A C T A U N I V E R S I T A T I S L O D Z I E N S I S
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 17, 2010

https://doi.org/10.18778/0860-6587.17.46

Tamara Czerkies
Uniwersytet Jagielloński

Wyzwalanie wyobraźni
O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego

W części pierwszej artykuł prezentuje niektóre wybrane teorie literackie XX w., dotyczące odbioru i interpretacji dzieła literackiego, które miały wpływ na obecny kształt teorii interpretacji. Jest też próbą porównania dwóch perspektyw w podejściu do kształcenia sprawności czytania ze zrozumieniem oraz pisania: u rodzimych użytkowników języka oraz u uczących się języka polskiego jako obcego na średnich i wyższych poziomach zaawansowania. W drugiej części niniejszy tekst przedstawia fragmenty prac studentów, które powstały w efekcie zajęć z wykorzystywaniem tekstu literackiego oraz krótki komentarz.

1. Uwagi teoretyczne: teoria interpretacji oraz sposoby pracy z tekstem na zajęciach języka rodzimego i obcego

W nowoczesnej poetyce kultury XXI w. teoria Michała Bachtina zajmuje bardzo istotne miejsce. Ten oryginalny filozof i badacz jako jeden z pierwszych przyznał literaturze kluczową rolę w rozumieniu zjawisk kultury. Jeśli zaś chodzi o problem odbioru, zwracał szczególną uwagę na dialogiczną cechę procesu rozumienia. Tekst literacki – wytwór kultury – w oczywisty sposób przemawia do odbiorcy/czytelnika. W tak postrzeganym procesie interpretacji czytelnik musi spojrzeć na siebie oczami innego. W akcie rozumienia ważną rolę odgrywa zjawisko, które Bachtin określił mianem *nienachodimosti*, co można przetłumaczyć jako „niewspółobecność" – rodzaj dystansu pomiędzy poznającym (czytelnikiem) a przedmiotem poznania (tekstem). Owa niewspółobecność stanowi siłę rozumienia zjawisk kultury. Jak podkreślał Bachtin, „Sens objawia się nie od razu i nie sam z siebie, ale odsłania się podczas spotkania

z innym sensem (sensem nadawcy), podczas dialogowego spotkania" (Burzyńska, Markowski, 2007). Dzięki takiemu sposobowi ujęcia problematyki rozumienia jego teorie stały się bliskie poglądom szkoły hermeneutycznej.

Według jednego z czołowych przedstawicieli hermeneutyki, Hansa Gadamera, lektura tekstu to rozmowa między Ja i Ty oraz stopniowe pokonywanie obcości. Rozumienie, jak zaznaczał filozof, musi niwelować dystans między tym, co przeszłe, a tym, co teraźniejsze. Tak więc wspomniane Bachtinowskie „bycie poza" to nic innego, jak hermeneutyczne niwelowanie dystansu. Ponadto, jak podkreślał Gadamer, lektura poezji to rodzaj uważnego wsłuchiwania się w mowę poety, który zaprasza do rozmowy (Gadamer 2001: 135). Interpretacja może być odtwórcza i twórcza, to zależy od usytuowania interpretatora, a więc jego przygotowania do odbioru. Filozof zaznaczył, że w trakcie procesu interpretacji nie należy się peszyć i zniechęcać niepowodzeniem. Trzeba powiedzieć, jak się tekst rozumie, nawet jeśli rozumie się źle i interpretator utknie w „mglistych impresjach". Tylko w warunkach błądzenia powstaje szansa, że inni na tym skorzystają, a przez to rozszerza się przestrzeń rezonansu tekstu (Gadamer, 2001: 92).

Na początku lat dziewięćdziesiątych XX w. miała miejsce bardzo ciekawa dyskusja na temat teorii interpretacji, w której uczestniczyli: Umberto Eco – związany ze szkołą semiotyczną, Richard Rorty, znanym filozof-neopragmatysta oraz Jonathan Culler, którego można określić mianem umiarkowanego pragmatysty.

Najbardziej konserwatywne stanowisko na konferencji *Interpretacja i nadinterpretacja* zaprezentował Eco jako zwolennik ograniczeń interpretacyjnych i jasno określonych kryteriów poprawności. Wymienił trzy główne źródła literatury: intencję autora (*intentio auctoris*), intencję czytelnika (*intentio lectoris*) oraz intencję dzieła (*intentio operis*). Z nimi, zdaniem badacza, należy ustalać praktyki interpretacyjne. Wprowadził także pojęcie (znane z wcześniejszych publikacji) „czytelnika modelowego", jako odpowiednika właściwego czytania. Interpretacja to, według Eco, stopniowe odkrywanie strategii zmierzającej do wytworzenia „czytelnika doskonałego" (w pewnym sensie odpowiednika autora).

Rorty, jak przystało na neopragmatystę-liberała, stanowczo odrzucił koncepcję wszelkich ograniczeń: tekstów należy używać do własnych celów. Podkreślił jednocześnie wagę czynności czytania, która nie jest bynajmniej szukaniem zgodności pomiędzy prawdą tekstu a prawdą autora, ale przede wszystkim przyjemnością i wzruszeniem – „sam czytelnik wyznacza ów własny celu". Czytanie to żywy kontakt z tekstem literackim, bez dopasowywania hipotetycznych prawd.

Culler zajął w opisanym sporze kompromisowe stanowisko. Określił je jako „obronę nadinterpretacji". Sam tekst, jego zdaniem, nie może przesądzać o zakresie pytań, jakie możemy postawić, istnieją bowiem takie teksty, które nie

mówią wprost i „to, co niedopowiedziane jest istotne". Warto więc się zastanowić, czy tekst czegoś nie ukrywa? Zamiast zaproponowanego przez Eco podziału na interpretację i nadinterpretację, Culler wprowadził pojęcia rozumienia (*understanding*) i nadrozumienia (*overstanding*) tekstu literackiego. Rozumienie to stawianie pytań i odnajdowanie odpowiedzi, których domaga się sam tekst (tak pracowałby modelowy czytelnik Eco). „Nadrozumienie polega na wynajdywaniu takich pytań, których sam tekst nie stawia, ale które można postawić i które poszerzają zakres interpretacji". Takie poszerzanie interpretacji i kontekstów interpretacyjnych ma niezwykłe znaczenie, ponieważ dajemy sobie szansę wsłuchania się w to, co tekst robi z nami, jak to robi i co chce przed nami ukryć, o czym zapomnieć. W ten sposób to, co Eco krytykował i nazywał „nadmiarem zdziwienia tekstem", Culler potraktował jako zaletę (Eco, Rorty, Culler 1996).

Na temat interpretacji oraz pracy z tekstem literackim głos zabierali także polscy badacze. Zwrócimy uwagę tylko na kilka wybranych publikacji, dotyczących procesu czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako ojczystym oraz polskim jako drugim/obcym. Badacze zajmujący się czytaniem podkreślają bowiem, że proces ten jest podobny w obu przypadkach, ponieważ w obu chodzi o to samo – dialog, dyskurs, twórczą odpowiedź tekstowi.

Jadwiga Kowalikowa, autorka publikacji *Tekst cudzy – tekst własny*, przedstawiła problem czytania ze zrozumieniem tekstu literackiego przez uczniów szkół średnich, przygotowywanych do egzaminu maturalnego z języka polskiego. Pokazała także, jak powinien się zmienić model procesu kształcenia odbiorców literatury wśród rodzimych użytkowników języka (Kowalik, 2004). Badaczka postawiła na początku tezę, że dotychczasowa tradycyjna triada procesu nauczania: uczeń – nauczyciel – materiał nauczania powinna zostać zamieniona na nową: uczeń – nauczyciel – tekst. W zaproponowanym przez nią ujęciu „rola nauczyciela zmienia się z mentora w – równie ważną – rolę pomocnika". Jest on jednocześnie odbiorcą i nadawcą, tym, który pośredniczy i pomaga, wyjaśnia, interpretuje oraz instruuje. Celem podstawowym tak ujętego procesu jest założenie, by inicjacja stała się inspiracją, aby zrozumiany tekst zainspirował uczącego się do tworzenia własnego „tekstu o tekście" (Kowalik 2004: 16). Takie podejście do czytania skupia uwagę na problemie podejmowania dialogu i mieści się w nowoczesnych teoriach, dotyczących odbioru, którego warunkiem jest czytanie krytyczne i dialog[1].

Zdaniem J. Kowalikowej, aby inicjacja, jaką jest obcowanie z tekstem, stała się inspiracją w procesie czytania, nauczyciel powinien zwrócić uwagę, że celem jego zabiegów na zajęciach jest spowodowanie, by najpierw powstała „więź

[1] Szerzej pracę J. Kowalik omawiam w moim tekście *Własnym głosem*, który ukazał się w periodyku „Języki Obce w Szkole" 2008, nr . Omówienie tej publikacji pochodzi ze wskazanego artykułu.

między tekstem-bodźcem [w tym wypadku tekstem literackim] a tekstem-reakcją [tym, który powstanie jako rezultat pracy ucznia]". Może nim być np. notatka, streszczenie, opowiadanie itp. Taka reakcja jest właściwym dowodem na to, że uczeń zrozumiał i daje odpowiedź. Związek między tekstem-bodźcem a tekstem-reakcją może być wyrażony na kilka sposobów. Badaczka wyliczyła osiem wariantów wzajemnych relacji:

1. odtwarzanie treści – może być całościowe lub wybiórcze ograniczone do kilku wątków, motywów, dialogu;
2. odtwarzanie struktury tekstu lub jego fragmentu;
3. naśladowanie formy całej wypowiedzi;
4. przejmowanie cech stylistycznych;
5. rozwijanie, kontynuowanie niektórych wątków (np. Jak skończyła się historia jednej z postaci?);
6. transformacja treściowa lub formalna wzorca (tworzenie wersji alternatywnych);
7. parodia i pastisz oryginału-bodźca;
8. odwoływanie się do tekstu wzorca w postaci motta, cytatów itp. (Kowalik, 2004: 17).

Dorota Amborska-Głowacka opublikowała artykuł pt. *Tekst literacki jako narzędzie badań rozumienia* (2005), dotyczący tekstu dydaktycznego w szeroko pojętym procesie nauczania. Z naszego punktu widzenia interesująca jest część druga publikacji, poświęcona tekstowi dydaktycznemu, którym może i powinien być, naszym zdaniem, tekst literacki. Amborska-Głowacka przypomniała pogląd Walerego Pisarka o tzw. fałszywej trudności tekstu oraz prawdę, że o wartości tekstu nie zawsze decyduje trudność, ponieważ zarówno wśród trudnych, jak i wśród łatwych tekstów zdarzają się dobre i złe, a skala trudności nie ma wpływu na poczytność (Amborska-Głowacka 2005: 66). Autorka zasugerowała, by przed przystąpieniem do pracy z tekstem na zajęciach ustalić odbiorcę. W naszym przypadku jest to równoznacze z określeniem potrzeb oraz oczekiwań grupy, z którą zamierzamy go czytać[2]. Triadę zaproponowaną przez Kowalikową Amborska-Głowacka zmodyfikowała w sposób następujący: tekst – pośrednik – odbiorca (w rolę pośrednika wciela się, oczywiście, nauczyciel). Tak potraktowany tekst staje się jednostką dialogu edukacyjnego, a w czasie zajęć dochodzi do dyskursu, rozmowy z tekstem, co – zwłaszcza w przypadku zajęć z języka obcego – wydaje się jednym z najważniejszych elementów procesu czytania i rozumienia.

W dyskusji na temat zajęć z wykorzystaniem tekstu literackiego ważne miejsce zajmują rozwiązania Stanisława Bortnowskiego. Jako inspiracja lekcji z cudzoziemcami w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz w Szkole Letniej w roku akademickim 2007/2008 posłużył mi tekst Bortnow-

[2] Na temat kryteriów doboru tekstów pisałam w artykule pt. *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach jpjo (przegląd niektórych stanowisk, propozycje)*, „Języki Obce w Szkole" 2006, nr 6.

skiego *Wyobraźnia wyzwolona...* (2004), w którym zaproponował, jak twórczo pracować ze znanymi, od lat interpretowanymi schematycznie tekstami literatury polskiej. Warsztaty, w trakcie których autor pomysłu nieustannie eksperymentował, zostały przeprowadzone w ramach zajęć ze studentami polonistyki. Propozycje były na tyle oryginalne, że dały impuls do poszukiwań na zajęciach z języka polskiego jako obcego.

Bortnowski podkreślił, na co zwraca uwagę większość glottodydaktyków, że nauczyciele muszą dać swoim uczniom szansę rozwoju wyobraźni i uwolnić zarówno siebie, jak i podopiecznych od schematu myślowego i interpretacyjnego. Takie postulaty przedstawił m.in. John McRae, pisząc o rozwijaniu dodatkowej, piątej, sprawności – myślenia. Jego zdaniem, gdy wyobraźnia jest obecna w procesie kształcenia, gwarantuje wówczas czytanie kreatywne, dyskursywne, a więc zostaje osiągnięty najważniejszy cel zajęć w języku obcym (McRae 1996)[3]. Bortnowski zakończył tekst wezwaniem, by nauczyciele nie bali się i przyjmowali postawę wyzwolonej wyobraźni, która charakteryzuje wszystkich „odmieńców", za co często spotyka ich krytyka. Warto jednak tak robić, bo tylko w ten sposób uczymy. Przekonywał więc gorąco i z fantazją, by nauczyciele spróbowali choć przez chwilę uwierzyć, że ptaki latają inaczej w dzień świąteczny (Bortnowski 2004: 76). Jeden z opisanych przez niego pomysłów wkrótce został wykorzystany przeze mnie podczas zajęć podsumowujących twórczość Miłosza i Szymborskiej.

Idee Bachtina na temat dialogu i wzajemnego spotkania, Gadamera pojęcie pokonywania obcości wraz z nienaruszalnym prawem każdego interpretatora do błądzenia, polemika pomiędzy Eco, Rortym a Cullerem i wreszcie uwagi Kowalikowej, Amborskiej-Głowackiej i Bortnowskiego spowodowały, że zdobyłam się na odwagę i spróbowałam wyzwolić wyobraźnię studentów i własną w czasie zajęć.

2. Poszukuję, błądzę – mam przecież prawo, czyli niektóre pomysły wcielone

A. Jak wyrwać się ze szponów nudy? Mrożka bajka o Czerwonym Kapturku i Śpiącej Królewnie ze zbioru *Małe prozy*

Taki był tytuł zajęć z grupą na poziomie Cl w trakcie trwania Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej UJ w lipcu 2008 r. Ponieważ uczestnicy kursu określili na początku swoje zainteresowania, łatwiej było dobrać teksty. Grupa składała się w większości ze studentów o polskim pochodzeniu, więc dużą trudność

[3] Tekst J. McRae'a oraz stanowiska innych glottodydaktyków na ten temat omawiam w artykule: *Kształcenie kompetencji literackiej na lekcjach jpjo, czyli rzecz wyobraźni*, „Języki Obce w Szkole" 2007, nr 3.

sprawiało im poprawne pisanie. Teksty Mrożka, poza tym, że zabawne i bogate w nowe słownictwo, były krótkie i znakomicie spełniły swoją rolę.

Zajęcia rozpoczęły się od ćwiczeń dotyczących globalnego i szczegółowego rozumienia oraz ćwiczeń leksykalnych – dopasowywania definicji do wyrazów z tekstu, zadań wielokrotnego wyboru, parafrazowania. Jednakże kluczowym zadaniem i sprawdzianem zrozumienia było polecenie, by dopisać właściwe, zdaniem studentów, zakończenie historii. Teksty urywały się bowiem w kluczowym dla nich momencie. Dostali na to ok. 25 minut, mogli pracować w parach lub indywidualnie. Ponieważ grupa składała się z indywidualistów, na koniec zajęć powstało sześć różnych zakończeń (studenci mogli wybierać, do którego opowiadania dopiszą zakończenie). Wszyscy wykazali się wyobraźnią, pomysłowością, a przede wszystkim doskonale odczytali humor i styl Mrożka. Niektórzy, jak Basia i Tomek, zaczęli nawet bawić się konwencją.

> [...] Nagle rozespany i znudzony Kapturek spojrzał pierwszy raz uważnie na Babcio-Wilka, Oczy mu się otworzyły ze strachu, ale też i z ciekawości... To nie była Babcia, ale przecież, to też nie był Wilk!!! Gdzie się podziały te wielkie uszy, ostre zęby?!! Zamiast Wilka siedział mężczyzna z brodą, który zaczął tak: „Drogi Kapturku, reprezentuję autora oraz Komisję Historii Czerwonego Kapturka. Zauważyliśmy niektóre twoje zachowania, których nie można zaakceptować: po pierwsze kopnięcie grzybka nr 5 na trzeciej stronie, po drugie nieuważne odgrywanie przez ciebie roli. Tak więc, Kapturku, wypisujemy Panią z tekstu i wpisujemy nowego Kapturka, będzie to Kapturek wersji 2.0." Kapturek nie wiedział, czy się cieszyć, czy nie, dreszcz przeszedł mu przez całe ciało i... zniknął.
>
> (Barbara Borodziewicz, USA)

> [...] Idź, powiedziała drżącym głosem Królewna, a Królewicz ujrzał łzy w jej pięknych fiołkowych oczach. Dopiero wtedy zrozumiał, jak rani jej uczucia szukając pretekstu do ucieczki. Zamiast zapałek postanowił kupić bukiet kwiatów i czekoladki [...] Wróciwszy po jakimś czasie do łoża zastał jedynie pozostawiony przez piękną Królewnę list pożegnalny:
>
> Drogi Królewiczu!
> Po wizycie u psychologa doszłam do wniosku, że nikogo nie można zmusić do uczuć. W związku z tym postanowiłam sama wyruszyć w poszukiwaniu prawdziwej miłości. Żegnaj więc na zawsze i nie pal za dużo.
>
> Królewicz tak się przejął listem, że zemdlał z wrażenia, upadł na łoże i zasnął…"
>
> (Tomasz Lach, Austria)

B. Co dziś się będzie działo na Campo Di Fiori? Z pamiętnika przekupnia

Był to tytuł zajęć, kończących dyskusję na temat poezji Czesława Miłosza w ramach zajęć do wyboru: *Rozumienie tekstu literackiego*, które odbywały się w semestrze letnim 2008 r. w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ z grupą na poziomie Cl.2. W czasie kursu studenci czytali nie tylko Miłosza,

lecz także Szymborską, Herberta i Różewicza. Były też zajęcia z wykorzystaniem fragmentów polskiej współczesnej prozy (Tokarczuk, Menzel, Libera). Wszystkie spotkania skonstruowano w taki sposób, aby za pomocą znanych strategii uczestnicy wykonywali ćwiczenia rozwijające rozumienie i słownictwo, a na koniec należało sprowokować ich do tworzenia własnych tekstów o tekście, zaś ostatecznym podsumowaniem miało być napisanie eseju na wybrany przez studentów temat.

W trakcie zajęć z wykorzystaniem wierszy Miłosza studenci czytali najpierw fragmenty wywiadu z poetą z książki Aleksandra Fiuta: *Czesława Miłosza autoportret przekorny* (to miało przybliżyć sylwetkę Noblisty). Po ćwiczeniach i rozmowie o tym, co ukształtowało Miłosza, zaczęli czytać wybrane wiersze: z tomu *Świat. Poema naiwne* (*Wiara*, *Nadzieja*, *Miłość*, *Ojciec objaśnia*), *Campo Di Fiori* (z tomu *Ocalenie*), *Wyznanie* (z tomu *Kroniki*), *Economia Divina* (z tomu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada*) i z ostatniego tomu – *Modlitwę*. W trakcie czytania *Campo Di Fiori*, po ćwiczeniach słownikowych, gdy doszło do próby ustalenia wspólnych pól interpretacyjnych, aby studentom pomóc, prowadząca poprosiła, by spróbowali opisać historię wiersza z punktu widzenia przekupnia. Najwięcej inwencji wykazał Stefan – fragment jego opowiadania zamieszczamy poniżej:

> Stoję na Campo Di Fiori. Dzień jest gorący, słońce aż parzy. Wszędzie pełno ludzi, dobrze się bawią. Mój towar dobrze się sprzedaje, jak to latem w Rzymie. Na środku placu zbudowali stos, ponoć mają palić pewnego Bruna, który miał jakiś spór z Kościołem? Mógł się nawet uratować, ale nie zmienił zdania czy coś? Więc ma zginąć. Tak, już jest... O, prowadzą go. Podpalają stos. Przez chwilę Campo ucichło. [...] Teraz znów plac zaczyna powracać do życia. Wszystko jak zawsze. Ciało Bruna się dopala, rozmowy, ludzie się cieszą. Do mnie podchodzą kolejni klienci po owoce – dobre, świeże, bierzcie! Życie toczy się, jak zwykle.
>
> (Stefan Staśko, Holandia)

Efektem końcowym, podsumowującym zajęcia z poezją Miłosza, była próba zredagowania wpisu biograficznego na temat poety do *Nowego słownika pisarzy polskich* (pomysł zaproponował podczas warsztatów Bortnowski). Załączam fragment wpisu na temat Czesława Miłosza, zredagowany przez studentki w trakcie zajęć w Centrum:

> Czesław Miłosz urodził się na Litwie, pisał po polsku. Myślał o sobie jak o człowieku z innej, tajemniczej krainy, to miało na niego wpływ. Lubił kobiety, dobre jedzenie, pochwały. Umiał się do tego przyznać. Nie akceptował systemu komunistycznego i przemocy. Brał w obronę słabych.
>
> (Barbara Rajki, Węgry i Ewa Kuras, USA)

Napisanie eseju na koniec kursu pokazało zaś, w jaki sposób uczestnicy zrozumieli, jak przeżyli czytane teksty i co z nich zapamiętali. Niektóre wypowiedzi były bardzo przemyślane, inne nieco naiwne, wszystkie świadczyły o tym, że

teksty literackie były bodźcem do formułowania własnych sądów, przemyśleń i twórczego dialogu. Jeden z zaproponowanych tematów brzmiał następująco: „W jaki sposób patrzy na świat Szymborska? Spróbuj przedstawić sylwetkę poetki na podstawie poznanych utworów oraz książki o niej”[4]. Oto kilka fragmentów wypowiedzi studentów:

> [...] „Każdy bowiem wie, że życie wieczne traci swoje podstawowe znaczenie – określenie czasu. Bez końca nie ma ani celu, ani motywacji. Sama dużo się zastanawiałam nad czasem i Nic *dwa razy* pomógł mi w zrozumieniu wady wieczności. Można więc powiedzieć, że poezja Szymborskiej ma filozoficzny charakter, ciągle dąży do wytłumaczenia jakiegoś problemu własnymi słowami.
>
> (Karin Malmgren, Szwecja)

> [...] pisząc z punktu widzenia śmierci postawi temat na głowie (O *śmierci bez przesady).* [...] Szymborska dostrzega humor zarówno w życiu, jak i w śmierci. Nie ma co uciekać ani od życia, ani od śmierci – trzeba grać naszą rolę nawet, jeśli jesteśmy „kiepsko przygotowani” (*Życie na poczekaniu*).
>
> (Ewa Kuras, USA)

> [...] Chociaż jest przez wielu postrzegana jako prekursorka polskiego feminizmu i w tych kręgach jest nawet postacią kultową, Szymborska nie wyraża niechęci do mężczyzn, co jest typową cechą fanatycznych feministek [...]. Co prawda lubi się od czasu do czasu naśmiewać z mężczyzn, ale nie jest to bez powodu. Bowiem wcale nie trzeba być feministką lub nawet kobietą, żeby nie podzielać opinii wyrażonej w *Konkursie piękności męskiej.* Bo takie konkursy są śmieszne.
>
> (Stefan Staśko, Holandia)

> [...] W sferach feministycznych poetka jest uznawana za postać kultową. Najważniejsze cechy wszystkich kobiet zostały cudownie opisane w wierszu *Portret kobiecy*, w którym każda z nas może odnaleźć przynajmniej część siebie. Szymborska pokazuje, jak silne są kobiety, ale jednocześnie jak są czułe. Przedstawia wszystkie role, w które kobieta musi wejść w życiu. Bo przecież każda musi być pokorna, podwładna. Jest kochającą towarzyszką czyjegoś życia, opiekuńczą, nieraz wojowniczą matką. W *Żonie Lota* poetka usprawiedliwia i współczuje tytułowej bohaterce i czytając wiersz czytelnik współczuje kobiecie, która musiała wszystko porzucić, by iść za mężem. W pewnym momencie można odnieść wrażenie, że Szymborska obwinia Lota za to, co się stało – mężczyzn za to, że kobiety są im poddane.
>
> (Barbara Rajki, Węgry)

C. Bohaterska kotka, czyli notatka strażaka

Były to zajęcia, podczas których chodziło o rozwijanie nie tyle sprawności czytania, ile przede wszystkim pisania. Odbyły się w ramach kursu Szkoły Letniej w tej samej grupie Cl, która wcześniej czytała *Małe prozy* Mrożka.

[4] W czasie zajęć studenci czytali fragment książki o Szymborskiej: *Pamiątkowe rupiecie, przyjaciele i sny Wisławy Szymborskiej* A. Bikont i J. Szczęsnej.

Ich celem było rozwijanie umiejętności pisania notatki. Studenci przeczytali najpierw krótkie opowiadanie pt. *Macierzyństwo* Jana Kotta, ze zbiorku *Opowiastki dla wnucząt*, będące relacją z powtarzanych co godzinę wiadomości telewizyjnych, zwracających szczególną uwagę widzów na bohaterską kotkę, która wyniosła z płonącego domu i uratowała swoje dzieci. Po sprawdzeniu rozumienia tekstu i ćwiczeniach leksykalnych, studenci dostali polecenie: proszę sobie wyobrazić, że jeden ze strażaków uczestniczących w akcji ratunkowej opisuje to wydarzenie i w pełnych zdumienia słowach chwali bohaterstwo kotki. Pomysł bardzo spodobał się uczestnikom, zwłaszcza że pisanie notatki to umiejętność niezwykle przydatna. Wykorzystałam w tym celu bardzo pomocną w rozwijaniu sprawności pisania książkę Michała Kuziaka i Sławomira Rzepczyńskiego *Jak pisać?* Szczególnie dwaj studenci „poczuli się w skórze strażaka" i wykazali oryginalnością oraz inwencją:

> Wczoraj o drugiej w nocy zostaliśmy wezwani na ulicę Dębową 45, gdzie stał w płomieniach dwupiętrowy dom. Po szybkiej i sprawnej akcji ratunkowej udało nam się wydostać wszystkich mieszkańców. Zdziwiliśmy się bardzo odwagą, jaką wykazała się bura kotka, która wyniosła z płonącego domu pięcioro kociąt, narażając własne życie. Na szczęście udało nam się i kotkę uratować. Obecnie, jak każdy z mieszkańców, powraca do zdrowia.
>
> (Tomasz Lach, Austria i Jeremy Jerschina, USA)

3. Zakończenie

Opisane zajęcia pokazują, jak można odrzucać schematy i wyzwalać wyobraźnię, nawet kosztem „właściwego" rozumienia. Na podstawie własnych obserwacji oraz analizy uwag badaczy można dojść do wniosku, że nieraz lepsza jest „herezja", która prawie zawsze jest twórcza, niż nudne i pozbawione dialogu powtarzanie utartych rozwiązań. Można, każdy ma do tego prawo, jakiś tekst rozumieć inaczej i „po swojemu" interpretować jakąś myśl (czasami wynikają z tego zabawne sytuacje w czasie zajęć). Można także spojrzeć na wielkiego poetę jak na zwykłego człowieka, pod warunkiem, że uważnie się czyta i odgaduje to, co napisał lub co przemilczał. Można wreszcie odczytać humor i kpinę, jeśli tylko da się szansę wyobraźni i włączy w trakcie czytania piątą sprawność – myślenie. Czasami warto uwierzyć, że „w niedzielę ptaki latają w inny sposób" i spróbować do tego przekonać studentów...

BIBLIOGRAFIA

A m b o r s k a-G ł o w a c k a D., 2005, *Tekst jako narzędzie badań rozumienia*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, s. 279–285.

B o r t n o w s k i S., 2004, *Wyobraźnia wyzwolona, czyli uczeń wobec poezji*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów literatury*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 55–76.

B u r z y ń s k a A., M a r k o w s k i M. P., 2007, *Teorie literatury XX wieku*, Znak, Kraków.

E c o U., R o r t y R., C u 11 e r J., 1996, *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Znak, Kraków.

G a d a m e r H. G., 2001, *Poetica: wybrane eseje*, Instytut Badań Literackich, Warszawa, przeł. M. Łukasiewicz.

K o w a l i k J., 2004, *Tekst cudzy-tekst własny*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 15–52.

M c R a e J., 1996, *Representational Language Learning*, [w:] *Language, Literature and Learner*, ed. R. Carter, J. McRae, Longman, s. 17–39.