

W NUMERZE:

w stronę
praktyki

ars longa, vita brevis

MAŁGORZATA IBEK-MOCNIAK

Tam, dokąd podróżował Kapuściński... Lekcja czytania afrykańskich bajek: „Czapeczki kupca” 3

BOŻENA BARAŃSKA

Na granicy imperium. Lekcje w gimnazjum 9

JANUSZ WALIGÓRA

Czy myślenie ma przyszłość? „Cesarz” Ryszarda Kapuścińskiego w szkole ponadgimnazjalnej 13

KLAUDIA GARGULA-CIUŁA

Wprawki w tworzeniu reportaży. Zajęcia dla koła dziennikarskiego licealistów 19

AGATA WÓJTOWICZ-STEFAŃSKA

Gry (językowe i nie tylko), czyli co łączy Gombrowicza z Kapuścińskim? 25

KRZYSZTOF KOC

Rewolucja – żywioł czy widowisko? „Szachinszach” na lekcjach języka polskiego 34

dzieci idą do teatru...

KATARZYNA ADAMSKA

Lekcja przed i po spektaklu o brzydkim kaczątku 42

ZBIGNIEW BAUER

Ź świat ciągle wrze. O Ryszardzie Kapuścińskim 44

Świat w ruchu. Opowieść Przemysława Czaplińskiego

o Ryszardzie Kapuścińskim 51

AGATA BOREK: Znak • Teksty Drugie 55

JANUSZ WALIGÓRA: Zeszyty Literackie • Ruch Literacki 55

MARTA SZYMAŃSKA: Polonistyka 56

Z PRASY

RECENZJE

MARTA SZYMAŃSKA: Tespis-ek w szkole (Ilona Lasota: „Tespis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr”) 57

CZESŁAW KŁAK: Świat Petera Skrzyneckiego (Peter Skrzynecki: „Wróbbli ogród”) 58

ZAPROSZENIE DO TEATRU...

KATARZYNA ADAMSKA: „Brzydkie kaczątko” w krakowskiej Grotesce 61

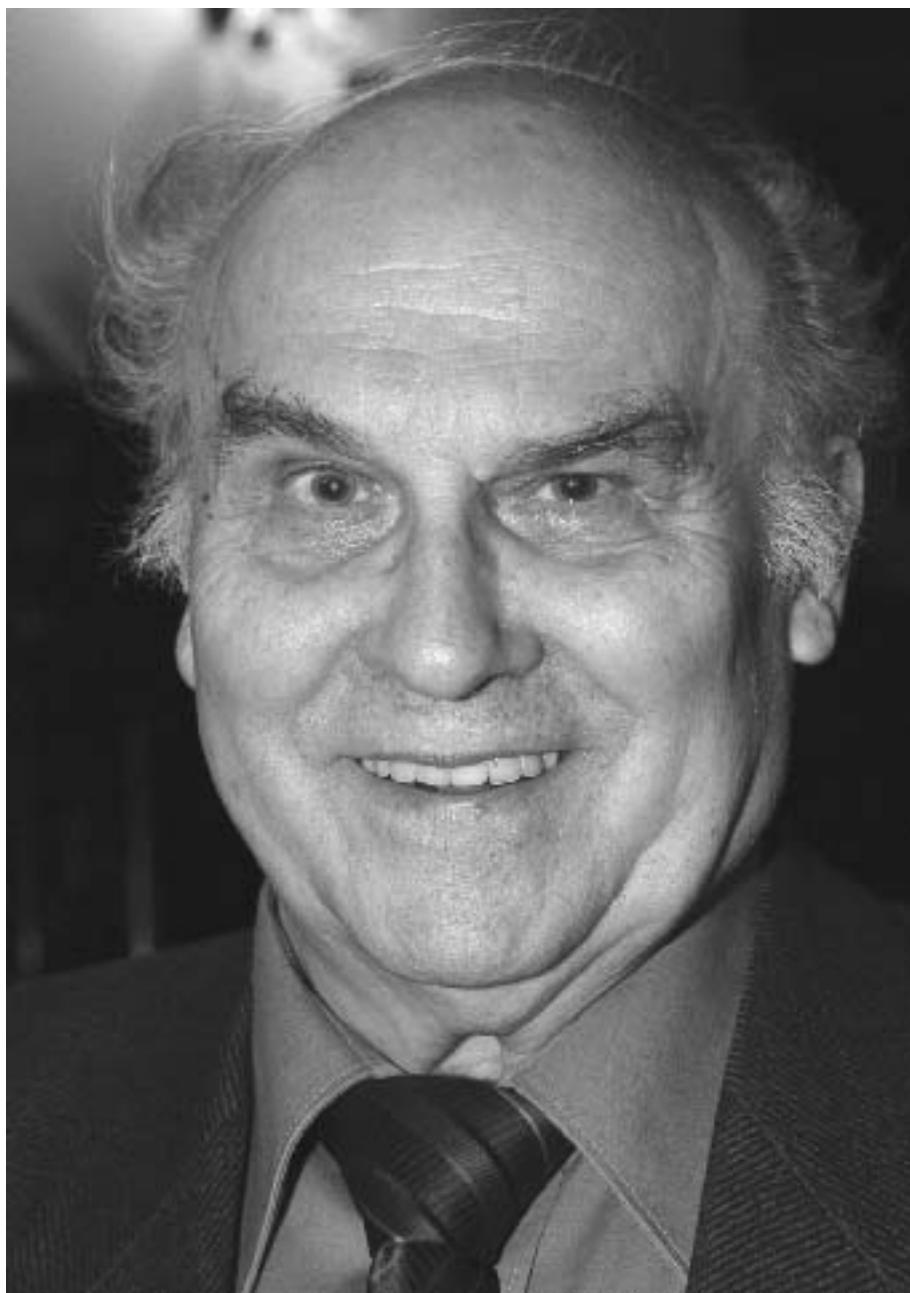
BEZ RECENZJI

Książki nadesłane 62

KROLESTWO... ZA POMYSŁ

warsztatowe
konteksty

Żegnamy Ryszarda Kapuścińskiego



(1932 – 2007)

w stronę praktyki

MAŁGORZATA IBEK-MOCNIAK*

Tam, dokąd podróżował Kapuściński...

Lekcja czytania afrykańskich bajek: „Czapeczki kupca”

„Myślę z głęboką wdzięcznością o książkach, które napisał i z głębokim smutkiem o książkach, których już napisać nie zdążył. Wielki pisarz, szlachetny człowiek, niestrudzony wędrowiec po naszym fascynującym, ale wiecznie niespokojnym świecie. Ktoś, dla kogo wszelkie ciasne horyzonty istniały tylko po to, żeby je przekraczać – myślą, sercem, pisaniem” – takimi słowami zegnała Ryszarda Kapuścińskiego Wisława Szymborska.

Ja w takim kontekście myślę o swoich uczniach ze szkoły podstawowej. O tym, czym objawia się ciekawość świata, ta prawdziwa ciekawość, o której w swoich *Mini wykładach o maxi sprawach* mówił Leszek Kołakowski, i jak w dzieciach taką ciekawość wyzwalać i podtrzymywać, o tym, że wiele jest ważnych wydarzeń i wielu ludzi, których chciałoby się dzieciom wskazać,

* Autorka jest nauczycielką języka polskiego w Szkole Podstawowej w Książnicach Wielkich.

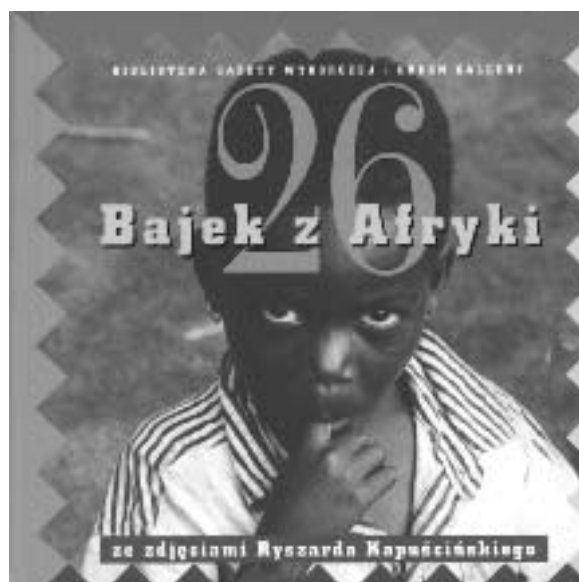
a wśród nich na pewno właśnie Ryszard Kapuściński.

Świat, z którego pochodzą te bajki...

Uczniom w szkole podstawowej trudno polecać lekturę *Hebanu*, *Podróży z Herodotem* czy *Cesarza*. Można im jednak powiedzieć: zmarł wyjątkowy człowiek, który wiele podróżował, z uwagą obserwował i bardzo interesująco pisał o tym, czego był świadkiem. Bo kiedyś, jak sam wspominał: „Te podróże i życie w różnych częściach naszej planety były wówczas – w erze jeszcze przedtelewizyjnej odkrywaniem prawdy niezwykłej: że nie jesteśmy sami na świecie, że należymy do wielkiej rodziny człowieczej, która jest liczna – i coraz liczniejsza, a także – wielokulturowa, wielojęzyczna, wielorasowa”.

Kontynentem, który przemierzał wielokrotnie jest Afryka. I oprócz wrażeń, które utrwalił na piśmie, pozostały zrobione przez niego fotografie miejsc i ludzi, które odwiedził.

Ktoś pomyślał o tym, w jaki sposób te zdjęcia pokazać. I tak powstała książeczka z bajkami i fotografiami z krajów afrykańskich, po których Kapuściński podróżował. A te właśnie bajeczki są już tekstami dostępnymi percepcji dziecięcej czy dwunastolatek. Równocześnie dają możliwość „zaświecenia w pamięci uczniów maleńkiego światła: właśnie zmarł mistrz reportażu ceniony na całym świecie”.



ars longa, vita brevis

Lekcję o bajkach z moją klasą szóstą rozpoczęłam od krótkiej rozmowy o Afryce. Mówiliśmy o tym, że jest to kontynent, na którym najpierw pojawił się człowiek, że to kolebka ludzkości, ziemia skarbów i raj dla zwierząt. To bogactwo – około 2 tysięcy – języków, a więc bogactwo opowieści przekazywanych, ale nie za pośrednictwem druku. Jest to również kontynent, o którym często mówi się jak o jednym kraju i przede wszystkim o jego problemach. Ustaliliśmy, gdzie znajduje się Afryka Zachodnia i jakie kraje leżą w tej części kontynentu, ponieważ bajka, którą wybraliśmy do omówienia, pochodzi właśnie z Afryki Zachodniej.

Fotografie

Obejrzelśmy z kolei wspólnie zamieszczone w książce fotografie dzieci – głównych odbiorców bajek, tak w Afryce, jak i gdzie indziej. Rozmawialiśmy o tym, co mówią te fotografie, dlaczego tu zostały zamieszczone. Co mówią zasłuchane, przestraszone, zaciekawione oczy dzieci. Zastanawialiśmy się, co mówią czarno-białe fotografie. Czy jest to świat pozbawiony barw – czarno-biały, a może właśnie brak kolorów wyostreza spojrzenie na inne sprawy?

Później przeczytaliśmy fragmenty z *Hebanu* Kapuścińskiego: te z rozdziału *W cieniu drzewa, w Afryce*, pokazujące rolę ogromnych drzew w Afryce¹. Zwróciliśmy uwagę na to, czym jest

i czym może być miejsce w cieniu rozłożystego drzewa. Bo jest ono równocześnie przestrzenią, na której powstają i są opowiadane bajki.

Lektura, analiza i interpretacja bajki „Czapeczki kupca”

Teraz przyszedł czas na odczytanie wybranej bajki – *Czapeczek kupca* (zob. *Materiały do lekcji*, s. 8). Bajki, która otwiera wybór i której akcja

przychodzą tu na takie zebrania pilnie i ochoczo [...]. Wszelkie decyzje podejmuje się gromadnie [...]. Tradycją jest, że każda uchwała musi być podjęta jednomyślnie. Jeżeli ktoś ma inne zdanie, większość będzie go przekonywać tak długo, aż zmieni stanowisko. Trawa to czasem w nieskończoność, ponieważ cechą tych dyskusji jest bezgraniczne gadulstwo. [...] Kiedy kończy się dzień i zapadają ciemności, zgromadzeni przerywają zebranie i rozchodzą się do domów. W ciemnościach nie można spierać się, dyskusja wymaga, aby widzieć twarz przemawiającego, zobaczyć, czy jego słowa i oczy mówią to samo.

Teraz pod drzewem zbierają się kobiety, przychodzą starcy i ciekawe wszystkiego dzieci. Jeżeli mają drewno – palą ognisko. Jeżeli jest woda i mięta – parzą gęstą, esencjonalną herbatę. Zaczyna się czas najprzyjemniejszy, który lubię najbardziej – opowiadania zdarzeń dnia, historii, w których mieszają się fakty i urojenia, rzeczy wesołe z tymi, które budzą lęk. Co tak hałasowało rano w krzakach, takie ciemne i wściekłe? Jaki to dziwny ptak przeleciał i zniknął? [...] ktoś pamięta, jak jeszcze pradziad mówił mu, że od dawna coś ciemnego hałasuje w krzakach. Od jak dawna? Odkąd sięga pamięć. [...] Historia to jest to, co się pamięta i opowiada.

Afryka, poza islamską Północą, nie znała pisma [...]. Stąd ta chwila wieczorna jest tak ważna, bo jest właśnie porą, kiedy społeczność zastanawia się, kim jest i skąd pochodzi [...]. Afrykanin cały czas czuje się zagrożony. [...] Wszystko występuje tu w formie zwielokrotnionej, rozpasanej, historycznie przesadzonej. Jeżeli jest burza – pioruny wstrząsają całą planetą, a błyskawice rozrywają niebo na strzępy, jeżeli ulewa – z nieba wali się lita ściana wody, która za chwilę zatopi nas i wgniecie w ziemię, jeżeli susza – to taka, która nie zostawia kropli wody i umieramy z pragnienia [...]. Afrykanin to człowiek, który od urodzenia do śmierci przebywa na froncie, walcząc z wyjątkowo nieprzychylną naturą swojego kontynentu i już sam fakt, że żyje i potrafi przetrwać, jest jego największym zwycięstwem” (Ryszard Kapuściński, *Heban*, Warszawa 1998, s. 330-341).

1. Porównaj wybrane fragmenty: „[...] na wielkiej spalonej słońcem piaszczystej ziemi, na równinach pokrytych wyschniętą, żółtą trawą i rzadko rosnącymi, suchymi i kolczastymi krzewami, co jakiś czas pojawia się samotne, pojedyncze, szeroko rozgałęzione drzewo. Jego zieleń jest bujna i świeża, tak intensywna, że już z dala tworzy widoczną na linii horyzontu, wyraźną, nasyconą plamę. Jego liście, choć nigdzie nie ma śladu wiatru poruszają się i migocą. [...] w tamtym słońcu człowiek, aby istnieć, potrzebuje cienia, a drzewo jest tego cienia depozytariuszem i dawcą.

Jeśli na wsi jest nauczyciel, miejsce pod drzewem służy za klasę szkolną. [...] Kiedy zaczyna się południe i niebo bieleje od żaru, w cieniu drzewa kryje się kto może: dzieci i starsi, a jeżeli we wsi jest bydło, również i ono – krowy, owce, kozy. [...] Godziny popołudniowe są najważniejsze – starsi zbierają się pod drzewem na radę. [...] we wsi nie ma żadnego większego pomieszczenia. Ludzie

toczy się właśnie pod drzewem, w cieniu drzewa. Drzewo daje schronienie, na drzewie „ukryli się złodzieje”, z drzewa niespodziewanie przyszedł ratunek.

Przestrzeń jest wyraźnie zaznaczona, bo cień wyznacza okrąg – cień to wysepka w morzu słońca.

Zwróciliśmy uwagę na to, że to jest bajka, a nie baśń i szukając podobieństw w tekstach już poznanych, wskazaliśmy znane nam bajki polskich autorów. Bajki Adama Mickiewicza, Ignacego Krasickiego, Aleksandra Fredry. Te afrykańskie bajki to takie właśnie bajki – tylko że prozą. Przypomnieliśmy, co to znaczy, że o jakimś utworze możemy powiedzieć: to jest bajka.

Następnie ustaliliśmy, że podobnie jak w znanych nam bajkach, czas wydarzeń jest tu bliżej nieokreślony, mogło się to dziać zarówno bardzo dawno temu, dawno, jak i całkiem niedawno. Pewna jest jedynie pora dnia – skwar południa, bo wtedy wszyscy Afrykanie, a nawet ich krowy i kozy, kryją się w cieniu drzewa.

Bez trudu wskazaliśmy bohaterów. To kupiec bez imienia, reprezentant wielu kupców, jak to w bajkach bywa. Nasz bezimienny, samotny bohater, handluje przykryciami głowy – czyli czymś bardzo cennym, potrzebnym w tamtejszym klimacie. Kupiec jest określony jako bogaty, ale całe jego bogactwo to kolorowe czapki, to, co cenne, ma jedynie na sprzedaż, to, co stanowi jego prawdziwą własność, jest skromne i niewiele warte, to „mocno podniszczona czapeczka”. Gdy kupiec stracił swój towar, „zadrzał z przerażenia”, bo te czapeczki to pewnie było wszystko, co miał..., cały jego dobytek. Pisał Krasicki:

Zawždy znajdzie przyczynę, kto zdobyczy
pragnie.

Dwóch wilków jedno w lesie nadybali jagnię;
Już go mieli rozerwać; rzekło: „Jakim prawem?”
„Smacznyś, słaby i w lesie!” – Zjedli niezabawem.

(*Jagnię i wilcy*)

Zwłaszcza w życiu kupca może się wiele zdarzyć. Może się zdarzyć zwłaszcza coś złego. Jest kupcem. Jest sam. Coś posiada. Inni (a jest ich wielu) wiedzą (myślą), że coś posiada. Być kupcem to być w drodze, a w drodze czyhają na

człowieka różne niebezpieczeństwa. I kiedy coś złego spotkało kupca, to wtedy wybawienia „szukał w górze”: „w rozpachy podniósł ku niebu głowę”. Zastanawialiśmy się, co oznacza gest spoglądania w niebo. Patrzenia w niebo. Dlaczego człowiek patrzy w niebo?

Kupiec ma swoją pracę, którą wykonuje. Zmęczony idzie, idzie, idzie, wreszcie szuka schronienia, ale jest sam, więc jest przezorny, wie, co może go spotkać w drodze, wie, jak należy się zachować. Tak jak umie, jak podpowiada mu kupieckie doświadczenie i rozum, chce zabezpieczyć się przed złodziejami.

W tym miejscu przypomnieliśmy bezimiennego kupca z *Powrotu taty* i to, że tam także „czyjeś spoglądanie w niebo” uratowało innego kupca i jego rodzinę, oraz *Wędrowca* Hieronima Boscha, obraz, który doskonale pokazuje liczne niebezpieczeństwa, zarówno zagrażające ciału, jak i duszy, a które mogą spotkać człowieka będącego w drodze.

Nasz kupiec, jak się wydawało, znalazł bezpieczne miejsce odpoczynku. Był spokojny i szczęśliwy, bo spał tak smacznie, aż jego chrapanie odbijało echo. A kiedy jednak spotkało go nieszczęście, kupiec zezłościł się, rzucił czapką w geście bezradności. Gdy niespodziewanie los się znowu odmienił, kupiec był szczęśliwy: ruszył dalej, wesoło podśpiewując. Śpiew to oznaka szczęścia. Tak właśnie jak w bajkach, wszelkie emocje i postawy pokazane tu są bardzo wyraziście. Rozpacz i szczęście. Radość i smutek. Gniew i spokój.

Ta bajka pokazuje także, że z trudnych, beznadziejnych sytuacji da się jakoś wyjść, że nie ma tego złego..., że wszystko dobre, co się dobrze kończy... i że to, co cię nie złamie, to cię wzmocni.

Drugim bohaterem bajki o czapeczkach kupca są małpy² – to bohater „zbiorowy” – chociaż była wśród nich jedna, która pierwsza wzięła czapkę

2. Małpy według mitów afrykańskich zostały stworzone niemal na samym początku, zaraz po człowieku. Zostały one również wybrane, obok słonia i lamparta, by przewodziły innym zwierzętom. Przypisywano im złośliwość i zwinność (por. Z. Sobolewicz *Mitologia Czarnej Afryki*, Warszawa 1986, s. 16, 162).

ars longa, vita brevis

i tak jak kupiec włożyła ją sobie na głowę. Małpy to stworzenia, które często wchodzi w interakcje z człowiekiem. Małpy małpują, czyli naśladują, są zwierzętami najbardziej podobnymi do człowieka. Na marginesie przypomnieliśmy ostatnie dyskusje o teorii ewolucji i dobrze znaną małpę z bajki Fredry – *Małpę w kąpielu* oraz *Małpy* Ignacego Krasickiego. Bo także w tych bajkach małpowanie, żart się nie udaje... Uczniom znane są również *Awantury i wybryki małej małpki Fiki-Miki* Kornela Makuszyńskiego oraz słynny Pan Nilsson, przyjaciel Pippi Pończoszanki.

Zastanawialiśmy się, jaką naturę małp znamy – tę przekazaną nam przez literaturę piękną i potoczne przekonania.

Małpy:

- nie mogą się oprzeć pokusie splątania figła, lubią psocić, figlować, rozrabiać;
- to, co robi jedna małpa, natychmiast robią następne („pozostałe, jedna po drugiej”);
- małpy chcą naśladować człowieka (małpa włożyła czapkę na głowę tak jak kupiec, małpa chciała się wykapać dokładnie w taki sam sposób, jak jej pani);
- złośliwa i psotna natura małp jest już nie do poprawienia;
- dzięki umiejętnościom naśladowania mogłyby być dobrymi aktorkami.

Rozmawialiśmy o tym, czego brakuje małpom, by mogło udać się to „naśladownictwo”. Jakie są różnice między nimi a człowiekiem.

Z kolei zajęliśmy się ustaleniem ważnych rekwizytów pojawiających się w bajce *Czapeczki kupca*. Bez wątplenia takim rekwizytem jest czapka. Czapka, czyli ważny element stroju mężczyzny, ważny dla niego przedmiot. Czapka dopełnia jego stroju, w czapce mężczyzna jest kimś, w ważnych chwilach czapkę musi zdjąć, np. w kościele, przed przydrożnym krzyżem. Przypomnieliśmy znane nam związki frazeologiczne i powiedzenia związane z czapką: „czapkować” – kłaniać się uniżenie, przypocholebiać się komuś, „czapki z głów, panowie”, „rzut czapką”, „rzut beretem” to miara odległości, „na złodzieju czapka gore”, „mieć wróble pod czapką” – nie kłaniać się, nie pozdrawiać nikogo. Małpy okazały się właśnie złodziejkami i niedługo cieszyły się z posiadania kolorowych czapeczek.

Następnie ustaliliśmy słowa i zwroty-klucze tej bajki: czapka, drzewo, kupiec, małpy, patrzeć w niebo, rzucać czapką, małpować. Zajęliśmy się bliżej dwoma gestami: „patrzeć w niebo”, „rzucać czapką” – gestami, które w tej bajce „rozwiązują” wielki problem kupca.

Jak wspólnie ustaliliśmy, gest to widzialny znak czegoś niewidzialnego, co dzieje się w środku, w myślach, w sercu. To wyrażenie emocji w sytuacji, gdy trudne czy niemożliwe jest wypowiedzenie słów. Gest to przekaz zrozumiały „ponad językiem, ponad słowami”³. Wymieniliśmy różne dziedziny i sfery życia, w których pojawiają się gesty. Są więc gesty sportowe, religijne, sakralne, matczyne, ojcowskie, gesty w świecie maklerów giełdowych i różne gesty w życiu codziennym o wielorakim zabarwieniu emocjonalnym. Zwłaszcza literatura hagiograficzna zauważa modlitwne gesty swych bohaterów: towarzyszące modlitwom porannym, wieczornym, nocnym i południowym – kłęknięcie, bicie pokłonów, padanie na twarz, leżenie krzyżem, wznoszenie oczu ku niebu, składanie rąk, czynienie znaku krzyża, bicie się w piersi, pochylanie głowy na błogosławieństwo.

Człowiek jako istota społeczna styka się nieustannie z innymi ludźmi, przekazując im swoje myśli, życzenia, odczucia. Tu język jest podstawową formą komunikacji, ale często słowo wspierają pozawerbalne środki porozumiewania się. Wśród nich gest – ruch ciała towarzyszący lub zastępujący mowę. W literaturze gest trudno „zacytować”, trzeba go opisać. Czasem są to bardzo rozbudowane opisy, a często krótki przekaz: „drżeć z przerażenia”, „spojrzał w niebo”, „rzucił czapką o ziemię”.

Zastanawialiśmy się nad ikonicznością znaku: słowa, przedmiotu, obrazu, gestu. I tak odczytaliśmy te dwa wspomniane wyżej, wybrane przez nas gesty:

„spojrzeć w niebo” to:

- szukać wsparcia, pomocy, ratunku
- Boże, mój Boże, czemuś mnie opuścił?!
- ratunku, jestem sam, kto mi pomoże?
- tylko w Opatrzności nadzieja, pomoc, ratunek

3. Tu warto polecić książkę Janusza Poniewierskiego *Gesty Jana Pawła II* wydaną przez Znak w 2006.

- na ziemi nie ma nikogo, kto mi pomoże, dora-
dzi, wesprze
- tylko cud, coś nadprzyrodzonego może mnie
uratować
- tam, gdzie patrzę, stamtąd przyjdzie pomoc
- nadzieja, ufność, wiara
- czy ktoś mi pomoże, zlituje się nade mną
- rozpacz taka, że brak słów

„rzucać czapką o ziemię” to:

- zdenerwowanie, gniew, rozpacz, beznadzieja
- mam dość, nie wiem, co zrobić
- nic nie mogę zrobić
- to już koniec
- tylko to mi zostało
- brak słów
- poddam się, jestem skończony
- już nic nie mogę zrobić, niczego nie wymy-
słę
- jestem sam, bezbronny, ich jest wiele
- nie wygram z nimi, mogę tylko okazać złość,
gniew
- nie rozumieją mojego języka, to co o nich my-
słę, mogę okazać tylko gestem, tylko tak mo-
gę się z nimi porozumieć, dać im coś do zro-
zumienia
- dramat, sytuacja bez wyjścia
- ja jestem na dole, one u góry – nie mogę z ni-
mi nawiązać kontaktu
- jestem w beznadziejnej sytuacji
- wiem, jakie są małpy – tylko to może mnie
uratować
- użyję podstępu
- pokonam je ich własną bronią – małpowani-
em

Gdy wyczerpały nam się pomysły, znowu przy-
pomnieliśmy, że *Czapeczki kupca* to bajka, więc
by łatwiej uchwycić podobieństwo z utworami już
znanymi, postanowiliśmy „zapisać je wierszem”
czyli do rymu. Tak, jak znane uczniom, wcze-
śniej wspomniane bajki. Rozmawialiśmy o tym,
ile „bajki” jest w tej bajce? Może to jest raczej
powiastka lub opowiastka? Ma prostą fabułę, jaki
zawiera morał? O czym mówi ta bajka? Jaka mą-
drość przekazuje? Bo bajki są po to, żeby cze-
goś nauczyć, coś wytłumaczyć, przekazać jakąś
prawdę, coś trudnego wyjaśnić. Co bajka mówi
o tych, którzy ją opowiadają?

„Czapeczki kupca” w wersji rymowanej

Zastanawialiśmy się, czy ta bajka jest podob-
na do bajek znanych uczniom, tych, które już
czytaliśmy wspólnie: bajek Krasickiego, Mickie-
wicza. Aby zestawianie było łatwiejsze, by bajki
były „bardziej podobne”, pokusiliśmy się o prze-
kład tekstu na język rymowany. Tu ważny jest nie
tylko sam wygląd, układ tekstu – mowa wiązana,
pisanie wierszem to zamknięcie sensów w mniej-
szej liczbie słów. Trzeba przemyśleć i wybrać te
najistotniejsze. Tak rozpoczęły się właśnie ćwi-
czenia – od wyodrębnienia słów-kluczy. Ustale-
nia frazy początkowej (był sobie raz..., żył pe-
wien..., raz pewien...), tego, kto jest bohaterem
naszej bajki i co najważniejsze – co będzie pu-
entą, morałem utworu. Jaki jest jego sens. Ten
ostatni etap okazał się najtrudniejszy. Szukając
właściwego, odczytaliśmy wiele morałów z ba-
jek Krasickiego, przyjrzelśmy się im uważnie, by
ustalić, skąd bierze się ta celność i lekkość sfor-
muowań i doszliśmy do wniosku, że nasz język
nie jest tak giętki i niełatwo nam wyrazić to, co
pomyśli głowa... Zauważyliśmy jednak, że wiele
z tych morałów stało się bądź było już wcześniej
przysłowiami, powiedzeniami. Wpadliśmy na po-
mysł, że właśnie znanych nam przysłów, które
funkcjonują w języku jako gotowe, poręczne sfor-
muowania, możemy użyć w naszej afrykańskiej
bajce rymowanej. Mają one niezbędną, zrozumia-
łą i intuicyjnie wyczuwalną metaforyczność, a przy-
tym są doskonałym skrótem myślowym.

Zastanawialiśmy się, które ze znanych nam
przysłów i powiedzeń, najlepiej oddaje sens baj-
ki. Korzystając ze zbioru Juliana Krzyżanowskie-
go *Mądrej głowie dość dwie słowie*, wybraliśmy
następujące przykłady: *Człowiek Boże igrzysko*,
Nie trafiłeś na dudka, *Małpa zawsze małpą*, *Mał-
pa i złodziej jedną drogą chodzą⁴*, *Ten się śmieje*,
 kto się śmieje ostatni, *Kto dołki pod kim kopie*,
ten sam w nie wpada, *Trafiła kosa na kamień*,
Nosił wilk razy kilka, ponieśli i wilka. Każde z nich
wydobywa inny sens bajki. A przysłowia, tak jak
bajki, są podobno mądrością narodów.

4. Chociaż tu małpa ma raczej takie znaczenie, jak we
fraszkach Kochanowskiego.

ars longa, vita brevis

8 NOWĄ POLSZCZYNĄ

Z pojedynczych wersów, które pojawiły się podczas „gromadzenia słownictwa” do przekładu „na rymowane”, udało się złożyć syntetyczne wersje omawianej bajki. Niżej mała próbka.

Czapeczki kupca

Szedł wędrowny kupiec.
Przed skwarem chciał uciec.
Wędrował, wędrował,
Pod drzewem się schował.

Małpy już czekały, psotę planowały.
Jedna czapkę zdjęła, na głowę wcisnęła.
Tak druga i trzecia, piąta oraz szósta.
I kupiecka głowa zrobiła się pusta.

Obudził się biedak, oczy wznosił do nieba.
Złodzieje na drzewie!
Czapeczki na drzewie, co począć sam nie wie...

Ich jest wiele, a ja sam!
Ja tu jestem, one tam!

Płacz i krzyk na nic zda się.
Gniew i złość okazać da się!
Ostatnia czapka z głowy na ziemię...
Szuuuuuuuuust!

Małpy...
Kupca naśladowując, czapeczki rzuciły.
On towar pozbiierał, wyruszył szczęśliwy.

W innych propozycjach metodycznych dotyczących pracy z bajkami afrykańskimi warto wyeksponować ich „teatralność” oraz to, że obok funkcji dydaktycznej mają one służyć także zabawieniu słuchaczy. Są one przede wszystkim opowiadane, a nie czytane. Opowiadane tak, że można „zobaczyć” całe sceny i „usłyszeć” głosy bohaterów. Każde kolejne opowiadanie tego samego tekstu jest każdorazowo jakby jego inscenizacją z odpowiednim „nagłośnieniem” i „scenografią”. Nawet jeśli to tylko sam narrator wciela się we wszystkie role.

MATERIAŁY DO LEKCJI

Czapeczki kupca

Bajka z Afryki Zachodniej

Żył sobie bogaty kupiec. Pewnego dnia spakował kolorowe czapeczki i postanowił udać się z nimi na rynek. W drodze zboczył ku cienistemu drzewu, aby trochę odpocząć. Kiedy poczuł, że morzy go sen, włożył wszystkie czapeczki na głowę, aby zabezpieczyć się przed złodziejami. Zaraz potem zaczął chrapać, aż echo roznosiło się po okolicy.

Obok drzewa, pod którym spał sobie smacznie kupiec, przechodziło stado małp. Tylko czekały na taką okazję. Nie potrafiły oprzeć się pokusie splatania mu figła. Jedna z małp zbliżyła się bezszelestnie do śpiącego, zdjęła czapeczkę leżącą na samym wierzchu i włożyła ją sobie na głowę. Pozostałe małpy, jedna po drugiej, poszły w jej ślady. Wkrótce kupiec został w jednej mocno podniszczonej czapeczce. Małpy wdrapały się na drzewo, rozlokowały na jego gałęziach i czekały na rozwój wypadków.

Po jakimś czasie kupiec się obudził, a gdy nie znalazł swego towaru, zadrzał z przerażenia. W rozpaczy podniósł ku niebu głowę i spostrzegł na drzewie gromadę złodziei. Tego było już za wiele! Z gniewem zerwał z głowy ostatnią czapeczkę i walnął nią o ziemię. W tej samej chwili małpy, naśladowując jego gest, rzuciły na ziemię swoje czapeczki.

- Świetnie! mruknął kupiec i pozbierawszy odzyskany towar, ruszył dalej, wesoło podśpiewując.

Adaptacja: Stanisław Piłaszewicz.

Źródło tekstu: *26 bajek z Afryki Zachodniej ze zdjęciami Ryszarda Kapuścińskiego*, Biblioteka „Gazety Wyborczej”/ Green Galery, Warszawa 2007, s. 7-9.

ars longa, vita brevis

BOŻENA BARAŃSKA*

Na granicy imperium

Lekcje w gimnazjum

Dlaczego?

Twórczość Ryszarda Kapuścińskiego w programie *To lubię!* do gimnazjum jest reprezentowana przez fragment z *Imperium* (Czytelnik, Warszawa 1993, s. 29-33: *Zabajkalsk – Czita*). Został on umieszczony w podręczniku do klasy II, w rozdziale prezentującym teksty skupione wokół biblijnej historii wieży Babel¹. Taki kontekst pozwala nie tylko na obserwację reporterskiej relacji i języka Kapuścińskiego, ale umożliwia również rozmowę o tych dylematach, które towarzyszą człowiekowi „od zawsze” – niezależnie od czasu i miejsca. Ja proponuję swoim uczniom lekturę tego fragmentu jako zakończenie rozmów o tekstach zebranych w całym rozdziale.

Jak?

Przygotowując się do rozmowy o fragmencie reportażu, uczniowie czytają go w domu, jednak wydaje mi się, że tekst powinien również zabrzmieć na lekcji, przeczytany przez nauczyciela. Uczniowie pracują w czterech grupach, a wszystkie polecenia dostają jeszcze przed odczytaniem fragmentu. Podczas lekcji będą musieli samodzielnie notować obserwacje i wnioski.

1. Odszukaj w tekście elementy tworzące opisywaną rzeczywistość. Ustal, w jakiej kolejności się pojawiają i scharakteryzuj język, jakim zostały opisane.

Uczniowie zwracają uwagę na: zasieki wczepione w każdy skrawek zamrożonego pola; pustynię bez dróg i bez ludzi; „psy wilczury, rozeźlone, rozdygotane, rozszalane”; żołnierzy w każdej chwili gotowych do strzału; zamknięte wagony; groźnych i podejrzliwych celników. Powinni także zauważyć, że opisywaną rzeczywistość poznaje-

my poprzez szczegóły, oczyma uczestnika zdarzeń, oczyma kogoś, kto po raz pierwszy obserwuje świat, w którym się znalazł, ale obserwując, dokonuje równocześnie oceny. Dobrze tu zwrócić uwagę na powtórzenia i wyliczenia zastosowane przez Kapuścińskiego – zbudowany dzięki nim opis zasieków tworzy obraz rzeczywistości właśnie tymi wszechobecnymi zasiekami splątanej i zniewolonej.

2. Odszukaj elementy opisu przestrzeni, w jakiej znajdują się bohaterowie i nazwij emocje, które muszą im towarzyszyć. Odczytaj jeszcze raz pierwszy akapit tekstu i wyjaśnij, czego zapowiedzią jest ta przestrzeń.

Tu uczniowie powinni zauważyć przede wszystkim zamkniętą przestrzeń wagonu, ograniczoną dodatkowo przez lufę karabinu wycelowaną w spoglądającą przez okno twarz. Z tej przestrzeni wychodzi się w kolejną – lodową pustynię. Ta pozornie otwiera się aż po horyzont, jednak naprawdę to kolejna przestrzeń zamknięta przez zasieki, wyżki z wartownikami, lufy karabinów. Zresztą bezsens jakiegokolwiek ucieczki – mógłby jej spróbować jedynie „wariat (agent, dywersant lub szpieg)” – znów powtórzone wyliczenie – wyznacza czterdziestostopniowy mróz, dwumetrowe zasy i odległość do jakiegokolwiek osady. Ostatnią przestrzenią, do której wraz z narratorem wchodzi czytelnik, jest przestrzeń budynku stacji, ograniczona nie tylko murami budynku, ale też osaczona przez „czerwone transparenty witające nas radośnie w Związku Radzieckim”, skamieniałych wartowników i podejrzliwych celników. W takim świecie człowiek jest osaczony, zaszczuty, zastraszony, bezradny, zdany całkowicie na łaskę pełnych powagi (bo reprezentujących państwo celników), bezsilny wobec zupełnego uzależnienia od władzy. Z fotograficzną wręcz dokładnością opisana granica (znów funkcja wyliczeń) staje się tu zapowiedzią, metaforą świata, do którego wraz z Kapuścińskim wkracza czytelnik. Jest też lekcją przetrwania w rzeczywistości łamiącej najmniej nawet przejaw wolnej woli i myślenia:

* Autorka pracuje w gimnazjum nr 17 w Krakowie.

1. *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 2 gimnazjum*, Kraków 2003, s. 65-68.

ars longa, vita brevis

„Naucz się słuchać, naucz się pokory, naucz się zajmować swoją osobą jak najmniej miejsca. Najlepiej rób, co do Ciebie należy. Najlepiej milcz. Najlepiej nie zadawaj pytań”.

3. Odczytaj jeszcze raz scenę kontroli celnej. Skomentuj jej przebieg i obiekty szczególnej uwagi celników.

Uczniowie bez trudu wyjaśniają, dlaczego to książka tak bardzo interesuje celników. Wiedzą przecież, że słowo jest potęgą – może dawać nadzieję, może krytykować władzę, może budzić pragnienie buntu i zmiany rzeczywistości, szczególnie, jeśli jest tajemnicą, bo słowem w języku obcym, języku wroga. Warto jednak zastanowić się wraz z uczniami, jakie książki mogły być w tym świecie niebezpieczne. Gimnazjaliści zazwyczaj zauważają, że wobec porażającej powagi przedstawicieli władzy mogą to być książki humorystyczne, zwłaszcza jeśli obiektem śmiechu jest władza lub jej przedstawiciele – śmiech to przecież bardzo groźna broń. Zazwyczaj dochodzą także do wniosku, że niebezpieczna może być każda książka – powieść historyczna, przygodowa, tom poezji – każda bowiem sprawia, że człowiek zaczyna myśleć, marzyć, tęsknić do lepszych światów.

Nieco więcej problemów może sprawić wyjaśnienie szczególnego zainteresowania, jakim celnicy darzą zwykłą kaszę. Z reguły uczniowie dochodzą jednak do wniosku, że taka władza kontroluje wszystko i wszystkich. To świat, w którym nikt nie może się czuć choć przez chwilę bezpieczny. Władza ma prawo wiedzieć o wszystkim i wszystko skontrolować. Władza sprawia, że nikomu nawet przez myśl nie przejdzie, że mógłby coś przemycić, schować, zataić. Warto także zwrócić uwagę na cytat:

„Doświadczony palec celnika radzieckiego. Wprawne, gotowe natychmiast przydusić ziarenko, złapać je w potrzask, uwięzić”.

Czy na pewno tylko o ziarenko tu idzie?

4. Z opisu kontroli celnej zacytuj dwa fragmenty informujące o pozycji człowieka w tym świecie i skomentuj je.

Uczniowie powinni znaleźć fragment opisu pracujących celników i zdanie charakteryzujące tych, którzy kontroli podlegają. Najpierw

zajmujemy się analizą cytatu: „Ziarenko po ziarnku, garstka po garstce, woreczek po woreczku, Buriat po Buriacie”. Ten opis skrupulatności i dokładności urzędniczej jest także informacją o miejscu, jakie w opisywanym świecie zajmuje obywatel. Jest tylko przedmiotem kontroli, sterowanym i bezradnym, całkowicie podporządkowanym ziarenkiem mielonym przez tryby systemu.

Po drugiej stronie stołu stoją celnicy, a tak naprawdę maszyny, bezduszne automaty, które służą jedynie do wykonywania poleceń władzy. Jeśli myślą, to tylko o kontrolowaniu. Ich zręczne palce, które powinny tworzyć kosztowne dzieła sztuki, służą do przeszukiwania woreczków z kaszą. Ich mózgi służą jedynie do wydawania rozkazów palcom. Tu uczniowie najczęściej sami zwracają uwagę, że takich bezmyślnych, ślepo wiernych i posłusznych wykonawców najokrutniejszych nawet rozkazów władzy, każdej władzy, potrzebuje zawsze system oparty na przemocy i kontroli. Warto się będzie odwołać do tej sceny w klasie trzeciej, podczas lektury *Antygony* J. Anouilha, charakteryzując Poloniusza, bohatera *Hamleta*, podczas czytania *Rozważań o problemie narodu* Z. Herberta czy w czasie rozmów o Holokauście. To nie jest problem jednego czasu i miejsca. Henry David Thoreau w *Obywatelskim nieposłuszeństwie* z 1849 r. pisał:

„Wielu zatem obywateli, ofiarowując swoje ciało państwu, służy mu nade wszystko jako maszyny, nie jako ludzie. [...] W większości przypadków nie kierują się ani rozsądkiem, ani pobudkami moralnymi; sami siebie traktują jak drewno, ziemię i kamienie; a przecież ludzi drewnianych można by po prostu ciosać z pnia i też spełniali by te same funkcje, co owi obywatele wzbudzający nie większy szacunek niż kukły czy sterta śmieci”².

Kolejne polecenia otrzymuje już cała klasa, gdyż mają one charakter podsumowania, zatem można się nad nimi zastanawiać dopiero po omówieniu wcześniejszych zagadnień.

5. Skomentuj postawę, jaką wobec takiego świata przyjmuje narrator.

2. H.D. Thoreau, *Obywatelskie nieposłuszeństwo*, Poznań 2006, s. 20-21.

Tu uczniowie, oprócz uważnego obserwatora przyglądającego się z uwagą szczegółom opisywanego świata, powinni również zobaczyć w narratorze osobę dostrzegającą wszystkie absurdy poznawanej właśnie rzeczywistości. Dystans wobec świata przejawia się przede wszystkim w ironii, z jaką przedstawia Kapuściński opis rewizji wagonów. Opis ten nabiera szczególnego znaczenia w zestawieniu z kolejną informacją:

„Zaczyna się przeszukiwanie przedziałów, grzebanie po półkach, pod siedzeniami, w schowkach, w popielniczkach. Zaczyna się opukiwanie ścian, sufitu, podłogi. Badanie, oglądanie, dotykanie, wąchanie”. I:

„Wszędzie czerwone transparenty witające nas radośnie w Związku Radzieckim”.

To zderzenie „radości” i pretensji, „radości” i wściekłości psów, „radości” i podejrzliwości celników jest przecież ironicznym komentowaniem świata, w którym system i działania ludzi całkowicie przeczą głoszonym ideałom i deklaracjom. Uczniowie powinni dostrzec ironię także w sposobie charakteryzowania celników i opisie dokonywanej przez nich rewizji bagażu:

„Można wieźć walizkę kokainy, a na wierzchu trzymać książkę. Kokaina nie wzbudzi żadnego zainteresowania, wszyscy celnicy rzucają się na książkę”.

Trudno o bardziej wyrazisty komentarz do świata, w którym książka (myśl) staje się największym zagrożeniem. Warto wreszcie zwrócić uwagę na ironię w opisie celników – maszyn, automatów – całkowicie pozbawionych ludzkich uczuć, odczłowieczonych, a przecież będących wizytówką świata, który miał być tworzony dla ludzi równych, wolnych i szczęśliwych.

6. Akcja fragmentu reportażu toczy się na granicy radziecko-chińskiej. Wskaż inne granice, o których można w związku z tekstem Ryszarda Kapuścińskiego rozmawiać.

Myślę, że warto dokonać takiego podsumowania, aby uczniowie mogli jeszcze raz zauważyć, że reporterski opis Kapuścińskiego nie jest jedynie wiernym zapisem jednego zdarzenia, ale i charakterystyką państwa totalitarnego. Zresztą w tym miejscu lekcji gimnazjaliści bardzo dobrze redagują definicję totalitaryzmu jako systemu, w którym władza sprawuje całkowitą kontrolę

nad każdym i uzurpuje sobie prawo do kontroli wszystkich, nawet najbardziej intymnych dziedzin życia. Tutaj jest też (moim zdaniem) miejsce na skomentowanie zamieszczonego w podręczniku rysunku Zbigniewa Ziomeckiego³.

Ustalamy wspólnie z uczniami, że granice, o których mowa, to granice wolności człowieka, obywatela, a raczej ich zupełny brak; granice ingerencji państwa w prywatność, a właściwie ich brak, skoro władza może sprawować imperialną kontrolę; granice podporządkowania jednostki systemowi. Okazuje się, że świat pozbawiony takich granic, jest światem całkowitego zniewolenia. Myślę, że warto się tu zastanowić z uczniami nad tym, jak dochodzi do powstania takiego świata. Powrót do tych rozważań, choć w nieco innym kontekście, będzie możliwy przy rozmowach o II wojnie światowej, ale zapewne także podczas omawiania działań Kreona i jego wysiłków mających zapewnić Tebom spokój⁴. W tym momencie lekcji uczniowie poproszeni o skomentowanie usytuowania analizowanego tekstu w rozdziale poświęconym wieży Babel raczej nie powinni mieć problemu z zauważeniem podobieństwa celów, sposobów ich realizacji i skutków wznoszenia „idealnych światów”. Przywołują zazwyczaj biblijną historię, obraz Pietera Bruegela, wiersze Stanisława Barańczaka *Wypełnić czytelnym pismem* i *Określona epoka* czy *Słonia* Sławomira Mrożka. Po takiej rozmowie proszę uczniów o sformułowanie tematu lekcji.

Po co?

7. Odwołując się do tekstu, skomentuj możliwe (zdaniem Ryszarda Kapuścińskiego) postawy wobec takiego świata.

Kapuściński wymienia trzy postawy. Pierwszą prezentują wściekli, bezsilnie zbuntowani, których bezradność sprawi, że „powali ich zawał serca albo wylew krwi”. Druga postawa to podporządkowanie się systemowi, pogodzenie się z rzeczywistością, „a nawet czerpanie z niej pewnej satysfakcji”. Trzecia postawa wymaga uważnej

3. *To lubię!*, op.cit., s. 68.

4. W. Chudy, *Antygoną – patos i ironia żywota politycznego*, [w:] *Teologia polityczna*, „Rocznik Filozoficzny” 2004/2005, nr 2, s. 150-165.

obserwacji, cierpliwości, otwartości, trzeźwego wzroku.

W tym momencie uczniowie otrzymują zadanie domowe. Zostają poproszeni o przeczytanie i skomentowanie – w kontekście przeczytanego na lekcji tekstu – fragmentu *II Wykładu wiedeńskiego* Ryszarda Kapuścińskiego:

„Teraz o przełomie, jaki spowodowała filozofia Emanuela Lévinasa. Filozofię tę traktuję między innymi jako reakcję na doświadczenia ludzkości pierwszej połowy XX wieku, zwłaszcza na przemiany i kryzys cywilizacji zachodniej, a w szczególności na kryzys i atrofie stosunków międzyludzkich, relacji między Ja i Inny. [...] Kiedy wybuchła I wojna światowa, Lévinas ma 8 lat, kiedy wybuchła II wojna – liczy 33 lata. Jego dojrzewanie przypada więc na lata tworzenia się w Europie społeczeństwa masowego i powstania dwóch systemów totalitarnych – komunizmu i faszyzmu. Człowieka społeczeństwa masowego cechować będzie anonimowość, brak więzi społecznych, obojętność na Innego, a z powodu swego kulturalnego wykorzenienia – bezbronność i podatność na zło, ze wszystkimi tragicznymi skutkami; ich najbardziej nieludzkim symbolem stanie się Holocaust. Temu właśnie zubożeniu na Innego, które stwarza atmosferę mogącą doprowadzić do Oświęcimia, Lévinas przeciwstawia swoją filozofię. Zatrzymaj się – zda się mówić do spieszącego w rozpędzonym tłumie człowieka. Zatrzymaj się. Oto obok ciebie jest inny człowiek. Spotkaj się z nim. Spotkanie takie jest największym przeżyciem. Najważniejszym doświadczeniem. Spójrz na twarz tego Innego,

którą on ci oferuje. Poprzez tę twarz przekazuje ci siebie, więcej – przybliży cię do Boga”⁵.

Omówienie zadań domowych pozwoli na ponowny powrót do biblijnej opowieści, na rozmowę o społeczeństwie masowym (będzie to problem poruszany też w klasie trzeciej, zwłaszcza, jeśli ktoś z uczniami zechce omawiać *Rok 1984* G. Orwella czy *Lot nad kukułczym gniazdem* K. Kessey’a), ale przede wszystkim pozwoli zamknąć pracę w związku z tym rozdziałem refleksją nad współczesnym człowiekiem i światem. Przeciż: „teleologia polonistycznych treści kształcenia musi zdecydowanie wskazywać obszary prawdy – o człowieczeństwie i prawdy o humanizującym działaniu, poprzez odwoływanie się do wartości naczelnych – moralnych. I to nie przez odwoływanie się werbalne, gdyż wiadomo, że wartości, które nie skłaniają do działania, są pustymi nazwami”⁶.

Oczywiście, mam świadomość, że uczniowskie deklaracje wygłaszane po przeczytaniu tekstów Ionesco, Białoszewskiego czy Kapuścińskiego mogą pozostać jedynie deklaracjami. Pozostaje mieć nadzieję, że – wyposażeni w język, który pozwala mówić o takich sprawach, a więc zachowywać dystans – nie ulegną bez reszty światu przemocy.

5. R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 27-28.

6. M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 60.

Fotografia jest z natury trochę sentymentalna, bo zdjęcie może utrwalić tylko krótki moment, zwykle ułamek sekundy i patrząc na nie, wiemy, że chwila na nim przedstawiona minęła, że oglądamy przeszłość, która już nie istnieje.

Ryszard Kapuściński

ars longa, vita brevis

JANUSZ WALIGÓRA*

Czy myślenie ma przyszłość?

„Cesarz” Ryszarda Kapuścińskiego w szkole ponadgimnazjalnej*

Cesarz Ryszarda Kapuścińskiego ukazał się w 1978 r., a więc w epoce Gierka, epoce socjalistycznej Polski. Wzbudził bardzo żywe zainteresowanie czytelników i przez wielu recenzentów i krytyków uznany został za dzieło paraboliczne, uniwersalne, choć w tamtych czasach – ze zrozumiałych względów – raczej nie precyzowano, na czym ów uniwersalizm polega.

I właśnie owa ponadczasowość – obok wysokich wartości artystycznych – a także, by tak rzec, ponadkulturowość tego dzieła, zdają się przekonywać, że warto je omawiać w szkole. Egzotyczny sztafaż (losy etiopskiej monarchii) nie może bowiem przesłonić oczywistej prawdy: *Cesarz* opowiada nie tyle o tęsknocie dworzan za władcą, Hajle Sellasje I, co o mechanizmach rządzenia i zniewalania ludzi oraz konstrukcji psychicznej człowieka, który nie może funkcjonować bez pana.

Oczywiście, warto i trzeba czytać *Cesarza* w całości, ale chcąc w warunkach lekcyjnych uwypuklić pewne problemy i zjawiska, należałoby się skupić na starannie dobranych fragmentach. Na przykład na takich, które pokazują w groteskowy sposób dramatyczny rozłam w rodzinie wiernego cesarzowi dworzanina Z.S-K., którego syn, ku rozpaczy rodziców, zaczął myśleć (zob.

Materiały, s. 17-18). Z tego myślenia, szerzącego się zwłaszcza w środowisku studenckim Ad-dis Abeby, wyniknęły jakże groźne dla losów monarchii konsekwencje. O tym jednak za chwilę.

„Cesarz” a sprawa polska

Zanim jednak przystąpimy do lektury wybranych fragmentów *Cesarza*, można przygotować grunt pod odbiór opowieści o zamieszkach i buncie młodzieży w Etiopii, sięgając do nieodległych wydarzeń z historii naszego kraju¹. Oto krótkie, wyselekcjonowane fragmenty *Historii Polski 1914-1990* Wojciecha Roszkowskiego, ukazujące funkcjonowanie represyjnego systemu władzy w zderzeniu z oporem społecznym środowisk akademickich w latach 60. i 70. ubiegłego wieku (**zob. s. 14**).

Rozmowa na temat przyczyn i przebiegu ówczesnych protestów oraz represyjnej strategii władzy pozwala zorientować się, co młodzież wie o wydarzeniach, których uczestnicy i świadkowie żyją do dziś. Przywołane wydarzenia sprzed trzydziestu, czterdziestu lat ilustrują przy tym niezwykle zaangażowanie studenckiej młodzieży w obronę wartości takich, jak wolność, niezależność, prawda, solidarność oraz uświadamiają, jaką cenę musieli buntujący się zapłacić.

„Osobliwe nieszczęście”

Fragment *Cesarza* czytany po takim wstępie staje się niewątpliwie tekstem bliższym, bardziej namacalnym i zrozumiałym. Podobieństwa są uderzające, ale też uderzający jest niefrasobliwy ton Z.S-K., jak i meandry jego rozumowania. Dlatego warto na początek określić, **z jakiej perspektywy prowadzone są w cytowanym fragmencie rozważania na temat konfliktu pałacu z uniwersytetem i co z tego wynika dla wymowy tekstu**.

Łatwo stwierdzić, że Z.S-K., ojciec studenta Hailu, jest cesarskim dworzaninem i w całym jego wywodzie pobrzmiewa żal i ubolewania nad

* dr Janusz Waligóra pracuje w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego (IFP) Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

Prezentowany tekst jest zmienioną i nieco rozbudowaną wersją szkicu z książki nauczyciela towarzyszącej podręcznikowi *To lubię!* do klasy I liceum (część 2, WE, Kraków 2003, s. 232-236).

1. Prowokacje (zob. s. 14) mające na celu doprowadzenie do zamieszek ulicznych i wystąpień przeciw władzy, za którymi stał gen. Moczar dowodzący służbami bezpieczeństwa, miały pomóc mu w skompromitowaniu rządzącej ekipy i sięgnięciu po najwyższe państwowe stanowiska.

ars longa, vita brevis

A.

W grudniu 1967 i styczniu 1968 r. krążyły informacje o ograniczaniu przedstawień *Dziadów* Adama Mickiewicza w reżyserii Kazimierza Dejmka w warszawskim Teatrze Narodowym, co związane z pojawiającymi się oklaskami podkreślającymi antyrosyjskie kwestie dramatu. Podejrzewano, że oklaski te pobudzały służby bezpieczeństwa. W połowie stycznia czynniki partyjne zdecydowały o zdjęciu *Dziadów*. 30 I 1968 r. odbyło się ostatnie przedstawienie. [...] Wieczorem spod teatru ruszył ku pomnikowi Mickiewicza na Krakowskim Przedmieściu pochód z transparentem „Żądamy dalszych przedstawień”. MO nie interweniowała. Dopiero później niektórych, wybranych według nazwisk, uczestników demonstracji aresztowano. Zdjęcie *Dziadów* wywołało powszechne wzburzenie. W lutym na Uniwersytecie Warszawskim zbierano podpisy pod petycją protestującą przeciw zakazowi przedstawień. [...]

B.

8 III 1968 r. doszło na dziedzińcu UW do wiecu studentów, na którym przyjęto rezolucję żądającą unieważnienia decyzji w sprawie relegowanych i represjonowanych studentów. Uczestnicy wiecu zostali otoczeni przez cywilnych funkcjonariuszy policji i tzw. aktyw robotniczy z warszawskich zakładów pracy, którzy zajęli autokarami z napisem „Wycieczka”. [...] Kiedy autokary odjechały, a studenci rozchodzili się w spokoju, przez bramę główną wdarły się specjalne oddziały policji, które zaatakowały młodzież m.in. pałkami. Tłum obserwatorów na Krakowskim Przedmieściu skandował okrzyk „Gestapo!”. Policja rozprędziła studentów, wykazując przy tym szczególną brutalność.

C.

W momencie, gdy na UW trwały wybory komitetów studenckich i uchwalano rezolucje wydziałowe, 11 III na Rynku Krakowskim odbył się

wiecz studencki, podczas którego żądano przestrzegania swobód konstytucyjnych, ukarania winnych brutalnych akcji policji i zwolnienia aresztowanych. Podobne wiece zorganizowano w Poznaniu, Lublinie i Łodzi. We Wrocławiu studenci Politechniki i Uniwersytetu wyrazili solidarność z uczelniami warszawskimi. Studenci gdańscy poparli postulaty uczelni innych miast, żądając swobód demokratycznych, ograniczenia cenzury i zaprzestania represji. Wieczorną demonstrację pod gmachem KW² w Gdańsku 12 III rozpędziła pałkami milicja.

D.

25 III zwolniono z UW Kołakowskiego, trzech innych profesorów, a także dwoje docentów. Reakcją środowiska uniwersyteckiego stał się wiec 28 III, podczas którego uchwalono zniesienie cenzury, wprowadzenie społecznej kontroli własności państwowej i przestrzegania praw obywatelskich. [...] W związku z wiecem władze skreśliły z listy studentów 34 osoby. Rozwiązano sześć kierunków studiów, m.in. ekonomię, filozofię i socjologię. Podobnie czyniono na innych uczelniach. Tysiące studentów skierowano do służby wojskowej. Represje położyły kres protestom studenckim.

E.

Na początku maja 1977 r. w Krakowie znaleziono zwłoki studenta UJ Stanisława Pyjasa, współpracownika KOR³, według wszelkiego prawdopodobieństwa zamordowanego przez SB. Jedyne świadek, który mógł rzucić światło na okoliczności śmierci Pyjasa, zginął w tajemniczych okolicznościach. [...] Podczas pogrzebu zamordowanego, w Krakowie 15 V 1977 r. odbyła się wielotysięczna manifestacja studentów. Na znak żałoby przerwano studenckie Juwenalia. [...] ponad pięć tys. osób przemarszowało z Rynku na Wawel, gdzie odczytano deklarację o utworzeniu Studenckiego Komitetu Solidarności. Policja nie interweniowała⁴.

2. Komitetem Wojewódzkim PZPR.

3. Powstały w 1976 r. Komitet Obrony Robotników powołany do pomocy usuniętym z pracy robotnikom, ofiarom represji rządowych i ich rodzinom.

4. W. Roszkowski, *Historia Polski 1914-1990*, PWN, Warszawa 1991, s. 287-291, 343-344.

tym, co się stało. Bunt syna przeciw tyranii cesarza okazuje się buntem przeciwko ojcu i ojcu jako dworskiemu urzędnikowi bezpośrednio zagraża: „Wyobraź sobie to moje strapienie, zgnębienie, że ojciec w pałacu, a syn w antypałacu, że wychodzę na ulicę chroniony przed własnym dzieckiem, które manifestuje, kamieniem się zamierza”. Miłość do dziecka objawia się jedną paradoksalną troską: by przestało myśleć. Dlatego namawia syna do rozrykowego, beztroskiego, a nawet hulaszczego życia („już nawet wolałbym, żeby nocnemu życiu się oddał”), byle tylko odstąpił od spisków i manifestów.

Uderza przy tym bezkrytyczny, bałwochwalczy stosunek Z.S-K. do Hajle Sellasje; pochwała jego bystrości i przenikliwości oraz ukazywanie cesarza jako zatroskanego władcy, który **chroni** obywateli przed „niedogodnością i ułomnością” samodzielnego myślenia, dba o porządek w państwie i robi to, co po prostu musi („nie było innego wyjścia”, „nie można już było dłużej pozwolić na ciągłe stolicy poruszenie, wzburzenie”), a roztroprnymi działaniami, czyli na przykład zamknięciem uczelni, **ratuje** życie wielu młodym ludziom... Sam dobór czasowników mówi za siebie.

Taki jednostronny, tendencyjny sposób ukazywania zdarzeń rodzi czytelniczy dystans wobec osoby, która je relacjonuje. Jednocześnie doszukiwać możemy się tu autorskiej ironii; postać prezentująca bowiem za przyzwoleniem autora – obok wielu bardzo celnych spostrzeżeń – mocno pokrętne wywody i przyjmująca skrajnie zachowawcze stanowisko sama się kompromituje. Niefrasobliwość jej wypowiedzi uwypukla dodatkowo Kapuściński poprzez charakterystyczne zabiegi stylistyczne: wyrzucanie czasownika na koniec zdania, nadmiar rzeczowników odczasownikowych, infantylne rymowanki („Chociaż marnie, ale figlarnie. Choć goło, ale wesoło”).

Rzecz, która we wspomnieniach Z.S-K. zasługuje na głębszą uwagę, jest niewątpliwie cały wywód na temat myślenia. **Spróbujmy stwierdzić, w jakich kategoriach mówi o nim cesarski dworzanin.**

Przede wszystkim warto odnotować, że myślenie jawi się w wynurzeniach Z.S-K. jako nie-szczęście, nieostrożność, niedogodność, ułomność. Człowiek, który myśli, chodzi smutny, cierpi i martwi się.

Nie sposób nie skomentować w tym miejscu komicznej sceny – gdy matka Hailu wiedziona macierzyńskim instynktem odkrywa, co się stało z synem: „chyba Hailu zaczął myśleć, bo wyraźnie posmutniał”, co brzmi trochę jak: „chyba nasz syn jest chory, bo bardzo zbladł” lub: „chyba nasz Hailu się zakochał, bo stał się roztargniony i często wzdycha”. **Na czym polega komizm?** Po pierwsze, myślenie potraktowano tu jako czynność, którą podejmuje się w jednym momencie, z dnia na dzień; po drugie – jako przykrą dolegliwość; po trzecie, akcentowanie ścisłej zależności między myśleniem a smutkiem staje się mimowolnie bardzo sugestywną i jednoznaczną diagnozą rzeczywistości.

Z wypowiedzi Z.S-K. wynika także, że człowiek myślący zdradza skłonności do malkontentstwa, sarkania i złośliwej opieszałości, a także do: „zniechęcenia, gwizdania, zwisania”. Ponadto zaczyna wdawać się w sprawy cesarstwa, co więcej – staje się przeciwnikiem pałacu, manifestuje, spiskuje, sięga po kamienie. Tym samym przysparza kłopotu nie tylko sobie, ale i cesarzowi.

Dworski zausznik ukazuje również sposób – stary jak świat – w jaki Hajle Sellasje próbuje uwalniać poddanych od trudów i niedogodności myślenia. Dostarcza im po prostu tego, na co zwykle jest największy popyt – *panem et circenses*, czyli chleba i igrzysk: „Cesarz [...] nakazywał w całym cesarstwie rozrywki, zabawy, tańce, przebierańce. [...] polecał pałac oświetlać, ubogim uczyty wydawał, do wesołości zachęcał. A kiedy się najedli, wytańczyli, pana swojego chwaili”.

Tak oto myślenie w rozważaniach Z.S-K. jawi się nie tylko jako czynność wysoce niepożądana i przysparzająca kłopotów, ale wręcz jako głupota. I w karkołomnym, paradoksalnym wywodzie przekonuje nas cesarski dworzanin, że prawdziwie mądry jest ten, kto... nie myśli.

Cała ta groteskowa wypowiedź nabiera ciężaru w drugiej części, gdzie mowa o studentach zabitych i rannych w starciach z policją. Jednak do końca bardziej przerażająca niż śmierć manifestantów wydaje się niewzruszona wiara Z.S-K. w słuszność cesarskich decyzji, nieomyłność władcy i nienaruszalność panującego porządku.

Inne „głosy w sprawie”

Autokompromitacja Z.S-K. odsłania w istocie bezradność władzy wobec obywatela, który „za-

ars longa, vita brevis

czął myśleć” i chce pozostać w tym myśleniu wier-
ny sobie oraz własnym przekonaniom. Tekst staje
się w gruncie rzeczy pochwałą myślenia, równie
przewrotną, jak dowcipny wiersz Wisławy Szym-
borskiej *Głos w sprawie pornografii*. Utwór ten czy-
tany w bliskim sąsiedztwie omówionego fragmen-
tu *Cesarza* przemawia zaskakującym konceptem
kojarzącym myślenie z pornografią. Bezkompro-
misowa ekspansja intelektu, wysoce niepożąda-
na w państwie o systemie represyjnym, staje się
w tym ujęciu samoobroną jednostki przed narzu-
conym przez władzę, uniformizującym schema-
tem rozumowania i postrzegania rzeczywistości.

Samodzielność myślenia nie musi jednak ozna-
czać radości z wolnego sądu i rozeznania, jak
się rzeczy mają naprawdę. Jeśli chcielibyśmy
głębiej sproblematyzować i zniuansować roz-
ważaną kwestię – na przestrzeni cyklu lekcji lub
w perspektywie przyszłych, bardziej odległych
w czasie zajęć – musielibyśmy zwrócić uwagę
na cierpienie, jakie rodzi krytyczna ocena rze-
czywistości, zwłaszcza jeśli jednostka głęboko
angażuje się w ideę naprawiania świata. O tym
między innymi opowiada *Kordian* Słowackiego,
a syntezą dramatycznej sytuacji młodego boha-
tera jest kapitalny dialog z aktu III, w scenie VI.

DOKTOR:

O! złota rybko w kryształowej bani,
Tłucz się o twarde brzegi niewidzialnych granic;
Mały kryształ powietrza, w którym pluszczesz
skrzela,
Jest wszystkim, a świat cały nicości topielą.

KORDIAN:

Myślę.

DOKTOR:

Więc świat jest myślą twoją.

KORDIAN:

Cierpię.

DOKTOR:

Nie myśl.

KORDIAN:

Nie mogę...

DOKTOR:

Możesz, sposób niemyślenia przemyśl,
Oszalej, będziesz świętym w Stambule.

KORDIAN:

Szatanie!

Przyszedłeś tu zabijać duszy mojej duszę;

Ostatni skarb wydierasz, własne przekonanie;
Ostatni promień gasisz.

DOKTOR:

Glinę boską kruszę⁶.

Związek myślenia z cierpieniem, ale też ry-
zyko myślenia i ciężar wolności, na jaki ska-
zuje człowieka niezależność sądów, powodują
postawę, którą, parafrazując Fromma, nazwać
by można „ucieczką od myślenia”. Problem
ten znalazł swe odzwierciedlenie w *Legendzie
o Wielkim Inkwizytorze w Braciach Karamazow*
Fiodora Dostojewskiego oraz w słynnej książce
przywołanego przed chwilą autora – w *Ucieczce
od wolności* Ericha Fromma. Myślenie oznacza
bowiem często także niepokój, niepewność i lęk.
Tymczasem, jak pisze Dostojewski, „człowiek
woli spokój, a nawet śmierć, od wolnego wyboru
w poznaniu dobra i zła”⁷.

I na nieszczęście zawsze znajdzie się ktoś,
kto pragnie uwolnić człowieka od ciężaru myśle-
nia lub zechce nim skutecznie sterować. Literatu-
ra opisuje różne sposoby zniewalania człowieka.
Może to być strategia władzy opisana przez Or-
wella w *Roku 1984*. Albo groteskowa antyutopia
Stanisława Lema *Kongres futurologiczny*, w któ-
rej ludzi się zmysły środkami chemicznymi. Za-
wsze chodzi jednak o to samo – sprawienie, żeby
pewne rzeczy były „nie do pomyślenia”.

Trzeba zatem odpowiedzieć sobie na pytanie
zadane w tytule – tak, myślenie ma przyszłość
i spośród wszystkich zwykłych niezwykłości opi-
sanych przez Szymborską w *Jarmarku cudów*
ten wydaje się szczególnie błogosławiony:

co nie do pomyślenia
jest do pomyślenia.

6. J. Słowacki, *Kordian*, Ossolineum, BN I/2, Wrocław 1986, s. 125-127.

7. F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, przeł. A. Wat, przejrzał i poprawił, przypisy opracował Z. Podgórzec, Puls Ltd. London 1993, t. 1, s. 287.

MATERIAŁY DO LEKCJI

Ryszard Kapuściński

Cesarz (fragment)

Z.S-K.:

Spotkało mnie osobliwe nieszczęście, gdyż syn mój, Hailu, w tych przygnębiających latach student uniwersytetu, zaczął myśleć. Tak jest, zaczął myśleć, a muszę objaśnić cię, przyjacielu, że myślenie było w tamtych czasach dotkliwą niedogodnością, a nawet kłopotliwą ułomnością i jaśnie wysoki pan w swojej nieustającej trosce o dobro i wygodę podwładnych nigdy nie zaniedbywał starań, aby ich przed tą niedogodnością i ułomnością chronić. Wszak po cóż mieli tracić czas, który powinni oddawać sprawie rozwoju, zakłócać swój spokój wewnętrzny i nabijać głowy wszelką nieprawomyślnością? Nic przyzwoitego i łagodnego nie mogło wyniknąć z faktu, że ktoś postanowił myśleć albo nieopatrznie i wyzywająco wdał się w towarzystwo tych, którzy myśleli. A taką, niestety, nieostrożność popełnił mój lekkomyślny syn, co jako pierwsza zauważyła moja żona, której instynkt matczyny odpowiedział, że nad naszym domem gromadzą się ciężkie chmury, i która pewnego dnia powiada mi, że chyba Hailu zaczął myśleć, ponieważ wyraźnie posmutniał. A tak wtedy było, że ci, którzy rozglądali się po cesarstwie i zastanawiali się nad tym, co ich otaczało, chodzili smutni i zamyśleni, z jakąś niespokojną zadumą w spojrzeniu, jakby przeczuwając coś nieokreślonego, niewypowiedzianego. Najczęściej spotykało się takie twarze wśród studentów, którzy – dodajmy tu – sprawiali naszemu panu coraz więcej przykrości. Aż dziw, że policja nigdy nie wpadła na ten trop, na ów związek między myśleniem a nastrojem, ponieważ gdyby w porę dokonała tego odkrycia, łatwo mogłaby unieszkodliwić pomienionych myślicieli, którzy swoim malkontentem, sarkaniem i złośliwą opieszałością w okazywaniu zadowolenia tyle utrapień i kłopotów sprowadzili na głowę czcigodnego pana. Cesarz jednak, większą okazując bystrość niż jego policjanci, rozumiał, że smutek może nakłaniać do myślenia, zniechęcenia, gwizdania, zwisania i dlatego nakazywał w całym cesarstwie rozrywki, zabawy, tańce, przebierańce. Sam dostojny pan polecał pałac oświetlać, ubogim uczyty wydawał, do wesołości zachęcał. A kiedy się najedli, wytańczyli, pana swojego chwalili. A trwało to latami, a tak już owa rozrywka ludziom głowy zatkała, zaszpunktowała, że kiedy się spotykali, tylko o rozrywaniu gadali, śmiechem się przebijali, dziwostwory wspominali, baśnie powtarzali. A chociaż bieda, ale hoc. Chociaż marnie, ale figlarnie. Choć goło, ale wesoło. A tylko tym, którzy myśleli, widząc, jak wszystko szarzeje, karleje, w błotku się tapla, w liszaj oblązi, ani do figłów było, ani do wesołości. Przy tym jeszcze utrapienie wszystkim sprawiali, do myślenia ich nakłaniając, ale inni, choć nie myślący, mądrzejsi byli, nie dawali się wciągać i jeśli studenci brali się do gadania, wiewowania, ci uszy zatykali i czym prędzej znikali. Bo po co wiedzieć, jeśli lepiej nie wiedzieć? Po co trudniej, jeśli można łatwiej? Po co gadać, jeśli dobrze pomilczeć? Po co wdać się w sprawy cesarstwa, jeśli w swoim domu tyle do zrobienia, do kupienia? Otóż, przyjacielu, widząc, w jak niebezpieczną wyprawę puszcza się mój syn, starałem się go odwozić, odciągać, do rozrywki zachęcać, na wycieczki wysyłać, już nawet wolałbym, żeby nocnemu życiu się oddał niż tym potępieńczym spisom i manifestom. Wyobraź sobie to moje strapienie, zgnębienie, że ojciec w pałacu, a syn w antypałacu, że wychodzę na ulicę chroniony przez policję przed własnym dzieckiem, które manifestuje, kamieniem się zamierza. Mówiłem mu – a dajże ty spokój z myśleniem, do niczego ono nie prowadzi, zostaw myślenie, weź się za swawolenie, popatrz na innych, którzy mądrych słuchają, jak chodzą pogodni, czoła mają bezchmurne, śmiechem się przebijają, w rozrywce wyżywają, a jeśli już strapienia ich nachodzą, to takie, jak by tu kieszeń nabić, a ku podobnym zatroskaniom, zabieganiom pan zawsze dobrotliwie się odnosi i o tym, jak by tu ulżyć, ocieplić, nieustannie myśli. A jakże – powiada mi Hailu – może być przeciwieństwo między myślącym a mądrym, jeśli on nie myślący, to znaczy, że niemądry. A właśnie, że mądry – mówię – tyle że on myśl w bezpieczne miejsce nakierował, w ustronie, w zacisze, a nie między młyńskie koła huczące, miażdżące, a tam tak ją uklepał, przyklepał, że nikt nie może się przyczepić, oskarżyć, a i on sam już zapomniał, gdzie ona jest, i bez niej nauczył się obywać. Ale gdzie tam! Hailu żył już w innym świecie, bo w onym czasie uniwersytet, blisko pałacu położony, przemienił się już w prawdziwy antypałac, a tylko odważni mogli się tam zapuszczać, bo przestrzeń między dworem a uczelnią coraz bardziej przypominała pole bitewne, na którym rozstrzygały się teraz losy cesarstwa.

ars longa, vita brevis

Wraca myślą do wydarzeń grudniowych, kiedy dowódca gwardii cesarskiej, Mengistu Neway, przyszedł na uniwersytet, aby pokazać studentom suchy chleb, który zamachowcy dali do jedzenia najbliższym ludziom monarchy. Wydarzenie to było wstrząsem, jakiego studenci nigdy nie zapomnieli. Jeden z najbardziej zaufanych oficerów H.S. przedstawiał im cesarza – osobę boską, o cechach nadprzyrodzonych – jako człowieka, który tolerował w pałacu korupcję, stał na straży zacofanego systemu i godził się z nędzą milionów podwładnych. Od tego dnia zaczęli walce, a uniwersytet nie zaznał już spokoju. Burzliwy konflikt między pałacem i uczelnią, trwający blisko czternaście lat, pochłonął dziesiątki ofiar i zakończył się dopiero detronizacją cesarza. W tych latach istniały dwa wizerunki H.S. Jeden – znany opinii międzynarodowej – przedstawiał cesarza jako nieco egzotycznego, ale dzielnego monarchę, odznaczającego się niespożytą energią, bystrym umysłem i głęboką wrażliwością, który stawiał czoło Mussoliniemu, odzyskał cesarstwo i tron, miał ambicję rozwijania swojego państwa oraz odgrywania ważnej roli w świecie. Drugi – formowany stopniowo przez krytyczną i początkowo niewielką część opinii rodzimej – ukazywał monarchę jako władcę zdecydowanego za wszelką cenę bronić swojej władzy i przede wszystkim jako wielkiego demagoga i teatralnego paternalistę, który słowami i gestami osłaniał sprzedajność, tępotę i serwilizm rządzącej elity, przez niego stworzonej i hołubionej. Oba te wizerunki były zresztą, jak to w życiu, prawdziwe, H.S. miał osobowość złożoną, dla jednych był pełen uroku, u innych budził nienawiść, jedni go wielbili, inni przeklinali. Rządził krajem, w którym znane były tylko najokrutniejsze metody walki o władzę (lub jej utrzymanie), w którym wolne wybory zastępował sztylet i trucizna, dyskusję – strzał i szubienica. Był produktem tej tradycji, sam po nią sięgał. A zarażeniem rozumiał, że jest w tym jakaś niemożliwość, jakaś niestetyczność z nowym światem. Ale nie mógł zmienić systemu, który go trzymał u władzy, a władza była dla niego ponad wszystko. Stąd ucieczki w demagogię, w ceremoniał, mowy tronowe o rozwoju, jakże puste w tym kraju przygniatającej biedy i ciemnoty. Był wielce sympatyczną postacią, przenikliwym politykiem, tragicznym ojcem, chorobliwym sknerą, skazywał niewinnych na śmierć, winnych ulaskawiał, ot, kaprysy władzy, labirynty polityki pałacowej, dwuznaczności, ciemności, nikt ich nie przeniknie.

Z.S-K.:

Zaraz po powstaniu w Godzam księżę Kassa chciał zebrać lojalnych studentów i zrobić manifestację poparcia dla cesarza. Wszystko było już gotowe, portrety i transparenty, kiedy dostojny pan dowiedział się o tym i ostro skarcił księcia. O żadnych manifestacjach nie mogło być mowy. Zaczną od poparcia, a skończą obelgami! Zaczną wiwatować, a później przyjdzie ogień otwierać. I proszę, przyjacielu, jeszcze raz czcigodny wszechwładca dowiódł swojej podziw budzącej przenikliwości. W powszechnym bałaganie nie zdołano już bowiem manifestacji odwołać. A kiedy ruszył pochód poparcia, składający się z policjantów przebranych za studentów, wnet dołączyła wielka i zbuntowana masa studencka i złowroga ta czerń zaczęła toczyć się w stronę pałacu, a nie było innego wyjścia, jak wystawić wojsko i nakazać przywrócenie porządku. W nieszczęsnym i przelewem krwi zakończonym starciu zginął przywódca studentów – Tilahum Gizaw. I jakąż to ironia, że poległo też kilku owych policjantów, zupełnie przecież niewinnych! Pamiętam, że było to w końcu grudnia roku sześćdziesiątego dziewiątego. Nazajutrz przeżyłem jakże okrutny dzień, bo Hailu i wszyscy jego koledzy poszli na pogrzeb, a taki tłum zgromadził się przy trumnie, że zrobiła się z tego nowa manifestacja, a nie można już było dłużej pozwolić na ciągłe stolicy poruszenie, wzburzenie, więc dostojny pan wysłał wozy pancerne i nakazał nadzwyczaj ściśle przywrócenie porządku. A z powodu onej nadzwyczajnej ścisłości zginęło ponad dwudziestu studentów, a nie policzę, ilu było rannych i aresztowanych. Pan nasz polecił zamknąć na rok uczelnię, czym uratował życie wielu młodych ludzi, bo gdyby studiowali, wiecowali, na pałac następowali, znowu monarcha musiałby odpowiadać pałowaniem, strzelaniem, krwi przelewaniem.

Ryszard Kapuściński, *Cesarz* (fragment),
Czytelnik, Warszawa 2004, s. 93-97.

ars longa, vita brevis

KLAUDIA GARGULA-CIUŁA*

Wprawki w tworzeniu reportaży

Zajęcia dla koła dziennikarskiego licealistów

„Żyjemy w najbardziej zagadkowym stuleciu w dziejach świata, jego prawdziwa natura pozostaje mroczną tajemnicą. Bardzo potrzebujemy takich deszyfrantów jak Ryszard Kapuściński¹.”

„Proszę Pani – powiedziała do mnie uczennica II klasy liceum po przeczytaniu *Cesarza* – Ten reportaż chyba nie mógłby zostać wydrukowany w gazecie. Jest za długi, nie ma krzykliwych śródtytułów, nie jest ilustrowany zdjęciami. Ale jak się go czyta... nie można się po prostu oderwać. A to są tylko słowa”.

Wypowiedź osiemnastolatki jest najlepszym dowodem na siłę i magię oddziaływania dzieł Ryszarda Kapuścińskiego. Niestety, współczesny polonista szkoły ponadgimnazjalnej, decydując się na zrealizowanie zajęć związanych z twórczością reportera, staje przed poważnym wyzwaniem. Obecnie obowiązujący zestaw lektur dla szkół ponadgimnazjalnych zapisany w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników* nie obejmuje utworów R. Kapuścińskiego. Jego

dzieła nie zostały również włączone w standardy wymagań egzaminacyjnych. Autorzy obydwu dokumentów pozostawili możliwość wyboru samym nauczycielom. W zestawie lektur zasugerowano: „wybrane fragmenty prozy dokumentalnej (reportaż, dziennik, pamiętnik) i eseistycznej”². Podręczniki do języka polskiego raczej oszczędnie eksponują twórczość pisarza. Jego reportaże zwykle umieszczane są jako konteksty i nawiązania do innych dzieł. W niewielu tylko podręcznikach fragmenty tekstów reportera potraktowane są jako materiał do zabiegów analityczno-interpretacyjnych oraz pretekst do wprowadzenia zagadnień z zakresu genologii literackiej i dziennikarskiej³. Zepchnięcie na margines w praktyce szkolnej pisarstwa tego znakomitego reportera budzi mój uzasadniony sprzeciw – jako polonistki i dziennikarki z wykształcenia. Nie zawaham się bronić tezy, że jego dzieła mogą stanowić doskonałe narzędzie do rozwijania kluczowych sprawności polonistycznych: pisanie i redagowanie tekstów, czytania ze zrozumieniem, odbioru dzieł w wymiarze interpretacyjnym, historycznym oraz aksjologiczno-egzystencjalnym, wreszcie motywacji do samokształcenia.

Tłumacz z kultury na kulturę

Moja propozycja analizy *Cesarza* realizowana jest na lekcjach dziennikarstwa – zajęciach dodatkowych wpisanych w program szkoły. Dziennikarstwo prowadzone jest w klasach II i III liceum w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Do zajęć opracowałam program autorski zgodny z założeniami *Podstawy programowej...* (w zakresie ścieżki: edukacja czytelnicza i medialna) oraz z zasadami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia

1. S. Rushdie, „The Guardian”, cyt. za: W. Bereś, K. Buretko, *Kapuściński: nie ogarniam świata*, Świat Książki, Warszawa 2007.

* mgr Klaudia Gargula-Ciuła jest absolwentką filologii polskiej UJ oraz Studium Dziennikarskiego AP w Krakowie. Wcześniej współpracowała z nowosądeckimi oddziałami „Gazety Krakowskiej” i „Dziennika Polskiego” oraz pracowała w Biurze Prasowym Urzędu Miasta Nowego Sącza. Obecnie uczy języka polskiego i dziennikarstwa w VI LO w Nowym Sączu.

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 4.

3. Por. W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, *Barwy epok – kultura i literatura – podręcznik dla liceum*, Warszawa 2004; M. Jędrzychowska i in., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum*, Kraków 2002; E. Brandenburska, B. Wnuk-Gelczewska, *Wśród znaków kultury – podręcznik dla liceum*, cz. 2, Kielce 2005.

ars longa, vita brevis

2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych. Treści nauczania zostały wybrane zgodnie z założeniami *Podstawy programowej* oraz *Standardami nauczania dla kierunku studiów dziennikarstwo i komunikacja społeczna*⁴. Program ma budowę koncentryczno-spiralną, czyli skupia się na określonych zagadnieniach i zakłada powroty do tych samych treści.

Zaplanowanie zajęć poświęconych twórczości Ryszarda Kapuścińskiego powinno się rozpocząć od zdiagnozowania możliwości intelektualnych i emocjonalnych uczniów. Należy uwzględnić, że współczesny uczeń jest bardziej krytycznym, ale paradoksalnie również mniej wymagającym odbiorcą niż jego rówieśnik w latach 70. Dwight Macdonald zauważa, że dzisiejsza homogenizacja kultury implikuje nowe zjawiska: infantylną regresję u dorosłych, którzy nie dają sobie rady ze złożonością nowoczesnego życia oraz szybsze dorastanie dzieci – poprzez możliwość ich udziału w rozrywkach zarezerwowanych do tej pory jedynie dla ludzi pełnoletnich⁵. Media swobodnie żonglują formą informacyjną, publicystyczną i ludyką, nasilając tendencję zwaną przez teoretyków mediów *infotainment* (od ang. *information* – informacja i *entertainment* – rozrywka). Znakomitą egzemplifikacją tego mechanizmu jest „talk-show” – program, w którym trudno sprecyzować, co jest ważniejsze: temat rozmowy czy jej artystyczna oprawa. Nastolatek XXI wieku żyje w świecie zamazanych znaczeń i niedookreślonych wartości – pojęcia *autorytet* czy *popkulturowy idol* często wydają mu się ekwiwalentne. Dlatego w procesie nauczania nie popieram eksplicytnych rozwiązań metodycznych, które zakładają drogę od wiadomości o autorze – do analizy tekstu. W tym chaosie poznawczym polonista powinien przyjąć rolę przewodnika – nie autorytarnie narzucającego gotowe schematy interpretacyjne, ale pozwalającego

uczniom na samodzielne, empiryczne dochodzenie do wniosków. R. Kapuściński w jednym z wywiadów stwierdza: „Traktuję swoje zajęcie jako pracę tłumacza z kultury na kulturę. Ponieważ zawsze uderzała mnie nieznanostwo jednej kultury przez drugą”⁶. Warto potraktować te słowa jako inspirację do działań dydaktyczno-wychowawczych. Polonista również pełni rolę takiego tłumacza – pośrednika, próbując wprowadzić ucznia, na co dzień uczestniczącego w popkulturowym spektaklu, w tajemnice literatury.

„Nadkura dziobiąca wszystkie inne”

Pośpiech, w którym realizujemy program nauczania języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych (w praktyce 2,5 roku), często powoduje, że zapominamy, jak ważna w naszej pracy jest umiejętność wzbudzania motywacji u naszych podopiecznych. H.F. Clarizio podaje przykład wykorzystania modelowania do zainteresowania uczniów literaturą angielską. Nauczyciel ten zwykle czytał ciekawą książkę podczas przerw. Czasami śmiał się głośno, krzywił, uśmiechał, a widząc zainteresowanie uczniów – czytał im ciekawsze fragmenty⁷. Bez względu na to, czy jesteśmy zwolennikami behawioryzmu czy też nie, zanim polecimy przeczytanie książki *Cesarz*, warto zacytować kilka jej fragmentów, aby zachęcić młodych ludzi do lektury. Zwykle największe zainteresowanie wzbudzają motywy zaskakujące – fragment o nadkurze dziobiącej wszystkie inne, piosku Lulu, który miał prawo zaspiewać swoje fizjologiczne potrzeby na butach dygnitarzy, czy opowieść moździerzysty.

Tradycyjny model analizy tekstu zakłada, że należy uczniom podać pytania, nad którymi powinni zastanowić się w trakcie lektury. W przypadku *Cesarza* odstępuję od tej zasady, ponieważ zachowałam w pamięci pierwsze zetknięcie się z tym dziełem i mój emocjonalny odbiór. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania odebrałoby mi całą przyjemność lektury. Zwykle oprócz przeczytania książki polecam odszukanie wiado-

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia.

5. D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, przeł. Cz. Miłosz, Kraków 2002, s. 25-26.

6. A. Skworz, *Antyciela. Rozmowa z R. Kapuścińskim*, [w:] „Press”, nr 2 (121).

7. Cyt. za: M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 69.

mości na temat Etiopii w internecie (nawet jeśli ktoś nie ma dostępu w domu, to może skorzystać ze szkolnej sieci)⁸. Warto wziąć pod uwagę, że w pamięci ucznia zostaje:

- 10 % – tego, co przeczyta (z podręcznika)
- 20% – tego, co usłyszy
- 30% – tego, co zobaczy
- 70% – tych informacji, które jednocześnie widzi i słyszy (np. omawiany schemat)
- 80% – tego, co sam powie
- 90% – tego, co sam zrobi (współdział w wydarzeniu).

Wyniki badań psychologicznych determinują mój wybór metod i technik nauczania. W przypadku omawianych zajęć są to: dyskusja, pogadanka poszukująca, praca z tekstem (technika „kuli śniegowej” oraz „mind mapping”).

Reportaż antymedialny

Temat „Reportaż – sztuka opisywania obserwacji” obejmuje dwie lekcje. Każdy praktykujący dziennikarz wie, że dobry wywiad powinien rozpocząć się od pytania zaskakującego rozmówcę, lekkiej prowokacji, która uruchomi jego emocje i zmotywuje do skonstruowania przemyślanej odpowiedzi. Stosuję tę zasadę także na lekcjach. Zapisuję na tablicy pytanie: „Czy cesarz Etiopii, Hajle Sellasje, mógłby żyć współcześnie w Polsce? Uzasadnij swoją opinię”.

Sensowność takiego pytania i wynikającej z niego wstępnej dyskusji wynika z zasad nauczania: warto przechodzić od tego, co jest dla ucznia bliższe, do tego, co dalsze. Zastosowanie tej reguły pozwala na wyzwolenie aktywności ucznia, który zwykle formułuje wniosek, że chociaż miejsce akcji jest egzotyczne, opisywane problemy są uniwersalne. Młodzi ludzie odpowiedzieli na postawione pytanie twierdząco, odwołując się w swoich uzasadnieniach do systemu komunistycznego (integracja treści z przedmiotem wiedza o społeczeństwie i historia) oraz ogólnospołecznej dyskusji związanej z aktami SB i ilustracją (uczeń przytoczył jako uzasadnienie fragment dotyczący kolekcjonera donosów i teczek – Makonena). Zdarzyło mi się, że młody człowiek

antycypował możliwość powrotu w Polsce systemu totalitarnego, tłumacząc, że nadmierna wolność będzie prowokować postawy anarchistyczne i nihilistyczne, a jedynym rozwiązaniem może być ingerencja władz we wszystkie dziedziny życia. Większość młodych ludzi dostrzegło analogię między dysproporcjami społecznymi panującymi w Etiopii i w naszym kraju. Argument stanowią zdjęcia, które zobaczyli w internecie. Widok z góry na Addis Abebę prowadzi do pozornego wniosku, że dzisiaj jest ona wysoce zurbanizowana. Jednak podziały społeczne widać po skrajnie odmiennych ubraniach, markach samochodów, domach umieszczonych na peryferiach. Na dowód przeglądamy przyniesione przeze mnie zdjęcia stolicy Etiopii.

Aby uczniowie zapamiętali miejsce akcji *Cesarza*, rozdaję im konturowe mapy świata (można je znaleźć w zeszytach ćwiczeń lub zestawach maturalnych do geografii). Młodzież ma za zadanie wkleić je do zeszytu i zaznaczyć na kolorowo Etiopię oraz Addis Abebę. Mapy posłużą nam również jako pomoc do zadania domowego.

Kolejny etap zajęć prowadzony jest techniką „kuli śniegowej”. Uczniowie pracują w parach – wszyscy otrzymują karty pracy z pytaniami i zagadnieniami do przemyślenia. Ćwiczenia takie polegają na obserwacji oraz analizie *Cesarza* pod kątem cech gatunkowych oraz form wypowiedzi, które łączą się w reportażu.

Przykładowa karta pracy

1. Kto jest bohaterem tekstu?
2. Gdzie i kiedy rozgrywa się akcja utworu? Czy są to wydarzenia fikcyjne czy autentyczne? Znajdź uzasadnienie w tekście.
3. Scharakteryzuj tytułowego Cesarza. W jaki sposób zachowuje się po detronizacji?
4. W jaki sposób autor relacjonuje wydarzenia?
5. Kto jeszcze wypowiada się w tekście? Kim są Ci ludzie? Jakie pełnią funkcje w pałacu?
6. Jakie formy wypowiedzi można wyróżnić w tym utworze?

Uczniowie w parach odpowiadają na pytania i wypełniają kartę pracy. Po zakończeniu ćwiczeń odwracają się do kolegów z następnej ławki, porównują i uzupełniają swoje odpowiedzi. Ostatni etap polega na połączeniu młodych ludzi w szóstki. Każda z grup prezentuje swoje

8. Por. www.etiopia.pl, www.wiem.onet.pl, www.przewodnik.onet.pl

wnioski. Technika umożliwiła zaktywizowanie i wykorzystanie kreatywności uczniów, którzy muszą odwołać się do wiedzy z wcześniejszych lekcji dziennikarstwa oraz do wiadomości z gimnazjum. Przykładowe odpowiedzi:

1. Bohaterem tekstu jest cesarz Etiopii – Hajle Sellasje.
2. Miejscem zdarzeń jest Addis Abeba. Akcja kończy się w 1975 r. Wspomnienia bohaterów dotyczą wydarzeń wcześniejszych (od 1930 r. – data koronacji cesarza). Tekst oparty jest na faktach – świadczą o tym fragmenty wypowiedzi autora, daty, opisy wydarzeń historycznych. Niektóre fragmenty zaznaczone są inną czcionką. Ich narracja prowadzona jest w 1. os. liczby pojedynczej. (Cytaty: „Wieczorami słuchałem tych, którzy znali dwór”, „Odwiedzałem ich, kiedy było już ciemno”)⁹.
3. Cesarz ma właściwie trzy wizerunki. W opinii międzynarodowej jest odbierany jako władca odważny, energiczny, otwarty, wrażliwy oraz ambitny. Drugi wizerunek został rozpowszechniony wśród ludu, który ma skłonność do „myślenia magicznego”. Cesarza obdarzono cechami boskimi – mądrością, dobrocią i szlachetnością. Odmienny portret wyłania się z opowieści pracowników pałacu: bohater jest sprytnym strategiem, który podporządkowuje sobie podwładnych. Manipuluje ludźmi, pochwała donosicielstwo i korupcję. Żyje w luksusie, podczas gdy jego poddani cierpią z głodu. Swoim postępowaniem przypomina Księcia z dzieła Niccolò Machiavellego, który w poddanych wzbudzał strach, a nie miłość. Był hojny, ale tylko wobec zagranicznych robotników. Szybko zmieniał swoich faworytów – niewinnych skazywał na śmierć, a winnych ułaskawiał. Wprowadził „fetasze”, czyli rewizje, które stanowiły sposób na znalezienie opozycjonistów. Władza jest dla niego najwyższą wartością. Czyta fragmenty Księgi Psalmów, medytuje, ale nie dba o dobro drugiego człowieka. Po aresztowaniu nadal wierzy, że jest monarchą. Imituje swoje dawne życie, każdy dzień

spędza zgodnie z programem i protokołem dyplomatycznym. W obliczu detronizacji zachowuje poczucie godności i dumy.

Rozważania prowadzą do wniosku, że istniał kontrast między postępowaniem Cesarza, a jego wizją dobrego władcy (nominacje, przekonanie, że państwo jest jego wytworem i zgine razem z nim, sposób prowadzenia polityki zagranicznej). Upadek bohatera ma wymiar nie tylko polityczny, ale również egzystencjalny – umiera samotnie, w otoczeniu kilku wiernych mu żołnierzy, ale w poczuciu, że nadal jest cesarzem.

4. Wiemy, że autor przebywał w Addis Abebie, czyli opisuje to miejsce na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń. Kapuściński przytacza również wypowiedzi poznanych osób, które pracowały w pałacu. Stara się zachować dystans i w miarę obiektywnie opisuje wydarzenia. Autor pozwala sobie na własne spostrzeżenia i komentarze, ale są one wyraźnie oddzielone od cudzych wypowiedzi.
5. Tekst jest zbiorem opowieści różnych osób związanych z Hajle Sellasje. Są to m.in. lokaj, poduszkowy, wysoki urzędnik ceremoniału („kukułka”), szatny sądu imperialnego, tytułarny urzędnik wydziału rachuby (zajmujący się wymianianiem nazwisk dygnitarzy).
6. W dziele tym możemy odnaleźć: opowiadanie, sprawozdanie, wywiad, opis postaci, miejsc, wzmiankę (flash) z gazety „The Ethiopian Herald”.

Podsumowaniem tego ognia jest wspólne ułożenie definicji reportażu. Uczniowie pracują w szóstkach i na arkuszach dużego papieru zapisują flamastrami wszystkie cechy gatunku. Młodzi ludzie korzystają z kart pracy, ale równocześnie przypominają sobie wiadomości z gimnazjum. Technika ta zwana „mind mapping” (mapa myśli) znakomicie sprawdza się do podsumowania materiału, ponieważ odzwierciedla naturalne procesy myślowe. Na przygotowanych plakatach znalazły się: *aktualność, autentyczność, sprawozdanie z wydarzeń, achronologia, reporter jest uczestnikiem, obserwatorem, przeprowadza wywiady z wieloma osobami, rejestruje różne punkty widzenia, charakteryzuje bohaterów, opisuje miejsca, dzieli się wrażeniami.*

Przy wspólnym układaniu definicji doszło do sporu między uczniami, czy reportaż Kapuściń-

9. R. Kapuściński, *Cesarz*, Kolekcja Gazety Wyborczej, Mediasat Poland Sp. z o.o., Kraków, s. 6.

skiego realizuje w pełni cechy gatunkowe. Wątpliwości budziły: brak śródtytułów i zdjęć, „typowej” struktury tekstu prasowego, długość dzieła. Ponieważ jest to klasa dziennikarska, prowadzona autorskim programem – który obejmuje obok zajęć teoretycznych również spotkania z dziennikarzami, organizację konferencji prasowych, zajęcia w redakcjach – uczniowie oczekują bardziej wizualnej formy tekstu. Wiedzą, że współczesny rynek mediów narzuca dziennikarzom rygory ekonomiczne – tekst jest towarem, który musi się sprzedać.

Wątpliwości uczniów stanowiły punkt wyjścia do wprowadzenia pojęcia **reportaż literacki** oraz **reportaż dziennikarski**. Drugi z nich dzieli się na reportaż fabularny (przynależny do rodzaju informacyjnego) i problemowy (publicystyczny)¹⁰.

Reportaże *stricte* dziennikarskie, czyli publikowane w mediach masowych, stanowią temat kolejnych dwóch lekcji. Wówczas omawiane są także cele, funkcje reportażu, typologia gatunku i jego ewolucja. Uczniowie wykonują też ćwiczenia transformacyjno-syntetyzujące i redakcyjne.

Teksty Kapuścińskiego mogą służyć jako przykład precyzyjnie skonstruowanych reportaży literackich, realizujących wyróżniki gatunkowe w ich historycznym wymiarze. Reporter nie korzysta z nowoczesnych metod wizualizacji przekazów medialnych – słowo staje się najważniejszym nośnikiem informacji i refleksji o świecie. Kapuściński, znawca i zwolennik mediów, paradoksalnie reprezentuje typ antymedialny, rezygnując z towarzyszących współcześnie reporterom sprzętów: kamery wideo, laptopa, dyktafonu. Pamięć staje się dla niego najlepszym narzędziem rejestrowania obserwowanej rzeczywistości¹¹.

Szkoła pisania

Na drugiej lekcji uczniowie nadal pracują w tych samych sześciuosobowych grupach. Tym razem stanowią zespół redakcyjny. Wybrany

przez nich uczeń jest redaktorem naczelnym. Zadaniem każdej grupy jest przygotowanie notatek do reportażu na temat szkolnej wycieczki (w której kilka miesięcy temu wszyscy uczestniczyli). Aby uniknąć typowej dla pracy w grupach sytuacji, że kilku uczniów ćwiczy, a reszta jedynie przygląda się ich działaniom – każdy uczestnik otrzymuje inną formę wypowiedzi do napisania. Jeden ma napisać sprawozdanie, drugi opisać miejsce, następny przeprowadzić wywiad z kilkoma uczestnikami, kolejni podzielić się wrażeniami związanymi z wyjazdem. Zadaniem grupy jest ułożenie tych notatek w jeden wspólny reportaż (aby tekst był spójny mogą wykreślać zdania i zmieniać ich kolejność). Następnie wymyślają tytuł oraz śródtytuły. Spory związane z ostatecznym kształtem tekstu rozstrzyga redaktor naczelny. Ponieważ godzina to zbyt krótki czas, aby odczytać w klasie wszystkie reportaże (celem nadrzędnym tych ćwiczeń jest przygotowanie uczniów do napisania własnych tekstów), zbieram ich notatki i sprawdzam w domu. Kolejne zajęcia zaczynam od ich krótkiego omówienia i postawienia ocen.

Formą sprawdzenia, czy cele lekcji zostały zrealizowane, jest zadanie domowe. Uczniowie otrzymują polecenie samodzielnego napisania reportażu na dowolny temat (w przypadku uczniów mniej kreatywnych zgadzam się na konsultację i podpowiadam kilka zagadnień). Dowolność tematyczna pozwala uczniom na zrealizowanie własnego pomysłu. Młodzi ludzie mają na przygotowanie trzy tygodnie i mogą korzystać ze szkolnych dyktafonów oraz komputera klas dziennikarskich. Uczniowie na koniec zajęć otrzymują ksero *Szkoły pisania* Ryszarda Kapuścińskiego, czyli zbiór wskazówek reportera, w jaki sposób napisać dobry reportaż:

- „– Dobre pisanie jest efektem koncentracji. Skala talentu to nic innego jak skala zdolności koncentracji.
- Za każdym razem gdy siadam do pisania, czuję się jak debiutant. Piszę bardzo wolno – każde kolejne słowo wyciąga następne.
- Najważniejsze w pisaniu jest wejście w rytm – po pierwszych udanych zdaniach wszystko dzieje się niemalże samoczynnie.
- O emocjach i uczuciach należy pisać jak najprościej i jak najoszczędniej. Wtedy można

10. W. Furman, A. Kaliszewski, K. Wolny-Zmorzyński, *Gatunki dziennikarskie. Specyfika ich tworzenia i redagowania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania, Rzeszów 2000, s. 55.

11. Z. Bauer, *Antymedialny reportaż Ryszarda Kapuścińskiego*, Wydawnictwo PAP, Warszawa 2001, s. 29-30.

ars longa, vita brevis

przedstawić je w miarę wiernie i uniknąć emocjonalnego bałaganu.

- Dla reportera najważniejsza jest umiejętność przeczuwania wydarzeń. Niejednokrotnie trzeba odrzucić pragmatyzm i zaufać własnej intuicji.
- Dobry reporter musi być tam, gdzie się coś dzieje. Tylko uczestnictwo w wydarzeniach pozwala na ich pełne zrozumienie.
- Najważniejszą sztuką w zawodzie dziennikarza jest umiejętność słuchania. Jest to zdecydowanie najlepszy sposób poznawania otaczającego nas świata.
- Prostota pisania jest dla reportera zbawieniem. Doskonałym potwierdzeniem tych słów jest anegdota o Czechowie. Pisarz ten poszukiwał sposobu na trafne opisanie morza. Najlepszą propozycję podsunęła mu kilkuletnia dziewczynka, która powiedziała «Morze jest ogromne». To wystarczyło¹².

Wszystkie teksty wezmą udział w konkursie na najciekawszy reportaż. Nagrodą jest możliwość publikacji w gazecie lokalnej. Dla uczniów zainteresowanych zagadnieniem poruszonym na zajęciach mam dodatkowe zadanie: na konturowych mapkach wklejonych do zeszytu mają zaznaczyć

miejsca, które odwiedził R. Kapuściński. Do tych miejsc mogą przyporządkować jego dzieła.

Z mądrości i doświadczeń Kapuścińskiego korzystam również na innych zajęciach – na przykład dotyczących wywiadu (*Dzięki poezji istniejemy* zapis spotkania z R. Kapuścińskim z okazji wydania jego tomu wierszy *Prawa natury* – „Tygodnik Powszechny”). Jego artykuł *Dwa światy* służy do ćwiczenia czytania ze zrozumieniem¹³. Informacje biograficzne wprowadzone są w klasie III, na lekcjach dotyczących omówienia sylwetki, jako gatunku dziennikarskiego.

Niewątpliwie teksty R. Kapuścińskiego stanowią przykład pisarstwa magicznego, angażującego odbiorcę w poruszane problemy. Należy podkreślić, że jeśli na zajęciach szkolnych uczniów nie zetknie się z sylwetką i twórczością tego pisarza, może nie poznać jej już nigdy. Będzie to strata nie tylko w aspekcie dydaktycznym, ale też w wymiarze wychowawczym. Kapuściński bowiem, chociaż poruszał z pozoru sprawy odległe, dotyczące krajów Trzeciego Świata, pochylał się nad człowiekiem – jego ułomnościami, uwikłaniem w historię i w nikczemność mechanizmów totalitarnych.

12. Źródło: <http://serwisy.gazeta.pl/kapuscinski/1,23085,588434.html>

13. Tygodnik „Newsweek Polska” zaproponował nauczycielom ćwiczenia z tekstami prasowymi – por. <http://szkola.newsweek.pl/>

Kiedy patrzę na świat przez wziernik aparatu, wybieram kadry, komponuję obrazy, zastanawiam się, co osiągnę, decydując się na ten czy inny motyw [...] jako reporter patrzę na świat inaczej niż jako fotoreporter, czego innego szukam, na czym innym skupiam uwagę.

Ryszard Kapuściński

ars longa, vita brevis

AGATA WÓJTOWICZ-STEFAŃSKA*

Gry (językowe i nie tylko), czyli co łączy Gombrowicza z Kapuścińskim?

Z pozoru nic. Literatura fikcyjna *contra* literatura faktu. Egocentryzm pisarza – emigranta przeciwstawiony skromności reportera. Gombrowiczowskie monologowanie *versus* dialogowy charakter twórczości Kapuścińskiego. Z pozoru wspólny dla obu pisarzy jest tylko język ich książek – polszczyzna. Gdy jednak przyjrzeć się bliżej owej polszczyźnie Gombrowicza i Kapuścińskiego, zauważyć można, że mimo wymienionych powyżej różnic ich sposoby pisania, kreowania i wartościowania (za pomocą języka) opisywanej rzeczywistości są w gruncie rzeczy bardzo do siebie zbliżone. Z drugiej strony, stylizacja językowa, którą posługuje się zarówno Gombrowicz w *Trans-Atlantyku*, jak i Kapuściński w *Cesarzu*, o ile opiera się na tych samych zabiegach i czerpie z tych samych źródeł (polszczyzna czasów Rzeczypospolitej Szlacheckiej), o tyle daje nieco inne efekty i spełnia różne funkcje w obu utworach. Podobieństwa w sposobie stylizowania tekstu i różnice w funkcjach, jakie spełnia owa stylizacja, można z powodzeniem wykorzystać w szkolnym nauczaniu literatury.

Wielcy (nie)obecni

Na licealnych listach lektur twórczość Gombrowicza reprezentowana jest przez dwie książki: *Trans-Atlantyk* – przeznaczony do omówienia na poziomie rozszerzonym oraz *Ferdydurke*,

którą muszą przeczytać wszyscy uczniowie. Kapuściński natomiast, jak do tej pory, pojawia się w liceum jedynie we fragmentach z *Cesarza*, *Hebanu* czy *Lapidarium*¹. Na przykładzie jego utworów najczęściej wyjaśnia się zjawisko reportażu literackiego, pokazuje mechanizmy rządzenia (*Cesarz*) czy dramat rzeczywistości Trzeciego Świata (*Heban*). Podobnie Gombrowicz „służy” rozrachunkom z polskością (*Trans-Atlantyk*) lub dyskusji na temat formy (*Ferdydurke*). Swoistość literatury tworzonej przez obu pisarzy, wyrażana głównie w sposobie kreowania / opisywania świata w dziele, jest najczęściej pomijana albo sprowadza się do opisu zjawisk językowych bez określenia ich funkcji w utworze².

Tymczasem coraz częściej nie tylko w literaturze, ale i w życiu codziennym język nie tylko opisuje, ale też (a może przede wszystkim) kreuje rzeczywistość i od wrażliwości na mechanizmy rządzące budową wypowiedzi zależy, czy młody człowiek rozpozna i właściwie oceni język publicznego dyskursu (politycznego, społecznego), który niestety często spełnia rolę narzędzia służącego do manipulowania odbiorcą. Proponowane poniżej projekty zajęć koncentrują się na wskazaniu w tekstach omawianych autorów tych elementów, które składają się na stylizację językową. Punktem dojścia jest określenie kategorii estetycznych wpisanych w teksty Gombrowicza i Kapuścińskiego, ze szczególnym uwzględnieniem ich funkcji dla problematyki utworu.

1. Por. np. fragment z *Hebanu* i *Lapidarium* w podręczniku *Skarbiec języka, literatury, sztuki dla klasy pierwszej*, red. B. Chrzastowska, Poznań 2002, s. 66-69, 226-227 oraz fragment *Cesarza* w *Barwach epok (Kultura i literatura, klasa trzecia)*, red. W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, Warszawa 2004, s. 413-415.
2. Autorzy *Barw epok* formułują następujące polecenia do fragmentu *Cesarza*: „Badacze literatury zauważają w *Cesarzu* elementy groteski. Spróbuj je odszukać w załączonym fragmencie”. „W jaki sposób Ryszard Kapuściński wypełnia zadanie kronikarza dziejów? Jakim językiem opisuje wynaturzenia i zbrodnie na świecie?”. (*Barwy epok*, op.cit., s. 416). Brakuje poleceń sugerujących wskazanie FUNKCJI omawianych zjawisk językowych.

* Agata Wójtowicz-Stefańska jest doktorantką w Pracowni Innowacji Dydaktycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pracuje jako nauczycielka języka polskiego w liceum z międzynarodową maturą.

ars longa, vita brevis

Style i stylizacje w „Trans-Atlantyku”

Krytycy znajdują w *Cesarzu* „swojsko brzmiącą frazę gombrowiczowską”³; zauważają jednocześnie, że dzięki nawiązaniom do prozy Gombrowicza *Cesarz* tym bardziej wpisuje się w kategorię dzieł traktujących o, jak pisze Małgorzata Szpakowska, „fenomenie schyłku i ludzkich zachowaniach wobec końca świata”⁴. Jak widać, nie można mówić o rozpoznaniu fenomenu języka, zastosowanego przez Kapuścińskiego w *Cesarzu*, bez odwołań do stylistyki *Trans-Atlantyku*. Dlatego jako wstęp do dyskusji o rodzaju stylizacji językowej w *Cesarzu* proponuję samodzielną pracę ucznia z fragmentem tekstu Gombrowicza. Wybrany przeze mnie fragment opisuje wydarzenia rozgrywające się po pojedynku między Tomaszem a Gonzalem, na którym sekundantem Tomasz miał być narrator – Witold Gombrowicz. Pojedynek zakończył się fiaskiem, a Gonzalo, pogodziwszy się z Tomaszem, zaprosił wszystkich do swojego domu na ucztę. Gombrowicz przedstawia wygląd dworu Gonzala, koncentruje się przy tym na nagromadzonych w nim „arcydzielach nadzwyczajnej sztuki”⁵, które, od nadmiaru swego „tak już tanimi się stały”. Podobnie w bibliotece, w której „dzieła geniuszów samych, najprzedniejszych Ludzkości duchów”, wszystko „tanieje od nadmiaru swego”. Łatwo zauważyć, że sytuacja jest absurdalna, a jej surrealistyczny niemal wymiar jest potęgowany przez zachowanie gospodarza domu – Gonzala, Argentyńczyka, który przypomina polskiego szlachcica. Namawia on gości do jedzenia i picia, staropolską gościnność wspiera przysłowiem „gość w dom, Bóg w dom”.

Sarmatyzm, kultura polskiego baroku, staropolszczyzna to najbardziej wyrazisty kontekst interpretacyjny dla *Trans-Atlantyku*. Język utworu to stylizacja na język gawędy szlacheckiej⁶

(widoczna w szyku zdania, archaizmach, ekspresji wypowiedzi, stylizowanej na język potoczny). Groteskowe przeniesienie obyczaju polskiego dworu do Argentyny pozwala pisarzowi na zachowanie ironicznego dystansu do sarmackich obyczajów Polaków, co, paradoksalnie, czyni obraz Polski tym bardziej wyrazistym. Jak pisze Ewa Sławkowa:

„Argentyna jest tu tylko *pars pro toto* świata, a postawiony za pośrednictwem stylizacji problem przybiera kształt rozważań na temat Polska a świat [...]. Model sarmackiej polskości konfrontuje się z modelowym obrazem świata. Gombrowiczowi potrzebna jest stylizacja do zbudowania zamkniętego systemu polskości [...] Sprawa języka [...] jest zatem rzeczą absolutnie pierwszoplanową, ponieważ on zamyka i odcina system, nadając mu niezbędną ilość cech właściwych. [...] Utopijność tekstu Gombrowicza polega głównie na osadzeniu polskiej kultury w nieprawdopodobnym otoczeniu [...]”⁷.

Język tekstu jest najbardziej wyraźnym „odsyłaczem” do przywoływanych przez Gombrowicza tradycji. W fragmencie znaleźć można zdania stylizowane na język *Pamiętników* Paska: „Ale, powiada Tomasz: Coś tu psi się gryzą”, jak również zabieg przypominający barokowy koncept – wyliczenie powiązane z pisaniem wielką literą rzeczowników pospolitych: „Wykuszami, Kolumnami, Malowidłami, Posągami...; Czytelniczy” oraz wybranych czasowników: „Tanieją, Gryzą się” (kiedy mowa o arcydziełach, nie o psach). Na absurdalną sytuację (Argentyńczyk Gonzalo przypomina szlachcica, jego dom – dwór, a raczej pałac magnacki, jego język i obyczaje – sarmatyzm w czystej postaci⁸) nakłada się wypowiedź

języka gawędowego [...]” (zob. E. Sławkowa, *Trans-Atlantyk Witolda Gombrowicza. Studia nad językiem i stylem tekstu*, Katowice 1981, s. 25). W cytowanej pracy znaleźć można obszerne studium nie tylko języka powieści, ale także dotyczące jego problematyki.

7. E. Sławkowa, op.cit., s. 21-22, 26.

8. O powinowactwach Gombrowicza z tradycją sarmacką pisał wyczerpująco Jerzy Jarzębski w *Grze w Gombrowicza*, Warszawa 1982 (część rozdziału VII – *Między formą a mechanizmem*). Wskazywał on na Mickiewicza (podobnie jak Stefan Chwin w artykule *Trans-Atlantyk wobec Pana Tadeusza*

3. B. Nowacka, *Magiczne dziennikarstwo. Ryszard Kapuściński w oczach krytyków*, Katowice 2004, s. 77.

4. Ibidem.

5. Wszystkie cytaty z *Trans-Atlantyku* na podstawie wydania: W. Gombrowicz, *Trans-Atlantyk*, Kraków 2004, s. 87-90.

6. Ewa Sławkowa pisze: „Właśnie barok jest tu Gombrowiczowi niezwykle przydatny, dlatego, że na płaszczyźnie językowej wnosi on bogaty żywioł

ars longa, vita brevis

dziany pośrednio, ale ważny problem Sztuki i jej wartości.

„Trans-Atlantyka”: groteska i ironia

Groteskowość i ironiczność to nadrzędne kategorie rządzące tekstem Gombrowicza. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na żywioł parodystyczny, obecny niemal w każdym tekście Gombrowicza. Michał Głowiński pisze:

„Parodia wszechogarniająca, [...] obejmująca wszystkie warstwy i elementy dzieła, nie może być celem samym w sobie. Stanowi pochodną przyjętej problematyki, wspiera ją lub na swój sposób wyraża [...]. Można mówić w przypadku Gombrowicza o parodii konstruktywnej czy parodii pozytywnej. [...] Gombrowicz w swej konstruktywnej parodii odwołuje się do form uświęconych w polskiej tradycji literackiej. Świat jako parodia jest także światem konstrukcji, przemyślanej do najmniejszego szczegółu i wspaniale precyzyjnej. [...] Parodia u Gombrowicza, naśladowanie czegoś, czego naśladować już nie sposób, jest w istocie czymś więcej niż parodią, ujawnia sama swe reguły i ograniczenia, narzuca światu, o którym się opowiada (oraz samemu opowiadaniu), pewien porządek, który musi być odczuwany jako sztuczny”⁹.

Wykreowany przez Gombrowicza świat jest sam parodią świata rzeczywistego, charaktery bohaterów to sparodiowane typy Polaka – Sarmaty. Wszechobecna parodia determinuje sposób mówienia narratora. Parodia, rozumiana jako: „[...] typ komicznego naśladowania danego wzorca literackiego [...], dzięki celowemu wyostrzeniu jego cech formalno-stylistycznych oraz zmianie tematycznej prowadzi do efektów ludycznych, satyrycznych lub polemicznych. [...] traktowana jako odmiana stylizacji oznacza komiczne (lub tylko krytyczne) naśladowanie wy-

razistych i rozpoznawalnych wzorców stylistycznego ukształtowania wypowiedzi [...]”¹⁰. Wymaga znajomości parodiowanego wzorca, inaczej nie będzie w utworze zauważona. Być może dlatego, zamiast parodii łatwiej wskazać w tekście groteskę. Należy jednak pamiętać, że parodia jest techniką artystyczną w służbie groteski¹¹, groteski, która, jako nadrzędna kategoria estetyczna, obecna jest zarówno w omawianym fragmencie, jak i w całej powieści. Łatwo wskazać w tekście elementy groteski: niespójność (zachowań bohaterów, języka), zburzenie hierarchii wartości (w sztuce), hybrydyczność (psy – mieszańce), nieostrość, płynność („to lokaje, bo z wąsikiem; choć może pokojówki, bo w czepeczkach; ale chyba lokaje, bo w spodenkach”), przemieszanie komizmu (Gonzalo bijący meble) i tragizmu (dewaluacja sztuki), stylu wysokiego („Ludzkości duchy”) i niskiego („zabawimy się, a niech tam”). Groteskowe jest przede wszystkim zestawienie polskiego obyczaju szlacheckiego z egzotyczną dla Polaka Argentyną. W omawianym fragmencie najtrafniej ilustrują groteskowość gryzące się psy. Również tekstem Gombrowicza rządzi swiste niedopasowanie, dysharmonia i chaos.

Funkcje groteski

Groteska jest jednak także (a może przede wszystkim) zasadą organizującą reprezentowany w *Trans-Atlantyku* światopogląd. Tu, jak i niemal we wszystkich utworach Gombrowicza, widać zniekształcenie jednostki przez narzucane jej Formy, ścieranie się antagonistycznych wartości, konflikt piękna i brzydoty, humoru i powagi, farsy i tragedii¹². Groteskowy, parodystyczny sposób pisania okazuje się więc najlepszy, by wyrazić istotne dla Gombrowicza treści: polemikę z polskością, analizę tego, co „międzyludzkie” oraz problem wszechobecnej gry (z konwencją, z czytelnikiem, gry językowej), która w swym nieustającym napięciu i nieoczekiwanych zwrotach

– „Ruch Literacki”, 1975/4.), ale także na Paska, Rzewuskiego i Sienkiewicza. Również Jan Błoński w książce: *Forma, śmiech, rzeczy ostateczne - studia o Gombrowiczu* (Kraków 2003) poświęca osobny rozdział związkom Gombrowicza z tradycją szlachecką (*Gombrowicz a ethos szlachecki*).

9. M. Głowiński, *Parodia konstruktywna*, [w:] *Gombrowicz i krytycy*, opr. Z. Łapiński, Kraków 1984, s. 368, 382.

10. R. Nycz: *Parodia i pastisz*, [w:] *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 200-201, 204.

11. Zob. ibidem, s. 213.

12. Zob. W. Bolecki, *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa 1998, s. 158-159.

sama w sobie jest motywem ściśle związanym z groteskowością. Również ironia, rozumiana jako kontrast między tym, co wypowiedziane, a tym, co pomyślane, ale także jako nieustannie podkreślany dystans do tego, o czym i jak się pisze, jest zasadą nadrzędną, która czyni tekst bardziej zwartym, wyrazistym i spójnym. Trudno rozstrzygnąć, która z trzech wymienionych kategorii: parodia, groteska czy ironia wyraźnie dominuje. Łatwiej natomiast wskazać ich funkcje. Dzięki postawie ironicznej, która odznacza się dystansem do rzeczywistości oraz swoistą nadświadomością wypowiadającego się podmiotu, Gombrowicz – pisarz potrafi krytycznie spojrzeć nie tylko na polskie narodowe mity, ale także na literackie konwencje, utarte schematy czy nieuniknione Formy. Parodia służy nie tyle kpinie, co refleksyjnemu przewartościowaniu, polemice z tradycją. Groteska natomiast nie tylko dostarcza narzędzi (elementów) do konstruowania świata przedstawionego (w konsekwencji, jak chce Gombrowicz, sztucznego i naśladowczego), ale też zamienia się w groteskowość, która piętro nadbudowuje się nad całym dziełem Gombrowicza. Najniższe piętra groteski to jej najbardziej podstawowe elementy: niespójność, kontrasty, hiperbolizacja, itp. Groteskowość jest natomiast u Gombrowicza nie tylko zasadą twórczą, ale także elementem światopoglądu, diagnozą współczesnego świata i człowieka.

Rzecz jasna, nie jest zadaniem ucznia zauważenie wszystkich przedstawionych powyżej cech tekstu Gombrowicza. Rolą nauczyciela będzie jednak ułożenie odpowiednio zhierarchizowanych poleceń, które pomogą uczniowi w analizie języka i stylu fragmentu, a w efekcie doprowadzą do zrozumienia celu zastosowania przez autora określonych zabiegów.

Projekt zajęć

Proponowane przez mnie zajęcia mają charakter warsztatów (dwie godziny lekcyjne). Na pierwszej godzinie uczniowie **pracują samodzielnie z tekstem** i odpowiadają pisemnie na pytania. Na drugiej wspólnie z nauczycielem analizują fragment. Analiza poprzedzona jest pracą w grupach. Każda grupa przygotowuje do zaprezentowania jedno z poniższych pytań. Następnie uczniowie konfrontują swoje wypowiedzi

z pierwszej godziny zajęć z wnioskami ustalonymi przez klasę. A oto zaproponowane przeze mnie zadania.

Jeden z badaczy nazwał powieść Gombrowicza „obiektem o egzystencji wyłącznie językowej”. Zanalizuj zatem język fragmentu, wykonaj polecenia i odpowiedz na pytania.

1. Opisz składnię, szyk wyrazów w zdaniu i użyte przez pisarza słownictwo.
2. Jaki rodzaj stylizacji zastosował Gombrowicz? Czemu służy ten zabieg?
3. Jaką funkcję pełni w tekście:
 - a) wyliczenia
 - b) wielka litera w pisowni rzeczowników pospolitych
 - c) powtarzający się zwrot „gryźć się” oraz „potaniało”?
4. Do jakich tradycji w kulturze polskiej odwołuje się Gombrowicz? Dzięki jakim zabiegom rozpoznajesz te odwołania i czemu one służą?
5. Omów krótko problematykę fragmentu. W jaki sposób język i styl fragmentu oddaje jego problematykę?
6. Jaka kategoria estetyczna dominuje w tekście? Jakie spełnia funkcje? Odpowiedź poprzyj odpowiednimi przykładami.
7. Jak nazwiesz ten sposób obrazowania? Na czym polega „dziwaczność domu tego i człowieka tego”?

Pierwsze trzy polecenia są podporządkowane działaniom opisowo-analitycznym. Zadania (1) i (2) nie sprawiają większych trudności uczniom¹³. Zauważają oni w tekście Gombrowicza takie zjawiska, jak: szyk przestawny, język „barokowy”, archaiczne, sztuczne słownictwo, połączenie patosu i języka kolokwialnego, gradację. Dostrzegają również (pytanie 2) stylizację na gwędź szlachecką, stylizację archaiczną, biblijną. Jako funkcję stylizacji wymieniają podkreślenie cech bohaterów i groteskowości tekstu. Zabiegi te, według licealistów, służą ironii, budują dystans

13. Na podstawie opisanego w artykule projektu lekcji badałam rozumienie groteski przez uczniów szkoły średniej; wszystkie cytaty z prac uczniów są autentyczne. Z konieczności przytaczam tylko bardzo niewielką część zebranych wypowiedzi (zob. s. 29).

narratora do świata przedstawionego. Wyliczenia natomiast (3a) pokazują niespójność w wyposażeniu domu, pomieszanie stylów; pokazują mnogość obiektów, podkreślają ironiczny wydźwięk fragmentu (groteska); wielka litera w pisowni rzeczowników pospolitych (3b) daje efekt groteski, autor zdaje się opisywać pomieszczenia z ironią, w rzeczywistości pogardzając przepychem; ironicznie podkreśla przesadną wartość nadaną zwierzętom czy przedmiotom; ma na celu poddanie w wątpliwość wartości przedmiotów pisanych wielką literą; ironicznie ujmuje wartości wyrazom kojarzonym pozytywnie lub neutralnie.

Gombrowicz posługuje się i ironią, i groteską. Zabiegi literackie (jak np. pisanie niektórych wyrazów wielką literą) dają efekt zarówno groteskowy, jak i ironiczny. Można zaryzykować stwierdzenie, że groteska w *Trans-Atlantyku* pełni funkcję służebną, jest jednym z zabiegów, który podkreśla dystans narratora (ale i autora) do opisywanych wydarzeń i, co za tym idzie, pozwala na dokonanie odpowiedniego wartościowania (wyczytanego z parodystycznych elementów tekstu, zgodnego z zamysłem dzieła). Powtarzające się zwroty „gryźć się” oraz „potaniało” (3c) podkreślają ironię tekstu. Jak pisze inny uczeń: „w świecie ogromnego kulturowego pluralizmu i wielkiej mnogości wszelkiej sztuki, myśli, różne wartości kultury trwają ze sobą w nieustannym konflikcie, a zmixowana papka, którą wspólnie tworzą, przedstawia niewielką wartość”¹⁴. Zwrot „gryźć się” ma pokazać różne znaczenia tego wyrazu. Psy „się gryzą”, czyli walczą ze sobą, gryzą się też odmienne, niepasujące do siebie style. Przywołując w tekście informacje o psach, autor podkreśla dosłowne znaczenie tego słowa, gryzą się ze sobą, nie pasują do siebie dzieła sztuki. Zwrot „potaniało” pokazuje, jak szybko rzeczy tracą na wartości.

Wśród tradycji, do których odwołuje się Gombrowicz, uczniowie wymieniają tradycje szlacheckie i sarmackie, polską skłonność do przesady, ale też do nadmiernego manifestowania

religijności¹⁵. Pytanie o problematykę fragmentu należało do trudnych. Mimo bardzo dobrze zanalizowanych elementów struktury utworu, jego problematyka dla części uczniów pozostała tajemnicą – być może fragment, dobrze ilustrujący mechanizmy działania groteski, nie był dość wyrazisty pod względem problematyki. Fragment ten, według licealistów, porusza zagadnienie mnogości rzeczy, sztuki, myśli, idei, poglądów, książek, postaw życiowych. Mnogość deprecjonuje wszelką wyższą rację, niszczy sens, pozbawia wartości. Wszystko, co potencjalnie cenne, zatraca się w ilości. Nadto w tej ilości wszystko ulega hybrydyzacji i nie jest „czyste rasowo”, bo wszelka myśl bierze się z kompilacji innych myśli, wszelka sztuka z kompilacji innych sztuk itp.

Uczniowie wskazują (6) groteskę i ironię jako dwie dominujące kategorie estetyczne, starają się też pokazać ich wzajemne przenikanie. Sporadycznie w odpowiedziach na pytania pojawia się absurd (najczęściej jako element groteski). W uzasadnieniach wskazania ironii i groteski jako dominujących kategorii estetycznych występują wyliczenia, wyolbrzymienia, karykatura oraz dystans. „Sposób obrazowania” natomiast to termin, który niewiele mówi licealistom, dlatego odpowiedzi były bardzo różne. Najczęściej uczniowie raz jeszcze powtarzają, że sposób obrazowania jest ironiczny i groteskowy. Przy braku znajomości terminu „obrazowanie” odpowiedzi zaskakują bardzo dobrym, intuicyjnym potraktowaniem tematu (ale intuicja została wcześniej poparta rzetelnymi działaniami analitycznymi!). W kontekście tego pytania uczniowie wymieniają różne zabiegi zastosowane przez autora – wyliczenia, karykaturę, sztuczność, dziwaczność, przesadę, dynamiczne opisy, archaiczność języka.

„Cesarz”: style i stylizacje

Po lekcji poświęconej Gombrowiczowi analiza stylu *Cesarza* nie powinna sprawić uczniom większych trudności. Co więcej, dzięki działaniom

14. Takie głębokie sądy to oczywiście wyjątek – ich autor przedstawia Gombrowicza jako swego ulubionego autora, zna niemal wszystkie jego dzieła, może więc czytać fragment *Trans-Atlantyku* w kontekście całego utworu oraz innych dzieł Gombrowicza.

15. Warto dodać, że duża część omawianej grupy odwiedzała wystawę w Muzeum Narodowym w Poznaniu *Szlachetne dziedzictwo czy przekłętą spadkę. Tradycje sarmackie w sztuce i kulturze* [11 grudnia 2004 – 13 marca 2005, kurator: Joanna Dziubkowska; aranżacja plastyczna: Ryszard Kaja].

analitycznym, zamiast podania przez nauczyciela na początku omawiania lektury terminu „reportaż literacki” (metoda dedukcyjna) można wyprowadzić to pojęcie z toku zajęć (metoda indukcyjna)¹⁶. Jest to czynność bardziej pracochłonna, ale na pewno przynosi rezultaty – pełne zrozumienie pojęcia i – w przyszłości – umiejętność świadomego używania terminu.

Celem zajęć będzie pokazanie zjawisk językowych charakterystycznych dla *Cesarza* Kapuścińskiego, wspólne z uczniami zdefiniowanie (na podstawie omówionego przykładu) pojęcia „reportaż literacki”, a następnie porównanie cech stylu Gombrowicza i Kapuścińskiego w celu pokazania funkcji zastosowania przez obu autorów stylizacji językowej, groteski czy ironii.

Wybrany fragment pochodzi z ostatniej, trzeciej części *Cesarza*. Jest to wypowiedź A.A. dotycząca reakcji dworu na opublikowany przez telewizję londyńską film o klęsce głodu w Etiopii. A.A. reaguje oburzeniem także na postawę lokalnej prasy, która, podobnie jak autor filmu, obwinia Hajle Sellasje o nadmierny przepych i ostentacyjne pokazywanie bogactwa, podczas gdy większość jego poddanych głoduje. Rozmówca Kapuścińskiego podaje także inne fakty: zagraniczni dziennikarze nie mogą (zakaz cesarza) pojechać na północ, gdzie panuje największy głód, w zamian za to jadą tam etiopscy zbuntowani studenci, przywożą fotografie, pokazują korespondentom z zagranicy. Korespondenci potępiają cesarza, w kraju zaczyna się źle dziać. A.A. z oburzeniem potępia działania studentów i przedstawia uzasadnienie głodowania: „już nasza religia nakazuje, aby połowę dni w roku przestrzegać ścisłego postu [...], a kto post łamie, dopuszcza się ciężkiego grzechu. [...] Człowiek głodzony przez całe życie nigdy nie będzie się buntował [...], ale niechże tylko podwładny

zacznie jeść do syta, a potem zechcesz odebrać mu misę, zaraz powstanie do buntu”¹⁷.

„Cesarz” i ironia

Stylizacja językowa, którą postuluje się Kapuściński, jest bardziej subtelna, mniej nachalna niż ta u Gombrowicza, ale też, w odróżnieniu od *Trans-Atlantyku*, w którym dominował żywioł parodystyczny i groteskowy, w *Cesarzu* mamy do czynienia głównie z odautorskim ironizowaniem. Ironia zaś najpełniej przejawia się właśnie w stylu wypowiedzi. W *Cesarzu* jednak zauważyć można ironię rozumianą nie tylko jako właściwość stylu, ale także ironię – kategorię estetyczną, sposób zdystansowania się podmiotu wobec konfliktowych racji, skłóconych dążeń, jako sposób ujawnienia ich i opanowania przez twórczość¹⁸.

Ironia u Kapuścińskiego jest także, używając terminologii Schlegla, permanentną parabazą. Parabaza to przerwanie dyskursu przez zmianę retorycznego rejestru, permanentna parabaza oznacza, że owo przerwanie dyskursu dokonuje się niemal w każdym punkcie narracji (wypowiedzi)¹⁹. Kapuściński, zamiast posługiwać się relacją, sprawozdaniem, wywiadem świadomie zmienia styl mówienia swoich rozmówców, by ujawnić swój odautorski stosunek do opisywanych wydarzeń.

W analizowanej wypowiedzi A.A. odnaleźć można rozmaite zabiegi stylistyczne, charakterystyczne dla całej książki. Archaizacja widoczna jest w wyraźnie nacechowanych negatywnie wyrażeniach: „bluźniercza hałastra”, „łotrowska natura tych ludzi bez czci i wiary”, „warchoły”. Te patetyczne i staromodne zwroty przemieszane ze słownictwem jak najbardziej współczesnym: „minister informacji”, „rozwój”, „konferencja prasowa” składają się na groteskowy wymiar fragmentu.

Dzięki tym zabiegom autor pokazuje, jak bardzo nie przystaje do XX wieku etiopski sposób

16. Na temat indukcyjnego i dedukcyjnego wprowadzania pojęć przeczytać można w *Sztuce nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 116-117. O wprowadzaniu pojęć teoretycznoliterackich i potrzebie kształtowania ich rozumienia pisała wielokrotnie B. Chrzastowska, m.in. w książce *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław-Warszawa 1979.

17. Ten i dalsze cytaty na podstawie: R. Kapuściński, *Cesarz*, Warszawa 1978, s. 141-148.

18. Por. hasło 'ironia' w *Słowniku terminów literackich*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 1989, s. 203-204.

19. Zob. S. Kierkegaard, *Noty o ironii*, „Literatura na Świecie”, 1999, nr 10-11, s. 285.

sprawowania władzy. Karykaturalny wizerunek cesarza, jego dworu i jego rządów podkreślają licznie stosowane przez Kapuścińskiego wyliczenia: „[...] ale nasz pan wychodził z założenia, że nawet najbardziej lojalnej prasy nie należy dawać w nadmiarze, gdyż z tego może wytworzyć się nawyk czytania, a potem już krok tylko do nawyku myślenia, a wiadomo, jakie to powoduje **nie-wygody, utrapienia, kłopoty i zmartwienia**”.

W przytoczonym cytacie zauważyć można także hiperbolizację (tworzoną przez wyliczenie), ale przede wszystkim „słysząc” tu **odautorską ironię**. Prawdziwa **intencja autora (Kapuścińskiego)** ukryta jest w **językowym kształcie wypowiedzi** i jest jawnie sprzeczna z jej znaczeniem dosłownym.

Ten i inne fragmenty, w których łatwo rozpoznać tonację ironiczną, czynią utwór uniwersalnym traktatem o wszelkiej władzy. Nie tylko o władzy w Etiopii czy władzy totalitarnej, ale przede wszystkim o mechanizmach rządzenia. Ironia zasadza się także na zastosowanej przez Kapuścińskiego technice *quasi* wywiadu: reporter niby udziela głosu rozmówcy, co wyraża się w przytaczanych przez A.A. faktach i ocenach, ale językowe ukształtowanie wypowiedzi, które spełnia jednocześnie funkcję odautorskiego komentarza do opisywanych wydarzeń, jest już domeną samego pisarza. W przytoczonym cytacie A.A. być może naprawdę myśli, że nawyk myślenia przejawiający się u obywateli powoduje duże kłopoty w państwie, natomiast czytelnik nie może mieć wątpliwości, co na ten temat sądzi sam reporter. Kapuścińskiemu daleko jednak do prostego sarkazmu czy kpiny. Jego ironia wyraża określoną postawę wobec świata, charakteryzującą się nie tylko dystansem, ale przede wszystkim poczuciem dysonansu i większą niż przeciętnie świadomością piszącego (mówiącego).

Archaiczna składnia wypowiedzi A.A. pojawia się w tych miejscach, w których mowa o działaniach Hajle Sellasje: „Pan nasz [...] oznajmi w odpowiednim czasie, jakie są jego majestatu zamierzone postanowienia, ustalenia, polecenia, nie ministrom bowiem rozstrzygać o takich rzeczach i bieg sprawom nadawać. [...] A całą tę sprawę, tak spokojnie i godnie poprowadzoną, minister uznał za sukces, zaś nasza prasa określiła jako zwycięstwo”.

Cesarz, kreowany przez Kapuścińskiego na bajkowego władcę z zamierzchłych czasów, jest w istocie karykaturalny. Z im większym patosem mówi się o nim, tym bardziej widać jego małość i nieudolność. Sprzeczność między tym, co wypowiedziane (godne i spokojne rozwiązanie sprawy wścibskich reporterów z zagranicy), a tym co pomyślane przez autora, daje po raz kolejny efekt ironiczny. Ziomek pisze:

„Ironia zazwyczaj w planie dosłownym zawiera oceny pochlebniejsze niż te, które są istotnie mniemane i których należy się domyśleć”²⁰.

Kapuściński często wykorzystuje ten mechanizm, jego ironia po kilku stronach książki staje się dla wrażliwego na zjawiska językowe czytelnika dość oczywista.

Gra z odbiorcą

Ironista prowadzi swoistą grę z odbiorcą. Zastosowane przez niego „chwyty” powodują, że czytelnik ujmuje w cudzysłów słowa ironizującego podmiotu i nie daje się zwieść znaczeniu tego, co powiedziane, by szukać raczej tego, co pomyślane przez ironistę. Sygnałem ironii najczęściej jest styl wypowiedzi, ale, jak udowadnia Kapuściński, mogą to być również rozmaite aluzje literackie, nawiązania, czytelne tylko w określonym kontekście i tylko dla pewnej grupy odbiorców. „Czy możemy, pytają korespondenci, pojechać na północ? Nie można, wyjaśnia minister, bo pełno zbójców na drodze”. W wypowiedź dworskiego urzędnika z Etiopii wplecione zostają słowa z bardzo znanej w Polsce (ale już mniej poza nią) ballady Mickiewicza *Powrót taty*²¹. W ten sposób Kapuściński przerywa wypowiedź swojego interlokutora parabazą, a że przykładów na przerywanie dyskursu jest w omawianym fragmencie bardzo wiele, mamy do czynienia z ironią, czyli, jak już zostało powiedziane, z parabazą permanentną. Polski czytelnik, zaopatrzony w tak wyraźny sygnał mówienia ironicznego, nie może mieć wątpliwości, że słowa urzędnika poddane zostały odautorskiej „obróbce”. Z drugiej strony,

20. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław 2000, s. 243.

21. Bardzo znanej to może zbyt wiele powiedziane. Uczniowie dobrego skądinąd liceum poznańskiego nie wiedzieli, z jakiego utworu pochodzi ten cytat...

ars longa, vita brevis

wyrażicie polski znak intertekstualności utworu na pewno zginie podczas przekładu na jakikolwiek język obcy. Jest to, jak się zdaje, sygnał do parabolicznego odczytywania *Cesarza*, nie było bowiem intencją autora stworzenie dzieła z jedynym, niezmiennym „kluczem” do interpretacji. Wprawdzie w Polsce odbierano utwór jako aluzję do „gierkowszczyzny”, to jednak dominują (potwierdzone wypowiedziami samego autora) odczytania *Cesarza* jako klasycznego studium władzy²², aktualnego w każdym miejscu i w każdym czasie. Nawiązanie do ballady Mickiewicza jest elementem ironicznej gry autora i czytelnika. Autor sygnalizuje swoistą nadświadomość, celowe panowanie nad wszystkimi elementami tekstu, szczególnie nad jego kształtem językowym, nad którym nadbudowuje się ironiczny dystans mówiącego. Czytelnik zaś powinien ów sygnał odebrać i zinterpretować.

Jak widać, mówienie ironiczne subtelnie, ale konsekwentnie wpływa na kształt relacji z dziejów upadku Lwa Judy. Dygresje, aluzje, miejscami – stylizacja na gawędę szlachecką²³, to stale powtarzające się elementy stylu Kapuścińskiego, z czego ostatnia cecha – stylizacja na gawędę – szczególnie wskazuje na Gombrowicza jako swego rodzaju punkt odniesienia dla stylistycznych gier uprawianych przez Kapuścińskiego.

Projekt zajęć

Po zajęciach poświęconych analizie stylu fragmentu *Trans-Atlantyku* proponuję zająć się na lekcji w szkole najpierw całym utworem Kapuścińskiego, jego problematyką, kontekstami, itp. Analiza fragmentu będzie punktem dojścia. Uczniowie dokonają na jej przykładzie syntezy tego, co do tej pory powiedzieli o utworze. W konsekwencji zaś samodzielnie wskażą cechy reportażu literackiego.

Praca z większą lekturą przebiega nieco inaczej niż z fragmentem, proponuję więc w tym miejscu sekwencję tematów (sześć godzin lek-

cyjnych), wokół których mogą się koncentrować zajęcia w klasie.

1. KOMPOZYCJA UTWORU I JEJ FUNKCJE

Cesarz ma bardzo wyraźną, przemyślaną kompozycję. Każda część poprzedzona jest mottem – mottami, które wyznaczają horyzonty interpretacyjne. Tytuły poszczególnych części: *Tron*, *Idzie idzie*, *Rozpad* mogą być odczytywane dosłownie i metaforycznie. Spojrzenie na książkę z „lotu ptaka” jest często przeze mnie stosowaną metodą połączenia refleksji teoretycznej i namysłem nad problematyką utworu (funkcja kompozycji utworu; jaki jest związek między kompozycją książki a jej problematyką).

2. WOKÓŁ PROBLEMATYKI „CESARZA”

Uczniowie wymieniają następujące problemy: władza i społeczeństwo, bunt przeciwko władzy, mechanizmy działania systemu autorytarnego, korupcja, walka o władzę, hierarchia społeczna i dworska, propaganda, przepaść między rządzącymi a rządzonymi²⁴. Ustalenie hierarchii problemów zajmuje zawsze sporo czasu, pokazuje też, że utwór można interpretować ze względu na różne, uniwersalne tematy. Poza tym uczniowie uświadamiają sobie, że nie sposób przedyskutować na lekcji wszystkiego, co utwór do dyskusji proponuje. Jeśli jednak listę (i hierarchię) zagadnień tworzą sami uczniowie, nauczyciel ma możliwość dostosować się do ich propozycji podczas wybierania jednego-dwóch zagadnień, nad którymi będzie można dłużej popracować w klasie. Dodatkowo szeroka lista tematów prowokuje do samodzielnego tworzenia tematów esejów poświęconych *Cesarzowi*. Uczeń ma świadomość większego wyboru, oczywiście w ramach ograniczonego zbioru zagadnień, ale jednak – wyboru.

3. CESARZ, DWÓR, SPOŁECZEŃSTWO. ANALIZA I CZĘŚCI KSIĄŻKI

Uczniowie pracują w grupach – znajdują cytaty i uzupełniają odpowiedni fragment tabeli (podział – jak w temacie lekcji). Okazuje się, że „zwykły człowiek” u Kapuścińskiego (czyli w Etiopii)

22. Wypowiedzi recenzentów i krytyków na temat *Cesarza* przytacza w swej książce B. Nowacka. Por. eadem, *Magiczne dziennikarstwo. Ryszard Kapuściński w oczach krytyków*, op.cit., s. 73-90.

23. Por. K. Wolny-Zmorzyński, *Kapuściński w labiryncie współczesności*, Kraków 2004, s. 77.

24. Lista nie jest pełna, jest za to autentyczna, takie propozycje wskazali uczniowie klasy II (liceum w systemie matury międzynarodowej).

jest prawie niewidoczny, choć to on ponosi konsekwencje bycia rządzonym przez autorytarnego cesarza i jego przekupnych, zachłannych dworzan. Wnioskiem z zajęć jest próba nazwania takiego systemu rządów. Uczniowie proponują różne nazwy (totalitaryzm, despotyzm, monarchia absolutna, itp.). Następnie weryfikują swoje propozycje, wskazując w tekście odpowiednie przykłady oraz ostatecznie (spór nie został rozstrzygnięty ze względu na nie dość precyzyjne rozróżnienie między pojęciami określającymi poszczególne systemy rządów) za pomocą encyklopedii.

4. PRZYCZYNY I SKUTKI REWOLUCJI W ETIOPII

Lekcję poprzedza wprowadzenie odpowiednich kontekstów historycznych. Przyczyny i skutki rewolucji w Etiopii prowokują do dyskusji nad uniwersalnym schematem przebiegu i rezultatem rewolucji, nie tylko tej opisaną przez Kapuścińskiego, ale niemal każdej, dążącej do obalenia autorytarnej władzy. Na zakończenie zajęć proszę o narysowanie modelu, w którym ujęte będą najbardziej typowe przyczyny, przebieg i skutki rewolucji.

5. JĘZYK I STYL REPORTAŻU. JEGO FUNKCJE WARTOŚCIUJĄCE

Uczniowie pracują w grupach, każda grupa nad innym fragmentem tekstu. Mają odnaleźć, nazwać i określić funkcję możliwie największej ilości zabiegów językowych zastosowanych przez pisarza. Podpowiedzią jest druga część tematu. Uczniowie zastanawiają się, jak w języku wyrażona jest opinia autora o opisywanych zjawiskach. Wypisujemy na tablicy wnioski z pracy grup (omawiano różne fragmenty, więc i lista zabiegów językowych jest dość obszerna).

- aluzja do ballady Mickiewicza (funkcja – wskazanie na uniwersalność reportażu)
- tautologia (funkcja – pokazanie pozorowanych czynności cesarza i dworu; tworzy ironiczne nastawienie autora do dworzan)
- szyk przestawny (przez anachroniczność języka podkreślona jest anachroniczność władzy)
- neologizmy na podstawie wyrazów z języka polskiego (uniwersalność, utwór nie odnosi się tylko do Etiopii, ale do każdego innego systemu władzy)

- dosłowne odczytanie frazeologizmu „głodnemu chleb na myśli” (pokazanie ograniczenia umysłowego dworzan, lekceważącego stosunku do głodującego społeczeństwa)
 - frazeologizmy typu „z piekła rodem” (oceniają, negatywnie wartościują dziennikarzy zagranicznych, także – odautorska kreacja języka i wymowy reportażu)
 - stylizacja biblijna (pokazanie baśniowego charakteru opisywanych historii; wydarzyły się jednak naprawdę – kontrast między stylem życia dworu, który nie przestaje do XX wieku, a problemami mieszkańców Etiopii)
 - rymy (odautorskie przekształcenie wypowiedzi urzędnika, kpina ze sposobu myślenia dworzan, funkcja zabawowa, w poważnym tekście wprowadzony element zabawy, pojawia się więc groteska – kontrast między poważną problematyką i niepoważnym tonem).
- Uczniowie podsumowali zajęcia wnioskiem, że język tekstu wartościuje nie wprost; mimo braku wyraźnych ocen wartościujących widoczna jest postawa pisarza. Wypowiedzi pisane kursywą nie są ironiczne, to głos reportera, ironia pojawia się tylko w wypowiedziach dworzan i „jest na poziomie autora – Kapuścińskiego”, tzn. że to nie dworzanie mówią ironicznie, ale poprzez nadanie określonego kształtu ich wypowiedzi pisarz wyraża swoje nastawienie do opisywanych wydarzeń, postaw, problemów.

Na koniec poprosiłam uczniów, by powiedzieli, jak rozumieją pojęcie „reportaż”. Na podstawie tych wypowiedzi i wniosków z analizy fragmentów mieli samodzielnie wskazać, czym różni się „zwykły” reportaż od reportażu literackiego.

Cykl zajęć poświęconych Gombrowiczowi i Kapuścińskiemu kończy esej porównawczy: Przedstaw i porównaj funkcje stylizacji językowej w *Trans-Atlantyku* i *Cesarzu* (na podstawie wybranych fragmentów)²⁵.

25. Uczniowie muszą wybrać nieomawiane wcześniej w szkole fragmenty (ok. 40-50 wersów).

KRZYSZTOF KOC*

Rewolucja – żywioł czy widowisko?

„Szachinszach” na lekcjach języka polskiego

Osobliwością reportażu Kapuścińskiego jest to, że choć opowiadają o ruchach masowych, wielkich przemianach i wielkich kataklizmach, ich narrator interesuje się z reguły jednostkami, ich indywidualnym doświadczeniem, ich przeżywaniem tego, w czym los kazał im brać udział.

Michał Głowiński¹

Jak czytać „Szachinszacha”?

Cykl lekcji poświęconych *Szachinszachowi* Kapuścińskiego warto rozpocząć od wyodrębnienia problemów poruszanych w tym tekście. Książkę tę można bowiem czytać na różne sposoby. Jest to opowieść o przyczynach, przebiegu, sensie i skutkach rewolucji zarówno dla jednostki, jak i dla zbiorowości. Ale jest to również reportaż o okrutnej dyktaturze, która, aby utrzymać swą władzę, nie waha się przed stosowaniem przemocy, wprowadzaniem terroru i niszczeniem wolności. *Szachinszach* to również szkic poświęcony historii Iranu i przybliżający Europejczykom kulturę Orientu. Można go także nazwać traktatem o roli jednostki i tłumu w historii. Kapuściński przecież dużo uwagi poświęca kreacji głównych antagonistów opisywanego dramatu – Chomeiniego oraz Rezy Pahlawiego, a w makrohistorię konfliktu między meczetem a monarchią wplata mikrohistorię pojedynczych ludzi, jak np. intelektualisty Mahmuda Azariego, burzyciela pomników Golama czy kupca Ferdousiego. Książka pozwala też zajrzeć do „reporterskiej kuchni”,

gdzie bardzo ważną rolę spełniają materiały źródłowe (fotografie, notatki, filmy, nagrania, wycinki prasowe itp.), umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi z pozaeuropejskiego kręgu kulturowego i łączenia własnych doświadczeń i obserwacji ze zdobytymi informacjami i lekturami, czy wreszcie swoista „nadsposzregawczość” reportera, który we fragmentach, detalach, drobiazgach dostrzega całość, czyli prawdę o opisywanym świecie. Warto więc zaproponować uczniom zredagowanie krótkiej notki informacyjnej, która mogłaby znaleźć się na tylnej okładce *Szachinszacha*. Oprócz przedstawienia w syntetycznej formie problematyki utworu, zadaniem młodych ludzi byłoby też zachęcenie do lektury. W ten sposób nauczyciel może otrzymać interesującą informację zwrotną, jak współczesny licealista rozumie i postrzega świat opisywany przez Kapuścińskiego. Czy dostrzega uniwersalny wymiar i przesłanie tekstu, czy też odczytuje go jedynie jako opowieść o egzotycznym reżimie w egzotycznym kraju, który powinien zainteresować raczej osoby pasjonujące się historią współczesną, kulturą orientalną, polityką czy islamem.

Przedstawiony projekt cyklu lekcji zawiera propozycję namysłu dotyczącego wpływu człowieka na historię, ma zatem ważny wymiar formacyjny. Kapuściński analizując bowiem rewolucję irańską, pisze przede wszystkim o naturze człowieka – o jego pragnieniu władzy i wolności, mądrości i głupocie, okrucieństwie i buncie, strachu i odwadze, przywiązaniu do tego, co znane i bezpieczne oraz o gotowości do ryzyka i zniszczenia dotychczasowego porządku. Warto w tej właśnie perspektywie przyrzeć się opisanej w *Szachinszach* wizji świata – po to, by lepiej poznać i zrozumieć antropocentryczną koncepcję historii, a także, by w rewolucji dostrzec zmaganie się odmiennych systemów wartości. Wówczas *Szachinszach* jako książka reporterska o prawdziwej rewolucji może wejść w ciekawe intertekstualne relacje z takimi utworami obecnymi w szkolnym kanonie, jak *Nie-Boska komedia*, *Szewcy*, *Przedwiośnie* czy *Tango*.

* dr Krzysztof Koc jest nauczycielem języka polskiego w poznańskim liceum. Doktoryzował się na podstawie pracy o twórczości Ryszarda Kapuścińskiego.

1. M. Głowiński, *Zwierciadło na bezdrożach*, „Rzeczpospolita” 1997, nr 244.

„Szachinszach” jako mozaika

Można spodziewać się, że opowieść o rządach i upadku szacha przysporzy uczniom kłopotów ze względu na opisywaną rzeczywistość. By pokonać barierę kulturową, która powstaje w wyniku zetknięcia się polskiego, młodego czytelnika z obcymi (irańskimi) realiami – postaciami, miejscami, historią, religią, wydarzeniami, warto uważnie przyjrzeć się kompozycji całego tekstu. W tym celu proponuję podzielić klasę na grupy przygotowujące w formie graficznej (wykresu, tabeli, mapy pamięci lub innego schematu) prezentację fotografii, notatek, książek, gazet i kaset przywołanych przez Kapuścińskiego.

Sekwencję zdjęć opisanych (nie pokazanych) przez reportera da się podzielić na serie tematyczne. Pierwsza z nich ukazuje okoliczności polityczne, społeczne i kulturowe, które doprowadziły do objęcia władzy przez Reżę Pahlawiego. Na serię tę składa się fotografia przedstawiająca jego dziadka (z 1896 r.) oraz eskortowanego przez niego z Qom do Teheranu (na miejsce publicznej kaźni), prowadzonego na łańcuchu zabójcę szacha Nasera-ed-Dina. Na kolejnej, z 1910 r., znajduje się Reza Khan (ojciec Rezy Pahlawiego), młody oficer Brygady Perskich Kozaków, objaśniający działanie cekaemu. To on w 1925 roku, z pomocą Anglii, został szachem Persji i założycielem dynastii. Następnie Kapuściński opisuje fotografię rodzinną (z 1926 r.), na której czterdziestoosmioletni Reza Khan pozuje wraz z siedmioletnim synem – uwagę zwraca fakt, iż są identycznie ubrani. Ową serię kończy zdjęcie znane z podręczników historii, przedstawiające obradujących w Teheranie w XII 1943 r. Roosevelta, Churchilla i Stalina. Wyglądają oni na rozprężonych i zadowolonych z gościny udzielonej im przez młodego, nowego szacha – Mohameda Reżę Pahlawiego. Dobrze, by uczniowie dostrzegli, że opisom fotografii towarzyszą komentarze, dygresje oraz szkice historyczno-socjologiczne. Przybliżają one mentalność mieszkańców Iranu (przyzwyczajonych do nieustannej, brudnej walki o władzę), odsłaniają niebagatelny wpływ światowych mocarstw na losy tego państwa, charakteryzują metodę sprawowania rządów przez Reżę Khana (walczącego zaciekle z tradycją islamską zakorzenioną wśród je-

go poddanych i próbującego uniezależnić się od swoich możliwych protektorów, czyli Anglii i ZSRR) oraz ujawniają okoliczności wejścia na tron jego młodego, niedoświadczonego syna. Kapuściński pokazuje bowiem, iż aby zrozumieć rewolucję, trzeba poznać jej tło, czyli rzeczywistość kulturową, w jakiej dojrzewa. Co więcej, jej korzenie sięgają bardzo daleko i są mocno splecione. Dopiero późniejsze, dramatyczne wydarzenia, zawsze związane z rewolucją, pozwalają z wielu obrazów, które wydawały się niewiele znaczące, wybrać te, które tworzą spójną sekwencję objaśniającą rządzące historią mechanizmy.

Kolejna seria fotografii obrazuje początkową fazę rządów Pahlawiego zakończoną próbą jego obalenia i równie spektakularnym powrotem na tron. Tym razem punktem wyjścia jest fotografia szacha z dnia jego koronacji (16 X 1941 r.). Następna wprowadza na scenę kolejnego bohatera dramatu – doktora Mossadegha opuszczającego parlament na ramionach tłumu. Przyczyną tej wielkiej radości była jego decyzja o nacjonalizacji przemysłu naftowego, czym równocześnie wzmocnił poczucie narodowej dumy wśród Irańczyków i oburzył Wielką Brytanię. Mossadegh – liberał, demokrat, frankofil, wróg kolonializmu – tym jednym postanowieniem zyskał sobie groźnych wrogów – szacha oraz imperium brytyjskie. Ze względu na swe otwarcie na kulturę Zachodu zwrócił przeciwko sobie również fanatyków islamskich. Człowiek ten w wyjątkowo energiczny sposób postanowił naruszyć dotychczasowy porządek na isticie rewolucyjną skalę. O tym, że był bardzo blisko celu, świadczy kolejne zdjęcie (z VIII 1953), pokazujące szacha z żoną na wygnaniu w Rzymie. Reza Pahlavi ma wówczas 34 lata, mało interesują go losy własnego kraju, zdecydowanie woli futbol, podróże, bale i wypoczynek w europejskich kurortach. O słabości jego władzy i stosunku poddanych do monarchii wiele mówi wycięta z gazety fotografia zamykająca tę sekwencję – widać na niej, jak burzony jest pomnik szacha po jego ucieczce do stolicy Włoch. Także przy okazji opisu tych fotografii pojawiają się komentarze i dygresje. Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na wzmiankę o tym, iż bardzo trudno odnaleźć zdjęcie z tamtych lat przedstawiające jedną z najważniejszych postaci rewolucji irańskiej, a mianowicie ajatollaha Chome-

ars longa, vita brevis

iniego. Grunt jednak wydaje się przygotowany, a podstawy dotychczasowego porządku zachwiane. Kapuściński poprzez omówienie kolejnych fotografii wyjaśnia, że genezy rewolucji nie należy szukać w wydarzeniach bezpośrednio ją poprzedzających. Symptomy jej nadejścia pojawiają się dużo wcześniej, zanim ludzie uświadomią sobie, że uczestniczą w nieodwracalnym procesie zmieniającym w sposób fundamentalny dotychczasową rzeczywistość społeczną i polityczną. Mimo że rewolucja wybuchła 25 lat później, to właśnie w latach 50. można poczuć jej przedsmak. Władza centralna jest słaba, jej przeciwnicy nie posiadają spójnej, jednoczącej wszystkich koncepcji dalszego biegu wydarzeń, sytuacja międzynarodowa jest niekorzystna (bojkot ropy irańskiej spowodował kryzys gospodarczy w tym kraju), próby okiełznania opozycji kończą się fiaskiem i wywołują gniew ulicy. Jak się jednak okazało, dzięki interwencji amerykańskiej bieg zdarzeń udało się nie tyle zatrzymać, co odwlec. Groźne pomruki rewolucji zostały na czas jakiś stłumione. Symbolem tego stłumienia może być nazwanie dnia powrotu szacha na tron w Iranie (19 VIII 1953 r.) prawdziwym objęciem przez niego władzy. Porządek wydawał się przywrócić.

Ostatnia sekwencja fotografii to obraz Iranu pod rządami Rezy Pahlawiego po jego powrocie do kraju. Kapuściński opisuje zdjęcie przedstawiające ludzi czekających w Teheranie na przyjazd autobusu – w ich postawie widać strach przed terrorem. Szach bowiem, mając w pamięci odgłosy nadciągającej rewolty, postanowił nigdy więcej do takiej sytuacji nie dopuścić. Dlatego stworzył rozbudowany aparat represji w postaci Savaku (policji politycznej), a jego dynamiczna działalność spowodowała rozpad więzi społecznych, które nie mogą być trwałe w kraju, gdzie istnieją: cenzura, donosicielstwo i okrutne kary za wyrażenie słowa krytyki wobec rządzących. Także zdjęcia zaginionych więźniów Savaku obrazują nowe metody sprawowania władzy przez Pahlawiego i są potwierdzeniem przeczuć ludzi z teherańskiego przystanku. Kolejna fotografia, na której widać szacha informującego dziennikarzy o nowych cenach ropy naftowej i programie rewolucji cywilizacyjnej, jaką zamierza przeprowadzić w Iranie, zdaje się trwale odsuwać myśl o jakimkolwiek buncie, nie mówiąc już o rady-

kalnej zmianie systemu władzy. Szach bowiem ma do dyspozycji nie tylko totalitarny aparat terroru, ale i olbrzymie pieniądze za handel „czarnym złotem”. Postanawia zatem zmienić mentalność swoich poddanych – oderwać ich od tradycji i stworzyć nowoczesne społeczeństwo konsumpcyjne. Ci, którzy nie chcą brać udziału w jego budowie, zostają zmuszeni do ucieczki – nic dziwnego, że w pierwszej kolejności Iran opuściła inteligencja. Tę pewność siebie szacha dokumentują kolejne dwa zdjęcia – na jednym widać go w pozie à la Napoleon, a drugie pokazuje samolot Lufthansy stojący na teherańskim lotnisku, który czeka na członków dworu, by zawieźć ich do Europy na zakupy, obiad czy wypoczynek. Konsumpcyjny styl życia stał się zatem udziałem wyłącznie elity rządzącej i wyraźnie kontrastował z samopoczuciem całego społeczeństwa, czego dowodzi ostatnia fotografia – reprodukcja karykatury szacha narysowanej w pierwszych dniach rewolucji. Widać na niej zdezorientowanych ludzi z poszczególnymi częściami do samochodu, zagniewany Reza Pahlavi siedzi na obłoku nad ukazanymi ludźmi. Pod spodem znajdował się podpis „Mohamed Reza sierdzi się na naród, który nie chce przyznać, iż odczuwa poprawę”.

Kapuściński poprzez tę serię przywołanych zdjęć pokazuje, że rewolucja wybucha nieoczekiwanie, wtedy, gdy wszystko wydaje się być pod kontrolą. Władza pewna siebie i zapatrzona w siebie to władza ślepa. Z chwilą gdy szachowi wydawało się, że stłumił wszelkie niezadowolenie i ostatecznie oddalił widmo nadciągającej rewolty, wybuchła ona ze zdwojoną siłą, której już nic nie mogło powstrzymać. Rewolucja dojrzewa więc bardzo powoli, w ukryciu, a walczyć z nią jest dlatego tak trudno, że dzieje się to w głębi duszy człowieka, wbrew racjonalnej logice i wszechobecnej przemocy.

Świat widziany oczami Kapuścińskiego nie jest jednak wyłącznie światem sfotografowanym, jest także światem opisywanym. Dlatego właśnie w owe fotograficzne sekwencje wplecione są notatki, streszczenia książek, artykułów prasowych, zapis rozmowy nagranej na kasecie magnetofonowej, esej o szyitach, świadectwo Mahmuda Azariego opowiadającego o atmosferze terroru i przygotowaniach do obalenia władzy szacha oraz reporterskie relacje ukazujące osobiste

ars longa, vita brevis

doświadczenia i obserwacje Kapuścińskiego poczynione w odciętych od świata Teheranie. Ta mozaika rozmaitych form wypowiedzi pogłębia obraz rewolucji i jej genezy przedstawiony za pomocą opisu zdjęć².

„Szachinszach” jako reportaż-parabola

Reportażowa mozaika, jaką jest *Szachinszach*, ma strukturę paraboli – nie dotyczy tylko Iranu i Irańczyków, szacha i Chomeiniego, wydarzeń z lat 1953 i 1979. Pewnie dlatego właśnie w *Szachinszachu* autor nie zamieścił opisywanych fotografii, reprodukcji wycinków prasowych, karykatury Rezy Pahlawiego czy obszernych wyjątków z książek reporterów francuskich lub brytyjskich demaskujących kulisy powrotu szacha na tron. Opisana historia jest bowiem uniwersalna, jak uniwersalny i jednocześnie tajemniczy jest mechanizm genezy i przebiegu rewolucji. Potwierdzenie tej interpretacyjnej hipotezy uczniowie odnajdą w trzeciej części książki zatytułowanej *Martwy płomień*, gdzie Kapuściński podejmuje refleksję nad istotą rewolucji, która pod każdą szerokością geograficzną wygląda mniej więcej tak samo:

„Iran – była to dwudziesta siódma rewolucja, jaką widziałem w Trzecim Świecie. W dymie i w huku zmieniali się władcy, upadały rządy, na fotelach zasiadali nowi ludzie. Ale jedno było niezmiennym, niezniszczalnym, boję się powiedzieć – wiecznym: bezradność. Jakże mi te siedziby komitetów irańskich przypominały to, co widziałem w Boliwii i w Mozambiku, w Sudanie i w Beninie”³.

Paraboliczne są również kreacje bohaterów, które warto na lekcji porównać, uwzględniając

ich wygląd, charakter, hierarchię wartości czy stosunek do tradycji. Kapuściński na zasadzie kontrastu zestawia bowiem ze sobą postać natchnionego, charyzmatycznego, ascetycznego, konserwatywnego starca Chomeiniego z o wiele młodszym, niezdecydowanym, bezmyślnym, krótkowzrocznym, ceniącym luksusy, pewnym siebie egocentrykiem – Rezą Pahlavim. W starcie między tymi dwiema osobowościami, reprezentującymi władzę religijną (Chomeini) i świecką (szach), wplątani zostali jednak zwykli ludzie – tacy jak Mahmud Azari. Warto poświęcić osobną lekcję na analizę jego opowieści, gdyż stanowi ona indywidualne świadectwo. Doświadczenie rewolucji jest tutaj pokazane z perspektywy pojedynczego, konkretnego człowieka⁴. Można poprosić uczniów, by przedstawili kolejne spotkania Azariego i wyjaśnili ich wpływ na jego sposób postrzegania rzeczywistości irańskiej. Trzeba koniecznie zauważyć, że przybywa on do Iranu prosto z Wielkiej Brytanii na wezwanie swojego brata zapowiadającego wielkie zmiany, w których warto wziąć czynny udział. Azari zatem, gdy wraca do ojczyzny, nie zna jej za dobrze, jego wizja świata została bowiem ukształtowana przez kulturę europejską, a wiedzę o wydarzeniach w Iranie zdobywał wyłącznie za pośrednictwem mediów i zdawkowych informacji przekazywanych przez ostrożnego, bojącego się Savaku brata. Trudno go więc posądzić o stronniczość i uprzedzenia. Po wylądowaniu w Teheranie zdumiewa przybysza strach malujący się na twarzach jego rodaków, agresywność w kontaktach międzyludzkich, chamstwo i wszędobylskość policjantów. Dla człowieka żyjącego w przestrzeni wolności były to doświadczenia szokujące i alarmujące. Dlatego Azari odbywa cykl spotkań ze swoimi dawnymi znajomymi – dzięki ich opisowi czytelnik otrzymuje obraz swoistej panoramy postaw wobec porządku ustanowionego przez szacha. Wśród rozmówców są ludzie, którzy

2. Z. Bauer nazwał narrację w *Szachinszachu* filmową i stwierdził, że właśnie taka struktura utworu sprawia, że fragmenty, strzępy, obrazki da się przestawiać, a zatem nie ma spoiwa dla całości (zob. Z. Bauer, *Pomnik płomienia*, „Nowe Książki” 1982, s. 66). Proponowany przeze mnie sposób pracy z *Szachinszachem* zakłada jednak, że ową logikę i spójność da się przybliżyć odbiorcy i kolejność przywoływanych fotografii, notatek itp. wcale nie jest przypadkowa.

3. R. Kapuściński, *Szachinszach*. Warszawa 2001, s. 155. Inne cytaty pochodzą z tego wydania, dalej lokalizuję je w tekście głównym.

4. A.W. Pawluczuk pisanie o historii z tej perspektywy uważa za charakterystyczną cechę twórczości R. Kapuścińskiego: „Pisanie Kapuścińskiego to zawsze pisanie jakby z wewnętrznej perspektywy; on obserwuje od środka, od środka człowieka, a więc od początku [...]” (zob. „Nowe Książki” 1997, nr 1, s. 74).

ars longa, vita brevis

jak ognia unikają rozmów o polityce, posługując się swoistą poetyką „konkretu” [patrz: *Szachinszach*, s. 103-104], jak np. profesor botaniki Ali Kaidi czy mer miasta Karadż. Są też postaci ludzi robiących zawrotną karierę dzięki swej służalczości (jak poeta Hasan Rezvani piszący panegiryki na cześć szacha, czy niespełniony na Zachodzie rzeźbiarz, Kurush Lashai), są skatowani i zniszczeni przez aparat terroru (jak widzący wszędzie szczury Mohsen Dżalaver). Pojawiają się także opozycjoniści; zarówno ci, którzy buntują się wewnątrz, bojąc się okazać jakiegokolwiek oznaki niezadowolenia na zewnątrz (jak Golem Qasemi – pisarz i tłumacz, zachwycony i dumny z tego, że w swoim przekładzie poezji Paula Eluarda „przemycił” nieprawomyślne treści ukryte w wyrażeniu „nastala pora smutku, noc czarna jak z sadzy / Że i ślepych nie godzi się wypędzać z domu”), jak i odważni kontestatorzy (Ali Asquar Dżawadi, Sandżabi, Bakhtiar czy Foruhar – autorzy memoriałów wzywających do demokratycznych reform). Również opowieść Azariego jest więc swego rodzaju mozaiką złożoną z portretów rozmaitych ludzi ukazujących swe prawdziwe oblicze w odniesieniu do reżimu szacha⁵. W tę mozaikę portretów wplecione są też opisy dziwnych wydarzeń, pozornie niewiele znaczących epizodów, które jednak z perspektywy czasu ułożyły się w logiczną i spójną całość. Kapuściński relacjonuje wspomnienia Azariego i przywołane przez niego obrazy zmęczonych i wystraszonych twarzy Irańczyków, opis spotkania z przedstawicielem zbuntowanych robotników z Karadżu, widok wojskowych ciężarówek wywożących protestujących studentów, wiadomość o agresywnej, zakończonych przelewem krwi interwencji policji w Kermanszah. Jego rozmówca opowiadał też o luksusowej dzielnicy Teheranu – Shemiran zamieszkałej przez elitę władzy oraz o „wojnie buldożerów”, czyli bezprawnym niszczeniu i wysiedlaniu ubogiej ludności po to, aby

na gruzach ich domów mogły powstać apartamenty dla bogatych przyjaciół szacha. Azari z fascynacją przedstawił także niesamowity rozkwit inicjatyw obywatelskich w przededniu wybuchu rewolucji – powstawały manifesty, listy protestacyjne, komitety obrony praw człowieka, niezależne związki studenckie. Swój renesans przeżywała religijność Irańczyków. Wszyscy, z wyjątkiem władcy i jego dworzan, czekali już tylko na przywódcę i kamień wywołujący lawinę. Tym, który stanął na czele rewolucji, był duchowy przywódca Irańczyków, zaciekły przeciwnik szacha, lekceważony przez niego i wygnany, wzywający do odnowy moralnej i odrodzenia religijnego ajatollah Chomeini. Bezpośrednią przyczyną wybuchu rewolucji stała się natomiast masakra ludności w Qom, protestującej przeciwko artykułom prasowym ośmieszającym Chomeiniego.

Opowieść Azariego pokazuje zatem w mikroskali logikę rozwoju rewolucji, która ma niewiele wspólnego z racjonalnym myśleniem umożliwiającym planowanie i przewidywanie biegu wydarzeń. Trudno przecież było dostrzec w żyjącym na obczyźnie, ascetycznym starcu istotne zagrożenie dla systemu stworzonego przez szacha. Chomeini oddziaływał na naród słowem (rozmówca proponuje nawet temat pracy naukowej pt. *Rola kasety magnetofonowej w rewolucji irańskiej*), Pahlavi miał do swej dyspozycji policję, wojsko, cenzurę, aparat propagandowy. Chomeini odwoływał się do argumentacji religijnej i tradycji – wartości wydawałoby się wyjątkowo antymedialnych i staroświeckich. Pahlavi mówił o nowoczesności, rewolucji technicznej i obyczajowej, otwarciu na zachodni styl życia. W tej konfrontacji meczetu z pałacem chodziło zatem o coś więcej niż o władzę, chodziło bowiem o hierarchię wartości⁶. Pozorna, prowizoryczna rewolucja cywilizacyjna wymyślona przez szacha była skazana na niepowodzenie – nie zakorzeniła się w kulturze narodu, któremu miała przynieść same korzyści. Trzeba było siły, by jej namiastki w ogóle wprowadzić, a skutek okazał się groteskowy⁷. Wszystko sprowadzało się do

5. M. Urbanek pisze: „W pisarstwie Kapuścińskiego najważniejsza jest refleksja nad człowiekiem w chwili zagrożenia, w czasie wielkich przemian, gdy opadają zasłony, zrywane są maski. W sytuacjach skrajnych mało komu udaje się skutecznie udawać kogoś innego, niż jest naprawdę” (M. Urbanek, *Kapuściński – reporter refleksyjny*, „Odra” 1997, nr 4, s. 4).

6. Zob. B. Chrząstowska, *Konteksty aksjologiczne*. „Polonistyka” 1999, nr 5, s. 272-279.

7. Tak Kapuściński opisuje losy sprowadzonych z Europy dwóch tysięcy ciężarówek: „Sprowadzono więc

utrzymania status quo, czyli niepodzielnej, niebywale agresywnej, pochłaniającej wszystkie dobra władzy szacha. A przecież, jak zauważał już Alexis de Tocqueville, istota rewolucji polega na tym, że wszystkie stany społeczne domagają się „równoczesnego i całkowitego zniesienia wszystkich praw i zwyczajów obowiązujących w kraju”⁸. Problem w tym, że lud właśnie takiej radykalnej zmiany zażądał, ale po to, by obalić monarchię. Czyżby zatem prawdziwa rewolucja była odpowiedzią na rewolucję prowizoryczną, nieautentyczną, oszukańczą?

Aksjologia rewolucji

Cykl lekcji poświęconych *Szachinszachowi* proponuję zakończyć analizą części trzeciej, zatytułowanej *Martwy płomień*. Najpierw warto przyrzeć się obrazowaniu służącemu opisaniu istoty rewolucji. Kapuściński jej początek nazywa wybuchem zaskakującym wszystkich, a jej przebieg żywiołem burzącym wszystko, nawet hasła (wartości), które powołały ją do życia. Rewolucja jest porównana również do sztuki teatralnej podzielonej na akty i sceny. Musieli to dostrzec również autorzy filmów dokumentalnych o irańskim dramacie z 1979 r., gdyż ich dzieła są do siebie bardzo podobne. Reporter zwraca uwagę, że można w nich wyodrębnić trzy następujące po sobie akty – obraz protestującego, groźnego tłumu, scenę jego krwawego zderzenia z wojskiem i widok po masakrze (nazwany „sceną z pobojowiska”). Teatrem Kapuściński nazywa system władzy stworzony przez szacha, a jego samego reżyserem mającym ambicje stworzenia teatru na światowym poziomie. Tym sposobem wyko-

rzystuje topos *teatrum mundi*, by za jego pomocą odślonić mechanizm rozpadu monarchii i narodzin rewolucji. Okazało się bowiem, że spektakl przygotowany przez szacha był przeznaczony tylko dla niego – na niego padały światła reflektorów, on odgrywał główną rolę i starał się kierować grą statystów, wreszcie sam dla siebie sprawdził niezwykle kosztowne dekoracje, wśród których statyści się pogubili i z utęsknieniem zaczęli spoglądać w stronę tego, co znane i bliskie, czyli meczetu. Reżyser nie przewidział jednak, że jego spektakularny scenariusz i gra zderzą się z rzeczywistością. Inicjatywę przejęli ci, którzy dotąd byli w cieniu i odgrywali rolę statystów. Panuje chaos, pojawia się sekwencja pozornie niezwiązanych ze sobą scen pełnych romantycznego zapалу i uczuć. Wreszcie nadchodzi nieoczekiwany finał – promieniejąca postać szacha okazuje się być podłączona do prądu, teraz wystarczy tylko odłączyć kable i przeciąć druty, by światło zgasło, a postać budząca dotąd grozę zamieniła się w zwykłego człowieka w garniturze udającego się spokojnie na lotnisko. Ten opis skłania do istotnej w kontekście poruszanego tematu refleksji – czy rewolucja to tylko widowisko, gra, pewna umowna, uświęcona tradycją forma wyładowania społecznych frustracji? Ma ona przecież swój rytuał i przebieg. Uczniowie łatwo mogą go odtworzyć, redagując tytuły dla poszczególnych scen przedstawienia opisanego w tak plastyczny sposób przez Kapuścińskiego i rozpisując wskazówki dla odgrywających w nim role aktorów. Ale przecież w tymże opisie jest też coś niepokojącego, niejasnego – jak to się bowiem dzieje, że statyści się buntują, co jest tego powodem? Zrozumieli sens scenariusza, który wyznaczał im rolę raz na zawsze, czy może pojęli, że scenariusz jest czymś umownym, co można zmienić, a może jest czymś, co ogranicza ich spontaniczność? Da się pewnie na lekcji sformułować problem: czy rewolucja jest żywiołem czy improwizowanym widowiskiem? Spór ten ma bowiem wymiar aksjologiczny – dotyczy przecież kwestii indywidualnej odpowiedzialności za bieg historii. Jeżeli rewolucja jest żywiołem, to człowiek jest wobec niej bezradny, nie ma na nią wpływu, jeżeli natomiast stanowi ona przedstawienie (nawet odegrane spontanicznie, bez scenariusza), to jednak każdy odpowiada w nim za swoją rolę. Kapuściński jednoznacznie tego problemu nie

z Europy dwa tysiące ciężarówek, ale wtedy okazało się, że Iran nie ma kierowców (o czym szach nie wiedział). Po wielu naradach posłano samoloty, które przywoziły z Seulu kierowców południowokoreańskich. Ciężarówki ruszyły i zaczęły przewozić ładunki. Aliści kierowcy, nauczwszy się kilku słów po persku, szybko dowiedzieli się, że płacą im połowę mniej niż kierowcom irańskim. Oburzeni, porzucili ciężarówki i wrócili do Korei. Samochody te, już dziś bezużyteczne, stoją nadal na pustyni, na drodze prowadzącej z Bander Abbas do Teheranu, przysypane piaskiem” (*Szachinszach*, s. 69-70).

8. A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, Wstęp: F. Fure, przeł. H. Szumańska-Grossowa. Kraków 1994, s. 160.

ars longa, vita brevis

rozstrzyga – uważnie przygląda się zarówno pojedynczym ludziom, jak i tłumowi, bliżej mu jednak do spotkania z człowiekiem twarzą w twarz. Właśnie w tym tajemniczym spotkaniu tkwi tajemnica przyczyny wybuchu rewolucji:

„Wszystkie książki o wszystkich rewolucjach zaczynają się od rozdziału, który mówi o zgniłźnie władzy upadającej albo o nędzy i cierpieniach ludu. A przecież powinny one zaczynać się od rozdziału z dziedziny psychologii – o tym, jak udręczony, zalękniony człowiek nagle przełamuje strach, przestaje się bać. Powinien być opisany cały ten niezwykły proces, który czasem dokonuje się w jednej chwili, jak wstrząs, jak oczyszczenie. Człowiek pozbywa się strachu, czuje się wolny. Bez tego nie byłoby rewolucji” (*Szachinszach*, s. 131).

Autorka *Cesarza* genezę rewolucji widzi w niemożliwym do rozwiązania, w sposób kompromisowy, konflikcie odmiennych hierarchii wartości, co znakomicie pokazuje w scenie spotkania człowieka z policjantem. Każdy z nich przychodzi na to spotkanie z własnym doświadczeniem⁹, które dotąd niezawodnie kształtowało wzajemne relacje i przyznawało prymat temu, kto silniejszy:

„Doświadczenie policjanta: jeżeli na kogoś krzyknę i podniosę pałkę, ten zdrętwieje z przerażenia, a potem zacznie uciekać. Doświadczenie człowieka z tłumu: na widok zbliżającego się policjanta zamieniam się w strach i zaczynam uciekać. Na podstawie tych doświadczeń układamy dalszy scenariusz; policjant krzyczy, człowiek ucieka, za nim pierzchają inni, plac pustoszeje” (*Szachinszach*, s. 130).

9. Kapuściński nadaje temu spotkaniu wymiar filozoficzny bliski filozofii dialogu. Tischner tak pisze o spotkaniu i doświadczeniu spotykających się osób:

„Spotkanie wydaje się wydarzeniem przypadkowym; nie wiadomo kiedy, gdzie i dlaczego... Gdy jednak nastąpi, okazuje się, że było przygotowane przez całą przeszłość osób, które się spotkały. Widać wówczas, jak istotną rolę we wzajemnym naprzeciw siebie odgrywa to, co ci ludzie mają już poza sobą.

Czym jest zaplecze spotkania? Jest nim szeroko pojęta sfera przeżywanych przez ludzi idei i wartości, czyli sfera tego, co znajduje się jakby ponad nami i po czym nigdy nie możemy deptać [...] Ona wiąże, odstawiając i zobowiązując zarazem” (J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków 1998, 18-19).

Dotychczasową relację między nimi Kapuściński nazywa „mieszaliną agresji, pogardy, wściekłości i lęku” – spotkaniem bowiem rządzi strach; on wyznacza hierarchie i role protestującemu i policjantowi. Rewolucja zaczyna się z chwilą, gdy zniknie strach, a więc nadrzędna perspektywa tworząca wzajemne stosunki, a zastąpi go odwaga (czyli wartość zastępuje miejsce antywartości). Człowiek z tłumu odstawia swą twarz¹⁰ – pozbywając się strachu, odkrywa prawdę o tych wartościach, które są mu najbliższe i których odtąd jest gotów bronić nawet za cenę życia. Na szczycie jego aksjologicznej hierarchii znajdują się od tej chwili godność człowieka, wolność, prawda i odwaga. Przedtem była to troska o własne życie i poczucie bezpieczeństwa. Musi zatem dojść do konfrontacji z tak odmienną hierarchią, jaką reprezentuje policjant. Dla niego bowiem liczą się przede wszystkim władza i bezwzględne posłuszeństwo zwierzchnikom – do rewolucji dojdzie wtedy, gdy uzna, że ich obrona nie jest warta jego życia:

„Policjant krzyczy, ale człowiek nie ucieka. Stoi i patrzy na policjanta. Jest to spojrzenie twarde i bezczelne. Tak jest! Człowiek z tłumu patrzy bezczelnie na ubraną w mundur władzę. Nie rusza się z miejsca. Potem rozgląda się dookoła, widzi spojrzenia innych. Są podobne: czujne, jeszcze z odrobiną lęku, ale już twarde i nieustępliwe. [...] Nie wiemy, czy policjant i człowiek z tłumu zdali już sobie sprawę z tego, co zaszło. Że człowiek z tłumu przestał się bać i że to jest właśnie początek rewolucji. Od tego ona się zaczyna” (*Szachinszach*, s. 130).

Kapuściński zwraca uwagę na jeszcze jeden warunek wybuchu rewolucji. Rozpoczyna się ona z chwilą, gdy powstanie aksjologiczna więź między tymi, którzy pozbyli się lęku – teraz oni odczuwają swą siłę, ale ta siła ma swoje zakorzenienie w wartościach. Jest to jednocześnie więź duchowa, dlatego trudno sobie w pierwszej chwili uświadomić jej moc, zarówno człowiekowi z tłumu, jak i policjantowi. Żywioł burzenia został

10. W *Filozofii dramatu* Tischner stwierdza: „W epifanii inny ukazuje swą prawdę. [...] Epifania twarzy nie przynosi żadnej wiedzy w potocznym sensie tego słowa. Tym co przynosi, jest inny – inny jako taki, czyli jako prawdomówny (J. Tischner, op.cit., s. 31).

ars longa, vita brevis

już jednak wprawiony w ruch i nie da się go zatrzymać i nad nim zapanować.

„Szachinszach” – konteksty

Interpretację *Szachinszacha* warto wkomponować w cykl lekcji poświęconych rewolucji. Tylko w ten sposób da się odkryć oryginalność spojrzenia Kapuścińskiego polegającą na postrzeganiu jej genezy, przebiegu i skutków z perspektywy pojedynczego, konkretnego, zwykłego człowieka oraz z perspektywy globalnej, widzianej okiem reportera przybywającego z innego kręgu kulturowego, przyglądającego się dramatycznym wydarzeniom z dystansu, gromadzącego informacje, zdjęcia, kasety, notatki, wycinki prasowe i próbującego ukazać bieg zdarzeń w spójnej, zsyntetyzowanej formie. Mozaikowość *Szachinszacha* dowodzi jednak, że możliwe jest tylko przybliżenie obrazu rewolucji, a nie pełne wyjaśnienie jej istoty. Historię można zrozumieć tylko poprzez analizę fragmentów, „donosów rzeczywistości” – wizja całościowa jest bowiem niemożliwa. W tym kontekście tekst Kapuścińskiego może nawiązać interesujący dialog z dziełem Hannah Arendt *O rewolucji*, gdzie wyjaśnia ona sens tego słowa będącego pierwotnie terminem astronomicznym, oznaczającym „regularny, zgodny z prawidłami regularny ruch gwiazd, o którym wiedziano, że nie podlega wpływowi człowieka i że nie sposób go odeprzeć”¹¹. XVII wiek nadaje temu słowu znaczenie polityczne – rewolucja oznacza ruch powracający do pewnego wpiętego ustalonego punktu, do wcześniej ustanowionego ładu – tak nazwano np. przywrócenie władzy monarchicznej w Anglii¹². Dopiero rewolucjoniści francuscy nazwali właśnie rewolucją pewien nieodparty proces – dlatego chętnie posługiwali się metaforami potoku, strumienia i nurtu wyrażającymi bezradność człowieka wobec nieuniknionego, żywiołowego procesu historycznego¹³. Ciekawa byłaby więc przeprowadzona na lekcji analiza

porównawcza metafor wspomnianych w tekście Arendt i wykorzystanych w reportażu Kapuścińskiego. Jest to o tyle uzasadnione, że również autorka książki *O rewolucji* posługuje się metaforą widowiska – taki sposób jej postrzegania przybliża... zewnętrznym obserwatorom:

„W widowisku tym rzucał się w oczy fakt, że żaden z aktorów rewolucji nie mógł kontrolować przebiegu zdarzeń, bo ów bieg obrał kierunek niewiele albo nic niemający wspólnego z założonymi dążeniami i celami konkretnych ludzi, którzy, wprost przeciwnie, musieli poddawać swą wolę i zamiary anonimowej sile rewolucji, jeśli w ogóle chcieli przeżyć”¹⁴.

W ten sposób docieramy do bardzo ważnego problemu etycznego – czy człowiek ponosi odpowiedzialność za bieg historii? Czy ma na nią istotny wpływ? Sensowna, głęboka odpowiedź na te pytania jest możliwa między innymi dzięki lekturze tekstów literackich takich, jak *Nie-Boska komedia*, *Tango*, *Szewcy*, *Przedwiośnie* czy właśnie *Szachinszach*. Rewolucja jest bowiem konfliktem idei oraz ideologii, ale jej geneza tkwi we wnętrzu konkretnego człowieka, w jego hierarchii wartości. Nie można również zapomnieć, że skutki rewolucji także bezpośrednio i w pierwszej kolejności dotyczą właśnie owego człowieka¹⁵. To twórcy wielkich syntez odsuwają się od dramatu jednostki, by pokazać polityczne, socjologiczne, historyczne przemiany zachodzące pod wpływem rewolucji w państwie czy zbiorowości. Książkę Kapuścińskiego warto uczynić przedmiotem szkolnej analizy, gdyż pokazuje ona, parafrazując Alberta Camusa, że bakcyl rewolucji nigdy nie umiera i nie znika, i może przez dziesiątki lat pozostać uśpiony. Powinni o tym pamiętać i rządzący, i ludzie z tłumu.

11. H. Arendt, *O rewolucji*, przeł. M. Godyń. Kraków 1991, s. 40. Zob. także: Z.A. Kłakówna, P. Kozłowski, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa III liceum*, Kraków 2004, s. 185-189.

12. H. Arendt, *O rewolucji*, op.cit., s. 41.

13. Ibidem, s. 48.

14. Ibidem, s. 50.

15. Ciekawą perspektywę interpretacyjną *Szachinszacha* wyznacza Z. Bauer: „*Szachinszach* jest książką o tym, jak potrafi zniknąć solidarność ludzka, jeśli zawiązała się tylko na moment sprzeciwu, jeśli podtrzymywały ją emocje tylko, a i to nie dość silne, by rewolucja od fazy spontanicznych rewindykacji [...] mogła przejść do fazy budowania takich struktur, które zapewniają godność, prawo zrzeszania się, wolność słowa” (Z. Bauer, *Na wszystkich drogach ziemi*, „Literatura” 1987, nr 5, s. 21).

Królestwo za...

p o M y s ł

KATARZYNA
ADAMSKA

LEKCJE
w szkole podstawowej

Lekcja przed i po spektaklu o brzydkim kaczątku

(zob. recenzja s. 61-62)

Przed spektaklem

Wyprawa z dziećmi do teatru to nie byle co. Trzeba dzieci przygotować, więc mówić o tym, jak się ubrać i dlaczego stosowność stroju jest ważna, trzeba mówić, że w czasie przedstawienia niczego się nie je ani nie pije. Pisanie o takich truizmach może się wydawać śmieszne, ale rozmowy z uczniami dowodzą jednak, że nie są to dla nich rzeczy oczywiste. Na twarzach maluje się nieraz autentyczne zdziwienie, niedowierzanie, czasem nawet bunt: „Jak to, nie można zjeść czegoś, co nie szeleści i nie chrupie?”. Pamiętam też ropacz dziesięcioletniej dziewczynki, która jako jedyna z klasy wybrała się do teatru w eleganckiej sukience. Poczucie inności było tak silne, że uczennica chciała wrócić do domu. A przecież to ona była ubrana stosownie.

Z wyjścia do teatru trzeba zrobić święto, pokazać program, plakat i zastanowić się nad tym, czym teatr jest i czego się tam spodziewać.

Przede wszystkim jednak trzeba uczyć samego odbioru sztuki teatralnej. Coraz częściej bowiem trafiają się uczniowie przyzwyczajeni do

filmowej czy komputerowej „dosłowności”, którym trudno wejść w teatralną konwencję. W dzisiejszych czasach nie ma miejsca na domyślność.

Dobrą zaprawę w niedosłownym czytaniu daje oczywiście lektura poezji. Weźmy na przykład następujący wiersz.

Joanna Kulmowa

Po co jest teatr?

Ta drabina to schody do nieba.
A ta miska nad schodami to księżyc.
Tamten miecz to zwyczajny pogrzebacz,
a z garnków są helmy rycerzy.

Ale kto w te czary uwierzy?

To jest teatr –
a on jest po to,
żeby wszystko było inne niż dotąd.
żeby iść do domu w zamyśleniu,
w zachwycie –

i już na zawsze w misce księżyc widzieć.

Źródło: J. Kulmowa, *Moja pełnia*,
czyli wiersze lubiane, PIW, Warszawa 2000.

dzieci idą do teatru...

Zaproponujmy uczniom lekturę pierwszej części tekstu (do słowa „uwierzy”) bez tytułu. Niech na początek wypiszą przedmioty codziennego użytku, o których wspomina się w tej części wiersza: drabina, miska nad schodami, pogrzebacz, garnki. Niech spiszą wszelkie skojarzenia z tymi przedmiotami w ich codziennej funkcji (wygląd, materia, z której są zrobione, do czego służą). Niech teraz znajdą w wierszu informacje o tym, w co zmieniły się w wyobraźni poetki te przedmioty: schody do nieba, księżyc, miecz, hełmy rycerskie. Co kojarzy się z takimi nazwami? Co w wyglądzie zwykłych przedmiotów pozwala zobaczyć w nich te nowe? Czytamy drugą część tekstu. Rozmawiamy o tym, co ona znaczy. A jeśli wziąć pod uwagę tytuł wiersza?

Po spektaklu

Trzeba rozmawiać o tym, co dzieci zobaczyły i co to znaczy, co o tym sądzą, o czym właściwie opowiada spektakl i jak to zostało wyrażone. Możemy im w tym pomóc, kierując uwagę ku tym elementom spektaklu, które pozwolą im zaktywizować własne doświadczenia lekturowe.

Najpierw zatem staramy się utrwalić i pogłębić wrażenia. Rozmawiamy więc o tym, czym się wyróżniało kaczątko, dlaczego inni postępowali wobec niego okrutnie.

Brzydkie kaczątko wystawione w Teatrze Groteska w Krakowie doskonale wpasowuje się w rozważania o teatralnej konwencji. Młody widz musi zaakceptować kąpiel w stawie, którego de facto nie ma, nie został nawet w żaden sposób zasugerowany. Widzimy tylko „pluskających się” przed amfiteatralnie ustawioną widownią aktorów – kacuszki. Zgadza się również na to, że artysta, który przed chwilą biegł po scenie jako domownik pana Andersena, przeistacza się

w koguta tylko poprzez wydobycie z wiklinowego kosza szmacianej lalki.

Zapiszmy w kolumnie na tablicy kilka wybranych ze spektaklu przedmiotów. Mogą to być np. koszyczek oraz żółta rękawiczka sięgająca do łokcia; duży, staromodny, wiklinowy kapelusz; lustro w obrotowej ramie; poduszka; wałek-zagłówek. Dzieci bez trudu zauważą, że są to przedmioty codziennego użytku, zwykłe rzeczy, które można znaleźć w każdym domu. Zadaniem uczniów pozostaje teraz odczytanie, czym każdy z tych przedmiotów stał się w przedstawieniu o brzydkim kaczątku. **Zapis mógłby wyglądać tak, jak w tabelce u dołu strony.**

Łatwo wysnuć wniosek, że wystarczy założenie dużego kapelusza, rękawiczki – pacynki, wyciągnięcie lalki z wiklinowego kosza czy zrobienie z poduszki tułowia zwierzątka, aby baśniowe postacie ożyły dzięki wyobraźni H.Ch. Andersena, twórców spektaklu oraz jego odbiorców. **Pytajmy teraz, co dzięki takim grom wyobraźni zyskaliśmy, czego się dowiedzieliśmy, co przeżyliśmy?**

Jakich ludzi może oznaczać kaczątko? Jakich inne ląbędzie, jakich kaczkę.

Tu możemy przypomnieć wiersz, który ukazuje teatr jako miejsce magiczne. Co w działaniach poetki i działaniach reżyserki spektaklu dzieje się podobnie? Co sprawia, że my – widzowie, poddani takim czarom, po wyjściu z teatru inaczej patrzymy na to, co nas otacza? **Co pomagają zauważyć rekwizyty takie, jak w tym spektaklu?**

Na zakończenie tych rozważań dzieci mogą same „czarować zwykłe rzeczy”. Polećmy im, aby wybrany przedmiot codziennego użytku przemieniły w teatralną postać, element scenografii, rekwizyt. Swoje propozycje mogą opisać i narysować.

koszyczek z żółtą rękawiczką	mała kacuszka
staromodny, wiklinowy kapelusz	dorośla kaczka
lustro	stół, przy którym ucztowali mieszkańcy podwórka
poduszka	sadzawka, w której kaczątko pływało z gąsiorami
wałek z sofy	kura
	kot
zwykłe przedmioty	elementy teatralnej rzeczywistości

dzieci idą do teatru...

warsztatowe konteksty

ZBIGNIEW BAUER*

A świat ciągle wrze. O Ryszardzie Kapuścińskim

„Myślę, że pytanie o relację między pisaniem a zmianą, o to, czy taka relacja istnieje i jaki może mieć charakter, jest bardzo ważne i aktualne. Dobrze, że stawiamy je dziś, kiedy rzeczywistość poddaje literaturę kolejnej próbie.

Pytanie to rodzi się z niepokoju o skuteczność naszych działań pisarskich, o samą wartość pisania. Bo z jednej strony widzimy ogromną proliferację słowa pisanego – jest coraz więcej książek, czasopism i gazet – a jednocześnie dostrzegamy, ile w tym świecie jest zła i że ilość problemów i konfliktów na naszej planecie raczej rośnie, niż maleje. Stąd sceptycyzm wielu twórców, stąd często nieufność, a nawet niewiara w sens naszego pisania.

Umysł współczesnego człowieka jest zalewany powodzią słów, przez co szybko tracą one na wartości i sile, coraz mniej nam mówią, a coraz bardziej dezorientują, wyczerpują i męczą. A jednak ten nadmiar, ta nadprodukcja nie powinny nas zniechęcać”.

Tak mówił Ryszard Kapuściński w swoim wykładzie podczas nowojorskiego festiwalu literac-

kiego „Głosy z całego świata” (PEN World Voices), który odbył się w połowie kwietnia 2005 roku i zgromadził największe osobistości światowej literatury – blisko 140 twórców, w tym co najmniej kilku noblistów. Wydobyłem ten cytat ze stosu notatek, które robiłem przy okazji przygotowywania artykułu o szansach pisarstwa w opo- nowanym przez media świecie. Przeczytałem wy- kład autora *Cesarza* kilkakrotnie, teraz już nie po to, by odpowiadać na zbanalizowane po trosze pytanie, czy literatura ocaleje. Teraz, gdy pisar- stwo Kapuścińskiego jest dziełem zakończonym, nawet jeśli z pozostawionych przezeń szkiców i notatek uda się, dzięki pracy jego przyjaciół, skomponować jakieś *opera posthuma*, cytat ten zabrzmiał czymś, co zdaje się być charaktery- styczne i dla sposobu tworzenia, i dla człowie- ka, i dla wizji świata, jaką ten niezwykły świadek dziejów powoli, uporczywie, konsekwentnie w so- bie budował. Tym czymś jest świadomość, iż sta- le – czy chcemy tego, czy nie – znajdujemy się między biegunami, skrajnościami, a przynajmniej przeciwnie skierowanymi wektorami tych samych sił. Przeraza nas inflacja słowa – ale nie możemy się jej poddawać. Budzi lęk atrofia intelektualnych elit – ale przecież nie możemy porzucić myślenia, moralnego oporu wobec banału, powierzchow- ności, brutalnego negowania wartości, rzekomo w imię nowoczesności i niemożliwych do odwró- cenia trendów współczesności. To oczywiste, że może budzić politowanie słowo pisarza skonfron- towane z mową frontów, z wyrachowaniem polity- ków, z fanatyzmem bojowników różnych ideologii i religii, którzy w pasach wypełnionych *semte- xem* niosą w tłum „innych”, „niewiernych” jedyną i ostateczną prawdę. Ale słowo pisarza nie może ucichnąć. Wraz z tą ciszą nadejdzie bowiem ko- niec świata i koniec człowieczeństwa.

Ryszard Kapuściński mocno w to wierzył – choć przecież nie bez zwątpień. W stanie wo- jennym, po 1981 roku, konsekwentnie odmawiał wywiadów, zaszył się w ciszy, choć – jak dobrze pamiętam – z uwagą obserwował to, co się działo w Polsce i wokół niej. Świadek wojen i rewolucji, ten, który tak długo mówił nam o „wrzeniu świa- ta”, sprawiał wrażenie, iż świadomie wycofał się na margines. Nie komentował niczego publicznie – nawet w prasie podziemnej. Odnosiłem wtedy wrażenie, że polskie wydarzenia traktował z glo- balnej perspektywy i może dlatego wydawały mu się nie najważniejsze. Tymczasem okazało się, że bez tych wydarzeń Europa i tym samym świat wyglądałyby inaczej.

* dr Zbigniew Bauer – adiunkt w Instytucie Filologii Pol- skiej AP w Krakowie. Publicysta, teoretyk literatury i me- diów. Wydał m.in. „Antymedialny reportaż Ryszarda Ka- puścińskiego” (Warszawa 2000). Współautor i współre- daktor „Słownika terminów medialnych” (Kraków 2007). Autor licznych artykułów omawiających wzajemny wpływ literatury i mediów.

Twórczość Kapuścińskiego – choć była spokojnym tłumaczeniem świata, próbą opanowania jego „wrzenia” – była zarazem dzieckiem sprzeczności, dojmującym, pełnym empatii jej odnajdywaniem i w świecie, i w pojedynczych ludziach. Sprzeczność była tematem tego pisarstwa, a zarazem jej „ciałem” i tworzywem. Być może z takiego mojego przekonania wziął się pomysł tytułu mojej książki o nim, w której usiłowałem pokazać, że Kapuściński – po śmierci nazwany „cesarzem polskiego reportażu”, człowiek przez całe życie związany z mediami – był zarazem „przeciwnym mediom”. Ale zarazem ta „antymedialność” nie oznaczała tu ucieczki w literaturę fikcjonalną: Kapuściński nie lubił, gdy rozważano, kim jest – pisarzem? reporterem? A zarazem – w *Lapidariach* i w trakcie swoich spotkań z adeptami dziennikarstwa – nie stronił od rozważań warsztatowych. Nie chciał zaczynać pisania od myślenia o formie, a jednak fenomenalnie nad nią panował, co widać w *Cesarzu* i *Szachinszachu*. Jego książki powstawały powoli, jakby z bólu. Kiedyś powiedział przyszłym dziennikarzom, by każdą stronicę, którą napiszą, poprzedzała lektura stu stronic z książek, jakie wcześniej przeczytają. Krzywił się, gdy ktoś mówił o „łatwości pisania”, „lekkości pióra”. Kojarzył to z banałem, z powierzchownością, tak mocno wpisaną w wizerunek dziennikarza dzisiejszych mediów, szczególnie elektronicznych. Był mistrzem wnikliwej analizy zjawisk, które sam obserwował lub o których czytał, a zarazem okazał się znakomitym twórcą „dzieł otwartych”, wewnętrznie rozsypanych (myślę o *Lapidariach*), wyrastających z niepowtarzalnych odruchów uczuć i myśli, ze swoistych epifanii. Synteza i epifania? Owszem, jeśli pamiętamy o wspomnianej wyżej estetyce i poetyce sprzeczności. W jednej z rozmów, jakie prowadził z Witoldem Beresiem i Krzysztofem Burnetko, zauważył:

„Świat już jest wielką różnorodnością. Jest wielkim i niesłychanie bogatym collage’em. To dlatego między innymi tak trudno o nim dyskutować. Dla każdej tezy można znaleźć antytezę. Możemy powiedzieć, że świat żyje w pokoju, ale ktoś momentalnie przytoczy listę ognisk zapalnych. Możemy stwierdzić, że Europa Zachodnia jest zasobna i ustabilizowana, a ktoś powie, że 14 procent Europejczyków jest bez pracy”¹.

Jak więc opisać świat? Jak fizyczne jego doświadczenie przełożyć na słowo, zwłaszcza na słowo pisane, słowo istniejące w przestrzeni komunikacyjnej, którą niegdyś genialnie zdefiniował Walter Ong, określając ją jako „wtórną oralność”? Takie „rozsypanie się” świata – nawet jeśli doświadczamy go własnym ciałem – może zostać przezwyciężone między innymi poprzez narrację. Ale wszelka narracja jest równoznaczna z uporządkowaniem „wrzenia świata” według naszych rytmów, wedle naszych wyobrażeń, stereotypów, konwencji. I to kolejna ze sprzeczności, z którymi zmagał się Ryszard Kapuściński: żywe, powstające na naszych oczach „ciało” świata zostaje przeciwstawione porządkującym strukturalnym narracyjnym.

Niepostrzeżenie znaleźliśmy się w kręgu pytań o postmodernizm. Kapuściński niechętnie wypowiadał się o nim: pamiętam długą dyskusję o światopoglądzie postmodernistycznym, jaką prowadziliśmy po mojej recenzji w „Nowych Książkach”, w której jego *Lapidaria*, a także część *Hebanu*, wpisałem – dziś myślę, że pochopnie – w poetykę postmodernistycznego eseju. Kapuściński o postmodernizmie wypowiadał się bardzo ostrożnie, niekiedy przeciwstawiając go integryzmowi, charakterystycznemu dla sposobu myślenia społeczności izolowanych, pozbawionych możliwości (lub pozbawiających się jej na własne życzenie) globalnych kontaktów, właściwych współczesnym mediom elektronicznym. Mówił:

„Postmodernizm nie jest niczym innym niż nową fazą myślenia i najszerzej pojmowanej kultury, odpowiadającej sytuacji, w jakiej znalazł się świat między innymi w wyniku rewolucji elektronicznej, która uruchomiła nieznanne dotychczas możliwości komunikacyjne, ułatwiła kontakty międzyludzkie i międzykulturowe, a przez to zmieniła wizerunek naszej planety. Zagrożeniem może być co najwyżej to, że próbuje się przypisywać postmodernizmowi wszystko, co się chce, i używać go do zwalczania liberalizmu”².

„Bo czym jest integryzm? Jest wycofaniem. Integryzm bierze się ze strachu przed wyzwaniem współczesności. Człowiek nie chce ich podjąć, ale szuka przeciw nim oparcia w nacjonalizmie, prowincjonalizmie, zamknięciu. Bo myśli, że tak będzie dla niego bezpieczniej.

1. Kapuściński: nie ogarniam świata. Z Ryszardem Kapuścińskim spotykają się Witold Beres i Krzysztof Burnetko, Warszawa 2007, s. 194.

2. Ibidem, s. 192-93.

Tyle, że integryzm może być postawą bierną, ale może też być aktywną. Integrysta może odcinać się od świata, ale też może chcieć narzucić swój integryzm innym. To są dwa oblicza integryzmu. Ale w każdym wariantcie jest element ucieczki z powodu niemożności odnalezienia siebie w świecie³.

Jesteśmy między biegunami. Całość, która jest fragmentem. Fragment, który zachowuje wszystkie prawa całości. Myślę dzisiaj, że to była oś światopoglądu twórcy *Imperium*. Był podróżnikiem między tymi biegunami, a zarazem znakomitym translatozem języka całości na język fragmentu. I, co oczywiste, odwrotnie. Te podróże zamieniały się na swoistą „poetykę” jego pisarstwa. Istnieje arabskie słowo *rihla*: oznacza ono rzeczywistą podróż, drogę, wędrówkę – a jednocześnie jest określeniem opisu owej podróży. To tak, jakbyśmy morską żeglugę, pełną epizodów z burzami, nieprzyjawnymi (lub przyjawnymi) portami, spotkaniami z osobliwymi ludźmi, a nawet wodnymi potworami, zamienili na piękną żeglarską mapę: portolan. Czy jednak piękno tego zapisu oddaje wszystko, czego doświadczyliśmy w tej drodze? Czy oddaje zapachy, barwy, smaki świata?

Portolan Ryszarda Kapuścińskiego to ciąg fragmentów. Składany wielokrotnie, zabierany ze sobą na kolejne eskapady, przecierał się na zgięciach i coraz bardziej przypominał mozaikę, którą jedynie on potrafił posklejać, nadać im pozór jednorodnego obrazu. Portolan bowiem, w odróżnieniu od zwyczajnej mapy, zawiera w sobie wyzwanie: wyzwanie do udania się w podróż i wyzwanie do opowiedzenia o tej drodze.

Kapuściński, obserwator świata *in statu nascendi*, był z ducha i z wykształcenia historykiem. Jego ostatnia wielka książka, *Podróże z Herodotem*, była z jednej strony swoistym hołdem dla antycznego patrona, z drugiej – próbą autorefleksji: o sobie, własnej metodzie twórczej, własnym oglądzie świata. Wiedziałem od dawna, że Herodot stałe towarzyszył jego pracy, a jednak, gdy – chyba na początku obecnego wieku – powiedział mi w telefonicznej rozmowie o projekcie tej książki, poczułem dziwny dreszcz. Herodot był Kapuścińskim swoich czasów, Kapuściński chciał pokazać, że jest Herodotem swoich dni. Ta książka, tak różna od *Chrystusa z karabinem na ramieniu*, od *Wojny futbolowej*, od wczesnego zbioru *Busz*

po polsku, od tych prac, które przyniosły mu międzynarodową sławę, tzn. *Cesarza* i *Szachinszacha* czy *Imperium*, może być dzisiaj traktowana jako summa pisarstwa Kapuścińskiego. I nie tylko dlatego, że mnóstwo w niej autoanalitycznych akapitów, że wyprowadzić by z niej można setki cytatów streszczających sens jego wędrówek, męczarni z tekstem, z osądzaniem, co jest, a co być nie może historycznym faktem. Kapuściński, wierzę, że świadomie, zrekonstruował w czasach nam współczesnych pewną sytuację narracyjną – zapewne tę, której musiał doświadczyć, a następnie zapisać Herodot. To sytuacja „profesjonalnego obcego”. Sytuacja, o której możemy dowiedzieć się choćby z wstrząsających zwierzeń autobiograficznych Bronisława Malinowskiego. Prowadzi to nas to kolejnej sprzeczności: empatyczna bliskość, stopnienie się z otoczeniem, wejście w społeczność – skrajnie niekiedy kulturowo obcą – staje naprzeciwko konieczności pozostawania na zewnątrz, zachowania dystansu.

Takie dylematy rozpatruje współczesna, postmodernistyczna, antropologia. O takich dylematkach dyskutują dzisiejsi, niekoniecznie postmodernistyczni, teoretycy historiografii. Kapuścińskiego bardzo interesowały te spory. Ślad tych zainteresowań odcisnął się na poetyce jego twórczości: pragnął syntezy (którą gwarantuje dystans), a jednocześnie nie pozwalał sobie na odejście, bodaj na moment, od szczegółu, od rozmowy z pojedynczym człowiekiem, od obserwacji jakiegoś zdarzenia czy zjawiska, które zamieniając się w obraz słowny, przekształcało się w metaforę o nieprawdopodobnej wręcz sugestywności.

Hayden White, którego koncepcję pisarstwa historycznego Kapuściński bardzo wysoko cenił, pisze:

„Historiografia jest dziedziną szczególnie dogodną do rozpatrywania istoty narracji i narracyjności, ponieważ to w niej właśnie nasze pragnienie wyobrażonego i możliwego musi zmierzyć się z wymogami tego, co realne, co rzeczywiste. Jeśli określimy narrację i narracyjność jako instrumenty, za pomocą których dochodzi do zapośredniczenia, pogodzenia i rozwiązania w obrębie dyskursu sprzecznych roszczeń wyobrażeniowego i realnego, zdołamy pojąć zarówno atrakcyjność narracyjnej formy, jak i podstawy jej odrzucenia⁴.”

3. Ibidem, s. 193.

4. H. White, *Znaczenie narracyjności dla przedstawiania rzeczywistości*, tłum. M. Wilczyński, [w:]

Narracyjność jednak nieuchronnie kieruje naszą myśl ku problemowi fikcji (co niekoniecznie musi być zgodne z zarówno z teorią narracji, jak też teorią fikcji). Reporter i fikcja? Historyk i fikcja? Przecież reporter ma pokazywać świat takim, jakim on jest – w całym jego rozsypaniu, chaotyczności, nieprzewidywalności! Uruchomienie zaś mechanizmów narracji likwiduje całą przypadkowość rzeczywistości, w jakiej żyjemy. Zostaje ona zawłaszczona, wpisana w ramy, odarta z płynności i urody.

Tych paradoksów Kapuściński wydawał się być świadomy. *Lapidaria*, cykl, który początkowo określał jako pisarski epizod, rozrósł się do rozmiarów sześciu tomów (ostatni tom był prawdopodobnie ostatnią książką, nad którą pracował). Podjęcie skomplikowanego zagadnienia fragmentaryzmu literackiego, heterogeniczności przekazu, opowiadania „otwartego” dowodzi, iż Kapuściński nieustannie poszukiwał sposobu wyrażania świata, określenia miejsca, w którym powinien znajdować się obserwator. Z rozmów z nim zapamiętałem wielką wiedzę, jaką miał o współczesnych koncepcjach języka, o teorii metafory na przykład. Nie bez powodu nazywano go „poetą faktu”, choć niekiedy niebezpiecznie zbliżał się do granic, jakie – mimo wszystko – dzielą faktograficzny przekaz medialny i poezję. Tuż po jego śmierci w amerykańskim magazynie internetowym „Slate” ukazał się dwuznaczny w wymowie artykuł Jacka Shafera, w którym autor z jednej strony podkreśla ogromny autorytet autora *Imperium* i jego mistrzostwo słowa, z drugiej jednak zauważa, że metaforyzowanie świata, traktowanie faktów jako alegorii – podważają autentyczność, stawiają w stan oskarżenia wiarygodność reportera⁵.

Kapuściński doskonale znał dyskusje, jakie w dziennikarstwie zachodnim, głównie amerykańskim, toczono w drugiej połowie XX wieku. Dotyczyły one m.in. tego, co bardzo przez au-

tora *Lapidariów* lubiany Truman Capote nazwał „dziennikarstwem narracyjnym”. Wydana w 1965 roku powieść *Z zimną krwią* otworzyła w pewnym stopniu furtkę do „powieści niefikcjonalnej”, „kreatywnej faktografii”, *gonzo journalism* (nazw jest tu co najmniej kilkanaście). Mechanizm fikcyjotwórczy zostaje tu użyty do opisu zdarzeń rzeczywistych, tych, które stały się bezpośrednim doświadczeniem pisarza. Czy jest to „zdrada” wobec podstawowych zadań reportera? Jest – jeśli chodzi o dziennikarstwo „newsowe”, związane z bieżącą obsługą agencji i stacji telewizyjnych. Z takim pojmowaniem swojego zawodu Kapuściński rozstał się dawno, co najmniej trzydzieści parę lat temu. I to nieważne, że *Cesarz* ukazywał się w odcinkach w tygodniku „Kultura”, pełniąc rolę korespondencji z ogarniętej rewolucją Etiopii.

Kapuściński nie zamierzał jedynie pokazywać świata, jak czynią to ukazywani przezeń wielokrotnie w *Lapidariach*, raz z dobrotliwym uśmiechem, raz ze złością, reporterzy telewizyjni, którzy niekiedy nawet nie wiedzą, w jakim znaleźli się kraju. Chciał go rozumieć; jeśli ktoś chce zrozumieć świat, zajrzeć poza jego fasady – musi posłużyć się metodami zgoła innymi niż czysto dziennikarskie. Musi stać się historykiem podróżującym (jak wiele wieków temu Herodot). Musi być politycznym analitykiem – a do tego nieodzowna jest ogromna wiedza z różnych dziedzin, niekoniecznie humanistycznych (Kapuściński gromadził również książki politologiczne, przyrodnicze, geograficzne, nawet medyczne). Musi być także antropologiem – jak choćby wspomniany przeze mnie wyżej Bronisław Malinowski. Musi też – czy tego chce, czy nie – być cierpliwym opowiadaczem, tłumaczem kultur. Musi być poetą, który opowiada „dywan świata” (tak kończy się przecież *Szachinszach*).

I chociaż wspomnienie to dotyczy czasów zupełnie innych – trudno oprzeć się wrażeniu, że wciąż (a może coraz bardziej) żyjemy w niezminionej rzeczywistości. William Brand, tłumacz *Cesarza* na język angielski, przypomina sobie batalie, jakie musiał staczać z amerykańskim wydawcą, żądającym notarialnych zaświadczeń, iż Kapuściński wypowiedzi etiopskich swych informatorów przytoczył *in extenso*, bez jakichkolwiek zmian i przeinaczeń. Wypowiedzi te miały zawierać dane osobowe i klauzulę, iż nie będą w przyszłości domagać się od wydawcy odszkodowań z tytułu naruszenia praw osobistych. Natu-

Poetyka pisarstwa historycznego, pod red. E. Domańskiej i M. Wilczyńskiego, Kraków 2000, s. 140-141. Por. również esej *Tekst historiograficzny jako artefakt* (w tym samym tomie), w którym White precyzuje pojęcie „fabularyzacji” (emplotment) faktów zdobytych ze źródeł np. kronikarskich.

5. J. Shafer, *The Lies of Ryszard Kapuściński or, if you prefer, the „magical realism” of the now-departed master*, „Slate” z 25.01.07 (URL: <http://www.slate.com/id/2158315/pagenum/all/>)

ralnie zaświadczenia te mieli wydać Etiopczycy⁶. W dzisiejszym świecie medialnym liczą się tylko fakty: twarde, niepodważalne. To, co można sfilmować, nagrać – innym słowem: skóra, powierzchnia świata.

Czy aby na pewno? Dziennikarska kariera Ryszarda Kapuścińskiego zaczynała się przecież w czasach nie najlepszych dla prawdy – więcej: w czasach dla prawdy dramatycznych. A jednak szukał do niej własnej drogi, głównie poprzez rzeczywiste, bezpośrednie, niepozabawione dramatyzm dotykaniem rzeczy, o których miał pisać. Kiedyś dałem wyraz swojemu przeświadczeniu, że polska literatura socrealistyczna (i nie tylko polska!) była budowaniem wielkiego, nieudolnego *simulakrum*. Kraju, ustroju, gospodarki, kultury, wreszcie ludzi kraj ten tworzących⁷. I kiedy to *simulakrum*, ta potiomkinowska wieś odsłoniła prawdę o sobie – Kapuściński pojechał szukać prawdy innej: o świecie. Wtedy, w latach sześćdziesiątych XX wieku, nikt, naturalnie jeszcze nie słyszał pięknego i modnego dziś terminu: *simulakrum*, ukutego przez Jeana Baudrillarda. Ale przecież to było właśnie to!

I potem były fazy kolejne: lata gierkowskie – z ich propagandą sukcesu i kolejnymi symulacjami rzeczywistości; z oszalałą (zwłaszcza w drugiej połowie lat 70.) cenzurą, zmuszającą najlepsze pióra dziennikarskie i reporterów, skupionych wokół „Kultury”, „Literatury” i „Polityki” do szatańskich wręcz forteli, by w opisie pojedynczego, niekiedy wręcz banalnego zdarzenia zawrzeć syntetyczną prawdę o całej rzeczywistości, w jakiej żyliśmy i z której nie było prostych, bezpiecznych dróg wyjścia. Pozostawały stare jak świat chwytliwy: metafora, alegoria, aluzja. Technika, do której dotarł Ryszard Kapuściński, nie byłaby możliwa do osiągnięcia bez ustawicznego forsowania barier, z jakimi najlepsza część polskiego dziennikarstwa musiała się spotykać nieustannie i nieustannie dawać sobie z nimi radę. Dziś właśnie tak widzę *Cesarza*, *Szachinszacha*. Wielkie przypowieści o dekomponującej się, gnijącej władzy.

6. W. Brand, *Prawnik zażądał notarialnych poświadczeń z Etiopii*, przeł. M. Brand [w:] *Podróże z Ryszardem Kapuścińskim. Opowieści trzynastu tłumaczy*, pod red. B. Dudko, Kraków 2007, s. 47 i n.

7. Z. Bauer, *Czy w literaturze socrealistycznej możliwe było niedopowiedzenie?*, [w:] *Socrealizm. Fabuły-komunikaty-ikony*, pod red. K. Stępnika i M. Piechoty, Lublin 2006, s. 81 i n.

Po 1989 roku wszystko się zmienia. Jesteśmy w rzeczywistości, w której granice stopniowo znikają, postępuje rozwój globalnej komunikacji. Lata 90. to gwałtowny rozwój internetu, a także technologii, które umożliwiają tworzenie „sztucznych światów”, budowanie rzeczywistości, która nigdy nie zaistniała naprawdę, jednak potrafi stawić się przed naszymi oczami i uszami. Przełom wieków należy już do *simulakrum*: media nie tyle informują, ile starają się, by informacja była zabawna i „rozrywkowa” (*infotainment*). Telewizja należy do „podglądaczy” i „ekshibicjonistów”, którzy prześcigają się w pomysłach, jak informowanie zamienić w zabawę, niczym nielimitowaną.

Pytania o granice między rzeczywistym a wyobrażonym, między szczegółem a syntezą, między oglądaniem i dotykaniem a rozumieniem tego, co się widzi i czego się dotyka – zostają umieszczone w zmienionym kontekście. A przecież są to pytania, które w twórczości Kapuścińskiego, poprzez nią i poprzez to, jak pojmował swoje własne życie – jako bezustanne potwierdzanie sobą, swoją podróżą – stają z niezwykłą mocą. Jego pasje fotograficzne – a był w tej sztuce mistrzem – to także nieustanne balansowanie między kreacją a zapisem, między syntezą a szczegółem, który Roland Barthes w kapitalnym eseju znanym u nas pod tytułem *Światło obrazu*, umieszcza w obszarze *punctum*: czegoś, co sprawiło, że w ogóle chcieliśmy nacisnąć migawkę aparatu.

Łatwość symulowania światów – technologiczna pierwotnie, jednak wtórnie wpływająca na etykę pracy dzisiejszych ludzi mediów (Kapuściński konsekwentnie z tej zbiorowości wyodrębnił potężną dziś grupę „robotników medialnych”, media workers, gromadzących fakty, selekcionujących je, a także uprawiających skomplikowane gry w obszarze pi-ar'u) – musi skłaniać do ponownego przyjrzenia się zagadnieniu prawdy i fikcji w literaturze i w komunikacji społecznej. Internet sprawił, że bez najmniejszych skrupułów potrafimy przywdziewać maski, imitować osobowości, budować fałszywe tożsamości. Nie powoduje to w nas żadnego dyskomfortu – przeciwnie, wzbudza niczym niepohamowaną radość. Oszukiwanie się nawzajem stało się czymś oczywistym i nawet akceptowanym. Czy w takim świecie możliwe jest jeszcze dziennikarstwo, o jakim myślał i jakie uprawiał Kapuściński?

Od *simulakrum* zatem do *simulakrum*. Pierwsze budowano krzywo i po partacku na ideologii.

Drugie – na globalnej technologii. Kapuściński próbował pętlę tę tłumaczyć, powoli, stopniowo rozplątywał nici, których „newsowy” dziennikarz nigdy by nie dostrzegł. Kilka lat temu miałem zaszczyt prowadzić spotkanie z nim w ramach warsztatów dziennikarzy radiowych w klasztorze nad Wigrami. Wszystkich pasjonowało wtedy *Zderzenie cywilizacji* Samuela Huntingtona, bowiem znajdowano w tej książce proroctwo ataku na WTC. Bombardowany pytaniami o Huntingtona (Kapuściński praktycznie nigdy nie wypowiedział się obszerniej o 11 września 2001), niekoniernie najmądrzejszymi, cierpliwie tłumaczył, w jakich punktach Huntington popełnił poważne błędy merytoryczne, gdzie przesadził we wnioskowaniu, gdzie nadużył własnego autorytetu. Przypominał mi wtedy dobrotliwego nauczyciela, który musi studzić zbyt gorące głowy, zniechęcać do zbyt pośpiesznego wnioskowania.

Nie oburzał się na brak wiedzy; irytowała go jedynie manifestacyjna niechęć do zdobywania tej wiedzy, poprzestawanie na efektownych i płytkich formułach, bliskich stereotypowi. Miałem szczęście odwiedzać go w jego pracowni warszawskiej, słynnej już i pięknie opisanej przez jego znacznie bliższych przyjaciół. To prawda, że gościa mógł porazić rozmiar biblioteki, jaką Kapuściński przez lata gromadził. Ale od liczby książek, notatek, fiszek, zapisków i szkiców ważniejsze było to, że wśród tych wysp, półwyspów, łądów, raf zbudowanych ze słów, obrazów, starych i nowych tomów poruszał się ze swobodą dostępną tylko bardzo doświadczonej żeglarzom. Wszystko to istniało w jego głowie jako droga, owa *rihla*: podróż, a zarazem jej opis.

I właśnie wtedy zdałem sobie sprawę, że możliwa jest podróż przez bibliotekę. Że jest ona żegluga co najmniej tak samo fascynująca, co podróż rzeczywista. Że podróżą jest właśnie to, co stało się charakterystyczne dla naszych czasów: żyjemy oto w kulturze wertowania. Że nasze teksty, książki, nasze myśli związane są tysiącami niewidzialnych szlaków z tym, co przed nami powiedziano, napisano, namalowano, skomponowano. Trzeba tylko te szlaki odkryć i przestać się ich bać.

Kiedy prawdziwe podróże stały się dla Kapuścińskiego zanadto uciążliwe (myślę tu o podróżach „reporterskich”, a nie o wyjazdach w dziesiątki miejsc, gdzie odbywał wykłady, odbierał niezliczone wręcz nagrody, uczestniczył w promocjach przekładów swoich książek, prowadził warsztaty dla adeptów dziennikarstwa – m.in.

w Ameryce Środkowej, w towarzystwie Gabriela Marqueza), z coraz większą przyjemnością wyprawiał się w głąbiny własnej biblioteki. To nie była żadna zdrada, jaką rasowy podróżnik popełnia wobec światów jeszcze nieodkrytych. Komentując okoliczności powstawania *Imperium*, zauważał, że książkę tę mógłby w zasadzie napisać, nie ruszając się z miejsca, bez konieczności morderczego przemierzania setek i tysięcy kilometrów po dawnym Związku Sowieckim. Podróżował również, pisząc swojego *Herodota*. Ale podróżując coraz częściej i chętniej przez własną bibliotekę – odkrywał to, co na co dzień umyka naszym oczom: tajemniczą jedność zdarzeń, bliskość ludzi, kultur, światów.

Kapuściński był swoistym filozofem biedy – z niej wyrósł, z pińskich bagien, sypiących się murów, ulicznych chodników ułożonych z drewna. A jednak ta biedna Pina wydawała mu się szlakiem, który wiódł w najodleglejsze zakątki globu. Być filozofem biedy – gdy jest się jednym z najbardziej wziętych pisarzy światowych, obsypywanych komplementami, zaszczytami; gdy jest się przyjacielem największych postaci literatury – to niesłychanie trudne zadanie. Nigdy nie odczułem, że rozmawiam z człowiekiem sławnym. Parę razy w Krakowie ułatwiłem mu „ucieczkę” przed admiratorami jego pisarstwa i dziennikarzami. Unikał hałasów, choć – jak powiadał – w ciągu kilkunastu tygodni w Berlinie udzielił ponad setki wywiadów. Znane były jego okresy zapadania się gdzieś w leśnych okolicach Warszawy po to, by móc realizować jakiś kolejny pomysł.

Czy to kolejna sprzeczność? Być może. Jedną z największych figur związanych z mediami XX i XXI wieku jak ognia unikała nowoczesnych środków komunikacji. Nie używał komórki ani komputera. Nie chciał mejli, listy pisywał zawsze piórem, niekiedy na maszynie. Nie zabierał ze sobą dyktafonu, w czasie rozmów niczego nie notował i dopiero po powrocie do hotelu rekonstruował to, co usłyszał i czego się dowiedział. Pamięć bowiem – jak sądził – pozwala najlepiej oddzielić ziarna od plew, bzdury od rzeczy ważnych. A klimatu, swoistego uczuciowego otoczenia rozmowy i tak nie da się zapisać na taśmie magnetycznej. Kiedy wyjeżdżał – praktycznie odcinał wszystkie kanały kontaktu z krajem. Chciał jak najbliżej być z miejscem, które starał się zrozumieć.

I z ludźmi, których otwierał na siebie w sposób niezwykle. Empatię zresztą wymienił wśród naj-

ważniejszych cech dobrego reportera. Nie spotkałem dotąd człowieka, który w podobny sposób umiałby słuchać innych – niezależnie od tego, czy się z nimi zgadzał, czy nie; niezależnie od tego, czy mówili rzeczy mądre, czy głupie. Fascynował go sam sposób rodzenia się myśli i sposób, w jaki owa myśl przybiera swoją językową postać. A przecież – wedle dzisiejszych standardów – dziennikarz to ten, kto... nadaje!

Z biedy – z kilkunastu dolarów, jakimi dysponował jako korespondent PAP w Afryce i którymi musiał opłacić swoje depesze (tak powstał sławny reportaż *Depesze z oblężonej Luandy*), zrodził się lapidarny, do bólu precyzyjny i być może dlatego tak nasycony metaforą język jego pisarstwa. To również był swoisty paradoks: wielkie sławy światowego dziennikarstwa nie rodziły się tam, dokąd pieniądze dopływały strumieniami. Tam rodziły się jedynie gwiazdy medialne – te zaś rychło bledną.

I jeszcze jedna sprzeczność: każdy, komu los dał szczęście spotkania się i rozmowy z autorem *Cesarza*, mógł być zaskoczony. Ten drobny, szczupły mężczyzna, o lekko nieśmiałym spojrzeniu, w ostatnich latach życia wyraźnie utykający – pokazał nam świat, dotykając go całym sobą. Nie było w nim nawet cienia tej posągowości, która towarzyszyła dawnym obieżyświatom.

W przeddzień Wigilii Bożego Narodzenia 2006 – jak zwykle – zadzwoniłem do Państwa Kapuścińskich z życzeniami. Bywało zazwyczaj tak, że nagrywałem się na automatyczną sekretarkę i Kapuściński, o ile był w domu, oddzwaniał. Tym razem nie było telefonu. Wiedziałem, że czuje się niedobrze od jakiegoś czasu, ale wierzyłem, że i tym razem, po tylu chorobowych epizodach, jakie w swoim życiu przeszedł, i z tego wyjdzie zwycięsko. Zaraz po świętach trafił do szpitala.

Miesiąc po moim telefonie, 23 stycznia 2007, Pana Ryszarda nie było już z nami.

Fotografowanie jest nie tylko czynnością mechaniczną – jest to również akt magiczny. Oddajesz mi swój wizerunek, którego od tej chwili staję się współwłaścicielem. Twoja twarz nie jest już twoją wyłącznie; zrobiłem jej zdjęcie i tym samym wszedłem w posiadanie jej cząstki wiernej kopii, negatywu. Z tego negatywu mogę zrobić dowolną ich liczbę. Mogę skazać cię na niebyt, jeżeli retuszem usunę ją z grona innych, wśród których widniała na zdjęciu. Albo odwrotnie – mogę cię unieśmiertelnić, usuwając retuszem wszystkie inne twarze, a pozostawiając tylko twoją. Mogę właściwie zrobić wszystko – dać dowód, że żyłeś, lub też pokazać, że nigdy cię nie było. Straszna i ryzykowna to rzecz stanąć przed obiektywem! Ludzie wyczuwają, że w akcie fotografowania jest jakaś tajemna magia i dlatego widok aparatu – zwłaszcza podczas działania – zawsze budzi w nich jakąś reakcję. Pozytywną lub negatywną, ale nigdy – obojętną.

Ryszard Kapuściński

Świat w ruchu

Opowieść Przemysława Czaplińskiego* o Ryszardzie Kapuścińskim

Egzotyzy w swojskości

Kapuściński zaczynał jako reportażysta od opisywania spraw polskich – w roku 1962 zbiorem *Busz po polsku*. I mam wrażenie, że jako reportażysta spraw lokalnych nie był zły, choć nie był też wyjątkowy.

Lepiej zapowiadał się wtedy chyba Józef Kuśmerek – człowiek o wyjątkowym talencie do reportażu śledczego, pełen pasji i krytycznego nastawienia do świata, a przy tym podejrzliwy wobec procesu modernizacji zaaplikowanego Polsce przez komunistyczne władze. Kuśmerek nie ufał ówczesnemu założeniu, że największą przeszkodą na drodze do unowocześnienia kraju po II wojnie jest zacofanie mentalnościowe czy obyczajowe różnych grup społecznych. Dlatego badał skutki decyzji państwowych dla jednostkowego życia. Tymczasem Kapuściński w tamtym czasie, a mówimy o początku lat 50., uznawał całość procesu modernizacyjnego za słuszny. Obyczajowość, która odstawała od projektu unowocześnienia, była przez niego traktowana jako swego rodzaju relik. Sympatyczny, niegroźny, ale relik. Szukał więc egzotyki w tym, co swojskie. To nastawienie odślaniało jakąś cechę jego charakteru, specyficzny typ zaciekawienia światem i sprawiło, że zaczął się starać o wyjazdy za granicę.

Prowadź mnie w boczne zaułki

Od tego momentu zaczyna się jego prawdziwa przygoda z reportażem, choć na początku dość mocno ograniczana przez ówczesne reguły polityczne. Nie chcę przez to powiedzieć, że Kapuściński jechał, by napisać reportaże na zamówienie. Ale niewątpliwie jego teksty z podróży po Związku Radzieckim, zawarte w tomie *Kirgiz schodzi z konia*, wpisują się w reguły dyskursu modernizacyjnego. Opisuje w nich autor,

jak prowincja imperium, a więc Gruzja, Armenia, Azerbejdżan, Turkmenia i Tadżykistan, doszlusowuje do poziomu cywilizacyjnego i technicznego swojego imperialnego centrum za sprawą – i tu można by się dopatrywać złagodzenia dyskursu ideologicznego – rozwoju przemysłu, który nie eliminuje obyczajowości. To zarazem ciekawe i wątpliwe, czy głęboka modernizacja może pozostać w stanie sojuszu z dawną obyczajowością.

Już wtedy objawiły się dość ciekawe i obiecujące cechy Kapuścińskiego jako reportera. W *Kirgizie* jest bardzo znamienna scena: Kapuściński jako reporter przybyły z zagranicy musi mieć swojego przewodnika, który oczywiście jest „opiekunem” podstawionym przez państwowe służby. Ale nawet tego opiekuna Kapuściński prosi: „Ty mnie nie prowadź główną ulicą – poprowadź mnie w boczne zaułki”. Kapuściński przedstawiał więc powoli ufać „głównym traktom”, wiedząc, że istnieją różne postaci historii: ta wielka, widoczna na placach budów i na głównych ulicach miast, oraz ta mniejsza, lokalna, nie dająca się wytłumaczyć w kontekście procesu unowocześniania świata. Można właściwie przyjąć, że już w tym momencie, a jest to początek lat 60., autor był przygotowany na odkrycie konfliktu, który zagnieździł się w historii społeczeństw zmierzających do nowoczesności – konflikt między całościowym projektem zmian i ich wymiarem jednostkowym.

Temat z piasku

Przełom w tym sposobie pisania następuje po sprawie algierskiej, czyli po wypędzeniu Francuzów i odzyskaniu przez Algierię niepodległości. To był rok 1962. Trzy lata później następuje przewrót, w wyniku którego obalony zostaje pierwszy prezydent niepodległej Algierii, Ben Bella, a jego miejsce zajmuje Houari Boumedienne.

Mam wrażenie, że w tym jednym bloku wydarzeń – odzyskanie niepodległości, pierwsze reformy, przewrót – Kapuściński odkrył przynajmniej dwie rzeczy, które go zafascynowały. Najpierw – **świat w ruchu**. Świat, który zostaje wprawiony w ruch zmian przez dążenie do wolności. Oczywiście nie można było tego opisywać w Gruzji, natomiast Kapuściński mógł się temu w całości poświęcić, obserwując wydarzenia na kontynencie afrykańskim i południowoamerykańskim.

Sprawą drugą były problemy świata w ruchu, czyli kłopoty byłych kolonii. Społeczności tych państw, napędzane pragnieniem wolności,

* prof. Przemysław Czapliński jest historykiem literatury i krytykiem literackim, autorem wielu książek na temat prozy współczesnej, pracuje w Zakładzie Antropologii Literatury w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

odkrywały tuż po wypędzeniu kolonizatorów, że wolność przysparza kłopotów, zamiast je zmniejszać – że od stanu kolonii do niezależności droga wiedzie przez stan postkolonii. Na tym etapie pojawia się przede wszystkim problem nadgonienia ogromnych zaległości rozwojowych, czyli konieczności stworzenia dróg, szkół, szpitali, likwidacji biedy (głodu, nędzy). A także wykształcenia kadr administracyjnych, osądzenia dawnych kolaborantów, odtworzenia rodzimej kultury... Tymczasem możliwości nowych państw są nikłe. Dochodzi do buntów, bunty są uśmierzane represjami, i w tym momencie państwo postkolonialne dla swoich mieszkańców staje się przedłużeniem dawnej okupacji. Krótko mówiąc: świat w ruchu zamiast ku demokracji i gospodarności zmierza ku wojnom domowym, chaosowi, bandytyzmowi, powolnemu pogrążaniu się w stan, z którego można wyjść tylko przy użyciu przemocy. To dlatego Kapuściński mógł być świadkiem 27 rewolucji, kilkunastu (albo kilkudziesięciu) wojen, niezliczonych zmian rządów.

Odkrywszy ten wzór – wiodący od zniesienia kolonialnej przemocy, poprzez próby przyspieszonej modernizacji, aż po instaurację przemocy własnej – Kapuściński doszedł niejako do granic postkolonializmu. Czyli do pytania o możliwość uwolnienia się od imperium bez popadania w uzależnienie gospodarcze od byłych kolonizatorów.

Odkrywszy ten wzór właściwie stracił zainteresowanie dla wielkiej polityki. Dlatego w jednym z tomów *Lapidariów* (a więc książek zupełnie niezwiązanych z twórczością reportażową) napisał, że jest świadom, iż poświęcił swoją twórczość **tematowi z piasku**. Tworzywem polityki, rządów, wojen, przewrotów jest piasek, a więc coś najbardziej ulotnego. Kapuściński był zafascynowany sztuką afrykańską, (przymierzał się do napisania o niej książki), interesowała go literatura (pochłaniał dziesiątki książek), więc im bardziej wnikał w politykę, tym pełniej docierało do niego, że opisuje straszną rzecz – historię, która nie może siebie utrwalić.

Ten dystans do ruchu historii, do przemian skolonizowanego świata, rzeczywistości, która weszła w nowy etap swoich dziejów, zaowocował zmieniającą się formułą reportażu.

Forma pojemna, forma niegotowa

Gdybym miał w jednym zdaniu powiedzieć, jakie są zasługi Kapuścińskiego dla polskiej lite-

ratury, powiedziałbym, że poszerzył reportaż do rozmiarów powieści. Powieści w nowoczesnym znaczeniu, a więc formy, która nie ma swoich ograniczeń, ponieważ usiłuje przedstawić niegotowy, znajdujący się w stanie ciągłych przemian i celu owych przemian nieznaną świat.

Kapuściński przekształcił – posługując się słowami Miłosza – reportaż w formę pojemną do tego stopnia, że stał się ów reportaż otwarty na rozważania metahistoryczne oraz uwagi autotematyczne. Reportaż to doniesienie o jakimś wydarzeniu. U Kapuścińskiego jednak pojawia się nie tyle zdarzenie zamknięte, co właśnie proces dziejący się na naszych oczach. Ale oprócz tego możliwe za sprawą jego pisarstwa stało się wprowadzenie do reportażu uwag krytycznych wypowiedzianych pod adresem gatunku, a więc uwag, które podważają wiarygodność tekstu i uświadamiają, że formuła całościowa – czyli pełne wyjaśnienie jakiegoś wycinka rzeczywistości – jest niemożliwe. Stąd najważniejsze reportaże Kapuścińskiego: *Szachinszach*, *Wojna futbolowa* i *Cesarz* można nazwać reportażami krytycznymi, historiozoficznymi, autotematycznymi.

Skąd się to wzięło? Można zaryzykować przypuszczenie, że Kapuściński zareagował formą niegotową na świat w ruchu. Ale istotniejsze wydaje się, że odmówił czytelnikowi polskiemu i europejskiemu łatwego – więc pochodzącego jakby jeszcze z czasów kolonialnych – wyjaśnienia dotyczącego Trzeciego Świata. Wprowadził do reportażu coś w rodzaju sprzężenia zwrotnego: forma musi być dopasowana do lokalnego świata, więc właściwie dynamiczna, ekspansywna, a zarazem forma powinna zawrzeć w sobie uwagi na temat własnej niewiarygodności.

Problemy z kolonializmem

Włączenie problemów związanych z opisywaniem świata do samego reportażu, ujawnianie rozmaitych kłopotów, na które napotyka człowiek jadący do miejsca dla siebie obcego – to wynik przemyślenia przez autora pewnego problemu.

Kapuściński starał się uniknąć protekcyjności w stosunku do świata, który przez cały cywilizowany świat był traktowany protekcyjnie. Próbował tego dokonać na kilka sposobów. Usiłował, *primo*, ominąć problem zaangażowania w świat przez siebie opisywany, mimo że ów świat wymagał raczej zaangażowania niż opisywania, *secundo* – uniknąć podawania gotowych formuł w odniesieniu do obcej rzeczywistości, choć nie stronił

od uogólnień. Te problemy i ostre napięcia, jak sądzę, mogły wynikać z tego, że Kapuściński, nie do końca zdając sobie z tego sprawę, starał się przewyciężyć figury i formy narracji kolonialnej. Świadczy o tym *Imperium*.

Mam wrażenie, że jest to książka o bardzo niejednoznacznej wartości: z jednej strony niesłychanie autentyczna, zwłaszcza w partiach wspomnieniowych, z drugiej – popadająca w schematy „orientalizujące” Rosję w partiach współczesnych. Pokazuje więc Kapuściński Rosję przepastną i rozległą, pełną ludzi fanatycznie wierzących w Boga i kochających „matuszkę Rosję”, nie zdając sobie sprawy, że powiela schematy z poprzednich stuleci, jak również że w ten sposób dodaje Polsce „europejskości”. To charakterystyczne cechy postawy kolonialnej.

Natomiast w *Szachinszachu*, *Wojnie futbolowej* i *Cesarzu* stało się inaczej. Obserwator uświadomił sobie reguły myślenia, które przyniósł do świata przez siebie opisywanego, udało mu się pokazać czytelnikowi szwy reportażu, a także zdołał przekonać, że całość jest niemożliwa. Osiągnął to Kapuściński, ponieważ zrezygnował z mówienia za rzeczywistość przez siebie przedstawianą, dopuszczając do głosu mieszkańców owego świata i pozwalając im przemówić w idiolektie zrozumiałym dla czytelnika.

Spotkanie z Innym

Dlaczego jednak Kapuściński rozmawia z ludźmi zwykłymi?

Od momentu opublikowania *Cesarza* był już postacią formatu międzynarodowego. W Trzecim Świecie nikt pewnie nie odmówiłby mu wywiadu – żadna koronowana głowa, żaden prezydent państwa. Ale on z przywódcami świata nie chciał rozmawiać. Dlaczego?

Dlatego, że przywódca mówi tekstem z podręcznika albo gazety – przemawia w imię racji stanu, prawdy, sprawiedliwości, przekazuje albo frazesy, albo rewolucyjną zachętę. Tekst usłany abstrakcjami skrywa więcej niż odsłania. Tymczasem Kapuściński – powracam do przypowieści o Kirgizie i bocznej uliczce – chciał się spotkać ze zwykłym człowiekiem, żeby dowiedzieć się od niego, jakie skutki do jego życia wprowadziła rewolucja. Przywódca rewolucji zapytany o to, co osiągnięto za sprawą przewrotu, będzie oczywiście wystawiał zryw ludu, mądrość społeczeństwa, wrogość kolonizatorów. Natomiast zwykły człowiek opowie, czy jest mu lepiej, czy może

sobie kupić buty, jak zarabia na życie, jak wychowuje dzieci, czy istnieje szkoła, do której mógłby je posłać. To jest zupełnie inna perspektywa. Jej konsekwencją jest, po pierwsze, likwidacja oglądu całościowego, po drugie – wykorzystanie przeciętnego życia jako miernika wartości rewolucji.

Rewolucja niepodległościowa przestawała być dzięki temu abstrakcyjnym zjawiskiem, zmiany ustrojów i przemiany państw stawały się doświadczeniem odczuwanym – czasem boleśnie, czasem radośnie – przez zwykłego człowieka, mieszkającego przy jakiejś ulicy, mającego swój mały sklepik, borykającego się z codziennymi problemami. Ta właściwość powoduje, że jego reportaż kieruje nasze zainteresowanie nie w stronę deklaracji politycznych, które wyścielają piekło każdej rewolucji, lecz w stronę konfrontacji wielkiej przemiany świata z małym życiem. Człowiek należący do przeciętności był w końcu – jako milionowa rzesza – podstawą rewolucji. Dopuścić tego człowieka do głosu znaczyło właśnie przełamać perspektywę kolonialną, która zakładała, że rdzenny mieszkaniec kolonii nie potrafi sam siebie reprezentować.

Reportaż pięciu zmysłów

Porozmawiać ze zwykłym człowiekiem – ale jak?

W jaki sposób reportażysta może z nim się skomunikować, skoro nie zawsze będzie dysponował tym samym językiem, a już na pewno nie dysponuje tymi samymi doświadczeniami? I tutaj Kapuściński uruchamia coś, co można by nazwać **reportażem pięciu zmysłów**.

Jego książki pełne są wrażeń: dowiadujemy się, jak coś pachnie, jak smakuje, jak wygląda, jaki ma kształt, jakie jest w dotyku. To reportaż bliskiego kontaktu: siedzą razem, piją herbatę i równocześnie Kapuściński opowiada na przykład o tym, jak tuż przy wielkiej dziurze w drodze przejazdowej przez afrykańskie miasto wyrasta mała infrastruktura: ludzie organizują jakieś środki transportu zastępczego, ktoś ustawia stoisko z piciem, kto inny z jedzeniem. Wszystko to ma jakieś smaki, zapachy, kształty, ale opis tych jakości dokłada się do opisu świata.

Reportaż pięciu zmysłów pozwala więc Kapuścińskiemu posłużyć się szczególnie znaczącym. Dzięki temu jego odwiedziny przestają być interesowną wizytą w postkolonialnej rzeczywistości, a celem tej wizyty nie jest przekazanie nam fascynacji egzotyką Trzeciego Świata.

Filozofowanie w reportażu

Co więcej, Kapuściński jedzie tam z bardzo prostym przesłaniem, które mówi: człowiek potrzebuje trzech rzeczy w swoim życiu – godności, drugiego człowieka i bezpieczeństwa egzystencjalnego.

Na bezpieczeństwo egzystencjalne składa się brak wojny, dom, jakaś praca, trochę pieniędzy. Ale autor podkreśla, że roszczenia materialne nie są aż tak istotne. Dwa pierwsze elementy są według autora uniwersalnymi składnikami każdego społeczeństwa – godność i kontakt z drugim człowiekiem. Można oczywiście podejrzewać, czy Kapuściński nie wzięło tego z dyskursu oświeceniowego – czy nie przywiózł po prostu z książek, które przeczytał w Europie. Zaskakujące jednak, że te pozaafrykańskie wartości – godność i współistniejąca z nią prawda przewiezione z europejskiego oświecenia – pozwalają autorowi zobaczyć bardzo ciekawe rzeczy.

Kapuściński, patrząc na te społeczeństwa, pyta, jak to jest możliwe, że kilkadziesiąt milionów ludzi przez lata całe nie podnosi głowy, a któregoś dnia mówi: „Dość”. Co takiego wówczas się

wydarza? Według Kapuścińskiego jest to moment, kiedy ludzie przestają się bać, a dzieje się tak, gdy zaczynają cenić jakąś wartość bardziej niż samo życie: kiedy chcą nawiązać bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem i kiedy się upominają o swoją godność. Momentem rewolucyjnym nie jest więc pragnienie społecznej zmiany rzeczywistości, tylko pojednanie wokół wartości: godności, prawdy i możliwości komunikacji z drugim człowiekiem. W ten sposób Kapuściński zaczyna filozofować w reportażu.

Kiedy – jak w *Hebanie* czy w *Imperium* – sili się na podsumowania, na filozoficzne czy sentencjonalne uogólnianie, zaokrąglanie sytuacji, bywa niestety banalny. Ilekroć jednak przeważała w nim reportażysta nastawiony na wnikliwe wchłanianie świata wszystkimi zmysłami, tylekroć powstawały książki wielkie.

notowała **Marta Kowerko***

* Marta Kowerko jest studentką V roku polonistyki w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Kiedy jako reporter zbieram materiał do korespondencji i rozmawiam, interesują mnie poglądy, opinie, wrażenia, myśli. Kiedy przychodzę jako fotoreporter, obchodzi mnie zupełnie co innego – kształt głowy, rysy twarzy, wyraz oczu, wypukłość warg. Kiedy jestem w obcym mieście jako reporter, idę pod wskazane mi adresy, szukam kontaktów.

Kiedy jestem w tym mieście jako fotoreporter, patrzę na architekturę domów, na przesuwające się przez rynek promienie słońca, na krople potu spływające po skroniach tragarza. Jego czoło pokrywa wilgotny, drgający blask. Jeżeli użyjemy żółtozielonego filtra, ten blask będzie jasny i wyrazisty.

Ryszard Kapuściński

Z PRASY

● Znak ●
Teksty Drugie

W styczniowym numerze „Znaku” (2007/1), zatytułowanym *Śmierć i co dalej? Co wiemy o życiu wiecznym*, dominuje problematyka eschatologiczna. Zaproszeni do dyskusji teologowie i filozofowie proponują różnorodne spojrzenia na zjawisko śmierci.

Wypowiedź ojca Jacka Salija „Czego oko nie widziało...” zbudowana została na fundamencie biblijnym: „ani oko nie widziało, ani ucho nie słyszało, ani serce człowieka nie zdołało pojąć, jak wielkie rzeczy przygotował Bóg tym, którzy Go miłują” (1 Kor 2, 9). Pawłowe przesłanie ma uświadamiać wierzącym ogrom szczęścia, którego uczestnikami staną się ludzie żyjący zgodnie z Dekalogiem.

Według Tomasza Węclawskiego (*Śmierć jako miara istnienia*) śmierć „jest tym stanem i miejscem czyjejś drogi, na którym każdy jest najbardziej sobą. Powiedzmy to zupełnie naiwnie: nie mogę już stać się niczym więcej niż tym, czym jestem w chwili mojej śmierci, moje życie jest wtedy ostatecznie całe – jest (już) wszystkim, czym za moją sprawą realnie mogło się stać”. Co ważne, umierający pozostawia zawsze po sobie jakieś ślady „cielesne” i „niecielesne” (moralne, społeczne, kulturowe itp.). One też decydują o tym, ile z nas pozostanie po odejściu z tego świata.

Zupełnie inną perspektywę oglądu śmierci wprowadził Donald Nicholl w eseju *Zderzając się ze ścianą*. Uczony opisuje swoją reakcję na widok śmierci przyjaciela, dla którego wartości doczesne przestały mieć jakiegokolwiek znaczenie. Nicholl posłużył się obrazową metaforą ściany, by unaocznić sytuację człowieka zderzającego się ze śmiercią. Wymiar horyzontalny naszej egzystencji, a więc codzienne zajęcia, przyjemności, plany, nagle przestają

być istotne, bo uświadamiają człowiekowi jego osamotnienie.

Lutowy zeszyt „Znaku” (2007/2) wypełniają rozważania o Kapuścińskim (*Duchowy atlas świata. Pożegnanie Ryszarda Kapuścińskiego*). We wszystkich szkicach odnajdujemy refleksję o „nieprzeciętności”, „wybitności” autora *Cesarza*. Dowodzenie owej tezy przybiera jednak rozmaite postacie... Krystyna Strączek (*Miejsce Kapuścińskiego*) zdaje się dowodzić, iż „wielkość” reportażysty potwierdza zainteresowanie nim chilijskiego dziennikarza „El Mercurio”, szukającego informacji w polskiej prasie. Dla interlokutorów *Duchowego atlasu świata* (dyskusja z udziałem m.in. Adama Bonieckiego, Adama Zagajewskiego, Łukasza Tischnera) ważniejsze okazały się wędrówki po świecie i misja reporterska, której hołdował pisarz. Natomiast Janusz Tazbir (*Europa a reszta świata*) wprowadza szeroki kontekst interpretacyjny dla dorobku Kapuścińskiego. Tym kontekstem okazuje się zafascynowanie człowieka odmiennościami kulturowymi różnych części świata. Na tle ogólnoświatowej mozaiki religijno-etnicznej Europa powoli „wybija się na samodzielność”.

Tytuł marcowego „Znaku” (2007/3) *Porzuceni mistrzowie* budzi zaniepokojenie czytelnika. O jakich mistrzach mowa, dlaczego ich porzucono? Spośród odrzuconych współtwórców XX-wiecznej kultury wymieńmy: Karola Gustawa Junga i jego psychoanalizę (polemiczny esej Krzysztofa Dorosza *W cieniu Karola Gustawa Junga*), Martina Heideggera i jego ontoteologię (rozmowa z Karolem Tarnowskim *Idole Heideggera*) czy awangardową sztukę Kazimierza Malewicza oraz Jerzego Grotowskiego.

Generalizując, można stwierdzić, iż (wybrani dość arbitralnie) mistrzowie przestali być atrakcyjni myślowo dla współczesnego odbiorcy, któremu obce stało się „gnostyckie ukąszenie”. Głębia refleksji, wpisana w dorobek wymienionych twórców, przerasta coraz płytsze intelektualnie i nastawione konsumpcyjnie społeczeństwo Europy.

Czwarty numer „Tekstów Drugich” (2006/4) nosi tytuł *Sztuki, me-*

dia i zwrot ikoniczny. W problematykę zeszytu wprowadza szkic Anny Nasitowskiej *O pożytkach z Internetu dla tradycyjnej filologii*. Stosunek badaczki do największego źródła informacji okazuje ambiwalentny. Z jednej strony, jest ona zdegustowana prymitywnością informacji oraz komercjalizacją internetu, z drugiej wskazuje na wielorakie zalety profesjonalnych baz danych, które ułatwiają pracę badawczą. Digitalizacja wielu dzieł artystycznych oraz prac naukowych pozwala bowiem w coraz większym zakresie realizować działalność naukową bez czasochłonnych kwereń bibliotecznych.

Pokrewną tematykę porusza Anna Zeidler-Janiszewska (*Visual Culture Studies* czy antropologicznie zorientowana „Bildwissenschaft”? *O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*) oraz Grzegorz Markowski (*Na styku kodów. O literackich użyciach znaków ikonicznych*). Szczególnie wartościowy jest szkic Markowskiego, który wskazuje na międzykodowe relacje znaczeniowe coraz modniejszych heterogenicznych przekazów językowo-obrazowych.

Agata Borek

Z PRASY

Zeszyty Literackie
● Ruch Literacki ●

Bohaterem kolejnego numeru „Zeszytów Literackich” (2007/1) jest zmarły przed kilkoma laty izraelski poeta Jehuda Amichaj. Redaktorzy pisma zamieszczają kilka jego wierszy poświęconych głównie ojcu oraz tematyce Holokaustu. W jednym z nich (***) *Nie ma teologii po Oświećcimiu*) poeta snuje gorzką refleksję: „numery na przedramionach więźniów Zagłady / to numery telefonów Boga, które nie odpowiadają / i wszystkie są teraz wyłączone, wszystkie” (tłum. Irit Amiel).

Poruszające jest również wspomnienie prozą *Jak umierał mój ojciec*, w którym Amichaj zawarł obraz

prześladowania Żydów w Niemczech (poeta urodził się w 1924 r. w bawarskim Würzburgu): wtargnięcie nazistów do rodzinnego domu, akcję bojkotowania żydowskich sklepów, wyjazd do Palestyny w 1935 r. Opisał także śmierć ojca – w szpitalu, w chwili, gdy opowiadał synowi i jego żonie o „pewnym człowieku, który przyjechał do Kraju po tym, jak wyskoczył z pociągu i ukrywał się u dobrych gojów”.

Obok rozmaitych wypowiedzi na temat poety i jego twórczości znalazł się wiersz Herberta *Do Jehudy Amichaja*, którego ton dobrze oddaje pełne uwagi wyznanie: „Bo ty jesteś król, a ja tylko książę”. Jednym z najciekawszych komentarzy do twórczości izraelskiego poety jest jednak tekst Roberta Altera *Amichaj nieprzekładalny*. Autor wyjaśnia w nim, jak dużą rolę w tekstach poety odgrywają trudne do przetłumaczenia archaizmy językowe, stylizacje, cytaty i aluzje, zakorzenione w biblijnej tradycji i dawnej hebrajszczyźnie. Przykładów jest wiele, ale jeden szczególnie przemawia do wyobraźni: „W liryku miłosnym *In the Middle of This Century* [W środku tego wieku] mówi [poeta] o «the linsy-woolsey of our being together» («naszym lniano-wełnianym byciu razem»). Dosłowne tłumaczenie określenia «száatnez» brzmi nonsensownie, lecz czytelnik hebrajski rozpoznaje w nim zabronione w Biblii łączenie lnu z wełną i odczuje moc tego pięknego w swej zwięzłości obrazu niemożliwości ustanowienia związku obcych elementów, stanowiących tabu. W ten sposób potwierdza się przewrotna definicja poezji: „poezją jest to, co ginie w tłumaczeniu”.

Warto wspomnieć, że drugim bohaterem omawianego numeru „Zeszytów” jest Ryszard Kapuściński, którego żegnają m.in. Julia Hartwig i Wisława Szymborska.

* * *

W kolejnym numerze „**Ruch Literackiego**” (2006/3) Roman Krzywy, przykładając do *Legendy o św. Aleksym* narzędzia z zakresu narratologii, rozważa, na ile hagiograficzny utwór wpisuje się w konwencje charakterystyczne dla tradycyjnej

epiki bohaterskiej oraz romansowej (*Topika i idea. Narratologiczna lektura „Legendy o św. Aleksym”*). Zwłaszcza analiza losów Aleksa i jego młodej żony, Famijany, przekonuje autora, że związki te są zauważalne i w naturalny sposób umotywowane: „Jak można przypuszczać, odwołanie się do konwencji romansowej podnosiło atrakcyjność poematu”.

Coś dla siebie znajdzie również wielbiciel i badacz twórczości Brunona Schulza. Autorowi *Sklepów cyrnamonowych* poświęcono dwa teksty. W jednym z nich (*Powrót do siebie. Tajemnice „Ojczyzny” Brunona Schulza*) Anna Czabanowska-Wróbel docieka, jakie właściwie miasto opisuje Schulz w opowiadaniu *Ojczyzna*, by dojść do wniosku, że nie jest to – jak domniemywał Jacek Schulz – Wiedeń, ale stolica Bukowiny, zwana „małym Wiedniem”, czyli Czerniowce. Do ciekawych wniosków dochodzi też autorka, zestawiając *Ojczyznę* z innym tekstem Schulza – *Republiką marzeń*. To kontrastowe zestawienie uwidacznia pozorną i powierzchowność egzystencji bohaterów *Ojczyzny*. Z kolei Dariusz Konrad Sikorski śledzi związki między twórczością autora *Sanatorium pod Klepsydrą* a powieściami i opowiadaniem Tomasza Manna („*Humorysta przechadza się pośród nieskończoności*” – Bruno Schulz wobec twórczości Tomasza Manna).

Janusz Waligóra

Z PRASY

● Polonistyka ●

Można powiedzieć, że pierwszy tegoroczny zeszyt „Polonistyki” (2007/1) poświęcony został problemom związanym ze zmianą pokoleniową. Właśnie różnic między pokoleniami, a także kryteriów identyfikacji z grupą, potrzeby określenia swojej przynależności, dotyczy szkic Waldemara Kuligowskiego *Inni młodzi w innym świecie. Między JP II a mp3*. Autor rozpoczyna od zaskakującej,

popartej badaniami Hanny Świdry-Ziemby, tezy: „Dzisiejszych młodych nie scaliła żadna wspólna świadomość, żaden mit pokoleniowy, żadna legenda, jakkolwiek obyczajowa swoistość. «Nie jesteśmy pokoleniem – powtarzają»”. Warto przeczytać przeprowadzoną dalej analizę zmian cywilizacyjnych, które wpływają na takie postrzeganie samych siebie przez młode pokolenie, ponieważ to jego przedstawiciele zasiadają codziennie w szkolnych ławkach.

W numerze znajdujemy jeszcze dwie interesujące propozycje pracy z tekstem ikonycznym. Pierwsza to spojrzenie na baśń poprzez różne do niej ilustracje (Anna Tomaszewska-Kowalska *Jak ilustracje mogą opowiadać baśń. Calineczka w ujęciu różnych ilustratorów*). Druga jest próba analizy okładek płyt rockowych. Pokazuje, jaki wpływ na ich kształt mogły mieć style w malarstwie, ale także sytuacja polityczna (Marcin Rychlewski *Suwaki, plakaty i inne atrakcje. O okładkach rockowych*).

A na zakończenie tekst o zjawisku, które jest w pewnym sensie znakiem współczesności, o blogu (Joanna Szwachowicz *Blogerzy i blagierzy. O internetowym pamiętnikarstwie*).

Kolejny zeszyt („**Polonistyka**” 2007/2) przywołuje tematykę „gorącą” kilka lat temu – podręczniki i kryteria ich oceny. Przed laty dyskusja dotyczyła podręczników do szkół podstawowych i gimnazjów, teraz chodzi głównie o szkoły ponadgimnazjalne, choć nie tylko.

Bardzo szczegółowo problematykę kryteriów oceny podręcznika przedstawia artykuł wprowadzający Zenona Urygi *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*. Spełnienie tych kryteriów zbliżyłoby pewnie potencjalny podręcznik do ideału. Jednak autor musi się zmierzyć także z rzeczywistością i stąd liczne dylematy, przed którymi staje. Pisze o tym Anna Janus-Sitarz (*Dylematy autora podręcznika*).

Kolejne artykuły poruszają różnorodne zagadnienia związane z kształtem podręczników, takimi jak np. rola i sposób funkcjonowania obrazów – arcydzieł (Beata Gro-

madzka *Od obrazów – arcydzieł do strony internetowej*), obowiązki polonisty wobec dzieła sztuki (Barbara Dyduch *Wokół podręcznika ilustrowanego*), sposób projektowania zadań dla ucznia (Elżbieta Peplińska *Czynności ucznia projektowane w zadaniach podręcznikowych*), interpretacja tekstu poetyckiego (Janusz Waligóra *Warunki interpretacji tekstu literackiego w szkole ponadgimnazjalnej*). Znajdujemy tu także analizę obecnych na rynku podręczników dla szkół zawodowych (Zofia Budrewicz, Maria Sienko *W labiryncie ćwiczeń*).

Trzeci numer („**Polonistyka**” 2007/3) opatrzony został tytułem „Kultura polska po 1989 roku”. Jest on próbą podsumowania zmian, jakie zaszły na wszystkich poziomach funkcjonowania społeczeństwa i państwa po transformacji, a także, jakie to znalazło odbicie w kulturze. W problematykę wprowadza szkic Bogusława Bakuty *Transformacja w kulturze i literaturze polskiej z ptasiej perspektywy*. Rozwijana jest ona później w odniesieniu do prozy (Anna Legeżyńska *Literatura okresu transformacji wobec uniwersum tradycji*, Przemysław Czaplinski *Przesilenie nowoczesności*), poezji (Piotr Śliwiński *Liryka i komunikacja*), kina (Dobrochna Dabert *Kino polskie czasu transformacji 1989-2004*), sztuki widowiskowej (Jacek Wachowski *Przemiany w sztuce widowiskowej po roku 1989*).

Marta Szymańska

RECENZJE

MARTA SZYMAŃSKA

Tespis-ek w szkole

Tespis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr należy do znanej już czytelnikom serii *Metodyczna biblioteka „To lubię!”*. Autorka – nauczycielka szkoły podstawowej, polonistka, teatrolog – prezentuje swoje doświadczenia związane z pracą ze szkolnym teatrem.

Zielony grzbiet informuje tych, co znają serię, że chodzi o tę linię, która dotyczy edukacji medialnej. Dla czytelników-nauczycieli, którzy bibliotekę metodyczną znają, struktura książki jest jasna, na wszelki wypadek jednak przypomnę ją.

Część I (*O pożytkach ze szkolnego teatru*) stanowi swego rodzaju podbudowę teoretyczną, ale myli się ten, kto spodziewa się tutaj krótkiej historii teatru. Nie o to wszak w szkole chodzi. W rozdziale autorka rzeczowo charakteryzuje to, co w tytule nazywa *pożytkami*. Pokazuje więc, co zyskują uczniowie, bo o nich przede wszystkim chodzi, uczestnicząc w nadobowiązkowych przecież spotkaniach teatralnych. A co zyskują? Przede wszystkim nauczą się czytać i pracować zespołowo, a to się zawsze może przydać. Oprócz tego wyćwiczą pamięć, uwrażliwią na znaczenie (wieloznaczność) słowa, zaczną słyszeć to, jak mówią (i nie będzie to im obojętne), poznają wiele nowych słów i będą mieli szansę tworzyć – nie na ocenę, bez lęku, z możliwością wielokrotnego próbowania i poprawiania, pod troskliwą opieką nauczyciela, którego nie „goni” program ani dzwonek. Niemało!

Kolejne rozdziały to, zgodnie z konwencją serii, projekty zajęć –

tu projekty warsztatów teatralnych. Każdy cykl (jest ich w książce sześć) wieńczy przedstawienie zrealizowane w oparciu o stworzony przez szkolny teatr scenariusz. Scenariusze te (jest ich osiem) zamieszczone zostały na końcu książki. Niektóre z nich wyrastają z analizy innych tekstów (np. *Czarownica z szafy na szczytce, Wieloryb tarapateński*), a inne z różnych, nie tylko literackich, doświadczeń uczniów (np. *Smocza blaga, Czarodziejskie pstryk, Papierowy mur*).

Lektura scenariuszy może zrodzić pytanie: czy to możliwe? Czy to naprawdę możliwe, aby współautorami tych tekstów były dzieci z podstawówki? Na szczęście jednak Autorka pisze, jak do tego doszli, co wnieśli sami uczniowie, które z ich pomysłów i jak zostały wykorzystane, ale także pokazuje, ile pracy musi w to włożyć nauczyciel i jak wiele zależy od jego zaangażowania i talentu. Nikt tu nie udaje, że dzieci mogą to zrobić same, ani też, że nic poza odtwarzaniem od nich nie zależy.

Co najważniejsze jednak – Autorka pokazuje w ten sposób, że nie przedstawienie, także nie tekst, były głównym celem spotkań i wysiłku grupy chętnych uczniów. Albo nie było ono najważniejszym celem nauczyciela, bo uczniowie mogą mieć tu inną optykę. W skrócie można by powiedzieć: nie występ, ale rozwój dziecka jest najważniejszy. Autorka ujmuje to następująco: „Chcę, aby uczeń, doświadczając sceny, rozwijał swoją osobowość. Chcę także, aby sztuka teatru stała się dla niego czymś, do czego będzie zawsze wracał i w sobie rozwijał. Chcę wreszcie umiejętnie «używać» elementów sztuki teatru, by uczyć pracy z tekstem, stworzyć okazję do pracy z metaforą i przestrzenią, umożliwić odnajdywanie się w teatralnej konwencji” (s. 18).

Ważna jest także inna przestroga: animator zajęć teatralnych w szkole „powinien pamiętać, że nie tworzy własnego dzieła sztuki, nie realizuje własnych ambicji, umożliwia jedynie dzieciom poznanie i przeżywanie teatralnych emocji na jednym z wielu – ważnym jak wszystkie pozostałe – etapów edukacji (s. 25).



Ilona Lasota, *Tespis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, ss. 288.

Każdy nauczyciel, który zechce skorzystać z doświadczeń Ilony Lasoty znajdzie tu konkretnie sprecyzowane cele zajęć, uzasadnienie proponowanych pomysłów, a także precyzyjnie wyznaczony zestaw zadań do wykonania z uczniami. Zadań, które są w jakimś stopniu uniwersalne, to znaczy, że pasują nie tylko do tego jednego tekstu, ale także do innych tekstów tego typu.

Przyjrzyjmy się przykładom. Warsztat pierwszy dotyczy pracy z baśnią. Uczniowie zastanawiają się między innymi nad tym, co zrobić, aby wyeksponować sceniczne walory tekstu i jak je wykorzystać, tworząc scenariusz. W tym celu Autorka projektuje szereg zadań, które pozwolą uczniom zmierzyć się z problemem. Oto kilka z nich: „zakreśl dialogi; wypisz bohaterów, określ ich funkcję i miejsce w scenariuszu; podziel tekst na sceny; zaznacz fragmenty istotne dla dramaturgii zdarzeń”.

Podobny poziom ukonkretnienia uczniowskich działań spotykamy przy pracy nad każdym scenariuszem. Nie do przecenienia są także towarzyszące poleceniom komentarze i uwagi autorki, dokonywane w oparciu o własne doświadczenia (np. „Co zrobić, jeśli kilkunastu aktorów pozostaje bez wymarzonych ról? Najlepiej sięgnąć w takiej sytuacji do metod zabawy podwórkowej, czyli do techniki korowodu” – s. 71) oraz przykłady dziecięcych wypowiedzi.

Ilona Lasota doradza nie tylko, jakie działania zaproponować uczniom, ale także jak je wzbogacić w razie trudności, co podpowiedzieć, jakie dodatkowe materiały przygotować, a nawet jak technicznie rzecz przeprowadzić (jak i na czym zanotować, jaki margines, papier, pisaki itp.). A można jej zaufać, bo książka dobrze pokazuje, że Autorka sama to przeżyła i przemyślała.

Jednak nie tylko tekst literacki jest podstawą pracy teatralnej grupy. I to jest dopiero ciekawe. Stają się nią teksty, których mało kto by się spodziewał, na przykład podwórkowe wyliczanki, a także własne doświadczenia uczniów związane z przynależnością do szkolnego teatru, albo obserwacja otaczającej

nas wszystkich rzeczywistości, czy sięganie do przeszłości. A wszystko tak pomyślane, by wpisać się w to z łatwością mogli inni uczniowie, z innej szkoły, innej teatralnej grupy, innego miasta, z odmiennymi doświadczeniami...

Działania uczniów prowadzą do powstania scenariuszy zaangażowanych, ale pozbawionych nachalnego dydaktyzmu. Pokazują, że trzeba szanować przyrodę, chronić lasy, pamiętać o swojej historii, przeszłości, ale daleko im do proponowanych na szkolnych akademiach montażu słowno-muzycznych, które czasem udają nawet przedstawienia. Koniecznie tu trzeba powiedzieć, że w całość przedsięwzięcia wciągana jest często cała szkoła, a już na pewno widownia i to w sposób bardzo ciekawy. Na przykład gdy teatr prezentuje przedstawienie dotyczące ochrony przyrody, biletami są makulaturowe cegiełki, z których w trakcie przedstawienia budowany jest mur (*Papierowy mur* to tytuł przedstawienia) anaoczniający problem sztuki – „nadprodukcję” wszelkiego rodzaju, rozdawanych lekką ręką ulotek.

Mógłby ktoś powiedzieć, że łatwiej jest zachęcić uczniów do pracy, gdy wokół (jak w Krakowie) tyle teatrów, które służą pomocą, wypożyczają stroje itp. Książka ta obala także tego typu wątpliwości. Fakt, teatr jest ważny, ale to oczywiste, że czasem go odwiedzamy (doświadczenie pokazuje, że niekiedy uczniowie spoza dużych miast bywają w nim częściej, niż ci, którzy mają teatr pod ręką), a już na pewno wtedy, gdy mamy do czynienia z grupą zainteresowanych. A kostiumy? Naprawdę warto przeczytać, z czego kostiumy i scenografię tworzy teatr prowadzony przez Ilonę Lasotę. Mnie najbardziej podobało się wykorzystanie folii, w które zapakowane były testy kompetencji.

Niech nikt, kto zacznie czytanie od zamieszczonych na końcu scenariuszy, nie da się zwieść ich urokowi i nie pomyśli: tak to jest, jak ma się zdolne dzieci... Opisana w części praktycznej praca związana z ich powstawaniem dobrze pokazuje, jak wiele zaangażowania wymaga ona od nauczyciela, jak wiele w tych

sztukach jest z niego, a ile powstało dlatego, że warsztaty prowadzone były w odpowiedni sposób i wyzwoliły w małych aktorach – scenarzytach – scenografach twórczość.

Na koniec jeden z najważniejszych walorów zajęć teatralnych. Pozwalają one dzieciom, które przychodzą do szkoły „jakiś” (czasem nieśmiało, zbuntowane, zagubione, zbyt pewne siebie, z poczuciem gwiazdorstwa itd.) stać się kimś innym, ukryć się za maską. „W szkole bycie na przykład bocianem okazuje się czasem łatwiejsze niż bycie sobą” (s. 18).

Dobrze się stało, że w tytule nic nie ma o szkole podstawowej, bo zaprojektowane warsztaty pasują do każdego poziomu, a co do efektów, których się domyślamy, czytając scenariusze, pozazdrościć tym małym przecież twórcom może każdy.

Dr Marta Szymańska pracuje w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego (IFP) Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

RECENZJE

CZESŁAW KŁAK

Świat Petera Skrzyneckiego

Na początku trzeba się zorientować, z kim mamy do czynienia, a więc kim jest Peter Skrzynecki. Imię wskazuje, że obracamy się w kręgu języka angielskiego. Nazwisko jest polskie. Dla bardziej obeznanych z historią natychmiast kojarzy się z Janem Skrzyneckim – niefortunnym wodzem powstania listopadowego. Dla fanów Piwnicy pod Baranami przybiera postać Piotra Skrzyneckiego, słynnego twórcy kabaretowego. Peter i Piotr poznali się zresztą w Krakowie, gdy Peter przyjechał tu z dalekiej Australii, by

poznać kraj swego ojca. Bolesław Faron w posłowie do polskiego tłumaczenia *Wróblego ogrodu* (książki, która nas interesuje) opowiedział pyszną anegdotę o spotkaniu imienników. Wylania się z niej postać Petera, który wystawiony na pokuszenie, może i wzięty pod uwagę rady Piotra, gdyby nie zakorzeniecie w bardzo odległym kraju, na innym kontynencie. Pointa anegdoty w postanowieniu Petera, że wraca do Australii, do żony i dzieci, bo w Polsce nie utrzymałby się z uprawiania literatury, nie miała przecież pierwszorzędnej, a nawet jakiegokolwiek znaczenia.

I tak zbliżamy się do niemal ankietaformy: pisarz australijski (no bo jaki?) o powikłanym rodowodzie narodowościowym polsko-ukraińskim, dziecko wojny, emigrant, albo lepiej imigrant, który jako trzylatek wraz z rodzicami – przybrany ojcem, Feliksem Skrzyneckim, chłopcem polskim rodem z Raciborowa i matką Kornelią, Ukrainką – którzy, wywiezieni na roboty do Niemiec, pobrali się tuż po zakończeniu wojny, znalazł się w Australii, gdzie przyszło mu wzrastać w dramatycznym napięciu kulturowego rozdarcia, jaki był udziałem odciętych od korzeni, nie tylko polskich, nie tylko ukraińskich, ale i europejskich, rodziców.

Wróble ogród jest powieścią (?) o tym właśnie procesie, jest niejako albumem rodzinnym (także w dosłownym znaczeniu, przez bogatą dokumentację fotograficzną), wzbogaconym rzetelnymi studiami dokumentów, np. statku General R.M. Blatchford, którym 1219 osób, w tym również trójka Skrzyneckich, w spisie pasażerów oznaczonych numerami 529, 530, 531, odbyło daleką podróż morską do Nowej Ziemi, i towarzyszącymi tym studiom refleksjami nad wewnętrznymi, głęboko w sercu osadzonymi frustracjami „wysadzonych z siodła”.

„Nie potrafiłem pojąć – czytamy w rozdziale *Woda* – dlaczego moi rodzice uparcie nie chcą dostrzec piękna oceanu. W czasie pierwszych lat naszej emigracji, nie rozumiałem głębszego, bardziej przejmującego powodu tej niechęci, a przede wszystkim tego, że miał on związek

z uchodźstwem, że wyrażał utratę czegoś i że stan ten najlepiej oddawało polskie słowo «żał». Dosłownie żał oznacza smutek, stratę, żalobę, ale w języku angielskim nie istnieje słowo, które zawierałoby całą tę głębię, a już z pewnością nie da się tego wyrazić za pomocą trzech liter. Anglo-Australijczycy, a szczególnie krytycy literaccy i naukowcy, w twórczości europejskich imigrantów często błędnie biorą żał za nadmierny sentymentalizm i brak dystansu do samych siebie. Nie próbują dostrzec głębokich psychologicznych i emocjonalnych problemów nurtujących serca przybyszów” (s. 50).

Skrzynecki usiłuje – jak się wydaje – z dobrym skutkiem – obalić te uproszczenia kolegów po piórze. Dlatego opisuje zjawiska i docieka ich przyczyn. Polega oczywiście na swojej pamięci, ale wzbogaca ją doznaniem i dociekaniem późniejszymi. Opowiada np. o domu, który ojciec kupił bez zasięgnięcia rady żony. Miała o to do niego pretensję. Klócili się. Ojciec nie wyjaśnił jednak swoich racji. Syn dopiero po czterdziestu latach, gdy odbył jakby pielgrzymkę w rodzinne strony ojca, do Raciborowa, zrozumiał jego de-

cyzję. Okolica Regents Park była uderzająco podobna do tej wioski!

Pora odnieść się do znaku zapytania, który postawiłem przy gatunkowym określeniu książki: powieść.

Mało tu fikcji literackiej. Skrzynecki stroni od zmyślenia, od epickiego sztafażu, w zasadzie nie wychodzi poza krąg doświadczeń swoich rodziców i swoich własnych oraz grupy imigrantów z Europy, w szczególności diaspory polskiej. Narratorem jest on – Peter Skrzynecki, i nie tylko dlatego, że mówi w pierwszej osobie. Narracja pełna jest zapisów temporalnych, stanowiących punkt wyjścia lub punkt odniesienia poszczególnych całostek (rozdziałów), nie stroni od przytoczeń z dziennika intymnego, a także od wprowadzania własnych utworów poetyckich, które zazwyczaj pełnią rolę pointy. Oczywiście, autor zna uwarunkowania i ograniczenia prozy autobiograficznej, jest świadom wynikających stąd implikacji – myślę choćby o *Pakcie autobiograficznym* Philippe’a Lejeune’a – ale swoją tożsamość z narratorem stara się zachować jako znak autentyczności swojej prozy.

To, co nadaje jej charakter, mimo wszystko powieści, sprowadza się w zasadzie do konstrukcji, do kompozycji obrazu, do ustawienia światła. A więc – jakby powiedział Henryk Markiewicz – uporządkowanie naddane, jeden z ważnych wyznaczników literackości.

Tę konstrukcję wyznacza, otwiera i zamyka dom, pojęcie tyle archetypiczne, co konkretne. Dom rodziców, Feliksa i Kornelii Skrzyneckich, dom dzieciństwa Petera, dom na obrzeżach wielkiej metropolii – Sydney, dom prawie wiejski, z ogrodem, z rabatami róż, po prostu wróble ogród, bo wróble są tutaj zawsze, nawet teraz, gdy zabrakło w nim Feliksa (zm. 1994) i Kornelii (zm. 1997), a ich syn Peter, profesor uniwersytetu i pisarz, przyjeżdża tu od czasu do czasu ze swoją córką Judytą, aby przewietrzyć dom, nawodnić trawnik, żeby zachować klimat wymarłego domu. To pierwszy obraz. Dwa przedostatnie wypełniają, w odwrotnej chronologicznie kolejności, opisy najpierw śmierci Kornelii, potem ojca. Ostatni obraz – sprzedaż



Peter Skrzynecki, *Wróble ogród*, przeł. Marianna Łacek, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, ss. 328.

domu – to jakby domknięcie trumny, choć życie toczy się dalej, a dom przejmują nowi właściciele.

W te ramy Peter Skrzynecki wtoczył historię życia swoich bohaterów, przede wszystkim rodziców – przybranego ojca i matki, ale nie tylko ich, także historię imigrantów, którzy przybyli do Australii z różnych krajów Europy, w szczególności z Europy północno-wschodniej i rozpoczęli tu w bardzo trudnych warunkach wrastanie w nową rzeczywistość. Bo najpierw było getto, życie w obozie, pełne spieć i napięć, w poczuciu wydziedziczenia, odcięcia od korzeni, życie wypełnione ciężką pracą fizyczną, trudnościami wynikającymi z niezajomości języka, miejscowych zwyczajów i obyczajów. Te bariery musieli pokonywać ludzie niekoniernie młodzi, obciążeni doświadczeniami wojny, tułacze, dla których Ziemia Obiecana z reguły nie była czułą i wyrozumiałą matką. A jednak wytrwali, znaleźli konsensus z Australijkami od dawna tu zakorzenionymi i zrozumienie w diasporze. Dorabiali się. Budowali i kupowali domy – mityczne ośrodki jedności. Skrzynecki, ludzie prości, ludzie ciężkiej pracy fizycznej, bez wykształcenia, powodowani intuicją, ale i religijnym poczuciem wartości, postawili na edukację syna. Przebieg tej edukacji w szkole wyznaniowej św. Piotra Chanela daje wyobrażenie o skali problemów, z jakimi przyszło się borykać chłopcu, jego rówieśnikom i ich rodzicom. Surowość, konsekwencja, ale także wyrozumiałość i ciepło domu, w którym hierarchię wyznaczył Bóg na Górze Synaj – Czci ojca i matkę swoją – w pamięci Petera zapisały się jako wartość naczelną. Nie mówi o tym wprost, ale swoją karierę, inteligenta w pierwszym pokoleniu, naukowca i pisarza, obecnego w programach nauczania australijskich szkół średnich, zawdzięcza przecież temu, co wyniósł z domu ojcowego.

Z tego samego źródła bierze swój początek dociekliwa ciekawość Petera, europejskiej, polskiej i ukraińskiej przeszłości rodziców. Jako trzyletnie dziecko nic nie zapamiętał z przeszłości matki, przymusowej robotnicy u bauerów niemieckich

podczas wojny. Nie poznał swego naturalnego ojca, z którym matka rozstała się jeszcze przed rozwiązaniem. Zamazane obrazy pochodzą z tułaczki po obozach uchodźców, podczas której matka poznała Feliksa, późniejszego męża i najlepszego opiekuna chłopca. Opowieści rodzinne nie zaspokoily ciekawości Petera. W wieku dojrzałym odbył wiele podróży śladami rodziców, spotykał się z ludźmi, którzy ich znali, oglądał miejsca ich pobytu, był w Niemczech i Polsce. Osobiste wspomnienia dzieciństwa rozszerzał, docierając do ludzi, którzy mogli wzbogacić jego pamięć. Ale centrum pozostało w domu, centrum był ojciec i matka.

Wróble ogród wprowadza czytelnika w historię, w jej mało znany fragment, mówi o losach imigrantów australijskich, o ich wrastaniu w nową rzeczywistość, ale i o sile wewnętrznej, wręcz o heroizmie tych prostych, przez wojnę na rozmaity sposób okaleczonych ludzi, którzy dzięki pracy, pojmowanej jako obowiązek, jako służba, dzięki wyznawanym zasadom i katechizmowym nakazom moralnym zdołali przecież utrzymać się na powierzchni życia.

Ta opowieść autobiograficzna, także o przemijaniu, jest odkrywaniem i zalecaniem universum rodziny. Jest też – jak to mówiłem parokrotnie – epitafium dla Kornelii i Feliksa Skrzyneckich, spoczywających w kwaterze polskiej sydneyjskiego cmentarza Roockwood.

Jest nadto lirycznym pamiętnikiem Petera, który niemal każdy rozdział swojej prozy zamyka wierszem-syntezą:

Mój łagodny Ojciec,
sam jeden wiedział
komu chce dorównać –
ogród swój ukochał jak jedyne
dziecko,

latami, od świtu po sen,
krąży w jego granicach.
Czujny, bystry i cichy
zamiatając ścieżki
z dziesięć razy okrążył Ziemię.
Ręce szczerbate
od cementu, palce spękane
jakby grudy, które rozbijał.
Dziwiłem się nieraz, jak on może
żyć

Sypiając zaledwie po pięć lub sześć godzin na dobę –
jak nie odpadną mu ręce
od przekopanej ziemi
i skręconej machorki.

Na trumnę Feliksa posypała się polska ziemia zaczerpnięta przez syna z grobu dziadków w Raciborowie. Rzucali ją po grudce Polacy z diaspor. Peter w mowie pogrzebowej – taki tam zwyczaj – nazwał ojca herosem i wielkim patriotą. Czy przesadził? Skłonny jestem uznać jego racje.

Nie wiem, jak w Australii przyjmowana jest proza Petera Skrzyneckiego. Czy jego świat i sposób opisu tego świata budzi tam zainteresowanie czytelnicze i jakie środowiska porusza. Wiem natomiast, że polskiego czytelnika ta proza może i powinna zainteresować. Przemawia za tym sam temat: losy europejskich i polskich imigrantów w Australii, postrzegane z perspektywy jednej rodziny, a właściwie jej reprezentanta, właśnie Petera, obdarzonego dobrą pamięcią i liryczną wrażliwością. Nie bez znaczenia dla odbioru książki jest też rzetelny warsztat literacki autora.

Wydawnictwo Edukacyjne, które zdecydowało się książkę Petera Skrzyneckiego wydać w przekładzie Marianny Łacek, zasługuje na uznanie. Książka bowiem, przyjmując formułę *Bibliografii* Estreicherów, która nakazywała odnotowywać nie tylko książki polskie, ale również „Polski dotyczące”, należy w równym stopniu do literatury australijskiej, jak i do literatury polskiej. Co do tego nie ma żadnej wątpliwości.

prof. Czesław Klak pracuje w Uniwersytecie Rzeszowskim.

ZAPROSZENIE DO TEATRU...

**KATARZYNA
ADAMSKA**

„Brzydkie kaczątko” w krakowskiej Grotescie

(pomysł lekcji zob. s. 42-43)

Świat kocha tylko pięknych i bogatych... to smutne stwierdzenie jest leitmotivem znanej powszechnie historii o brzydkim kaczątku. Tej historii, którą **na deskach Teatru Lalki, Maski i Aktora Grotescie w Krakowie stworzyła na motywach baśni Hansa Christiana Andersena Beata Pejcz (adaptacja, reżyseria, choreografia)**. Premiera spektaklu miała miejsce 24.02.2007 roku. Widowisko przeznaczone jest przede wszystkim **dla młodszego publicznego, klas nauczania zintegrowanego, ale śmiało można wybrać się na nie również z uczniami klas czwartych**, zwłaszcza w kontekście poznawania baśni.

Brzydkie kaczątko wystawiane jest w sali pod kopułą. Już samo to miejsce może być dla uczniów zaskoczeniem, gdyż zamiast tradycyjnie pojmowanej sceny wykorzystano mały podest, przez co przestrzeń gry nie zostaje w żaden sposób ograniczona. Aktorzy wychodzą poza niewielkie podium, grają w bezpośredniej bliskości widzów, niejednokrotnie zaglądają im w oczy. Publiczność otacza kreujących swe role artystów. To wzmaga emocje związane z przeżyciem teatralnym, zmniejsza emocjonalny dystans widzów do rozgrywanej się akcji. Ponadto pozwala zauważyć, że niepotrzebna jest wysoka, odgradzona rampą i kurtyną scena, aby zaistniał teatr.

Przeżyci nie warunkuje też scenografia, która w przypadku tego spektaklu została ograniczona do minimum (dzieło **Pawła Pawlaka**). Podest stoi na tle czarnych kotar,

otoczony czarnymi kulisami, a miejsce sugerowane jest jedynie przez elementy dekoracji lub raczej duże rekwizyty. Całość utrzymana w ciemnej, szarej, może nieco zbyt smutnej, jak na widowisko dla dzieci, kolorystyce. W niewielkim stopniu rozjaśnienia i ociepla ją światło, kolejny twórca scenicznej rzeczywistości, które swoją rolę zagra pod koniec spektaklu. Jedynym ważnym, jasnym punktem na scenie są centralnie umiejscowione DRZWI. DRZWI, za którymi tworzy pan Andersen, pod którymi podслуchują przejeźci, aczkolwiek nieco krzykliwi domownicy. DRZWI — magiczne miejsce, z którego w tajemniczy sposób wydostają się baśniowe postaci.

W bohaterów historii o kaczątku przeistaczają się domownicy, czterech mężczyzn i cztery kobiety (to cała obsada spektaklu), w kostiumach z bliżej nieokreślonej przeszłości. Dzieje się to w sposób bardzo prosty i umowny, za pomocą podjętych przez autora baśni rekwizytów.

Taki zamysł artystyczny wprowadza także trzy różne płaszczyzny czasowe. Po pierwsze, akcja rozgrywa się za życia słynnego baśniopisarza, czyli w XIX wieku. Raz po raz płynnie przenosi się w nieokreślony czas bajkowy. A ponieważ widowisko sceniczne ma swoje ściśle określone ramy czasowe (półtorej godziny), dochodzi do zagęszczenia w ich obrębie zdarzeń, które trwają zwykle dużo dłużej.



Warto zwrócić uwagę, że rodzaj zastosowanych w spektaklu lalek implikuje sposób gry aktorskiej. Stają się jakby elementem charakteryzującym postać, rekwizytem. Zadanie artysty nie polega jedynie na animowaniu kukielki czy pacynki, za którą jest schowany (stwierdzenie to, oczywiście, nie umniejsza wartości pracy i artyzmu wkładanych w animację lalek). W omawianym przedstawieniu aktor musi wykorzystać w budowaniu roli wszystkie elementy swojego warsztatu (sposób podawania tekstu, mimikę, gest, ruch sceniczny).

Od samego początku twórcy spektaklu dbają o wyraźne podkreślenie różnic między tytułowym bohaterem a innymi postaciami. Lalki są przeważnie kolorowe, jaskrawe, miękkie, zrobione z materiału. W przeciwieństwie do postaci brzydkiego kaczątko... Jeszcze zanim przyszło na świat, wyróżniało się spośród rodzeństwa. Jego jajo było ogromne (zgodnie z literackim pierwowzorem) i nie mieściło się w przytulnym, wiklinowym koszyczku. Leżało samotnie w rogu sceny. Potem okazało się, że kaczątko nie przypomina właściwie żadnej lalki teatralnej, nie mówiąc o swoich siostrach czy bracie. To zwykła, zrobiona z drewna i metalu zabawka na patyku i na kółkach, której pchanie uruchamia mechanizm poruszający skrzydełkami. Pomalowano ją na kolor szaro-niebieski. Rzeczywiście, ani ładne to kaczątko, ani milutkie. Niewątpliwie jednak wrażliwe i budzące współczucie, a także rozbrajająco naiwne w swoim pragnieniu spotkania wreszcie kogoś, kto je polubi. Ponieważ świat w scenicznej adaptacji B. Pejcz jest wyjątkowo bezlitosny, nasz bohater najpierw „zostaje zepsuty”, by w końcu leżeć na scenie z połamanymi skrzydełkami i siniakami na głowie.

Odczucie sympatii dla kaczątko wzbudza na pewno już sama fabuła, ale wzmocniono je dzięki grze aktorskiej, a także poprzez przypię-

sanie do tej postaci prawdziwej muzyki. O ile inni bohaterowie wykrzykują, tupią, hałasują (czasami nawet zbyt), sporadycznie podśpiewują jakieś skoczne piosenki, to brzydkie kaczątko potrafi śpiewać ładnie, choć oczywiście bardzo smutno. Podobnie w poetyckiej scenie finałowej, jako podkład pod dialog między głównym bohaterem a łąbędziami wykorzystano delikatną, melancholijną muzykę (autorstwa Krzysztofa **Dziermy**).

Mocnym akcentem na koniec spektaklu jest właśnie wspomniana powyżej scena finałowa. Wywiera głębokie wrażenie i pozostaje w pamięci. Gdy biedne, pokiereszowane kaczątko leży samotnie na podłodze, otwierając na oścież drzwi do gabinetu pana Andersena. Scenę spowija przyćmione, niebieskawe światło oraz szary dym, chwyt teatralny bardzo lubiany przez dzieci. Nadlatują łąbędzie. Nadlatują zewsząd, zza drzwi, zza kulis, nawet spoza sali teatralnej. Towarzyszy im liryczna, a zarazem podniosła muzyka. Całą salę ogarnia cisza i skupienie. Ze sceny znikają rozkrzyczani reprezentanci bezwzględного świata. Publiczność się wycisza, przestaje reagować żywiołowo i emocjonalnie. łąbędzie poruszają się bardzo dostojnie, co zostało osiągnięte poprzez osadzenie figur na długich tyczkach, które są powoli poruszane przez aktorów. Ptaki wykonano w tym samym stylu, co brzydkie kaczątko. Są drewniane, pomalowane na biało, właściwie nieco tylko ładniejsze od tytułowego bohatera. Zwracają uwagę ich skrzydła – kartki papieru pokryte rękopisem. Dzięki temu falują, imitując lot, a zarazem — a może przede wszystkim — przywołują na myśl twórczość duńskiego baśniopisarza. łąbędzie dostrzegają kaczkę i zaczynają z nią rozmowę. W tym czasie dokonuje się przemiana brzydactwa w jednego z dumnych ptaków. Dokonuje się na oczach publiczności. Aktorka, wyplątując kaczątko z licznych bandaży, wydobywa łąbędzia. Stado przyjmuje go do siebie w ten sposób, że drewniana figurka zostaje zawieszona na białych, szerokich wstęgach pomiędzy sześciorami ptakami. Kołysząc się, „odlatuje” ze swoimi królewskimi braćmi.

Po zakończeniu przedstawienia, gdy nad podestem scenicznym gasną światła, pozostaje na nim figura naszego bohatera rozpięta na białych, rozchodzących się promieniście szarfach. Delikatnie podświetlają ją czerwony reflektor. Na opuszczających salę kopułową młodych widzów działa to jak magnes. Koniecznie muszą podejść, zajrzeć, niektórzy chcieliby wejść na scenę, dotknąć lalki. Sprawdzić czy magia nadal trwa.

Wydaje mi się, że nie ma potrzeby zapoznawać uczniów z tekstem baśni Andersena. Reżyserka wykorzystowała go stosunkowo wiernie, koncentrując się na najważniejszych wydarzeniach, przekazując główne myśli.

Razem z brzydkim kaczątkiem poznajemy jego złośliwe rodzeństwo, okrutnych mieszkańców podwórka, bezmyślne dzikie gęsi oraz przekonanych o własnej świetności kota i kurę. Przeżywamy pierwszą kąpiel, decyzję o odejściu w świat i polowanie. Przy okazji tej sceny spotykamy jedyną istotę, która kaczątku okazała współczucie — psa myśliwskiego, co akurat stanowi drobną różnicę w stosunku do pierwowzoru.

Spektakl nie stroni od scen prawdziwie okrutnych. Indyk i kogut rzucają małym kaczkorkiem i z premedytacją łamią mu skrzydełko. Bezmyślna zabawa (to przecież niezadkie zjawisko w gronie uczniowskim) gąsiorów omal nie spowodowała utonięcia. Kot i kura obchodzą się z bohaterem dość obcesowo, w wyniku czego sponiewierany i pobijany stracił nadzieję na znalezienie odrobiny miłości i chęć do życia. Problem, niestety, istnieje we współczesnym świecie i pośrednio lub nawet bezpośrednio dotyka także najmłodszych. Nie uciekniemy od niego. Trzeba jednak porozmawiać z dziećmi o tym, co widziały na scenie, aby nie pozostały same ze swoimi przeżyciami, z którymi być może nie każde będzie umiało sobie poradzić.

W adaptacji B. Pejcz nie ma zachwyków nad zmianą, jaka zachodzi w wyglądzie tytułowego bohatera. łąbędzie pochylają się nad jego nieszczęściem. W końcowej piosence, która nie ma w sobie nic z rado-

snych i hucznych finałów, zostaje wypowiedziane pouczenie. *Świat dlatego kocha tylko pięknych i bogatych*, że nie potrafi zajrzeć w głąb duszy małego kaczątko. To w gruncie rzeczy dość pesymistyczny wniosek, ale może jest nadzieja, że któryś z uczestników tego spektaklu będzie próbował w życiu dostrzec coś więcej niż proponuje mu ten powierzchniowy świat. Może sam kiedyś pochyli się nad jakimś brzydkim kaczątkiem. Tak czy inaczej, warto w tym celu przyjąć zaproszenie Teatru Lalki, Maski i Aktora Groteska w Krakowie i wejść w świat scenicznej baśni.

Katarzyna Adamska jest nauczycielką języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 36 w Krakowie.

BEZ RECENZJI

Książki nadesłane

Henryk Markiewicz, *Dialogi z tradycją. Rozprawy i szkice historycznoliterackie*, Universitas, Kraków 2007, ss. 248.

Danuta Łazarska, *Uczeń w roli publicysty. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, ss. 163 + 3 nlb.

Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach, pod red. Zenona Urygi, Ryszarda Jedlińskiego, Marii Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, ss. 257 + nlb. 3.

Barbara Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, ss. 168 + nlb. 4.

KWARTALNIK DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO

NOWA POLSZCZYŹNA

Wydawnictwo Edukacyjne

Adres: ul. Wielkotyrnowska 35, 31-326 Kraków
tel./fax: (012) 626-08-18, 626-07-87, 626-08-22

Prezes: Magda Szpyrko

KWARTALNIK DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO
(4 numery w roku)

<http://www.ap.krakow.pl/polski/polszcz.html>
oraz: www.we.pl

Rada naukowa:

prof. dr hab. Bożena Chrzęstowska (Poznań)
prof. dr hab. Stanisław Gajda (Opole)
mgr Aldona Leszczyńska (Warszawa)
prof. dr hab. Barbara Myrdzik (Lublin)
prof. dr hab. Helena Synowiec (Katowice)
prof. dr hab. Zenon Uryga (Kraków)
dr Gertruda Wićhary (Wrocław)
mgr Wiesława Żuchowska (Łódź)

Redaktor naczelny:

Zofia Agnieszka Klakówna

Kolegium redakcyjne:

Piotr Kołodziej
Ilona Lasota
Danuta Łazarska
Marta Potaś
Janusz Waligóra
Krzysztof Wiatr

Współpraca przy redagowaniu numeru:

Krzysztof Koc

Opracowanie graficzne:

Joanna Budyn-Kamykowska

Sekretariat redakcji i prenumerata:

Agata Żuk

Adres redakcji:

Wydawnictwo Edukacyjne
ul. Wielkotyrnowska 35, 31-326 Kraków
Tel./fax: (012) 626-08-18, 626-08-22, 626-07-87
E-mail: zak@we.pl, sekretariat@we.pl

Skład i łamanie: MONOS

Druk: OZGraf, Olsztyn

NASI PRZEDSTAWICIELE HANDLOWI

- odwiedzą Twoją szkołę
- zaprezentują pełną ofertę Wydawnictwa
- pomogą w wyborze podręcznika
- zaproponują atrakcyjne rabaty
- zaproszą na warsztaty metodyczne w Twoim regionie.

Wrocław i okolice:

Dorota Król, tel. 602 644 226,
e-mail: dorota.krol@zamkor.pl

Dzierżonów i okolice:

Anna Malman, tel. 663 888 182,
e-mail: anna.malman@zamkor.pl

Katowice i okolice:

Małgorzata Knitter, tel. 663 888 183,
e-mail: malgorzata.knitter@zamkor.pl

Częstochowa i okolice:

Jacek Bartos, tel. 668 403 722,
e-mail: jacek.bartos@zamkor.pl

Konin i okolice:

Adam Wachowski, tel. 668 403 822,
e-mail: adam.wachowski@zamkor.pl

Nowy Sącz i okolice:

Krzysztof Grzyb, tel. 668 403 922,
e-mail: krzysztof.grzyb@zamkor.pl

Poznań i okolice:

Paweł Szukała, tel. 663 888 184,
e-mail: pawel.szukala@zamkor.pl

WARUNKI PRENUMERATY

Dzięki prenumeracie nie pominiemy Państwo żadnego numeru „Nowej Polszczyzny”. Gwarantujemy:

- stałą cenę,
- dostarczenie pisma pod wskazany adres
- pokrycie przez Wydawnictwo kosztów wysyłki

Prenumerata obejmuje 4 numery czasopisma:

1, 2, 3, 4/2007.

Koszt prenumeraty – 60 zł.

Mogą Państwo również nabyć pojedyncze egzemplarze z 2007 roku, każdy w cenie 15 zł oraz archiwalne z lat 2005 i 2006 – każdy w cenie 12 zł.

Zamówienia mogą Państwo złożyć:

- poprzez księgarnię internetową: www.we.pl,
- faksem: (12) 626 07 87,
- telefonicznie: (12) 638 00 50, (12) 626 07 77,
- listownie: Wydawnictwo Edukacyjne Sp. z o.o.
ul. Wielkotyrnowska 35, 31-326 Kraków

**Zamówienie złożone w księgarni internetowej
premiowane jest 10% rabatem.**

Po złożeniu zamówienia otrzymają Państwo fakturę z numerem konta Wydawnictwa. Należność trzeba uregulować w terminie 7 dni od daty wystawienia faktury. Przy wpłacie należności prosimy o powołanie się na numer faktury.

ZAMÓWIENIE

Prenumerata zwolniona jest z kosztów przesyłki.

Po złożeniu zamówienia otrzymują Państwo fakturę, którą należy uregulować w terminie 7 dni. Po otrzymaniu wpłaty Wydawnictwo przesyła Państwu poszczególne numery „Nowej Polszczyzny” w kolejności ich ukazywania się.

PRENUMERATA			
Zakres prenumeraty	Nr katalogowy	Cena	Ilość
Prenumerata 2007 (cztery numery w roku)		60 zł	

Zamówienia pojedynczych egzemplarzy realizujemy za pobraniem (firma kurierska UPS).

Wydawnictwo pokrywa koszty przesyłki przy zamówieniu równym lub przekraczającym 90 zł.

Przy mniejszych zamówieniach doliczamy koszty przesyłki w wysokości 9,90 zł.

POJEDYNCZE NUMERY			
	Numer	Cena	Ilość
	Nowa Polszczyzna – 2007	15 zł	
	Nowa Polszczyzna – 2007	15 zł	
	Nowa Polszczyzna – 2007	15 zł	
	Nowa Polszczyzna – archiwalne	12 zł	
	Nowa Polszczyzna – archiwalne	12 zł	

FAKTURA DLA OSOBY PRYWATNEJ			
IMIĘ		NAZWISKO	
ULICA	NR DOMU I MIESZKANIA	KOD	MIEJSCOWOŚĆ
WOJEWÓDZTWO		NUMER TELEFONU	

FAKTURA DLA SZKOŁY / INSTYTUCJI			
NAZWA INSTYTUCJI / FIRMY			
IMIĘ I NAZWISKO ZAMAWIAJĄCEGO			
ULICA	NR DOMU I MIESZKANIA	KOD	MIEJSCOWOŚĆ
NIP	WOJEWÓDZTWO	NUMER TELEFONU	

ADRES DOSTAWY			
NAZWA INSTYTUCJI (FIRMY) / IMIĘ I NAZWISKO			
ULICA	NR DOMU I MIESZKANIA	KOD	MIEJSCOWOŚĆ
WOJEWÓDZTWO		NUMER TELEFONU	

Zgadzam się na umieszczenie moich danych osobowych w bazie danych Wydawnictwa Edukacyjnego. Podanie przeze mnie danych jest dobrowolne i przysługuje mi prawo wglądu do tych danych oraz możliwość ich poprawiania. Wydawnictwo zapewnia ochronę danych zgodnie z ustawą o ochronie danych osobowych – DzU nr 133 poz. 883 z 1997 r.

Deklaruję opłacenie zamówienia przy odbiorze (nie dotyczy prenumeraty).

DATA	PIECZĄTKA (KONIECZNA W PRZYPADKU INSTYTUCJI)
PODPIS	