

Eugeniusz Cyniak

O INTERTEKSTUALNOŚCI W SZKOLNYM ODBIORZE DZIEŁA LITERACKIEGO

1. REFLEKSJA WSTĘPNA O INTERTEKSTUALNOŚCI

Intertekstualność jako jedną ze współczesnych teorii literaturoznawczych sytuuje się zwykle wśród orientacji poststrukturalistycznych, takich jak: teoria komunikacji literackiej, teoria aktów mowy czy dekonstrukcjonizm. W sąsiedztwie intertekstualności pojawia się niejednokrotnie postmodernizm, którego twórcy dążą do instrumentalizacji rozległej przestrzeni intertekstualnej, aby uzasadnić sens antyracjonalnej kultury „wyczerpania”. Podstawy teoretyczne literackiej intertekstualności tworzyli m. in.: Julia Kristeva, Jonathan Culler, Roland Barthes, Jacques Derrida, Michael Riffaterr, Manfred Pfister, Renate Lachmann, Gérard Genette, Laurent Jenny i wielu innych, znanych na Zachodzie teoretyków literatury i filozofów. Wśród polskich literaturoznawców, zajmujących się problemami intertekstualności, znane są przede wszystkim rezultaty badań M. Głowińskiego, J. Sławińskiego, H. Markiewicza, T. Cieślakowskiej, W. Boleckiego, R. Nycza, S. Balbusa, Z. Mitosek czy A. Dziadka.

Intertekstualność, licząca już ponad trzy dziesięciolecia, łączy swe nardziny, jak powszechnie wiadomo, z zaprezentowaniem przez znaną strukturalistkę francuską, J. Kristevę, oryginalnych poglądów na temat teorii dialogu Michaiła Bachtina. Wyjaśniając istotę intertekstualności, Kristeva sformułowała, jak można sądzić, opozycyjną wobec strukturalistów tezę, że „[...] każdy tekst jest zbudowany z mozaiki cytatów, jest wchłonięciem i przekształceniem innego tekstu. W miejsce pojęcia intersubiektywności narzuca się pojęcie intertekstowości” (dodajmy za M. Głowińskim oryginalną wersję francuską, *intertextualité*)¹. Bachtinowski rodowód intertekstualności

¹ J. Kristeva, *Słowo, dialog, powieść*, [w:] M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa 1983, s. 396; M. Głowiński, *O intertekstualności*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 4, s. 75.

„dialogowej”, niezwykle szeroki znaczeniowo, stwarzał warunki do powstawania jej różnych orientacji metodologicznych. Jedną z nich, o pokrewieństwach postmodernistyczno-dekonstrukcjonistycznych, charakteryzuje m. in. pluralizm interpretacyjny, wynikający z wielości międzytekstowych relacji czy też świadome tworzenie tzw. słownych labiryntów, zgodnie ze stanowiskiem R. Barthesa: „[...] tekst jest tkanką cytatów, wywodzących się z tysięcy źródeł kultury”². H. Markiewicz, opierając się na refleksji R. Lachmann, podkreśla istnienie innej jeszcze „odmiany” intertekstualności, która w wyniku „reakademizacji” znalazła się w hermeneutyczno-strukturalistycznym świecie współczesnego literaturoznawstwa. Jej twórcami i rzecznikami okazali się m. in. M. Riffaterr, G. Genette, R. Lachmann, L. Jenny, M. Pfister, a w Polsce M. Głowiński³.

Jak stwierdza Zofia Mitosek, to właśnie M. Głowiński jako pierwszy z polskich badaczy wprowadził intertekstualność do naszego literaturoznawstwa. Wyjaśniając podstawowe zagadnienia intertekstualności w „Pamiętniku Literackim” w roku 1986, koncentrował się m. in. na określeniu istotnych różnic między pozytywistyczną wpływologią a współczesną teorią międzytekstowości, zajmował go zwłaszcza stosunek do źródeł w badanych tekstach. Przyznawał rację Annie Chevalier, że rozważanie relacji intertekstualnych wymaga „badania źródeł”, lecz równocześnie podkreślał, że nie jest ono tożsame z pozytywistyczną historią literatury i twierdził:

Sfera intertekstualności zarysowuje się inaczej: w jej obręb wchodzi wyłącznie te relacje z innymi utworami, które stały się elementem strukturalnym, lub – jeśli kto woli – znaczeniowym (czy semantycznym), relacje zamierzone i w taki czy inny sposób widoczne, można by powiedzieć: przeznaczone dla czytelnika⁴.

Przestrzeń badań intertekstualnych, według krytyki francuskiej, nie ogranicza się do wybranych utworów, swym zasięgiem obejmuje całą literaturę. Dla badacza intertekstualności istotne są relacje międzytekstowe, uwarunkowane różnorodnymi systemami (genologicznym, strukturalnym, semantycznym i in.) lub implikowane przez obecne w tekście kody, symbole, znaki, które wchodzi w sytuację dialogu z adekwatnymi jednostkami organizującymi inne utwory literackie⁵.

Wielość i metodologiczne zróżnicowanie poglądów wyjaśniających istotę intertekstualności są dość powszechne, dlatego pełniejsze rozpatrzenie tej kwestii wymaga osobnego studium. W tym miejscu sygnalizujemy tylko niektóre, ważne – jak można sądzić – stanowiska, tym bardziej że w dalszej części tekstu ów problem będzie jeszcze przedmiotem rozważań.

² H. Markiewicz, *Odmiany intertekstualności*, „Ruch Literacki” 1988, z. 4–5, s. 249.

³ *Ibidem*, s. 250.

⁴ M. Głowiński, *op. cit.*, s. 77.

⁵ T. Cieślukowska, *W kręgu genologii, intertekstualności, teorii sugestii*, Warszawa–Łódź 1995, s. 97.

2. POCZĄTKI TEORII DYDAKTYCZNEJ SZKOLNEGO ODBIORU INTERTEKSTUALNEGO

We współczesnej literaturze dydaktycznej dość często pojawiają się propozycje intertekstualnych analiz, bez porównania rzadziej natomiast publikuje się refleksje teoretyczne. Tę kategorię prac prezentują w pewnym zakresie m. in. artykuły E. Kraskowskiej i A. Legeżyńskiej oraz B. Zelera, K. Staszewskiej, R. Jackowskiej. Publikacje tych autorów, prawie w każdym przypadku, charakteryzuje analogiczna struktura tekstu: rozważania teoretyczne są egzemplifikowane przez projekty analizy intertekstualnej. Warto przyjrzeć się tym pracom w aspekcie tworzenia dydaktycznej teorii analizy intertekstualnej, przyjmując jako zasadę – chronologiczną kolejność rozważań.

Pierwszy z zapowiedzianych artykułów E. Kraskowskiej i A. Legeżyńskiej *Słowa, słowa, słowa... (O intertekstualności)*, opublikowany na łamach „Polonistyki” (1993), informuje o wpływologicznym rodowodzie intertekstualności, dziedziny współczesnego literaturoznawstwa, która tylko częściowo rezygnuje z osiągnięć strukturalizmu w analizie literackiej⁶. Autorki artykułu łączą jednocześnie intertekstualność z antynormatywną kulturą postmodernizmu, dostrzegając wartość w jego „autoparodystycznym” i „autoironicznym” charakterze, ponieważ jest on prawdziwie „nową tonacją po dziesięcioleciach awangardyzmów, uparcie poszukujących w sztukach oryginalności i postępu”⁷. Ów pogląd wyraża również obecne w tekście przeciwstawienie „kłącza”, pojęciowego symbolu postmodernizmu – strukturalistyczno-semiotycznej formule rozumowania, opartej na schemacie „drzewa”. „Kłaczę”, typowe dla kultury „wyczerpania”, z możliwością nieograniczonego rozwoju – jak informują autorki – „[...] lepiej obrazuje sposób istnienia tworców myśli ludzkiej”⁸.

Z perspektywy odbioru dzieła literackiego trzeba zauważyć, że w omawianym artykule obecne jest dążenie E. Kraskowskiej i A. Legeżyńskiej do przekazania polonistom dość ważnych i zgodnych na ogół z opisywaną teorią literaturoznawczą poglądów na szkolną interpretację intertekstualną. Ponieważ strukturalistyczno-immanentna analiza tekstu – jak twierdzą autorki – jest niewystarczająca, dlatego celowe stają się operacje kontekstualne, które nie mogą się ograniczać do wykrywania zapożyczeń, bo ważniejszy jest proces badania motywacji i cel ich stosowania. W analizie szkolnej istotne jest dociekanie relacji międzytekstowych, tego, co rzeczywiście łączy utwory literackie, np. w prozie: tematy, wątki, motywy, konstrukcje (postaci, zdarzeń, sytuacji); w poezji natomiast należałoby interpretować wielokrotne

⁶ E. Kraskowska, A. Legeżyńska, *Słowa, słowa, słowa... (O intertekstualności)*, „Polonistyka” 1993, nr 8, s. 452–458.

⁷ *Ibidem*, s. 456.

⁸ *Ibidem*, s. 452.

użycia, powtórzenia sytuacji lirycznych przez autorów. Interpretacyjne zadania odbiorcy tekstów literackich realizowałyby się w „rozszyfrowywaniu” odniesień międzytekstowych mieszczących się w ramach „poetyki reminiscencji”, bo intertekstualność – „[...] to czytelnicza reakcja na obecność szeroko rozumianego cytatu w utworze literackim”, a jej celem jest „[...] tropienie obecności w dziele cudzego słowa”⁹.

Innymi wartościami poznawczo-teoretycznymi charakteryzuje się praca B. Zelera z roku 1995¹⁰. Jej autor starał się jak najkrócej wyjaśnić czytelnikowi istotę trzech nurtów intertekstualności. Pierwszy, reprezentowany przez G. Genette’a, rozumiany jako „obecność jednego tekstu w drugim”, inny, stworzony głównie przez R. Barthesa, w którym intertekstualność utożsamiana jest z „rozproszonym przenikaniem wszelkiej do tekstu mowy”, bez względu na czynnik czasu, i wreszcie kierunek trzeci, proponowany przez Riffaterre’a, pojmujący intertekstualność jako badanie intertekstów, nie zaś relacji tekstów do przedmiotów istniejących poza nimi¹¹. Na tych wyjaśnieniach wyczerpuje się najistotniejsza zawartość informacji poznawczo-teoretycznych pracy B. Zelera.

Istotne rozważania tworzące teorię dydaktyczną szkolnej analizy intertekstualnej polonista znajdzie w artykule K. Staszewskiej *Intertekstualność. Dawne motywy, nowe sensory*, opublikowanym w kwartalniku „Język Polski w Szkole Średniej” w roku 1998¹². Poza przekonującą argumentacją, która uzasadnia, dlaczego analiza intertekstualna powinna być obecna w szkole, autorka skoncentrowała się na istocie intertekstualności i relacjach między przekazami literackimi.

Do szkolnej polonistyki należy wprowadzić intertekstualność, bo dzięki niej wykracza się poza immanentną analizę utworu i osiąga jego pełniejsze zrozumienie, odczytanie i wyinterpretowanie. Świadomości dydaktycznej nauczycieli polonistów nie może być obcy język intertekstualności, na który składają się takie pojęcia, jak: intertekst (zamiast – tekst), hipotekst (pierwowzór tekstu), architekst (prototyp systemowy tekstu) i hipertekst (tekst późniejszy) czy wreszcie strategia intertekstualna. Jej istota jest rozumiana jako swoisty rodzaj „gry między tekstami”, dokonywanej przez twórcę tekstu (intertekstu) w formie jakichkolwiek modyfikacji arche- czy hipotekstu, np. polemiki, negacji, trawestacji, stylizacji, a ponadto posługiwanie się przejętym motywem, cytatem bądź aluzją świadczy również o stosowaniu strategii intertekstualnej.

⁹ *Ibidem*, s. 455.

¹⁰ B. Zeler, *Co czytają poeci? (O intertekstualnej interpretacji utworów poetyckich)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1995, t. 14, s. 72–78.

¹¹ *Ibidem*, s. 72–73.

¹² K. Staszewska, *Intertekstualność. Dawne motywy, nowe sensory*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1997/1998, z. 4, s. 18–22.

Wypowiedź francuskiego poety i myśliciela P. Valery'ego: „Każda twórczość jest nawiązaniem do czegoś lub odrzuceniem czegoś, co już kiedyś zostało stworzone”, wyróżniona przez K. Staszewską spośród wielu stanowisk badaczy literatury, jest dla niej syntezą rozumienia intertekstualności¹³. Bo każdy nowy tekst (hipertekst) jest osadzony, „zanurzony”, jak stwierdza przywołany przez autorkę Stanisław Balbus, w przestrzeni intertekstualnej, nie jest wyizolowany, nawiązuje do niej, przekształca ją lub odrzuca. Hipertekst poprzez negację, polemikę czy harmonijną konwersację uprawia wielogłosowy dialog z hipotekstem. Pomiędzy przekazami literackimi rodzą się więc określone relacje, ich szkolne „badanie” ma rozwiązywać problemy zawarte w trzech ważnych kwestiach: 1) co stanowi wspólny element relacji; 2) ile informacji z architekstu jest w hipertekście; 3) w jaki sposób są przejmowane elementy, np. naśladowanie, modyfikacja, kwestionowanie¹⁴. Warto podkreślić w tym miejscu, że sformułowane przez K. Staszewską problemy to ważne kierunki szkolnej analizy intertekstualnej, bez obecności których niemożliwe jest wyinterpretowanie, zrozumienie utworu. Poza zasięgiem rozważań uczniowskich nie może pozostawać to, co ma być istotą międzytekstowych porównań, a więc tematyka, świat przedstawiony, a także formy wypowiedzi literackiej, stylistyka, semantyka, czy wreszcie genologiczna przynależność.

Do prac tworzących szkolną teorię intertekstualnego odbioru dzieła literackiego kwalifikuje się także artykuł Renaty Jackowskiej, opublikowany w roku 2000 w *Podręczniku do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, co wskazuje, że jego adresatem ma być przyszły polonista¹⁵. Wbrew tytułowi (*Intertekstualność w szkolnej praktyce polonistycznej*), autorka zamieściła wiele ważnych informacji teoretycznych o istocie intertekstualności i formach jej szkolnego zastosowania. Prezentuje m. in. wybrane poglądy niektórych badaczy intertekstualności, wśród nich – J. Kristevej, R. Barthesa, H. Blooma, M. Głowińskiego, S. Balbusa i R. Nycza. Przybliżając czytelnikowi ustalenia metodologiczne R. Nycza, podkreśliła, że intertekstualność wyznaczają takie czynniki, jak: twórca i czytelnik oraz system norm literackich, co więcej – istota intertekstualności wyraża się w relacjach: tekstu do tekstu, tekstu do systemu gatunkowego, a nawet tekstu do rzeczywistości¹⁶. W artykule nie została pominięta także funkcja Bachtinowskiej teorii dialogu w intertekstualności. Do teorii i praktyki dydaktycznej R. Jackowska pragnie poza tym wprowadzić z poglądów S. Balbusa kilka podstawowych „strategii intertekstualności”. Wśród nich wyróżniła m. in.: 1) aktywną kontynuację

¹³ *Ibidem*, s. 19.

¹⁴ *Ibidem*, s. 21.

¹⁵ R. Jackowska, *Intertekstualność w szkolnej praktyce polonistycznej*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. J. Myrdzik, Lublin 2000, s. 221–232.

¹⁶ *Ibidem*, s. 223.

(np. zestawienie pieśni J. Kochanowskiego i carmina Horacego); 2) restytucję formy (np. konfrontacja *Psalmów* T. Nowaka z *Psalterzem Dawidowym* J. Kochanowskiego); 3) jawne naśladownictwo (np. porównanie *Mnicha* lub *Araba* J. Słowackiego z *Giaurem* Byrona); 4) reminiscencja stylistyczna (np. porównanie *Beniowskiego* J. Słowackiego z *Kwiatami polskimi* J. Tuwima); 5) stylizacja i jej odmiany, najczęściej w formie trawestacji i pastiszu (np. porównanie stylu *Trans-Atlantyku* W. Gombrowicza z *Pamiętnikami* J. Ch. Paska lub *Pamiętkami Soplicy* W. Rzewuskiego)¹⁷.

Intertekstualną teorię szkolnej analizy utworów literackich R. Jackowska proponuje wzbogacić o dwie kategorie interpretacji. Pierwsza ogranicza się tylko do jednego tekstu, a jej celem ma być odkrywanie funkcji dostrzeżonych w utworze zależności strukturalno-tematycznych. Drugi rodzaj, nazywany „interpretacją porównawczą”, może przyjmować jedną z trzech wersji: 1) dotyczy utworów o identycznych tytułach; 2) gdy w jednym z dwóch zestawianych utworów są bezpośrednio dostrzegalne nawiązania stylizacyjne, np. *Romantyczność* A. Mickiewicza i *Ballady i romanse* W. Broniewskiego; 3) nawiązania są intertekstualną grą z tradycją i różnymi systemami, konwencjami¹⁸.

Każda z przedstawionych publikacji pokazuje pośrednio proces twórczej transpozycji osiągnięć literaturoznawczych na przedmiotową przestrzeń dydaktyki literatury, której reprezentanci dokonując metodycznego przekładu wiedzy o literaturze komponują podstawy teoretyczne na użytek praktyki szkolnej. Obecne w omawianych publikacjach rozważania mogą wpływać na przekonanie nauczycieli o potrzebie praktycznych zastosowań teorii intertekstualności. Z pewnością wszyscy autorzy przyczyniają się skutecznie do poszerzenia intertekstualnej świadomości nauczycieli, zwłaszcza w zakresie jej istoty, genezy i metodologicznych orientacji. Dla praktyki szkolnej szczególne znaczenie mogą posiadać również informacje o typach interpretacji i strategiach gry intertekstualnej. W zaprezentowanych publikacjach znajdujemy także, kilkakrotnie potwierdzone, zainteresowanie przedmiotem analizy intertekstualnej, wydaje się jednak, że ów problem jest godny pełniejszej refleksji teoretycznej.

3. O PRZEDMIOCIE SZKOLNEJ ANALIZY INTERTEKSTUALNEJ I JEGO IMPLIKACJACH

Centralnym zagadnieniem każdej analizy tekstu na poziomie szkolnym, a także akademickim jest określenie granic i uwarunkowań jej przedmiotu. Podobnie i analiza intertekstualna w szkole wymaga określenia, nie tyle dokładnie, precyzyjnie, ile przynajmniej w ogólnym, lecz konkretnym zarysie

¹⁷ *Ibidem*, s. 225–226.

¹⁸ *Ibidem*, s. 226.

jej zakresu. Do podstawowych jego determinantów należy przedmiot badań literaturoznawczych, w tym przypadku tzw. przestrzeń intertekstualna, określana przez współczesną krytykę. Rozważania nad wymiarami owej przestrzeni są typowe, chociaż niekoniecznie jednoznaczne dla wielu badaczy intertekstualności, tu jednak, ze względu na kryteria aplikacji dydaktycznych, skoncentrujemy się tylko na wybranych poglądach polskich literaturoznawców.

Jednym z pierwszych stanowisk w kwestiach, które nas będą zajmować, są poglądy H. Markiewicza, opublikowane w „Pamiętniku Literackim” w roku 1988¹⁹. W artykule, niezwykle erudycyjnym i ważnym dla teorii intertekstualności, autor wyznaczył aż dziewięć jej kierunków badawczych:

- 1) Intertekstualizacje: a) cytaty..., b) kontrafaktry..., c) centony, montaż i kolaże.
- 2) Przekłady: a) stylistyczne..., b) intralingwistyczne..., c) interlingwistyczne.
- 3) Transformacje: a) tematyczne..., b) generyczne.
- 4) Nawiązania tematyczne: a) uzupełnienia fabularne protektu..., b) wprowadzenia proto/arche/tekstowych składników tematycznych.
- 5) Ikonizacje: a) stylizacje..., b) pastisze..., c) parodie..., d) burleski.
- 6) Imitacje – naśladowanie reguł, a czasem także fragmentów i składników proto/arche/tekstu.
- 7) Konfrontacje – teksty oparte na zasadzie ostentacyjnej opozycji [...] wobec proto/arche/tekstu.
- 8) Nawiązania do uogólnień dyskursywnych zawartych w proto/arche/tekstach.
- 9) Metatekstualizacje – teksty dyskursywne na temat innych tekstów lub archetekstów²⁰.

Inny współczesny badacz, Ryszard Nycz, uważa, że teorii międzytekstowości nie można zamykać w granicach literatury, ponieważ w tym samym stopniu powinny ją interesować „pozaliterackie gatunki i style mowy” oraz różnorodne związki intersemiotyczne – relacje między tekstami i pozadyskursywnymi kategoriami komunikacji, np. plastyka, muzyka, film, komiks i inne²¹. Co więcej, autor artykułu *Intertekstualność i jej zakresy...*, z roku 1990, szczegółowo rozważa relacje wewnątrztekstowe i międzygatunkowe w ramach międzytekstowych, traktując je łącznie jako podstawowy przedmiot badań intertekstualnych. Pierwszy w takiej skali podjął próbę rozwiązania problemu referencyjności tekstu, czyli jego stosunku do literackiego *mimesis*, a więc do tego, co, jak sam określa, jest poza tekstem i poza językiem – do rzeczywistości. Dostrzegając mediatyzacyjną rolę intertekstualności między tekstem a jego rzeczywistymi odniesieniami, twierdził, że „[...] intertekstualność uniemożliwia więc podtrzymywanie tradycyjnych dychotomii w ich dotychczasowych postaciach: tekstu i kontekstu, porządków wewnątrzliterackiego i zewnątrzliterackiego, literatury i rzeczywistości”²².

¹⁹ H. Markiewicz, *Odmiany intertekstualności*, „Ruch Literacki” 1988, z. 4–5, s. 245–263.

²⁰ *Ibidem*, s. 260–261.

²¹ R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki” 1990, z. 2, s. 95–116.

²² *Ibidem*, s. 115.

Reasumując warto zauważyć, że dla R. Nycza zakres badań intertekstualnych jest, w swej istocie, zupełnie otwarty, ponieważ przewiduje on również miejsce dla pozaliterackich i pozakulturowych referencji. Kulturowo-mimetyczna koncepcja, jak można by określić przedmiot badań intertekstualnych, proponowany przez R. Nycza, jest nieporównywalnie pojemniejsza od literackiej koncepcji H. Markiewicza. Każda z nich jest swoistym „znakiem czasu”, świadectwem rozwoju, ewolucji teorii intertekstualności na gruncie polskiego literaturoznawstwa. Dla współczesnej dydaktyki literatury, zintegrowanej z kulturą narodową i światową, koncepcja kulturowo-mimetyczna z jej pozadyskursywnymi realizacjami, z mimetyczną referencyjnością, wydaje się bliższa przedmiotowi szkolnej analizy intertekstualnej. Pozwala ona bowiem szerzej i skuteczniej osiągać podstawowe cele edukacyjne.

Zaprezentujmy jeszcze najnowsze stanowisko z roku 1998, wyrażone przez J. Sławińskiego. W tym przypadku krąg badań intertekstualnych został zamknięty w sześciu następujących obszarach:

- 1) relacje między różnymi częściami lub poziomami tekstowymi wewnątrz dzieła [...],
- 2) wszelkie przywołania w obrębie danego dzieła innych konkretnych wypowiedzi [...],
- 3) naśladowanie w dziele lub jego fragmentach form czy stylów wypowiedzi o wyraźnie rozpoznawalnym charakterze [...],
- 4) położenie utworu w pewnej klasie utworów realizujących ten sam wzorzec morfologiczny: zwłaszcza jego przynależność do określonego gatunku literackiego [...],
- 5) relacje między danym utworem a wszelkimi tekstami, jakie powstały w następstwie jego pojawienia się [...],
- 6) odniesienia intersemiotyczne – między tekstami słownymi (przede wszystkim literackimi) a tekstami reprezentującymi inne systemy znakowe [...]²³.

Najogólniejsza choćby konfrontacja przedstawionych propozycji przedmiotu badań intertekstualnych pozwala sformułować hipotezę, że koncepcję najbliższą szkolnemu zakresowi odbioru dzieła literackiego wyraża stanowisko J. Sławińskiego. Skategoryzował on bowiem, w sposób niezwykle przejrzysty, przestrzeń intertekstualną, wyróżniając m. in. rozważania wewnątrztekstowe i międzytekstowe, genologiczne i intersemiotyczne, a nawet widzi potrzebę badania relacji między tekstami a metatekstami i, dodajmy na użytek działań dydaktycznych, że nie można również pomijać relacji między przekazami kultury a ich „metaprzekazami”. Warto podkreślić, że badania literaturoznawcze typu intertekstualnego posiadają niczym nieograniczony obszar historycznoliteracki, a nawet kulturowy oraz zupełnie otwarte poziomy i pola semantycznych dociekań. Natomiast „badania” uczniowskie, kierowane przez nauczycieli, zawsze są zdeterminowane przez warunki i kryteria działań dydaktycznych.

²³ j. s. [J. Sławiński], *Intertekstualność*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000, s. 219.

Nie należy się zatem spodziewać, że wyznaczona przez teoretyków intertekstualności przestrzeń badawcza skonkretyzuje się w identycznych granicach w procesie szkolnej edukacji. Warto pamiętać, że przedmiot intertekstualnych „badań” dydaktycznych będzie podlegać swoistej klasyfikacji i selekcji psychologiczno-pedagogicznej, bo zawsze aktualne cele kształcenia, poziom umysłowy i zainteresowania szkolnych odbiorców są uwzględniane w fazie projektowania treści edukacyjnych w programach i podręcznikach.

Przestrzeń intertekstualna na drodze do świadomości ucznia napotyka na indywidualny filtr upodobań i kompetencji literacko-dydaktycznych nauczyciela. Bezpośrednio, na etapie realizacji praktycznej, zakres analizy intertekstualnej zawsze będą modyfikować reakcje psychiczno-intelektualne uczniów, konkretnej klasy jako zespołu o indywidualnej spójności poglądów, postaw i przekonań.

Kierunki analizy intertekstualnej nie zależą jednak tylko od uczniów i nauczycieli, uwarunkowań dydaktycznych czy literaturoznawczych. Wyznacza je również samo dzieło literackie, jego nasycenie intertekstualnością, bezpośrednio dostrzegalną, a więc to, w jakim zakresie jest dla uczniów i nauczyciela widocznym intertekstem, w jakim stopniu świat prezentowanych idei i wartości, struktura artystyczna nosi znamiona kontynuacji, nawiązań do przeszłości literackiej, w jakim zaś jest świadomie nacechowana indywidualną, oryginalną twórczością. Nie chodzi jednakże tylko o odkrywanie, konkretyzowanie, opis, porównywanie owych nawiązań, co było typowe dla pozytywistycznej wpływologii i komparatystyki. Intertekstualne rozważania w obrębie wyznaczonej przestrzeni traktują czynności wpływologiczne jako wstępne, nie ograniczają się do ukazania i zestawiania motywów i form podawczych zaczerpniętych od innych twórców. Istotnym zadaniem dydaktycznym nauczyciela-intertekstualisty i jego wychowanków będzie formułowanie odpowiedzi na pytania o funkcję, rolę, znaczenie dostrzeżonych nawiązań w analizowanym tekście. Jakie są formy modyfikacji i w jakim celu twórca tych zmian dokonał?

Proces dydaktyczny nie może rezygnować z prób kategoryzacji użytych przez pisarza odniesień tematycznych czy wprowadzonych do tekstu form wypowiedzi literackiej. Zależnie od kompetencji czytelniczych zespołów uczniowskich trzeba w czasie lekcji „badać” osadzenie utworu w tradycji literackiej lub kulturowej w ogóle, po to, by określić jego relacje wobec odpowiednich etapów procesu historycznoliterackiego. Kwalifikowanie utworu do konkretnej epoki, prądu literackiego, grupy, szkoły, konwencji literackiej czy do określonej kategorii historycznej stylu i języka jest celowym zadaniem uczniów, zwłaszcza na poziomie liceum. W szkole średniej (gimnazjum i liceum) będzie obecna także kwalifikacja utworu do systemu gatunkowego, co wyznacza ważną przestrzeń analizie intertekstualnej²⁴. Jej praktyczna

²⁴ B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1974.

realizacja ukaże uczniom zróżnicowanie w przedmiocie poszukiwań intertekstualnych lub synkretyczne połączenia w granicach jednego utworu.

W epice szkolne rozważania intertekstualne skoncentrują się na przenikaniu i celowym modyfikowaniu tradycji literackiej, zwłaszcza w zakresie tematyki, lecz także konstrukcji bohaterów, kategoriach ich wypowiedzi (mowa niezależna, mowa pozornie zależna, mowa zależna). Osobny, choć spójny z poprzednim, kierunek rozważań to modyfikacje w obrębie narratora i w formach narracji, w strukturze fabuły, jej czasie i czasie narracji. Każdy z wierszowanych gatunków epickich (powieść poetycka, poemat dygresyjny, poemat epicki, epos, poemat heroikomiczny) czy prozatorskich gatunków epickich (opowiadanie, nowela, powieść) będzie ewokować swoiste, strukturalne i funkcjonalne, „badanie” relacji między tekstami dawniejszymi a analizowanym tekstem²⁵.

Zupełnie odrębną przestrzeń relacji międzytekstowych wyznaczają utwory liryczne, w których, w przeciwieństwie do epiki, gdzie górowała funkcja poznawcza, dominują cele ekspresywne, a formy epickiej mowy (opowiadanie, opis) zastępuje monolog. W centrum intertekstualnych odniesień w szkole znajdzie się konstrukcja „ja” lirycznego – modyfikacje podmiotu, jawnego w liryce bezpośredniej i ukrytego w pośredniej, w którym monolog liryczny znamionuje narracja, a nawet dialog. Poszukiwanie relacji międzytekstowych w obrębie konstrukcji podmiotu lirycznego warto prowadzić w szkole osobno dla każdej odmiany liryki pośredniej. Na konkretnych przykładach tekstów dawnych, zestawianych z tekstem analizowanym, można więc wykazywać obecność i celowość zauważanych rekonstrukcji podmiotu lirycznego, innych np. w liryce pośredniej opisowej, sytuacyjnej czy liryce podmiotu zbiorowego, a jeszcze innych w liryce maski czy roli. W ścisłym powiązaniu z gatunkowymi odmianami podmiotu lirycznego można w analizie intertekstualnej dociekać celowych modyfikacji mowy poetyckiej. Wszak w liryce organizowanie języka poetyckiego, jego wersyfikacja, instrumentacja głoskowa, zróżnicowanie figur retorycznych i w ogóle wszelkie zmiany w strukturze jednostek językowych będą konkretnymi świadectwami dialogu z tradycją literacką. Zawsze warto pamiętać o tym, co dominuje w tekście lirycznym, np. podmiot czy artystyczna struktura języka bądź jej element (środek artystyczny, chwyt kompozycyjny), w innym przypadku, być może, sytuacja liryczna, adresat, celowo wprowadzony bohater (sielanka), a nawet tło. Te komponenty tekstu, wybijające się ponad inne, mogą być w centrum intertekstualnych nawiązań²⁶.

²⁵ B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 356–445.

²⁶ *Ibidem*, s. 251–355.

Jeszcze inne są kierunki badania przestrzeni intertekstualnej determinowane przez system genologiczny w dramacie. Szczególnemu rozszerzeniu może podlegać owa przestrzeń w analizie szkolnej, która nie musi ograniczać się do literackiej teorii dramatu. Zgodnie z teatralną koncepcją tekstu dramatycznego, często rozważa się na lekcjach literatury możliwości sceniczne utworu, a nawet dokonuje przekładów teatralnych. Ponieważ zajmujemy się w tym miejscu genologicznymi uwarunkowaniami przedmiotu analizy międzytekstowej, dlatego ograniczamy refleksje do literackiej teorii dramatu, dla której tekst dzieła literackiego jest samodzielnym tworem językowym.

Dramat, bardziej niż epika czy liryka, poprzez swą główną formę podawczą – dialog, przeciwstawny lirycznemu monologowi, a tworzący typową dla intertekstualności relację: „ja” – „ty” – może dzięki analogii przybliżyć uczniom „technikę” rozmowy tekstów z tekstami, a zwłaszcza postaci z postaciami tej samej lub różnych epok. To właśnie poprzez dialog dokonuje się pośrednio w tekście dramatu charakterystyka i hierarchizacja bohaterów, a użyte przez nich argumenty i formy językowych konstrukcji są zwykle rozmową, dyskusją, polemiką z adresatem z przeszłości literackiej. Nie bez znaczenia będzie fakt tworzenia w trakcie analizy intertekstualnej dogodnych warunków do międzytekstowego zestawiania i interpretowania celowych modyfikacji nie tylko dialogu, lecz także konstrukcji typowych bohaterów, a zwłaszcza tzw. charakterów. Rozpatrując, w relacji do już zastanych, nowe przekształcenia w strukturze „charakterów”, warto „tropić” wszelkie modyfikacje w prezentowanych poglądach, w działaniu, w rekonstrukcji zdarzeń i całej akcji dramatu (ekspozycji, rozwinięciu, punkcie kulminacyjnym, perypetiach, rozwiązaniu), a także w ustrukturyzowaniu i zhierarchizowaniu różnych kategorii motywacji: społecznej, psychologicznej, realistycznej, metafizycznej, fantastycznej czy konstrukcyjnej. W funkcjonalnym powiązaniu z tymi jednostkami konstruującymi tekst dramatu będą intertekstualnie analizowane różne kategorie zastosowanych motywów, przyjmujących na ogół postać przedmiotu, zdarzenia lub sytuacji. Z większą uwagą można rozpatrywać motywy luźne, obecne np. w dygresjach, i obiegowe (wędrowne), głęboko zakorzenione w tradycji literackiej. Pamiętajmy jednak, że intertekstualność wymaga celowej, funkcjonalnej interpretacji ich użycia, nie tylko stwierdzenia ich obecności i wyjaśnienia istoty. Analizę intertekstualną dramatu można również wzbogacić o rozważania nad indywidualnymi konfiguracjami kompozycji (odsłony, sceny, akty) oraz poszerzać o badanie relacji między tekstami głównymi i pobocznymi w wybranych utworach²⁷.

Implikacje genologiczne utworu określają dość dokładnie, jakie jego typowe elementy konstrukcyjne mogą tworzyć w pewnym zakresie uschematyzowaną przestrzeń intertekstualną. Każde dzieło literackie posiada

²⁷ *Ibidem*, s. 446–481.

również jednostki strukturalne o charakterze mniej lub bardziej zindywidu- alizowanym, choć nie pozbawionym całkowicie „zanurzenia” w tradycji literackiej. Szkolne „badanie” ich dialogu z przeszłością jest o wiele ciekawsze, bardziej atrakcyjne, a zwłaszcza posiada większą wartość poznawczą dla wychowanków. W tym również tkwi, jak można sądzić, jedna z istotnych różnic między analizą genologiczną w szkole, której ważnym celem jest kwalifikacja utworu do danej kategorii gatunkowej, a analizą intertekstualną, która m. in. zmierza do rozmowy, dialogu między nieschematycznymi, dynamicznymi postaciami analogicznych jednostek strukturalnych w zestawianych tekstach.

Na koniec warto podkreślić, że najbardziej typowe kierunki, elementy przedmiotu analizy intertekstualnej wyznacza sama istota międzytekstowości i to nie tylko poprzez relacje między utworami, lecz także przez biorące w nich udział elementy konstrukcyjne lub samodzielne jednostki tekstu o „dialogowej” naturze. Wśród nich najbardziej odpowiednie dla dydaktyki szkolnej są: motto, cytaty, aluzja, stylizacja czy parafraza. Większego wtajemniczenia literackiego, a z pewnością wyższego poziomu dojrzałości ogólnej, zwłaszcza etycznej, wymaga poznawanie m. in. parodii, pastiszu, ironii czy centonu. Te i jeszcze inne „gatunki intertekstualne”, takie jak: collage, montaż, trawestacja, poprzez swą autonomiczną (dialogową) strukturę spełniają podstawową funkcję intertekstualności. Uprawiają bowiem różne strategie gier z przeszłością literacką, próbują ją przekształcać, rozbijać schematy, szablony w zakresie kompozycji, tematu, stylu czy przynależności genologicznej. Z tych powodów każdy z wymienionych „gatunków intertekstualnych” na odpowiednich poziomach kształcenia może stanowić interesujące zagadnienie dla młodzieży szkolnej, analizującej teksty literackie pod kompetentnym kierownictwem nauczyciela polonisty.

4. WYBRANE PRZYKŁADY SZKOLNEJ ANALIZY INTERTEKSTUALNEJ

O ile dla kształtowania świadomości intertekstualnej nauczyciela polonisty, obok teorii badań literackich, ważną funkcję mogą spełniać prace teoretyczne z dydaktyki literatury, o tyle dla jego kompetencji praktycznych nie pozostaną bez znaczenia propozycje przykładowych analiz. Ich bezpośrednio, dosłowne repetycje, jak wielokrotnie potwierdziła praktyka, mogą być zgubne dla efektów procesu dydaktycznego, natomiast racjonalnie wykorzystywane przez polonistów nie tylko rozszerzą ich wiedzę merytoryczną, lecz także skutecznie mogą wzbogacić sposoby literackiego kształcenia i poziom kompetencji czytelniczych młodzieży. To w tych tekstach polonista znajdzie wartościowe interpretacje literackie, które obrazowo egzemplifikują założenia i metody analizy intertekstualnej.

W przeciwieństwie do skromnej liczby prac teoretycznych, współczesna dydaktyka literatury proponuje wiele artykułów, a nawet osobne wydawnictwa zwarte, prezentujące przykłady analizy intertekstualnej. Z konieczności ograniczamy się do poinformowania o niektórych publikacjach, a bardziej szczegółowemu opisowi poddamy tylko dwa – jak można sądzić – interesujące przykłady intertekstualnej interpretacji. Jeden z nich występuje w analizowanym już wcześniej artykule E. Kraskowskiej i A. Legeżyńskiej – *Słowa, słowa, słowa... (O intertekstualności)*²⁸. W celu zilustrowania założeń teorii międzytekstowości, autorki wykorzystały pojęcie i motyw „ojczyzny”, obecny w wielu tekstach literackich. Czynności dydaktyczne rozpoczęły się od swobodnych skojarzeń znaczeniowych słowa „ojczyzna”, aby je skonfrontować z komentarzem zawartym w wydawnictwie słownikowym, co zapoczątkowało „tropienie” konkretyzacji poetyckich. Wśród nich fazą przełomową okazał się tekst Mickiewiczowski, „Litwo! Ojczyzno moja...”. Za następną ważną konotację poetycką uznano „rewaloryzującą” recepcję Teodora Bujnickiego, w której intertekstualność motywu uległa transformacji i stała się intertekstualnością lirycznej formy podawczej.

Z kolei, w wyniku nawiązania do *Kwiatów polskich* J. Tuwima, została wyinterpretowana „agresywna” relacja autora wobec Mickiewiczowskiego mitu „ojczyzny”. Przykład poezji skamandryty K. Wierzyńskiego posłużył do zaprezentowania „ironicznej demitologizacji” słowa „ojczyzna” i przesunięcia go z kategorii *sacrum* do *profanum*. Przedstawione w ten sposób „badanie” reakcji poetyckiego odbioru „ojczyzny” wraz z ich wyinterpretowaniem i skonfrontowaniem jest z pewnością świetną lekcją dialogu z tradycją, która pełni ważne funkcje dydaktyczne – poszerza bowiem, weryfikuje i obiektywizuje kompetencje czytelnicze wychowanków.

Za bardzo interesującą i trafną egzemplifikację analizy literackiej należy uznać jej opracowanie, zaprezentowane w omawianym już artykule *Co czytają poeci?* B. Zelera²⁹. Lektura tej propozycji skutecznie przekonuje o konieczności stosowania odniesień i wyjaśnień międzytekstowych w celu osiągnięcia „profesjonalnej” interpretacji tekstu. Aby uzyskać odpowiedź na pytanie tytułowe, autor artykułu rozpoczął od analizy filologicznej wiersza *Niektórzy lubią poezję* W. Szymborskiej, a wynikające z niej bliżej nieokreślone hipotezy interpretacyjne ukazały potrzebę zbadania istoty i funkcji poezji w kontekstach macierzystych, poetyckich. B. Zeler oparł się na tekstach współczesnego poety emigracyjnego J. Niemojewskiego *Dedykacja na późniejszych utworach Leopolda Staffa* oraz *Dedykacja na wierszach wcześniejszych Leopolda Staffa*. Między tymi wierszami wyodrębnił następnie trzy relacje intertekstualne: 1) oczywisty związek z poezją L. Staffa, 2) pokrewieństwo

²⁸ E. Kraskowska, A. Legeżyńska, *op. cit.*, s. 452–458.

²⁹ B. Zeler, *op. cit.*, s. 72–78.

tematyczne między obydwojma *Dedykacjami...* (chrystianizm, filozofia F. Nietzschego) i 3) zależność między elementami tekstu – „napiem” i „podszewką napisu”. W konsekwencji zaistniała potrzeba wyjaśnienia owej „podszewki napisu”, która kreuje inną, przeciwną „napiemowi”, interpretację rzeczywistości, np. kataklizm, apokalipsę. Odniesienia interpretacyjne do poezji J. Niemojewskiego zostały wykorzystane z kolei do ostatecznego wyeksplikowania odpowiedzi na początkowe pytanie: co czytają poeci? W tym celu autor artykułu dokonał analizy drugiego utworu W. Szymborskiej – *Recenzji z nie napisanego wiersza*. W jego artystycznej strukturze wyróżnił dwie relacje wewnątrztekstowe: wypowiedź recenzyjną – tekst metaliteracki oraz drugi kontekst – „wiersz nie napisany”. Wyeksplikowanie metatekstu (wypowiedzi recenzyjnej) – „podszewki napisu” pozwala dopiero na właściwą interpretację: sens utworu nie kryje się w odpowiedzi na pytanie, co czytają poeci, w określeniu lektury poetów, lecz w artystycznej refleksji o poezji.

Interesujące propozycje analiz intertekstualnych znajdujemy w bardzo wielu artykułach, których autorami są m. in. M. Inglot, I. Feszczyn czy B. Lekarczyk-Cisek³⁰. Prace tych autorów, jak i wielu innych, najczęściej publikują powszechnie znane i cenione przez nauczycieli czasopisma: „Polonistyka”, „Język Polski w Szkole Średniej” czy „Warsztaty Polonistyczne”.

Zaprezentowane dotąd informacje i przykłady analizy międzytekstowej, publikowane w osobnych artykułach, to jeden krąg wydawnictw, tworzony przez czasopisma polonistyczne przeznaczone dla szkoły. Drugi – to osobne edycje poświęcone wyłącznie lub prawie wyłącznie analizom intertekstualnym. Wśród nich szczególną wartość dydaktyczną posiadają książki: S. Bortnowskiego *Konteksty dzieła literackiego* (1991), E. Kram-Mikoś (red.) *Poezja w szkole średniej* (1995) oraz S. Falkowskiego *Lekcje literatury* (1998)³¹. Autorzy i współautorzy tych wydawnictw to znani i wybitni dydaktycy literatury, których prace, przy racjonalnym z nich korzystaniu, mogą pełnić funkcje rzeczywistych pomocy naukowych dla nauczycieli i ich uczniów. Wszystkie edycje łączy zasadniczy cel: wyjaśnianie na konkretnych przykładach założeń analizy intertekstualnej w szkole, aby przyczynić się do tworzenia

³⁰ M. Inglot, *W kręgu nawiązań do Norwida*, „Polonistyka” 1998, nr 10, s. 652–654; tenże, *W kręgu Norwidowskiego „Kółka” (Analiza intertekstualna)*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1997/1998, nr 4, s. 21–29; tenże, *Dialog z tradycją w wierszu Stanisława Barańczaka „Problem nadawcy”*, „Warsztaty Polonistyczne” 2001, nr 1, s. 95–102; B. Lekarczyk-Cisek, *W tym szaleństwie jest metoda, czyli o pożytkach z przekładu intersemiotycznego*, tamże, s. 42–49; I. Feszczyn, *Obraz i myśl. O „Pasterce” Jerzego Lieberta w kontekście Ewangelii*, „Polonistyka” 1997, nr 9, s. 546–548.

³¹ S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991; *Poezja w szkole średniej. Książka dla nauczyciela i ucznia*, red. E. Kram-Mikoś, Warszawa 1995; S. Falkowski, *Lekcje literatury*, Kraków 1998.

świadomości jej sensu i potrzeby stosowania. Szczególnie autor *Kontekstów dzieła literackiego* wiele uwagi poświęcił wskazaniu ważnych wartości dydaktycznych, jakie może przynieść analiza intertekstualna, nazywana jeszcze wówczas w dydaktyce literatury analizą kontekstualną. S. Bortnowski przekonuje swych czytelników, że analiza intertekstualna uczy jednoczesnego myślenia o literaturze, sztuce, kulturze, w których to dziedzinach dzieło literackie jest głęboko osadzone, nie istnieje w izolacji od nich, wręcz przeciwnie – poprzez zintegrowaną interpretację wyjaśnione zostają prawdziwe jego sensy i funkcje. Badanie związków z kontekstem interpretacyjnym to dostrzeganie różnych kategorii połączeń i analogii między przekazami kultury, różnic i podobieństw, to dokonywanie porównań, przez co interpretacja tekstu literackiego zostaje poszerzona, pogłębiona i staje się coraz bardziej wiarygodna. Intertekstualność nie musi ograniczać się tylko do nauki literatury, autor dostrzega szerokie możliwości stosowania intertekstualnych działań w szkolnej retoryce, a zwłaszcza stylistyce. Tu znajduje miejsce do praktycznego posługiwania się dyskusją, polemiką, parafrazą, pamfletem, repliką, biograficzną paralełą, a wzory tych gatunków można czerpać z analizy różnorodnych tekstów. Z dydaktycznego punktu widzenia ważne są również intersemiotyczne połączenia tekstów literackich, a więc konkretyzowanie i wyjaśnianie relacji z architekturą, rzeźbą, malarstwem, a co najistotniejsze, „dostrzeganie wokół siebie” integracji sztuki i kultury w ogóle. Wszystkie te założenia, i wiele tu nie wymienionych, Bortnowski z doskonałą wprawą i nie gorszymi rezultatami stosował w licznych przykładach analizy intertekstualnej, które razem stanowią zasadniczą część książki.

Podobnie, choć nieporównanie skromniej, E. Kram-Mikoś jako redaktor *Poezji w szkole średniej* (1995) pragnie przekonać nauczycieli i uczniów do posługiwania się analizą intertekstualną na lekcjach literatury. W niewielkim tekście wstępnym podkreśla m. in.: „Istotnym walorem proponowanych przez nas szkiców jest to, że poddawane szczegółowym analizom i interpretacjom utwory sytuowane są przez autorów w szerokich kontekstach [...]. Nie pominięto ważnego dla sztuki czytania problemu intertekstualności”³².

Inną formułę perswazji na rzecz szkolnej intertekstualności przyjął Stanisław Falkowski, autor znakomitych analiz, tworzących książkę *Lekcje literatury*. Można uznać, że jego, również bardzo niewielki, wstęp jest poświęcony wyjaśnianiu takich wykładników intertekstualności, jak: dyskursywność, dialog, rozmowy między postaciami, twórcami sztuki i kultury, współczesnością a tradycją, sądził bowiem, że „Granice wieków nie przeszkadzają bliskim w rozmowie”³³.

³² *Poezja w szkole średniej...*, s. 6.

³³ S. Falkowski, *op. cit.*, s. 5.

Wśród kilkudziesięciu doskonałych przykładów analizy intertekstualnej, zamieszczonych w omawianych wydawnictwach, możemy bez trudu stwierdzić liczne połączenia wewnątrztekstowe i międzytekstowe, relacje genologiczne i intersemiotyczne, a nawet międzymetatekstowe. Największą częstotliwość objawiają interpretacje międzytekstowe, a być może najbardziej interesujące są przekłady i modyfikacje intersemiotyczne. Wszystkich autorów analiz charakteryzuje posługiwanie się chronologiczną konfrontacją intertekstów oraz stałe dążenie do porównawczego wyeksplikowania ich pól semantycznych. Okazuje się bowiem, że interpretowanie utworów literackich, a zwłaszcza poetyckich, nasyconych symboliką, metaforycznością, artystycznym skomplikowaniem nie jest możliwe bez odnalezienia odpowiednich kluczy interpretacyjnych w innych tekstach i przekazach. Wyzolowanie dzieła literackiego z kontekstów interpretacyjnych może powodować nietrafne, subiektywne i zbyt powierzchowne jego odczytanie, obecne bezpośrednio w samym „napisie”. Natomiast ukryte w „podszewce napisu” jego najistotniejsze sensy wymagają profesjonalnego interpretatora, kompetentnego w kontekstach intertekstualnych – nauczyciela polonisty.

Obserwacja wielu analiz intertekstualnych przeznaczonych dla szkolnej nauki literatury pozwala dostrzec przybliżoną zgodność między zasadniczymi kierunkami literaturoznawczych badań intertekstualnych, zwłaszcza wyznaczonych przez J. Sławińskiego, z zakresem szkolnej analizy intertekstualnej. O ile badania literackie opisywanego typu wykrywają m. in. prawdziwość różnorodnych relacji, zwłaszcza tekstowych, o tyle szkolny odbiór dzieł literackich, poza funkcjami poznawczo-literackimi i kulturowymi, służy wszechstronnemu rozwojowi ucznia, kształceniu różnych sprawności literackich, lecz nade wszystko internalizacji społecznie akceptowanych systemów wartości. Dlatego szczególne znaczenie dla dydaktyki szkolnej będą mieć te poglądy i prezentowane analizy intertekstualne, które nie kształtują przekonania, że „Każdy tekst jest tkanką plagiatów” (V. Lerboud), a wręcz przeciwnie: proponują negację postmodernistycznego „wyczerpania” i akcentują ważne znaczenie klasyki dla szkolnej dydaktyki literackiej. Podobną intencję można odczytać ze słów Stanisława Falkowskiego: „Nie czytamy tylko Joyce’a i Marqueza. Czytajmy Homera i Kochanowskiego, to fascynujące!”³⁴

³⁴ *Ibidem.*

Eugeniusz Cyniak

**ON THE INTERTEXTUALITY
IN PERCEPTION OF LITERARY WORKS AT SCHOOL**

(Summary)

The purpose of this paper is to state and describe realisations of the theoretical literary intertextuality at school. In the perception of literary works both at school and in the study of literature, operation of various categories of intertextuality can be distinguished, e.g. intratextual and intertextual, genological and intersemiotic, and even metatextual types. The materials studied confirm that the intertextual and intersemiotic types of analysis are most frequent.