować na rzecz umiejętności czysto pragmatycznych, takich jak obsługa routera bezprzewodowego (tu nawiązuje do wspomnianego na początku artykułu). Zresztą sama literatura podejmuje problematykę sprzeczności czy też rzekomej sprzeczności między literaturą a życiem, czyli zabiera głos w sprawie dziś nas interesującej.

Literatura bardzo szybko nabrała samoświadomości, zaczynając opowiadać o samej sobie. Autorefleksyjność sztuki bywa określana mianem nowoczesności estetycznej, choć zaznaczyć trzeba, że jest to pojęcie wyjątkowo wieloznaczne i niejasne [Santiañez 2002]. Istotne jest dla nas, że w procesie ewolucji literatury pojawia się pytanie o jej użyteczność, pytanie będące świadectwem świadomości zachodzących przemian w świecie i nieprzystawalności literackich konwencji do owych transformacji. Na przełomie piętnastego i szesnastego wieku powstaje w Hiszpanii *Celestyna*, zadziwiający tekst, trochę dramat, trochę powieść, obnażający śmieszność literackiej konwencji miłości dworskiej, idealizującej miłość i ukochaną, której przeciwstawia się świat prostytutek, lokai i ich wszelakich żądz, wyrażonych z pomocą języka bezpośredniego i niejednokrotnie wulgarnego [Lida de Malkiel: 1979: 498–504]. Bohaterką jest stara i brzydka kobieta, która zajmuje się przywracaniem utraconego dziewictwa i, oględnie rzecz ujmując, kojarzeniem par. *Celestyna* otwiera drogę hiszpańskiej powieści

łotrzykowskiej, stojącej w opozycji do romansów rycerskich z ich niezwykłymi bohaterami, obdarzonymi nadludzkimi właściwościami. W odpowiedzi na tak wyidealizowaną rzeczywistość powieść łotrzykowska kreuje antybohatera: sprytnego, nieuczciwego, o nieszlachetnych korzeniach [Bataillon, Parker 1983: 474–480]. Literatura chce być bowiem blisko rzeczywistości, a fakt ten przyznaje jej funkcje poznawcze: ma ona świat eksplorować, aktualizując na bieżąco jego deszyfrację.

I tu jest miejsce na monument literatury hiszpańskiej i powszechnej, *Don Kichota* Cervantesa, opublikowanego na początku siedemnastego wieku. Pamiętamy wszyscy, że don Kichote jest w pierwszej kolejności czytelnikiem, czytelnikiem romansów rycerskich, który w żaden sposób nie może znaleźć odpowiedników świata fikcji (tego z książek) w swojej rzeczywistości: chciałby walczyć przeciwko olbrzymom, a na swej drodze napotyka wiatraki, chciałby służyć wytwornym damom, podczas gdy kobiety, które spotyka, to panie lekkich obyczajów. Literatura (romanse rycerskie) kłamie, rzecz by należało. Jest niepotrzebna i szkodliwa, gdyż don Kichote nie jest w stanie, mając głowę pełną nieprawdopodobnych czynów odległych rycerzy, stawić czoło trudnościom. To jest lektura dziennikarza, o którym wspomniałam na początku: literatura ogłupia i niestety stwierdzić należy, że ta lektura bywa rozpowszechniana za pomocą dziecięcych adaptacji powieści Cervantesa. Ale spróbujmy spojrzeć jednak nieco głębiej niż na powierzchnię tekstu. Po pierwsze, idealistyczna wizja świata don Kichota nie jest jedynie owocem indywidualnego szaleństwa, lecz obrazuje pewną prawdę, dotyczącą nadziei humanistycznych środowisk (dziś powiedziałoby się intelektualistów, tych z szesnastego wieku¹), odnoszących się do właśnie odkrytego nowego świata. Otóż wielu z tych humanistów, często mnichów, zabierało do Ameryki, oprócz starej Biblii, nową

¹ W języku hiszpańskim słowo „intelektualista” (*un intelectual*), wraz z przypisaną mu misją człowieka nauki lub sztuki, zabierającego głos w sprawach narodu, pojawia się pod koniec dziewiętnastego wieku [Fox 1988: 13–25].

biblię, *Utopię* Thomasa Morusa, z nadzieją, że idealny porządek społeczny, opisany przez angielskiego myśliciela (nie wnikając w jego szczegóły, bo z naszej perspektywy idealny na pewno nie jest), uda się na nowych ziemiach wprowadzić, unikając niesprawiedliwości panujących w Europie. Przypomnijmy sobie, jak szalony głupiec don Kichote, nawiązując do mitu Złotego Wieku, rozprawia przed niewiele go rozumiejącymi kozia-
rzmami o utopijnym społeczeństwie, gdzie nikomu nie dzieje się krzywda, a ludzie kierują się honorem:

Szczęśliwy wiek i czasy szczęśliwe, którym starożytni miano złotych nadali, a nie dlatego, by złoto, które w naszym żelaznym wieku tak bardzo jest w cenie, zdobywano wówczas bez żadnego trudu, jeno dlatego, że ci, co wówczas żyli, nie znali tych dwóch wyrazów „moje” i „twoje”. W tych świętych czasach wszystkie dobra były wspólne; by zyskać pożywienie, wystarczyło bez trudu sięgnąć ręką i zebrać je z rozłożystych dębów, które szczerze zapraszały do zrywania słodkich i soczystych owoców. [...] Oszustwo, obłuda i złość nie bruździły prostocie i prawdzie. Sprawiedliwość nie wychodziła poza właściwe granice ani ją śmiały mącić i obrażać prywata i interes, które dziś tak bruźdzą, mącą i prześladują” [Cervantes 1972: 93–94].

Warto w tym miejscu przypomnieć, nawiązując do nazwiska autora *Utopii*, że *moria* po grecku to głupota, szaleństwo. Szaleństwo, na które cierpi don Kichote, wyobrażając sobie idealny świat i próbując wprowadzić w życie jego szlachetne zasady, uznać należy za aluzję do projektu Morusa w kontekście hiszpańskiej kolonizacji Nowego Świata. Powieść Cervantesa to, między innymi, historia straconych złudzeń: na początku siedemnastego wieku wiedziano, że Ameryka Łacińska, pod wpływem kolonizacji, nie stanie się krainą szczęśliwości, a z naszej perspektywy jest to chyba jeszcze bardziej oczywiste. W każdym razie wiedział o tym Cervantes. Historia don Kichota jest też historią utraty wiary w mocarstwowość Hiszpanii, w jej moc rozpowszechniania chrześcijańskich wartości w świecie (również w Nowym Świecie). Don Kichote jest wreszcie

uosobieniem utraty złudzeń na poziomie indywidualnym: w II tomie powieści musi stawić czoło prawdzie, iż Dulcynea (którą kocha bez pamięci, a którą widział kilka razy, z daleka, w ciągu kilkunastu lat) nie jest wcale czcigodną damą, lecz zwykłą chłopką pasającą świnię, nie do końca zresztą cnotliwą. Utrata złudzeń przez środowiska humanistyczne, utrata złudzeń na poziomie jednostki – oto prawdy, o których mówi Cervantowska powieść. Tak więc znów stajemy przed poznawczą wartością literatury, której historia jest procesem samoświadomości i wydobywania się ze skostniałych form w poszukiwaniu nowych, umożliwiających bardziej wiarygodną eksploatację dynamicznej rzeczywistości.

Ale *Don Kichote* to jednak coś więcej niż tryumf smutnej prawdy i zapis utraty złudzeń. Powieść Cervantesa niesie bowiem ufność w sztukę, pod warunkiem, że jest ona wizjonerska, nie mimetyczna, nie naśladowcza. Postawa don Kichota bywa bowiem utożsamiana z postawą artysty, który – wybrawszy sobie tożsamość, imię, cel – próbuje narzucić światu swoją twórczą wizję po to, aby rzeczywistość kształtować [Riley 1980: 667–673]. Przypomnijmy choćby epizod z początku powieści, gdy błędny rycerz napotyka na swojej drodze dwie pannie lekkich obyczajów. Przemawia do nich jak do cnotliwych dam, a one, nieprzywykłe do takiego traktowania, odpowiadają mu szyderstwem:

– Nie uchodźcie, moście panny, i nie obawiajcie się ujmy żadnej, gdyż wedle rycerskiego prawa, jakiego się trzymam, nie przystoi mi uwłaczać nikomu, a tym mniej dziewicom tak dostojnym, jak sam wasz wygląd wskazuje.

Dziwowały się dziewczuchy, wypatrując twarzy, którą licha przyłbica kryła, a jeszcze bardziej, usłyszawszy, że nazywa je dziewczycami, co tak było niezgodne z ich zawodem, nie mogły powstrzymać śmiechu [Cervantes 1972: 35].

Wkrótce jednak kobiety postanawiają don Kichota nakarmić (nasz komiczny bohater potrzebuje pomocy, gdyż nie może zdjąć przyłbicy). Scena to bardzo śmieszna, a jednocześnie

pokazuje potęgę wizji (w tym wypadku jest nią szlachetny świat błędnych rycerzy, wędrujących po świecie, by naprawiać krzywdy): choć prostytutki nie pojmują słów don Kichota ani świata, w którym mentalnie tkwi, jego słowa obudziły w nich szlachetne odruchy, instynkt macierzyński, miłosierdzie, stojące w sprzeczności z ich niezbyt godną kondycją. Niezachwiana wiara don Kichota w słuszość swojego świata zachowuje największą moc transformacji w stosunku do jego prozaicznego kompana Sancha, który z czasem ulega kichoty-zacji. Kiedy don Kichote na łożu śmierci żręka się swego szaleństwa, przyznaje się do błędów, Sancho nawołuje go do kolejnych przygód i wypraw. Zauważmy też, że don Kichote żyje, póki ma wiarę. Kiedy ją traci, kiedy nie wierzy w swoje wizje, umiera, wizja artysty jest bowiem nie tylko twórcza (jest gwarancją postępu), jest też życiodajna.

Powieść Cervantesa ma dla naszego tematu znaczenie kluczowe nie tylko ze względu na swoje walory poznawcze czy też na ufność w sztukę i jej moc transformacji rzeczywistości. Refleksja nad użytecznością literatury, do której skłonił nas niezbyt przychylny literaturze (a przynajmniej nauczaniu literatury) współczesny dziennikarz, w sposób nieuchronny jest też pochyleniem się nad problemem granic między rzeczywistością a fikcją. Literatura i ogólnie kultura hiszpańska zawdzięczają powieści Cervantesa właśnie skłonność do transgresji wspomnianych granic, a także do rozmyślań dotyczących konsekwencji owej transgresji. Aby naszym refleksjom nadać bardziej usystematyzowany wymiar, proponuję odwołać się do pojęcia metalepsji, wprowadzonego przez francuskiego teoretyka literatury, Gérarda Genette'a, w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Na początku naszego wieku Genette poświęcił metalepsji osobny esej [Genette 2004]. Co to takiego metalepsja? Jest to rodzaj przekroczenia granic fikcji, przekroczenia dokonującego się jednocześnie wewnątrz tej ostatniej i polegającego na nałożeniu się dwóch poziomów rzeczywistości: rzeczywistość autora (czyli również nasza) dyskretnie

ingeruje w rzeczywistość świata przedstawionego. Zostaje w ten sposób zerwane niepisane porozumienie pomiędzy autorem a czytelnikiem, pakt pozwalający temu ostatniemu zanurzyć się z ufnością w świecie iluzji: przed oczami bystrego czytelnika pojawia się bowiem twórca dzieła, który w ten sposób zdradza fikcyjny charakter świata przedstawionego. Z drugiej strony, ontologiczne konsekwencje tego zabiegu mają ogromny wpływ na postrzeganie rzeczywistości pozaliterackiej, pokazując odbiorcy jej niepewny, oscylujący charakter. Metalepsja staje się w ten sposób narzędziem poznawczym w służbie literatury i ogólnie sztuki. Przykłady tego zjawiska przytaczane przez francuskiego autora są bardzo liczne i zaczerpnięte nie tylko z literatury, ale również z filmu, teatru i reklamy. Wspomnijmy tutaj chociażby o filmach Alfreda Hitchcocka, w których sam reżyser pojawia się dyskretnie, jako postać drugoplanowa, zaburzając iluzję (oczywiście dla tych, którzy potrafią go rozpoznać). Podobne doświadczenie przeżywamy, kiedy spotykamy na ulicy osobę bardzo znaną, o której całą wiedzę czerpiemy z ekranów telewizyjnych. Doznajemy wtedy czegoś w rodzaju metaleptycznego wstrząsu, stając „rzeczywiście” twarzą w twarz z bytem, który jest podobnie nacechowany jak byt fikcyjny. Cudysłów, w którym zawarłam słowo „rzeczywiście” zdaje się bardziej jeszcze niż zwykle przydatny, gdyż wspomniane doświadczenie uświadamia nam problem statusu naszej „rzeczywistej rzeczywistości”. Z metalepsją mamy też do czynienia, gdy znajdujemy się, na przykład, na ulicy Kubusia Puchatka (ten ostatni jest tworem przecież nierzeczywistym, który staje się częścią naszej rzeczywistej, geograficznej przestrzeni), czy kiedy o kimś mówimy, że jest prawdziwym „don Juanem”². Rzeczywistość utkana jest bowiem z metalepsji, tak samo jak fikcja, nawet ta najbardziej zdehumanizowana, abstrakcyjna, awangardowa, musi się odwoływać do rzeczywistości. Inaczej fikcji byśmy nie rozumieli, nie rozpoznalibyśmy

² O metalepsji pisano również w języku polskim, zob. Swoboda [2005] i Kłosińska-Nachin [2007].

kubistycznego byka na obrazie Picassa, gdyby Picasso w jakiś sposób nie przywoływał byka z rzeczywistości. Mówiąc o metalesji, mówić należy również o świadomości metalesyjcznej, która jest świadomością egzystencjalną, czyli taką, która niesie z sobą refleksję dotyczącą autentycznego bytowania człowieka w świecie. Literatura opatrzona metalesyjczną świadomością jest więc użyteczna w takim stopniu, w jakim uznamy za użyteczną refleksję nad naszym istnieniem w świecie.

Powieść Cervantesa posługuje się metalesją już na poziomie doświadczeń bohatera: jak wspominałam, don Kichote oscyluje pomiędzy fikcją poematów rycerskich i rzeczywistością pewnej wioski z La Manchy, i nie wolno nam zapominać, że w tej ostatniej pojawiają się wzmianki o samym Cervantesie. Na bardzo ogólnym poziomie powieść Cervantesa jest refleksją dotyczącą wpływu świata fikcyjnego, książek, lektury na człowieka. Nie zapominajmy, że kiedy Cervantes zaczynał pisać swą powieść, druk był wynalazkiem stosunkowo młodym i doprowadził do relatywnego upowszechnienia książki, wcześniej obecnej wyłącznie w formie rękopisu. Z tego punktu widzenia, użycie metalesji wiąże się z konstatacją, że historie zmyślane mają w sobie potężną moc oddziaływania: fikcja nie jest jedynie zabawą, lecz potrafi kształtować umysł ludzki.

Metalesja u Cervantesa przejawia się jednak przede wszystkim na poziomie narracji. Przypomnę tu epizod, w którym don Kichote napotyka na swojej drodze kolasę z piękną damą podróżującą w towarzystwie kilku jeźdźców. Błędny rycerz wyobraża sobie, że w kolasie znajduje się księżniczka porwana przez czarowników. Prosi ją, aby w ramach wdzięczności za uwolnienia doniosła jedynie Dulcynei z Toboso o jego rycerskich czynach. Natrafiając na opór podróżujących, wdaje się w bójkę z jednym z Biskajczyków towarzyszących kolasie. Przyjrzyjmy się sposobowi, w jaki pod koniec rozdziału ósmego pierwszej części powieści relacjonuje się przebieg owej bójki:

Natarł więc, jak rzekliśmy, Don Kichote na chytrego Biskajczyka, z mieczem w górę wzniesionym, gotów na dwoje go

rozpłatać, zaś Biskajczyk czekał go wzniosłwszy również miecz a zasłaniając się swą poduszką. Wszyscy zaś obecni dokoła trwali w niepewności i trwodze, co wyniknie z tak ogromnych ciosów, którymi sobie grozili, zaś pani z kolasy i służebna jej czyniły tysiące ślubów i przyrzeczeń wszelkim cudownym obrazom i miejscom świętym Hiszpanii, aby Bóg ocalił giermka i wszystkich cało wywiódł z wielkiego niebezpieczeństwa, w jakie popadli. Cała szkoda, że w tym miejscu i chwili jeszcze nie rozstrzygniętej autor opisujący tę walkę usprawiedliwia się, że nie znalazł w zapiskach nic o przewagach Don Kichota prócz wyżej podanych. Prawdą jest, że inny autor tego dzieła, nie chcąc wierzyć, aby tak ciekawa historia była zdana na pastwę zapomnienia, ani aby umysły mieszkańców Manczy były tak mało ciekawe, iżby w swych archiwach lub w swych skrytkach nie zachowali jakichś szpargałów dotyczących słynnego rycerza, w tym przekonaniu nie tracił nadziei, że znajdzie koniec tej uciechnej historii [Cervantes 1972: 79].

Jak rozumieć ów fragment? Dlaczego narrator przerywa swą opowieść w momencie tak osobliwym, kiedy toczący walkę gotowi są do zadania ciosu? I wreszcie – jaki związek ma ten epizod z metalepsją? Często, gdy rozmawiam z moimi studentami na ten temat, słyszę, że Cervantes pragnie wzbudzić zainteresowanie czytelnika, zachęcić go do czytania ciągu dalszego tej historii. Ale czy aby na pewno? Czy czytelnik byłby skłonny przerwać lekturę w takim momencie, kiedy któryś z walczących czeka ze wzniesionym mieczem z zamiarem zadania ciosu? Jeśli tak, mielibyśmy do czynienia z zabiegiem typowym dla seriali telewizyjnych, których odcinki często kończą się w momencie dużego napięcia, aby widz na pewno zechciał obejrzeć następną część. Ale przecież Cervantes nie wydaje swej powieści w odcinkach³. Wg mnie chodzi o coś dokładnie odwrotnego: nie zabiega się tu o podtrzymanie uwagi w momencie największego napięcia, lecz o przypomnienie naiwnemu czytelnikowi o czymś, o czym być może zapomniał. Pochłonięty akcją, wyczekuje na rozwiązanie tej komicznej przygody,

³ Taki proceder rozpowszechni się w Hiszpanii wraz z rozwojem prasy, w dziewiętnastym wieku.

zapominając, że tu się przecież opowiada. Nie bez powodu dowiadujemy się, że jest dwóch opowiadaczy (potem, w następnym rozdziale, poznamy jeszcze jednego autora, Cyda Hamete Benengeli oraz tłumacza z arabskiego, który czasem zabiera głos w trakcie opowiadania). Mnożąc instancje opowiadające, przypomina nam się o tym najbardziej autentycznym akcie w dziele literackim – akcie opowiadania, czyli akcie twórczym. To nie to, co się mówi, jest istotne (bo przygody don Kichota są przecież zmyślane), lecz fakt opowiadania. Opowiada się bowiem naprawdę.

Zwykło się uważać, że *Don Kichote* jest pierwszym dziełem nowoczesnym. Wspominałam już o autorefleksyjności sztuki, będącej jednym z wyróżników dzieła nowoczesnego. Metalep-sja w *Don Kichocie* pełni funkcję narzędzia estetycznego w służbie nowoczesności: zawieszenie akcji w ósmym rozdziale ma przypomnieć o fikcyjnym charakterze dzieła i jednocześnie zwrócić uwagę na rzeczywistość „rzeczywistą”, czyli na akt twórczy, akt opowiadania. A akt opowiadania jest jedną z podstawowych form istnienia człowieka w rzeczywistości, która w ogromnym stopniu nie jest nam dana w sposób bezpośredni, lecz zapoznajemy się z nią poprzez słowo (pomyślmy chociaż o życiu politycznym, które jest niezwykle obecne w naszej codzienności, kształtuje ją na każdym kroku, a jednocześnie dociera do nas najczęściej w przekazie słownym, w postaci relacji). Literatura aktualizuje owo „zapośredniczenie” języka, zaś dzieła opatrzone świadomością metalep-tyczną uzmysławiają nam, że istniejemy w dużym stopniu jako słowo.

Powróćmy na chwilę jeszcze do siedemnastowiecznej Hiszpanii, w której przenikanie się fikcji i rzeczywistości dociera do wrażliwości ludzi również poprzez wszechobecność teatru. Od końca szesnastego wieku rozwija się on szczególnie mocno: spektakl jest obecny na ulicy, w parkach, przy okazji świąt religijnych, jako element procesji lub w specjalnie konstruowanych teatrach, na podwórkach, między domami. Przedstawienie teatralne, nawet jeśli nie jest doświadczeniem co-

dziennym, jest czymś bardzo powszechnym. Do tego dochodzi, typowe dla wrażliwości barokowej, przeświadczenie o iluzorycznym charakterze życia, o efemeryczności wszystkich rzeczy, w Hiszpanii szczególnie dotkliwe, ponieważ rozpowszechnia się jednocześnie przekonanie o dekadencji politycznej i ekonomicznej kraju. Te doświadczenia okazują się bardzo istotne dla krystalizacji świadomości metalepsji. Zobaczmy to na podstawie jednej z najbardziej znanych sztuk czołowego hiszpańskiego dramaturga Calderóna, zatytułowanej *Życie snem*.

Życie snem w sposób oczywisty sięga do metalepsji. Bohater, Zygmunt, wtrącony zostaje do wieży przez swego ojca Bazylego, który uwierzył przepowiedni, wedle której jego syn będzie krwawym tyranem. Ponieważ jednak zmienia zdanie, pragnąc sprawdzić, czy przepowiednia na pewno się sprawdzi, podaje swemu synowi środek nasenny i w czasie snu Zygmunt przeniesiony zostaje do pałacu, gdzie ogłasza się mu, iż jest księciem i następcą tronu. Zygmunt nie pamięta swej poprzedniej egzystencji i zachowuje się jak tyran, władca absolutny, dopuszczając się czynów niezgodnych z zasadami pałacowymi (np. wyrzuca przez okno swego sługę). Widząc tyrańskie zapędy syna, Bazyli decyduje się ponownie uśpić go i umieścić go w wieży. Zygmunt, na skutek tego przemieszczania, traci orientację, nie wie już, gdzie jest rzeczywistość, gdzie sen. Doświadczenie to (zaburzenie statusu rzeczywistości) ma wydźwięk etyczny: na wszelki wypadek, z ostrożności, należy czynić dobro: „Raz śnić wystarcza, by wiedzieć, że szczęście i cały świat ten / Przemija, jak sen pierzchliwy, z odwiecznych wyroków Boga. / Przeżyć więc życie należy szlachetnie, jak każe sumienie” [Calderón 2003: 137]. Metalepsja w tej sztuce ma wydźwięk egzystencjalny: Zygmunt uświadamia sobie nicość swojego istnienia, władza nie daje kontroli nad rzeczywistością, a nasze poczucie bezpieczeństwa jest jedynie złudą. Istniejemy tak samo, jak byty fikcyjne, z czego płyną wnioski o kruchości bytu: „Jak przedtem triumfu pole / Śniłem, upojon zwycięstwem! / Czym całe życie? Iluzji tłem, / Snem cieniów, nicości

dnem. / Cóż szczęście dać może nietrwałe, / Skoro snem życie jest całe / I nawet sny tylko są snem!" [Calderón 2003: 96]. Świadomość metaleptyczna czyni człowieka wrażliwym na problem śmierci, a jednocześnie jest źródłem moralnej odpowiedzialności: naturę ludzką, pełną bestialskich instynktów, należy poskromić za pomocą norm etycznych, ułatwiających społeczne współistnienie [Wilson, Casaldueiro 1983: 779]. Moralność jest bowiem, w dużej mierze, efektem refleksji nad iluzorycznym charakterem egzystencji, refleksja ta zaś jest z kolei generowana przez obcowanie z fikcją. Zmierzając się z kruchością bytu, Calderón nie współczuje jednak człowiekowi w takim stopniu, jak robić to będą późniejsi autorzy, pozbawieni wiary w rzeczywistość absolutną, czyli autorzy poszukujący Boga, a zarazem wątpiący w jego istnienie. Ale o tym za chwilę.



Ryc. 1. Diego Velázquez, *Panny Dworskie*,
<http://www.museodelprado.es/en/the-collection/online-gallery>

Metalepsja nie tylko pojawia się w siedemnastowiecznej literaturze, można się z nią zetknąć również w malarstwie. Wspomnijmy tu słynny obraz Diego Velázquez, *Las Meninas* (*Panny Dworskie*), z 1656 roku. Obraz przedstawia scenę dworską: infantkę Małgorzatę Teresę i towarzyszące jej dworki. W głębi widać lustro, w którym odbija się para królewska: Filip IV i jego żona Marianna, rodzice infantki. Po lewej stronie obrazu znajduje się sam malarz, ukazany w trakcie malowania. Interpretacje obrazu mogą być różne i dotyczą przedmiotu malowanego przez Velázquez, obrazu: mogłaby to być para królewska, odbijająca się w lusterku; inni interpretatorzy mówią, że to scena dworska, którą właśnie oglądamy. Mnie zainteresowała postać dworzanina, przekraczającego próg komnaty. Zwróćmy też uwagę na temat malarstwa obecny na obrazie: po pierwsze, malarz malujący to temat, który znamy z don Kichota (motyw aktu twórczego, o wadze którego mówiłam); po drugie, na ścianach przestawionego pomieszczenia wiszą obrazy Rubensa. Oto dwa motywy istotne dla metalepsji: przekroczenie progu i akt twórczy. Mamy tu więc metalepsję na bardzo podstawowym poziomie. Ale można też inaczej zinterpretować przedmiot obrazu malowanego wewnątrz obrazu: patrząc na oczy Velázquez, zdajemy sobie sprawę, że jego spojrzenie pada na widza. Malarz, malując, patrzy wprost na nas. Wyciągnąć stąd można wniosek, że to nas właśnie maluje, że to my jesteśmy przedmiotem obrazu, czyli fikcją. Jednocześnie, jeśli para królewska nie mieści się w obrazie, oznaczać by to mogło, że stoi przed malarzem. Wobec tego wyobrazić sobie można, że król i królowa wepchnięci zostali do tego samego poziomu rzeczywistości, w której bytujemy my. Takie zamieszanie wywołuje u nas swego rodzaju metafizyczny zawrót głowy, mamy do czynienia z jednej strony z ludycznym wymiarem metalepsji (to rodzaj zabawy, zagadki), z drugiej – egzystencjalnym, dołkądnie takim, jak u Calderóna czy Unamuna, o którym powiem za chwilę: człowiek zmuszony zostaje do refleksji nad kruchością istnienia.

W twórczości hiszpańskiego autora dwudziestego wieku Miguela de Unamuno egzystencjalny wymiar metalespsji ulega znacznemu wzmocnieniu. Zaczniemy od *Vida de Don Quijote y Sancho*. Utwór ten jest filozoficznym esejem opublikowanym w 1905 roku, czyli w trzy wieki po wydaniu pierwszego tomu *Don Kichota* Cervantesa. Unamuno nawiązuje do tej powieści, przypomina poszczególne jej epizody i nadaje im nową interpretację, zgodnie ze swoją wizją świata, utrzymując jednocześnie, że autor siedemnastowiecznego dzieła nie zrozumiał swojego bohatera lub zrozumiał go na opak. Don Kichote unamunowski staje się symbolem witalności i niezłomnej wiary w świecie zdominowanym przez pragmatyzm i pozytywistyczne wartości. Jest rzeczą oczywistą, że – ponieważ utwór jest esejem – nie może być w nim mowy o metalespsji w ścisłym tego słowa znaczeniu. Pomimo to reinterpretacja Unamuna może być określona mianem metalesptycznej w nieco innym sensie. Dwudziestowieczny autor zakłada, iż don Kichote obdarzony jest bytem autonomicznym i niezależnym od Cervantesa, co z kolei upoważnia go do wystąpienia w jego obronie wobec niesprawiedliwości szyderstw Cervantesa. Fakt ten oznacza, że wg Unamuna don Kichote istnieje w ten sam sposób, co jego autor. Autor *Mgły* przekracza granicę fikcji lub, mówiąc ściślej, traktuje ową granicę jako konwencjonalną, arbitralnie umowną. Wielokrotnie zresztą będzie podkreślać, że on sam jest bytem fikcyjnym, sytuując się w ten sposób w tej samej co don Kichote niepewnej rzeczywistości. Można byłoby więc zaryzykować stwierdzenie, że metalespsja stanowi w komentowanym tekście ważny element szerszej wizji świata, która była dla Unamuna impulsem do napisania *Vida de Don Quijote y Sancho*, pomimo że ze względów oczywistych nie mamy do czynienia z zabiegiem typowym dla narracji. Stosując metodę Genetta, który w swoim opisie zjawiska metalespsji nieustannie wzbo-gaca jego definicję na podstawie omawianych przykładów, proponuję nazwę metalespsji egzystencjalnej dla zjawiska leżącego u źródeł *Vida de Don Quijote y Sancho* i zakorzonego

w siedemnastowiecznej literaturze i sztuce. Genette zauważa zresztą w konkluzji swojego studium, że metalepsja budzi u odbiorcy uczucie niepokoju i zagrożenia, czyli francuski teoretyk dostrzega egzystencjalne implikacje opisywanego przez siebie zjawiska. Skoro nie sposób wskazać na granice pomiędzy fikcją a rzeczywistością, skoro dla nas czytelników, don Kichote i Unamuno istnieją tak samo, czyli są bytami w naszym umyśle, my sami jesteśmy być może wytworem czyjejś wyobraźni, ktoś o nas myśli i o nas pisze w swojej książce (bądź nas maluje na swoim obrazie, jak sugerować może nasza interpretacja *Panien Dworskich* Velázquezesa). Zadać by należało pytanie, czy tego typu refleksja, będąca skutkiem obcowania z metalepsją egzystencjalną, jest przydatna. Nie jest, jeśli człowiek nie zamierza podejmować problemu autentyczności swojego istnienia. Jest, jeśli za życia decyduje się stawić czoło śmierci i nie uczynić z niej tabu. Taki właśnie cel przyświecał twórczości Unamuna.

Słynny epizod *Mgły* Unamuna, wprowadzony zdaniem: "[Augusto Pérez] wybrał się więc w podróż do Salamanki, gdzie mieszkam już od lat dwudziestu"⁴ [Unamuno 1958: 205] zapowiada jeszcze inny rodzaj metaleptycznej transgresji. Nic bardziej na pozór niewinnego niż usytuowanie się w czasie i przestrzeni za pomocą czasownika „mieszkać/żyć”, którego egzystencjalny odcień pozostaje niezauważalny, zwłaszcza, że czytelnik wie, iż Unamuno „rzeczywiście” mieszkał w Salamance. Spotkanie bohatera powieści z jej autorem ma oczywiście charakter metaleptyczny, jednak ten ostatni czyni wszelkie wysiłki, aby jego czytelnik nie doznał zbyt głębokiego szoku na skutek owej dziwacznej konfrontacji. A wszystko po to, aby jeszcze mocniej nim wstrząsnąć, gdy nadejdzie moment kulminacyjny rozmowy pomiędzy Augusto Pérezem a Unamunem. Tak więc, póki co, autor sugeruje, że chodzi o spotkanie mające miejsce w jego wyobraźni, że jest to monolog-dialog toczący się

⁴ W wersji oryginalnej mamy do czynienia z czasownikiem „vivir”, który oznacza zarówno mieszkać, jak i żyć. Wybór tłumacza nieuchronnie zubaża tekst o egzystencjalny wymiar tego słowa.

w jego umyśle. Pomimo że przekroczyliśmy granicę między fikcyjnym światem Augusto Péreza a rzeczywistym Unamunem, ten ostatni przebiegle utrzymuje nas w naszym przekonaniu odnośnie niepodważalności naszej rzeczywistości. Po krótkim dreszczyku emocji czytelnik może na nowo zasiąść wygodnie w swoim fotelu. Aż do wybuchu wstrząsającej prawdy. Przypomnijmy krzyki Augusta:

Umrą także wszyscy ci, którzy będą czytać tę historię... wszyscy, wszyscy umrą... i żaden nie pozostanie.

Oni wszyscy są także istotami fikcyjnymi, tak jak ja.

Wszyscy umrą, wszyscy. Mówię to panu ja, Augusto Pérez, istota fikcyjna, tak jak pan. Ponieważ pan, pan, mój twórca, jest także tylko istotą powieściową, istotami powieściowymi są pańscy czytelnicy i ja, August Pérez, pańska ofiara, jestem istotą powieściową [Unamuno 1958: 214].

Unamuno posługuje się niezwykle sprawnie metalepsją. Tak sprawnie, jak manipuluje czytelnikiem, który zostaje zepchnięty na drugą stronę granicy między fikcją a rzeczywistością, aby stanąć twarzą w twarz z problemem śmierci. Fakt, że żyjemy w jakimś miejscu od x lat nie chroni nas bowiem od wątpliwości na temat statusu naszego bytu. Świadomość, iż jesteśmy istotami fikcyjnymi, zrodzonymi w umyśle jakiejś enigmatycznej wyższej instancji, okazuje się tragiczna.

Poza tym, analizowany fragment wprowadza jeszcze jeden aspekt, odnoszący się do genezy metaleptycznego wykroczenia u autora *Mgły*. Zwraca uwagę fakt, iż Unamuno – bohater tej powieści przeżywa właśnie objawienie istoty bytu poprzez kontakt z Augusto Pérezem. Narzucają się dwa wnioski. Po pierwsze, Unamuno z tego rozdziału *Mgły* nie jest dokładnie tym samym Unamunem, którego nazwisko widnieje na okładce książki, gdyż ten ostatni, kiedy pisał swoją powieść, już przeżył owe doświadczenie, jak pokazuje chociażby przykład *Vida de don Quijote y Sancho*. Tak więc autor „rzeczywiście” przeistacza się w byt fikcyjny. Fakt ten z drugiej strony ukazuje meta-

leptyczny charakter pierwszej osoby liczby pojedynczej, o którym wspomina Genette. „Ja”, które pisze nie jest nigdy „ja” bohatera, a mimo to i tutaj następuje metaleptyczne wślizgnięcie się autora, będące pewnego rodzaju epistemologicznym nadużyciem, ten ostatni bywa wzbogacony doświadczeniem tego pierwszego. Ten, kto pisze, nie odpowiada dokładnie temu, kto przeżywa, chyba że mamy do czynienia z pamiętnikiem. Drugi wniosek wypływający z faktu, że czytelnik kontempluje Unamuna, który właśnie odkrywa metalepsję egzystencjalną, odnosi się do pewnej rzeczywistości biograficznej (jeśli w ogóle na tym etapie moich rozważań wolno mi mówić o rzeczywistości bez cudzysłowu). To poprzez kontakt z fikcją (oczywiście fikcją autentyczną, autobiograficzną) Unamuno odkrywa niepewny status swojego istnienia. Bycie powieściopisarzem okazuje się zajęciem brzemienne w skutki.

W przedziwnym autobiograficznym tekście *Cómo se hace una novela* Unamuno w pełni świadomie eksploatuje metaleptyczny charakter swojego „ja”, który leży u podstaw jego genyzy. Został on opublikowany w 1926 roku we francuskim tłumaczeniu i we Francji, gdzie hiszpański autor przebywa na wygnaniu z powodów politycznych. Kiedy rok później Unamuno przygotowuje hiszpańskie wydanie tej książki, nie mogąc dotrzeć do rękopisu, sam podejmuje się przetłumaczyć swój własny tekst z francuskiego, opatrując go jednocześnie komentarzami odnośnie oryginalnej wersji. Poza tym, hiszpańskie wydanie zawiera również prolog Unamuna z 1927 roku, hiszpańską wersję „Portretu Unamuna” autorstwa pierwszego tłumacza Jeana Cassou, odpowiedź Unamuna na ów portret, oraz 7 końcowych komentarzy również z 1927 roku. „Ja” jest kimś innym, jest nawet serią wzajemnie wykluczających się modyfikacji i Unamuno podkreśla ten fakt nieustannie, ale dla każdego z nich rezerwuje osobną i nienaruszalną przestrzeń. Fantastyczne wślizgnięcie się autora z *Mgły*, owo przedstawienie pozwalające kontemplować Unamuna przeżywającego kryzys dawno przeżyty (choć nierozwiązany) przez Unamuna

rzeczywistego nie ma miejsca w *Cómo se hace una novela*. Unamuno opatruje komentarzem swój własny tekst, swoje własne myśli, wyjaśnia, że po upływie kilku lat już nie myśli podobnie, sam dla siebie stał się bohaterem, bytem częściowo obcym, częściowo fikcyjnym, bo jedynie przedmiotem komentarza. Odkrywamy w ten sposób fragmentaryczną strukturę bytu: „ja” staje się dla siebie obce. Fakt ten stawia też typowe dla metalepsji pytania egzystencjalne: jeśli ja nie jest spójne, nie jest ciągłe, to czym właściwie jest?

W tym niezwykle pasjonującym tekście Unamuno rezygnuje z fikcji, nawet z fikcji autobiograficznej. Jest to jednocześnie esej o tym, jak należy napisać powieść. Czy też dokładniej, jaką powieść napisałby sam Unamuno, gdyby nie jego lęk przed tym, co skończone, doskonałe i definitywnie zamknięte. Tak więc opowiada on w trybie przypuszczającym o hipotetycznym bohaterze Jugo U. de la Raza, czytelniku balzakowskiej powieści *La peau de chagrin*, którego tragiczny problem przypomina unamunowskie zmaganie się z problemem śmierci. Zamiast epilogu owej hipotetycznej historii, hiszpański pisarz mówi: „Chcę ci opowiedzieć, czytelniku, jak pisze się powieść, jak ty pisziesz i musisz napisać swoją powieść” [Unamuno 1977: 102]. Tym razem to czytelnik ma wtargnąć do rzeczywistości fikcyjnej, aby przeżyć egzystencjalny konflikt zasugerowany przez Unamuna. Mamy więc do czynienia ze swego rodzaju metalepsją czytelnika. Hiszpański pisarz rezygnuje z konstruowania fikcji w *Cómo se hace una novela*. Być może doświadczenie wygnania okazuje się zbyt bolesne, by pogłębiać je odkrywaniem niepewnego statusu istnienia wymyślonych bohaterów. Autobiografia i metalepsja czytelnika zajmują więc całą przestrzeń owej książki.

Metalepsja rozumiana jako narzędzie epistemologiczne jest tradycyjnie mocno zakorzeniona w literaturze i kulturze hiszpańskiej. Opatrzona wymiarem estetycznym i egzystencjalnym, sprawia, że słowo „rzeczywistość” staje się podejrzane a jej status – niepewny. Artyści, pisarze zachęcają do refleksji

na temat kruchości bytu, byśmy nie stąpali tak pewnie po ziemi, byśmy stawali się bardziej ludzcy, jak Zygmunt w *Życie snem*, byśmy cenili świat sztuki nie tylko za zdolność naśladownictwa tego, co za oknami, lecz nade wszystko za dążenie do transformacji rzeczywistości; byśmy wreszcie częściej pochylali się nad sposobem istnienia człowieka w świecie. Unamuno mawiał o Hiszpanach, że wprawdzie nie wymyślają oni nowych technologii, ale zajmują się czymś równie istotnym: skupiają się nad autentyczną kondycją, nad swoją śmiertelnością. Nie chodzi tu o to, by nowe technologie wygonić z naszego życia, lecz o to, aby pozostawić sztukę, która chce zastanawiać się nad życiem w sposób holistyczny, aby przewyżczać fragmentaryczność istnienia.

Literatura ma więc moc poznawczą, gdy jest zwierciadłem obnoszonym po gościńcu (to słynna formuła Stendhala), gdy rzeczywistości się przygląda i ją odtwarza; ma też moc transformacji, gdy staje się wizją, indywidualną i często antyspołeczną, pod warunkiem, że towarzyszy jej niezachwiana wiara. Obydwie te drogi, realistyczna i antyrealistyczna, świadczą, że literatura może być pożyteczna. Metalepsja zaś, eksplorując oscylujące granice między fikcją a rzeczywistością, przypomina o prawdach kłamstw (o prawdach historii zmyślonych) i o kłamstwie prawdy (o złudzeniach rzeczywistości).

Na zakończenie chciałabym na chwilę zajrzeć do tekstu bardziej współczesnego, również hiszpańskiego, do powieści Juana José Millása *Porządek alfabetyczny* z 1998 roku. Nie dziwi nas chyba fakt, że jej tematem jest przekraczanie progów rzeczywistości, opatrzone refleksją na temat języka i miejsca książki we współczesnym świecie. Jak widać, trudno chyba byłoby przecenić miejsce *Don Kichota* w kulturze hiszpańskiej. Powieść Millása w następujących słowach wyobraża sobie świat, z którego książki, dosłownie, uciekają:

Oglądałem właśnie rysunek wyjaśniający słowo mimetyzm, gdy nagle poczułem, że książką wstrząsnął dreszcz, a stronicę lekko zatrzepotały. Tom upadł na podłogę i zaczął pełzać wolno

w stronę otwartych drzwi balkonowych. Po chwili pozostałe tomy poczęły opuszczać regał, kierując się w tę samą stronę. [...] Po encyklopediach ruszyły podręczniki do nauki języków, a następnie powieści i publikacje techniczne [Millás 2004: 33–34].

Oto alegoria świata, z którego książki powoli dezercerują. A skutki tej dezercji nie każą na siebie zbyt długo czekać. Bohaterowie powieści, wkrótce po tych spektakularnych wydarzeniach, zaczynają tracić litery, ich możliwość opisywania świata staje się coraz bardziej skąpa. Kiedy z alfabetu znika litera „r”, główny bohater, próbując wyznać miłość Laurze (imię jakże literackie, nie sposób nie wspomnieć w tym kontekście o miłosnych wierszach Petrarke adresowanych do Laury), powiada: „Badzo cie kocham, Lauo” [Millás 2004: 74]. Na co ona odpowiada: „Przestań żatować” [Millás 2004: 75]. Bowiem to, jak istniejemy w świecie, zależy w dużej mierze od tego, jak ów świat wypowiemy. Tracąc słowa, rezygnując z literatury, zrywamy więzi z rzeczywistością.

Zamiast konkluzji kolejny cytat:

I niebawem, przytłoczony ponurym dniem i widokami smutnego jutra, machinalnie podniosłem do ust łyżeczkę herbaty, w której rozmoczyłem kawałki magdalenki. Ale w tej samej chwili, kiedy łyk pomieszany z okruskami ciasta dotknął mego podniebienia, zadrżałem, czując, że się we mnie dzieje coś niezwykłego. Owładnęła mną rozkoszna słodycz, odosobniona, nieumotywowana. Sprawiała, że w jednej chwili koleje życia stały mi się obojętne, kłęski jego błahie, krótkość złudna; działała w ten sam sposób, w jaki działa miłość, wypełniając mnie kosztowną esencją; lub raczej nie była we mnie, była mną. Przestałem czuć się miernym, przypadkowym, śmiertelnym [Proust 2000: 77–78].

To Marcel Proust, którego przytaczam z dwóch powodów. Po pierwsze, aby pokazać, iż literatura daje możliwość przekształcenia codziennych gestów w doświadczenia estetyczne, wręcz mistyczne. Po drugie – i tu nawiązuje do artykułu, o którym mówiłam na początku, tj. do braku umiejętności pływania,

za którym rzekomo stoi nadmiar tekstów literackich w szkole – nic tak nie przygotowuje do pływania, jak lektura na głos Marcela Prousta: nieskończenie długie zdania doskonale ćwiczą oddech.

BIBLIOGRAFIA

ALVAR C. / GÓMEZ MORENO A. [1990], *La poesía épica y de clerecía medievales*, Taurus, Madrid.

BATAILLON M. / PARKER A. A. [1983], *Fundamentos ideológicos de la picaresca*, [w:] *Historia y crítica de la literatura española*, red. Rico F., t. III, Editorial Crítica, Barcelona.

CALDERÓN DE LA BARCA [2003], *Życie snem. Księżę Niezłomny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

CERVANTES M. [1972], *Don Kichote*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

GENETTE, G. [2004], *Métalepse. De la figure a la fiction*, Seuil, Paris.

INMAN FOX E. [1988], *Ideología y política en las letras de fin de siglo (1898)*, Espasa Calpe Austral, Madrid.

KŁOSIŃSKA-NACHIN, A. [2007], *Miguel de Unamuno. Pomiedzy fikcją a rzeczywistością*, „Przestrzenie Teorii”, nr 7.

KUBIAK W. [2001], *Wstęp do Księgi Tysiąca i jednej nocy*, „Towar Press”, Gdańsk.

LIDA DE MALKIEL, M. R. [1979], *La originalidad artística de „La Celestina”*, [w:] *Historia y crítica de la literatura española*, red. Rico F., t. I, Editorial Crítica, Barcelona.

MAZIARSKI W. [2013], *Czego ma uczyć szkoła*, „Gazeta Wyborcza”, nr 201.

MILLÁS J. J. [2004], *Porządek alfabetyczny*, W.A.B., Warszawa.

PROUST M. [2000], *W poszukiwaniu straconego czasu. W stronę Swanna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

RILEY E. C. [1980], *Literatura y vida en „El Quijote”*, [w:] *Historia y crítica de la literatura española*, red. Rico F., t. II, Editorial Crítica, Barcelona.

ROJAS F. [1990], *La Celestina*, Cátedra, Madrid.

SANTIÁÑEZ N. [2002], *Investigaciones literarias. Modernidad, historia de la literatura y modernismos*, Editorial Crítica, Barcelona.

SWOBODA T. [2005], *Zakrzywienie przestrzeni reprezentacji. Parę słów o metalepsie*, „Teksty Drugie”, nr 5.

UNAMUNO M. [1945], *Vida de Don Quijote y Sancho*, Espasa Calpe, Buenos Aires.

UNAMUNO M. [1958], *Mgła*, Książka i Wiedza, Warszawa.

UNAMUNO M. [1977], *Cómo se hace una novela*, Ediciones Guadarrama, Madrid.

UNAMUNO M. [1988], *Vida de don Quijote y Sancho*, Cátedra, Madrid.

WILSON E. M., CASALDUERO J. [1983], *La vida es sueño*, [w:] *Historia y crítica de la literatura española*, red. Rico F., t. III, Editorial Crítica, Barcelona.

VARGAS LLOSA M. [1999], *Prawda kłamstw*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

JOANNA NIJAKOWSKA

GENIUSZ W OŚLEJ ŁAWCE – WYZWANIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

WPROWADZENIE

Jednym z największych wyzwań, jakie stoją przed władzami oświatowymi, jest uelastycznienie systemu edukacji na tyle, żeby zagwarantować wszystkim uczniom, tym pełnosprawnym i tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, równe prawa i szanse w dostępie do wysokiej jakości edukacji i do szkolnictwa masowego, co spójne jest z ideą edukacji włączającej [Acedo, Ferrer, Pàmies 2009].

Stworzenie równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci polega, między innymi, na zapewnieniu skutecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Efektywność tej pomocy zależy w pierwszej kolejności od poprawnego rozpoznania i określenia specjalnych potrzeb edukacyjnych, a następnie właściwego ich zaspokojenia poprzez dobór najlepszych dla danego dziecka form wsparcia, które przynieść mogą oczekiwane efekty. Specjalne potrzeby edukacyjne wynikają w szczególności z: niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Warto podkreślić, że rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych

oraz możliwości ucznia może dotyczyć zarówno trudności w uczeniu się, jak i szczególnych uzdolnień [Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r.].

Ze względu na nietypowy rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają specjalistycznej pomocy. Oznacza to konieczność dostosowania procesu nauczania i uczenia się do indywidualnych potrzeb i możliwości wszystkich uczących się, a więc likwidowania barier i wyrównywania braków wynikających z różnic indywidualnych oraz stworzenia warunków do rozwijania talentów i właściwego wykorzystania potencjału każdego ucznia. Niestety pomimo wysiłku i pracy władz oświatowych w wielu krajach nad wdrażaniem edukacji włączającej, na skutek niedostatecznej elastyczności i niewydolności systemów edukacji, niejednokrotnie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rezerwuje się miejsce w „oślej ławce”. Odniosę się do tego zjawiska nieco później, podając przykłady uczniów doświadczających specyficznych trudności w uczeniu się oraz tych szczególnie zdolnych.

Należy jednak podkreślić, że idea edukacji włączającej nie ogranicza się do postulatu zapewniania miejsc uczniom niepełnosprawnym w regularnych klasach szkół rejonowych, ale wykracza poza kwestię dostępu do edukacji i równych szans dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Edukacja włączająca związana jest z tworzeniem i funkcjonowaniem włączających systemów edukacyjnych dla wszystkich uczniów – pełnosprawnych i niepełnosprawnych, ze specjalnymi potrzebami i bez [D'Alessio 2011]. Każde dziecko, to całkowicie zdrowe i sprawne intelektualnie oraz ruchowo, jak i dziecko niepełnosprawne (np. niedosłyszące), zagrożone niedostosowaniem społecznym (np. z powodu biedy, płci, wyznania, pochodzenia, narodowości czy rasy), doświadczające specyficznych trudności w uczeniu się czy też szczególnie uzdolnione, ma prawo uczęszczać do szkoły masowej, w której powinno otrzymać wsparcie niezbędne do prawidłowego i pełnego rozwoju,

gdzie okazuje mu się szacunek i ceni za to kim jest [Acedo, Ferrer, Pàmies 2009, Zacharuk 2011].

Niemożliwe? Nie. Trudne? Tak.

A więc jaki system? Jaka edukacja? Jaka szkoła?

DYSKUSJA – EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

Mówimy tutaj o systemie włączającym/inkluzyjnym oraz o edukacji i szkole włączającej. Idea edukacji włączającej pojawiła się na skutek dostrzeżenia wad i ograniczeń kształcenia segregacyjnego i integracyjnego, proponuje doskonalszą formę wspólnego nauczania dzieci zdrowych i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci niepełnosprawnych, ale i szczególnie zdolnych [Doroba 2010, UNESCO 2005]. Często integracja oznacza po prostu nie-segregację, z niewielkimi zmianami lub/i udogodnieniami w zakresie funkcjonowania w szkole, programu nauczania i sposobu jego realizacji. Integracja przestrzenna i programowa to jednak nie wszystko, dzieci powinny mieć poczucie swojej naturalnej przynależności do społeczności szkolnej i przekonanie, że ich potrzeby osobiste i społeczne są zaspokojone, a nie da się tego osiągnąć w sposób wymuszony i sztuczny. Stąd potrzeba kolejnych, bardziej zaawansowanych zmian – od integracji do inkluzji w edukacji – zmian nastawionych na wymierną realizację prawa do równego traktowania i dostępu do wysokiej jakości edukacji [Terzi 2010].

Inkluzja nie jest stanem, ale raczej bardzo dynamicznym procesem kształtującym społeczność otwartą, tolerancyjną, akceptującą i ceniącą różnorodność, indywidualność i odmienność. W ten proces muszą być aktywnie zaangażowani wszyscy aktorzy sceny edukacyjnej – od twórców polityki oświatowej i urzędników, poprzez dyrektorów szkół i nauczycieli, do uczniów i ich rodziców [D'Alessio 2011, Zacharuk 2011].

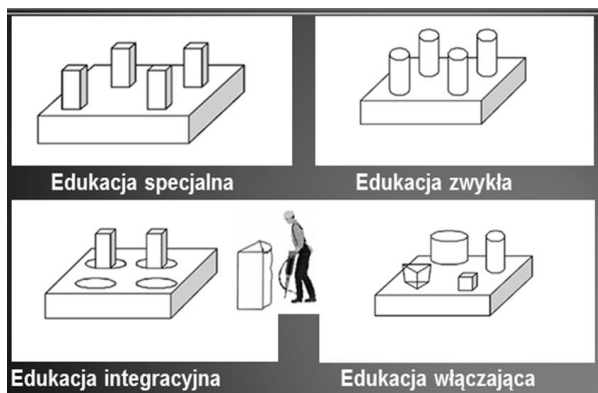
Inkluzja to proces rozpoznawania, określania i wreszcie likwidowania barier w zakresie metod i strategii nauczania

i uczenia się, postaw, zachowań, przekonań, a także organizacji, zarządzania i logistyki (np. barier architektonicznych), które utrudniają lub uniemożliwiają pełne uczestnictwo wszystkich dzieci w procesie edukacyjnym czy powodują negatywne nastawienie społeczne. Na drodze do urzeczywistnienia postulatów kształcenia włączającego często stają stereotypy, uprzedzenia oraz mechanizmy marginalizujące i wykluczające odmienność [Doroba 2010].

W walce z dyskryminacją najbardziej efektywne są systemy edukacyjne uwzględniające od najwcześniejszego etapu (przedszkola) akceptację różnorodności w zakresie cech, możliwości i potrzeb osób uczących się oraz konieczność indywidualizacji w podejściu do i w nauczaniu każdego dziecka. Oczywiście typ i intensywność działań włączających (inkluzyjnych) zależy od charakterystyki i natężenia specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających ze sposobu, w jaki dziecko się rozwija. Naturalnie w niektórych przypadkach (np. niedosłuch) efektywne włączanie jest trudniejsze, wymaga znacznego nakładu środków i zasobów (np. specjalnie przygotowanej kadry nauczycielskiej), ale przede wszystkim niezbędne jest zrozumienie i akceptacja społeczna.

Istotę edukacji włączającej, poprzez kontrast z edukacją integracyjną i segregacyjną, najlepiej ilustruje przykład osób niepełnosprawnych. Ryc. 1. ukazuje kluczowe różnice pomiędzy segregacją, integracją i inkluzją na przykładzie edukacji specjalnej, zwykłej, integracyjnej i włączającej [Zacharuk 2011]. W ramach edukacji specjalnej (segregacyjnej) dziecko niepełnosprawne uczy się w szkole specjalnej, przy wsparciu specjalnie przygotowanych nauczycieli. Trafia do placówki specjalnie przystosowanej do jego potrzeb i możliwości, jednak przebywa tylko wśród podobnych sobie uczniów (por. ryc. 1. – tylko kwadratowe słupki tylko do kwadratowych otworów), a takie rozwiązanie redukuje możliwość pełnego społecznego rozwoju, powoduje izolację społeczną, ogranicza prawo do bycia z innymi. Niesie to z sobą poważne negatywne konse-

kwencje społeczne, pomimo że dziecko trafia do placówki, która teoretycznie oferuje najlepsze dla niego warunki. Podobnie jest w edukacji zwykłej (por. ryc. 1. – tylko okrągłe słupki tylko do okrągłych otworów) – dzieci pełnosprawne uczą się w zwykłej szkole, teoretycznie zapewniającej im prawidłowe warunki wszechstronnego rozwoju, w praktyce jednak pozbawiającej kontaktu z niepełnosprawnymi rówieśnikami, co, podobnie jak w przypadku szkoły specjalnej, ma negatywne społeczne skutki. Edukacja integracyjna natomiast daje szansę na realizację postulatu bycia z innymi, ale poprzez dostosowanie dziecka (zmiana kwadratowych słupków w okrągłe, żeby pasowały do okrągłych otworów) dzięki rehabilitacji i terapii tak, żeby dopasowało się do systemu, podczas gdy system pozostaje bez zasadniczych zmian (okrągłe otwory). I w końcu edukacja włączająca/inkluzyjna, która zakłada, że wszystkie dzieci uczą się razem w szkole masowej, dzięki pozbawionemu barier, elastycznemu systemowi edukacyjnemu, który oferuje zindywidualizowane podejście do nauczania oraz dopasowuje się do zróżnicowanych potrzeb, indywidualnego tempa nauki i możliwości dzieci. Dzieci się różnią, w czym widzieć należy zaletę, a nie problem. Wspólna nauka oswaja ich z odmiennością, uczy tolerancji i solidarności [Zacharuk 2011].

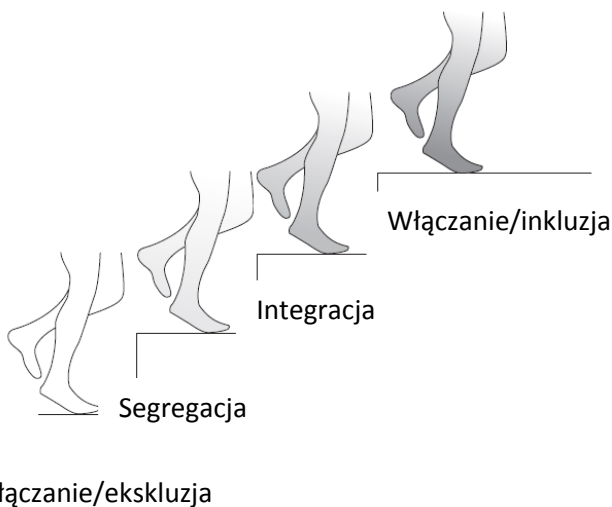


Ryc. 1. Różnice pomiędzy edukacją zwykłą, specjalną, integracyjną i włączającą [za Zacharuk 2011: 3]

Inkluzja/włączanie w edukacji to proces odnoszący się do identyfikowania i odpowiadania na różnorodność potrzeb poprzez zwiększenie udziału uczących się w procesie uczenia się i nauczania oraz poprzez zredukowanie działań ograniczających lub całkowicie wyłączających z edukacji. Inkluzja wiąże się ze znoszeniem barier – od przeszkód natury architektonicznej, poprzez kształtowanie postaw akceptujących różnorodność, do zmian w polityce oświatowej i metodach nauczania. Inkluzja kładzie nacisk na uczniów zagrożonych wyłączeniem, co oznacza moralną odpowiedzialność za monitorowanie grup uczniów najbardziej zagrożonych marginalizacją. Jednocześnie jednak pamiętać należy, że inkluzja dotyczy obecności, udziału i osiągnięć w odniesieniu do wszystkich dzieci – pełnosprawnych i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. A więc nie tylko uczniowie mający odmienne potrzeby edukacyjne lub znajdujący się w grupie zagrożonej wykluczeniem z systemu edukacji, ale wszyscy uczniowie są jednakowo ważni w podejściu włączającym. Dlatego też należy edukację włączającą łączyć z prawem wszystkich uczniów do jednakowego dostępu do edukacji (bycia w szkole), do wysokiej jakości procesu kształcenia oraz do osiągania wyników (zdobywania wiedzy i umiejętności) [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012a, UNESCO 2005]. Koncepcja edukacji włączającej zakłada, że: „... fundamentem edukacji jest przekonanie o tym, że wszyscy uczniowie są równi i mają równe prawa w demokratycznym państwie; edukacja włączająca wiąże się z koniecznością reformy społecznej i nie podlega negocjacji; nie należy rozdzielać problemu edukacji włączającej i jakości kształcenia; sam dostęp do edukacji masyowej nie wystarcza; współuczestnictwo oznacza, że wszyscy uczniowie korzystają z takich form uczenia się, które mają dla nich sens” [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012a: 13].

Trudność polega jednak na tym, że systemy edukacyjne nie są zbyt elastyczne i podatne na bezproblemowe zmiany,

a te, które aspirują do bycia systemami prawdziwie włączającymi, przechodzą najczęściej długą drogę stopniowych zmian od ekskluzji/wyłączenia i segregacji, poprzez integrację, do inkluzji/włączania wszystkich dzieci do szkolnictwa masowego [UNESCO 2005] (zobacz Ryc. 2).

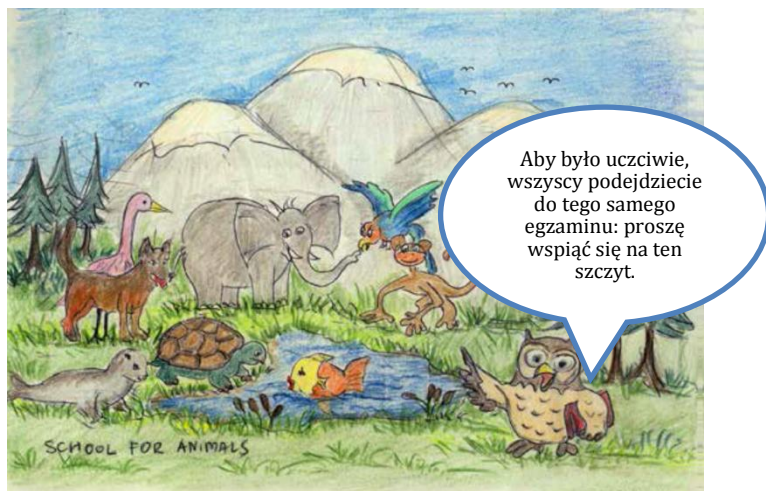


Ryc. 2. Kroki od ekskluzji do inkluzji w edukacji [za UNESCO 2005: 24]

Czy i w jakim zakresie współczesne systemy edukacji realizują założenia edukacji włączającej? W wymiarze światowym, europejskim i krajowym podjęto liczne inicjatywy, a także określono cele i priorytety w tym zakresie, mające na celu podniesienie świadomości osób odpowiedzialnych za politykę oświatową [EFA FTI 2010, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2009], nauczycieli [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012a], rodziców i samych uczniów [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012b]. Jesteśmy więc na dobrej drodze, jednak warto pamiętać, że fundamentalne zmiany wymagają czasu, wysiłku,

a przede wszystkim zmiany nastawienia i dość powszechnej ciągle jeszcze praktyki, którą znakomicie ilustruje rysunek (Ryc. 3), zacytowana poniżej bajka oraz przykłady z życia.

DYSKUSJA – OŚLA ŁAWKA



Ryc. 3. Szkoła dla zwierząt

[za: DysTEFL: <http://course.dystefl.eu/index.php?id=88>]

Bajka

Pewnego razu zwierzęta postanowiły zrobić coś dla rozwiązania problemów współczesnego świata. Podjęły decyzję o pilnej potrzebie założenia Nowej Szkoły. Powołano Komitet Szkolny złożony z niedźwiedzia, sarny i bobra. Dyrektorem mianowano jeża. W programie szkolnym umieszczono następujące przedmioty: bieganie, wspinanie się, latanie i pływanie.

W celu lepszej organizacji nauczania postanowiono, że wszystkie zwierzęta będą uczyły się wszystkich przedmiotów w taki sam sposób.

KACZKA osiągnęła najlepsze wyniki w pływaniu, okazała się nawet lepsza od nauczyciela. Niestety, z latania otrzymała 3+, a z bieganiem zupełnie nie dawała sobie rady. Z tego powodu została skierowana na dodatkowe zajęcia wyrównawcze. Podczas gdy inni trenowali pływanie, kaczką uczyła się biegać. Po pewnym czasie, jej powykrzywiane nóżki tak były zmęczone, że osiągała tylko przeciętne wyniki w pływaniu.

WIEWIÓRKA otrzymała 6 ze wspinania, ale bardzo frustrowały ją lekcje latania, ponieważ nauczyciel wymagał startu z czubka drzewa. Długie ćwiczenia spowodowały znaczne obniżenie ocen ze wspinania i biegania.

ORZEŁ był dzieckiem problemowym, często strofowanym. Na lekcjach wspinania potrafił znaleźć się na szczycie drzewa znacznie szybciej niż inni uczniowie, tyle że chciał robić to na własny sposób.

KRÓLIK rozpoczął zajęcia z biegania, jako najlepszy w klasie, ale dodatkowe lekcje pływania były powodem jego załamania nerwowego. Został skierowany do szkoły specjalnej na obserwację psychologiczną. W tej szkole jedynym przedmiotem było... pływanie.

W końcu roku szkolnego „nienormalny” ŁOSOŚ okazał się najlepszy w pływaniu, a także w bieganiu, wspinaniu i lataniu. W nagrodę poproszono go o wygłoszenie mowy na zakończenie roku szkolnego.

PIESEK PRERIOUY trzymał się z daleka od szkoły, ponieważ Komitet Szkolny nie zaakceptował „kopania” jako przedmiotu. Zaprzyjaźnił się z BORSUKIEM i został jego pomocnikiem. Później dogadali się z DZIKIMI ŚWINIAMI i założyli własną szkołę [...].

[za: Bogdanowicz, Adryjanek 2004: 8–9]

Morał: traktowanie wszystkich uczniów sprawiedliwie i z poszanowaniem prawa do równości nie może być rozumiane jako konieczność traktowania wszystkich dokładnie w ten sam sposób. Pomimo wielu zasadniczych podobieństw, istotnie się różnimy w odniesieniu do możliwości, zainteresowań, słabych i mocnych stron oraz specjalnych talentów i oczekiwać należy, że szkoła będzie promować tę różnorodność raczej niż

poszukiwać sposobu na przeciętność w każdej dziedzinie oraz zindywidualizuje podejście do uczniów, mając na względzie ich potrzeby i możliwości (np. materiały do czytania muszą być odpowiednio przygotowane dla uczniów niedowidzących i niewidomych) [Leicester 2008]. System edukacyjny powinien być dostosowany do indywidualnych możliwości i potrzeb wszystkich dzieci, a jednostki, które nie wpasowują się w charakterystyki narzucone przez system, nie mogą wypadać poza jego ramy. W podejściu włączającym do edukacji podkreśla się konieczność transformacji systemów edukacyjnych tak, żeby pozytywnie reagowały na różnice indywidualne i spełniały potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów poprzez zapewnienie wysokiej jakości kształcenia [UNESCO 2005].

Niewłaściwy system generuje i odpowiada za edukacyjne porażki, piętnując inność, indywidualność i wszelkie odstępstwo od normy/średniej, co w efekcie w wielu przypadkach prowadzi do obniżonej samooceny, stanów lękowych, czy wręcz rezygnacji ze zdobycia wykształcenia. Przegrywa też szkoła, bo nie potrafi stworzyć przyjaznego dzieciom środowiska, w którym chcą i lubią przebywać i uczyć się. Jeśli nie czują się akceptowane i docenione, nie rozwiną w pełni swojego edukacyjnego potencjału [Leicester 2008].

Historia i współczesność dostarczają nam licznych dowodów na to, że szkoła bywa traumatycznym przeżyciem i często dyskwalifikuje lub sadza w „oślej ławce” tych, którzy, jak się często okazuje, wbrew szkolnej diagnozie, okazują się wartościowymi jednostkami, wykorzystując talenty, zalety i możliwości, których szkoła w porę nie dostrzegła i nie rozwinęła. Trzeba ogromnej siły charakteru, żeby nie dać się przygnieść niepowodzeniom szkolnym. Poniżej przedstawiam kilka przykładów.

Duński pisarz i poeta, znany na całym świecie autor baśni (nie tylko dla dzieci...) przetłumaczonych na ponad 80 języków, zawierających głębokie przesłania moralne i społeczne oraz treści filozoficzne, w dzieciństwie miał duże trudności

w uczeniu się, uważano go za niezdolnego. Jako dorosły nadal nie potrafił pisać poprawnie, jego teksty cechowały się „rozpaczliwą” wręcz ortografią i gramatyką. Manuskrypty, listy i dzienniki roiły się od błędów wszelkiego typu, które dziś określa się mianem charakterystycznych dla dysleksji. Mowa o autorze *Brzydkiego kaczątka*, *Dziewczynki z zapałkami*, *Calineczki*, *Królowej Śniegu*, *Księżniczki na ziarnku grochu* – Hansie Christianie Andersenie. Oto fragment jednego z listów Andersena, który daje wyobrażenie o rodzaju trudności i specyfice jego doświadczeń szkolnych:

[...] przyniosłem moje zadania, a on [nauczyciel], rozgniewany błędami, zawołał: „Przy maturze dostanie pan pałę za takie zadanie. Sądzi pan, że jedna litera nic tutaj nie znaczy, że to obojętne, czy napisze pan e czy też i? Gdybym to wiedział, nigdy nie zabierałbym pana do Elsynoru [szkoła]. Ma pan najbardziej tępy łeb, jaki kiedykolwiek widziałem, i w dodatku jeszcze pan sobie wyobraża, że pan coś wart. [...] Dość mam już pana po uszy! A ponadto wiem, że zawsze będzie mnie pan nie cierpieć, ponieważ mówiłem panu prawdę. Jest pan wstrętnym, głupim stworzeniem!” itp.

[Bogdanowicz 2008: 8]

Julian Tuwim, jeden z najpopularniejszych poetów dwudziestolecia międzywojennego, autor tekstów kabaretowych, piosenek, skeczy i wierszy dla dzieci, które stanowią klasykę literatury dziecięcej, powtarzał szóstą klasę, miał kłopoty z matematyką. Aby zadośćuczynić woli rodziców, rozpoczął studia prawnicze, których niestety nie ukończył... Tuwim tak pisał w swoich dziennikach o latach szkolnych:

W lutym 1911 miałem lat 16 i pół, byłem uczniem klasy szóstej (zostałem w niej potem na drugi rok) i uczyłem się straszliwie źle. Dochodziło do wypadków niewiarygodnych: z piątej klasy do szóstej miałem np. tzw. „dryndę” (poprawkę)... z geografii. Fakt nienotowany w dziejach żadnego gimnazjum. Tępota moja matematyczna była niemal upiorna. Rozwiązywanie klasówek

algebraicznych dyktowano mi z tyłu metodą graficzną. „Napisz a..., postaw nad nim, trochę z prawej strony, dwójkę... teraz napisz plus (Ja: „Wyżej niż niżej?”). Pośrodku!... koło plusa postaw duże N (Ja: „N czy M?”)... En! En!... podkreśl to, a pod kreską napisz x” itd.

[Bogdanowicz 2008: 13]

Jean Paul Sartre, który miał problemy z opanowaniem poprawnej pisowni, tak wspomina lata szkolne:

[...] Po pierwszym dyktandzie dyrekcja w te pędy wezwwała dziadka; wrócił rozwścieczony, wyciągnął z teczki paskudny switek pokryty gryzmołami i kleksami. [...] Zwrócono uwagę dziadka na ortografię: „dziki krulig łóbi tymianeg”, i starano się przekonać, że moje miejsce jest w dziesiątej, wstępnej. Na widok „kruliga” moją matkę ogarnął szalony śmiech, dziadek poskromił ją groźnym spojrzeniem.

[Bogdanowicz 2008: 14–15]

Kłopoty z nauką nie omijały także naukowców, na przykład Karola Linneusza, słynnego przyrodnika uważano za głupca i radzono mu praktykę u szewca; Iwan Władymirowicz Miczurin, rosyjski botanik, ukończył tylko szkołę podstawową; Gregor Johann Mendel, genetyk, określił podstawowe zasady dziedziczenia, ale najprostsze pytania z zakresu biologii i zoologii były dla niego wyzwaniem – egzaminatorzy określili go mianem „beznadziejnego wiejskiego jełopa” [Bogdanowicz 2008: 23].

Thomas Edison, genialny wynalazca, w tym mikrofonu, fonografu, żarówki elektrycznej, akumulatora, był samoukiem, nie uzyskał formalnego wykształcenia, wolał zdobywać wiedzę na własną rękę. Udoskonalił telefon Bella poprzez zastosowanie cewki indukcyjnej i mikrofonu węglowego, uruchomił pierwszą na świecie elektrownię, zorganizował pierwszy na świecie instytut badań naukowo-technicznych i opatentował setki wynalazków. W szkole uznano, że nie rokuje, uważano go za tępego ucznia, nawet pod karą chłosty nie był w stanie przyswoić sobie treści, które usiłował wpoić mu nauczyciel, za to zadawał

dużo niewygodnych pytań. Wiele lat później Edison podsumował ten okres swojego życia, pisząc w pamiętniku: „Mój ojciec uważał, że jestem głupi, a ja niemal uwierzyłem, że jestem małym... pamiętam, że nigdy nie mogłem poradzić sobie w szkole. Byłem zawsze najgorszy w klasie” [Bogdanowicz 2008: 54].

Przykłady nieznanymi i znanymi „wielkich nieuków” można by mnożyć, są wśród nich artyści, aktorzy, politycy, pisarze, biznesmeni: Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Giacomo Puccini, Albert Einstein, Stefan Żeromski, Henryk Sienkiewicz, Winston Churchill, Whoopi Goldberg, Tom Cruise, Richard Branson, John Chambers, Steven Spielberg, John Lennon, Jacek Żakowski, Orlando Bloom, Daniel Powter czy Adam Wajrak, dziennikarz, który o swoich trudnościach mówi tak: „[...] dysleksja ma też swoje jasne strony. Za moje błędy kochają mnie panie z korekty i powtarzają, że dzięki ludziom takim jak ja widzą sens swojej pracy” [Bogdanowicz 2008: 173].

WNIOSKI – WYZWANIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Wdrażanie i realizacja założeń edukacji włączającej jest procesem żmudnym i długotrwałym, wymaga nie tylko zasobów finansowych i zmian logistycznych, ale przede wszystkim zmiany nastawienia społecznego, zrozumienia, akceptacji idei inkluzji i jej pozytywnych skutków. Proces ten został już zapoczątkowany, ale ciągle jeszcze jest wiele wyzwań, którym należy stawiać czoła. Priorytetem jest zapewnienie równego dostępu do edukacji i jej wysokiej jakości.

Jako kwestia kluczowa jawi się tutaj zagadnienie kształcenia nauczycieli i ich rola w edukacji [Acedo 2011]. Konieczne jest właściwe przygotowanie nauczycieli do prowadzenia świadomych, efektywnych działań włączających i do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych [Zacharuk 2011]. Wymagane jest uaktualnienie standardów kształcenia nauczycielskiego oraz dostosowanie programów studiów do nowej rzeczywistości edukacyjnej, w której nauczyciel musi

być wyposażony w wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające mu z sukcesem realizować zadania edukacji włączającej. Celem nadrzędnym jest wypracowanie wśród nauczycieli postaw akceptujących odmienność i indywidualność, tolerancji oraz refleksyjnego myślenia, które pozwala nauczycielom na samodoskonalenie i rozwijanie się na podstawie wniosków płynących z doświadczenia [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012a, Hanks 2011, Keay, Lloyd 2011, Porter, Richler 2011].

Zdefiniowano cztery kluczowe wartości w procesie uczenia się i nauczania, które odnoszą się do określonych obszarów kompetencji nauczyciela, na które z kolei składają się postawy, wiedza i umiejętności. W profilu nauczyciela edukacji włączającej szczegółowo określono, jakiej wiedzy i poziomu zrozumienia wymaga dana postawa oraz jak – w zależności od posiadanych umiejętności – ta wiedza może być wykorzystana w praktyce nauczycielskiej. Istotą edukacji włączającej jest, po pierwsze – docenianie różnic pomiędzy uczniami, uznanie ich za czynnik pozytywny w procesie edukacji, po drugie – wspieranie wszystkich uczniów i oczekiwanie, że każdy z nich zdolny jest do wykazania się osiągnięciami i znaczącymi postępami (na miarę ich indywidualnych możliwości) w przyswajaniu treści programowych, po trzecie – uznanie zasadniczej roli współpracy pomiędzy wszystkimi interesariuszami w procesie kształcenia, i w końcu po czwarte – zrozumienie konieczności uczenia się przez całe życie i rozwoju zawodowego nauczyciela. Realizacja powyższych wartości wymaga szeregu umiejętności od nauczycieli, w tym efektywnego, skutecznego stosowania metod i technik nauczania, dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012a, Herbert 2011].

Jednakże dostosowanie wymagań edukacyjnych i warunków przeprowadzania egzaminów do potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi budzi wiele

kontrowersji, gdyż dostosowanie często pojmowane jest jako przywilej lub ulga. To z kolei niejednokrotnie prowadzić może do zachowań demotywuujących wśród rodziców i uczniów, którzy przyjmują postawę roszczeniową i oczekują, że formalna diagnoza określonego typu trudności w uczeniu się zwalnia z obowiązku pracy i nauki. Z drugiej strony, postawy takie często promuje szkoła, nie angażując ucznia dostatecznie w proces edukacyjny, nie motywując i nie zachęcając do wysiłku i rozwijania zainteresowań, do inwestowania czasu w naukę, nie oferując właściwej pomocy. Warunkiem udanych działań włączających jest rozwijanie i promowanie autonomicznych zachowań uczniowskich, gotowości do podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za ich następstwa, przy jednoczesnym zapewnieniu zindywidualizowanego wsparcia. Istotą włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w proces kształcenia w szkołach rejonowych (ang. *mainstreaming*) jest zindywidualizowanie podejścia do każdego ucznia i współpraca w procesie uczenia się i nauczania. Przekłada się to na konkretne kroki polegające na zaoferowaniu planów działań wspierających, zawierających właściwe formy wsparcia dla konkretnego ucznia, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i planów kształcenia dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia [Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r.].

Młodzi ludzie – uczniowie – również biorą aktywny udział w dyskusjach i we wdrażaniu idei edukacji włączającej do systemów edukacyjnych i szkół. W ich poglądach na edukację włączającą dominują kwestie prawa do wysokiej jakości edukacji i prawa do równych szans w systemie edukacji – czyli także do równego traktowania i szacunku. Korzyści płynące z edukacji włączającej dotyczą wszystkich uczestników procesu kształcenia. Podkreśla się rolę nauczycieli i rówieśników w walce z dyskryminacją oraz fakt, że kształcenie włączające uczy akceptacji, szacunku i tolerancji dla inności i różnic, daje poczucie bycia „normalnym”, zwiększa niezależność, świadomość oraz

wrażliwość społeczną, w ten sposób przygotowując do prawdziwego życia – do pełnoprawnego i świadomego członkostwa w społeczeństwie. Sprawą kluczową jest dostępność wymaganych, zindywidualizowanych form wsparcia oraz zmniejszanie i likwidacja istniejących uprzedzeń społecznych [Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012b, Mortimore 2013, Rose, Shevlin 2010, Travers, Day 2012].

Podsumowując, należy stwierdzić, że szereg barier społecznych, psychologicznych, prawnych i architektonicznych stoi na drodze inkluzji w edukacji [Kearney 2011]. Głównym wyzwaniem, przed którym staje edukacja włączająca, jest generalny brak zrozumienia problemu niepełnosprawności i różnic indywidualnych oraz zalet nauczania włączającego przez nauczycieli i uczniów. Notuje się palącą potrzebę zmiany negatywnych przekonań i nastawienia do różnorodności w klasie i poza nią. Wyzwaniem jest podniesienie jakości kształcenia nauczycieli, zapewnienie dostępu do właściwie przystosowanych rozwiązań i procedur edukacyjnych oraz materiałów nauczania, a także usunięcie barier architektonicznych. W przyjaznym każdemu uczniowi, również na etapie szkoły wyższej, środowisku kształcenia włączającego, które piętnuje stereotypy, uprzedzenia, marginalizację i wyłączenie, promując równe szanse, samodzielność, wspieranie zamiast wyręczania, aktywność, niezależność, kreatywność i różnorodność, ośła ławka będzie tylko wspomnieniem i anegdotą z przeszłości. Podsumowanie niech zamkną słowa wiceministra edukacji Tadeusza Sławeckiego: „Edukacja włączająca ma wtedy sens, jeśli z przepisami wdrzemy się do ludzkich serc. Mam świadomość tego, że nie ma od niej odwrotu” [<http://www.men.gov.pl/>].

Kończąc, chciałabym pogratulować Państwu wstąpienia w szeregi społeczności akademickiej. Mam nadzieję, że tu właśnie znajdą Państwo wspomniane powyżej przyjazne i wspierające środowisko kształcenia, będące źródłem inspiracji i dające możliwość owocnej samorealizacji oraz indywidualnego, dynamicznego, nieograniczonego rozwoju. Jak mówił Einstein:

Fakty nie są najważniejsze. Zresztą, aby je poznać, nie trzeba studiować na uczelni – można się ich nauczyć z książek. Istota kształcenia w szkole wyższej nie polega zatem na wpajaniu wiedzy faktograficznej, lecz na ćwiczeniu umysłu w dochodzeniu do tego, czego nie da się znaleźć w podręcznikach.

[<http://www.cytaty.info/autor/alberteinstein-3.htm>]

BIBLIOGRAFIA

ACEDO C. [2011], *Preparing teachers for inclusive education*, „PROSPECTS”, nr 41.

ACEDO C. / FERRER F. / PÀMIES J. [2009], *Inclusive education: Open debates and the road ahead*, „PROSPECTS”, nr 39.

BOGDANOWICZ M. [2008], *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

BOGDANOWICZ M. / ADRYJANEK A. [2004], *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia.

D’ALESSIO S. [2011], *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.

DOROBA M. [2010], *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja*. „Szkoła Specjalna”, nr 1.

EFA FTI – Education for All. Fast Track Initiative [2010], *Equity and inclusion in education. A guide to support education sector plan preparation, revision, and appraisal*, http://www.ungei.org/files/Equity_and_Inclusion_Guide.pdf.

EUROPEJSKA AGENCJA ROZWOJU EDUKACJI UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI [2009], *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-PL.pdf>.

EUROPEJSKA AGENCJA ROZWOJU EDUKACJI UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI [2012a], *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrze-

bami, Odense, Dania, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf>.

EUROPEJSKA AGENCJA ROZWOJU EDUKACJI UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI [2012b], *Poglądy młodzieży na edukację włączającą*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education/YoungViews-2012PL.pdf>.

HANKS R. [2011], *Common SENse for the inclusive classroom: How teachers can maximise existing skills to support special educational needs*, Jessica Kingsley, London.

HERBERT S. [2011], *The inclusion toolkit*, Sage Publications, Los Angeles.

KEARNEY A. [2011], *Exclusion from and within school: Issues and solutions*, Sense Publishers, Rotterdam.

KEAY J. K., LLOYD C. M. [2011], *Linking children's learning with professional learning: Impact, evidence and inclusive practice*, Sense Publishers, Rotterdam.

LEICESTER M. [2008]. *Creating an inclusive school*, Continuum, London.

MORTIMORE T. [2013], *Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, nr 13.

PORTER G. L., RICHLER D. [2011], *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*, Sense Publishers, Rotterdam.

ROSE R., SHEVLIN M., [2010], *Count me in!: Ideas for actively engaging students in the inclusive classroom*, Jessica Kingsley Publishers, London.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 17 LISTOPADA 2010 R. W SPRAWIE ZASAD UDZIELANIA I ORGANIZACJI POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ PUBLICZNYCH PRZEDSZKOLACH, SZKOŁACH I PLACÓWKACH, Dziennik Ustaw Nr 228, <http://bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1487.pdf>.

TERZI L. [2010], *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*, Continuum, London.

TRAVERS J., DAY T. [2012], *Special and inclusive education: A research perspective*, Peter Lang, Oxford.

UNESCO [2005], *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

ZACHARUK T. [2011], *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

<http://www.cytaty.info/autor/alberteinstein-3.htm>.

<http://course.dystefl.eu/index.php?id=88>.

http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4757%3Adialog-rodzicow-z-men-o-ksztaceniu-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi&catid=273%3Aycie-szkoly-forum-rodzicow&Itemid=356.

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego powstał w roku akademickim 1951/1952. Pod niezmienioną nazwą funkcjonuje od 60 lat. W tym czasie bardzo się rozwinął naukowo, organizacyjnie i wielokrotnie poszerzył swoją ofertę dydaktyczną.

Mamy przyjemność przedstawić Czytelnikom wykłady inauguracyjne Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, wygłoszone z okazji rozpoczęcia roku akademickiego 2012/2013 oraz roku akademickiego 2013/2014. Jest to już czwarta publikacja w serii zainicjowanej przez Wydział Filologiczny i wydawnictwo Primum Verbum. [...] Inauguracja roku 2014/2015 odbędzie się już w nowym gmachu Wydziału Filologicznego.

fragment *Wstępu*



ISBN: 978-83-62157-88-4