

# **„Grające” lektury dla młodych muzyków**

**O oczekiwaniach czytelniczych  
w ogólnokształcących szkołach muzycznych  
II stopnia**

*Moim Najbliższym*



**Agata Kucharska-Babula**

**„Grające” lektury  
dla młodych muzyków**

**O oczekiwaniach czytelniczych  
w ogólnokształcących szkołach muzycznych  
II stopnia**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2019

Recenzowała  
prof. dr hab. BARBARA MYRDZIK

Redakcja tekstu i korekta  
GRAŻYNA GUGAŁA-GUBERNAT

Opracowanie techniczne, łamanie  
oraz prace pomocnicze  
PIOTR KOCZĄB

Korekta techniczna  
EWA KUC

Projekt okładki  
HUBERT BABULA  
JULIA SOŃSKA-LAMPART

© Copyright by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2019

**ISBN 978-83-7996-648-6**

1607

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO  
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26  
e-mail: [wydaw@ur.edu.pl](mailto:wydaw@ur.edu.pl); <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>  
wydanie I, format B5, ark. wyd. 19,90, ark. druk. 20,5, zlec. red. 97/2018

---

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

# Spis treści

---

Wstęp .....	7
<b>Rozdział I</b>	
<b>O czytaniu z wyboru i konieczności .....</b>	<b>19</b>
1. Sens czytania w XXI wieku .....	19
2. Aktywność czytelnicza współczesnych Polaków .....	22
3. Lekturowe wybory uczniów szkół ponadpodstawowych .....	25
4. Czytelnictwo uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia – wnioski z badań własnych .....	30
5. Przyczyny zaniechania przez młodzież obowiązku lekturowego .....	52
6. Trudna sztuka motywowania do lektury na lekcjach języka polskiego .....	59
<b>Rozdział II</b>	
<b>Lektura spójna z doświadczeniem uczniów .....</b>	<b>69</b>
1. Preferencje czytelnicze młodych muzyków – wnioski z badań własnych .....	69
2. Doświadczenie ucznia a doświadczanie lektury .....	92
3. O muzyce dla muzyków! Stanowisko uczniów OSM II st. ....	100
<b>Rozdział III</b>	
<b>Muzyczny styl odbioru „grających” lektur jako odpowiedź na oczekiwania uczniów OSM II st. ....</b>	<b>119</b>
1. Rozpoznawanie muzyczności pierwszej (warstwa brzmieniowa tekstu) .....	122
2. Rozpatrywanie muzyczności drugiej (muzyczność <i>expressis verbis</i> ) .....	128
2.1. Kreacje artystów muzyków jako temat dzieł o filiacjach słowno-muzy- cznych .....	130
2.2. Muzyka – źródło przeżyć bohaterów „grających” lektur .....	143
2.3. Wyobrażenia bohaterów literackich szczególnie wrażliwych na pejzaż dźwiękowy .....	152
2.4. Eskapistyczna funkcja muzyki w świecie bohaterów literackich .....	160
2.5. Motyw muzyki warunkującej miłość .....	165
2.6. Opis szczególnej więzi łączącej wykonawców z instrumentami muzycz- nymi .....	172
2.7. Muzyka w funkcji metafory bądź symbolu .....	185
3. Poszukiwanie muzyczności trzeciej – „utajonej” .....	191

## **Rozdział IV**

<b>Szkolna interpretacja lektury</b> .....	201
1. Uczniowie czy „digitalni tubylcy”? O dydaktyce dla współczesnych nastolatków .....	201
2. Nauczyciel i uczeń w szkolnej interpretacji tekstu literackiego .....	210
3. Pluralizm metodologii literackich a dydaktyka szkolna .....	217
4. Hermeneutyka i intertekstualność w interpretacji „grających” lektur .....	223
Podsumowanie .....	257
Summary .....	261
Aneks .....	265
Bibliografia .....	297
Nota wydawnicza .....	319
Indeks .....	321

# Wstęp

---

Ogólnokształcące szkoły muzyczne to placówki edukacyjne o ściśle sprecyzowanym profilu, łączące przedmioty takie jak język polski, matematyka, biologia, chemia czy fizyka z lekcjami artystycznymi – gry na instrumentach, kształcenia słuchu, harmonii, historii muzyki, form muzycznych, chóru, orkiestry, zespołów kameralnych itp. Uczęszczający do nich uczniowie, oprócz systematycznego przygotowywania się do popisów scenicznych, koncertów oraz przesłuchań, są również zobligowani do zdawania egzaminów zewnętrznych z przedmiotów ogólnokształcących. Dotychczas były to: sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, matura na poziomie podstawowym i rozszerzonym, a obecnie również sprawdzian ósmoklasisty. Dwunastoletni system kształcenia jest w nich podzielony na dwa etapy – sześcioletnią ogólnokształcącą szkołę muzyczną I stopnia<sup>1</sup> i sześcioletnią ogólnokształcącą szkołę muzyczną II stopnia<sup>2</sup>. W tych placówkach edukacyjnych praca z młodzieżą utalentowaną artystycznie, uczestniczącą w kulturze nie tylko w charakterze jej odbiorców, ale i twórców, bez wątpienia może być źródłem satysfakcji zawodowej, a także radości, wynikającej z szansy na codzienne obcowanie z osobami wyróżniającymi się spośród populacji nieprzeciętnymi zdolnościami, wrażliwością, talentem, pracowitością. Z drugiej strony jednak stanowi ogromne wyzwanie dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Oczekuje się od nich bowiem zrealizowania podstawy programowej w takim samym zakresie jak w szkołach nieprofilowanych, przygotowania młodzieży do egzaminów zewnętrznych oraz zainteresowania jej treściami innymi niż muzyczne, ale też wyrozumiałości wobec uczniów nie zawsze znajdujących – w natłoku obowiązków, wynikających ze specyfiki kształcenia – czas na odrobienie zadań, utrwalenie materiału w domu czy przeczytanie lektury.

W szkołach łączących zajęcia ogólnokształcące z artystycznymi lekcje języka polskiego są szczególnie cenne, pozwalają bowiem młodym artystom rozwijać kompetencje nie tylko literackie, ale i filozoficzne, teatralne, filmowe, malarskie. Sprzyjają ponadto kształtowaniu różnorodnych zainteresowań

---

<sup>1</sup> O integrowaniu sztuk w tych szkołach pisałam w monografii *Literatura i muzyka na lekcjach języka polskiego w ogólnokształcących szkołach muzycznych I stopnia*, Rzeszów 2013.

<sup>2</sup> W dalszym toku rozważań będę używać skrótowca OSM II st.

z zakresu szeroko pojętej humanistyki i estetyki, a także postaw oczekiwanych od ludzi, którzy będą w przyszłości twórcami kultury. Z tego powodu należy podkreślić

„wiodącą rolę nauczyciela języka polskiego w zbliżeniu dzieci i młodzieży do sztuki, niedającą się niczym umniejszyć tym, że uczy on w liceum artystycznym, a więc placówce, gdzie młodzież poznaje jedną, wybraną dziedzinę sztuki (muzykę, plastykę, balet) w sposób pogłębiony i możliwie wszechstronny. Przeciwnie, w tych warunkach rola nauczyciela – polonisty jest jeszcze bardziej trudna i odpowiedzialna, bo to on właśnie ma swą pracą dawać wyraz coraz częściej w pedagogice wysuwany postulatom – nie tyle korelacji, co integracji kształcenia. Tutaj – przede wszystkim w zakresie poszczególnych dziedzin sztuki, przedmiotów artystycznych i humanistycznych”<sup>3</sup>.

Specyfika szkół, o których mowa, niewątpliwie sprzyja pedagogice holistycznej<sup>4</sup>, przekonującej o konieczności integrowania<sup>5</sup> w edukacji polonistycznej różnych treści, także tych pochodzących z innych sztuk – na przykład muzyki. Jako polonistka od przeszło dwudziestu lat pracująca w jednej

---

<sup>3</sup> K. Kochanowska, W. Jankowski, *Od redakcji* [w:] W. Millati, *Materiały do nauczania języka polskiego w szkołach artystycznych stopnia licealnego*, „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” r. 1969, z. 121, Warszawa 1969, s. 7.

<sup>4</sup> Zob. M. Grondas, *Ujęcie holistyczne w edukacji* [w:] *Integracja przedmiotowa. Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, red. A. Dereń, M. Grondas, M. Sielatycki, G. Spółowicz, E. Wasiak-Kowalska, CODN, Warszawa 1999.

<sup>5</sup> Zob. m. in.: *Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, pod red. I. Wojnar, „Studia Pedagogiczne”, t. XXXIV, Wrocław 1975; Kowalczyk M., *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej (ćwiczenia integracyjne)*, Wydawnictwo UJ, Warszawa 1987; studia, rozprawy, artykuły H. Kurczaba: *Zależności między materiałem literackim a nauką o języku w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, z. 7/15. Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego, Rzeszów 1972, s. 35–56; *Nauczanie integrujące języka polskiego w wyższych klasach szkoły podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, z. 9/27. Filologia Polska. Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego, Rzeszów 1975, s. 134–171; *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształczącej*, Rzeszów 1979; *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (Problemy teorii i praktyki)*, „Polonistyka” 1982, nr 1; *Integracja treści kształcenia polonistycznego w praktyce dydaktycznej szkoły wyższej* [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*, Studia pod red. Z. Urygi, Kraków 1991, s. 165–215; *Problemy integracji w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli języka polskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie”, nr 4. Seria Filologiczna: Dydaktyka 1, Rzeszów 1991; *Integracja literatury, kultury i nauki o języku na lekcjach języka polskiego* [w:] *Nauczanie języka polskiego w szkole średniej*, t. 2, Praca zbiorowa, red. S. Frycie, Warszawa 1990, s. 470–540; W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005; W. Wantuch, *Detektyw czy Szatan, czyli jak integrować przy użyciu gry planszowej (na podstawie powieści K. Makuszyńskiego)*, „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1995, nr 5; S. Wystouch, *Integracja dyscyplin zdradą literatury?*, „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1995

z OSM II st. na co dzień obcuje z kolejnymi pokoleniami utalentowanych artystycznie uczniów. Przyglądam się temu, jak zmieniają się ich gusta, zainteresowania, priorytety, które wartości stawiają na pierwszym miejscu, wreszcie – jaki jest ich stosunek do kształcenia, wiedzy, literatury. Z mojego doświadczenia wynika, że obecnie najpilniejszym do rozwiązania problemem edukacji polonistycznej jest to, że uczniowie nie chcą czytać lektur. O tym, że od literatury nie stronią, jestem przekonana – widuję ich z książkami na szkolnych korytarzach, przysłuchuję się, jak polecają sobie ciekawe tytuły. Niestety, ich zainteresowania czytelnicze nie przekładają się na obowiązek szkolny, dlatego od lat nurtuje mnie pytanie: co zrobić, by połączyć czytanie dla przyjemności z tekstami obowiązkowymi? Jak sprawić, żeby uczniowie, miast streszczeń, z zainteresowaniem studiowali dzieła, które im polecam i zechcieli o nich, z emocjonalnym zaangażowaniem, dyskutować na lekcjach – interpretować, rozważać, spierać się, dociekać – słowem przeżywać literaturę? Efektem przemyśleń, dotyczących zarysowanego problemu, jest książka *„Grające” lektury dla młodych muzyków. O oczekiwaniach czytelniczych w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia*. Stanowi próbę zdiagnozowania skali i przyczyn tego zjawiska oraz poszukuje podpowiedzi działań edukacyjnych, które mogłyby zwiększyć zainteresowanie młodzieży uzdolnionej artystycznie książkami omawianymi na lekcjach języka polskiego.

Rozważając interesującą mnie kwestię, postanowiłam wyjść od przypomnienia badań ukazujących stan czytelnictwa współczesnych Polaków – zarówno dorosłych, jak i młodzieży w wieku 13–19 lat, ponieważ osoby w tym wieku są uczniami klas I–VI OSM II st. Moim celem było przyjrzenie się doniesieniom raportów ogólnopolskich, dotyczących szkół nieprofilowanych, a następnie skonfrontowanie ich z podobnymi – ale przeprowadzonymi wyłącznie pośród młodzieży placówek artystycznych podobnych do tej, w której sama pracuję. Rozpoczęłam od badań pilotażowych, opartych na anonimowych ankietach, które przeprowadziłam na wylosowanej grupie dziewcząt (56) i chłopców (56), reprezentujących klasy I–VI w szkole rzeszowskiej. Uzyskane wyniki pozwoliły mi zmodyfikować pytania tak, aby były jednoznaczne i nie budziły wątpliwości respondentów przy udzielaniu odpowiedzi. Badanie właściwe zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2016/2017 i objęło 1317 uczniów, w tym 695 dziewcząt oraz 622 chłopców z pięciu OSM II st. Tylko tyle szkół bowiem, z piętnastu OSM II st., które wówczas funkcjonowały w Polsce, wyraziło gotowość do wzięcia w nim udziału. Były to: OSM II st. w Szczecinie, w Toruniu, w Krośnie, w Krakowie oraz w Rzeszowie. Mam świadomość tego, że liczba osób, które wypełniły ankiety nie jest imponująca, ale trzeba wziąć pod uwagę fakt,

iz szkoły muzyczne, z uwagi na swą elitarność, kształcą uczniów w mało licznych klasach i na ogół nie prowadzą oddziałów równoległych, ale po jednym danego rocznika. Poza tym występuje w nich duża rotacja młodzieży, często spowodowana zmianą jej zainteresowań albo niemożnością sprośtania stawianym w placówkach artystycznych wymaganiom, stąd nie wszyscy spośród tych, którzy podejmują naukę w klasach pierwszych, kończą szkołę. W zasadzie regułą jest to, że najstarsze roczniki są nieliczne, a do egzaminu dyplomowego przystępuje nierzadko zaledwie kilkanaście osób. Z uwagi na brak możliwości dotarcia do uczniów wszystkich OSM II st. w Polsce pragnę podkreślić, że przeprowadzone przeze mnie badania mają charakter wstępnego rozpoznania i należy je traktować jako wprowadzenie do pogłębionej analizy szeroko pojętej edukacji polonistycznej w OSM II st., które dotychczas, być może ze względu na niszowość oraz specyfikę placówek artystycznych, były w tego typu działaniach pomijane.

Przygotowany przeze mnie kwestionariusz składał się z pięciu pytań, zarówno zamkniętych, jak i otwartych. Pierwsze dotyczyły sprawdzenia, jak często w wolnym czasie uczniowie korzystają z komputerów oraz urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu – szukając w nich informacji, oglądając filmy i seriale, udzielając się na portalach społecznościowych itp.? Z jaką częstotliwością czytają książki i słuchają muzyki, które gatunki literackie preferują samodzielnie wybierając tytuły: książki fantastyczne, przygodowe, sensacyjne, literaturę obyczajową czy faktu, powieści historyczne, romanse, komiksy, a może poradniki lub utwory korespondujące z profilem wybranej przez nich szkoły – traktujące o muzyce, kompozytorach, świecie artystów? Wreszcie – czy realizują wpisany w podstawę programową obowiązek lekturowy? Formułując ostatnie pytanie, miałam na celu rozpoznanie, ile dziewcząt i chłopców w poszczególnych klasach czyta książki zamieszczone w szkolnym kanonie w całości, jak liczna grupa jedynie je zaczyna, ale nie kończy, czy często się zdarza, że uczennice i uczniowie zastępują je streszczeniami oraz jak duża grupa młodzieży poznaje problematykę dzieł dopiero na lekcjach języka polskiego. Interesujące wydało mi się również skonfrontowanie tego, czy udzielone w ankietach odpowiedzi będą od siebie odbiegać w poszczególnych klasach oraz w jakim zakresie są uwarunkowane pięcią respondentów. Kafeteria zawierała kilka odpowiedzi do wyboru, przy czym uczniowie nie musieli się ograniczać do jednej, przeciwnie – mieli możliwość zaznaczenia paru wariantów, stąd liczba uzupełnionych ankiet (tych, które oddano puste, nie brałam pod uwagę) nie jest równa liczbie udzielonych odpowiedzi. W wielu kwestionariuszach młodzież rzetelnie odpowiedziała na wszystkie pytania, ale znalazły się i takie, w których wiele

zostało przez respondentów pominiętych. Przyjęta formuła pierwszej części ankiety ułatwiła liczbowe opracowanie materiału i tabelaryczne zestawienie uzyskanych informacji<sup>6</sup>, a następnie – dla większej przejrzystości – przeliczenie ich na procenty i przedstawienie w formie wykresów. Pytania otwarte wymagały od uczniów OSM II st. wskazania interesującej ich tematyki tekstów, które chcieliby omawiać na lekcjach języka polskiego oraz przedstawienia argumentacji za lub przeciw interpretowaniu z polonistami książek o tematyce muzycznej. Nie zawierały żadnej podpowiedzi, dając respondentom możliwość wyrażenia indywidualnych poglądów i refleksji, stanowiąc tym samym cenne źródło analizy jakościowej – stąd wiele wypowiedzi zostało w dalszej części rozważań zacytowanych, a najbardziej reprezentatywne zeskanowano i zamieszczono w *Aneksie*. Ankieta zawierała także metryczkę, dotyczącą danych osobowych badanych – klasy, do której uczęszczają, oraz płci, a także informację określającą cel badań, sposób odpowiedzi na kolejne pytania i zapewnienie o anonimowości uczniów. Wydrukowane kwestionariusze zostały do szkół wysłane pocztą i wypełnione pod nadzorem nauczycieli, którzy dopilnowali procedur koniecznych dla uzyskania miarodajnych wyników. Następnie uzupełnione arkusze zostały posegregowane wedle klas, aby sprawdzić, czy albo na ile i jak zmieniają się wraz z wiekiem preferencje czytelnicze uczniów, a także podług płci, by uzyskać informację, czy determinuje ona ich zainteresowania literackie.

Rozdział drugi monografii rozpoczyna sprawozdanie z uczniowskich odpowiedzi na pytanie dotyczące ich preferencji czytelniczych.

Uzyskane w ankietach odpowiedzi skłoniły mnie do przedstawionej dalej refleksji na temat sposobów motywowania<sup>7</sup> do czytania lektur nastolatków

---

<sup>6</sup> Wszystkie tabele zawierające dane liczbowe zostały zamieszczone w *Aneksie* monografii.

<sup>7</sup> „Motywacja jest pochodną ciekawości i zainteresowań uczniów” pisze M. Żylińska w książce *Neurodydaktyka. Nauczanie przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 57. Rozumiejąc przywołany termin podobnie, mam na myśli motywację wewnętrzną, wynikającą z indywidualnej potrzeby przeczytania i przeżycia dzieła literackiego, która jest przeciwieństwem motywacji zewnętrznej stanowiącej efekt strachu przed negatywną oceną, związanej z naciskiem, przymusem oraz lęku przed przykrymi konsekwencjami. Zob. m. in.: M. Łąguna, *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1; A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radziecki, Warszawa 1990; A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, tłum. S. Wojciechowski, Warszawa 1997; Z. Putkiewicz, *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1981; J. Reykowski, *Emocje i motywacja* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975; A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej* [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005; B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998; Z. Zasacka, *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 71–86.

żyjących w ponowoczesnym świecie<sup>8</sup>. Uznałam, że warto się zastanowić nad tym, jakie teksty powinny obecnie budować taki kanon szkolny<sup>9</sup>, który zachęcałby młodzież do lektury, a nie odstraszał. Czy powinny go stanowić uznane w tradycji arcydzieła, czy teksty współczesne, utwory wyraziste aksjologicznie czy kontrowersyjne – skłaniające do zadumy nad moralną kondycją człowieka, dzieła zalecane przez krytyków literackich czy teksty popularne? Kto powinien decydować o kształcie listy dzieł obowiązkowych: literaturoznawcy, psychologowie, pedagodzy, dydaktycy, nauczyciele czy młodzież, określana przecież jako podmiot edukacji? Analiza odpowiedzi udzielonych przez uczniów szkół muzycznych uświadomiła mi, że być może dobrym pomysłem byłoby uzupełnienie kanonu wpisanego w podstawę programową obowiązującą we wszystkich szkołach (ale wskazującą najwyżej cztery, pięć tytułów do omówienia w ciągu roku szkolnego!) o książki szczególnie interesujące dla konkretnej grupy nastolatków, mających indywidualne upodobania czytelnicze – znane pracującym z nimi na co dzień polonistom. Dla uczniów takich jak moi szczególnie cenne okazałyby się książki bliskie ich codzienności, przedstawiające świat muzyki i muzyków, w którym sami egzystują – spójne z ich doświadczeniem<sup>10</sup>. Zdaniem Jana Polakowskiego lektura jest wyrazem poszukiwania w świecie przedstawionym i bohaterach odbicia własnych spraw, problemów, siebie samego<sup>11</sup>, bo przecież czytamy po to, aby „poprzez pryzmat cudzego doświadczenia lepiej rozpoznawać się we własnych problemach i lepiej rozumieć świat”<sup>12</sup>. Jest to jednak

---

<sup>8</sup> Zob. m. in.: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2008; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2001; M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

<sup>9</sup> Określiłem „kanon szkolny” i „kanon” używam w książce zamiennie z „listą lektur obowiązkowych”, mając świadomość, że nie ma on wiele wspólnego z utrwalonym w tradycji kanonem literackim, budowanym przez arcydzieła. Zob. m. in.: I. Iwasiów, A. Nasiłowska, P. Śliwiński, M.P. Markowski, *Wojna na kanony*, „Tygodnik Powszechny” 17.11.2009 <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojna-na-kanony-136358> [data dostępu 14.10.2018]; J. Kaniewski, *Jaki kanon?*, „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 5/2007, s. 6–10; R. Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13.06.2014.

<sup>10</sup> Pisząc o doświadczeniu, mam na myśli definicję pedagogiczną, sformułowaną przez Wincentego Okonia, według której oznacza ono „proces bądź rezultat bezpośredniego poznania rzeczywistości za pośrednictwem systematycznej obserwacji lub eksperymentu. W znaczeniu potocznym doświadczenie to suma bodźców, jakie odbiera człowiek w ciągu swego życia, oraz jego reakcji na te bodźce” – por.: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 58.

<sup>11</sup> Zob. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980, s. 173.

<sup>12</sup> Z.A. Kłakówna, *Program wychowania do lektury*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 5, s. 16.

możliwe tylko wówczas, gdy z jakichś powodów uznajemy tekst literacki za ważny właśnie dla siebie<sup>13</sup>.

„Nie zapominajmy, że kilkunastoletni uczeń jest dzieckiem nowego czasu. Nawiąże kontakt z lekturą, jeśli nauczyciel zaproponuje atrakcyjny dla niego sposób czytania, czyli lekcję nie tyle dążącą do oglądu struktury i jakości estetycznych dzieła, ale zmierzającą do obserwacji lekturowego świata poprzez własne doświadczenia”<sup>14</sup>.

Wsluchując się zarówno w głosy uczonych, jak i wypowiedzi uczniów, w rozdziale trzecim podjęłam próbę przedstawienia autorskiej propozycji wprowadzenia na listy książek omawianych w OSM II st. – poza kanonem obowiązującym we wszystkich placówkach edukacyjnych – także „grających” lektur. Mam świadomość, że wybrane przeze mnie teksty nie stanowią kompendium, toteż traktuję je raczej jako inspirację dla polonistów, pragnących integrować na lekcjach treści literackie z muzycznymi, aby poprzez teksty bliskie doświadczeniu młodych instrumentalistów podsycać ich zainteresowania czytelnicze. Postanowiłam się skupić na lekturach wymagających przeczytania w domu: powieściach, opowiadaniach, nowelach i dramatach (ale tych pisanych prozą). Świadomie zrezygnowałam z utworów lirycznych, zdając sobie sprawę z ogromu tekstów poetyckich, w których muzyczność przejawia się w warstwie brzmieniowej, temacie czy ukształtowaniu formalnym, nasuwającym skojarzenia z kompozycją muzyczną. Filiacjom słowno-muzycznym występującym w omawianych na lekcjach języka polskiego wierszach należałoby się, w moim odczuciu, dogłębnie przyjrzeć i opracować w oddzielnej monografii<sup>15</sup>. Zaproponowane tutaj tytuły pochodzą z różnych epok, podejmują

---

<sup>13</sup> Zob. m. in. M.P. Markowski, *Hermeneutyka* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006; R. Nycz, *Literatura: litery lektura. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodaniem studium przypadku „Wagonu” Adama Ważyka* [w:] *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, t. 1, Warszawa 2012.

<sup>14</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy*, *op. cit.*, s. 58.

<sup>15</sup> O muzyczności tekstów lirycznych pisałam m. in. w monografii *Związki literatury i muzyki na lekcjach języka polskiego w klasach 4–6 szkoły podstawowej*, Rzeszów 2013 oraz artykułach: *Mazurek h-moll op. 30 nr 2 Fryderyka Chopina w poetyckim tłumaczeniu Kornela Ujejskiego* [w:] „Dydaktyka 6”, red. E. Kozłowska, Z. Sibiga, Rzeszów 2011; *Poetycko-muzyczna wizja pogrzebu w wierszu Cypriana Kamila Norwida „Bema pamięci żałobny rapsod”*, „Dydaktyka 8”, Rzeszów 2013; *Młodopolskie nastroje w muzyce programowej Mieczysława Karłowicza*, „Dydaktyka Polonistyczna”, nr 1(10)/2015, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, red. A. Jakubowska-Ożóg, Rzeszów 2015; *Pieśni Mieczysława Karłowicza na lekcjach języka polskiego w liceum – rozważania na podstawie wybranych „Preludii” Kazimierza Przerwy-Tetmajera* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska,

wiele bliskich ludziom miłującym muzykę kwestii, reprezentują odmienne gatunki; są wśród nich dzieła polskie oraz przekłady utworów pisarzy obcojęzycznych. Pominęłam, poza jednym wyjątkiem, biografie uznanych artystów, koncentrując się wokół fikcyjnych bohaterów literackich, stworzonych w wyobraźni pisarzy. Zależało mi bowiem, by przyjrzeć się temu, jak ludzie pióra postrzegają świat kompozytorów, instrumentalistów i osób, którym przestrzeń audialna jest szczególnie bliska. Spektrum propozycji jest różnorodne, ale podstawowym kryterium dokonanego przeze mnie wyboru był wiek oraz możliwości percepcyjne nastolatków. Wszystkie wspomniane tytuły zostały napisane przystępnym językiem i nie odstraszały objętością, co – jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań – jest dla współczesnej młodzieży ważnym kryterium. Poza tym każde dzieło dotyczy spraw bliskich utalentowanym uczniom.

Terminem „grające” lektury określiłam teksty, których treść pobudza wyobraźnię muzyczną, sprawia, że niejako słyszy się w nich melodię, przestrzeń audialną. Ich bohaterami są instrumentalisci opowiadający o pracy nad interpretacją utworów, mierzeniu się z subtelną materią dźwięków, o skomplikowanych często życiorysach i dylematach trudnych do zrozumienia przez ludzi nieuprawiających tego zawodu. To także dzieła literackie, w których muzyka stanowi przedmiot opisu, jest uwikłana w fabułę, dookreśla postaci i „mówi” w ich imieniu wtedy, gdy słowa nie wystarczają, by przekazać emocje, uczucia, przeżycia. „Grające” lektury są nierzadko wypełnione fachową, często muzykologiczną terminologią, jednak zazwyczaj w sposób przestępny nawet dla laika przekazują w narracji, właściwej literaturze pięknej, wiadomości o sztuce i jej związkach z ludzkim życiem.

Muzyczny styl odbioru wybranych przeze mnie książek zakłada dwutorowość ich interpretacji: tryb linearny, skoncentrowany wokół problematyki dzieł, ich fabuły, bohaterów, narracji itp. oraz tryb równoległy, przejawiający się w badaniu wszelkich przejawów muzyczności tekstu, muzycznych interpretantów oraz intertekstów. Dokonując systematyzacji owych zagadnień, przyjąłam, za Andrzejem Hejmejem<sup>16</sup>, trzy obszary obecności filiacji słowno-muzycznych w dziełach literackich: muzyczność pierwszą, wynikającą z brzmieniowego ukształtowania tekstu, muzyczność drugą – wyrażoną *expressis verbis* oraz muzyczność trzecią – odnoszącą się do formalnej warstwy dzieła literackiego, czerpiącego inspirację z konstrukcji utworu muzycznego. Ponieważ naj-

---

M. Wójcik-Dudek, t. II, Katowice 2016; *Clair de Lune w muzycznej impresji Claude'a Debussy'ego i wierszu Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Szkic o zespalaniu słowa z dźwiękiem na lekcjach języka polskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktyki Polonistycznej”, red. D. Krzyżyk, Katowice 2018.

<sup>16</sup> Zob. A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, Wrocław 2002.

szerzej reprezentowany w wybranych przeze mnie „grających” lekturach jest drugi przypadek, postanowiłam się skoncentrować na sposobach tematyzowania muzyki, gdy jest ona uwikłana w fabułę, stanowi bezpośredni przedmiot wypowiedzi, oddziałuje na los bohaterów lub występuje w dziele jako metafora czy symbol. Tryb równoległy interpretacji lektur scalających słowo z przestrzenią brzmieniową starałam się połączyć z trybem linearnym, by wydobyć z proponowanych tekstów interesującą dla uczniów OSM II st. tematykę. Wybierając omawiane zagadnienia, inspirowałam się odpowiedziami udzielonymi przez młodzież w ankietach, dlatego przedmiotem moich egzemplifikacji stały się przedstawione w „grających” lekturach kreacje artystów muzyków, muzyka ukazana jako źródło przeżyć, wyobrażenia postaci szczególnie wrażliwych na pejzaż dźwiękowy, eskapistyczna funkcja muzyki, motyw muzyki warunkującej miłość, opis szczególnej więzi łączącej wykonawców z instrumentami muzycznymi, wreszcie muzyka w funkcji metafory bądź symbolu.

Wskazując filiacje słowno-muzyczne w omawianych dziełach literackich, miałam na uwadze fakt, że uczniowie szkół muzycznych nie są specjalistami w zakresie komparatystyki, muzykologii czy literaturoznawstwa, dlatego starałam się je przedstawić jedynie w takim spektrum, które bez problemu – ewentualnie pod dyskretnym przewodnictwem nauczyciela języka polskiego – będą w stanie sami odnaleźć i zrozumieć. Mam nadzieję, że czytanie książek traktujących o dziedzinie bliskiej adeptom sztuki muzycznej wpłynie korzystnie na ich zainteresowanie literaturą i „odczaruje” kanon szkolny, a omawianie takich tekstów na lekcjach języka polskiego w szkołach, których uczniowie grają na instrumentach solo, w zespołach i orkiestrach, a także śpiewają w chórach, pozwoli im uczynić je swoimi.

Zgłębianie lektur o sztuce muzycznej i świecie instrumentalistów, kompozytorów być może okaże się interesującym doświadczeniem nie tylko dla młodzieży, ale i nauczycieli, którzy rozwiną dzięki nim własne kompetencje z zakresu dziedziny fascynującej ich uczniów, co także jest cenne, bowiem

„uczący w liceum artystycznym nie może wykazywać się niezajomością tych dziedzin sztuki, które dla jego uczniów stanowią kierunek specjalizacji i dziedzinę zainteresowań. Przeciwnie, chociażby ogólna orientacja w tym zakresie ogromnie podnosi autorytet nauczyciela i nie tylko ułatwia [...] realizację programu nauczania, ale znalezienie wspólnego języka i w ogóle pracę wychowawczą”<sup>17</sup>.

W dzisiejszej szkole – jak mówił Stanisław Bortnowski – „mamy do czytania z jakościowo nowym pokoleniem. Myśli ono pragmatycznie, zmierza

---

<sup>17</sup> K. Kochanowska, W. Jankowski, *Od redakcji [w:] W. Millati, Materiały do nauczania języka polskiego w szkołach artystycznych stopnia licealnego*, „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” rok 1969, z. 121, Warszawa 1969, s. 7.

najkrócej do celu, rezygnuje z wysiłku umysłowego na rzecz środków zastępczych”<sup>18</sup>. Chcąc wyeksponować rangę tego aspektu edukacji polonistycznej, w czwartym rozdziale rozważań postanowiłam się przyjrzeć specyfice pracy ze współczesnymi uczniami, nazywanymi często „cyfrowymi” czy inaczej „digitalnymi tubylcami”. Autorem przywołanego terminu, użytego po raz pierwszy w roku 2001 w artykule *Digital Natives, Digital Immigrants*<sup>19</sup>, jest Marc Prensky. Jego zdaniem obecni uczniowie należą do nieznanego wcześniej pokolenia „cyfrowych tubylców”, stojącego w kontrze do reprezentowanej przez nauczycieli generacji „cyfrowych imigrantów”. Przedstawicielom obu grup, dorastającym w odmiennej rzeczywistości, często trudno się porozumieć. Pierwsi irytują się, że młodzież wszystkich informacji szuka w sieci, nie widzi zasadności uczenia się, skoro wszystko można znaleźć w Internecie, a wiedzę i umiejętności, które chce im wpoić szkoła uważa za przestarzałe i niepotrzebne. Nastolatki zakładają, że jeśli w ogóle kiedyś będą musieli z nich skorzystać, poszukają ich w Google, a obecnie nie muszą sobie nimi zaśmiecać mózgow. Obie grupy mają zarówno słabe, jak i mocne strony. Prawdą natomiast jest to, że funkcjonujący system edukacji stworzyli ludzie, którym obecna technika nie była dostępna, ba – w czasach, kiedy tworzyli system, w ogóle jej nie było. Stąd pojawia się zgrzyt między tym, co młodzież naprawdę interesuje, a szkołą, która nijak nie zespala się z ich rzeczywistością.

„Dla uczniów mających inaczej uformowane mózgi i odmiennie przetwarzających informacje trzeba znaleźć inne rozwiązania i odmiennie metody pracy. Szkoły i uniwersytety trzeba przystosować nie tylko do wymogów XXI w., ale również nieco inaczej pracujących mózgow dzisiejszych uczniów i studentów”<sup>20</sup>.

Badaniem uwarunkowań neurologicznych współczesnych nastolatków zajmuje się dyscyplina stosunkowo młoda, ale budząca wielkie zainteresowanie – neurodydaktyka. Jednym z jej haseł jest założenie, iż młodzież uczy się poprzez kontakt z innymi ludźmi<sup>21</sup>, a „neurony lustrzane dokonują »translacji« [...] obserwacji i doznań na swego rodzaju niewidoczne, wewnętrzne »współdziałanie« z obserwowaną osobą; są niejako neurobiologiczną podstawą

---

<sup>18</sup> S. Bortnowski, *Lektury w stanie podejrzenia* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 151.

<sup>19</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [data dostępu 14.05.2016].

<sup>20</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 169.

<sup>21</sup> Zob. J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tłum. A. Lipiński, Słupsk 2015, s. 25.

teorii społecznego uczenia się<sup>22</sup>. Entuzjaści tej koncepcji są przekonani, że jednym ze źródeł motywacji wewnętrznej, koniecznej w procesie efektywnej edukacji, jest atmosfera towarzysząca nauce, relacje z rówieśnikami oraz kontakt z nauczycielem, który powinien budować równowagę „między koniecznością kierowania klasą a umiejętnością uważnego wsłuchania się w to, co ma do powiedzenia każdy uczeń”<sup>23</sup>. Uznając zasadność przywołanych argumentów, postanowiłam z przestrzeni uniwersyteckiej przenieść na grunt szkolny oraz uznać za najbardziej odpowiednie w akcie interpretowania lektur o filiacjach słowno-muzycznych zwłaszcza dwie metodologie: hermeneutykę i intertekstualność.

Pierwsza pozwala na wejście ucznia w rolę „partnera rozmowy hermeneutycznej”<sup>24</sup>, który ma prawo interpretować, rozumieć tekst po swojemu, niejako wejść w „przestrzeń gry, którą on sam musi wypełnić”<sup>25</sup>. Aby tego dokonać, powinien odpowiedzieć nie tylko na pytanie o czym jest tekst, ale także zastanowić się nad tym, co o nim „jako człowieku mówi interpretowany tekst?”<sup>26</sup>. Hermeneutyczny model interpretacji prowadzi do zrozumienia samego siebie, ponieważ „czytelnik poprzez refleksję nad utworem literackim czy kontemplację nad innymi tekstami kultury doszukuje się swojego miejsca w bycie”<sup>27</sup>. Każdy odbiorca odczytuje dzieło literackie inaczej, „przemawia” bowiem do niego jedynie „w takim stopniu, w jakim pozwalają na to kompetencje interlokutora”<sup>28</sup>, a więc znajomość tradycji, kultury, własny światopogląd i przekonania<sup>29</sup>. Ideą odczytań hermeneutycznych nie jest przedstawienie jednej, ostatecznej interpretacji tekstu, ale podjęcie z nim dialogu, przedstawienie kilku alternatyw jego rozumienia, czasami odkrycie „polisemiczności tekstu”<sup>30</sup>. Takie badanie utworu literackiego rozwija wyobraźnię uczniów, domaga się pogłębiania kompetencji czytelnicznych i kulturowych, a także sprzyja poznaniu i zrozumieniu poprzez tekst samego siebie – „oswojeniu ze światem”<sup>31</sup>.

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 57.

<sup>24</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 211.

<sup>25</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993, s. 33.

<sup>26</sup> E. Jaskółowa, *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego* [w:] *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego*, cz. II (materiały konferencyjne), Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, Jaworzno 2007, s. 8.

<sup>27</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, *op. cit.*, s. 212.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 215.

<sup>29</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 26.

<sup>30</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 202.

<sup>31</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, Warszawa 2005, s. 431.

Metodologii opartej na przekonaniu o intertekstualności tekstu literackiego nie sposób pominąć ze względu na specyfikę proponowanych w książce dzieł o filiacjach słowno-muzycznych. Ich charakter „przesądza o trybie lektury, narzuca intertekstualną (intermedialną) optykę czy też intertekstualny model”<sup>32</sup>. Parafrazując słowa Stanisława Balbusa, można uznać, że owe teksty domagają się odczytań odsłaniających kolejne relacje między nimi a intertekstami<sup>33</sup>, są bowiem „mozaiką cytatów, palimpsestem, na którym się nawarstwia każde słowo”<sup>34</sup>. W „grające” lektury często są wpisane cytaty z dzieł muzycznych, ale nie tylko – zdarza się, iż pojawiają się w nich także aluzje przywodzące skojarzenia z innymi utworami literackimi<sup>35</sup>. Dla uczniów rozumiejących, że ta swoista „polifonia domaga się wyjaśnienia”<sup>36</sup>, rozpoznawanie owych intertekstów może być źródłem satysfakcji badawczej, dawać przestrzeń do rozważania na lekcjach języka polskiego nie tylko dzieł literackich, ale również tak im bliskich i dobrze znanych utworów muzycznych.

Główną intencją monografii *„Grające” lektury dla młodych muzyków. O oczekiwaniach czytelnicznych w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia* jest wyjście naprzeciw postulatom uczniów oraz polonistom z placówek o profilu artystycznym, jak wynika bowiem z mojego rozeznania, brakuje opracowań metodycznych, których celem byłoby zastanowienie się nad istotą edukacji polonistycznej w szkołach profilowanych. Dla nauczycieli na co dzień obcujących z młodzieżą utalentowaną muzycznie, postrzegającą sztukę jako konstytutywny aspekt własnego życia i pasję, znajomość dziedziny, którą uczniowie darzą taką estymą, jest niezwykle ważna, ponieważ buduje przestrzeń porozumienia pomiędzy nauczycielami i tymi, których chcą wyposażyć w wiedzę i umiejętności. Książkę dedykuję jednak nie tylko kolegom, podobnie jak ja pracującym w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, ale także osobom nauczającym w placówkach nieprofilowanych, bo czytanie tekstów, które przybliżają świat muzyki, również dla laików może się okazać ciekawym doświadczeniem – wszak ta dziedzina sztuki jest młodzieży bardzo bliska. Mam nadzieję, że zaprezentowane w pracy rozważania zainteresują również studentów przygotowujących się do pracy z młodzieżą oraz osoby, które decydują o kształcie listy lektur.

---

<sup>32</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, s. 12–13.

<sup>33</sup> S. Balbus, *Między stylami*, Kraków 1996, s. 45.

<sup>34</sup> S. Wysłouch, *Integracja dyscyplin zdradą literatury?*, „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1995, nr 5.

<sup>35</sup> R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 1990, t. 81, z. 2, s. 97.

<sup>36</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich, op. cit.*, s. 394.

# O czytaniu z wyboru i konieczności

---

## 1. Sens czytania w XXI wieku

Dlaczego warto czytać książki, wiedzą już dzieci w szkole podstawowej. Zapytane o to na lekcji języka polskiego, jednym tchem wymieniają: doskonalenie stylu wypowiedzi ustnej oraz pisemnej, naukę poprawności gramatycznej i ortografii, rozwijanie wyobraźni, kształtowanie postaw i moralności, możliwość przeżycia nawet najbardziej nieprawdopodobnych przygód bez wychodzenia z domu, poznawanie historii kraju i świata oraz różnych kultur, miejsc bliskich, a także tych bardzo odległych. Świadomość tego, jak wiele literatura wnosi w życie człowieka, jego rozwój i edukację, zdaje się więc być tyleż powszechna, co niewykorzystywana, badania czytelnictwa pokazują bowiem, że współczesne społeczeństwo od książek stroni i otwarcie się do tego przyznaje. Nie jest to dzisiaj kwestia wstydliva ani powód minimalnego chociażby ostracyzmu natury towarzyskiej, z jakim takowa deklaracja zapewne spotkałaby się, przynajmniej w środowisku inteligenckim, jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Odejście od książki jest dziś powszechne i dotyczy zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Skoro to znak naszych czasów, może należałoby tę sytuację zaakceptować, wykreślić z podstawy programowej lektury i wszelkie dłuższe niż kilkunastonicowe teksty, zdjąć z uczniów obowiązek czytania, pozwolić im na to, by bez reszty, w każdej wolnej chwili oddawali się technologii informacyjnej, nie odciągając od komputerów, Internetu. Wszak, jak twierdzi wielu, nie tylko młodych, wszystkiego można się dowiedzieć z Google'a czy Wikipedii, gdyż bezpowrotnie minęły czasy, kiedy wiedzę czerpano z opasłych tomów. Może kierunkowskazem współczesnej edukacji powinna być w związku z tym myśl naszkicowana w latach 70. przez Janusza Sławińskiego<sup>37</sup>, który już wtedy rozważał, czy literatura jest rzeczywiście – jak się powszechnie głosi – w nauczaniu niezbędna. Odwołał się do trzech najważniejszych argumentów podawanych przez stojących na straży tej tezy: przekonania, że czytanie poszerza wiedzę o świecie i ma walor poznawczy; wiary, iż sprzyja kształtowaniu osobowości, wrażliwości, moralności, poczuciu estetyki i przybliża do wartości

---

<sup>37</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro* [w:] J. Sławiński, *Teksty i teksty*, s. 82–101.

wyższych oraz przeświadczeniu, iż rozwija szeroko pojętą kompetencję językową. Rozważając zasadność tych przekonań, J. Sławiński każde z nich kolejno zakwestionował. Przyznał na przykład, że wiadomości o świecie lepiej wynosić z podręczników i literatury fachowej poszczególnych dziedzin, ponieważ wiedza płynąca li tylko z beletrystyki „pełna jest luk, niejasności, obłądnych domysłów, przeinaczeń, zmyśleń, informacji fałszywych, niesprawdzalnych uogólnień, majaczeń i rojeń”<sup>38</sup>. Także przekonanie, iż to literatura, a nie dom i szkoła, młodego człowieka wychowa, ukształtuje moralnie, uporządkuje wartości, wpoi pozytywne postawy, nie wydaje się wystarczające zasadne. Samo przeczytanie przedstawionej w książce historii powinno być bowiem jedynie punktem wyjścia – pretekstem do zainicjowanej przez dorosłych dyskusji. Wprawdzie młody człowiek, poznając perypetie różnorodnych bohaterów, przygląda się ich postępowaniu, konsekwencjom takich czy innych wyborów życiowych i moralnych, ale nie należy się łudzić, że

„obcowanie z przypadkami i przeżyciami postaci literackich, z sytuacjami, w których znajdował się ktoś – gdzieś – kiedyś, może zastąpić w szkole refleksję nad sytuacjami, w jakich na co dzień znajdują się wychowankowie i wychowawcy, przeżywający konflikty, dokonujący wyborów wartości, doświadczający działania nakazu moralnego czy normy obyczajowej: w swoim własnym czasie i środowisku”<sup>39</sup>.

Co do tego, czy czytanie rzeczywiście rozwija kompetencje językowe także pojawia się szereg wątpliwości. Wprawdzie wiadomo, że dzięki literaturze poznaje się nowe słowa, poprawne konstrukcje składniowe i stylistyczne, ale z drugiej strony – czerpanie tych umiejętności z poezji, dzieł awangardowych, stylizowanych czy anachronicznych, nie da pożądanego rezultatu, nie przyczyni się do rozwoju kompetencji językowych potrzebnych w życiu codziennym. Trudno tym argumentom odmówić słuszności, wciąż zatem pozostaje pytanie: po co czytać? Próbując się z nim zmierzyć, warto sięgnąć do wypowiedzi Krystiana Lupy, w której podkreślił, iż „literatura jest narzędziem duchowej samodzielności. Najwyższą jej wartością jest wyzwolenie człowieka ze schematów, w które wpychają go różne uwarunkowania rodzinne i społeczne. Literatura ma wyrwać ze schematyzmu, który nie pozwala człowiekowi dojrzeć”<sup>40</sup>. Uczy samodzielnego myślenia, podejmowania życiowych wyborów. Warto do tego dodać, za Przemysławem Czaplińskim, że:

---

<sup>38</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, op. cit., s. 83.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 84.

<sup>40</sup> R. Pawłowski, *Patriotyzm niedorozwinięty*, „Gazeta Wyborcza” 4.06.2007, [http://www.teatr.pl/pl/artykuly/40061.html?josso\\_assertion\\_id=72BA523417A604F0](http://www.teatr.pl/pl/artykuly/40061.html?josso_assertion_id=72BA523417A604F0) [data dostępu 12.11.2016]

„literatura, włączając się w społeczną komunikację, powinna utrudniać nam to, co uważamy za łatwe i oczywiste, czyli uznawanie, że tylko nasze poglądy są słuszne (albo: że w ogóle mamy jakieś poglądy), ale powinna też ułatwiać to, co trudne, czyli pokazywać, że pomiędzy agresją i obojętnością istnieje nieprzebrana mnogość stanów porozumienia”<sup>41</sup>.

Czytanie otwiera na człowieczeństwo, akceptację, oświetla inną niż nasza własna perspektywę. Uczy rozumowania, wnioskowania. Dlaczego więc ludzie świadomie z tego przywileju rezygnują?

We współczesnym świecie, w którym coraz więcej obszarów staje się *fast*, czytanie jest zbyt absorbujące, czasochłonne, wymaga uwagi i skupienia, zatrzymania się, a przecież „życie w społeczeństwie płynnej nowoczesności – pisze Zygmunt Bauman – nie może stać w miejscu”<sup>42</sup>. Rozwijająca się w XX wieku technologia dała człowiekowi dużo mniej wymagające i znacznie łatwiejsze w odbiorze, a w mniemaniu większości także atrakcyjniejsze, rozrywki. Telewizja, komputer i Internet wypełniają wielu osobom niemal cały wolny czas, w każdej chwili dając możliwość zdobycia potrzebnych informacji, zabawy czy relaksu. „Ludzie dobrowolnie i masowo odwrócili się od tego, co rozwija i wzbogaca, i skierowali się w stronę tego, co nie wymaga wysiłku, jest powszechnie dostępne i atrakcyjne”<sup>43</sup>. Refleksja sformułowana przez Irenę Koźmińską i Elżbietę Olszewską<sup>44</sup> przypomina o tym, że istotnie „w czasach przed telewizją żaden wysiłek związany z nauką czytania nie mógł powstrzymać ludzi przed zdobyciem tej umiejętności, gdyż otwierała ona drogę do informacji, wykształcenia, przyjemności i aktywnego uczestnictwa w kulturze”<sup>45</sup>. Współczesny człowiek, zafascynowany możliwościami, jakie dają nowe media, przyjmuje to co w nich znajdzie z entuzjazmem, często bezkrytycznie. Od dziecka rozleniwiony intelektualnie, biernie poddaje się przekazywanym przez nie informacjom, wiadomościom, wiedzy. Nie uczy się ani myślenia, ani selekcjonowania docierających do niego bodźców.

Jeszcze kilkanaście lat temu radio, telewizja, prasa stały na straży poprawnej polszczyzny. Dziennikarze, aktorzy, spikerzy byli tymi, którzy stanowili często niedościgły wzór do naśladowania, prezentując nienaganny styl wypowiedzi zarówno ustnej, jak i pisemnej. Dzisiaj, za sprawą pauperyzacji mediów, człowiek odrzuca język na rzecz ekranowego obrazu, głośnego

---

<sup>41</sup> P. Czaplinski, *Powrót centrali? Literatura w nowej rzeczywistości* [w:] *Literatura wobec nowej rzeczywistości*, red. G. Matuszek, Kraków 2005, s. 63.

<sup>42</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, tłum. T. Kunz, Kraków 2007, s. 8.

<sup>43</sup> I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010, s. 24.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ibidem*, s. 25.

dźwięku, pobudzającego rytmu<sup>46</sup>. Lekceważenie przez środki masowego przekazu zasad poprawności językowej oraz odwrócenie się ludzi od literatury powodują, że coraz więcej osób można by określić wtórnymi analfabetami – znają litery, technikę czytania, ale coraz trudniej im się posługiwać językiem polskim i w mowie, i w piśmie. Autorki książki *Wychowanie przez czytanie* porównują dzisiejszego człowieka do Fausta, który zawarł pakt z diabłem:

„Za otrzymywanie informacyjnej papki i niekończącej się rozrywki, głównych dań serwowanych przez telewizję, nośniki muzyczne, gry komputerowe i Internet – ci, którzy korzystają z nich bez umiaru, płacą wysoką, choć nie pieniężną cenę. Jest nią oddanie własnego umysłu w *leasing* tym, którzy zarabiają na jego bierności i lenistwie, zgodzie na powierzchowność otrzymywanych informacji, na braku wyobraźni i umiejętności społecznych, na podatności na manipulację”<sup>47</sup>.

Możliwe, że gdyby ludzie mieli świadomość tego, w jakim stopniu każdego z nich dotyczą przywołane argumenty, być może wzbudziłyby w sobie refleksję i uznali, iż warto powrócić do zarzuconej na lata pasji czytania, nie sposób bowiem przecenić tego, co otrzymujemy, oddając się lekturze. Przede wszystkim nie odzwyczajamy się od myślenia, uczymy empatii, pozostajemy w komitywie ze słowem, wreszcie, jak napisał Wiesław Myśliwski, książki „to jedyny ratunek, żeby człowiek nie zapomniał, że jest człowiekiem”<sup>48</sup>.

## 2. Aktywność czytelnicza współczesnych Polaków

Obecnie czytanie nie jawi się już jako intymny moment refleksji, wytnienia w natłoku codziennych obowiązków, komfortowy czas zatopienia w lekturze. To raczej szkolna zмога, przyczyna utrapienia uczniów, rodziców i nauczycieli – przymus, egzekwowany podczas lekcji, poddawany kontroli na sprawdzianach, testach i egzaminach. Obowiązek, z którego wielu chce się jak najszybciej wyzwolić z chwilą zakończenia edukacji. W efekcie jako dorośli, już przez nikogo nieprzymuszani albo w ogóle nie sięgają po lekturę, albo robią to bardzo rzadko, wybierając książki wpisujące się w kanon popkultury: modne kryminały, reklamowane harlequiny, bestsellery pisane przez osoby znane, choć niebędące pisarzami. Zapomnieli, że ich pradiadowie czytanie postrzegali jako umiejętność elitarną, pożądaną, upragnioną, a dostęp do książek był przez nich pojmowany jako prestiż, zdobycz cywilizacji, moż-

---

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 25.

<sup>48</sup> W. Myśliwski, *Traktat o luskaniu fasoli*, Kraków 2010, s. 156.

liwość rozwoju i poszerzania wiedzy. Trudno się nie zgodzić ze sformułowanym przez Grzegorza Leszczyńskiego<sup>49</sup> wnioskiem, że w naszych czasach „książka utraciła uprzywilejowaną pozycję zarówno jako fakt kulturowy, jak i przedmiot rozrywki. Ponowoczesne społeczeństwo [...] upowszechniło jako nieledwie obowiązujący wzór człowieka o bardzo skromnych aspiracjach intelektualnych, szukającego takiego modelu życia, by było »lekkie, łatwe i przyjemnie«. Dotyczy to również kultury i rozrywki”<sup>50</sup>.

Według ekspertów stosunek Polaków do książek nie pozostawia złudzeń. Jak wynika ze sporządzonego w roku 2010 raportu Pracowni Badań Czytelnictwa Biblioteki Narodowej i Ośrodka Badania Opinii Publicznej<sup>51</sup>, w grupie osób po 15. roku życia zaledwie 44% zadeklarowało przynajmniej jednokrotny w ciągu roku kontakt z książką, rozumianą zresztą bardzo szeroko, z uwzględnieniem słowników, poradników, przewodników, encyklopedii, e-booków itp. Ponadto 25% Polaków z wyższym wykształceniem nie miało w tym czasie kontaktu z żadną książką, przynajmniej sześć w ciągu roku przeczytało tylko 12% badanych, a 20% nie czyta w ciągu miesiąca tekstów dłuższych niż trzystronicowe. W analogicznym raporcie pochodzącym z roku 2017<sup>52</sup> nie sposób zaobserwować budujących zmian. Od lektury stroni jeszcze więcej osób niż kilka lat wcześniej. Zaledwie 37% badanych przeczytało przynajmniej jedną książkę w ciągu roku, a tylko 10% siedem lub więcej. Tekstami dłuższymi niż trzystronicowe jest zainteresowanych jedynie 46% badanych – innymi słowy: przeszło połowa Polaków całkowicie ignoruje powieści, nowele, opowiadania, dramaty, ba, nawet artykuły prasowe liczące minimum cztery strony, uważając je za zbyt długie i absorbujące. Z przywołanych statystyk wynika, że większość dorosłych stroni dziś od literatury, a lektura tekstu nie jest dla nich czynnością na tyle atrakcyjną, by ją celebrować, poświęcać czytaniu wolny czas i uwagę. Co ciekawe, dotyczy to również osób po studiach, które jeszcze kilkadziesiąt lat temu stanowiły w kraju elitę intelektualną, wzór do naśladowania. Obecnie „można mieć wyższe wykształcenie i wykonywać związany z nim zawód, a zarazem być wtórnym analfabetą”<sup>53</sup>. Dzisiaj

---

<sup>49</sup> G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 101–118.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 107.

<sup>51</sup> *Społeczny zasięg książki 2010*, opr. O. Dawidowicz-Chymkowska, I. Kortyś, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852803.pdf> [data dostępu 12.05.2018].

<sup>52</sup> I. Kortyś, J. Kopec, Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Raport ze stanu czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, Warszawa 2017.

<sup>53</sup> R. Chymkowski, *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf> [data dostępu 25.07.2017].

legitymowanie się dyplomem uniwersytetu nie jest tożsame z odczytaniem, erudycją, bo nieczytający magister stanowi normę. Skoro więc to nie poziom wykształcenia determinuje stosunek do literatury, warto się przyjrzeć płynącym z badań wnioskom, określającym czynniki wpływające na potrzebę obcowania z lekturą w dorosłym życiu. Okazuje się bowiem, że „to nie wykształcenie jednostki, lecz jej środowisko społeczne oddziałuje pozytywnie z największą siłą – poprzez dokonującą się w rodzinie socjalizację czytelnictwem, a jeszcze bardziej przez wpływ otoczenia: domowników, przyjaciół czy znajomych”<sup>54</sup>. Chętniej i częściej po lekturę sięgają zatem ci dorośli, którym rodzice w dzieciństwie czytali na głos, a potem zachęcali do samodzielnej lektury. Książki są ważnym elementem świata osób widujących w domu członków rodziny oddających się lekturze, dysponujących domową biblioteczką, żyjących w środowisku ludzi, dla których systematyczny kontakt z literaturą jest naturalnym czynnikiem codzienności. Dorośli, którzy nie czytają żadnych książek, „diagnozują swoją postawę jako ukształtowaną w stosunkowo odległej przeszłości, tzn. coraz rzadziej twierdzą, że przestali czytać ostatnio, przyznając się albo do tego, że nigdy nie czytali książek, albo czytali wyłącznie w szkole”<sup>55</sup>. Stanisław Bortnowski, powołując się na badania, uznał ten „całkowity rozpad kultury czytelniczej w Polsce”<sup>56</sup> za główne zagrożenie edukacji polonistycznej. Nie można jednak biernie akceptować zaistniałego stanu rzeczy, nawet jeśli towarzyszy mu permissywizm społeczny. Warto zabiegać o to, żeby młodzież odnalazła przyjemność w lekturze, a lekcje języka polskiego są dla niektórych jedyną szansą, by sięgnęli po literaturę. Zdaniem Romana Chymkowskiego<sup>57</sup> całkowite odejście od studiowania tekstów w szkole mogłoby spowodować, iż „nawyk czytania byłby jednym z wielu elementów elitarnego stylu życia [...], a przez to ze względnie uniwersalnego doświadczenia kulturowego stałby się czynnikiem dystyngtywnym”<sup>58</sup>. Szkoła jest instytucją, która kształtuje nie tylko potrzebę sięgania po literaturę, ale też kompetencje lekturowe.

„Przekazując wiedzę o tekstach, które należy znać, ustanawia kod służący budowaniu i podtrzymywaniu podwójnej więzi – w przestrzeni społecznej i w czasie.

---

<sup>54</sup> I. Kortyś, J. Kopeć, Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Raport ze stanu czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, *op. cit.*, s. 9.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>56</sup> S. Bortnowski, *Zagrożenia polonistyki szkolnej w najbliższym ćwierćwieczu* [w:] *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. D. Karkut, T. Półchłopek, Rzeszów 2010, s. 45.

<sup>57</sup> R. Chymkowski, *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, *op. cit.*

<sup>58</sup> *Ibidem*.

Bez więzi ze współczesnymi bylibyśmy zbiorem niepowiązanych atomów, bez trwania w czasie – ludźmi wyobcowanymi z własnej kultury”<sup>59</sup>.

Wreszcie to właśnie szkoła powinna dać odpór powszechnemu wpływowi mediów i lansowanych przez nie wzorców, prowadzących w dzisiejszym świecie, jak słusznie zauważa Anna Janus-Sitarz, do atrofii kulturowej<sup>60</sup>, przywrócić rangę przekonaniu, że wartością jest wiedza, umiejętność, kreatywność, a nie tylko stan posiadania i wygląd.

### 3. Lekturowe wybory uczniów szkół ponadpodstawowych

Kiedy w latach 70. ubiegłego wieku S. Bortnowski<sup>61</sup> wyraził zaniepokojenie faktem, że jego obecni uczniowie w wolnym czasie czytają znacznie mniej literatury pięknej niż wówczas, gdy on sam chodził do szkoły, czy zaczynał pracę polonisty, jego spostrzeżenia, poparte zresztą badaniami, wzbudziły zaniepokojenie środowiska filologów, pedagogów oraz metodyków nauczania. Martwiło to, iż młodzi ludzie nie lgną do książek i rzadziej, niż jeszcze kilkanaście lat wcześniej, w wolnym czasie jako ulubioną rozrywkę wybierają czytanie. Już wtedy dało się zauważyć stopniowe odchodzenie nastoletnich uczniów od literatury, chociaż większość w ramach nauki nadal rzetelnie zgłębiała pozycje obowiązkowe. Nieprzeczytanie lektury zadanej przez nauczyciela było uznawane za przejaw niesubordynacji, wręcz bezczelności. Uczniowie, którym z ważnych powodów nie udało się w terminie ukończyć książki, przychodzili na lekcje pełni obaw, że polonista odkryje ich wstydlivy sekret. Oczywiście jest, że nie wszystkie zalecane teksty się podobały, ale poznawanie kanonu było uznawane za obowiązek. Każdy, kto chciał ukończyć szkołę, zdać maturę, dostać się na wymarzone studia i aspirować do inteligencji, miał świadomość, że znajomość literatury, odczytanie oraz erudycja są do tego nieodzowne.

Obecnie stanu rzeczy, który tak niepokoił przeszło czterdzieści lat temu, życzyłyby sobie chyba niejedyn polonista. Ostatnie dekady dużo w kwestii postrzegania literatury przez społeczeństwo zmieniły i „wiele wskazuje na to, że czytanie książek nie jest już dziś wyróżnikiem statusu wyższych warstw

---

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 45.

<sup>61</sup> S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.

polskiej klasy średniej”<sup>62</sup>. Doczekaliśmy czasów, kiedy nawyk sięgania po lekturę stał się cechą elitarną, a niechęć do książek dotyczy zarówno osób dorosłych, jak i młodzieży. To zresztą naturalne, skoro współcześni uczniowie są potomkami tych, którzy w badaniach deklarują, że nie sięgają do tekstów przekraczających trzy strony. W dzieciństwie zapewne nie widywali swoich rodziców ani starszego rodzeństwa nad lekturą, także środowisko, w którym dorastali, nie postrzegało czytania jako przyjemności, przywileju, atrakcyjnej formy spędzania czasu, ale przykry szkolny obowiązek, niemal nauczycielskie narzędzie tortur. Trudno się dziwić, że do czytania są od dzieciństwa nastawieni sceptycznie, niekiedy nawet wrogo. W efekcie wśród naszych uczniów są teraz tacy, którzy otwarcie deklarują niechęć do lektur, wielu twierdzi, że przegląda jedynie te obowiązkowe, część z nich pozycje ze szkolnej listy zaczyna, ale ich nie kończy. Są też rzecz jasna tacy, którzy literaturę kochają, ale niestety stanowią grupę dość nieliczną. Warto się temu aspektowi edukacji przyjrzeć bliżej, by ocenić, jak obecnie układają się proporcje pomiędzy tymi dwiema, jakże odmiennymi grupami uczniów. Raporty z badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich piętnastu lat dają obraz tego, jak liczna jest ta, która po teksty pisane sięga z przyjemnością, a ile osób nie czyta w ogóle lub bardzo mało, jakie gatunki literackie uczniowie wybierają najchętniej oraz gdzie w kręgu ich zainteresowań sytuują się lektury szkolne.

W roku 2004 Ewa Dunaj<sup>63</sup> przeprowadziła badanie dotyczące tej kwestii w 170-osobowej grupie siedemnasto- i osiemnastolatków, uczniów lubelskich liceów. Choć miało ono, jak podkreśla autorka, charakter wstępnego rozpoznania, dało ogólny obraz tego, co i jak czytają nastolatki. Za budujące można uznać, patrząc na to z dzisiejszej perspektywy, iż prawie 70% spośród osób uczestniczących w badaniu odpowiedziało wówczas, że czytać lubi. Trudno określić, na ile ta deklaracja była zgodna z prawdą, nie byli bowiem w stanie wymienić tytułów książek, które ich zachwyciły, a poproszeni o podanie ulubionych szkolnych lektur wskazywali na pozycje omawiane w szkole podstawowej i w gimnazjum<sup>64</sup>. Do preferowanych gatunków literackich najczęściej zaliczali powieści *fantasy* i *s.f.* oraz popularną literaturę młodzieżową, kryminały, książki przygodowe<sup>65</sup>, wskazując natomiast ulubioną tematykę, za najbar-

---

<sup>62</sup> I. Kortyś, J. Kopeć, Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Raport ze stanu czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, *op. cit.*, s. 10.

<sup>63</sup> E. Dunaj, *Literatura wysoka i niska – wybory uczniów zreformowanego liceum ogólnokształcącego wobec kanonu lekturowego* [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006, s. 233–244.

<sup>64</sup> Por. *Ibidem*, s. 236–237.

<sup>65</sup> Por. *Ibidem*, s. 238–240.

dziej godną uwagi licealiści uznawali dotyczącą codziennych problemów nastolatków i ludzi dorosłych. Zapytani o to, czym się kierują, sięgając do półki z książkami, wymieniali rekomendację kolegów, opinię nauczyciela, sprzedawcy i rodziców. Ważnym wyróżnikiem stanowiącym zachętę do lektury okazała się także „kultowość dzieła”<sup>66</sup>. W sprawozdaniu z przeprowadzonego badania Dunaj zaznaczyła, że w zestawieniu książek chętnie czytanych przez lubelskich licealistów „lektury kojarzące się z tradycyjnie pojmowaną kulturą wysoką występują [...] sporadycznie, najczęściej tylko wtedy, jeżeli media poświęciły im kampanię reklamową (np. Maślowska, Miłosz) i w dodatku ich lektura nie wymaga – przynajmniej pozornie – wysiłku czytelnika”<sup>67</sup>. Z kolei w badaniu przeprowadzonym w latach 2006–2008 pod kierunkiem Janus-Sitarz<sup>68</sup> gimnazjaliści zadeklarowali, iż zaledwie 26% z nich w ogóle czyta literaturę, bo „książki są długie i monotonne, a przecież »są lepsze rozrywki«”<sup>69</sup>. W komentarzu do badań czytamy, że spośród czynności najchętniej podejmowanych przez uczniów w wolnym czasie „lektura uplasowała się na ostatnim miejscu, przegrywając ze spotkaniami towarzyskimi, słuchaniem muzyki, uprawianiem sportu, grami komputerowymi, kinem, telewizją, Internetem”<sup>70</sup>. Obszerny raport z badania, którego celem było dowiedzenie się nie tylko tego, czy uczniowie kończący gimnazjum czytają książki, ale przede wszystkim ustalenie ich preferencji w tym zakresie, zawiera monografia *Nastoletni czytelnicy*<sup>71</sup>. Ze złożonego przez autorkę sprawozdania wynika, iż „ulubione lektury to te, które są najbardziej zbliżone do osobistych potrzeb”<sup>72</sup>. Na zadane pytania uczniowie odpowiedzieli, że preferują książki przygodowe (38,7%) oraz obyczajowe dla młodzieży (37,8%), chętnie wybierają też teksty opisujące ważne problemy społeczne, często patologie, na przykład narkomanię (5,7%). Dużym zainteresowaniem cieszyła się także literatura fantastyczna: *fantasy*, *s.f.* oraz horrory (31,1%)<sup>73</sup>. Badanie wykazało, iż szukający swego miejsca w grupie rówieśniczej i społeczeństwie młodzi ludzie mają nadzieję na odnalezienie w lekturach sposobów rozwiązywania problemów, których doświadczają. Dzięki przeczytanym książkom chcieliby budować swój światopogląd i system wartości<sup>74</sup>.

---

<sup>66</sup> Por. *Ibidem*, s. 242.

<sup>67</sup> Por. *Ibidem*, s. 243.

<sup>68</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 28–29.

<sup>69</sup> *Ibidem*, s. 29.

<sup>70</sup> *Ibidem*, s. 29.

<sup>71</sup> Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa 2008.

<sup>72</sup> *Ibidem*, s. 145.

<sup>73</sup> Por. *Ibidem*, s. 145–146.

<sup>74</sup> Por. *Ibidem*, s. 188.

„Wielu z nich, a szczególnie dziewczętom – podkreśliła Z. Zasacka – lektura książkowa przynosiła odpowiedzi na ważne dla nich pytania egzystencjalne i te związane z życiem codziennym. Czytanie było szansą na rozwijanie własnych zainteresowań, hobby. Dotyczyło to tych nastoletnich czytelników, którzy potrafili wykreować indywidualne podejście do lektury, lubili czytać, wiedzieli, czego szukają w książkach”<sup>75</sup>.

Niestety, co piąty z badanych wykazał niechęć do jakichkolwiek tekstów pisanych, a 20% gimnazjalistów przyznało, iż czytanie traktuje wyłącznie jako przymus szkolny.

Przeгляд kolejnych raportów uświadamia, że wraz z upływem czasu wśród młodszej i starszej młodzieży nie przybywa miłośników literatury. Przeciwnie, z roku na rok coraz więcej osób w wieku 13–19 lat deklaruje wobec niej obojętność, a nawet stanowczo sformułowaną niechęć. Dla przykładu, badania przeprowadzone pod kierunkiem A. Janus-Sitarz<sup>76</sup> w latach 2009–2011 ujawniły, że 40% gimnazjalistów i 54% uczniów liceów i techników to zagorzali przeciwnicy czytania. Spośród ankietowanych nastolatków tylko 13% zadeklarowało przeczytanie wszystkich lektur szkolnych, pozostali przyznali, że ich treść i problematykę poznawali ze streszczeń internetowych (34%) i książkowych (21%) oraz pobieżnej relacji kolegów. Tego, o czym traktuje fabuła, wielu dowiadywało się dopiero podczas lekcji języka polskiego. Podobny obraz wyłania się z badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2010/2011 przez Elżbietę Mazur<sup>77</sup> wśród uczniów kończących licea. Tylko co trzeci maturzysta zadeklarował, że stara się, choć nie zawsze z pozytywnym skutkiem, czytać wszystkie lektury, a 19% sięga wyłącznie po teksty krótkie. Prawie połowa, bo aż 47%, ogranicza się do streszczeń, a 1% przychodzi na lekcję, nie wiedząc, o czym traktuje książka przeznaczona do omawiania<sup>78</sup>. Większość respondentów kojarzyła szkolne teksty z przymusem, nudą, a jako bariery w odbiorze i tym samym czynniki zniechęcające podawali niezrozumiały język (35%), objętość (37%) oraz negatywne opinie kolegów (20%)<sup>79</sup>. Chcąc uchwycić, w którym momencie u uczniów następuje czytelniczy impas, Karolina Kwak postanowiła zbadać stosunek uczniów do lektury na II, III

---

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 75.

<sup>77</sup> E. Mazur, *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 72/2012. Seria Filologiczna. Dydaktyka 7, red. A. Jakubowska-Ożóg, Z. Sibiga, s. 188–204.

<sup>78</sup> *Ibidem*, s. 195.

<sup>79</sup> *Ibidem*, s. 196.

i IV etapie edukacyjnym<sup>80</sup>. Wyniki potwierdziły, że o ile dzieci w szkole podstawowej poznają lektury dosyć chętnie, choć nie tak żarliwie jak jeszcze kilkanaście lat temu, to już w szkole ponadgimnazjalnej prawie nikt nie zna tekstów literackich interpretowanych na lekcjach w wersji oryginalnej. Część uczniów tylko je zaczyna, większość posiłkuje się internetowymi streszczeniami, a jedynie 4% każdą zgłębia do końca. Spośród przebadanych uczniów klas trzecich technikum prawie połowa, bo aż 42%, zadeklarowała, że nie czyta żadnych książek<sup>81</sup>. Według nich przyczyn tego stanu jest kilka: „nadmiar obowiązków związanych z nauką, brak czasu (spowodowany również zbyt długim »przebywaniem w Internecie«), zmęczenie; ale także: inne zainteresowania, ciekawsze rozrywki, brak chęci”<sup>82</sup>.

Przywołane badania w większości były prowadzone w niezbyt licznych grupach osób, zazwyczaj pochodzących z tego samego lub bardzo zbliżonego środowiska. Pełny obraz, pozyskany w oparciu o wywiad i ankietyzację na obszarze całej Polski, odnajdujemy w raporcie Z. Zasackiej, pochodzącym z roku 2014<sup>83</sup>. Dokument został przygotowany w Pracowni Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych we współpracy z Biblioteką Narodową, a motywacją do jego stworzenia była chęć rzetelnego przyjrzenia się czytelnictwu dzieci kończących szkołę podstawową oraz uczniów klas III gimnazjum. Wzięto w nim pod uwagę różne parametry: płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców itp., badano, co i jak młodzież czyta, który typ literatury preferuje oraz czynniki determinujące lekturowe zainteresowania uczniów. Według badań aktywność czytelnicza młodzieży w dużej mierze zależy od tego, czy w dzieciństwie dorośli czytali im na głos, w jaki sposób byli przez nich zachęcani do samodzielnej lektury, wreszcie – czy w środowisku domowym, rodzinnym książki są stałym elementem codzienności. Sprawdzone, w jakim stopniu uczniowie czytają dla przyjemności, i jak się przedstawia szkolne poznawanie lektur. Zebrane odpowiedzi gimnazjalistów pokazały, że 14% uczniów (w tym co piąty chłopiec) nie czyta w ogóle – ani dla przyjemności, ani z obowiązku szkolnego. W wolnym czasie przynajmniej jedną w ciągu roku wybraną przez siebie książkę zgłębiło 62% piętnastolatków, w tym 52% chłopców, a co drugi polski uczeń klasy III gimnazjum – żadnej! Podczas wakacji, kiedy trudno się za-

---

<sup>80</sup> K. Kwak, *Literacki ignorant i digitalny imigrant w płynnej nowoczesności, czyli krótka refleksja o uczniu i nauczycielu* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 239–250.

<sup>81</sup> Por. *Ibidem*, s. 242.

<sup>82</sup> *Ibidem*, s. 242.

<sup>83</sup> Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

słaniać nadmiarem obowiązków, tylko 42% uczniów wybrało literaturę (52% dziewcząt i 32% chłopców). Niemal połowa osób, które w ogóle czytają, najchętniej sięgnęła po utwory fantastyczne oraz obyczajowe dla młodzieży, książki o miłości oraz sensacyjno-kryminalne.

Przytoczone pokrótce wyniki badań, zarówno tych starszych, jak i nowszych, pozwalają sobie uzmysłwić, że młodzież z upływem lat czyta coraz mniej chętnie. Ewolucja rzeczywistości ponowoczesnej, eksplozja nowych, coraz bardziej atrakcyjnych i łatwo dostępnych mediów wpłynęły na zminimalizowanie zainteresowania książką jako źródłem przyjemności, relaksu, wiedzy, zarówno w środowisku dorosłych, jak i młodzieży. Rodzice swoim przykładem nie motywują do lektury, przeciwnie – jak uczy doświadczenie – nierzadko sami wyposażają dzieci w streszczenia, bryki, opracowania, wspominając przy tym własne negatywne doświadczenia lekturowe. W czasach przed Internetem, dostarczającym rozrywek wirtualnych, z którymi książkom trudno konkurować, czytanie było postrzegane jako czynność atrakcyjna, przyczynek wielu przeżyć i emocji. Wtedy, jak wspomina A. Janus-Sitarz, „rolą polonisty było tak poszerzyć czytelnicze kompetencje uczniów, by zrozumieli oni więcej, głębiej; by ich czytelnicza satysfakcja poszerzała się o możliwości dostrzegania intertekstualnych dialogów, arcydzielnej kompozycji, nowatorskiego stylu”<sup>84</sup>. Dzisiaj ogromnym osiągnięciem nauczyciela jest, gdy uczniowie, przynajmniej niektórzy, w ogóle lekturę przeczytają. Niestety, zdarza się to coraz rzadziej.

#### 4. Czytelnictwo uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia – wnioski z badań własnych

Ogólnopolskie badania czytelnictwa nastolatków koncentrowały się dotychczas na uczniach podstawówek, gimnazjów, liceów, techników oraz szkół zawodowych. Ich wyniki, opisywane w licznych, mniej i bardziej obszernych raportach, dają obraz tego, czy i co czyta młodzież uczęszczająca do różnych typów szkół, na wszystkich poziomach edukacyjnych. Brakuje, co dziwi, podobnych badań przeprowadzonych w placówkach artystycznych, które integrują nauczanie przedmiotów kierunkowych, zawodowych z tradycyjnymi. Obecnie ogólnokształcące szkoły muzyczne, baletowe i plastyczne realizują taką samą podstawę programową i programy nauczania jak pozostałe.

---

<sup>84</sup> A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, op. cit., s. 74.

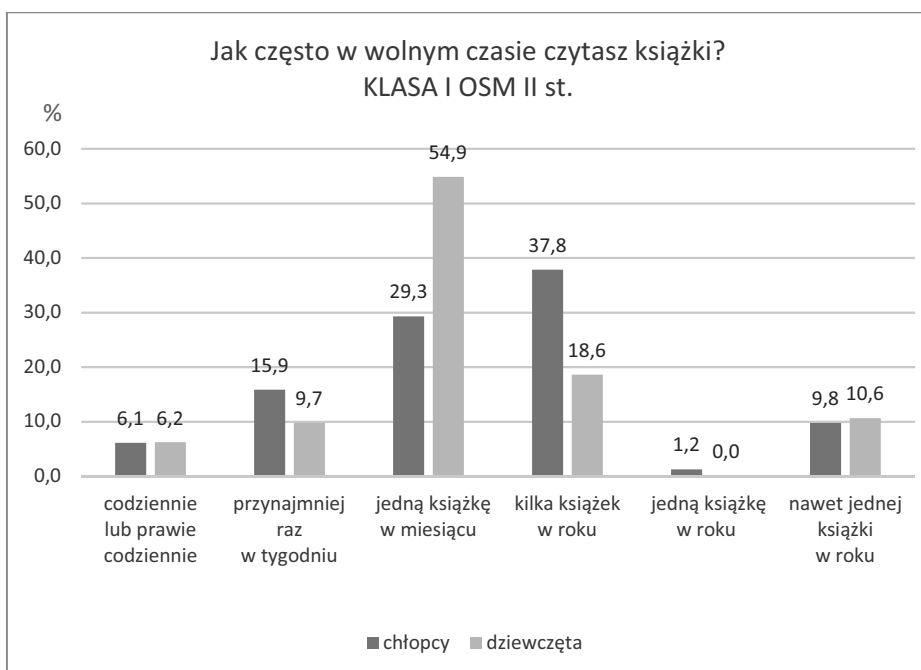
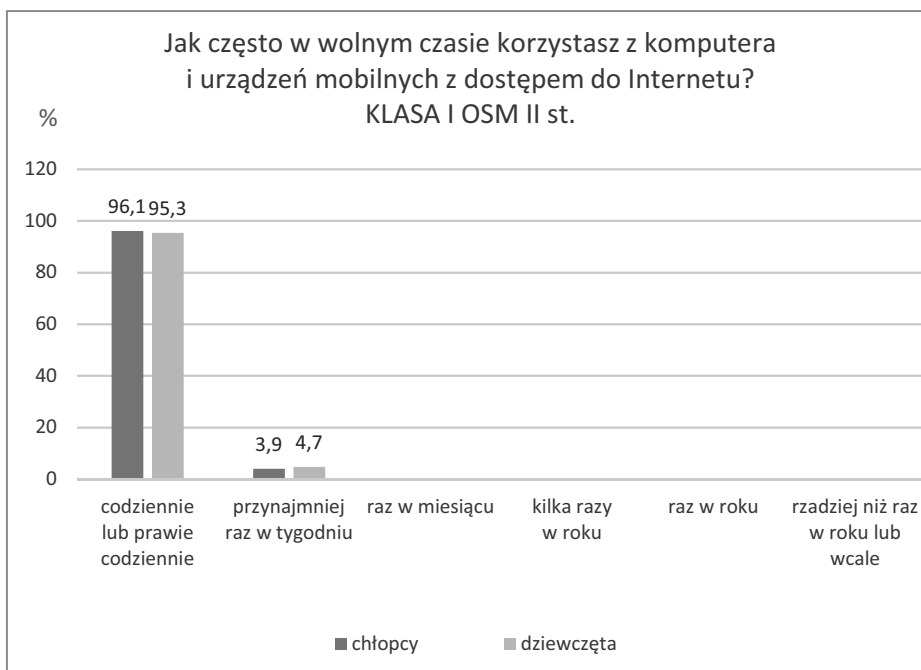
Lekcje języka polskiego, choć wpisane w podział godzin między zajęcia z kształcenia słuchu a chór czy harmonię, nie różnią się od odbywanych w szkołach nieprofilowanych. Poloniści uczący w tych elitarnych placówkach na co dzień borykają się z takimi samymi wyzwaniami i problemami jak inni. Mają obowiązek zrealizowania ministerialnej podstawy programowej, przygotowania wychowanków do egzaminów zewnętrznych – tych samych, które zdają ich rówieśnicy. Podobnie też jak nauczyciele w całej Polsce zmagają się z syndromem nieczytania szkolnych lektur.

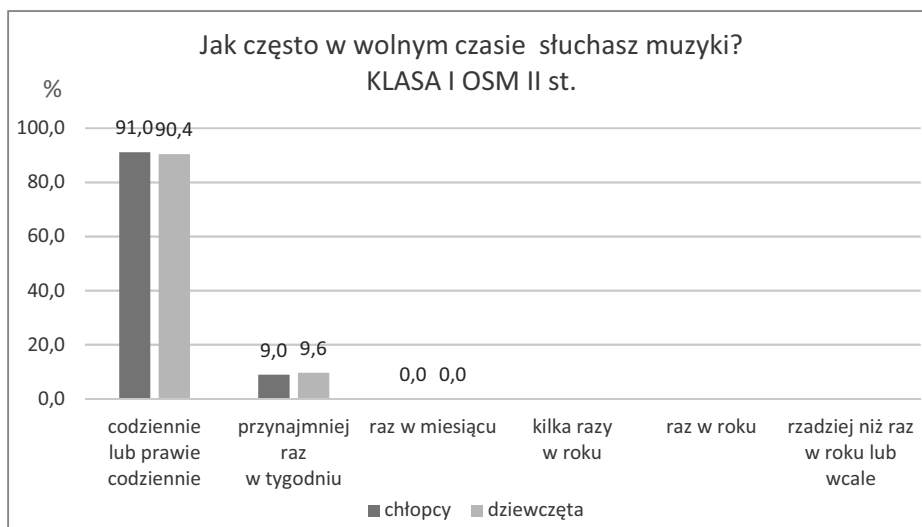
Bazując na własnym, wieloletnim doświadczeniu polonisty w jednej z takich placówek, postanowiłam podobne badania, jakimi objęto młodzież szkół nieartystycznych, przeprowadzić w OSM II st. Ich celem było sprawdzenie stanu czytelnictwa uczniów w wieku 13–19 lat<sup>85</sup>. Pierwsze pytanie kwestionariusza miało na celu pokazanie częstotliwości korzystania przez uczniów w wolnym czasie z komputerów i innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu, czytania książek oraz słuchania muzyki. Przedstawienie wyników warto poprzedzić uwagą, że młodzież szkół artystycznych jest znacznie bardziej obciążona codziennymi obowiązkami, związanymi ze specyfiką edukacji, niż ich rówieśnicy w placówkach ogólnokształcących, i czasem wolnym dysponuje w znikomej ilości. Zajęcia artystyczne, wpisane na stałe w obowiązujący podział godzin, muszą być przez nich uzupełniane o pracę indywidualną: na przykład codzienne ćwiczenie na wybranym instrumencie. Po zsumowaniu godzin spędzonych w szkole oraz przeznaczonych na przygotowywanie się do zajęć ogólnokształcących i muzycznych, a także czasu niezbędnego na dopełnienie prozaicznych obowiązków domowych, pozostaje go bardzo mało na rozwijanie innych niż muzyczne zainteresowań, hobby, pasji czy odpoczynek. Uczniowie szkół muzycznych muszą być osobami bardzo dobrze zorganizowanymi, zdyscyplinowanymi, dlatego tym bardziej warto się przyjrzeć temu, w jaki sposób dysponują niewielką ilością czasu, który mogą przeznaczyć na relaks, i jaką formę rozrywki wówczas preferują.

W klasach I OSM II st. na pytanie: „Jak często w wolnym czasie korzystasz z komputera i urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu, czytasz książki, słuchasz muzyki?” uzyskano w sumie 597 odpowiedzi. W tym 107 dziewcząt i 102 chłopców zaznaczyło jedną z opcji dotyczących częstotliwości korzystania z komputera, 113 dziewcząt i 82 chłopców czytania książek w wolnym czasie, a 104 dziewczęta i 89 chłopców wypowiedziało się na temat słuchania muzyki.

---

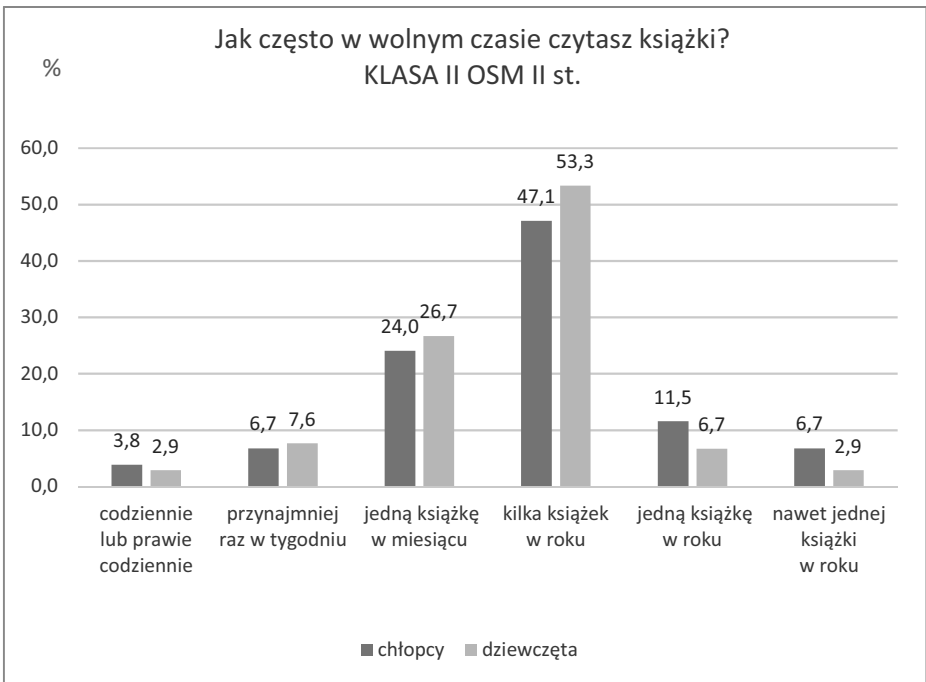
<sup>85</sup> Szczegółowy opis metodologii przeprowadzonych przez mnie badań znajduje się we wstępie książki, s. 9–11

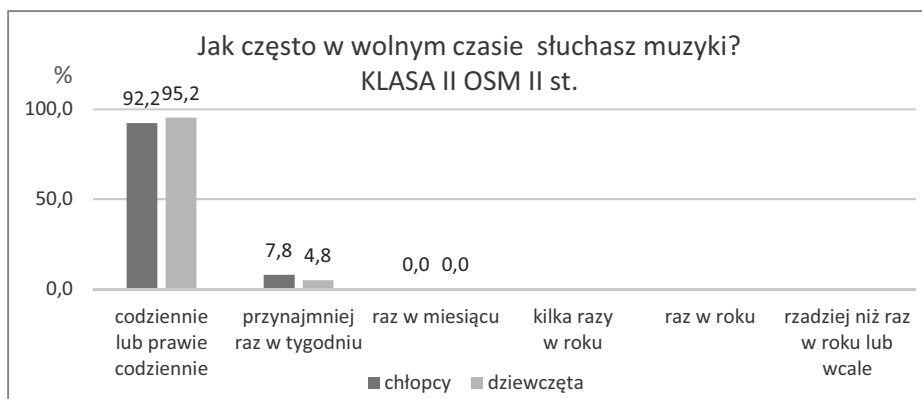




Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, prawie wszyscy uczniowie klas I OSM II st., zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, codziennie w wolnym czasie korzystają z komputerów lub innych urządzeń mobilnych. Tylko około 4% respondentów obu płci zadeklarowało, że nie czynią tego każdego dnia, ale za to przynajmniej raz w tygodniu. Nikt nie wskazał pozostałych możliwych odpowiedzi, z czego wynika, że uczniowie powszechnie w wolnych chwilach korzystają z najnowszej techniki. Niemal równie chętnie słuchają muzyki. Znacznie mniej osób codziennie sięga po książki – to około 6% przedstawicieli obu płci. Najwięcej, bo ponad połowa dziewcząt zadeklarowała, że czyta jedną w miesiącu, a niemal co piąta kilka w roku. Odwrotnie te proporcje przedstawiają się w przypadku chłopców – prawie 40% pierwszoklasistów przyznało się do jednej na rok, 30% do jednej w miesiącu. Ponieważ lektura pochłania wiele godzin, nie powinno dziwić, że obciążeni obowiązkami szkolnymi uczniowie OSM II st. nie mogą się jej oddawać codziennie. Za budujące należy jednak uznać to, iż doceniają wartość literatury i sięgają po nią z własnego wyboru. Niestety, około 10% badanych przyznało się do nieczytania książek, co należy uznać za zjawisko bardzo niepokojące, wymagające refleksji i podjęcia kroków, mających na celu przywrócenie młodym ludziom radości wynikającej z czytania.

W klasach drugich na to samo pytanie padło w sumie 612 odpowiedzi. 105 dziewcząt i 91 chłopców ustosunkowało się do kwestii dotyczącej częstotliwości korzystania z komputera, 105 dziewcząt i 104 chłopców wypowiedziało się na temat czytania książek, a 104 dziewczęta i 103 chłopców słuchania w wolnym czasie muzyki.





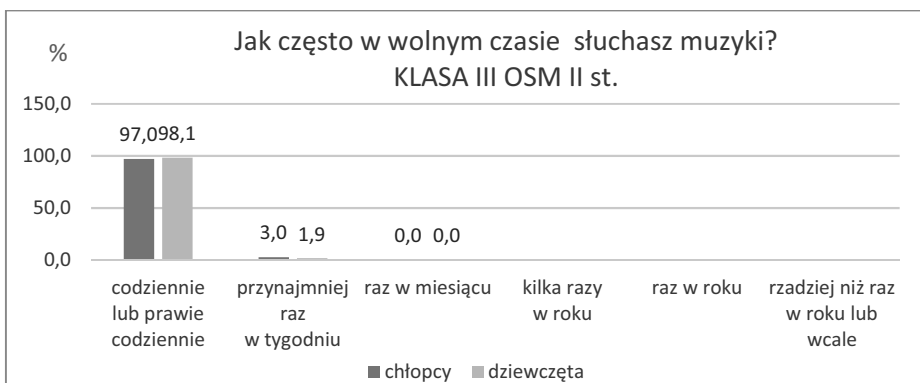
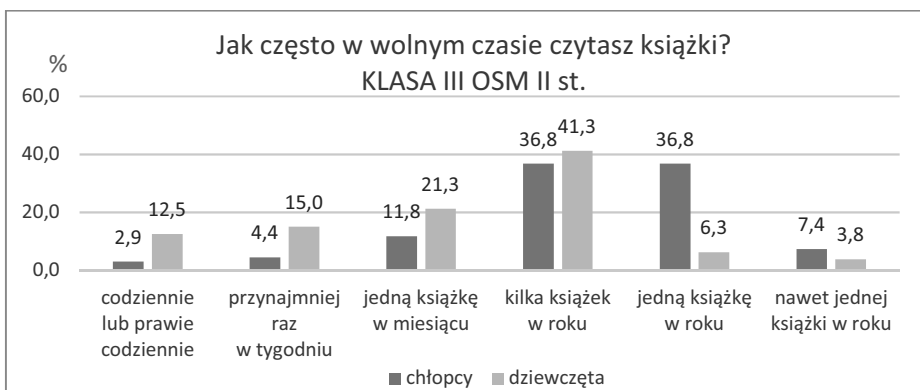
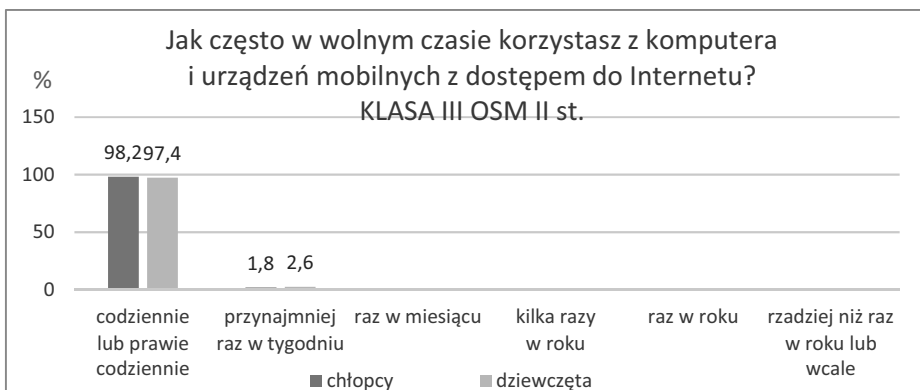
Tak jak w grupie rok młodszej uczniowie klas II OSM II st. codziennie w wolnym czasie najchętniej korzystają z komputerów i słuchają muzyki, książki wybiera zaledwie niespełna 4% chłopców i prawie 3% dziewcząt. Najwięcej, bo niemal połowa uczniów obu płci zadeklarowała przeczytanie kilku w roku, a niemal 27% dziewcząt i 25% chłopców paru w miesiącu. Wprawdzie niecałe 7% respondentów płci męskiej i 3% żeńskiej przyznało się do nieczytania, jednak otrzymany w badaniu wynik, zwłaszcza na tle innych, uzyskiwanych w szkołach nieprofilowanych, a przywoływanych już wcześniej, wydaje się zadowalający.

W klasach III na pierwsze pytanie padło w sumie 579 odpowiedzi; odpowiednio 114 dziewcząt i 109 chłopców zaznaczyło którąś z opcji dotyczących częstotliwości korzystania z komputera, 80 dziewcząt i 68 chłopców czytania książek w wolnym czasie, zaś 108 dziewcząt i 100 chłopców wypowiedziało się na temat słuchania muzyki. Zdecydowanie mniejsza liczba zaznaczonych przez respondentów odpowiedzi przy drugim kryterium świadczy o tym, że część ankietowanych nie zdecydowała się wypowiedzieć na ten temat.

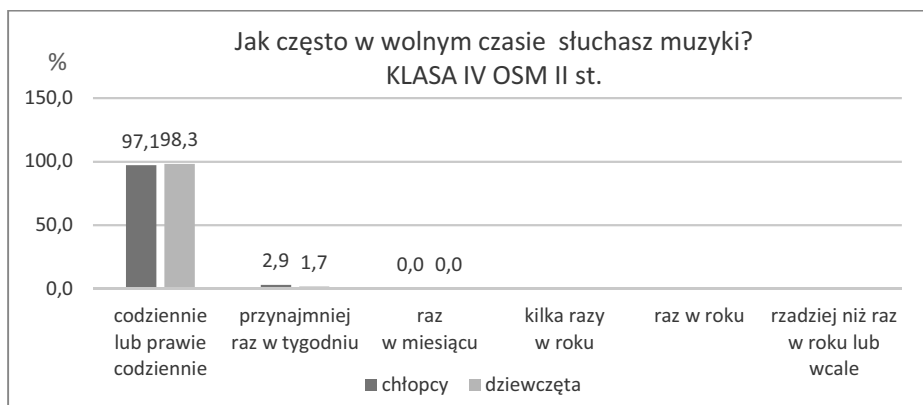
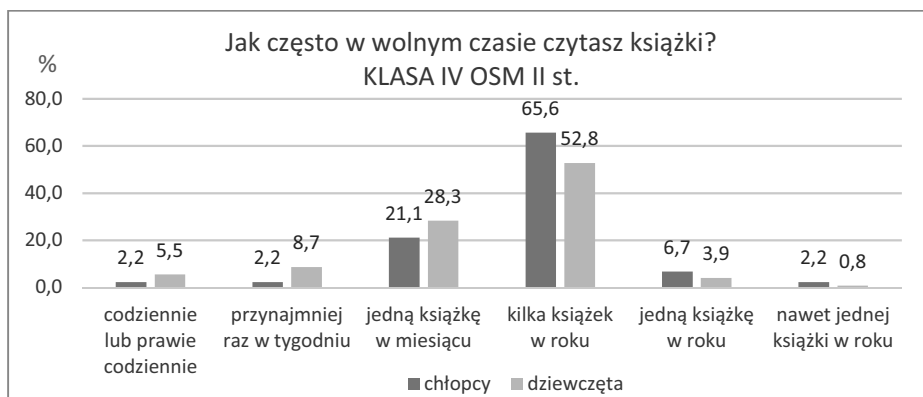
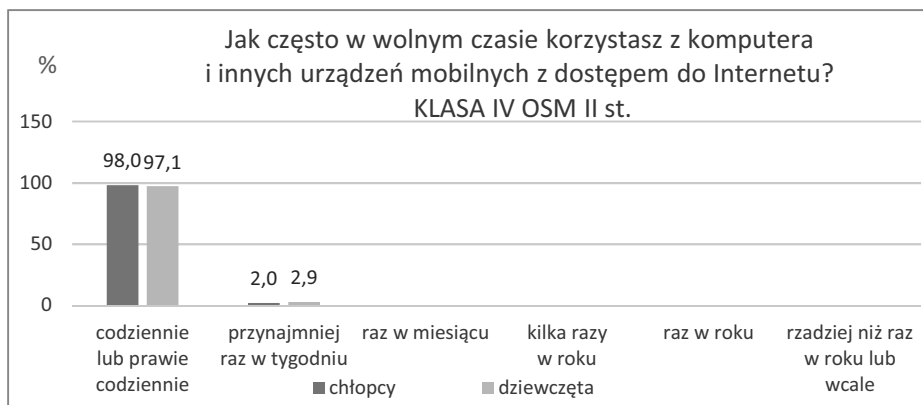
Podobnie jak w klasie I i II również młodzież z klas trzecich, niezależnie od płci, najchętniej w wolnym czasie korzysta z komputerów i słucha muzyki. Znacznie więcej dziewcząt natomiast deklaruje codzienne czytanie książek, to aż 12,5%, a przynajmniej raz w tygodniu po tę formę rozrywki sięga 15%. Ponad 20% poznaje jedno dzieło literackie w miesiącu, przeszło 40% zaś kilka w roku.

Podsumowując uzyskane dane, można uznać, że dziewczęta z klas III OSM II st. chętnie w wolnych chwilach sięgają po literaturę. Ich rówieśnicy czytają znacznie rzadziej, bo codziennie niespełna 3%, a przynajmniej raz w tygodniu około 4,5%. Ponad 20% chłopców deklaruje ukończenie kilku utworów literackich w miesiącu, a aż po 40% kilku w miesiącu i jednej książki w roku. Za niepokojące trzeba natomiast uznać to, że przeszło 7% respon-

dentów płci męskiej przyznała, iż nie czyta w ogóle. Podsumowując, w grupie szesnastolatków rozbieżność wyników uzyskanych wśród dziewcząt i chłopców jest znaczna – uczennice znacznie chętniej niż ich koledzy spędzają wolny czas z książką w ręku.

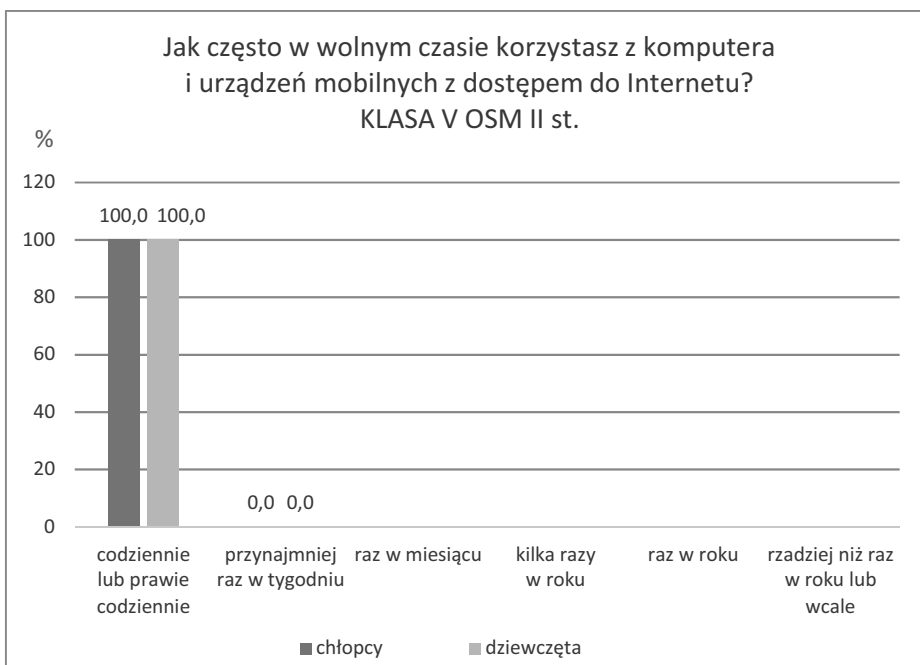


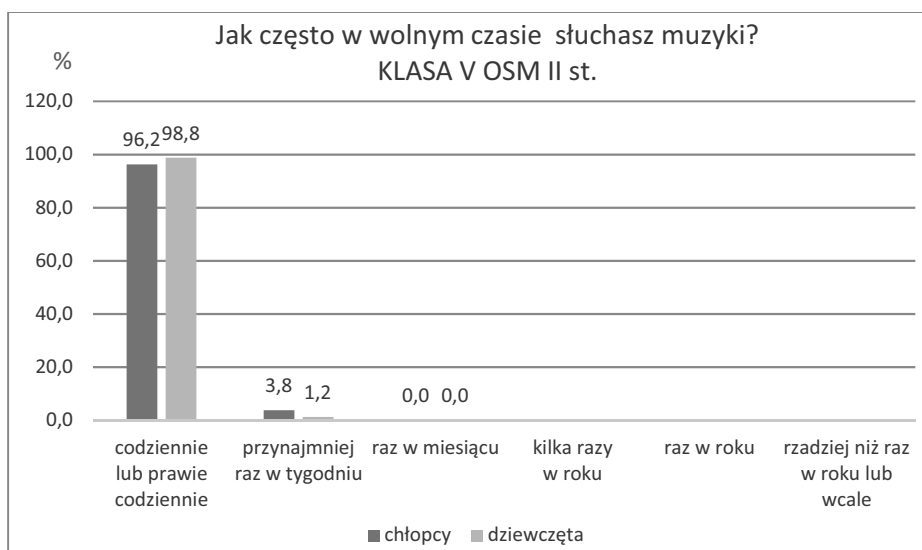
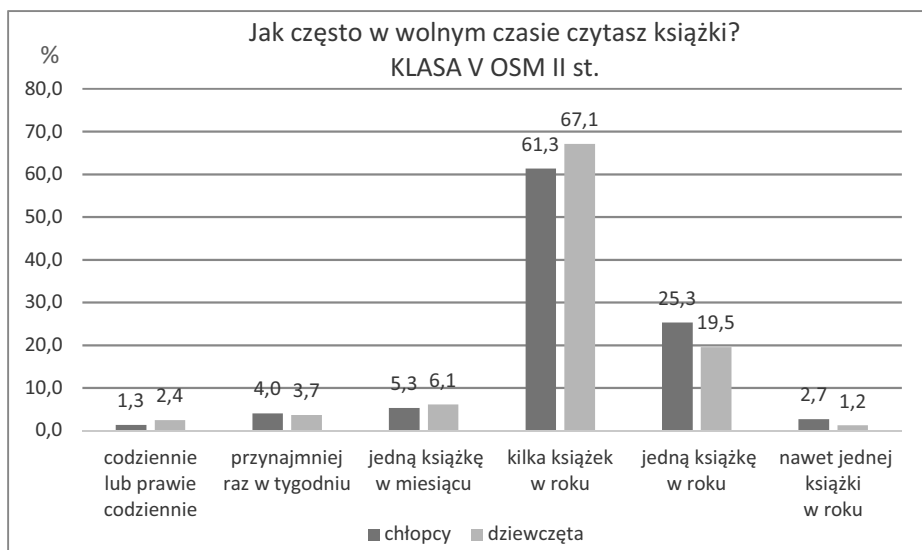
W IV klasie OSM II st. uzyskano 640 odpowiedzi, kolejno przy poszczególnych kategoriach: 105 dziewcząt i 100 chłopców, 127 uczennic i 90 uczniów oraz 116 respondentek i 102 respondentów.



Pierwsza i trzecia możliwość spędzania wolnego czasu, jak widać na zamieszczonych wykresach, nie odbiega w klasie IV OSM II st. od wyborów młodszych kolegów. Inaczej natomiast prezentuje się częstotliwość czytania. Bardzo mało osób wykonuje wspomnianą czynność codziennie – zaledwie 5,5% dziewcząt i 2,2% chłopców, ale także do nieczytania przyznaje się w tym roczniku niewielu uczniów – zaledwie niecały 1% respondentek i 2,2% respondentów. Według badań najczęściej nastolatków deklaruje czytanie kilku książek w roku – ponad 50% dziewcząt i więcej niż 60% chłopców. Co piąty spośród tych, którzy odpowiedzieli na pytanie, sięga po jedno dzieło literackie raz w miesiącu. Pamiętając jednak o tym, że wraz z każdą kolejną klasą ilość obowiązków młodych muzyków związanych z grą na instrumencie – systematyczne ćwiczenie, koncerty, konkursy artystyczne, wyjazdy na festiwale oraz egzaminy – jest coraz większa, uzyskany w ankiecie wynik, w moim przekonaniu, należy uznać za zadowalający.

W następnej klasie, V OSM II st., na pierwsze pytanie kwestionariusza padły 502 odpowiedzi. Odnośnie do korzystania z komputera wypowiedziały się 94 uczennice i 87 uczniów, czytania książek 82 dziewczęta i 75 chłopców, słuchania muzyki odpowiednio 85 i 79.

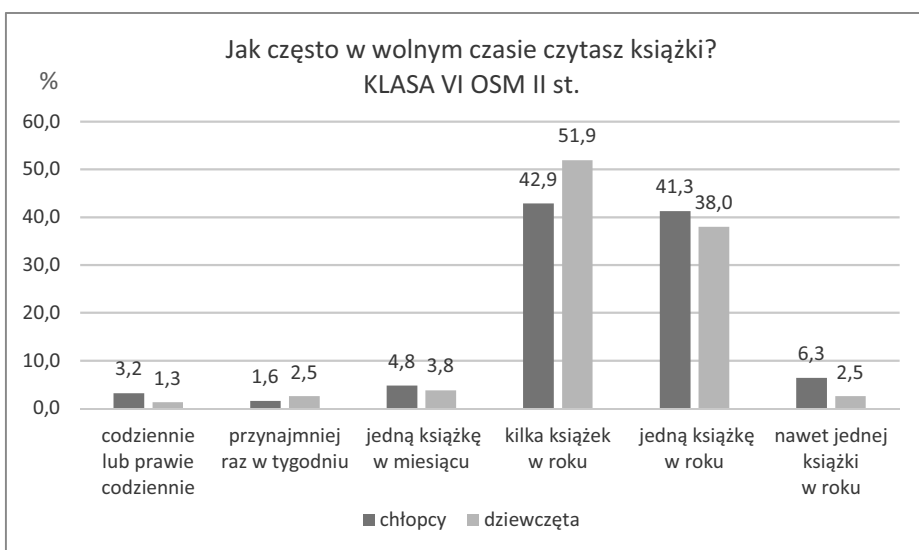
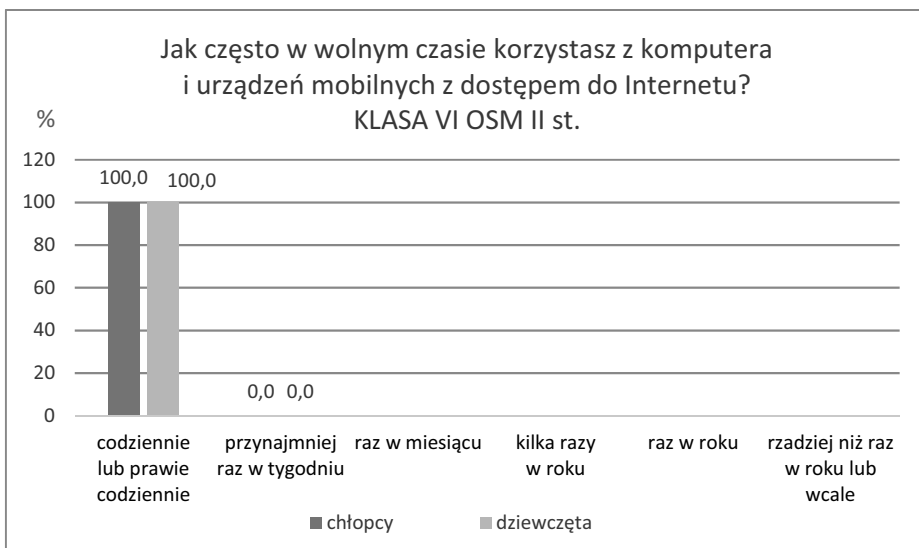


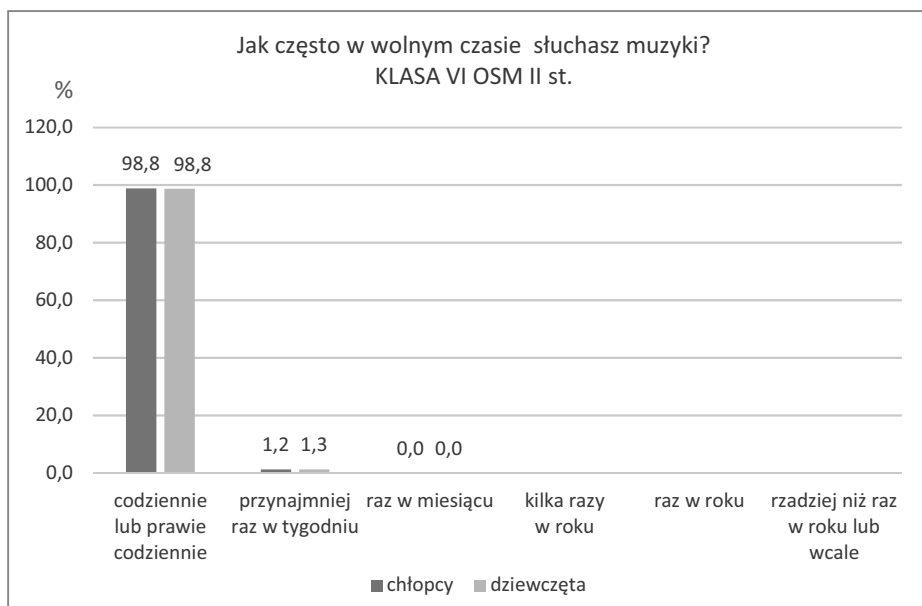


Uczniowie klasy przedmaturalnej najchętniej czas wolny spędzają, korzystając z technologii informacyjnej i słuchając muzyki. W swoich upodobaniach w tym zakresie nie różnią się od młodszych kolegów. Na pewno jednak dużo rzadziej sięgają po literaturę. Większość, bo niemal 70% dziewcząt i przeszło 60% chłopców czyta kilka książek w roku, a prawie 20% pierwszych i 25% drugich tylko jedną. Te wyniki świadczą o braku czasu na częstsze obcowanie ze słowem pisanym, ale z pewnością od niego nie stronią.

Tylko 1,2% dziewcząt i niecałe 3% chłopców zadeklarowało całkowitą rezygnację z tej formy spędzania wolnego czasu, co w zasadzie dobrze świadczy o kondycji czytelniczej osiemnastolatków.

Bardzo podobnie rysują się wyniki uzyskane w grupie najstarszych uczniów. W klasie VI OSM II st. na omawiane pytanie padło 485 odpowiedzi. 92 dziewczyny i 88 chłopców wypełniło pierwszy wers tabeli, 79 uczennic i 63 uczniów drugi, trzeci zaś 80 respondentek i 83 respondentów.



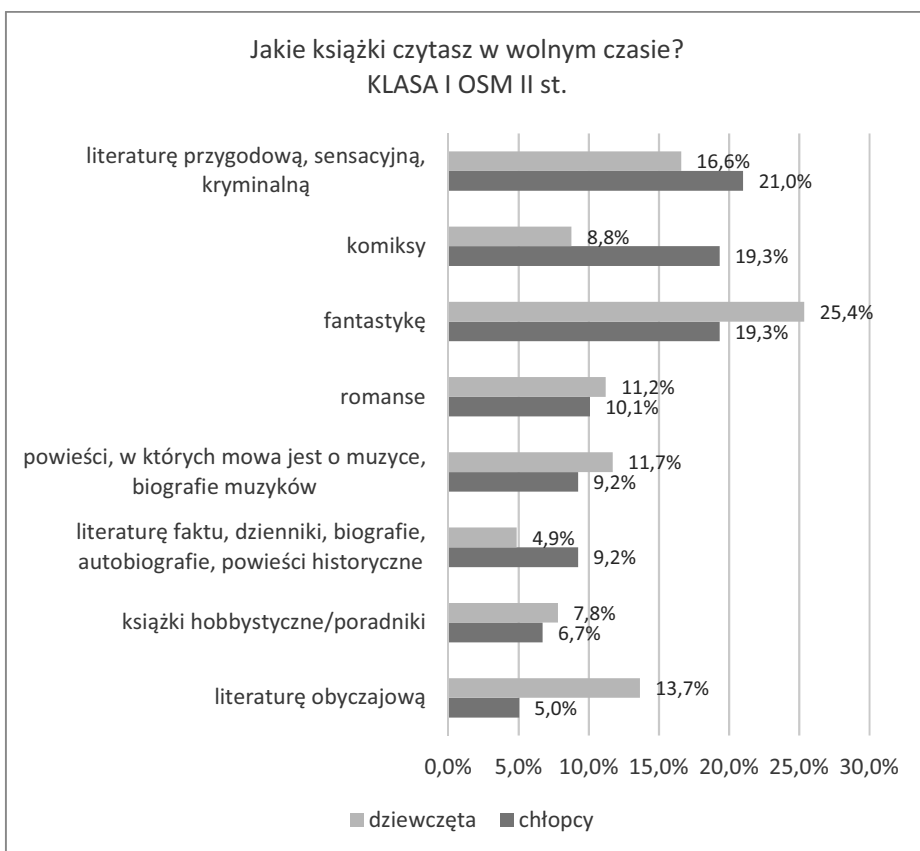


Wszyscy respondenci z najstarszej klasy OSM II st. zgodnie zadeklarowali, że z komputera i podobnych mu urządzeń korzystają codziennie, a prawie 99% chłopców i dziewcząt każdego dnia słucha muzyki. Kilka książek w roku czyta więcej dziewcząt (prawie 52%) niż chłopców (to niecałe 43%), a jedną 41,3% osób płci męskiej oraz 38% żeńskiej. Z zestawienia udzielonych w kwestionariuszu odpowiedzi wynika: na co dzień regularnie sięga po lekturę 3,2% chłopców oraz niewiele ponad 1% dziewcząt, przynajmniej raz w tygodniu około 2% nastolatków, a jedną książkę w miesiącu czyta prawie 5% uczennic i 4% uczniów. Całkowicie od książek stroni nieco więcej niż 6% chłopców i 2,5% dziewcząt. Taki wynik w klasie najstarszej, maturalnej, nie żle świadczy o kulturze czytelniczej nastolatków, kształcących się w OSM II st. i dobrze rokuje na przyszłość.

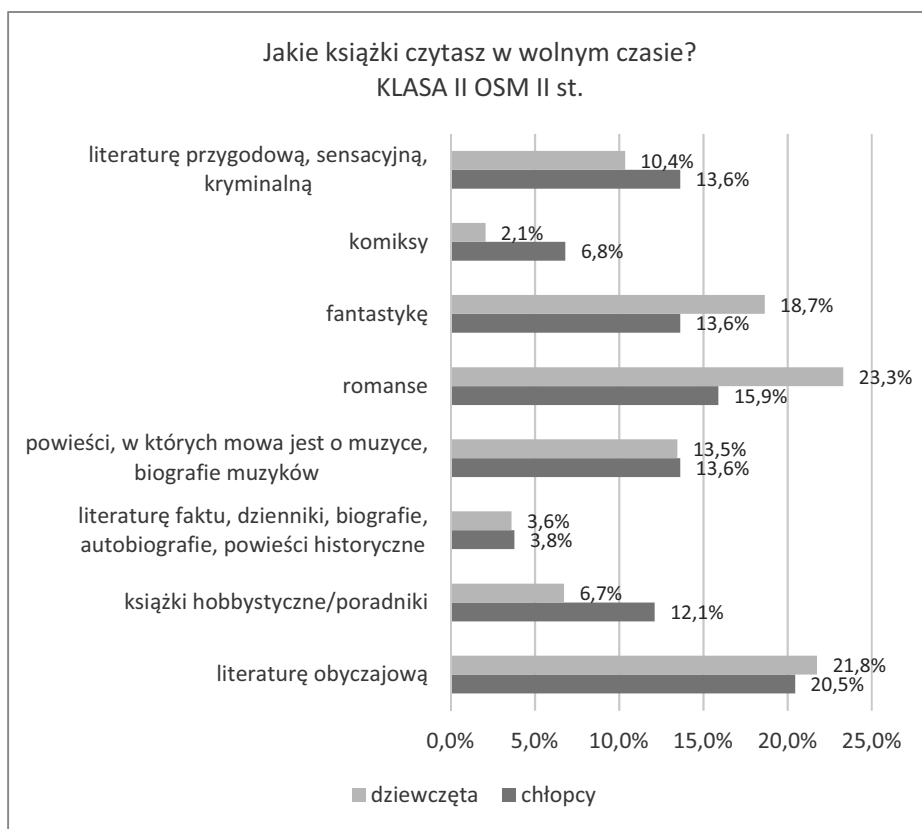
Podsumowując wszystkie odpowiedzi uzyskane w ankiecie na pierwsze pytanie, należy podkreślić, że uczniowie szkół muzycznych nie stronią od literatury i chętnie w wolnym czasie czytają książki. Nie jest to wprawdzie ich nawyk codzienny, ale ów stan można usprawiedliwić dużą liczbą obowiązków oraz brakiem czasu, który mają szansę przeznaczyć na relaks, wypoczynek. Budujące jest jednak to, że większość młodych muzyków czyta przynajmniej kilka tytułów rocznie, a niemało nawet parę w miesiącu. Zaledwie 3,3% dziewcząt i 5,1% chłopców ze wszystkich klas po literaturę z własnej woli nie sięga – co bez wątpienia wymaga namysłu, jak im przy-

wrócić radość czytania, wychować do lektury oraz nauczyć czerpania z niej przyjemności. Rozróżnienie respondentów ze względu na płeć usytuowało dziewczęta jako grupę czytającą więcej i systematyczniej niż ich rówieśnicy płci męskiej. Warto podkreślić, że świadomość czytelnicza uczniów OSM II st., szczególnie na tle ich rówieśników ze szkół nieprofilowanych, a tym bardziej dorosłych – co wykazały omówione wcześniej badania – przedstawia się zadowalająco.

Drugie pytanie ankiety dotyczyło preferowanych przez uczniów gatunków literackich i brzmiało: „Jakie książki najchętniej czytasz w wolnym czasie?”. Na pytanie uzyskano kolejno: 205 odpowiedzi dziewcząt i 119 chłopców w klasach I OSM II st., odpowiednio, według płci 193 i 132 w II OSM II st., 135 i 88 w III OSM II st., 172 i 95 w IV OSM II st., 186 i 91 w V OSM II st. oraz 152 i 70 w VI OSM II st. Zamieszczone poniżej wykresy wizualizują dokonane przez uczniów wybory literackie:

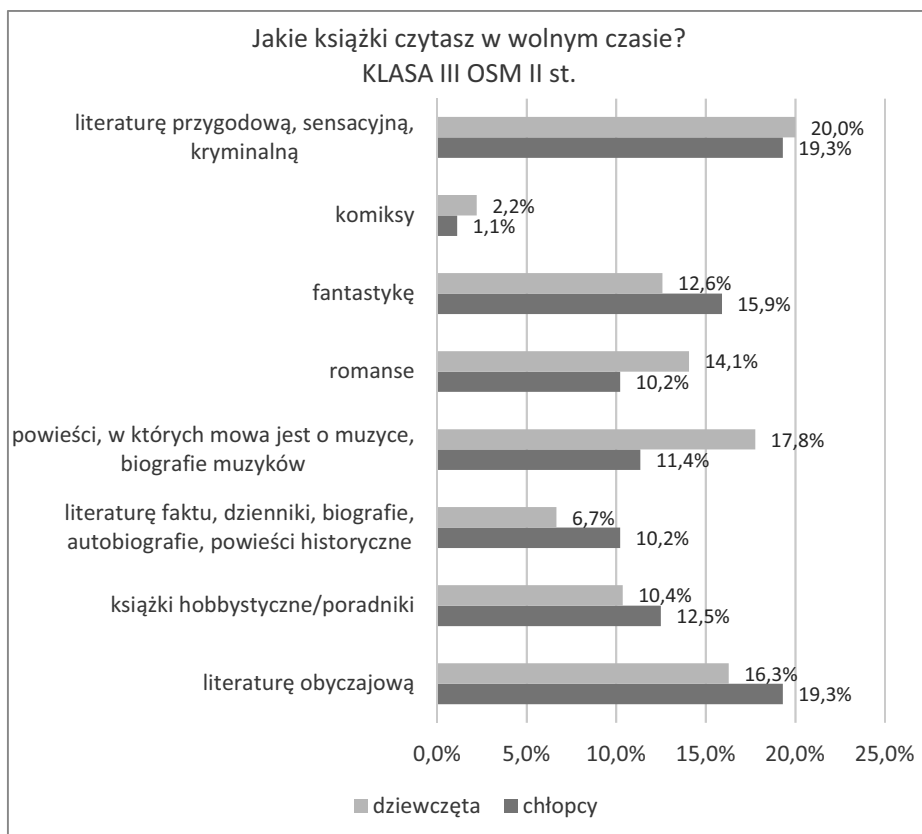


Najmłodsze uczennice, jak wynika z prezentowanego zestawienia, preferują fantastykę – ponad 25%, literaturę przygodową, sensacyjną i kryminalną – prawie 17% oraz obyczajową – ponad 13%. Na czwartym miejscu znalazły się utwory literackie, w których jest mowa o muzyce i biografii muzyków. Najmniej dziewcząt sięga natomiast po książki oparte na faktach. Ich rówieśnicy, podobnie jak one, lubią czytać dzieła przygodowe, sensacyjne i kryminalne – 21%, a na drugim miejscu *ex aequo* fantastykę i komiksy – po 19,3%, na trzecim, z taką samą liczbą wskazań – 9,2%, utwory literackie, w których jest mowa o muzyce i biografii muzyków oraz dzieła oparte na faktach. Najmniej wskazań uzyskała literatura obyczajowa – 5%.

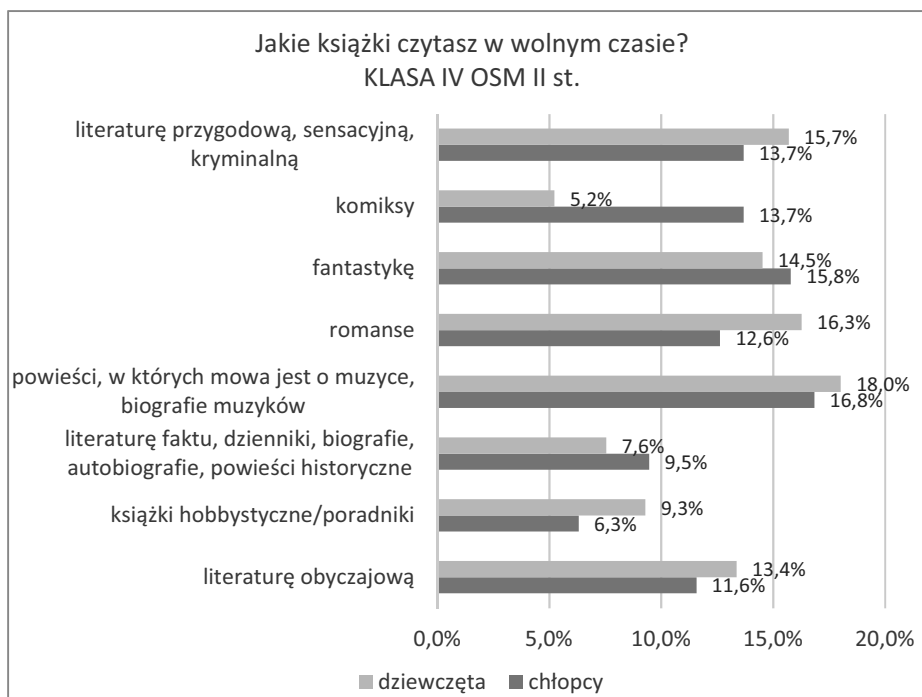


W klasie II OSM II st. dziewczęta najchętniej czytają romanse – ponad 23%, utwory obyczajowe – przeszło 21% oraz fantastykę – niemal 19%. Na czwartej pozycji pojawiła się literatura zawierająca motywy muzyczne – 13,5%. Najmniej uczennic sięga natomiast po komiksy – zaledwie 2,1%. Re-

spondenci płci męskiej najliczniej wybierają książki obyczajowe – ponad 20%, romanse – prawie 16%, utwory oscylujące wokół muzyki oraz literaturę przygodową, sensacyjną i kryminały – po 13,6%. Najmniej uczniów czyta literaturę faktu, dzienniki, biografie i autobiografie – niecałe 4%.

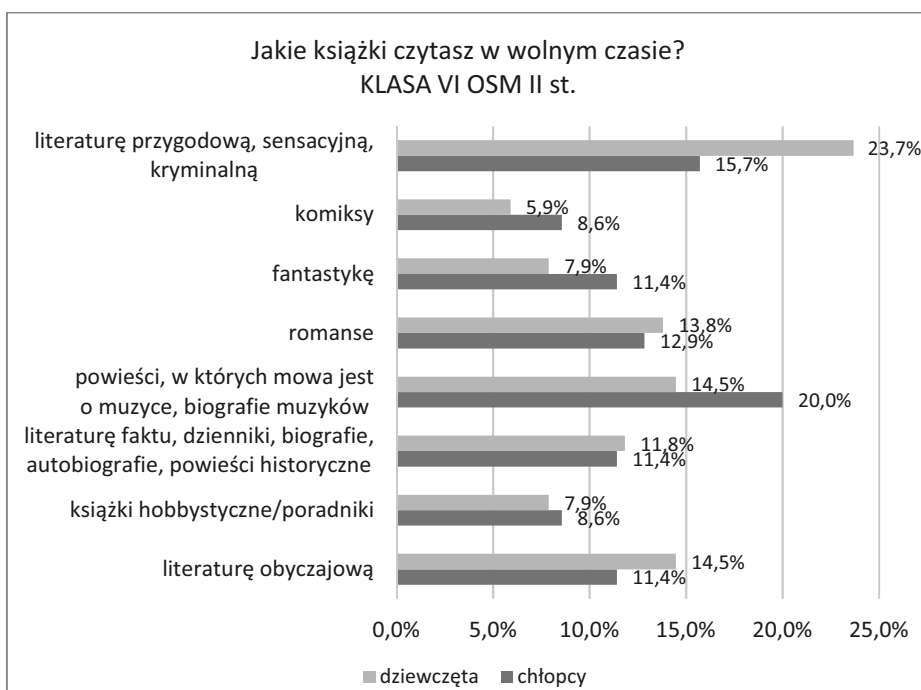
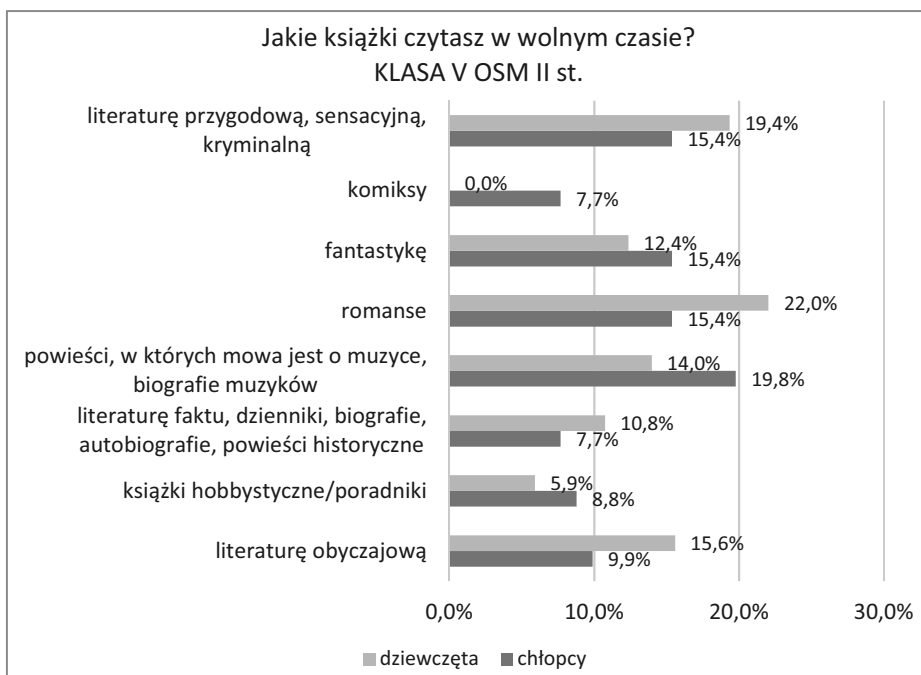


Młodzież uczęszczająca do klas III OSM II st. wyraźnie preferuje książki przygodowe, sensacyjne i kryminały, dotyczy to 20% dziewcząt i ponad 19% chłopców, na równi z literaturą obyczajową. Drugie miejsce, według wskazań uczennic, zajęły książki zawierające inklinacje muzyczne – prawie 18%, trzecie literatura obyczajowa – 16,3%, czwarte romanse – ponad 14%, natomiast ostatnim wyborem okazały się komiksy – nieco ponad 2%. Chłopcy na drugim miejscu wyróżnili fantastykę – prawie 16%, tuż za nią poradniki i książki hobbystyczne – 12,5%, dalej utwory, w których jest mowa o muzyce, oraz biografie kompozytorów – ponad 11%, Najmniej wskazań uzyskały komiksy – niewiele ponad 1%.



Jak wynika z przedstawionego zestawienia, w klasach IV OSM II st. zarówno uczennice – 18%, jak i uczniowie – prawie 17% deklarują, że najchętniej sięgają po książki, w których jest mowa o muzyce oraz biografie muzyków, drugim wyborem dziewcząt są romanse – przeszło 16%, trzecim literatura przygodowa, sensacyjna i kryminały – prawie 16%. Na czwartej pozycji uplasowała się literatura obyczajowa – ponad 13%. Chłopcy jako drugi wybór wskazali fantastykę – prawie 16%, na miejscu trzecim *ex aequo* komiksy i sensację – niemal 14%, czwarte zajęły romanse, z wynikiem 12,6%. Najmniejszym zainteresowaniem czwartoklasistów cieszą się natomiast poradniki i książki hobbystyczne.

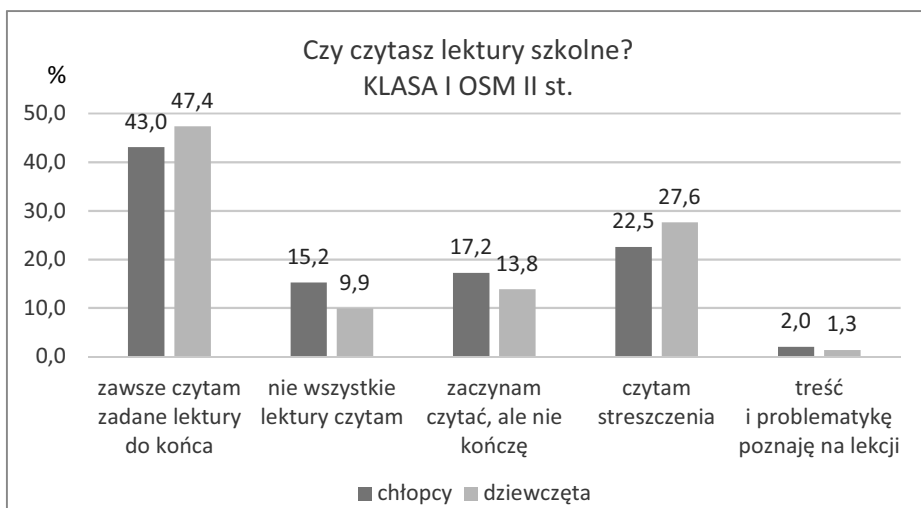
W klasach V OSM II st. uczennice najchętniej czytają romanse – 22%, literaturę przygodową, sensacyjną i kryminały – ponad 19%, obyczajową – przeszło 15% oraz dzieła, w których występują motywy muzyczne i biografie muzyków – 14%. Dziewczęta, które wypowiedziały się w ankiecie, w ogóle nie czytają komiksów. Chłopcy preferują literaturę, w której jest mowa o muzyce i biografie muzyków – prawie 19%, a na kolejnym miejscu fantastykę, romanse oraz książki przygodowe, sensacyjne i kryminały po 15,4%. Najmniej respondentów płci męskiej sięga w wolnym czasie po komiksy oraz literaturę faktu – 7,7%.



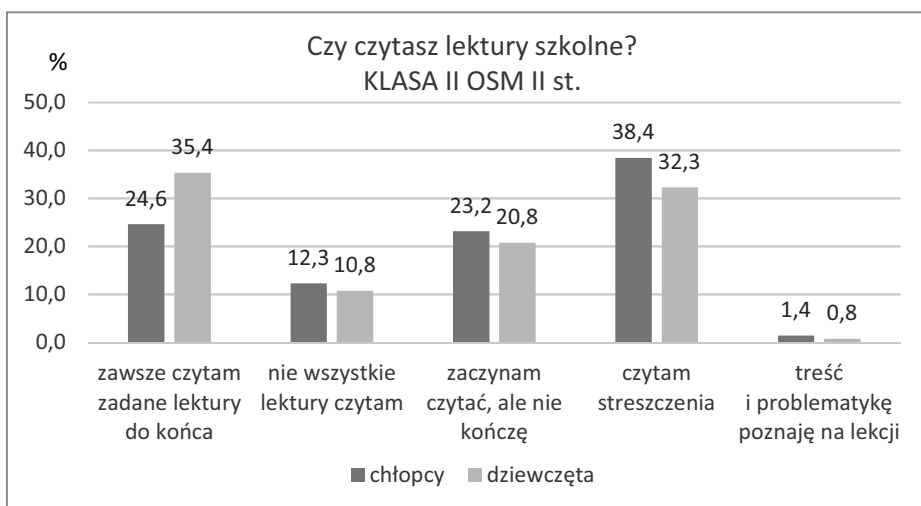
Przedstawicielki najstarszych klas, VI OSM II st., najbardziej upodobały sobie, jak wynika z uzyskanych w badaniu wyników, literaturę przygodową, sensacyjną i kryminały – ponad 23%, obyczajową oraz powieści, w których jest mowa o muzyce i biografie muzyków – po 14,5%, a także romanse – prawie 14%. Najmniej dziewcząt z klas maturalnych sięga po komiksy – niecałe 6%. Chłopcy w wolnym czasie najchętniej czytają książki o muzyce i muzykach – 20%, przygodowe, sensacyjne i kryminały – prawie 16%, romanse – nieco mniej niż 13% oraz *ex aequo* z wynikiem 11,4%: fantastykę, literaturę faktu i obyczajową. Najrzadziej maturzyści czytają w wolnym czasie komiksy i poradniki – 8,6%.

Podsumowując, warto zauważyć, że w kolejnych klasach gatunki preferowane przez dziewczęta i chłopców w wieku 14–19 lat różnią się, zmieniają też swoje lokaty na liście najpoczytniejszych. Można jednak, mimo to, wyodrębnić w tym obszarze takie, które w sumie otrzymały najwięcej wskazań wszystkich respondentów. Z analizy wyników uzyskanych w badaniu wynika, że uczennice OSM II st. najchętniej czytają romanse, literaturę przygodową, sensacyjną i kryminały, fantastykę oraz książki o muzyce i biografie muzyków. Uczniowie w wolnym czasie preferują lekturę dzieł o muzyce i biografie muzyków, literaturę przygodową, sensacyjną i kryminały oraz fantastykę. Chociaż popularność poszczególnych gatunków jest inna u reprezentantów obu płci, to należy zauważyć podobne preferencje na liście najchętniej czytanych w wolnym czasie, zarówno przez uczennice, jak i uczniów. Należą do nich: książki sensacyjne, fantastyka oraz literatura nawiązująca do ich pasji. Budującym zjawiskiem jest sięganie przez młodzież uczęszczającą do szkół muzycznych po dzieła o muzyce i muzykach, korespondujące z ich zainteresowaniami, doświadczeniem i profilem edukacji. Warto o tym pamiętać, na przykład wybierając teksty do studiowania na lekcjach języka polskiego w OSM II st., bo trafienie w gust młodzieży oraz krąg jej zainteresowań literackich na pewno zmotywuje uczniów do ich przeczytania.

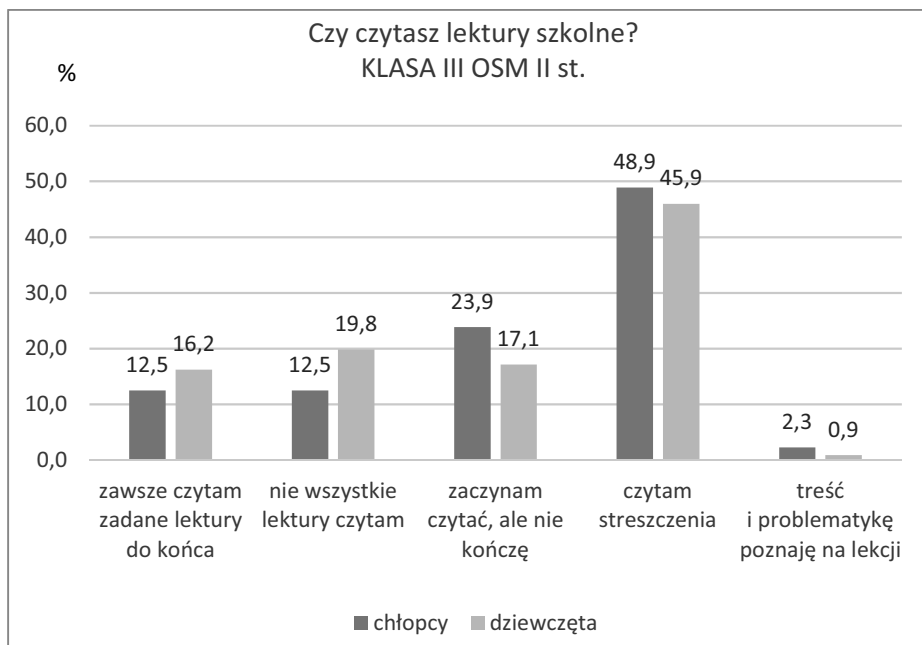
Reasumując, należy raz jeszcze podkreślić: badania, przeprowadzone wśród uczniów klas I–VI OSM II st., dowiodły, iż młodzi artyści w większości czytają dość chętnie i potrafią wskazać preferowane przez siebie gatunki literackie. Tymczasem poloniści, którzy obcują z nimi na co dzień, narzekają na kryzys czytelnictwa nastolatków, opierając swe wnioski przede wszystkim na doświadczeniach zdobytych podczas omawiania lektur. Wobec tej rozbieżności, postanowiłam sprawdzić, czy skłonność do czytania, wykazana wcześniej, przekłada się również na zalecane w podstawie programowej teksty obowiązkowe. Zajęcia stanowiska w tej kwestii wymagało trzecie pytanie, skierowane do uczniów OSM II st.



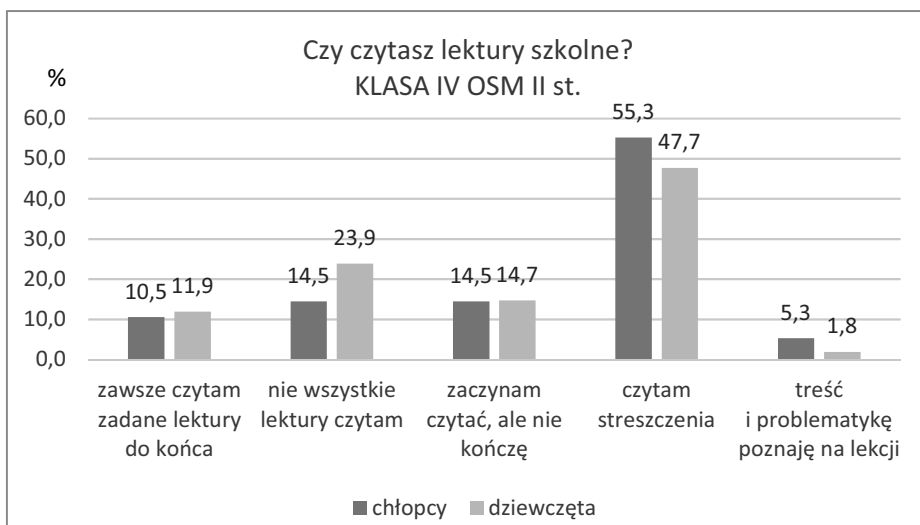
W klasach I OSM II st. dziewczęta udzieliły 152 odpowiedzi, a chłopcy 151. Wynika z nich, że niespełna 50% uczennic oraz nieco ponad 40% uczniów nie czyta do końca wszystkich zadanych lektur. Przynajmniej niektóre poznaje prawie 10% dziewcząt i ponad 15% chłopców. Część osób, bo 13,8% respondentek płci żeńskiej i ponad 17% męskiej, zaczyna lektury, ale w trakcie poznawania ich treści rezygnuje z dalszego czytania, za to co piąty uczeń i prawie 28% uczennic deklaruje czytanie streszczeń. Szokujące jest jednak to, że już w klasie I zdarzają się osoby, które treść i problematykę lektur poznają dopiero podczas lekcji.



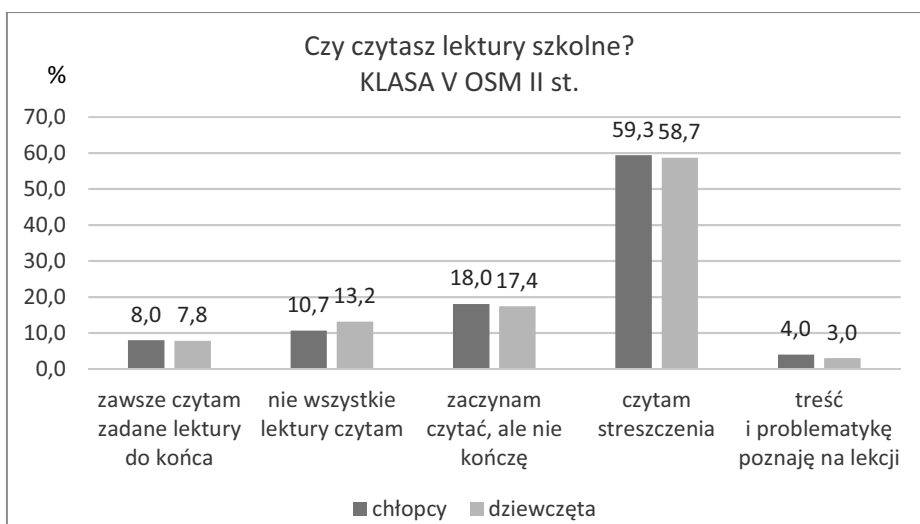
W klasach rok starszych jest jeszcze gorzej. Na podstawie odpowiedzi 130 dziewcząt i 138 chłopców można uznać, że spośród badanych piętnastolatków tylko mniej więcej co trzecia uczennica i co czwarty uczeń rzetelnie czytają wszystkie lektury. Prawie 11% respondentek płci żeńskiej oraz nieco ponad 12% męskiej sięga tylko po niektóre, a około 20% drugoklasistów deklaruje, że teksty obligatoryjne zaczyna, ale nie kończy. Coraz więcej z nich posiłkuje się natomiast, przygotowując do lekcji, streszczeniami – 32,3% dziewcząt i 38,4% chłopców. Podobnie jak w klasie pierwszej zdarzają się w tej grupie także takie osoby, które treść lektur poznają dopiero na lekcjach.



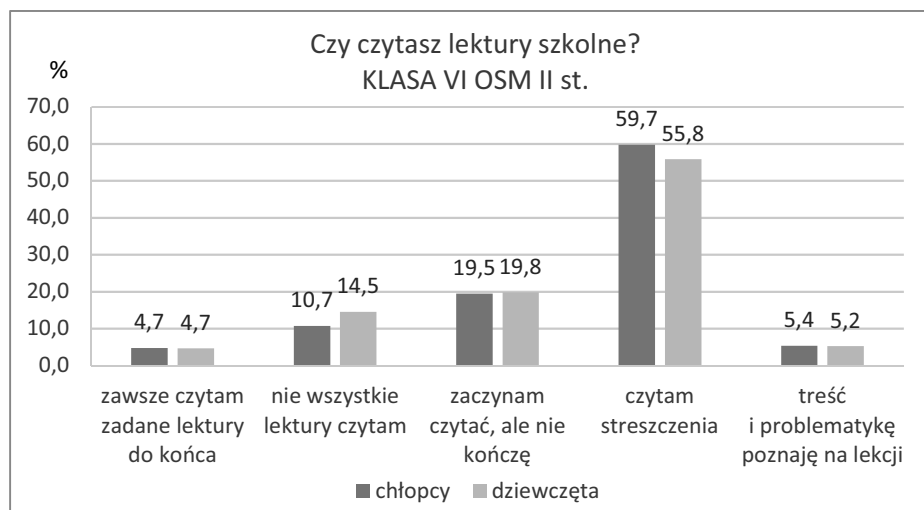
W klasach III OSM II st. można zauważyć zdecydowany regres czytania lektur. Ze 111 odpowiedzi dziewcząt i 88 chłopców wynika, iż większość uczniów zamienia teksty oryginalne na bryki – korzysta z nich już prawie 49% chłopców i 46% dziewcząt. Tak samo jak w klasach młodszych wiele osób poznaje tylko wybrane książki obowiązkowe albo jedynie je zaczyna, porzucając w trakcie. Bardzo mało ankietowanych zadeklarowało czytanie wszystkich lektur – to zaledwie 16,2% uczniów i 12,5% uczennic. Część osób, podobnie jak w klasach młodszych, przychodzi na lekcje nieprzygotowana.



Zasygnalizowana już niepokojąca tendencja nasila się w klasach IV OSM II st. Wszystkie lektury w całości czyta tu zaledwie co dziesiąty uczeń, bez względu na płeć, a wybrane zaledwie 24% uczennic i 14,5% uczniów. Z udzielonych 109 odpowiedzi dziewcząt i 76 chłopców wynika także, że wraz z wiekiem coraz więcej osób sięga do streszczeń. W grupie siedemnastolatków korzysta z nich już ponad 55% chłopców i prawie 48% dziewcząt. Coraz więcej respondentów szczerze przyznaje się do poznawania problematyki lektur dopiero podczas ich omawiania.



Nawyk rezygnacji z czytania lektur utrwała się, jak pokazują badania, z każdą klasą. W przedmaturalnej, jak wynika ze 167 odpowiedzi respondentek oraz 150 respondentów, wszystkie lektury czyta około 8% dziewcząt i chłopców, tylko niektóre 13,2% uczennic i 10,7% uczniów. Bardzo dużo badanych, w przeciwieństwie do ich młodszych kolegów, nawet nie zaczyna tekstów zadawanych do domu przez nauczycieli, za to aż 4% osiemnastolatków i 3% ich rówieśniczek deklaruje, że z treścią lektur styka się dopiero na lekcjach.



Klasa maturalna, jak mogłoby się wydawać, to ostatni moment, aby solidnie przeczytać wszystkie wymagane lektury. Wszak majowy egzamin, którego wynik decyduje o przyjęciu na studia, powinien motywować młodzież do wzmożonej pracy. Praktyka temu przeczy – abiturienti, którym zależy na wysokiej punktacji, to ta nieliczna na ogół grupa, pragnąca zmienić dotychczasowy profil kształcenia i aplikować na uczelnie wyższe niezwiązane z muzyką. Pozostali chcą po prostu zdać, a ponieważ o przyjęciu na uczelnie artystyczne decyduje egzamin konkursowy z przedmiotów muzycznych, a nie wynik matury, zadowolają się każdym, nawet bardzo niskim, byle pozytywnym. Wiedzą już od starszych kolegów, że aby go osiągnąć, nie trzeba czytać lektur, w zupełności wystarczy bowiem znajomość streszczeń i opracowań, więc do tego właśnie się ograniczają. Ze 172 odpowiedzi dziewcząt i 149 chłopców, udzielonych na trzecie pytanie ankiety, wynika, że w szkole muzycznej wszystkie lektury czyta zaledwie garstka uczniów obu płci – 4,7%, niewielu z nich wybiera przynajmniej niektóre, tylko 14,5% maturzystek

i 10,7% maturzystów, a niecałe 20% jedynie inicjuje ich czytanie. Ponad 5% wszystkich badanych deklaruje, że przychodząc na lekcje, nawet nie wie, czego zadana książka dotyczy. Prawie 60% dziewczętnastolatków i 56% ich rówieśniczek zamiast lektur czyta streszczenia.

Analizując odpowiedzi uczniów na trzecie pytanie kwestionariusza, można zaobserwować wyraźną niechęć młodzieży OSM II st. do czytania lektur wpisanych w podstawę programową jako obowiązkowe. Ich stosunek do tekstów obligatoryjnych stanowi wyraźny dysonans z reprezentowaną przez nich na co dzień kulturą czytelniczą, dlatego warto rozpoznać przyczyny obecnego stanu rzeczy i zastanowić się, jakie działania należałoby podjąć, by lektury szkolne dawały młodzieży ze szkół muzycznych taką samą przyjemność, jak te czytane z własnego wyboru. Chcąc się przyjrzeć temu problemowi z szerszej perspektywy, warto się odnieść do badań ogólnopolskich, wypowiedzi uczniów z różnych placówek oraz stanowiska metodyków nauczania literatury.

## 5. Przyczyny zaniechania przez młodzież obowiązku lekturowego

To, że uczniowie bez względu na profil szkoły, nawet ci lubiący czytać, stronią od lektur, jest obecnie największym i tym samym najpilniejszym do rozwiązania problemem współczesnej edukacji, dlatego koniecznym jest jak najszybsze ustalenie przyczyn obecnego stanu rzeczy oraz zaproponowanie i wdrożenie działań, mających na celu przywrócenie młodzieży przyjemności czytania. W oparciu o obserwacje polonistów i metodyków nauczania oraz wyniki badań prowadzonych w szkołach, można wskazać kilka podstawowych powodów odejścia młodych od literatury.

Przede wszystkim należy sobie uświadomić, że ci, których obecnie uczymy, to zupełnie inne, nowe pokolenie ludzi. Od naszych rodziców czy dziadków różni ich choćby to, że dorastali w dobie spektakularnych przeobrażeń technologicznych. Internet, komputery, smartfony oraz inne, wciąż nowsze i doskonalsze urządzenia służące do skracania dystansu ze światem sprawiły, że młodzi ludzie mają nieregulamentowany dostęp *on-line* do wszelkich informacji, wiadomości. Nie tracąc czasu na wychodzenie z domu, docieranie do bardziej klasycznych „analogowych” źródeł wiedzy, w każdej chwili, tu i teraz mogą się dowiedzieć wszystkiego, co ich w danym momencie interesuje. Rozpoczęty w wieku XX wyścig z czasem przybrał w naszym stuleciu wymiar kuriozalny i objął swoim zasięgiem szerokie spektrum komunikacji – począwszy od fizycznego pokonywania odległości między miejscami, po

przepływ wiadomości, refleksji, myśli między ludźmi. Tradycyjne spotkania zostały zastąpione przez *social media*, rozmowy – lakonicznymi anakolutami wystukiwanymi na klawiaturze w aplikacji *Messenger*, długie listy – związłymi *e-mailami* i *SMS-ami*, a mówienie o emocjach i uczuciach wklejanymi pomiędzy słowa *emotikonami*<sup>86</sup>.

„Współczesna kultura, która – zwraca uwagę Marek Piątek – głosi samorealizację wbrew społeczeństwu, kulturze, historii i naturze może być w wielu wymiarach postrzegana także jako dekonstrukcyjna. Coraz wyraźniej odsłania się w niej bolesny brak wzorców, kodeksów i zasad, które można by uznać za punkty orientacyjne dla budowania tożsamości człowieka. Rozluźniają się więzi społeczne i kulturowe, niemal każda forma współczesnego doświadczenia jest relatywna”<sup>87</sup>.

Odejście od słowa zauważyła już w latach 80. ubiegłego wieku Bożena Chrzęstowska, mimo iż uczniowie nie mieli jeszcze wtedy dostępu do tak zaawansowanej techniki jak dzisiaj<sup>88</sup>. Obecnie, przyzwyczajeni do tego, że wszystko w ich życiu dzieje się szybko i trwa krótko, młodzi ludzie mają ogromne trudności ze skupieniem, skoncentrowaniem się na kilkudziesięciominutowym czytaniu tego, co ich nie interesuje. Nie widzą sensu w poznawaniu lektur, skoro sposób ich omawiania jest niewspółmierny do wysiłku, jaki należałoby włożyć w ich przeczytanie. Trudno odmówić im racji, gdyż rzeczywiście szkolna presja czasu zabija możliwość powolnego delectowania się tekstem i dyskusowania o własnych odczuciach.

„Poświęcanie dwóch godzin na omówienie lektury, którą uczeń czytał dwa tygodnie (a często nie zdążył jej dokończyć przed terminem omówienia), to brak motywacji do sięgnięcia po kolejną książkę. Na dwóch godzinach zdąży się jedynie uporządkować fakty, pobieżnie je skomentować. O przyzwyczajaniu do niespiesznego, refleksyjnego czytania, do głębszych wniosków, do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, zdziwieniem, wątpliwościami – nie ma mowy”<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> Na przykład „XD”, ku zdziwieniu wielu osób, zostało wybrane młodzieżowym słowem roku 2017: „Rzeczownik XD, który może też funkcjonować jak wykrzyknik, partykuła, nieodmienny przymiotnik lub przysłówek, powstał jako połączenie liter symbolizujące graficznie uśmiech. Jest więc znakiem ikonycznym. XD, dziś zapisywane także *iksde*, należy głównie do języka pisanego mediów społecznościowych, ale pojawia się również w języku mówionym”. Zob.: *Rozstrzygnięcie plebiscytu „Młodzieżowe słowo roku 2017”*, <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/rozstrzygnięcie-plebiscytu-mlodziezowe-slowo-roku-2017;6383058.html> [data dostępu 12.05.2018].

<sup>87</sup> M. Piątek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 29–30.

<sup>88</sup> B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 51.

<sup>89</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje, op. cit.*, s. 78.

Poza tym szkolne czytanie kojarzy im się z przymusem, „który paraliżuje przede wszystkim wolę, ale także emocje i intelekt”<sup>90</sup>, a jak wiadomo: każdy człowiek, zarówno dorosły, jak i uczeń, wzbrania się przed tym, co narzucone, dalekie od przyjemności, zwłaszcza gdy wymaga wysiłku, wyrzeczeń. Nie sposób zatem odmówić trafności słowom S. Bortnowskiego<sup>91</sup>: „W każdym z nas istnieje rozdzźwięk między pracą wykonywaną dobrowolnie a pracą pańszczyźnianą, między pragnieniem a wyrokiem, chęcią własną a zadaniem wyznaczonym na ściśle określony termin”<sup>92</sup>. Zdaniem Małgorzaty Latoch-Zielińskiej<sup>93</sup> niechęć do czytania lektur może być właśnie efektem buntu przeciwko narzucanemu systemowi wartości, obowiązkom szkolnym i dorosłym, którzy zdają się wiedzieć najlepiej, co, kiedy i w jakim tempie młodzież powinna czytać, czym się zachwycać. Tymczasem niezwykle istotne jest to, by „pamiętać o psychicznych/rozwojowych uwarunkowaniach doświadczenia lekturowego, o wpływie buntu młodzieńczego na odbiór i w ogóle chęć kontaktu z tekstem kultury”<sup>94</sup>.

Nikt nie jest w stanie nastolatka zmusić, by czytał – trzeba raczej znaleźć sposób zachęcenia go, zmotywowania do dobrowolnej lektury. To wyzwanie niezwykle trudne, zważywszy na to, jak współcześni uczniowie widzą funkcjonujący w szkole kanon. Ich zdaniem tworzące go książki są nudne i napisane niezrozumiałym językiem. Zwracają też uwagę na „zjawisko nieprzystawalności literatury omawianej w szkole do ich zainteresowań czytelniczych, wieku, doświadczeń lekturowych”<sup>95</sup>. Poniekąd jest to uwaga bardzo celna – wszak „literatura nie jest tworzona z przeznaczeniem dla uczniów, ale – paradoksalnie – to oni stanowią jedną z liczących się, społecznie ważnych, grup publiczności literackiej”<sup>96</sup>.

Wypowiedzi uczniów świadczą też o tym, że na ogół nikt im nie tłumaczy, dlaczego warto poznać daną książkę, z jakiego powodu właśnie ta a nie inna znalazła się na liście obowiązkowej. Zatem,

„dopóki nie potrafimy przekonująco odpowiedzieć sobie i uczniom na pytanie, które postawił kiedyś Stefan Szymutko: »Po co literatura jeszcze jest?« – nie ma

---

<sup>90</sup> S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 141.

<sup>91</sup> S. Bortnowski, *Lektury w stanie podejrzenia*, *op. cit.*, s. 139–158.

<sup>92</sup> *Ibidem*, s. 140.

<sup>93</sup> M. Latoch-Zielińska, *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 142–153.

<sup>94</sup> *Ibidem*, s. 152.

<sup>95</sup> Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, *op. cit.*, s. 113.

<sup>96</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 31.

sensu – podkreśla Ryszard Koziołek – rozpoczynać nowego sporu o narodowy spis lektur. I więcej jeszcze: trzeba wiedzieć, dlaczego – przez przymus lub abstrakcję – skłaniamy ludzi do czytania literatury, a nie tylko do gromadzenia wiedzy na jej temat”<sup>97</sup>.

Oprócz już wymienionych, kolejną przeszkodą w zainteresowaniu młodzieży lekturą jest obserwowany przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych regres umiejętności płynnego czytania, który sprawia, że proponowane przez nauczycieli książki odstraszały uczniów objętością. Z kolei brak odczytania i dążenia do sukcesywnego poszerzania kompetencji językowych powodują niezrozumienie wielu terminów, słów w literaturze występujących, młodzież odstraszały stylizacje i archaizmy, nie jest w stanie pojąć tekstów metaforycznych. Przeżycie tekstu niwelują także zbyt liczne klasy, które

„nie sprzyjają – podkreśla Barbara Myrdzik – wymianie indywidualnych, osobistych refleksji o problemach zawartych w dziele literackim, lecz wymuszają często pozory kształcenia historycznoliterackiego, w którego przebiegu frazesy i schematy zastępują żywy kontakt z kulturą. Sytuacja taka prowadzi do niechęci wobec nie tylko systemu szkolnego, ale także do literatury, z którą kontakt niepogłębiony, często poddany różnego rodzaju przymusom, jest nieautentyczny lub w ogóle nie następuje, bo młodzież przestaje czytać”<sup>98</sup>.

Wiele czynników złożyło się na to, że uczniowie zaniechali szkolny obowiązek czytania. Do podstawowych można zaliczyć bunt przeciwko narzucenemu im przez zapisy ministerialne kanonowi; nieprzystawalność treści tworzących go książek do zainteresowań i doświadczeń nastolatków; trudny do zrozumienia język literatury; odrzucenie nieatrakcyjnej dla nich, w porównaniu z tym, co oferują media i nowa technika, formuły samego procesu czytania. Młodzież wskazuje, że także sposób prowadzenia lekcji, na których pojawiają się lektury – szkolna rutyna oraz schematyzm nie stanowią motywacji do ich poznawania. Nauczyciele nierzadko zdają się zapominać o tym, że, jak akcentuje Z. Uryga:

„w zbiorowym akcie interpretacji dzieło literackie może być uobecnianie i dostępne tylko przez indywidualne konkretyzacje. Jest też jasne, że między uczniowskimi odczytaniem a nauczycielskimi, profesjonalnymi rysują się głębokie różnice. Dzieli je osobiste przeżycia i doświadczenia percepcyjne, kręgi lektur i charakter kontaktów z mediami, poziom wiedzy literackiej, kulturowej, historycznej itp., a wreszcie stereotypy zachowań czytelniczych: po stronie ucznia typ lektury »szkolarskiej« (doprowadzany do skrajności w wydawnictwach bryko-

---

<sup>97</sup> R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13.06.2014, s. 25.

<sup>98</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 19.

wych), po stronie nauczyciela – czytanie uformowane pod ciśnieniem norm uniwersyteckich lub świadomości roli pedagogicznej<sup>99</sup>.

Na lekcjach języka polskiego często zapomina się o podmiocie działań dydaktycznych – uczniu, który powinien mieć prawo do wyrażenia własnych odczuć wynikających z lektury, dyskusowania, spierania się czy zgłaszania dezaprobaty wobec tekstu. W większości szkół omawianie dzieł obowiązkowych zaczyna się od testu sprawdzającego znajomość ich treści, następnie opowiada się pokrótce fabułę, opisuje czas i miejsce wydarzeń oraz charakteryzuje bohaterów, a jako zwieńczenie pracy pojawia się wypracowanie. Tymczasem udana lekcja, zdaniem uczniów, to taka, podczas której można dyskutować, wypowiedzieć o utworze własną opinię<sup>100</sup>. Podobne wnioski formułuje A. Janus-Sitarz<sup>101</sup>, ubolewając, iż 80% przebadanych pod jej kierunkiem licealistów nie pamiętało żadnej ciekawej dyskusji dotyczącej lektury.

Uczniowie skarżą się powszechnie, że szkolne lekcje zabijają urok czytania. Tymczasem oni „czekają na szkolną interpretację otwartą na indywidualny kontakt z tekstem, umożliwiającą jednostkowe odczytania, uruchamiającą ich prywatne narracje”<sup>102</sup>. Konieczność dopasowania się do koncepcji podręcznika bądź nauczyciela wpływa na brak motywacji do oddawania się przeżyciu, przemyśleniom, refleksji. A przecież prawidłowy proces interpretacji, podkreśla Z. Uryga, to dwugłos prowadzony przez odbiorcę potocznego (ucznia) i normy lekturowe znawców (nauczyciel). Powinien się rozpocząć od ujawnienia stanowiska tego pierwszego, co pozwoli dostrzec „doświadczenie życiowe odbiorcy, stopień odczytania, specyficzne kręgi wtajemniczeń literackich czy filmowych, [...] ślady wyryte w wyobraźni przez środowisko”<sup>103</sup>. Nauczyciel może się wtrącić dopiero na kolejnym etapie interpretacji, wzbogacając ją np. o konteksty, wiadomości o pisarzu, rys filozoficzny i historyczny epoki, o której dzieło traktuje itp. Podobnie ów proces postrzegała B. Chrząstowska<sup>104</sup>, podkreślając, iż w nauczaniu literatury komunikacja odbywa się dwutorowo i dotyczy relacji autor – czytelnik (układ literacki) oraz nauczyciel – uczeń (układ dydaktyczny)<sup>105</sup>. Polonista winien być przezroczystym przewodnikiem prowadzącym

---

<sup>99</sup> *Ibidem*, s. 45.

<sup>100</sup> Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, *op. cit.*, s. 113.

<sup>101</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, *op. cit.*, s. 75.

<sup>102</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, *op. cit.*, s. 38.

<sup>103</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, *op. cit.*, s. 109.

<sup>104</sup> B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, *op. cit.*, s. 39.

<sup>105</sup> Por. *Ibidem*, s. 39.

do spełnienia się relacji pierwszej, bo „uczeń wciąż czeka na taki kontakt z literaturą, który pomoże mu skonstruować jego tożsamość, jego język, »twarz«. Czekają na takie interpretacje lektur, które dadzą pewność, że czytanie to trwanie w sensownym dialogu ze światem i sobą samym”<sup>106</sup>.

Niestety, dopóki rzeczywistość lekcyjna będzie uwikłana w pośpiech, pobieżność, schematyzm i przekonanie o nadrzędności przygotowania do matury, tak długo młodzież pozostanie przy dotychczasowym sposobie zapoznawania się z dziełem literackim. Nadal będzie tak, jak teraz, kiedy to uczniowie

„ponad satysfakcję, jakiej dostarcza aktywny udział we współtworzeniu świata przedstawionego poprzez konkretyzację schematów literackich, przedkładają pełne zanurzenie w świecie realnym traktowanym pragmatycznie i konsumpcyjnie. Nie czytają więc lektur, a w najlepszym razie zaznajamiają się z poszczególnymi utworami za pośrednictwem gotowych streszczeń”<sup>107</sup>.

Obecnie tekst literacki omawiany w szkole można określić za Dariuszem Szczukowskim „poligonem ćwiczebnym, na którym trzeba ustrzelić jak największą liczbę punktów”<sup>108</sup>. Przywołana metafora dosadnie, ale bardzo trafnie określa priorytety towarzyszące czytaniu lektur. Od kiedy na egzaminach zewnętrznych z języka polskiego pojawiły się testy, pytania otwarte wymagające lakonicznej, często zaledwie kilkuwyrazowej odpowiedzi oraz krótkie wypracowania redagowane w oparciu o podany w arkuszu egzaminacyjnym tekst literacki, uczniowie starszych roczników przekazują młodszym, że szkoda czasu na czytanie – aby osiągnąć satysfakcjonujący wynik, wystarczy przyswojenie informacji skondensowanych w opracowaniach. Nauczyciele doskonale o tym wiedzą i na ogół potrafią w klasie rozpoznać tych, którzy prezentują taką właśnie postawę. A. Janus-Sitarz<sup>109</sup> zwróciła uwagę na to, że osoby, które lektur nie czytają, najczęściej wyrażają o nich opinie negatywne bądź bardzo schematyczne, będące niejako kalką sformułowań występujących w opracowaniach. Ci zaś, którzy zadane teksty poznają w oryginale, zwracają uwagę na to, że książki podejmują bliskie im problemy, pomagają przemyśleć ważne kwestie, odwołują się do aktualnych problemów.

---

<sup>106</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, op. cit., s. 53.

<sup>107</sup> *Ibidem*, s. 50.

<sup>108</sup> D. Szczukowski, *Konsekwencje neopragmatyzmu Richarda Rorty’ego dla edukacji polonistycznej* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 204.

<sup>109</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe* [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 215–218.

Współczesny system edukacyjny stawia polonistę w niekomfortowej sytuacji. Naukowcy uniwersyteccy tworzą koncepcje nauczania, twórcy podstaw programowych, redaktorzy podręczników i pomocy dydaktycznych dla uczących, szeroko rozumiana administracja szkolna, krytycy systemu edukacji, autorzy bryków, ściąg, streszczeń, ta „cała zewnętrzna publiczność uczestniczy w lekcjach literatury jako czwarty, utajony partner”<sup>110</sup>. Nauczyciel nie ma autonomii – jest zobligowany do realizacji wciąż zmieniającej się podstawy programowej i wykazu lektur narzuconych, często bez uwzględniania przez ministerstwo preferencji młodzieży i uwag polonistów. Dodatkowo, rodzice i władze szkoły oczekują jak najlepszych wyników na egzaminach zewnętrznych – liczba uzyskanych punktów przesłoniła dziś wszelkie cele edukacji. Chcąc sprostać stawianym im wymaganiom, nauczyciele starają się przewidywać, jakie pytania pojawią się w arkuszach i robią co w ich mocy, by jak najlepiej przygotować swoich wychowanków do tego, najważniejszego w życiu, egzaminu. Widmo matury powoduje, że wybierają na lekcje tylko te treści, które mogą się pojawić na egzaminie. A uczniowie, jeśli w ogóle czytają, to „tak jak się czyta podręcznik do biologii, zastanawiając się, jakie dane trzeba zapamiętać (przebieg wydarzeń, charakterystykę postaci, związki z epoką, czyli wszystko to, co mogą znaleźć w bryku)”<sup>111</sup>. Lekcje poświęcone dziełom literackim są zazwyczaj schematyczne, od lat z poszczególnych tekstów, mając na uwadze testy egzaminacyjne, wydobywa się te same problemy. O ich powtarzalności może świadczyć fakt, że wydawnictwa drukujące lektury dołączają do nich odpowiedzi dokładnie na te pytania, które postawi nauczyciel. Przewidują je na ogół bezbłędnie<sup>112</sup>. Zamiast rugować tego typu „pomoce naukowe”, całkowicie zwalniające uczniów z myślenia, niektórzy aprobują leżące na ławkach ściąg, bo dzięki nim lekcja ma swoje tempo, i choć niewielu uczniów tekst przeczytało, można go z łatwością omówić, nie tracąc czasu na dyskusje – przecież trzeba pracować „szybko”, by zdążyć z materiałem. Drugą praktyką, wynikającą z tego, że bardzo często uczący są w sali jedynymi, którzy znają lekturę, jest prowadzenie przez nich wykładów bez jakiegokolwiek interakcji z młodzieżą. Lekcja nie przypomina, choć powinna, ringu, na którym ścierają się różne poglądy oraz stanowiska i daje się odczuć zaangażowanie uczestników debaty. Bezrefleksyjne przyjmowanie opinii nauczyciela pogłębia marazm, a lekturowa lekcja bez lektury nie motywuje do czytania, przeciwnie – wzmacnia przekonanie, że literatura jest

---

<sup>110</sup> *Ibidem*, s. 60.

<sup>111</sup> A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, *op. cit.*, s. 81.

<sup>112</sup> Zob.: Z. Budrewicz, H. Mrazek, M. Sienko, *Anatomia zbrodni. Dydaktyka w kiosku „Ruchu”*, „Polonistyka”, nr 3 (313) rok XLVII, marzec 1994, s. 139–146.

nudna i, jeśli nie liczyć matury, zupełnie zbędna. Poblężanie temu *status quo* prowadzi w ślepy zaułek, gdyż

„poświęcanie kilku lekcji na omawianie nieprzeczytanej lektury pociąga za sobą konsekwencje, nie tylko bowiem umacnia uczniów w przekonaniu, że czytanie jest zbędne, ale i pozwala na rozwijanie prymitywnej, uproszczonej wizji świata i drugiego człowieka, oducza empatii i rozumienia postaw i motywacji innych ludzi”<sup>113</sup>.

Jak długo jeszcze przyjdzie w polskiej szkole tolerować to fikcyjne poznawanie lektur, nie wiadomo, ale z pewnością dalsze uczenie do testów nic w tej kwestii nie zmieni. Koniecznym zdaje się przywrócenie literaturze młodego czytelnika, powrót do czasów, kiedy zgłębianie tekstu było postrzegane zarówno jako przyjemność, jak i obowiązek. Trzeba od nowa pojednać ludzi ze słowem, które jest źródłem mądrości, wiedzy i umiejętności. Krystian Lupa jest przekonany o tym, że

„lektury mogą być dla dużej rzeszy młodych, rozwijających się ludzi pomostem do samodzielnego czytania i myślenia. Ich los jest w dużej mierze w rękach nauczycieli. Dobry polonista nie bazuje wyłącznie na kanonie lektur szkolnych, ma własne fascynacje, którymi próbuje zarażać dzieci”<sup>114</sup>.

Tak więc należy na powrót odkryć książki, choćby te obowiązkowe, odnaleźć w nich to, co może być aktualne i interesujące dla młodego czytelnika w XXI wieku, uczyć dla życia – nie na maturę, trzeba proponować teksty spoza listy, by pokazać uczniom, jak różnorodny i fascynujący jest świat książek. Każdy w tym bogactwie z pewnością odnajdzie coś ciekawego. Podstawowym celem nauczycieli powinno być motywowanie uczniów, aby zechcieli szukać.

## 6. Trudna sztuka motywowania do lektury na lekcjach języka polskiego

Na dobór lektur obowiązkowych uczący nie mają wpływu – ich powinnością jest realizowanie kanonu wpisanego w podstawę programową, jednak sposób, w jaki się z tym zmierzą i to, jak podadzą tekst młodzieży, pozostaje w gestii każdego polonisty. Wydaje się, że punktem wyjścia dobrych praktyk jest uświadomienie sobie tego, jak bardzo w ciągu ostatnich lat zmieniła się otaczająca nas rzeczywistość i w jakim stopniu owe przeobrażenia odcisnęły

---

<sup>113</sup> A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe*, op. cit., s. 220.

<sup>114</sup> R. Pawłowski, *Patriotyzm niedorozwinięty*, op. cit.

znak na odmienności młodego pokolenia. Nowa szkoła, jeśli chce być dla uczniów atrakcyjna, powinna wyjść naprzeciw społecznej ewolucji i, co podkreśla A. Janus-Sitarz, „muszą nastąpić zmiany w metodach nauczania, w sposobach motywowania uczniów”<sup>115</sup>, ponieważ, jak pokazuje praktyka, we współczesnej edukacji na razie zmienia się jedynie to, że jest bogatsza o środki techniczne. Odkrycia neurodydaktyki, uwagi określające specyfikę nowego pokolenia – „cyfrowych tubylców”, niewiele w nauczanie literatury wniosły, jedynie okraśliły lekcje języka polskiego nowinkami: pojawiły się na nich prezentacje, teledyski, filmy, Internet, jednak w gąszczu urządzeń wciąż brakuje esencji literatury, dyskusji, sporów wokół tekstu. Nauczyciele wychodzą naprzeciw pokoleniu *fast* i starają się tak zorganizować lekcje, by było szybko, różnorodnie, ciekawie – niestety nie zawsze wzbogacenie zajęć nowoczesnym entourage’em przekłada się na zbudowanie intymnego kontaktu z dziełem, zaintrygowanie nim.

Wbrew postulatowi indywidualizacji procesu kształcenia, podmiotowego postrzegania każdego ucznia i obietnicom składanym podczas kolejnych reform programowych i systemowych, w polskiej szkole niezmiennie naucza się w zbyt dużych zespołach klasowych, w za małych salach, często do późnych godzin popołudniowych. Ilość materiału, który trzeba opracować i mało lekcji języka polskiego w tygodniu, wywołują stres, którego beneficjentami są zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Edukacja, jak się zdaje, dołączyła do innych, napiętnowanych pośpiechem, dziedzin w naszym życiu. Presja czasu i system egzaminów zewnętrznych, kończących każdy etap edukacyjny, spowodowały, że kontemplację istoty literatury, dyskusje, spory oscylujące wokół treści dzieł, wyparło nazbyt pragmatyczne pojmowanie celów nauczania, a ujęte w podstawie programowej sformułowanie: „kształcenie literacko-kulturowe”<sup>116</sup> stało się czczym hasłem, nieznajdującym odzwierciedlenia w przestrzeni lekcyjnej. Dopóki nie znajdziemy czasu i sposobu na czytanie *slow* – powolne smakowanie tekstu, pochylanie się nad budującym go słowem, empatyczne spojrzenie na bohaterów w ich ludzkim wymiarze, dyskusje o czynnikach determinujących ludzki los, wartościach uznawanych przez skreślone w książkach postaci, ich podobieństwie do nas lub obcości, tak długo nie uda się zbudować na lekcji aury intymności wpisanej w tekst oraz jego przeżycie.

---

<sup>115</sup> A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak zmotywować do czytania lektur szkolnych* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 169.

<sup>116</sup> Zob.: J. Kowalikowa, *Manowce szkolnej edukacji polonistycznej* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 49–58.

Przywoływane już badania, którymi zostali objęci zarówno dorośli, jak i młodzież w wieku szkolnym, dobitnie pokazały wpływ środowiska rodzinnego na nawyki lekturowe populacji. Wydaje się zatem koniecznym podjęcie w pierwszej kolejności działań zmierzających do zachęcenia rodziców uczniów, by czytali w ich obecności, tworzyli domowe biblioteczki oraz budowali książkom, w przestrzeni czynności wykonywanych w czasie wolnym, należną im pozycję. Drugim niemal tak samo ważnym źródłem utrwalania pozytywnych wzorców lekturowych, jak wynika z raportów, jest szkoła. Z. Zasacka podkreśla, że dla młodzieży, która nie wyniosła ich z domu, edukacja polonistyczna jest szansą na poznanie wzorów uczestnictwa w kulturze, wyrobienie właściwych nawyków<sup>117</sup>. Tak więc warto zabiegać o to, by kształceniu literackiemu przywrócić należną mu rangę.

Czytanie powinno być oczywistym obowiązkiem uczniów, a zadaniem nauczycieli niepobłażanie tym, którzy go nie dopełniają. Powinno, ale – jak pokazuje doświadczenie, badania, obserwacja rzeczywistości i prywatne rozmowy z młodzieżą w wieku szkolnym – nie jest. Fikcja edukacyjna, goszcząca w naszych szkołach od lat, powoduje coraz większe rozleniwienie uczniów i utwierdzenie ich w przekonaniu, że aby ukończyć szkołę, zaliczyć kurs języka polskiego, nie trzeba czytać, znać lektur, umieć samodzielnie, na podstawie własnych przemyśleń, interpretować tekst literacki. Wiedzą z autopsji, że streszczenie może z powodzeniem zastąpić oryginał, a znajomość opracowania pozwala na lekcji uniknąć konsekwencji nieprzeczytania zadanej książki. Nie mają świadomości, że wszechobecność bryków w żadnym stopniu nie może zastąpić emocjonalnej bliskości z dziełem, jest jedynie dowodem na pauperyzację edukacji polonistycznej i coraz powszechniejsze lenistwo intelektualne. Streszczenie to jedynie marny substytut powieści, dramatu, opowiadania.

„Spór emocjonalny z tekstem literackim – podkreśla S. Bortnowski – musi być wpisany w powinność kształcenia polonistycznego, gdyż tylko spór może prowadzić do akceptacji lub zrozumienia estetyki, którą w pierwszym odruchu chcemy potępić. Zastępowanie lektury brykiem równoznaczne jest ze starciem wszelkich emocji czytelniczych, do pozbawienia dzieła siły oddziaływania na tak lub nie. Obiekt artystyczny staje się tylko obiektem paranaukowym. Czytanie lektur to antidotum przeciwko powszechnemu zniżeniu kulturalnemu, to opór wobec kultury masowej”<sup>118</sup>.

Poza tym, doświadczenie czytelnicze wpływa na doskonalenie kompetencji językowych ucznia oraz – podkreśla Jadwiga Kowalikowa – „pozwała mu lepiej zrozumieć każdy następny utwór, sprzyjając jego pełniejszej recep-

---

<sup>117</sup> Por. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, *op. cit.*, s. 190.

<sup>118</sup> S. Bortnowski, *Lektury w stanie podejrzenia*, *op. cit.*, s. 153.

cji oraz wnikliwszej interpretacji”<sup>119</sup>. Dużym błędem jest przyzwalanie, choćby zawołane, na odchodzenie młodych od literatury, nieczytanie książek wpisanych na listę tekstów obowiązkowych. Pozytywów wynikających z obcowania z dziełem literackim nie sposób przecenić. Problematiczny wydaje się natomiast dobór lektur omawianych w szkole. Nie wszystkie mogą w naszych czasach zachwycać – wielu zarzuca im anachronizm, nieprzystawalność do świata współczesnych uczniów. Czynnikiem zniechęcającym do rozumnego czytania jest również nauczanie oparte na schematach, narzucanie interpretacji tekstu młodzieży, której naturalną cechą charakterystyczną dla wieku dojrzewania jest potrzeba samodzielnego odkrywania.

„Szkoła jest zbyt sztywna, schematyczna, zuniformizowana, nastawiona na przeciętność. Źródłem konfliktów wynikających z tej opozycji jest przerost programowania przebiegu szkolnej komunikacji literackiej. Słowo »lektura« nacechowane jest ujemnie w języku nastolatków, gdyż pozbawieni byli prawa wyboru”<sup>120</sup>.

Wiele się obecnie mówi o tym, jak zmieniająca się cywilizacja, ekspansja technologiczna oraz przeobrażenia społeczne i kulturowe wpłynęły na zmiany, które się dokonały w mózgach współczesnych nastolatków<sup>121</sup>. Ich niechęć do czytania tłumaczy się tym, że „digitalnych tubylców” cechują inne niż starsze pokolenia możliwości percepcyjne, trudności ze skupieniem uwagi i dłuższą koncentracją. Jednak, mając świadomość tej ewolucji, tym bardziej warto – podkreśla A. Janus-Sitarz – „rozвивać u nich te umiejętności, które na skutek długotrwałego obcowania z multimediami zostały zaniedbane, a zatem właśnie zdolność utożsamiania się z bohaterem literackim, odczuwanie empatii, ale i świadomość, że lektura może rozśmieszać, wzruszać, skłaniać do refleksji”<sup>122</sup>. Zadaniem lekcji, jak zauważa przywołana badaczka<sup>123</sup>, nie jest podążanie za trendem pośpiechu, pogoni nie wiadomo za czym, ale pokazanie uczniom, że wartością jest spokój, refleksja, zatrzymanie, powolne delectowanie się tekstem. Nowoczesna polonistyka nie powinna ulegać presji ograniczania lektury

---

<sup>119</sup> J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe dla budowania uczniowskiego warsztatu interpretatora utworów literackich* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 126.

<sup>120</sup> B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, op. cit., s. 49.

<sup>121</sup> Por. M. Kaczmarzyk, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk 2017.

<sup>122</sup> A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, op. cit., s. 76.

<sup>123</sup> A. Janus-Sitarz, *Po co googleinteligentowi literatura, czyli o nowej roli lektury szkolnej* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 261–267.

„uczniom, których zmienione mózgi wytworzyły synapsy przystosowane do całkowicie innego, nielinearnego odbioru informacji, ale [podkreślać, że] daje im okazję do wytworzenia nowych synaps, tych, które pozwolą im skupić się nad książką dłużej niż pięć minut, poddać narracji, wczuć w rolę bohatera, zadawać pytania, wymyślać nowe rozwiązania”<sup>124</sup>.

Dzisiejsi nauczyciele mają niełatwe zadanie, obecnie bowiem wielkim wyzwaniem jest nauczanie koncentracji, skupienia nad tekstem długiej lektury uczniów, którzy są zanurzeni w świecie przypominającym flesz. Codziennosć przesycona inforozrywką nie wymaga wysiłku intelektualnego, psychicznego, nie skłania do refleksji, nie uczy trudnych wyborów aksjologicznych. Mając na względzie te realia, zadaniem szkoły powinno być kształtowanie umiejętności spowalniania narzuconego przez media i popkulturę tempa. Temu celowi właśnie, między innymi, mogą się przysłużyć lektury. Powinno się je czytać nie dlatego, by móc zrealizować program nauczania czy przygotować uczniów do egzaminów zewnętrznych, ale aby uświadomić nastolatkom, że

„ich prywatne spotkania z książką mogą ich wyposażyć w umiejętności potrzebne im w dalszym życiu, pomóc zrozumieć innych ludzi i samego siebie, mogą wzbudzić niepowtarzalne emocje, postawić ważne pytania, skłonić do popatrzenia na jakiś problem z innej perspektywy, otworzyć na nowość”<sup>125</sup>.

B. Chrząstowska<sup>126</sup> dostrzega wyraźną antynomię między kulturą masową, wybieraną obecnie przez uczniów, a wysoką, narzucaną przez szkołę. Ponieważ nie da się uniknąć tego, że uczniowie będą preferować tę pierwszą, uznawaną przez nich za bardziej atrakcyjną i przyjazną, obowiązkiem szkoły jest nauczanie ich umiejętności obcowania z nią – odróżniania dobrego rzemiosła od kiczu. Dotyczy to także wyboru lektur. Gdyby młodzież miała możliwość zaproponowania tytułów, które chce studiować z nauczycielem, wpisania na szkolną listę książek, które cieszą się uznaniem nastolatków, nawet jeśli nie są arcydziełami, można by tę antynomię zrównoważyć. Obok klasyki stawiać aktualne bestsellery, zderzać ze sobą teksty o różnych walorach, pokazywać, jak bogaty i różnorodny jest świat literatury, uświadamiać, że szkolne czytanie nie musi być tożsame z nudą, tytułami odstraszcającymi młodzież przestarzałą formą. Zestawianie tradycji z nowoczesnością mogłoby się przysłużyć ponownemu odkryciu kanonu, stanowiącego o tożsamości naro-

---

<sup>124</sup> *Ibidem*, s. 266.

<sup>125</sup> A. Janus-Sitarz, *Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013, s. 55.

<sup>126</sup> B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, *op. cit.*, s. 51.

dowej, będącego spoiwem międzypokoleniowym. Oczywiście wymagałoby to rotacji na liście lektur i większej swobody czasowej na lekcjach języka polskiego, jednak jeśli chcemy wyjść naprzeciw oczekiwaniom młodzieży i dowieść, iż uczeń naprawdę, a nie jedynie w zapisach widniejących w dokumentach, jest podmiotem edukacji, współczesna szkoła – na co zwraca uwagę M. Latoch-Zielińska – „nie może pomijać lekceważącym milczeniem wytworów kultury masowej, a raczej je oswajać”<sup>127</sup>. Współczesna proza nie jest przez polonistów wybierana, bo często wymaga dokładnego przyjrzenia się wprowadzanym przez autorów eksperymentom stylistycznym, kompozycyjnym, a jej język nierzadko bywa szokujący – zapożyczony z ulicy, pełen kolokwializmów, potocyzmów, czasem nawet wulgaryzmów. Nauczyciele, czując się w obowiązku stania na straży pięknej i poprawnej polszczyzny, wzbraniają się przed wprowadzaniem kontrowersyjnych tekstów, zwłaszcza że ich studiovanie zabiera czas, który można by na lekcjach przeznaczyć na zgłębianie, nawet jeśli jest to wiedza oparta li tylko na brykach, tych tekstów, które mają szansę pojawienia się na maturze. Tymczasem, po dokonaniu rozeznania czytelniczych preferencji swoich uczniów, powinni włączać do obowiązkowego kanonu teksty korespondujące z ich upodobaniami i „indywidualizować swoje podejście do uczniowskich motywacji czytelniczych”<sup>128</sup>, młodzieży zaś należałoby dać możliwość wskazania tych książek, które chciałyby omawiać na lekcjach języka polskiego. Decyzja, które tytuły mogłyby się na dodatkowej liście znaleźć,

„nigdy nie będzie prosta, ponieważ – zaznacza A. Janus-Sitarz – mając przed sobą tysiące książek wartych czytania – i ograniczając tę listę do zaledwie kilkunastu w ciągu trzech lat na każdym poziomie edukacji, nauczyciel staje przed koniecznością dokonywania trudnych wyborów. Musi, kierując się indywidualnymi potrzebami i zróżnicowanymi możliwościami swoich podopiecznych, zastanowić się, czy wybierać wyróżnione przez literaturoznawców dzieła, uznając, że stanowią one drogowskazy w chaosie ofert, punkty odniesienia kształtujące smak i gust literacki, czy też postawić na testowanie różnorodności, aby niekoniecznie cenione przez znawców (ale rozchwytywane przez młodych) książki w spotkaniu z indywidualnym czytelnikiem wzbudziły jego emocje i zachęciły do lektur samodzielnych. Polonista musi rozważyć, czy stawiać na książki niezniechęcające uczniów swą objętością, archaicznym stylem czy nowatorstwem formalnym, czy też wprost przeciwnie – uczyć, jak pokonywać trudności i jak z tych potyczek z niełatwą materią czerpać satysfakcję czytelniczą; czy iść z duchem czasu – szukać tytułów wśród najnowszej literatury podejmującej modne, popularne wśród uczniów tematy, czy proponować dzieła nieznane, które jednak

---

<sup>127</sup> M. Latoch-Zielińska, *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)*, *op. cit.*, s. 152.

<sup>128</sup> Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, *op. cit.*, s. 164.

prowokują, stawiają niełatwe pytania, zmuszają do myślenia, do samookreślenia się, do zajęcia stanowiska”<sup>129</sup>.

Sławomir Jacek Żurek<sup>130</sup>, jako orędownik uzupełniania przez uczących zastanego wykazu książek obowiązkowych własnymi propozycjami, zauważa, iż niestety zbyt rzadko z tego przywileju korzystają. Stawiając na komfort i wygodę, najczęściej wybierają do studiowania z młodzieżą teksty, które sami dobrze od lat znają. Często brakuje im rozeznania w literaturze najnowszej i tej preferowanej przez wychowanków, sami stronią od nowości wydawniczych. Tymczasem „polonista, jeśli chce mieć rację bytu jako nauczyciel literatury, musi umieć do tej literatury przekonać swoją pasją, fascynacją, emocjonalnym zaangażowaniem”<sup>131</sup>. Tak więc należy się odważyć i modyfikować, w miarę możliwości, listę lektur obowiązkowych. Nie jest możliwe danie polonistom recepty na wykaz tekstów idealnych dla jego uczniów, można jedynie zaproponować pytania, na które powinien sobie, przed podjęciem decyzji o ich wyborze, odpowiedzieć:

„Które książki w danej klasie skuteczniej zmotywują do czytania? Stawiać na różnorodność czy arcydzielnosć? Co jest groźniejsze: ryzyko, że młody człowiek zasmakuje w literaturze byle jakiej, czy obawa, że ograniczony w wyborze do lektury arcydzielnej, wymagającej pomocy nauczyciela, nie dostrzeże w niej zachęty do lektur samodzielnych? Proponować książki, które »pokrzepiają serca«, czy raczej te, które »pokrzepiają mózgi«? [...] Stawiać na książki niezniechęcające uczniów swą objętością, archaicznym stylem czy eksperymentami formalnymi, czy też wprost przeciwnie – uczyć, jak pokonywać trudności [...]? Walczyć o utrzymanie narodowego kanonu lektur [...], a może zastanowić się, czy te wspólne lektury nauczą żyć z tymi, którzy czytają inne książki i mają odmienny rodzaj wrażliwości?”<sup>132</sup>.

Mieczysław Ingłot<sup>133</sup> opowiada się za tym, aby w szkole pozostawić kanon stworzony ze starannie wybranych klasyków literatury polskiej i światowej, takich, które są wpisane w naszą tradycję i kulturę, stanowiąc niejako łącznik międzypokoleniowy. W dzisiejszych czasach, kiedy młodzież jest na co dzień epatowana przez media antywzorcami etycznymi, moralnymi i estetycznymi, literatura powinna uczyć odróżniania dobra od zła. „Młodzież winna otrzymać

---

<sup>129</sup> A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe*, op. cit., s. 214–215.

<sup>130</sup> S.J. Żurek, *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013, s. 11–21.

<sup>131</sup> A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, op. cit., s. 83.

<sup>132</sup> A. Janus-Sitarz, *Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej*, op. cit., s. 48–49.

<sup>133</sup> M. Ingłot, *Kanon i jego szkolne oblicza* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 91–105.

wyrazisty aksjologicznie i estetycznie zestaw godnych uwagi tekstów. Z możliwością potraktowania ich nie tylko immanentnie, lecz funkcjonalnie: jako układu odniesienia dla farsy, kiczu i wulgaryzacji, inscenizowanej na arenie współczesnej nam kultury masowej<sup>134</sup>. Ryszard Koziołek dodaje, że „obowiązkowy zestaw powinien zawierać słupy milowe literackiej polszczyzny. Wokół zaś niech krąży otwarta konstelacja tekstów, w których reprezentowany będzie świat każdego ucznia o dowolnym rodowodzie klasowym i kulturowym<sup>135</sup>”.

Wsluchując się w różne głosy, można przyjąć, że lista lektur zalecanych do przeczytania w szkole powinna mieścić zarówno dzieła kanoniczne, jak i te wybrane przez nauczyciela oraz młodzież. Uczniowie muszą mieć możliwość proponowania ważnych dla nich tytułów, które dodatkowo zyskałyby na swej atrakcyjności podczas klasowych debat, dyskusji, prezentowania emocji towarzyszących ich odbiorowi. Dzięki temu być może udałoby się przywrócić książkom młodych czytelników, przypomnienie, że przecież „literatura to obraz, to wywód intelektualny, to opis doznań, to język i ukształtowanie stylistyczne. Te znamiona arcydzieł giną bezpowrotnie, gdyż w bryku można jedynie znaleźć ich namiastkę w formie cytatów<sup>136</sup>”. S. Bortnowski radził, aby na początku roku szkolnego zawierać z uczniami rodzaj kontraktu – umówić się, które lektury muszą zostać przeczytane w całości, jakie ewentualnie można by ze spisu wykreślić i co w zamian za nie dodać, zastanowić się, jakie książki można by przeczytać we fragmentach, dopełniając opracowaniami – ale solidnymi, napisanymi przez specjalistów. Można też się zastanowić, które dzieła uzupełnić ekranizacjami, decydując się na wariant nazywany przez autora tekstu „mieszanym<sup>137</sup>”. Ważne jest też przemyślane formułowanie tematów wypracowań pisanych na podstawie lektury – muszą być na tyle oryginalne i zaskakujące, by uczniowie nie mogli przepisywać zadań z gotowców albo od starszych kolegów.

Wiadomym jest, że im bardziej nieszablonowa i pomysłowa lekcja, tym większe prawdopodobieństwo zainteresowania treścią książki, jednak nawet bardzo atrakcyjne ćwiczenia, zabawy czy gry dydaktyczne nie zagwarantują przeczytania lektury. Wydaje się, że tylko rozmowy o jej indywidualnym przeżyciu, ulubionych albo najnudniejszych fragmentach, detalach i niuansach, o których opracowania milczą, a także możliwość szczerego, niepoddawanego ocenie, wypowiedzenia sądów o tekście, mogą skłonić uczniów do czytania. Potrzebne jest także ich zachęcanie do poznania wskazanego dzieła, gdyż, jak wynika z ogólnopolskich badań, strach przed testem czy egzaminem zewnętrz-

---

<sup>134</sup> *Ibidem*, s. 102.

<sup>135</sup> R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>136</sup> S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, *op. cit.*, s. 172.

<sup>137</sup> S. Bortnowski, *Lektury w stanie podejrzenia*, *op. cit.*, s. 153–154.

nym nie wzbudza w uczniach motywacji wewnętrznej, pragnienia przeczytania książki ani przekonania, że sam akt zgłębiania danej fabuły, poznawanie języka, którym posłużył się pisarz, są cenne i rozwijające. Przede wszystkim jednak, jak stanowczo podkreśla Z. Zasacka po przestudiowaniu tysięcy udzielonych przez gimnazjalistów odpowiedzi, „nauczyciel powinien podać powody, dla których warto czytać dany utwór, dlaczego może on być dla ucznia ważny, interesujący, kształcący. Warto wskazywać odniesienia do osobistych doświadczeń uczniów, ich potrzeb, zainteresowań, fascynacji”<sup>138</sup>. Zachęcać do przeczytania lektury można na wiele sposobów: zapowiedzieć jej fabułę w sposób na tyle zagadkowy, by uczniowie zapragnęli dowiedzieć się, jaki będzie dalszy ciąg wydarzeń, przywoływać pozytywne i negatywne, a nawet prowokujące recenzje tekstu, wypowiedzi autorytetów naukowych czy osób znanych, ale także tych z piarstwem niezwiązanych, nie tylko wydrukowane, ale także te znalezione w telewizyjnych archiwach, na blogach, forach internetowych czy w serwisie YouTube. Ciekawym zabiegiem będzie też zestawienie i porównanie starszych opinii o danej książce ze współczesnymi, śledzenie, jak na przestrzeni czasu zmieniał się, albo nie, jej społeczny odbiór. Na lekcjach można urządzać kostiumowe dramy, zachęcać uczniów do wcielania się w postaci z lektur, wymyślać alternatywne zakończenia poszczególnych wątków, dalsze losy bohaterów. Warto też wyszukiwać anegdoty związane z życiem pisarza albo percepcją lektury, tworzyć w oparciu o jej fabułę przedstawienia, nakręcać filmy, wydać szkolną gazetkę. Wszystkie wymienione aktywności wymagają czasu, dlatego należy przyjąć, że w ciągu roku szkolnego solidnie i w atrakcyjny sposób można, jak podpowiada Zofia Agnieszka Kłakówna<sup>139</sup>, omówić jedynie 4–5 lektur w całości. Z pozostałych trzeba wybierać fragmenty, wszak celem kształcenia polonistycznego jest wyrobienie u uczniów nawyku czytania, sięgania po książkę i czerpanie z tego przyjemności, nauczenie rozumienia tekstu. Wychowanie do lektury powoduje, że czytelnik interpretuje tekst, nadaje mu znaczenie, bez narzucania mu gotowej lub poprawnej interpretacji. „Jest to wychowanie *do...*, nie zaś *przez...* ani *dla*. *Do lektury*, nie *do literatury* i nie *dla literatury* czy szerzej *dla sztuki*. *Do czytania* po prostu. Tylko tyle i aż tyle w obrazkowej kulturze współczesności”<sup>140</sup>.

---

<sup>138</sup> Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 164.

<sup>139</sup> Z.A. Kłakówna, *Laboratorium myślowych eksperymentów. O różnych wariantach pracy nad utworem literackim: fragment – całość – kreacyjna moc słowa – symboliczność – archetypiczność kulturowych ról – konteksty – ćwiczenia redakcyjne – filozofowanie* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 121–134.

<sup>140</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 169.



## Rozdział II

# Lektura spójna z doświadczeniem uczniów

---

### 1. Preferencje czytelnicze młodych muzyków – wnioski z badań własnych

Przywołane badania dowiodły, że uczniowie niechętnie czytają szkolne lektury. Przyczyn tego stanu rzeczy, co pokazano w poprzednim rozdziale, jest wiele. Ponieważ jednak nie sposób biernie się temu przyglądać, należy poszukać sposobu wyjścia z obecnego w polskich szkołach impasu i próbować znaleźć rozwiązanie problemu. Rozważając tę kwestię, warto się zastanowić między innymi nad kształtem współczesnego kanonu i próbować go tak zmodyfikować, aby obok dzieł klasycznych, które znać bez wątpienia należy, zaoferować młodzieży także tytuły trafiające w jej gusta i upodobania czytelnicze oraz łatwiejsze do odbioru od arcydzieł powstałych w innej niż nasza rzeczywistości społecznej, politycznej i językowej. By przywrócić w szkole zainteresowanie literaturą, niezbędne jest zniesienie funkcjonującego obecnie w świadomości młodzieży podziału na lektury, czyli teksty narzucane, kojarzące się wielu z nudą, przymusem, archaiczną treścią i formą oraz stresem, spowodowanym obawą przed negatywną oceną, wystawioną za ich nieznamość, oraz książki czytane poza szkołą – z absorbującą uczniów fabułą, porównywalnym językiem i dotyczące spraw, które ich interesują. Celem współczesnej edukacji polonistycznej winno się stać wprowadzenie na lekcje tekstów ciekawych dla młodzieży, zachęcających do dyskusji, wymiany spostrzeżeń i wniosków, dotyczących zarówno przedstawionych w nich wydarzeń, jak i postaw bohaterów, ich światopoglądu, wrażliwości, przestrzeni emocjonalnej, tak, by czytaniu obowiązkowemu towarzyszyła podobna ekscytacja, co własnym wyborom lekturowym. Aby do tego doszło, lektury muszą być uczniom bliskie, oscylować wokół spraw ich interesujących oraz problemów, z jakimi się mierzą na co dzień. Weryfikacja kryteriów dyktujących, które książki zasługują na miano szkolnych lektur, wydaje się obecnie jednym z pilniejszych do rozważenia aspektów kształcenia. Punktem wyjścia winno być baczne przyjrzenie się temu, kto o kształcie kanonu zalecanego młodzieży powinien ostatecznie decydować. Ceniony dydaktyk Z. Uryga zdaje się wyklu-

czać z tego grona osoby sterujące państwem, bo – nie umniejszając rangi wykonywanych przez nie zadań, zgodnych z ich wykształceniem i kompetencjami zawodowymi – przestrzeń edukacji powinni w zaufaniu powierzyć osobom, które są w kwestiach nauczania ekspertami. Dyskusje na szczeblu rządowym implikują często niepotrzebny chaos, a nierzadko nawet spory ideologiczne. Nie tylko politycy, ale i profesjonalni krytycy literaccy nie są predestynowani do decydowania o kształcie listy lektur obowiązującej w szkole, bowiem teksty, które rekomendują, choć niewątpliwie cenne, „wynikają z osobistych upodobań badacza lub jego wiedzy o historycznym znaczeniu i reprezentacji dzieła, są z różnych względów nieprzystępne dla współczesnego młodego odbiorcy”<sup>141</sup>. O tym, co i kiedy powinni czytać uczniowie, muszą zatem decydować prawdziwi znawcy problematyki edukacyjnej, do których Z. Uryga zalicza badaczy zagadnień dydaktycznych dotyczących nauczania literatury i języka, pedagogów, psychologów, kulturoznawców zorientowanych polonistycznie, historyków, teoretyków oraz twórców literatury dla dzieci i młodzieży. „Kompetencje tego kręgu osób w zakresie określania pożądanego kształtu szkolnego kanonu lekturowego wynikają z ich specjalizacji zawodowej oraz wiedzy o procesach kształcenia i wychowania, której nie wolno w tym przypadku zlekceważyć”<sup>142</sup>. To oni są kompetentni, by decydować o tym, jakie lektury powinny być omawiane jedynie we fragmentach, a co w całości – ale

„w odpowiednim wymiarze czasu, [...] wskazywać utwory zbyt trudne w odbiorze, niedostosowane do poziomu rozwojowego uczniów, osłabiające motywację czytania, [...] wzbogacać sztywne zestawy lektur kanonicznych wyborem utworów popularnych, chętnie przez uczniów czytanych, apelujących do ich wyobraźni i emocji, a przy tym otwartych na współczesne problemy i formy gatunkowe literatury”<sup>143</sup>,

pokazywać adaptacje dzieł z kanonu i analizować je jako przykłady sztuki filmowej. Ważne jest przy tym to, by w dobie ekspansji mediów i kultury popularnej znaleźć sposób na zachowanie arcydzieł przynależnych kulturze wysokiej i „mierzyć się z trudnością sprowadzania dzieł kanonicznych z Parnasu na ziemię, na teren uczniowskich motywacji czytelniczych, [...] aby kształcić smak młodzieży oraz umiejętność rozpoznawania i wyboru wartości”<sup>144</sup>. Z. Uryga dosadnie wyraża stanowisko, że bez względu na kształt aktualnej podstawy programowej zawsze powinien w niej widnieć zapis o auto-

---

<sup>141</sup> Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 8/2007, s. 8.

<sup>142</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>143</sup> *Ibidem*.

<sup>144</sup> *Ibidem*.

nomii nauczyciela w doborze lektur. Jego wiara w kompetencje polonistów wynika z bogactwa ich osobowości, dojrzałości i mądrości życiowej oraz wiedzy o ludziach, czerpanej z doświadczenia i przeczytanych książek, a także „cenionej przez uczniów sprawności komunikacyjnej, tj. zdolności przekazywania i odbioru myśli, emocji i sygnałów ciała wyrażających postawy wobec różnych wartości”<sup>145</sup>. Konkludując, warto raz jeszcze podkreślić, że o kształcie szkolnego kanonu lekturowego powinni decydować doświadczeni dydaktycy, pedagodzy, psychologowie, mający stosowną wiedzę w zakresie literatury i kultury, ale także o możliwościach percepcyjnych i upodobaniach czytelnicych osób współcześnie zasiadających w szkolnych ławach. Listę uniwersalną, zawierającą pozycje obowiązkowe dla całej populacji uczniów, powinni móc dopełniać nauczyciele poloniści, dobierając do niej takie teksty, które wpisują się w spektrum zainteresowań konkretnych uczniów, reprezentujących na przykład określony typ szkoły. Osoby spotykające się z nimi codziennie mają najlepsze rozeznanie w tym, co ich interesuje, po które tytuły sięgają w wolnym czasie z własnego wyboru, wreszcie co sobie nawzajem polecają do przeczytania, o jakich książkach prowadzą dyskusje na szkolnym korytarzu i poza nim. Literatura omawiana na lekcjach powinna rzecz jasna kreować dobre wzorce, ale bez nachalnego pokazywania jedynie wyidealizowanych bohaterów i sytuacji, młodzież bowiem niechętnie obdarza zaufaniem postaci papierowe, bez skazy. Dzisiaj, jak podkreśla A. Janus-Sitarz, zbyt często „traktujemy kanon jako zbiór arcydzieł do obowiązkowego podziwiania, dostarczający czytelnikowi jednoznacznych wzorców postępowania, nie zaś jako materiał do refleksji, dyskusji i twórczych sporów”<sup>146</sup>. Dlatego warto prezentować uczniom dzieła różnorodne, również takie, w których występują bohaterowie kontrowersyjni w swoim postępowaniu. Młodzież należy nauczyć czytać

„krytycznie, stawiać dziełu pytania (nawet arcydziełu), nie zgadzać się z bohaterem (nawet najsympatyczniejszym) bądź autorem (choćby był wieszczem czy noblistą), zastanawiać się (za Boothem): Czy powinienem uwierzyć narratorowi? Czy zamierzam być taką osobą, jaką chciałby widzieć we mnie człowiek opowiadający tę historię? Czy zaakceptowałbym autora w gronie moich najbliższych przyjaciół? Czy ta przyjaźń wniesie coś wartościowego w moje życie? Co sprawia, że chcę dalej prowadzić z nim rozmowę, bo czuję, że wzbogaci mnie ona duchowo, choć uważam je (dzieło) za niemoralne?”<sup>147</sup>.

---

<sup>145</sup> *Ibidem*, s. 12.

<sup>146</sup> A. Janus-Sitarz, *Arcydziała niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 420.

<sup>147</sup> *Ibidem*, s. 422.

Powtarzając za Jarosławem Fazanem, warto czytać w szkole utwory, które odpowiadają na rzeczywistość i aktualne wydarzenia oraz zjawiska kulturowe, literatura często bowiem „pozwala oswoić się z najbardziej przerażającymi, najsmutniejszymi doświadczeniami, dostarcza języka pozwalającego mówić o obcości, chorobie, wykluczeniu, zaniku więzi między najbliższymi ludźmi”<sup>148</sup>. Z drugiej strony teksty studiowane w szkole powinny afirmować świat i życie, do czego gorąco zachęca Krystyna Koziółek, postulując<sup>149</sup>, aby na lekcjach wydobywać z książek aspekt wpisanego weń dobra. Uważa, że nauczyciele za bardzo eksponują obrazy zła, koncentrując się na tych fragmentach, które ukazują rzeczywistość jako brudną i zepsutą, a tymczasem powinni wydobywać z literatury to, co piękne, dobre, szlachetne. W każdej książce można takie fragmenty odnaleźć. K. Koziółek nie bez racji zauważa, że o ile w szkole podstawowej lektury pokazują świat jako miejsce szczęśliwe, to już w klasach licealnych potęguje się eksponowanie tekstów, pokazujących mętną stronę życia, sprzyjając rozczarowaniu „człowiekiem i światem”<sup>150</sup>. Z drugiej strony

„funkcja literatury polega na komplikowaniu uproszczonego przez media obrazu, rozwarstwianiu złożonych treści, nieustannie homogenizowanych, stereotypizowanych przez komunikację masową. Być może lektura szkolna powinna mieć coś ze *sui generis* poligonu dekonstruowania agresywnych i sugestywnych obrazów stanowiących medialną wizję świata. Pokazywania, że świat nie jest tak prosty, gładki i jednowymiarowy, jak mogłoby się wydawać kreatorom show-biznesu”<sup>151</sup>.

Należy się wsłuchać w bogato prezentowane, różnorodne opinie na temat doboru tekstów literackich czytanych i omawianych w szkole, a potem wpisać do kanonu dzieła oświetlające rzeczywistość oraz człowieka w sposób wieloaspektowy, odmienny, po to, by młodzież zaciekawić tekstem, skłonić do uważnej lektury książki, a nie streszczenia, pobudzić do kontemplacji, dyskusji. Wybierając pozycje do kanonu, nieodzownym wydaje się także wsłuchanie w głos młodzieży, która stanowi, o czym nie wolno zapominać, podmiot wszelakich poczynań edukacyjnych. Badanie przeprowadzone przeze mnie w OSM II st. miało na celu pokazanie, jakie książki sami zainteresowani chcieliby czytać i studiować wspólnie z nauczycielami i kolegami na lekcjach języka polskiego.

---

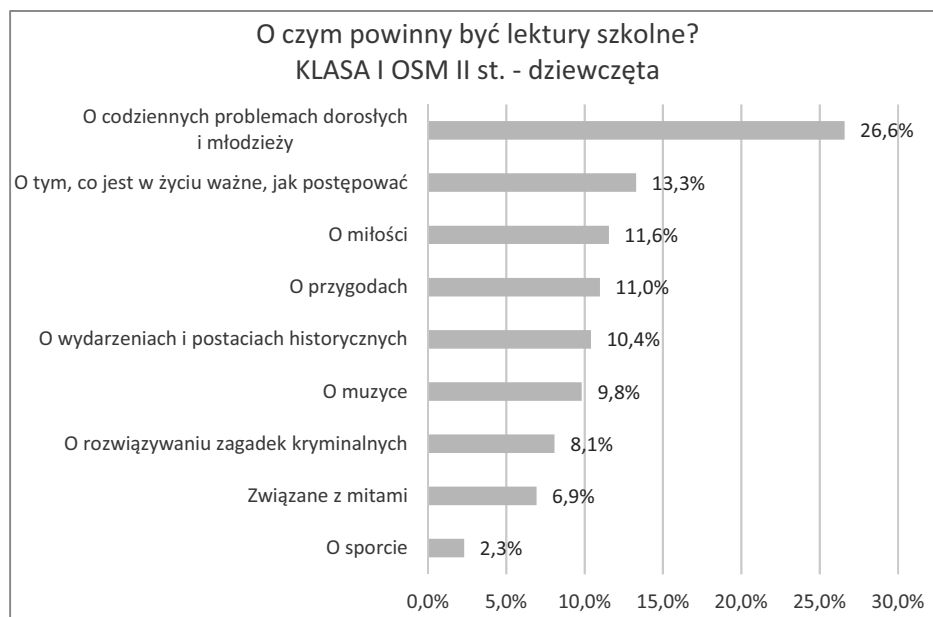
<sup>148</sup> J. Fazan, *Czy można czytać Tkaczyszyna-Dyckiego w szkole?* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 335.

<sup>149</sup> K. Koziółek, *Literatura i „dobre życie”. Zagubione powinności kształcenia literackiego* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.

<sup>150</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>151</sup> J. Fazan, *Czy można czytać Tkaczyszyna-Dyckiego w szkole?*, *op. cit.*, s. 334.

Na pytanie: „O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe?” odpowiedzi udzielili uczniowie z klas I–VI. Wszystkie zostały pogrupowane według wieku i płci respondentów po to, aby dowiedzieć się, czy te kryteria mają wpływ na czytelnicze upodobania młodzieży. Choć postawione pytanie było otwarte i w ankiecie nie pojawiły się żadne podpowiedzi ani sugestie, odpowiedzi wpisane przez uczniów szkół muzycznych z różnych miast Polski powtarzały się i można na ich podstawie wskazać problemy, o których ta właśnie młodzież chciałaby czytać.



W klasach pierwszych w grupie dziewcząt uzyskano 173 odpowiedzi. Wynika z nich, że trzynastolatki są zainteresowane przede wszystkim takimi książkami, które opowiadają o codziennych problemach ludzi dorosłych i nastolatków<sup>152</sup>:

- *historiach z życia codziennego, dorosłych i nastolatkach, przyjaciółach* (OSMIID45);
- *Lektury powinny być bardziej młodzieżowe, o tematach, które nas interesują* (OSMIID108);

<sup>152</sup> We wszystkich przywoływanych w książce anonimowych wypowiedziach uczniów została zachowana pisownia oryginalna. Każda z nich została opatrzona kodem: OSMII wskazuje na typ szkoły, D/C określa płeć, następujące po nich cyfry 1–6 klasę, a dwie ostatnie numer ankiety.

- *Książki związane ze szkolnym życiem* (OSMIID121);
- *problemach dorosłych i młodzieży, przyjaźni, pomocy innym* (OSMIID133);
- *przyjaciółach, którzy razem rozwiązują problemy* (OSMIID142);
- *Powinny poruszać problemy współczesnego świata, takie jak uzależnienia, życie w sieci, zamiast w realistycznym świecie, depresja itp. Mogłyby uświadomić co jest dobre, a co złe. Mogłyby wzbudzić w nas poczucie, że można żyć bez Internetu czy używek* (OSMIID109);
- *Moim zdaniem powinny to być książki, które opowiadają o życiu naszych rówieśników oraz takie, które w jakiś sposób są związane z naszą rzeczywistością* (OSMIID120).

Kolejna rekomendowana przez uczennice klas pierwszych grupa tematów, które chciałyby odnaleźć w studiowanych na lekcjach książkach, oscyluje wokół filozofii życiowej, kształtowania postaw. Według nich lektury powinny być o:

- *szukaniu szczęścia* (OSMIID102);
- *dążeniu do celu* (OSMIID113);
- *filozofii życia, o pokonywaniu trudności i dążeniu do celu* (OSMIID120);
- *dzieciach niepełnosprawnych (aby docenić to, co się ma)* (OSMIID131);
- *tym, jak radzić sobie w różnych sytuacjach* (OSMIID142);
- *Powinny mieć ciekawe przesłanie i rozwijać uczniów* (OSMIID150).

Dziewczęta chciałyby także czytać teksty o miłości, przygodowe oraz książki o tematyce historycznej:

- *Powieści historyczne o dawnej Polsce, ponieważ młodzi ludzie dzięki takim książkom mogliby się zainteresować naszą historią* (OSMIID120);
- *patriotyzmie, wychowujące w duchu narodowym* (OSMIID137);
- *Pokazujące ludzi w dawnych czasach* (OSMIID118);
- *Takie, które bardziej pomogłyby nam przybliżyć charakterystykę dawnych epok* (OSMIID138),

choć pojawiły się też dwie wypowiedzi, negujące tego typu literaturę:

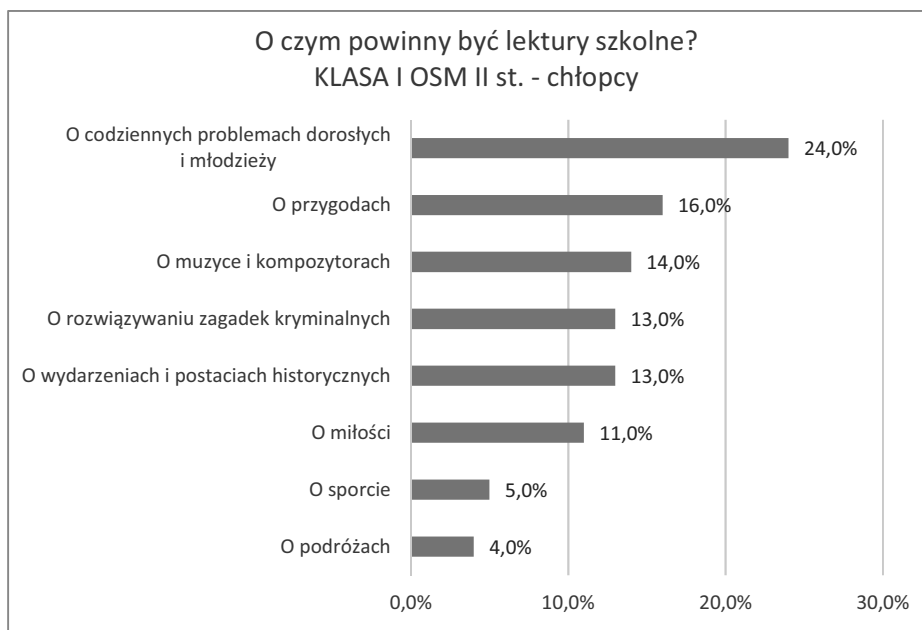
- *Nie lubię książek, które są napisane o innych czasach* (OSMIID122);
- *Mniej historyczne* (OSMIID136).

Kilka dziewcząt zauważyło, że w szkole muzycznej na lekcjach języka polskiego powinny być omawiane lektury o tematyce muzycznej:

- *O muzyce* (OSMIID148);
- *W naszej szkole nauczyciele powinni zadawać nam lektury głównie związane z muzyką, wielkimi artystami, historią muzyki, kompozytorami* (OSMIID112);
- *Biografie znanych osób, muzyków* (OSMIID106).

Najmniej dziewcząt chętnie czytałoby lektury sensacyjne, kryminały, opowieści mitologiczne i teksty o sporcie. Spora grupa natomiast zwróciła uwagę na to, że lektury powinny być napisane współczesnym i zrozumiałym językiem, ich tematyka może być różnorodna, ale muszą być interesujące dla młodego odbiorcy, dostosowane do jego wieku. Dziewczęta motywowały to następująco:

- *Przede wszystkim powinny być bardziej współczesne. Jest mnóstwo polskich znakomitych pisarzy, których książki mogłyby się znaleźć na liście naszych lektur (OSMIID121);*
- *Przede wszystkim lektura powinna być ciekawa, pisana językiem młodzieżowym. Kiedy się ją czyta, powinno się rozumieć, co się czyta. Nie powinna być zbyt długa (OSMIID118);*
- *Powinny być napisane językiem współczesnym (OSMIID104);*
- *Przede wszystkim lektura powinna być ciekawa, pisana językiem młodzieżowym (OSMIID142);*
- *Nieważne o czym, byle były ciekawie napisane i adekwatne do naszego wieku (OSMIID127);*
- *Lekturami powinny być książki w których dzieje się coś ciekawego, tak porywającego, że uczeń nie będzie mógł się oderwać od czytania (OSMIID153);*
- *Ciekawe, pisane łatwym językiem (OSMIID161); Na pewno te lektury powinny być dobrane odpowiednio do wieku klasy, aby były to książki, które zainteresują nawet tych niechętnych czytać (OSMIID165).*

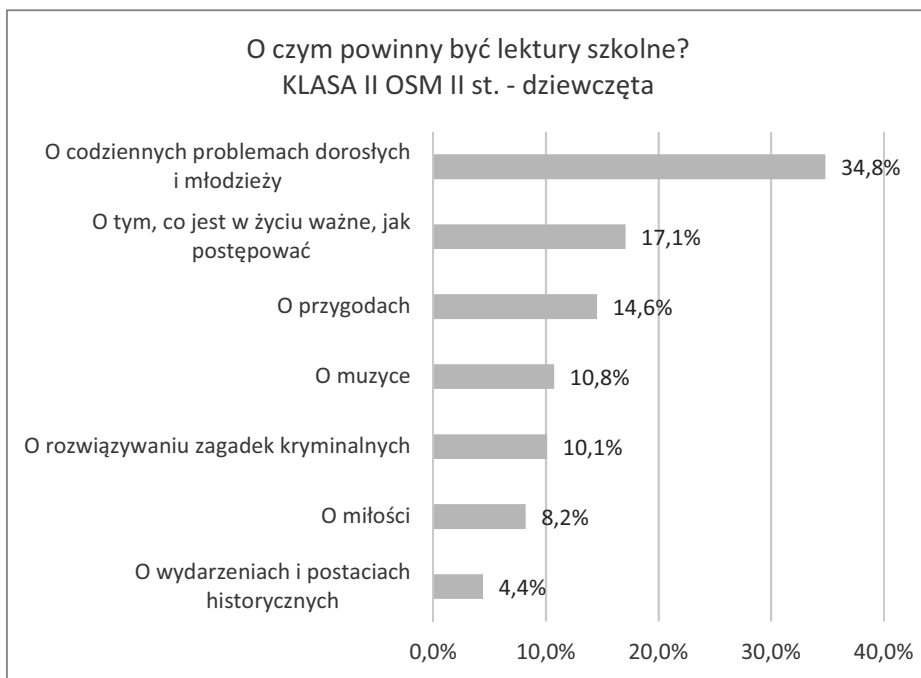


O ile uczennice z klas pierwszych chętnie podzieliły się swoim stanowiskiem dotyczącym ulubionej tematyki książek, wypowiadając się w tej kwestii pełnymi zdaniami, to odpowiedzi udzielone przez ich rówieśników płci męskiej, w liczbie 100, były bardzo lapidarne, konkretne, na ogół jednowyrazowe. Jednak, tak samo jak ich koleżanki, na pierwszym miejscu jako teksty najbardziej intrygujące wskazali te, które obrazują problemy ogólnoludzkie:

- *O życiu, faktach, dramatach prawdziwych ludzi* (OSMIIC110);
- *problemach i utrapieniach ludzkości* (OSMIIC117);
- *wojnach rasowych, wojnach domowych, relacjach między ludźmi* (OSMIIC123).

Chcieliby także czytać lektury przygodowe, *O muzykach XX i XXI wieku* (OSMIIC106), kryminały i książki historyczne: *O starych kulturach* (OSMIIC102); *O bohaterskich czynach* (OSMIIC114); *O walce i wojnie* (OSMIIC108) oraz o miłości, najlepiej *Przygodowe z odrobiną romansu* (OSMIIC103). Pierwszoklasiści zwrócili też uwagę na stronę stylistyczną lektur, podkreślając, iż zależy im na tym, by były:

- *Pisane zrozumiałym językiem* (OSMIIC109, OSMIIC119);
- *Przed wszystkim powinny być napisane łatwym językiem* (OSMIIC102).



Dla dziewcząt z klas drugich (158 odpowiedzi) szczególnie ważne okazały się książki o problemach osób w ich wieku oraz dorosłych:

- *O życiu nastolatków, dzieci, biografie dzieci w trudnych warunkach życia* (OSMIID216);
- *problemach młodzieży* (OSMIID232, OSMIID205);
- *problemach naszego wieku* (OSMIID233; OSMIID248); OSMIID256);
- *Według mnie lektury powinny zawierać w sobie przygody młodzieży w naszym wieku, w naszych czasach* (OSMIID259);
- *Interesowałyby mnie książki np. o codziennych problemach ludzi w XXI wieku, o młodzieży, o problemach i ich rozwiązywaniu* (OSMIID244);
- *Myślę, że powinny być w spisie lektur książki młodzieżowe* (OSMIID203);
- *Poruszające problemy dojrzewania* (OSMIID208),
- *Psychologiczne, problemy ludzi, coś, co daje do myślenia* (OSMIID213);
- *Współczesne i o problemach ludzi nie tylko w naszym wieku* (OSMIID 214);
- *problemach społecznych, prawdach życiowych* (OSMIID221).

Odpowiedzi ujęte w ankietach pozwalają sądzić, iż uwagę dziewcząt czternastoletnich zwraca także literatura kreująca określone wartości, postawy:

- *Historie, z których można się czegoś nauczyć, kształtujące świadomość* (OSMIID225);
- *Książki oparte na faktach, które mogą nam dać do myślenia* (OSMIID 243);
- *tematyce bardziej odpowiadającej młodzieży, jak być* (OSMIID260);
- *Chciałabym czytać książki o ciekawej fabule i akcji i takie, które będą wpływać na nasze życie* (OSMIID224);
- *Różnorodna tematyka, najlepiej poważna, dotycząca trudnych tematów, albo rozrywkowa, która przynosi radość czytania. Potrzebne są lektury, które nas czegoś nauczą* (OSMIID219);
- *Powinny być dostosowane do wieku oraz uczyć nas życia. Książki powinny nas uczyć i rozwijać* (OSMIID235);
- *Powinny pokazywać ludzkie życie, mieć głębszy sens i przesłanie* (OSMIID 242);
- *życiu zwyczajnych ludzi, ale z odrobiną przygody, przedstawiać człowieka w dobrym świetle, pokazywać piękno, które każdy z nas ma w sobie* (OSMIID209);
- *wartościowych rzeczach abym mogła coś z nich wywnioskować, z przesłaniem* (OSMIID209).

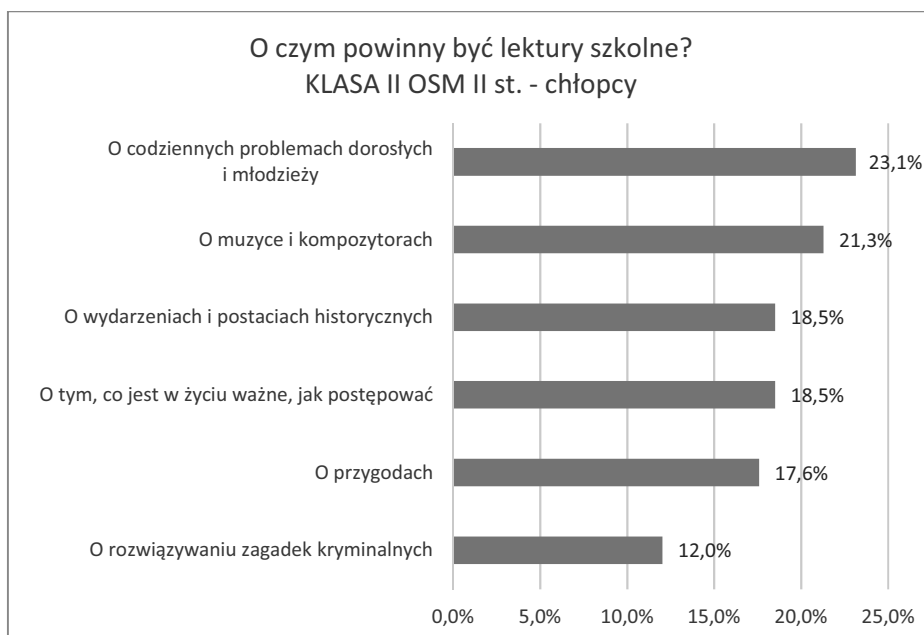
Refleksje uczennic zdają się potwierdzać, że młodzież nastoletnia poszukuje autorytetów, stara się odkryć, co jest w życiu naprawdę ważne i pokłada nadzieję na rozwiązanie dylematów moralnych w literaturze i lekcyjnych

dyskusjach z nauczycielami i rówieśnikami. Prócz lektur o tematyce poważnej, aksjologicznej, czternastolatki ze szkół muzycznych chciałyby też czytać więcej książek przygodowych oraz takich, które są spójne z ich pasją i profilem placówki, do której uczęszczają:

- *Jestem w szkole muzycznej, więc uważam, że lekturami obowiązkowymi powinny być również te, które są jakkolwiek związane z muzyką, może jakieś biografie kompozytorów; moim zdaniem takie książki mogą wpłynąć na nasz muzyczny rozwój (OSMIID218);*
- *Chciałabym, aby nie zapomniano o tańcu i wydziale rytmiki (OSMIID214).*

Dla dziewcząt z klas drugich interesujące byłyby też lektury o tematyce kryminalnej i miłosnej. Wiele z nich zwróciło uwagę również na to, że chciałyby czytać literaturę współczesną, której stylistyka jest im bliska:

- *Powinny być pisane prostym językiem i powinny być przystosowane do naszego wieku (OSMIID202);*
- *Bardziej nowoczesne (OSMIID269);*
- *Powinny być interesujące, a nie stare klasyki, lektury są ciągle takie same, to nas nie rozwija (OSMIID234);*
- *Powieści o krzyżakach czy podstolinach to już za trudny jak na ten wiek język (OSMIID257);*
- *Chętnie czytałabym książki, które nie są pisane językiem sprzed pięćdziesięciu lat (OSMIID242);*



- *Uważam, że lektury powinny być z literatury współczesnej (OSMIID214);*
- *Pisane odrobinę prostszym językiem. Mniej dawne (OSMIID228).*

Uczniowie klas II OSM II st. (108 odpowiedzi), podobnie jak dziewczęta, najbardziej chcą czytać lektury podejmujące problemy współczesnego świata:

- *Według mnie tematyka powinna być bliższa uczniom. Nie mam na myśli infantylnych książek dla nastolatków, ale lektury które potrafią przemówić do uczniów, których tematyka będzie się im podobać (OSMIIC203);*
- *problemach dotyczących młodzieży i współczesnego świata (OSMIIC204);*
- *Przybliżające nam historie dorosłych i bohaterów w podobnym wieku, którzy mają podobne problemy (OSMIIC206);*
- *sprawach dotyczących młodzieży i starszych, o nieskomplikowanej tematyce (OSMIIC229).*

O ile dziewczęta z klas drugich muzyczną tematykę lektur uwzględniły w spektrum swoich zainteresowań czytelniczych na czwartym miejscu, to ich koledzy właśnie ją wskazywali jako drugi wybór. Jak napisali w ankietach, chcieliby czytać lektury o:

- *muzyce, kompozytorach i ich świecie (OSMIIC238);*
- *muzyce, kompozytorach i instrumentach, by rozwinęły wiedzę o muzyce (OSMIIC218).*

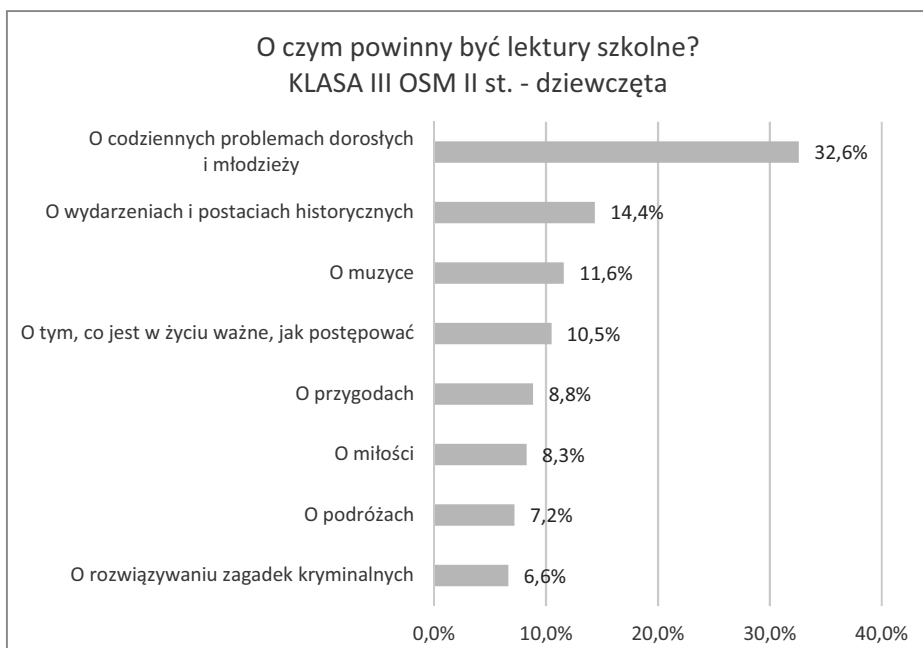
Dla uczniów klas drugich interesujące są także książki:

- *O polskiej historii (OSMIIC240);*
- *Historyczne i biografie, ponieważ sprawiają osobom w moim wieku największą frajdę (OSMIIC223)*

oraz o tym, co jest w życiu ważne, i podpowiadające, jak postępować:

- *O problemach, jednak nieskażone religijnością i stereotypami (OSMIIC235);*
- *Bogu (OSMIIC212);*
- *problemach życiowych, o trudnościach, które spotykamy, o tematach powszechnych, które często zostają przemilczane, o ludzkiej wolnej woli, która w dzisiejszym świecie coraz bardziej traci wartość i sens, o tym, jak religia ogranicza społeczeństwo intelektualnie, bo ludzie nie dążą do odkrycia genezy powstania rasy ludzkiej, ale przyjmują łatwiejszą „prawdę”. Byłyby to świetne lektury (OSMIIC227);*
- *Powinny być pouczające w oparciu o interesującą historię, która powodowałaby u czytelnika chęć czytania, najlepiej gdyby wciągała na tyle, bym nie chciał się od niej oderwać (OSMIIC201).*

Drugoklasiści chcą też czytać lektury przygodowe oraz kryminały.



Klasy trzecie OSM II st. skupiają dziewczęta, które, jak pokazuje 181 odpowiedzi wpisanych w ankiety, interesują się przede wszystkim literaturą traktującą o problemach młodzieży, dlatego w szkole chciałyby czytać książki:

- *O współczesnych problemach nastolatków* (OSMIID302; OSMIID309; OSMIID311; OSMIID320; OSMIID343; OSMIID362);
- *Opowiadające jakąś ciekawą historię z morałem, nieodbiegające za daleko od czasów współczesnych, powinny być o problemach czasów współczesnych, np. anoreksja, uzależnienia, Internet, itp., które pokazują współczesne problemy* (OSMIID358);
- *życiu i problemach nastolatków* (OSMIID345; OSMIIS354; OSMIID363);
- *szkolnych problemach* (OSMIID322);
- *Powinny być o życiu, książki, które coś wnoszą do mojego życia i otwierają mi oczy na różne jego aspekty* (OSMIID317);
- *dramatach dzisiejszego świata i o tym, że dobrze być innym, o zaufaniu do rodziców i przyjaciół, o poszanowaniu praw człowieka, o trudnościach w dojrzewaniu, o przekleństwie wojny, o wpływie naszych decyzji na życie* (OSMIID372).

Zainteresowaniem dziewcząt cieszą się także książki pokazujące życie ludzi dorosłych w dzisiejszym świecie, ich relacje, sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach:

- *tym, jak postępować w życiu i jak sobie radzić z problemami i co jest najważniejsze, szacunek dla innych ludzi (OSMIID312);*
- *Powinny się skupiać na problemach obecnych ludzi. Nie powinny zawierać tematów, które tak naprawdę już nikogo nie dotyczą i nie interesują, Za dużo jest tematyki średniowiecznej i przestarzałej (OSMIID302);*
- *problemach współczesnego świata (OSMIID334);*
- *Ciekawe by były książki o problemach dzisiejszych ludzi (OSMIID341);*
- *Jak radzić sobie w życiu (OSMIID345);*
- *Uważam, że lektury powinny rzucać światło na problemy, nad którymi nawet się nie zastanawiamy, a także takie, których bohaterowie stykają się z popularnymi problemami, żebyśmy sami się z nimi zapoznali (OSMIID349);*
- *problemach dzisiejszej rzeczywistości (OSMIID363).*

Uczennice doceniają także literaturę o tematyce historycznej:

- *problematicznych momentach w historii (OSMIID302);*
- *II wojnie (OSMIID314);*
- *czasach antycznych i o bohaterach historycznych (OSMIID327);*
- *znanych ludziach historii, ale napisane w przystępny sposób, nie tylko na poziomie biografii (OSMIID330);*
- *Biografie (OSMIID324);*
- *Książki historyczne, które dają jakąś wiedzę, wnoszą coś do naszego życia (OSMIID348);*
- *Książki wojenne, które by pokazywały nam co przeżywały osoby walczące dla swojej ojczyzny. Książki o życiu, które pozwalałyby nam na docenienie tego, co mamy, w porównaniu do innych (OSMIID369);*
- *Myszę, że oczywiście powinny być tam książki stare, które opowiadają o Polsce, polskiej kulturze, ale nie powinny być za szybko wprowadzane (OSMIID371).*

Dziewczęta chcą też czytać o muzyce, zwłaszcza *Biografie muzyków (OSMIID306)* oraz lektury kreujące określone postawy:

- *O prawdziwych wartościach, chciałabym, aby lektury umiały nas w jakiś sposób wychować przynajmniej w małym procencie na dobrych, uczciwych ludzi (OSMIID307);*
- *Powinny być uczące i interesujące, a opowiadać by mogły o historiach i sytuacjach realnych i mających jakąkolwiek szansę się wydarzyć (OSMIID309);*
- *Przekazujące wartości dla młodzieży (OSMIID327);*
- *tolerancji płci, homoseksualistach oraz więcej filozofii i psychologii (OSMIID340);*

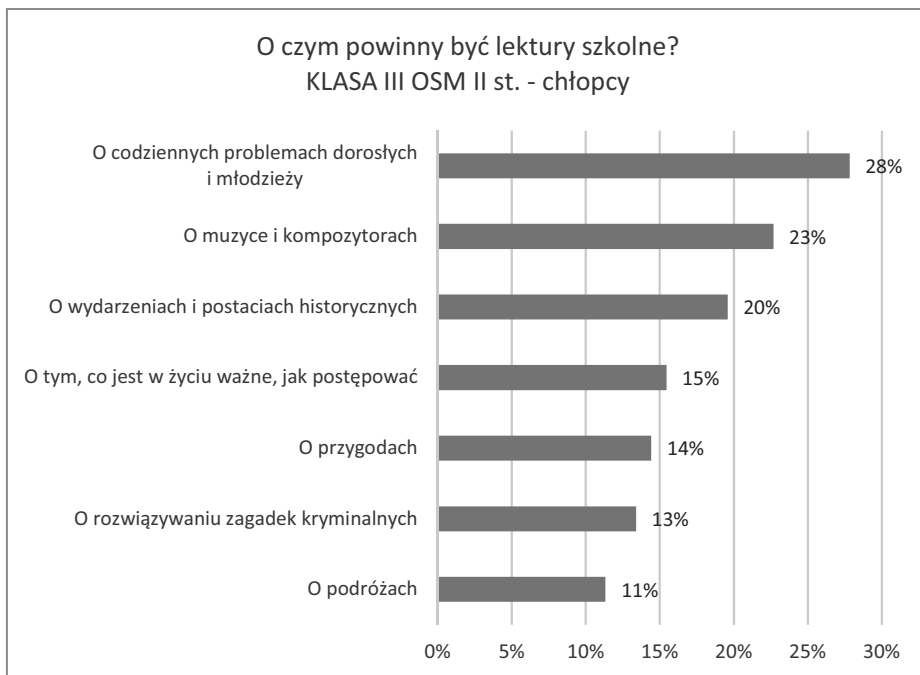
- *Chciałabym aby poruszały proste aspekty życia. Trudne wybory, sytuacje, miłość, moralne dylematy (OSMIID375).*

Oprócz wymienionych, uczennice chciałyby czytać także lektury przygodowe, o miłości, literaturę podróżniczą i kryminały. Kilka dziewcząt doceniło obecny kanon, argumentując:

- *Lekturami powinny być klasyki literatury (OSMIID337);*
- *Powinny to być książki, które zwyczajnie wypada znać, klasyki uznanych pisarzy (OSMIID346);*
- *Klasyki (Mickiewicz, Kochanowski) (OSMIID348);*
- *Klasyka (Balladyna, Zemsta), ale też taka z morałem, uniwersalna (Folwark zwierzęcy), też takie, które zaproponują uczniowie (OSMIID364);*
- *Odpowiada mi obecny kanon, są to w większości pozycje, które powinien przeczytać każdy (OSMIID377).*

W opozycji do przywołanych opinii stoją postulaty osób chcących, by teksty omawiane obecnie w szkole zostały odświeżone:

- *Współczesnych autorów (OSMIID333);*
- *Powinny być ciekawsze, a przede wszystkim bardziej zrozumiałe. Napisane językiem współczesnym (nie takim jak „Quo vadis”) (OSMIID310);*
- *Pisane prostym językiem, aby młodzież zrozumiała przekaz (OSMIID355).*



Uczniowie klas III OSM II st. (97 odpowiedzi) chcieliby w szkole omawiać książki o codziennych problemach współczesnych ludzi, muzyce i kompozytorach,

- *historycznych wydarzeniach* (OSMIIC301);
- *życiu, historii i ciekawej fabule* (OSMIIC303);
- *Lektury pozwalające poznać daną epokę* (OSMIIC304);
- *Odnoszące się do historii Polski* (OSMIIC314);
- *Oparte na faktach* (OSMIIC326).

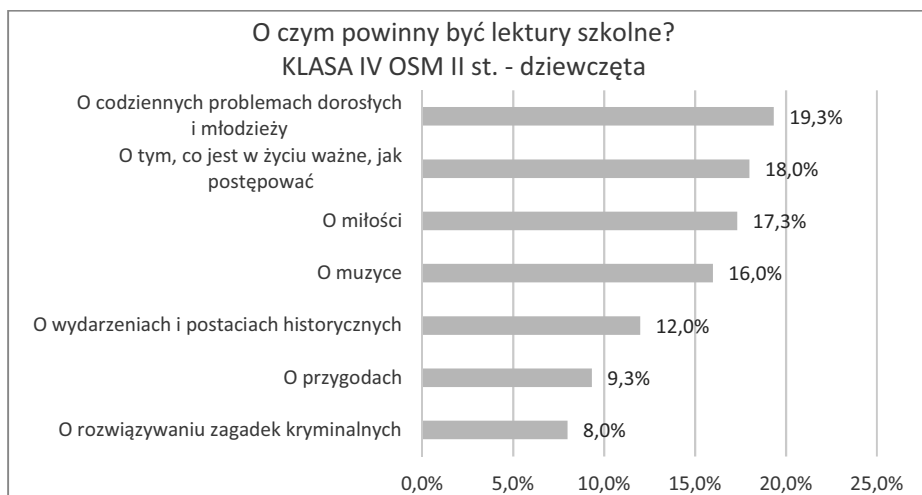
Interesują ich też lektury mówiące o:

- *relacjach międzyludzkich* (OSMIIC336),
- *tym, jak postępować w życiu* (OSMIIC309; OSMIIC315);
- *człowieczeństwie, ciężkich sytuacjach, odnalezieniu się w świecie. Nie mogą niczego narzucać!* (OSMIIC303);
- *Niosące dobre wartości i przekaz, który uwzględniamy na lekcjach języka polskiego* (OSMIIC337),

także teksty przygodowe, kryminały oraz książki podróżnicze.

Według chłopców ważne jest, by były:

- *dobrze napisane* (OSMIIC308);
- *Ciekawe, a nie nudzące i pisane starodawnym językiem, gdyż to zniechęca do autorów* (OSMIIC312);
- *Nie muszą mieć określonego tematu, ważne żeby się je dobrze czytało. Mogłoby być też więcej książek, które są ciekawe* (OSMIIC321);
- *Powinny być pisane niezbyt skomplikowanym językiem* (OSMIIC329);
- *Żeby się je łatwo czytało* (OSMIIC340).



Dziewczęta z klas czwartych, które zechciały wziąć udział w badaniu (150 odpowiedzi), wykazały przede wszystkim zainteresowanie lekturami o sprawach dorosłych i młodzieży we współczesnym świecie:

- *O społeczeństwie* (OSMIID416);
- *współczesnych problemach* (OSMIID420);
- *uzależnieniach* (OSMIID430);
- *Związane z codziennością* (OSMIID438);
- *trudnych sytuacjach życiowych. Takie, które przedstawiają życie ludzi z problemami* (OSMIID439);
- *psychice ludzi* (OSMIID409; OSMIID411; OSMIID446),
- *Chciałabym, żeby książki zawierały element psychologii, aby lepiej poznać zachowanie człowieka* (OSMIID423).

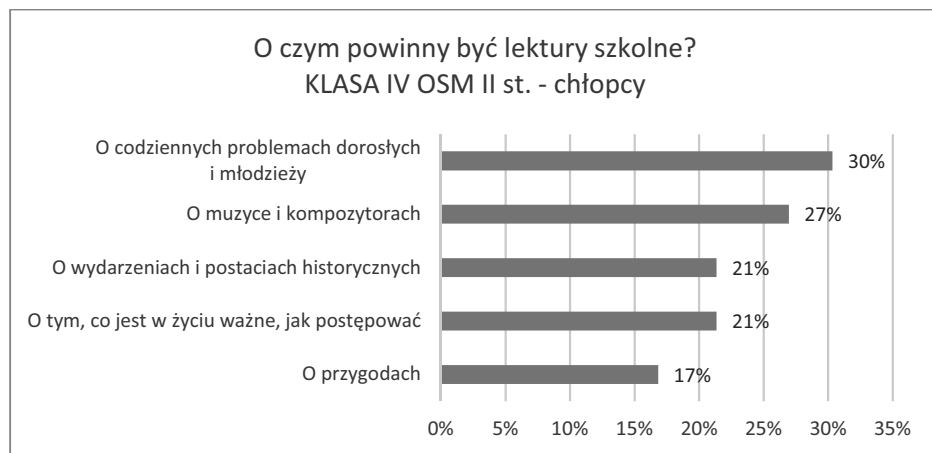
Za pozycje interesujące piętnastolatki uznały również lektury:

- *Opowiadające o problemach współczesnej młodzieży* (OSMIID406).
- *wartościach* (OSMIID405);
- *Pouczone* (OSMIID414);
- *Powinny być interesujące, nieść ze sobą jakiś przekaz o wartościach życiowych* (OSMIID419);
- *Powinny uczyć jak żyć* (OSMIID401; OSMIID417; OSMIID429; OSMIID447);
- *Powinny uczyć życia w społeczeństwie, wrażliwości na piękno języka i w ciekawej historii zawierać elementy filozofii dotyczącej człowieka i jego światopoglądu* (OSMIID405);
- *Jako lektury obowiązkowe moim zdaniem powinny być książki o tematyce nieco filozoficznej, przenoszące nas w inny świat (gdzie czytamy), ale jednocześnie będące metaforą dzisiejszego świata* (OSMIID405);
- *Przekazujące ważne wartości dotyczące społeczeństwa* (OSMIID09).

Uczennice chciałyby na lekcjach języka polskiego studiować teksty o miłości oraz

- *O muzyce obowiązkowo!* (OSMIID406);
- *Książki o muzyce, ale o innych gatunkach, niż klasyczne* (OSMIID432);
- *historii muzyki* (OSMIID438);
- *Biorąc pod uwagę specyfikę szkoły, powinny się znaleźć książki w których jest mowa o muzyce* (OSMIID444);
- *Nie uważam, żeby obecna lista lektur była źle dobrana, ponieważ czytamy lektury z różnych epok, które pozwalają nam niekiedy poznać światopogląd ludzi żyjących w dawnych czasach i bardziej zagłębić się w epokę. Jednak, biorąc pod uwagę specyfikę szkoły, powinny się znaleźć książki w których jest mowa o muzyce* (OSMIID449).

Ciekawią je także książki o tematyce historycznej, na przykład: *O wojnie i walce* (OSMIID414); *Wojenne* (OSMIID426), choć pojawił się też jeden głos ją negujący: *Na pewno nie o wojnie i krzywdzeniu ludzi* (OSMIID443). Podobnie jak w młodszych klasach, także w czwartej dziewczęta chciałyby czytać lektury traktujące o przygodach i zagadkach kryminalnych.



Chłopcy, uczęszczający do klas czwartych (89 odpowiedzi), najchętniej czytali by książki:

- *O prawdziwym życiu* (OSMIIC408);
- *Powinny być związane z naszym życiem i przedstawiać sytuacje, z którymi możemy się spotkać* (OSMIIC404);
- *realnych problemach* (OSMIIC417);
- *Powinny być o życiu, aby przygotować młodych ludzi do dorosłości* (OSMIIC428);
- *rzeczach przydatnych w życiu dorosłym* (OSMIIC430),
- *życiu muzyków* (OSMIIC418),
- *muzyce* (OSMIIC426) oraz o tematyce historycznej.

Interesują ich teksty o tematyce aksjologicznej i podpowiadające, jak postępować w trudnych sytuacjach, a także książki przedstawiające przygody.

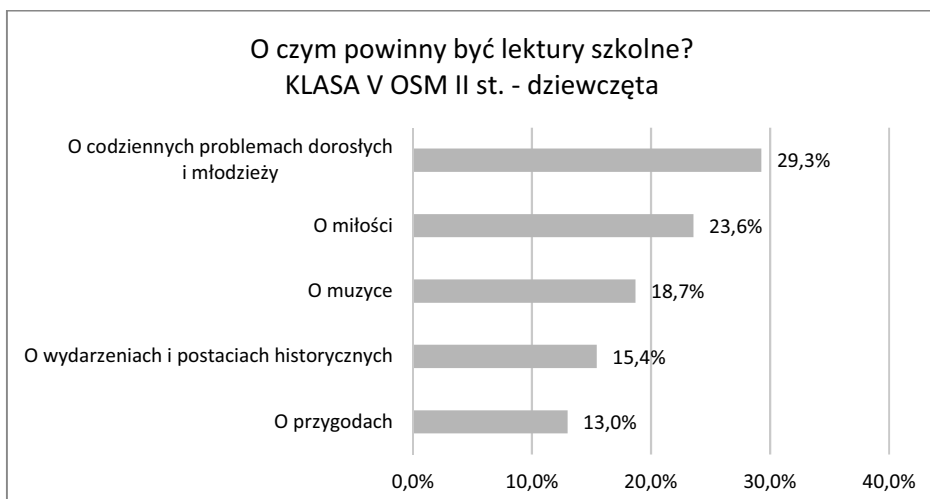
Uczennice klas V OSM II st. (123 odpowiedzi) najchętniej omawiałyby na lekcjach książki o życiu i dylematach młodzieży, która za chwilę wkroczy w dorosłość:

- *O problemach ludzi* (OSMIID506);
- *Tematyka współczesna, o problemach młodzieży i sposobach ich rozwiązywania* (OSMIID512);

- *Lektury powinny być ciekawe, bliskie nam, poruszające ważne dla nas sprawy. Powinny opowiadać o czymś ważnym i wartościowym. Zawierać wartości, do których moglibyśmy się odwoływać w codziennym życiu (OSMIID519);*
- *Powinny poruszać kwestie społeczne oraz ukazywać różne postawy i cechy ludzi (OSMIID501),*
- *Tematyka powinna być bliższa dzisiejszej młodzieży, pokazywać bunt w pozytywny sposób, pokazywać jak zmieniać świat na lepsze (OSMIID523);*
- *Uczniowie w naszym wieku są na etapie poszukiwania samych siebie, kreowania swoich poglądów i wyglądu. Wiąże się to często z niską samooceną i problemami. Lekturami powinny być nowele, listy (np. Przybory i Osieckiej), książki o realiach, historyczne. Coś, co zahacza o polską kulturę, ale również pomaga odszukać siebie, poznać uczucia i emocje (OSMIID527);*
- *Współczesne, o naszych czasach (OSMIID543);*
- *ważnych sprawach w naszym życiu (OSMIID548);*
- *Powinny otwierać na problemy, których nie widać gołym okiem (OSMIID 552);*
- *Takie, które pomagają zrozumieć świat innych ludzi (OSMIID553).*

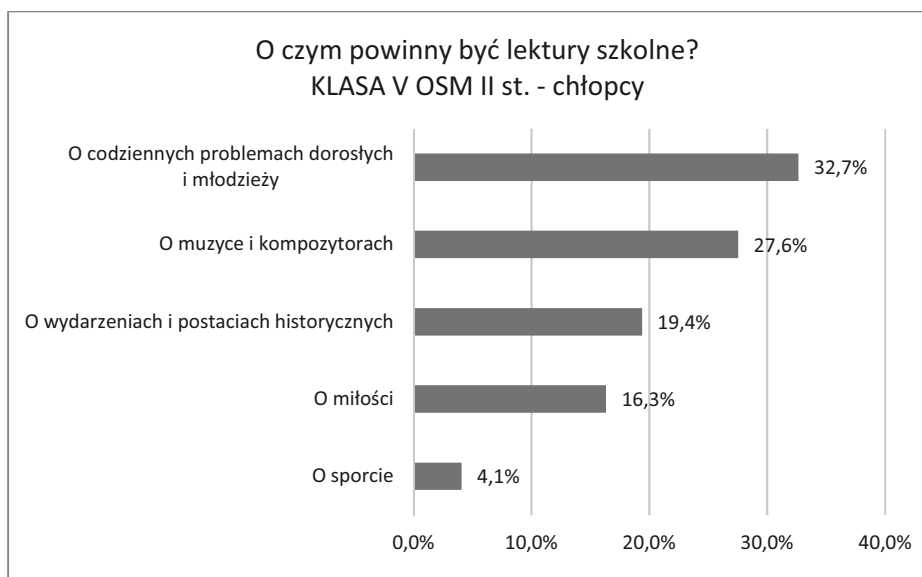
Dziewczęta z klas przedmaturalnych intrygują również książki o uczuciach, a zwłaszcza:

- *O tym, czym jest miłość (OSMIID502);*
- *życiu i twórczości kompozytorów, nie suche biografie, ale ciekawostki, nie podręcznikowe o artystach, takie o przygodach lub książki trzymające w napięciu, takie od których trudno się oderwać (OSMIID518).*



Chociaż siedemnastolatki zdają się być najbardziej zainteresowane literaturą współczesną, nie stronią od książek opisujących przeszłość, chcą czytać: *O prawdziwych historiach* (OSMIID502); *O II wojnie* (OSMIID553) i przygodach. Uczennice zwracają również uwagę na to, że lektury powinny być ciekawsze, mieć bardziej interesującą fabułę i przystępniejszą formę:

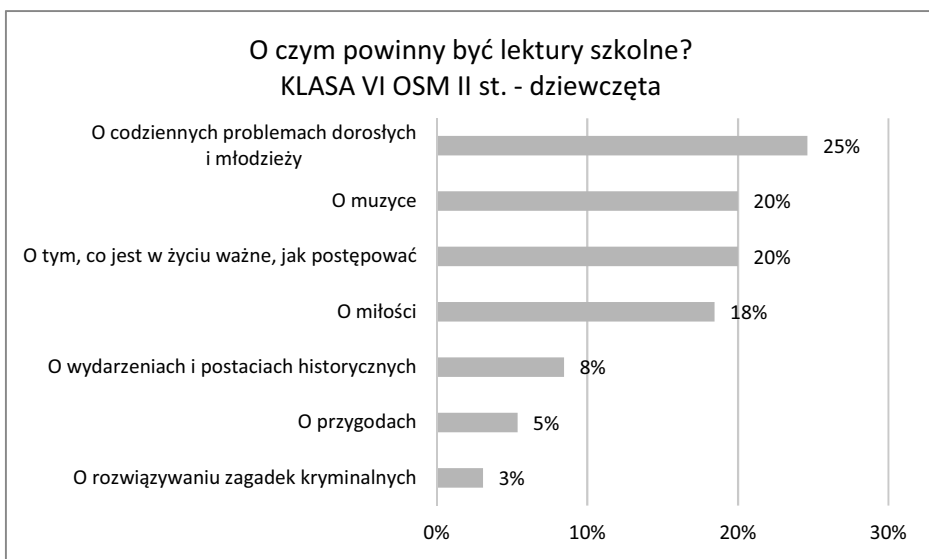
- *Nie chodzi o tematykę, lecz o język i długość. Ciężko się skupić nad długą książką napisaną trudnym i zawiłym językiem. Powinno być więcej powieści i opowiadań* (OSMIID550);
- *Myślę, że trochę bardziej nowoczesna literatura ułatwiłaby mi mobilizację* (OSMIID506);
- *Pisane prostym językiem* (OSMIID503).



Siedemnasto- i osiemnastoletni uczniowie klas V OSM II st. (98 odpowiedzi) chcieliby czytać przede wszystkim takie utwory literackie, które podejmują ważne tematy egzystencjalne:

- *O trudnych sytuacjach życiowych* (OSMIIC506);
- *życiu codziennym* (OSMIIC513);
- *Problemy współczesnego świata* (OSMIIC520);
- *Powinny przedstawiać problematykę społeczeństwa (uniwersalną) na tle ciekawej i przystępnej fabuły* (OSMIIC523);
- *muzyce i biografie muzyków* (OSMIID501).

Interesują ich także tematy dotyczące historii, miłości czy sportu.



Według dziewcząt z klasy dyplomowej (130 odpowiedzi) lektury powinny oscylować wokół tematyki bliskiej życiu, ludzkiej psychiki, codziennych problemów. Uczennice chciałyby w szkole czytać książki:

- *O relacjach międzyludzkich* (OSMIIC603);
- *Poruszające problemy związane z psychiką bohaterów* (OSMIID611);
- *życiu* (OSMIID614; OSMIID622, OSMIID643);
- *Psychologiczne* (OSMIID615, OSMIID632);
- *ponadczasowej tematyce i o charakterystyce ludzi* (OSMIID625);
- *samorozwoju* (OSMIID607).

Ważne są dla nich również lektury o młodych ludziach:

- *Powinny być o życiu, które jest nam bliskie, o codziennych problemach, życiu młodych ambitnych ludzi, którzy chcą się kształcić* (OSMIID605);
- *problemach, z którymi każdy młody człowiek się mierzy* (OSMIID610);
- *Powinny ukazywać tematykę bardziej współczesną, zbliżoną do naszego życia* (OSMIID624);
- *Powinny być o problemach młodych ludzi, które pojawiają się na świecie: samotność, uzależnienia, seks, miłość itp. Na pewno te tematy są poruszane w lekturach, ale nie są one tak szeroko omawiane. Uważam, że problemy, które wymieniłam nasiliły się i nauczyciele powinni być tego świadomi i pomagać uczniom poprzez odpowiednią literaturę* (OSMIID631).

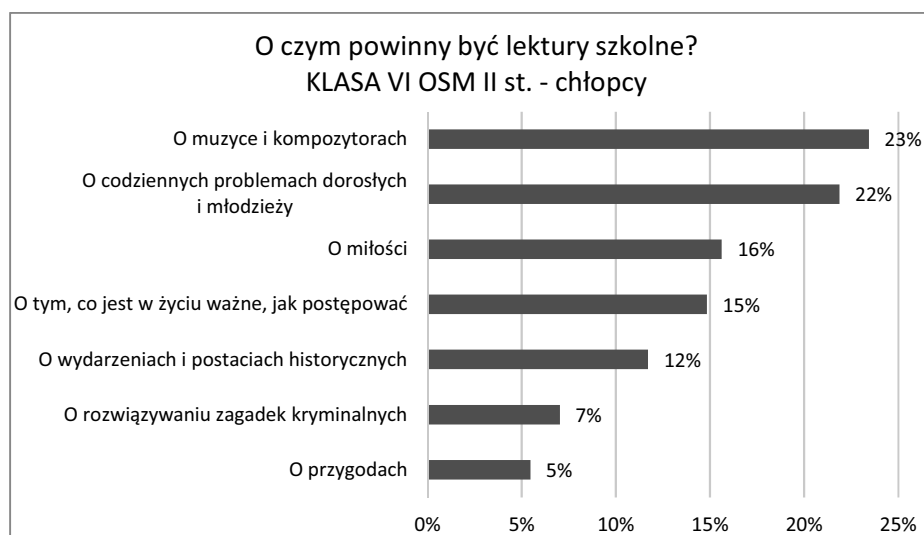
Dla uczennic pełnoletnich ciekawe są też teksty o miłości i *O trudnych losach muzyków, którzy osiągnęli sukces* (OSMIID606).

Maturzystki są zainteresowane książkami historycznymi:

- *O wojnie* (OSMIID603);
- *Książki mogłyby być o warunkach panujących podczas II wojny światowej* (OSMIID605);
- *Książki powinny być o historii naszego kraju* (OSMIID606),

a także lekturami przygodowymi. Dziewczęta z najstarszych klas OSM II st. zwróciły także uwagę na język lektur, podkreślając, że

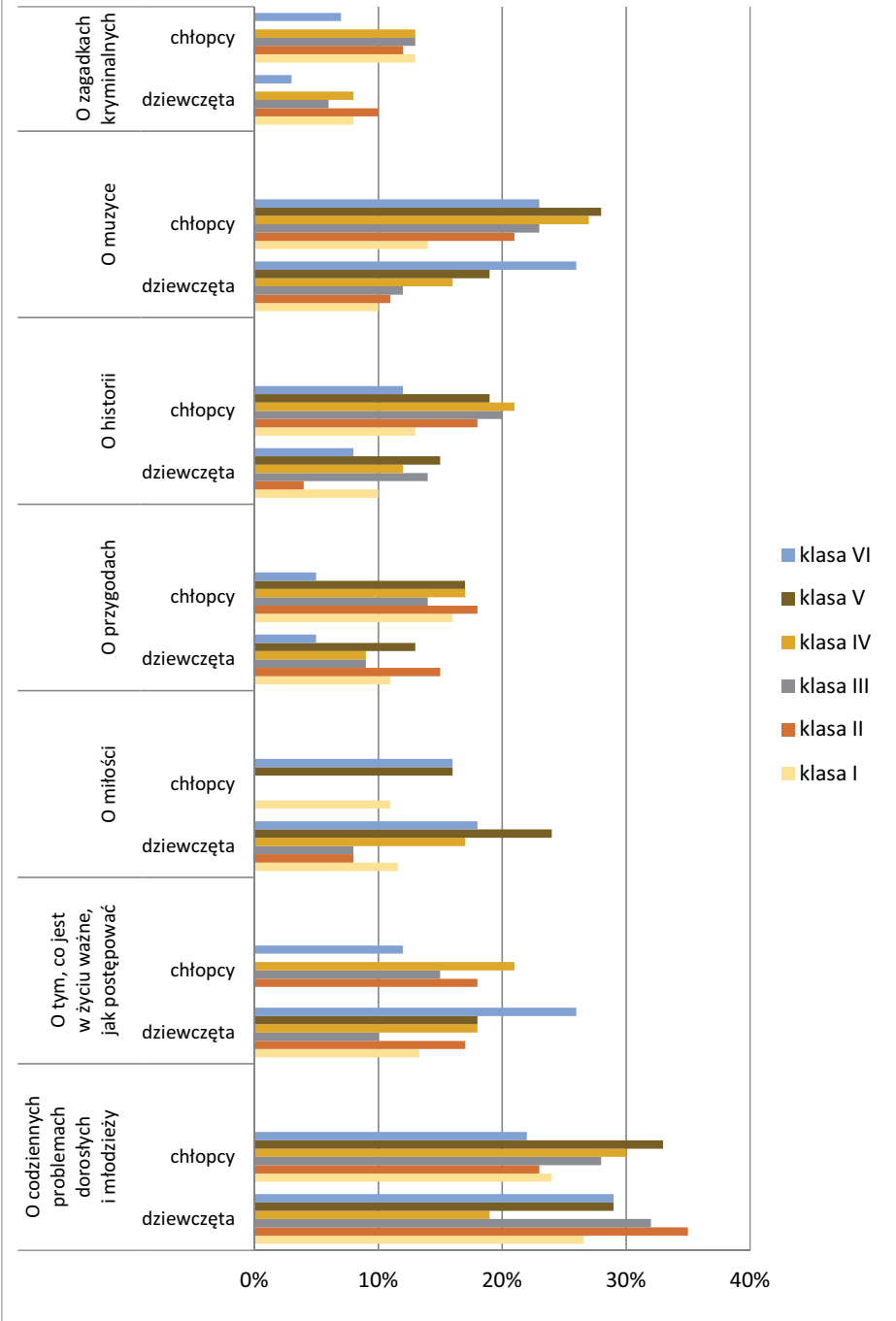
- *Powinno być więcej dialogów, a mniej opisów, przez które ciężko przebrnąć* (OSMIID627);
- *Pisane prozą* (OSMIID628), zawierać interesującą fabułę.



Maturzyści (128 odpowiedzi) najchętniej czytaliby lektury związane z ich zainteresowaniami i, być może, przyszłą pracą: *Związane z muzyką, muzykami* (OSMIIC610) oraz o codziennych problemach dorosłych i młodzieży: *Książki powinny zawierać tematy bliższe współczesnej młodzieży, bo to by się przelożyło na wzrost zainteresowania nimi i efektywność czytania w rezultacie* (OSMIIC601). Na lekcjach języka polskiego chcieliby też studiować teksty o miłości oraz takie, które podejmują problematykę aksjologiczną: *O rzeczach i wartościach, które rzeczywiście liczą się w życiu* (OSMIIC626); *Z przesłaniem moralnym* (OSMIIC638). Wiele osób ciekawi również historyczna, kryminalna i przygodowa tematyka lektur.

Podsumowując udzielone przez uczennice i uczniów klas I–VI OSM II st. odpowiedzi, warto je zestawić na jednym wykresie.

## O czym powinny być lektury szkolne?



Analiza udzielonych w ankietach odpowiedzi pozwala zauważyć, iż uczniowie OSM II st. najbardziej chcieliby na lekcjach języka polskiego studiować literaturę traktującą o sprawach ludzi żyjących w dzisiejszych czasach i problemach nurtujących współczesne nastolatki. Zainteresowanie lekturami opisującymi codzienność jest niezależne od wieku ani płci. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy tę tematykę uznali za najważniejszą w dziełach omawianych w szkole. Jedynie maturzyści jako istotniejsze wskazali treści oscylujące wokół muzyki. Dzieła opisujące rzeczywistość najbliższą uczniom – życie kompozytorów oraz proces powstawania ich dzieł, brzmienie i percepcję utworów muzycznych wykonywanych przez instrumentalistów pasjonują zresztą wszystkich przedstawicieli płci męskiej, w grupie dziewcząt zaś zainteresowanie tą tematyką można zaobserwować dopiero w klasie trzeciej. Chłopców, począwszy od klasy drugiej, interesuje także literatura historyczna, a lektury o tematyce miłosnej za bardzo ważne uznali dopiero maturzyści. Tymczasem dziewczęta chciałyby o uczuciach czytać już w klasie I, ale potem bardziej ciekawią je utwory historyczne czy przygodowe. Do tematu miłości chciałyby powrócić w klasach czwartej i piątej. Jak wynika z odpowiedzi udzielonych w ankietach, dla uczennic klas pierwszych, drugich, czwartych i szóstych ważne są również lektury ukazujące wartości, kształtujące postawy moralne, dające odpowiedź na nurtujące młodych artystów pytania o to, co jest w życiu ważne, jakim być człowiekiem. Młodzież zwróciła uwagę także na to, że interesująca może się okazać każda książka, jeśli jest napisana w sposób dla nich przystępny i zrozumiały. Tekstom obecnie omawianym w szkołach zarzucają przede wszystkim archaiczną formę, trudny język oraz zbyt dużą obszerność. Według nich lektury obowiązkowe powinny być krótsze i bardziej zrozumiałe. Warto zauważyć, że w wypowiedziach uczniów nie pojawiły się sformułowania świadczące o ich świadomości terminologicznej, gatunkowej czy historycznoliterackiej. O dziełach artystycznych piszą językiem prostym i bezpośrednim, pozbawionym określeń fachowych, właściwych analizie lektur.

Wczytując się w opinie młodych ludzi, wydaje się zasadne zrewidowanie dotychczasowego myślenia o szkolnym kanonie, uwzględnienie podczas jego tworzenia głosu uczniów, którzy nie odżegnują się od czytania, ale zobligowani do poznawania tekstów, które traktują jako obce i anachroniczne, unikają literatury wpisanej na listy lektur, uciekając się do streszczeń i opracowań. W podstawach programowych powinien na stałe zagościć zapis stanowiący, że nauczyciele, znający najlepiej upodobania i preferencje czytelnicze swoich uczniów, mogą dopełniać kanon ogólnopolski tekstami, wpisującymi się w zainteresowania ich podopiecznych. Być może dzięki wysłuchaniu i uwzglę-

dnienu głosu tych, którzy stanowią podmiot edukacji, zostanie w szkole przywrócona przyjemność lektury.

Dobór tekstów omawianych w całości, bądź we fragmentach, niewątpliwie wymaga namysłu, ale i odpowiedzialności. Wszak każdy rekomendowany przez nauczyciela tekst jest tym, który oddziałuje nie tylko artystycznie, ale również wychowawczo. To właśnie na lekcjach języka polskiego kształtują się postawy i wartości. Część czytanych książek zapada uczniom w pamięć i niosą je w sobie przez życie, inne „tylko” wzbogacają kulturowo, pomagają doskonalić sprawność językową, nie stają się własne, swoje. Przeżycie lektury jest konieczne, by spotkać się z dziełem, niweluje bierne powtarzanie gotowców interpretacyjnych narzucanych w podręcznikach i marnej jakości opracowaniach, daje czytelnikowi wolność. Niestety, jak pokazuje doświadczenie, książki dzielą się na te przeżywane – z własnego wyboru, czytane zachłannie, pomimo imponującej objętości, i te szkolne, przymusowe, którym nie towarzyszą żadne emocje.

## 2. Doświadczenie ucznia a doświadczanie lektury

Współcześni uczniowie, zarówno ci uczęszczający do szkół nieprofilowanych, jak i muzycznych, najchętniej sięgają po książki o tematyce bliskiej spraw sytuujących się w kręgu ich zainteresowań. Preferują lektury ilustrujące problemy codzienności, z którymi borykają się współcześnie żyjący ludzie w różnym wieku, oraz są ciekawi tekstów korespondujących z ich własnym doświadczeniem życiowym. Książki napisane trudnym, według nich, językiem, pokazujące świat, którego już nie ma, i bohaterów dalekich od osób spotykanych na co dzień, nie cieszą się w ich gronie zbyt dużym zainteresowaniem. Tymczasem, jak podkreśla autor publikacji *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*<sup>153</sup>, lista tekstów obowiązkowych, wpisanych dziś w podstawę programową, stoi w kontrze do tego, czego uczniowie poszukują w literaturze. Ich bohaterowie często

„nie mogą powodować procesu pogłębionej identyfikacji: zbyt obca jest obyczajowość, zbyt dalekie różnice mentalne, które zwiększają czytelniczy dystans do postaci, zamiast dystans ten niwelować i prowadzić do utożsamienia czytelnika z bohaterem. Do tego dochodzi bariera językowa, która utrudnia proces czytania, a to również podmywa możliwość identyfikacji czytelnika z bohaterem”<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.

<sup>154</sup> *Ibidem*, s. 111.

Nie sposób zaprzeczyć, iż lektury pokazujące realia przeszłości są cenne, dają szansę na przyjrzenie się temu, jak żyli nasi przodkowie, do czego dążyli, co uznawali za cel egzystencji, jednak nagromadzenie w spisie tekstów obowiązkowych wyłącznie pozycji z punktu widzenia nastolatków anachronicznych nie sprzyja czytelnictwu. Współczesna szkoła zdaje się, niestety, utrwałać w uczniach przekonanie, że młody człowiek nie odnajdzie w lekturach ani prawdy o świecie, w którym żyje, ani podpowiedzi, jak rozwiązywać doskwierające mu problemy. Tym samym, odwrotnie do celu, jaki stawiają sobie pedagodzy, zbyt często „skazujemy książkę na banicję ze świata dziecięcych i młodzieńczych zainteresowań, dowodzimy bowiem, że należy ona do minionych czasów, że była rozrywką minionych pokoleń i o minionych pokoleniach mówi”<sup>155</sup>. Nierzadko dochodzi w szkole do sytuacji, w której książki obowiązkowe zamiast rozbudzać miłość do literatury – pogłębiają niechęć do czytania. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy, podkreśla J. Sławiński, jest to, iż dzieła omawiane w szkole są pisane przez dojrzałych i dla dojrzałych, a uczeń, ze względu na swój wiek, nie jest w stanie ich odczytać, choćby wykazał wiele starań. Odbiór tych tekstów przez „młodocianych nacechowany jest jakąś nienaturalnością, wymaga bowiem od czytelnika swoistej »przebieranki«, udawania – na czas lektury – że jest kimś innym niż jest naprawdę, że dysponuje doświadczeniami, którymi faktycznie nie dysponuje, że rozumie coś, czego rozumieć nie jest w stanie”<sup>156</sup>. Dlatego autor przywołanych słów zachęca do sięgania na lekcjach także po książki wybierane przez uczniów samodzielnie do kontemplowania w wolnym czasie. Te, z którymi mają intymny, spójny z własnym doświadczeniem kontakt, tylko bowiem omawiając literaturę, po którą uczniowie sięgają chętnie, można kształcić ich kompetencje czytelnicze. Doświadczenie determinuje nie tylko zainteresowanie tym, a nie innym tekstem, ale także wywiera wpływ na jego przeżycie i interpretację, ponieważ „rozumieć można podobnie, a nawet dokładnie tak samo, ale z doświadczeniem sprawa nie jest już tak prosta – jest ono prywatną kwestią czytelnika, a to, w jaki sposób doświadcza, warunkować mogą tylko jego własne – indywidualne kompetencje i predyspozycje”<sup>157</sup>. Zofia Budrewicz, rozważając tę kwestię<sup>158</sup>, wychodzi od przypomnienia poglądu Johna Deweya, który zwrócił uwagę na fakt, że nawet nie-

---

<sup>155</sup> *Ibidem*, s. 115.

<sup>156</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro* [w:] *Prace wybrane Janusza Sławińskiego*, t. 3. *Teksty i teksty*, red. W. Bolecki, Kraków 2000, s. 99.

<sup>157</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 21.

<sup>158</sup> Por. Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczenia* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 63–73.

wielka ilość doświadczenia jest cenniejsza niż wiedza teoretyczna. Współczesność jest jednak określana jako czas kryzysu czy nawet zaniku doświadczenia. Wszystko tak szybko się zmienia, że praktyczniejszym, według wielu, jest przyglądanie się coraz to nowym elementom z ciekawością dziecka, aniżeli gromadzenie doświadczeń i bazowanie na nich w dalszym życiu, bo część z nich może się okazać, w obliczu przemian rzeczywistości, już nieprzydatna.

Oczywistym jest, że „niektórych książek doświadczamy żywo, a inne odkładamy z niechęcią, bo nas najzwyczajniej nie dotyczą. I nie zawsze wina leży po stronie tych książek”<sup>159</sup>. Dzisiejsza szkoła, zauważa B. Chrzastowska, „koncentruje uwagę na wartościach narodowych i społecznych ważnych dla zbiorowości, grupy społecznej – narodu i społeczeństwa”<sup>160</sup>. Teksty przyczyniające się do budowania tożsamości, patriotyzmu, kształtowania wartości są niewątpliwie ważne i nie wolno z nich rezygnować, ale należałoby je wzbogacić również o takie, które są istotne dla jednostki, korespondują ze współczesnym doświadczeniem młodych ludzi. Aby uczniowie nie ograniczali spotkań z literaturą jedynie do kontaktu ze streszczeniami, muszą się czytaniem książek zafascynować, uznać daną lekturę za ciekawą i ważną właśnie dla nich. Warto tę kwestię rozważyć, zaangażowanie w lekturę jest bowiem jednym z najważniejszych czynników wpływających na motywowanie młodych ludzi do czytania. Rodzi się ono wówczas, gdy człowiek samodzielnie może wybrać książkę oraz gdy do poznania jej treści skłania go tzw. motywacja wewnętrzna<sup>161</sup> – wówczas efektem kontaktu z dziełem jest uczucie przyjemności i satysfakcji.

---

<sup>159</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, *op. cit.*, s. 21.

<sup>160</sup> B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, *op. cit.*, s. 53.

<sup>161</sup> Zob. m. in.: M. Łaguna, *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1; A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radziecki, Warszawa 1990; A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, tłum. S. Wojciechowski, Warszawa 1997; Z. Putkiewicz, *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1981; J. Reykowski, *Emocje i motywacja* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975; A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej* [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005; B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998; Z. Zasacka, *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 71–86. Motywacja zewnętrzna (*extrinsic*) jest związana ze świadomością konsekwencji, jakie przyniesie nieprzeczytanie lektury – negatywną oceną wystawioną przez nauczyciela, kłopotami na egzaminach zewnętrznych. Temu rodzajowi motywacji brak spontaniczności, poczucia satysfakcji z czytania, wiąże się raczej z naciskiem i poczuciem przymusu. Motywacja zewnętrzna nie skłania do czytania oryginalnych tekstów ani przełamywania bariery skomplikowanego języka tekstu. Zdaniem Z. Zasackiej ogromny wpływ na to, czy uczniowie czytają, ma postawa środowiska rodzinnego i rówieśników (motywacja społeczna). Anali-

„Motywacja wewnętrzna (*intrinsic*) może mieć emocjonalne cechy określające zaangażowanie ucznia w czytanie wskazujące, w jakim stopniu ta czynność sprawia mu przyjemność i w jakim stopniu ją lubi, wówczas lektura bardziej przypomina zabawę, rozrywkę”<sup>162</sup>.

Czytanie staje się przyjemnością, relaksuje, ale też może mieć wartość poznawczą, gdy uczeń „samodzielnie przypisuje lekturze sens i wartość, a samemu czytelnikowi towarzyszą samorealizacja i poszerzanie kompetencji”<sup>163</sup>. Motywację wewnętrzną cechują ciekawość przebiegu wydarzeń i świata przedstawionego w książce, zaabsorbowanie wynikające na przykład z identyfikowania się z postaciami, ideami, pokazaną w książce historią, owo- cujące gotowością do podjęcia wysiłku przeczytania nawet bardzo nieprzy- stępnego, w pierwszym kontakcie, utworu. Badania dowodzą, iż uczniowie chętniej poznają dzieła literackie, które „dotyczą ich problemów, doświad- czeń, kwestii, które ich intrygują bądź mogą zaintrygować”<sup>164</sup>, dlatego – pod- kreśla A. Janus-Sitarz – „najskuteczniejsze metody motywowania do lektury to te, które przekonują uczniów, że utwór mówi o sprawach dla nich ważnych, aktualnych, i młody człowiek może w nim znaleźć odpowiedzi na swoje pyta- nia i wątpliwości”<sup>165</sup>. Zdaniem Jana Polakowskiego lektura jest wyrazem po- szukiwania „w układzie świata przedstawionego, zwłaszcza zaś w postaciach literackich swoistego odbicia własnej osobowości, względnie pożytki dla własnych pragnień, marzeń, niespełnionych oczekiwań”<sup>166</sup>. Dlatego w szkole, zgodnie z sugestią Anny Burzyńskiej, należałoby się zastanowić,

---

zując wyniki prowadzonych przez siebie badań, Zasacka zauważyła, że motywacją wewnętrzną wyróżniają się w większej mierze dziewczęta. One bardziej utożsamiają się z bohaterkami lektur i światem w nich kreowanym, chętnie także podejmowały rozmowy na temat przeczyta- nych książek. Większości chłopców towarzyszy motywacja zewnętrzna, a wpływ rówieśników wywiera na nich odwrotne od pożądanego rezultaty. Uczniowie badani przez Z. Zasacką wska- zywali na przymus czytania, konieczność ukończenia książki w określonym przez nauczyciela czasie, egzekwowanie znajomości tekstu według schematów i rutynowych pytań, testów zna- jomości lektury. Młodzież jest świadoma tego, że książki czyta się na ocenę, a ponieważ w starszych klasach nie zależy uczniom na dobrych stopniach, przestają też czytać. Brak im motywacji wewnętrznej w poznawaniu lektur.

<sup>162</sup> Z. Zasacka, *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze*, op. cit., s. 75.

<sup>163</sup> *Ibidem*.

<sup>164</sup> *Ibidem*, s. 82.

<sup>165</sup> A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak zmotywować do czytania lektur szkolnych* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 183.

<sup>166</sup> J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980, s. 173.

„dlaczego ten właśnie tekst – dzisiaj, tutaj – ma nas w ogóle obchodzić? I w jaki sposób arcydzieło – zwłaszcza z odległej epoki – może się powiązać z naszymi aktualnymi doświadczeniami? Albo inaczej: czy obcość doświadczeń, które opisuje dany tekst, może nas dzisiaj poruszyć?”<sup>167</sup>.

Kluczem do sięgnięcia po lekturę, jak zauważa Z.A. Kłakówna, jest to, aby uczeń był „zainteresowany tym, co czyta. To, o czym czyta, musi być dla niego osobiście z jakichś powodów, niekoniecznie uświadomionych, ważne”<sup>168</sup>. W OSM II st., jak wynika z analizowanych już wypowiedzi uczniów, młodzież garnie się do książek, ukazujących perypetie ich rówieśników albo dorosłych uwikłanych we współczesną rzeczywistość, zmagających się z codziennymi problemami mogącymi być udziałem każdego. Młodzi instrumentalisci chcieliby też poznawać lektury korespondujące z ich zawodową pasją, przedstawiające losy artystów, pracę kompozytorów, problemy towarzyszące wykonawcom na scenie. Pragnęliby w książkach odnaleźć odpowiedzi na nurtujące ich pytania egzystencjalne i aksjologiczne. Oczekiwania lekturowe, wyrażone przez nastoletnich muzyków, zdają się zatem w pełni uzasadniać spostrzeżenie, że „im mniejszy jest dystans między sytuacją percepcyjną narratora i bohatera dzieła, tym większa może być wartość sterujących procesami rozumienia doświadczeń wyobrażonych”<sup>169</sup>. Bliskość świata wykreowanego w lekturze na pewno ułatwia, szczególnie młodemu czytelnikowi, który nie jest wytrawnym badaczem literatury, ale zaledwie adeptem, stawiającym w sferze jej rozumienia i interpretacji niepewne jeszcze pierwsze kroki, zrozumienie fabuły, okoliczności towarzyszących wydarzeniom oraz motywację uwikłanych w nie postaci. Młody człowiek, dzięki spójności własnych doświadczeń z treścią zgłębianej opowieści, nie tylko lepiej rozumie jej sens, ale może również, poprzez nią, wnikliwiej spojrzeć na siebie, rozpoznać skrywane często pragnienia, lęki – jak bowiem napisał autor *W poszukiwaniu straconego czasu*, „każdy czytelnik jest, kiedy czyta, czytelnikiem – swoim własnym. Dzieło pisarza to tylko rodzaj instrumentu optycznego zaofiarowanego czytelnikowi, aby czytelnik mógł rozeznaczyć w tym, czego, gdyby nie książka, nie dostrzegłby w sobie może”<sup>170</sup>. Tak więc, im pełniej, mocniej doświadczy lektury –

---

<sup>167</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, op. cit., s. 28.

<sup>168</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, op. cit., s. 171.

<sup>169</sup> Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, op. cit., s. 68.

<sup>170</sup> M. Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 7: *Czas odnaleziony*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1965, s. 295.

a dochodzi do tego przede wszystkim wówczas, gdy koresponduje ona z jego własnym, osobistym doświadczeniem – tym lepiej pozna siebie i prawdę o sobie samym, bo:

DOŚWIADCZENIE PODMIOTU => DOŚWIADCZANIE LEKTURY => DOŚWIADCZENIE PRAWDY O SOBIE

Zdaniem Michała Pawła Markowskiego czytelnik stara się nie tylko zrozumieć świat, który otwiera przed nim lektura, ale i siebie<sup>171</sup>, a Ryszard Nycz dodaje: „dopiero lektura sprawia, że tekst – niczym weneckie zwierciadło – okazuje się lustrem, w którym odnajduje swe odbicie ludzkie doświadczenie, i zarazem oknem, poprzez które możemy je pojąć (to znaczy: dostrzec, rozpoznać i uchwycić)”<sup>172</sup>.

Podążając za wskazanymi paralelami, warto się zastanowić, w jakim stopniu życiowe doświadczenie młodych czytelników wpływa na doświadczanie zgłębianej przez nich literatury<sup>173</sup>. W oparciu o wypowiedzi uczniów, pedagogów oraz metodyków nauczania można sformułować wniosek, że młodzież najlepiej rozumie i przeżywa książki ukazujące świat im znany oraz bohaterów, którzy są, jak podkreśla Paweł Sporek, ich rówieśnikami, postaci „są nieobojętne dla odbiorców, prowokują ich do wysiłku intelektualnego oraz zaangażowania emocjonalnego”<sup>174</sup>. Odpowiedni dobór lektury wpisującej się w oczekiwania młodzieży może, jak podkreśla autor przywołanej opinii, przywrócić w szkole przyjemność czytania, a także sprawić,

---

<sup>171</sup> Zob. M.P. Markowski, *Hermeneutyka* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 184.

<sup>172</sup> R. Nycz, *Literatura: lityry lektura. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodaniem studium przypadku „Wagonu” Adama Ważyka* [w:] *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, t. 1., Warszawa 2012, s. 111.

<sup>173</sup> Doświadczenie, jak wskazuje B. Myrdzik, por.: *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 15–23, jest definiowane różnorodnie, w zależności od przyjętej perspektywy naukowej, dlatego nieodzownym wydaje się uściślenie, że niniejsze rozważania dotyczą doświadczenia zgodnego z definicją pedagogiczną, sformułowaną przez Wincentego Okonia. Por.: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 58.

<sup>174</sup> P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 95.

iz zgłębianie dzieł literackich będzie postrzegane jako czynność ludyczna, rozrywkowa, dająca przyjemność w okresie młodzieńczym i sprzyjająca rozwinięciu nawyku czytania w życiu dorosłym. Zdaniem Anny Burzyńskiej

„nie wystarczy, jak chciała hermeneutyka – powiedzieć, co dany tekst znaczy, czy jaka jest jego ukryta struktura. By obudzić apetyt na literaturę [...] trzeba hermeneutykę wzbogacić o performatykę – znaleźć w tekście i wydobyć z niego to, czym zdolny jest on na nas oddziaływać. I pokazać, w jaki sposób to, czego doświadczamy podczas lektury, może również wpłynąć na nasze aktualne i przyszłe doświadczenia”<sup>175</sup>.

W akcie czytania nieodzowne jest zmysłowe wczucie się w fikcję, dlatego „lekceważenie uczniowskich przeżyć lekturowych, psychosomatycznych reakcji na świat przedstawiony, [...] unieważnia lub marginalizuje wartość doświadczenia wewnętrznego (rozumowego, intelektualnego czy duchowego) na każdym etapie nauki lektury”<sup>176</sup>. Tymczasem doświadczenia lekturowe młodzieży są dziś znikome, enigmatyczne i fragmentaryczne, co rodzi pytanie: jak rozmawiać o przeżyciu lektury, jeśli uczniowie znają tylko jej streszczenie z Internetu lub bryka albo fragment zamieszczony w podręczniku. W gestii nauczyciela leży niewątpliwie zachęcenie nastoletnich odbiorców do sięgnięcia po tekst, a potem podczas jego lekcyjnej interpretacji wdrożenie ich do dyskusji na temat dzieła. Niestety moment bezpośredniego doświadczania lektury, a więc sam akt czytania, odbywa się poza klasą i, jak zaznacza Marta Rusek<sup>177</sup>, polonista nie uczestniczy w tej najważniejszej fazie kontaktu z utworem.

Dydaktycy odbiór dzieła wyprowadzają z antropologii literatury i teorii kulturowej, doceniając jednocześnie jego poznawanie przez doświadczenie. Z. Budrewicz zaznacza, że

„autorzy wielu prac wiążą operacyjną przydatność figury podmiotowego doświadczenia sensualno-mentalnego z możliwościami »wglądu« w nie odbiorcy – ucznia. »Wgląd« ten traktuje się jako swoiste doświadczenie tekstualne, w którym zderza się podmiotowość czytającego z podmiotowością innego w dziele. Szkolny akt lektury, stając się »podwójnym doświadczeniem« (siebie i inności tekstu), zależy i od czytelniczej atrakcyjności sposobów literackiego uobecniania doświadczenia, i świadomości literacko-kulturowej ucznia (jego kompetencji, wiedzy i upodobań)”<sup>178</sup>.

---

<sup>175</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, op. cit., s. 28.

<sup>176</sup> Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, op. cit., s. 68.

<sup>177</sup> Por. M. Rusek, *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 218–227.

<sup>178</sup> Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, op. cit., s. 66.

Chrzastowska przypomina, że wyróżnia się dwa rodzaje kontekstu: kontekst macierzysty dzieła oraz kontekst osobisty odbiorcy, który z jednej strony ma charakter indywidualny, z drugiej zaś jest determinowany kulturowo i społecznie. „Na akt lektury wpływa bowiem nie tylko doświadczenie życiowe, odczytanie, światopogląd odbiorcy, ale cała kultura literacka, w której odbiorca tkwi: charakterystyczne dla niej gusty i upodobania, preferencje i wybory, kody odbioru i normy czytania”<sup>179</sup>. I choć można wyróżnić różne postawy czytelnika wobec literatury, żadna z nich nie jest wolna od oddziaływania czasów, w których się żyje. Na odbiór dzieła wpływa zarówno synchronia, jak i diachronia kultury literackiej. B. Chrzastowska interpretuje to następująco:

„W konkretyzacji zasadniczą rolę grają konteksty osobiste. Czytelnik nieustannie odwołuje się do swojej pamięci (np. do innych przeczytanych i zapamiętanych dzieł), konfrontuje świat przedstawiony ze znaną sobie rzeczywistością, nadaje schematycznie wyznaczonym w dziele składnikom indywidualny, konkretny kształt, wzbogaca dzieło, wypełniając luki, brakujące elementy, dopełnia je własnymi przeżyciami i refleksjami”<sup>180</sup>.

Hermeneutyczny model obcowania z tekstem – dokładniej omówiony dalej – zakłada, że jest on wypowiedzią skierowaną do konkretnego czytelnika, ale też formą obcowania z tradycją i kulturą. Nie ma zamkniętej, skończonej interpretacji, bo jego znaczenie powstaje niejako na nowo przez odniesienie go do własnej sytuacji egzystencjalnej. Nie pyta o sens utworu dla pierwotnego odbiorcy, ale stara się odkryć prawdę kiedyś wypowiedzianą i zapomnianą, przyswoić i uczynić bliskim to, co cudze, dalekie. „Dzieło sztuki – pisze Stefan Szuman – staje się dla nas żywe i wymowne w miarę tego, jak w nie wnikamy, coraz pełniej je poznajemy i coraz wyraźniej przeżywamy. Dzieło sztuki zaczyna żyć swoim życiem dopiero wówczas, gdy się w nas odezwie, gdy znajdzie w nas swój oddźwięk”<sup>181</sup>. Staje się lustrem, w którym „widzimy w nowym świetle i przeżywamy z nowym, świeżym uczuciem, świat, który już znamy, oraz życie, którego już doświadczyliśmy”<sup>182</sup>.

Przywołane stanowiska dotyczące wpływu doświadczenia życiowego na doświadczenie lektury są dla nauczycieli języka polskiego, zmagających się na co dzień z niechęcią uczniów do tekstów omawianych na lekcjach, niezwykle cenne, wskazują bowiem kierunek, który warto obrać, proponując im dzieła literackie korespondujące z ich światem i przeżyciami. Dla młodzieży uzdol-

---

<sup>179</sup> B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, op. cit., s. 57.

<sup>180</sup> *Ibidem*, s. 65.

<sup>181</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962, s. 11.

<sup>182</sup> *Ibidem*, s. 13.

nionej muzycznie, ćwiczącej na instrumentach zarówno solo, jak i w zespołach kameralnych czy orkiestrach, interesujące mogą się okazać książki związane z ich codziennością – „grające” lektury opisujące muzykę słowami, przedstawiające perypetie, artystów, żmudny proces przygotowywania utworów oraz koncerty na mniejszych i wielkich scenach, sukcesy i porażki, będące udziałem kompozytorów, instrumentalistów, a także ludzi niezwiązanych z muzyką zawodowo, ale szczególnie mocno ją przeżywających. Z takimi książkami młodzież mogłaby się identyfikować, przeglądać w nich, szukać odpowiedzi na ważne dla siebie pytania, dotyczące sztuki, artystów, istoty muzyki. Jednak, szanując zdanie uczniów i uwzględniając bezsprzeczny fakt, iż to oni są podmiotem procesu edukacyjnego, warto przyjrzeć się temu, jak sami zainteresowani wypowiadają się na temat pomysłu dołączenia do listy lektur w ogólnokształcącej szkole muzycznej książek dotyczących dziedziny szczególnie im bliskiej.

### 3. O muzyce dla muzyków! Stanowisko uczniów OSM II st.

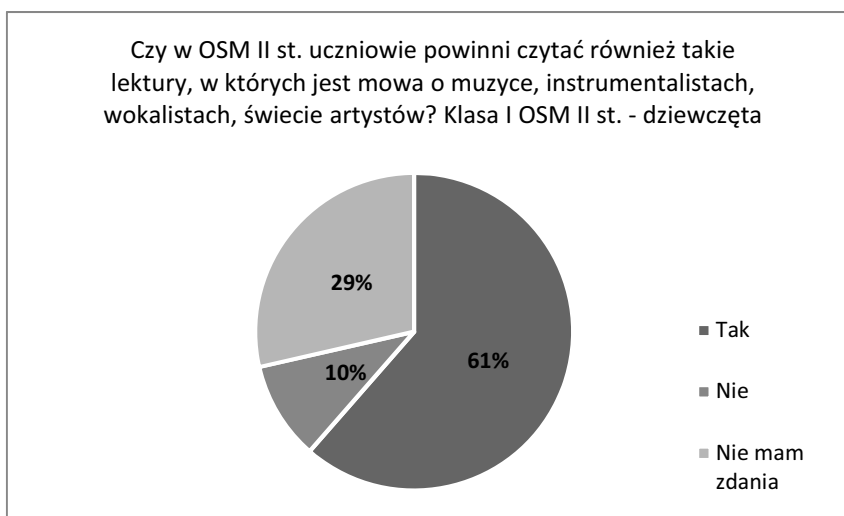
Badania, przeprowadzone w grupie uczniów reprezentujących OSM II st., wykazały, że młodzież najchętniej omawiałaby w szkole dzieła, które dotyczą życia współczesnych ludzi, zarówno dorosłych, jak i nastolatków. Chcą się przeglądać trapiącym ich problemom i zastanawiać, co robić, by podobnych kłopotów uniknąć we własnym życiu. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy szczególnie cenią literaturę, która prezentuje różne postawy życiowe, podpowiada, co jest ważne, w jakim kierunku powinien zmierzać człowiek, by mógł być uznany i przez siebie, i przez innych za prawego i wartościowego. Młodzież z OSM II st. chciałaby także, by lektury były bliskie jej doświadczeniu, dotyczyły muzyki, przedstawiały kreacje instrumentalistów i kompozytorów, ludzi związanych zawodowo ze sztuką. Z zaprezentowanych wcześniej poglądów, głoszonych przez osoby na co dzień parające się edukacją oraz metodyką nauczania, wynika, że aby zachęcić nastolatków do poznawania szkolnych lektur, „uczniowie muszą współdecydować o tym, co w szkole będzie czytane i wspólnie omawiane”<sup>183</sup>. By rozpoznać, w jakim stopniu młodzież w wieku 13–19 lat uczęszczająca do szkół muzycznych uważa za zasadne

---

<sup>183</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum, op. cit.*, s. 171.

włączenie do już istniejącej listy tekstów obowiązkowych dodatkowych tytułów – takich, których tematyka oscyluje wokół muzyki – postawiłam w omawianej już ankiecie pytanie: „Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?”. Można było odpowiedzieć: „tak”, „nie” lub „nie mam zdania”, a dodatkowo, w wyznaczonym miejscu, napisać uzasadnienie zaznaczonej opcji własnymi słowami. Wiele osób uczestniczących w badaniu, nawet jeśli ominęło inne pytania kwestionariusza, na to odpowiedziało dość chętnie. Liczbę wskazań dziewcząt i chłopców z klas I–VI OSM II st. ilustrują zamieszczone w dalszej części rozważań wykresy, które dodatkowo zostały opatrzone cytami zapisanych przez uczniów, najbardziej reprezentatywnych, argumentów.

W klasach I OSM II st. odpowiedzi udzieliło 71 dziewcząt i 53 chłopców. Czterdzieści trzy uczennice zaznaczyły opcję „tak”, siedem „nie”, a dwadzieścia „nie mam zdania”.



Jak wynika z zestawienia danych, większość pytaných jest przekonana o tym, że w ogólnokształcących szkołach muzycznych lektury o tematyce związanej z profilem placówki, w której się kształcą, powinny być czytane jako teksty obowiązkowe i omawiane wspólnie z nauczycielami na lekcjach języka polskiego. Uczennice, argumentując przedstawione stanowisko, uzasadniały je w sposób następujący:

- *Tak, bo lektury powinny być o tym, w czym się szkoła specjalizuje (OSMIID101);*

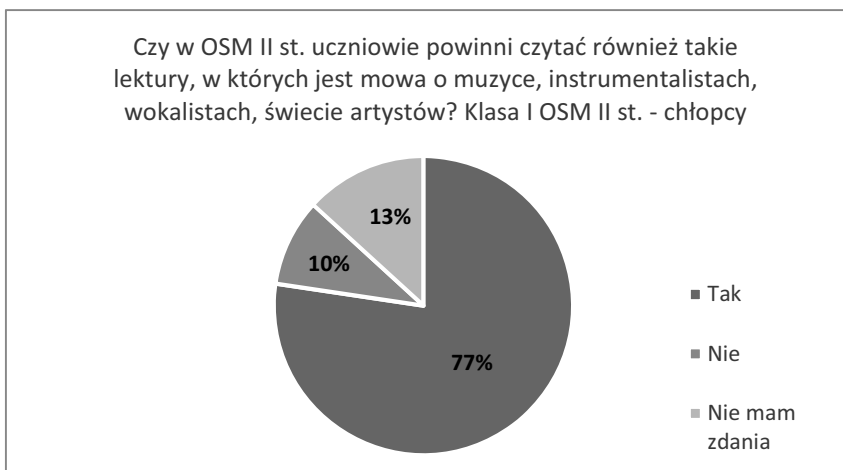
- *Tak, bo muzyka uwrażliwia i uczy nas oraz jest podstawową wiedzą (OSMIID106);*
- *Tak, bo jest to jednak szkoła muzyczna (OSMIID108);*
- *Tak, uczeń powinien orientować się w świecie muzyki. Uważam, że wiedza tylko o swoim instrumencie, to żadna mądrość (OSMIID110);*
- *Tak, te wiadomości przydadzą się przy graniu utworów i mogą być ciekawe (OSMIID113);*
- *Tak, bo będąc w szkole muzycznej musimy zdobywać wiedzę, szczególnie na ten temat, chętniej czytałabym książki o muzykach i ich przygodach (OSMIID115; OSMIID117; OSMIID126);*
- *Tak, bo pomaga to w nauce muzyki, rozwija, to ciekawe ze względu na nasze zainteresowania (związane z muzyką) (OSMIID120);*
- *Tak, bo dla muzyków jest ciekawe wszystko, co jest związane z muzyką (OSMIID122).*

Z przywołanych wypowiedzi wynika, że uczennice za szczególnie cenne uważają książki wpisujące się w ich osobiste doświadczenie. Jako osoby zainteresowane światem dźwięków pragną czytać powieści dostarczające wiedzy o jego kulisach, przybliżające przeżycia muzyków, ich problemy związane z wykonywaniem utworów na instrumentach oraz ukazujące emocje i perypetie ludzi sztuki. Dziewczęta stojące w opozycji zwróciły jednak uwagę na to, że artystyczne zajęcia obowiązkowe, w których uczestniczą, w pełni zaspokajają ich apetyt na muzykę. Uzasadniając odpowiedzi negatywne, pisały:

- *Nie, bo na literaturze muzycznej i tak się o tym uczymy, poza tym mamy bardzo mało czasu, a jeśli kogoś to interesuje to sam, z własnej woli przeczyta (OSMIID102);*
- *Nie, bo takich rzeczy uczy się na dodatkowych zajęciach muzycznych więc przerabianie tego na języku polskim nie miałoby sensu (OSMIID118);*
- *Nie, bo wystarczy, że uczymy się o tym na audycjach muzycznych. Jest nam to niepotrzebne do życia (i tak  $\frac{3}{4}$  z nas nie zostanie muzykami), a musimy się rozwijać pod względem polonistycznym. Poza tym, jak mielibyśmy omawiać taką lekturę na lekcjach języka polskiego? (OSMIID134).*

Ostatnia wypowiedź przykuwa uwagę niewiarą jej autorki w to, że poloniści mają kompetencje do wypowiadania się na temat muzyki i tekstów ją opisujących. Z pewnością warto się zastanowić, z czego przedstawiony pogląd wynika, jednak trzeba mieć świadomość jego incydentalności. Większość ankietowanych bowiem podkreślała zasadność lekcji o tematyce, która jest uczniom szkół muzycznych najbliższa, chcieliby też czytać lektury wokół niej oscylujące.

Chłopcy uczęszczający do klas pierwszych udzielili 53 odpowiedzi, spośród nich aż 41 było pozytywnych, tylko pięć negatywnych, siedem osób zaznaczyło, że nie ma zdania na temat, którego dotyczyło pytanie.



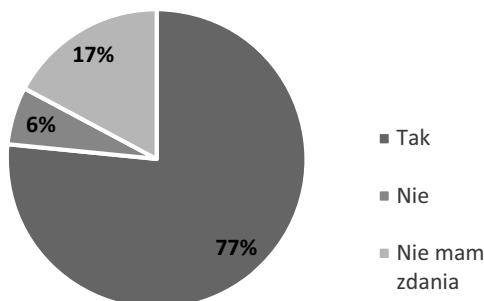
Wskazując zasadność przyjętego stanowiska, napisali:

- *Tak, jeżeli wybieramy szkołę muzyczną powinniśmy czytać książki o muzyce, żeby poszerzać swoją wiedzę (OSMIIC107);*
- *Tak bo to rozwija nasze pasje muzyczne (OSMIIC109);*
- *Tak, to w końcu szkoła muzyczna, więc więcej osób by to zainteresowało (OSMIIC117);*
- *Tak, uczniowie takiej szkoły powinni mieć bardzo szeroką wiedzę na tematy związane z muzyką (OSMIIC123);*
- *Tak, bo jest to temat, który nas pasjonuje, dostarcza ciekawszą wiedzę z dziedziny, w której się specjalizujemy (OSMIIC140).*

Chłopcy zwrócili uwagę na to, że osoby uczęszczające do szkół muzycznych powinny sięgać po literaturę poruszającą kwestie muzyczne, dzięki ich lekturze zyskają bowiem szansę poznania świata, który ich pasjonuje. Stanowisko negatywne zostało zaś uargumentowane zbyt małą ilością czasu na czytanie: *Nie, bo uczniowie w szkołach muzycznych już i tak mają dużo obowiązków i nie znaleźlibyśmy czasu na lektury muzyczne (OSMIIC115).*

Osoby rok starsze, na postawione w ankiecie pytanie, odpowiedziały podobnie jak pierwszoklasiści. Uzyskano 64 odpowiedzi dziewcząt, z których 49 uznało, że lektury muzyczne powinny zostać uwzględnione w kanonie tekstów proponowanych im w szkole, cztery nie zauważyły takiej potrzeby, a 11 nie ma na ten temat zdania.

Czy w OSM II st. uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, świecie artystów? Klasa II OSM II st. - dziewczęta



Argumenty dziewcząt z klas II OSM II st., popierających pomysł wprowadzenia lektur muzycznych do kanonu szkół artystycznych, są bardzo dojrzałe i przekonujące, dlatego warto je przytoczyć jako głos młodzieży w sprawie edukacji:

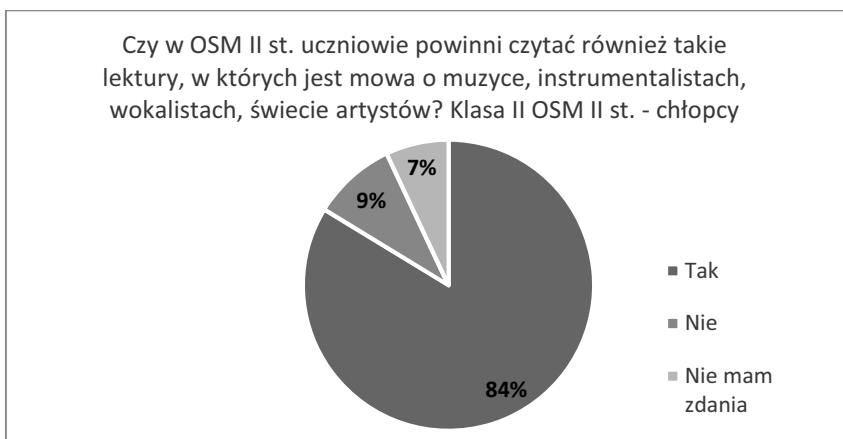
- *Tak, bo moglibyśmy zobaczyć, jak czuli się muzycy i moglibyśmy brać z nich przykład, mogłaby to być dla nich inspiracja (OSMIID201);*
- *Tak, bo to w końcu szkoła muzyczna i każdy kocha muzykę (OSMIID208);*
- *Tak, bo to by mogło zachęcić czytelników (OSMIID213);*
- *Tak, bo powinni przybliżyć sobie świat muzyki, może kogoś to zachęci do grania, śpiewania (OSMIID215);*
- *Tak, bo nie dość, że da nam to wiedzę, to jeszcze każdego muzyka na pewno zainteresują takowe tematy (OSMIID217);*
- *Tak, to nas rozwija jeszcze bardziej w naszej dziedzinie, to by nas na pewno bardziej zaciekawilo, niż jakieś poważne książki (OSMIID219);*
- *Tak, bo pomogłyby nam poszerzyć światopogląd muzyczny, może znaleźlibyśmy swój autorytet (OSMIID220);*
- *Tak, bo takie książki by „wkręcały” młodzież chodzącą do szkoły muzycznej, ponieważ większość by rozumiała o co chodzi i pewnie by zrozumiała więcej od ludzi, którzy nie praktykują muzyki (OSMIID224);*
- *Tak, bo gdy czytamy takie książki, możemy dowiedzieć się o muzyce, muzykach, jak stać się prawdziwym muzykiem, o tym, jakie to może być ciekawe (OSMIID227);*
- *Tak, bo dowiedzielibyśmy się więcej o muzyce, życiu muzyków i ich historiach, problemach (OSMIID228);*
- *Tak, bo to mogłoby nas dodatkowo rozwijać, wpływać na naszą wrażliwość, dobrze, gdyby to były książki ze wskazówkami dotyczącymi gry, jakimiś poradami od artystów (OSMIID231);*

- *Tak, powinniśmy być świadomi trudności związanych z muzyką, poszerzać wiedzę o muzyce (OSMIID234);*
- *Tak, bo to daje więcej wiedzy o muzyce, którą wykonujemy i pozwala udoskonalić swoją interpretację utworów (OSMIID238);*
- *Tak, bo jest to bardzo związane z naszymi zainteresowaniami i przydaje się nam na przedmiotach czysto muzycznych (OSMIID243).*

Przywołane odpowiedzi świadczą o tym, że uczennice zauważają wiele pozytywnych wyników z czytania lektur o tematyce muzycznej, poczynając od wzbogacenia dzięki nim wiedzy z zakresu teorii i historii sztuki, poprzez umiejętności interpretacyjne podczas gry na instrumentach, po możliwość wniknięcia w przestrzeń emocji, przeżyć, niepokojów będących udziałem artystów. Osoby, które zanegowały potrzebę czytania książek traktujących o świecie muzyki, zwróciły uwagę na przemęczenie uczniów codziennymi obowiązkami i brak czasu na czytanie dodatkowych tekstów oraz na fakt, iż nie dla każdego ucznia OSM II st. muzyka jest prawdziwą pasją:

- *Nie, bo wystarczy że się uczy o kompozytorach. Z książek czytamy tylko te, co trzeba i nic więcej, bo nie starcza nam czasu na grę na instrumencie (OSMIID239);*
- *Nie, ponieważ jeśli ktoś chce wzbogacić swoją wiedzę muzyczną to sam sobie może takie czytać. Na historii muzyki mamy dużo informacji na ten temat. Nie każdy, kto chodzi do szkoły muzycznej chce być w przyszłości muzykiem (zwłaszcza w początkowych klasach) (OSMIID202).*

Spśród rówieśników dziewcząt aż 36 z 43 opowiedziało się za potrzebą czytania w szkołach muzycznych lektur o tematyce bliskiej ich zainteresowaniom, trzech nie ma na ten temat zdania, tylko czterech chłopców zanegowało przedstawiony pomysł.

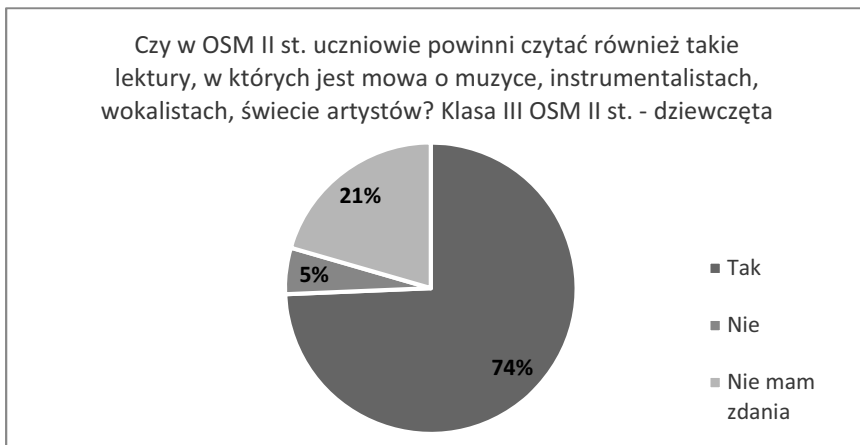


W zredagowanych przez respondentów wypowiedziach czytamy:

- *Tak, skoro idę do takiej szkoły to z założenia się tym interesuję, chcę wiedzieć więcej, chcę tym żyć* (OSMIIC201);
- *Tak, bo to dotyczy naszej pasji* (OSMIIC204);
- *Tak, bo czytanie o innych artystach będzie nas rozwijało, będziemy mieli wzór do naśladowania* (OSMIIC227);
- *Tak, bo jest to związane z naszą przyszłością, wykształceniem* (OSMIIC242).

Z zacytowanych zdań wyłania się obraz młodych artystów, pragnących każdą dziedzinę, będącą elementem ich aktywności, wiązać z pasją muzyczną. Mają świadomość, że w szkole, którą wybrali, warto poznawać nie tylko wiadomości teoretyczne definiujące świat dźwięków, formy i gatunki powstałe w kolejnych epokach i nurtach, ale także spotykać się, choćby poprzez nakreśloną na kartach fabułę, z innymi instrumentalistami, bohaterami wrażliwymi na piękne brzmienia, stojącymi przed wyzwaniem podobnymi do tych, jakie są także udziałem współczesnych wykonawców. Tylko jeden chłopiec wskazał, że taki kontakt jest zbędny i chętnie ograniczyłby go do wiedzy czysto teoretycznej, pisząc: *Nie, bo mamy to w podręcznikach* (OSMIIC232).

Dziewczęta uczęszczające do klas trzecich OSM II st., podobnie jak większość młodszych uczniów obu płci, także zauważyły zasadność czytania lektur, w których muzyka jest wkomponowana w świat wykreowany przez pisarzy. Na 78 odpowiedzi, udzieliły 58 pozytywnych, cztery negatywne i 16 neutralnych.



Przedstawione przez nie argumenty kształtują się następująco:

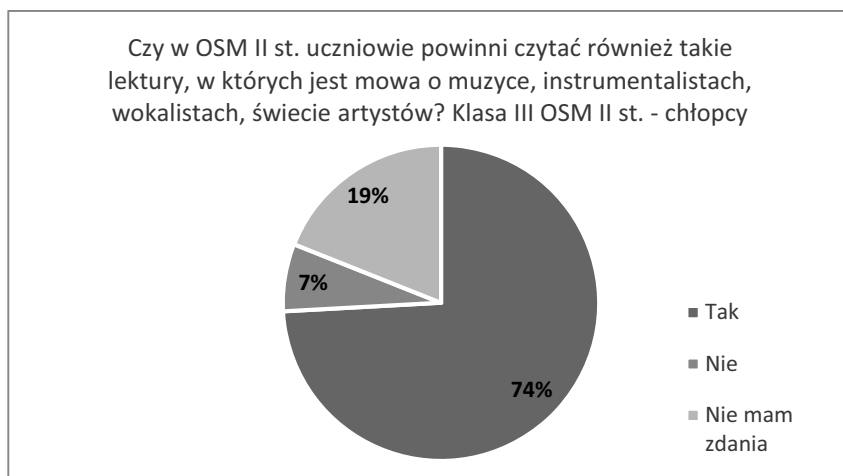
- *Tak, bo sądzę że dzięki temu poczulibyśmy pewną więź z postaciami i myślę, że bardziej byśmy się wczuli w tę książkę* (OSMIID305);

- *Tak, bo to poszerza horyzonty patrzenia na wykonywanie muzyki, na pojęcie muzyki, na historię powstawania niektórych utworów (OSMIID307);*
- *Tak, bo dzięki temu będą mogli lepiej poznać świat artystów, w którym będą być może kiedyś żyli (OSMIID309);*
- *Tak, bo bezpośrednio dotyczy to naszego życia codziennego, pomaga się rozwijać zarówno intelektualnie, jak i instrumentalnie (OSMIID311);*
- *Tak, bo przez ciekawe książki możemy się dowiedzieć czegoś nowego lub ciekawego o życiu muzyków lub samej muzyce, również współczesnej (OSMIID312);*
- *Tak, bo to jest nasz świat i dobrze by było wiedzieć o nim jak najwięcej (OSMIID313);*
- *Tak, bo zaciekawiloby to osoby, które nie zawsze są zainteresowane pewnymi tematami, często przedstawione w książkach tematy są ciekawsze niż te wyłożone przez nauczyciela. Poprzez czytanie biografii można zapamiętać więcej, dowiedzieć się więcej o życiu kompozytorów (OSMIID321);*
- *Tak, bo można w ten sposób przybliżyć muzykom życie artystów na całym świecie, ich problemy i ogólnie codzienność (OSMIID322);*
- *Tak, bo tematyka przedstawiona w tych dziełach jest bliska każdemu z nas (OSMIID323);*
- *Tak, bo rozwijamy wiedzę o sztuce, która nas pasjonuje i wiąże się z naszą przeszłością. (OSMIID325);*
- *Tak, bo poszerzają naszą wiedzę o tym świecie (OSMIID326);*
- *Tak, bo to tematyka bliska uczniom szkoły muzycznej (OSMIID336);*
- *Tak, bo takie lektury mogą młodym muzykom pomóc w osiągnięciu sukcesu, dadzą inspiracje, podpowiedzą jak ćwiczyć (OSMIID340);*
- *Tak, bo to jest coś, co nas ciekawi, mogą się przydać, dać wskazówki jak być w przyszłości muzykiem, mówią o muzykach, którzy osiągnęli sukces i może ich to zachęcić do ćwiczenia oraz natchnąć do działania (OSMIID 341);*
- *Tak, bo to jest nasz świat i powinniśmy go poznawać (OSMIID346);*
- *Tak, jest to potrzebne, wpływa na rozwój uczuć i umysłu. Jest to sztuka. Uważam, że nie tylko szkoły muzyczne powinny takie lektury czytać, ponieważ muzyka umoralnia (OSMIID348);*
- *Tak, bo moglibyśmy się rozwijać czytając je nie tylko w stronę literatury, lecz także muzyki, dowiedzieć się o dzisiejszym show biznesie w świecie muzyki (OSMIID352).*

Dziewczęta zwróciły uwagę na motywujący aspekt lektur przedstawiających losy artystów. W ich pojęciu czytanie o spotykających ich trudnościach, krętych drogach do spełnienia i sukcesu, może dać młodym instrumentalistom

siłę w dążeniu do celu, jaki obrali, rozwijać wrażliwość, uczuciowość i umysł. Są też przekonane o tym, iż zachęcą do lektury osoby niedoceniające literatury odległej tematycznie i językowo od rzeczywistości, w której na co dzień funkcjonują. Innego zdania były tylko cztery uczennice, z których jedna przedstawiła uzasadnienie swojego stanowiska: *Nie, bo uczą się o tym na historii muzyki* (OSMIID317). Przywołana wypowiedź świadczy o tym, że jej autorka nie odróżnia walorów fikcji literackiej, bogactwa wykreowanego w niej świata myśli, emocji, zmysłów od konkretnych pojęć definiowanych w podręcznikach. Być może właśnie tacy uczniowie powinni zostać zachęceni do czytania powieści zawierających motywy muzyczne, aby móc dostrzec różnicę pomiędzy tym, co oferuje literatura piękna, a wiadomościami zapisanymi w książkach do nauki.

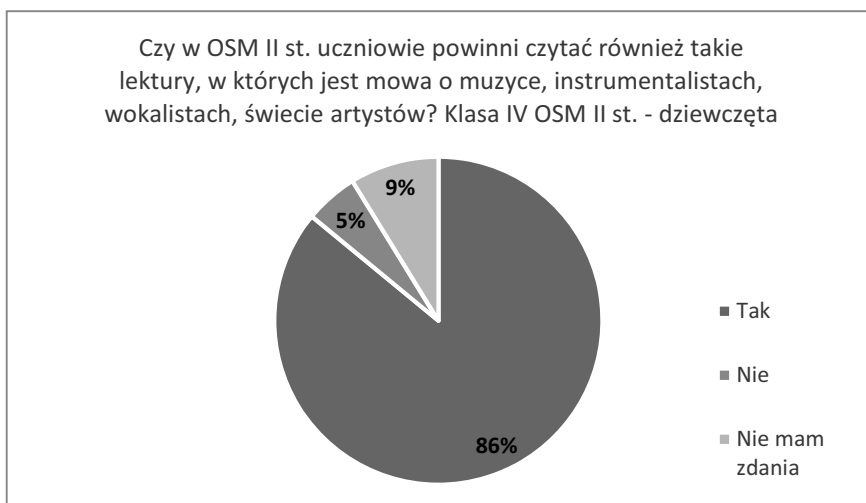
Zacytowana opinia powtórzyła się w grupie chłopców uczęszczających do klasy trzeciej. Jeden z nich, udzielając odpowiedzi na zadane pytanie, napisał: *Nie, bo wystarczająco dużo o muzykach dowiadujemy się na historii muzyki* (OSMIIC324). Sceptycznie do tekstów literackich korespondujących z zainteresowaniami uczniów odniosło się w sumie czterech młodzieńców, 11 przyznało, że nie ma na ten temat zdania, 43 wyraziło przekonanie o konieczności czytania tekstów zawierających motywy muzyczne. W sumie padło 58 odpowiedzi.



Chłopcy zwrócili uwagę na to, że obcowanie z taką literaturą pozytywnie wpłynęłoby na naukę historii muzyki, rozwinęłoby kompetencje kulturowe, zachęciłoby do czytania tych, którzy od książek wpisanych obecnie na listę lektur stronią:

- *Tak, bo rozwija i poszerza przydatną nam wiedzę (OSMIIC302);*
- *Tak, dzisiejsza edukacja kulturalna praktycznie nie istnieje (OSMIIC303);*
- *Tak, może nam to pomóc w nauce muzyki (OSMIIC311);*
- *Tak, bo życie muzyków obfituje w ciekawe zdarzenia, które można później omawiać na lekcji (OSMIIC318);*
- *Tak, bo to zachęci do czytania uczniów, którzy są w takich szkołach (OSMIIC321);*
- *Tak, bo później im łatwiej się uczyć historii muzyki i otworzy im umysły na tę naukę (OSMIIC327).*

Z zanotowanych 57 odpowiedzi dziewcząt pobierających naukę w klasach czwartych jedynie trzy okazały się negatywne, pięć uczennic zdradziło, że nie ma na ten temat zdania, a 49 opowiedziało się za zaproponowaną innowacją.

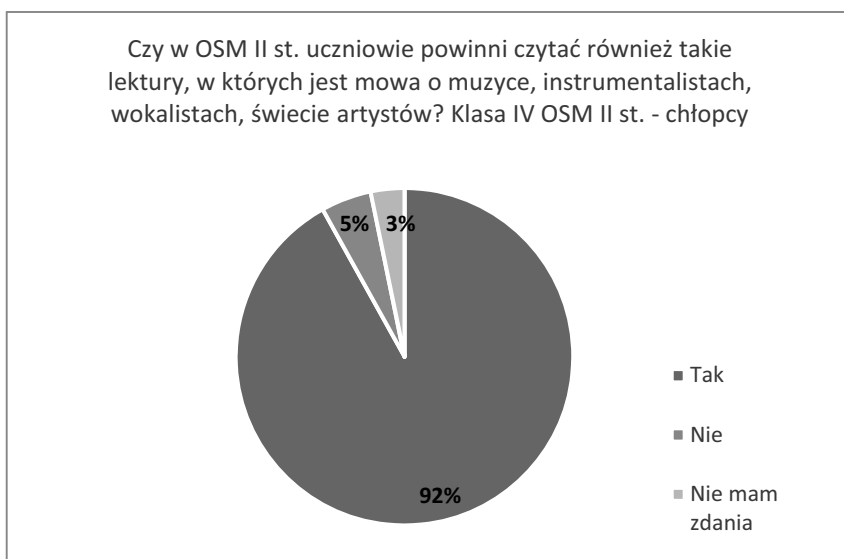


Uczennice zwróciły uwagę na szereg pozytywów wynikających z obcowania z literaturą podejmującą kwestie muzyczne na lekcjach języka polskiego w szkołach profilowanych. Dostrzegły w niej dodatkowe źródło wiadomości o interesującej je sztuce, zauważyły, iż byłoby im łatwiej odczytać motywację bohaterów, którzy są do nich podobni, wreszcie są też ciekawe, jak słowo – tworzywo tekstów pisanych odzwierciedla tony muzyczne, brzmienie utworów. Dziewczęta napisały w ankietach:

- *Tak, bo poznają tajniki swojego zawodu (OSMIID401);*
- *Tak, uzyskiwaliby dodatkowe informacje o dziedzinach, które ich interesują (OSMIID402);*

- *Tak, można znaleźć swoje wzorce, poznać muzykę poprzez literaturę (OSMIID408);*
- *Tak, bo jest to związane z naszą pasją, poszerza naszą wiedzę (OSMIID 409);*
- *Tak, ponieważ uczniowie powinni się dowiadywać jak najwięcej o muzyce (OSMIID410);*
- *Tak, bo takie lektury są dla nas ciekawsze (OSMIID411);*
- *Tak, bo to rozwija zainteresowanie muzyką, uczniowie lepiej się odnajdą w fabule (OSMIID417);*
- *Tak, bo powinniśmy prezentować nie tylko wysoki poziom gry (OSMIID 421);*
- *Tak, ponieważ jako młodzi muzycy powinniśmy się zagłębiać w te tematy (OSMIID422);*
- *Tak, bo to kształci nasze zmysły, dowiadujemy się nowych rzeczy (OSMIID 424)*
- *Nie uważam, żeby obecna lista lektur była źle dobrana, ponieważ czytamy lektury z różnych epok, które pozwalają nam niekiedy poznać światopogląd ludzi żyjących w dawnych czasach i bardziej zagłębić się w epokę. Jednak, biorąc pod uwagę specyfikę szkoły, powinny się znaleźć książki w których jest mowa o muzyce (OSMIID426).*

Rówieśnicy dziewcząt, podobnie jak one, zauważyli zasadność czytania tekstów o tematyce muzycznej. Na 62 odpowiedzi padło 57 na „tak”, trzy na „nie”, a dwóch chłopców zaznaczyło opcję „nie mam zdania”.



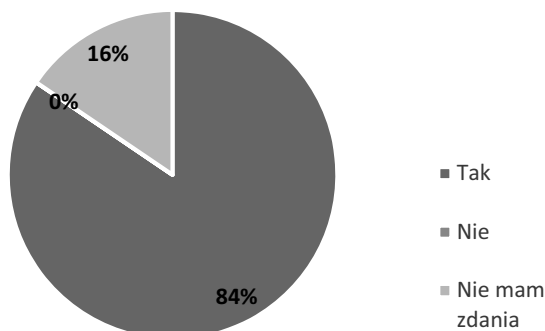
Uczniowie swoje decyzje argumentowali w sposób następujący:

- *Tak, bo muzyka to kierunek w którym się kształcimy, więc powinniśmy wiedzieć jak najwięcej na temat, z którym wiążemy swoją przyszłość (OSMIIC402);*
- *Tak, bo potrzebują znaleźć w literaturze punkt odniesienia (OSMIIC404);*
- *Tak, bo muzyk powinien być wykształcony w wielu dziedzinach muzyki (OSMIIC407);*
- *Tak, bo uczniowie powinni się kształcić głównie w muzycznym kierunku (OSMIIC410);*
- *Tak, sądzę, że jest to konieczne, na pewno by było interesujące (OSMIIC 411);*
- *Tak, bo to tematy, które dotyczą uczniów szkół muzycznych, dobrze się czyta o bohaterach, z którymi można się utożsamić (OSMIIC412);*
- *Tak, bo nie znając historii, zwyczajów swojego zawodu nie można go dobrze wykonywać (OSMIIC413);*
- *Tak, bo można się dowiedzieć wielu nowych rzeczy na temat muzyki (OSMIIC414);*
- *Tak, bo to szkoła muzyczna i w tych słowach zawiera się cały argument (OSMIIC417);*
- *Tak, bo w taki sposób się lepiej poznaje świat muzyki (OSMIIC418);*
- *Tak, bo to rozwija muzyczne horyzonty, uczniów szkół muzycznych to interesuje, więc lektury o takiej tematyce byłyby czytane z przyjemnością i z ciekawieniem (OSMIIC419).*

Autorzy przywołanych wypowiedzi zwrócili uwagę na to, że książki poruszające zagadnienia im bliskie zgłębialiby z zainteresowaniem, mogliby się utożsamić z postaciami, które w nich występują, ponadto wzbogaciliby dzięki nim swoją wiedzę na temat dziedziny sztuki, która ich interesuje. Podkreślili, że obcowanie z tego typu literaturą w szkołach muzycznych wydaje się naturalne i nieodzowne dla lepszego rozwoju artystycznego, kulturowego i emocjonalnego uczęszczających do nich osób. Głos sceptyczny: *Nie, bo wszystko to mamy na innych przedmiotach i to nie ma większego sensu (OSMIIC405)* wyraził przesyt muzyką, z którą obcuje na wielu lekcjach o profilu zawodowym oraz niechęć do pogłębiania zdobytej tam wiedzy i umiejętności na zajęciach języka polskiego.

Uczennice klasy przedmaturalnej mają pozytywny stosunek do czytania lektur muzycznych. Wprawdzie dziewięć odpowiadających zdradziło, że nie ma na ten temat zdania, ale aż 49 na 58 dziewcząt wyraziło się o projekcie entuzjastycznie.

Czy w OSM II st. uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, świecie artystów? Klasa V OSM II st. - dziewczęta



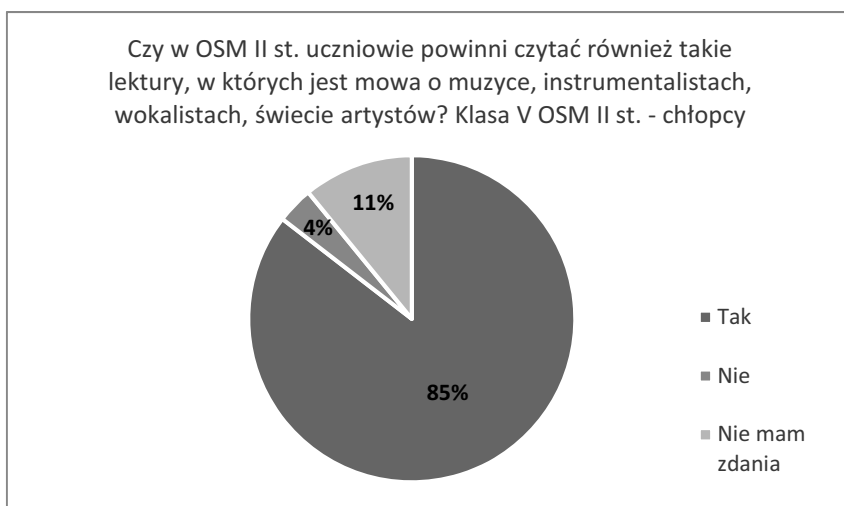
Przyglądając się odpowiedziom udzielonym przez dziewczęta z klas piątych OSM II st., można zauważyć, że w pełni rozumieją zasadność integrowania treści muzycznych z literackimi na lekcjach języka polskiego:

- *Tak, bo to rozwija naszą wiedzę przydatną na historii muzyki, muzyk to osoba, która nie tylko gra na instrumencie, ale powinna się też rozeznac w tematach muzycznych (OSMIID501);*
- *Tak, bo mieliby szersze spojrzenie na muzykę, mogliby wybrać, jaki gatunek muzyki jest im bliższy, gdyby znali wszystkie (OSMIID505);*
- *Tak, bo pomagają zrozumieć, że ci sławni, którzy coś osiągnęli, musieli wiele poświęcić (OSMIID507);*
- *Tak, bo powinniśmy się dowiadywać jak najwięcej o naszej profesji (OSMIID510);*
- *Tak, bo to jest temat, w którym czują się dobrze i wiele wiedzą (OSMIID516);*
- *Tak, bo na pewno nam się to przyda, dowiemy się więcej o tym, co nas interesuje (OSMIID517);*
- *Tak, bo oprócz Janka Muzykanta i biografii kompozytorów większość osób nie zna żadnych książek dotyczących muzyki (OSMIID522);*
- *Tak, bo dzięki temu uczniowie lepiej się zapoznają z synkretyzmem w sztuce i dzięki temu będą mogli stwierdzić, że muzyka nie żyje tylko własnym życiem, ale ma ogromny wpływ np. na literaturę (OSMIID523);*
- *Tak, bo to by pomogło w przyszłości – jeśli by była muzyczna (OSMIID 524);*
- *Tak, bo w ten sposób zgłębiamy również wiedzę o historii muzyki oraz o świecie bliskim naszemu sercu (OSMIID525);*

- *Tak, bo muzyka to nasza pasja i z chęcią czytlibyśmy takie lektury (OSMIID526);*
- *Tak, bo muzyków powinno się uświadamiać o tym, jak wyglądał i wygląda świat artystów (OSMIID528);*
- *Tak, bo trzeba pogłębiać swoją wiedzę na ten temat. Nas to interesuje, chodzimy do takiej szkoły z własnego wyboru, z pasji. Takie książki również możemy omawiać na lekcjach języka polskiego, nie tylko na historii muzyki (OSMIID532).*

Jak wynika z przywołanych opinii, dziewczęta są przekonane o tym, że uczniowie szkół muzycznych są niejako zobligowani do orientowania się w fabułach oscylujących wokół świata artystów i ich profesji, ubolewają nad tym, iż wielu z nich nie zna takiej literatury. Mają świadomość, że dzięki lekturze mogą zyskać szansę przyjrzenia się życiu, jakie wiodą muzycy, specyficzne przestrzeni, w której się poruszają, oraz złożonym relacjom ze środowiskiem, wynikającym ze specyfiki zawodu.

Uczniowie klas piątych, jak można wyczytać z ich wypowiedzi, nie podzielają entuzjazmu koleżanek. Na 55 osób, które zechciały wypełnić ankietę, 47 zaznaczyło „tak”, dwie „nie”, natomiast aż jednej trzeciej, czyli sześciu, to, czy będą czytać książki traktujące o muzyce, czy też nie, jest obojętne.

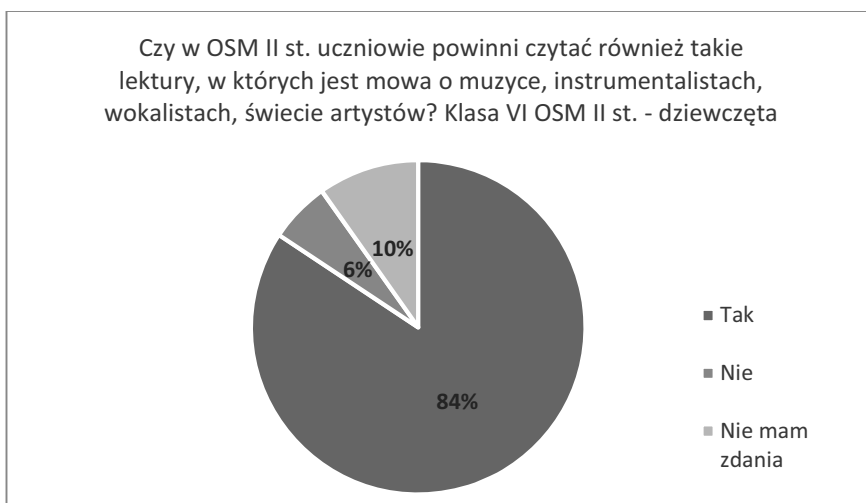


Sceptycy powielają argumenty, które padły także w młodszych klasach. Ich zdaniem na lekcjach przedmiotów kierunkowych, np. historii muzyki, jest tak dużo informacji o stylach, gatunkach i kompozytorach, że bezzasadne staje się pogłębianie tych zagadnień na zajęciach przedmiotów ogólnokształ-

ących. Poza tym młodzież uczęszczająca do szkół artystycznych ma tak wiele obowiązków, że nie znalazłaby czasu na czytanie dodatkowych tekstów: *Nie, bo materiał zawarty w programie historii muzyki jest wystarczająco obszerny, żeby poznać te postacie i świat artystów, które są najważniejsze. Narzucanie dodatkowych lektur mogłoby przynieść negatywne skutki* (OSMIIC 509). Na szczęście wśród chłopców znaleźli się i tacy, którzy pomimo prze-męczenia chętnie sięgnęliby po literaturę bliską ich zainteresowaniom:

- *Tak, bo to rozwija pasję i pokazuje wewnętrzne przeżycia innych muzyków* (OSMIIC501);
- *Tak, bo książka to przyjemność, nic się nie traci jak się poczyta coś o muzyce* (OSMIIC504);
- *Tak, bo możemy się więcej dowiedzieć o wykonywanej przez nas profesji* (OSMIIC505);
- *Tak, bo uczą one życia muzyka na podstawie doświadczenia innych. Jak żyć moralnie i nie zatracić się w karierze* (OSMIIC508).

Najstarszy rocznik uczniów OSM II st. także dostrzegł zasadność czytania w szkole artystycznej lektur zawierających motywy muzyczne. Wypowiedzi dziewcząt i chłopców z klas maturalnych są szczególnie cenne dlatego, że w toku edukacji nabyli już pewnych doświadczeń pozwalających na ocenę materiału omawianego w szkole, tego, nad czym i dlaczego warto się w toku nauki pochylić. Niestety w tej grupie wiekowej najtrudniej było uzyskać odpowiedź. Na 51 dziewcząt, które wypełniły ankietę, 43 opowiedziało się z włączeniem do kanonu literatury o proveniencji muzycznej, tylko trzy zane-gowały taką potrzebę, a pięć nie miało na ten temat zdania.



Swoje stanowisko dyplomantki uzasadniały następująco:

- *Tak, bo w tej dziedzinie pracujemy i dzięki nim możemy zdobyć wiedzę (OSMIID606);*
- *Tak, bo mają małą wiedzę na ten temat, pomimo uczęszczania do takiej szkoły (OSMIID609);*
- *Tak, ponieważ poszerzą swoją wiedzę muzyczną, to tematyka która nas interesuje (OSMIID610);*
- *Tak, bo byłoby to całkiem ciekawe i rozwijające, szczególnie dla ludzi wiążących swoją przyszłość z muzyką, można by spojrzeć na muzykę inaczej (OSMIID612);*
- *Tak, bo jest to związane z naszą profesją. To poszerzyłyby naszą wiedzę, horyzonty (OSMIID613);*
- *ak, bo to rozwija wiedzę muzyczną, która jest przydatna w takich szkołach jak nasza (OSMIID606; OSMIID611; OSMIID618);*
- *Tak, bo to rozwija naszą wiedzę na tematy nam bliskie i bezpośrednio z nami związane (OSMIID620);*
- *Tak, bo wiąże się to z pogłębianiem naszej wiedzy na pewne tematy, które pewnie większość z nas będzie realizować w przyszłości (OSMIID622);*
- *Tak, bo szkoła muzyczna powinna głównie rozwijać wiedzę o muzyce, a takie lektury skłoniłyby do obowiązkowego czytania (OSMIID625);*
- *Tak, bo możemy poznać świat muzyki, o którym opowiada ktoś inny, niż nauczyciel, możemy poznać nowe trendy w muzyce oraz być bardziej czytanyymi w literaturze (OSMIID626).*

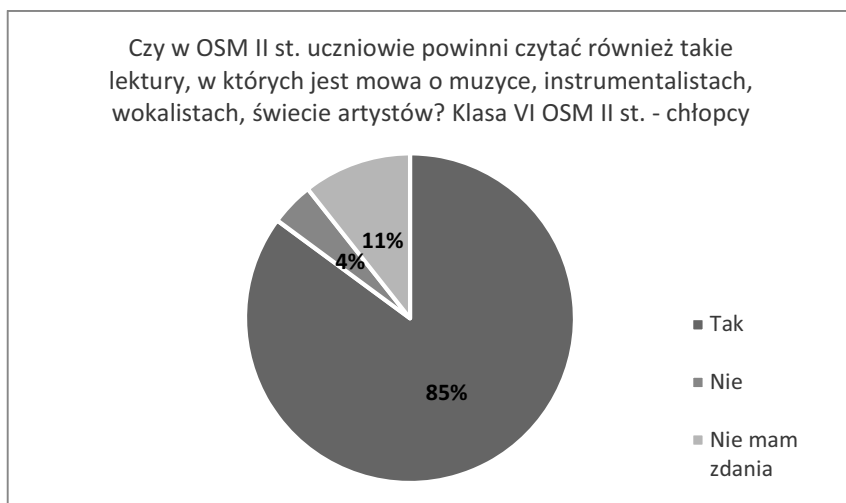
Osoby nastawione negatywnie do pomysłu czytania w szkołach muzycznych lektur podejmujących tematy ściśle związane z zainteresowaniami uczniów tak uzasadniły swoje stanowisko w tej kwestii:

- *Nie, bo kiedy uczniowie potraktowaliby czytanie takich książek jak przymus, to nie przyniosłoby to dobrego efektu. Takie książki powinno się czytać we własnym zakresie (OSMIID623);*
- *Nie, bo my wszystko wiemy z historii muzyki i z własnych źródeł (OSMIID 602).*

Pierwsza z zacytowanych opinii świadczy o tym, że często uczniowie odnoszą się do książek niechętnie tylko dlatego, że zostały wpisane na listę lektur, o czym była mowa w rozdziale pierwszym. Druga potwierdza nieumiejętność odróżniania przez nich specyfiki tekstu zamieszczonego w podręczniku od języka i przestrzeni wykreowanej przez artystę pisarza w literaturze pięknej.

W klasach maturalnych pośród chłopców zanotowano 47 odpowiedzi, większość z nich, bo aż 40, zwróciła uwagę na zasadność korelacji profilu

szkoły z treścią tekstów omawianych na lekcjach języka polskiego, dwie osoby opowiedziały się przeciw temu pomysłowi, pięć nie miało na ten temat zdania.



Niewielka liczba odpowiedzi na postawione w ankiecie pytanie świadczy o tym, że maturzyści niechętnie wzięli udział w badaniu. Bardzo mało osób uzasadniło swoje stanowisko. Chłopcy napisali:

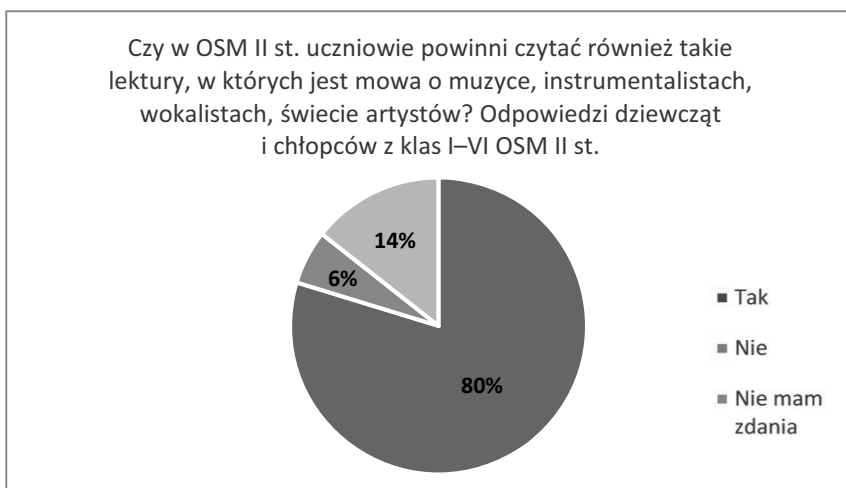
- *Tak, ponieważ to jest dla nas inspiracja (OSMIIC603);*
- *Tak, bo tego się w naszej szkole uczymy między innymi (OSMIIC604);*
- *Tak, bo to jest ważny temat dla każdego muzyka (OSMIIC608).*

Przywołane wypowiedzi nie wyróżniają się oryginalnością czy kreatywnością, są podobne do tych, których udzielili ich młodszy koledzy.

Podsumowując przedstawione wyniki badań, należy zaakcentować, iż większość uczniów OSM II st., bez względu na klasę i płeć, widzi zasadność włączenia do kanonu, omawianego na lekcjach języka polskiego, lektur zawierających motywy muzyczne. Wprawdzie dość dużo osób deklaruje, że nie ma na ten temat zdania, ale niewiele ów pomysł neguje. Na przyjęte stanowisko w zasadzie nie wpływa ani płeć, ani wiek uczniów. W sumie uzyskano 696 odpowiedzi, z czego „tak” 555, „nie” 41, a 100 uczniów wskazało, że nie ma na ten temat zdania.

Wśród argumentów przeciwników najczęściej pojawiły się dwa: zbyt mała ilość wolnego czasu, wynikająca ze specyfiki szkoły artystycznej, który można by przeznaczyć na czytanie książek, oraz wystarczająca obecność tych zagadnień w przedmiotach kierunkowych. Z ich wypowiedzi da się wydedu-

kować, że nie mieli dotychczas sposobności zagłębienia się w tego typu literaturze, o czym może świadczyć fakt, iż nie odróżniają fikcji literackiej i niuansów, które można w niej zawrzeć od encyklopedycznych informacji przedstawianych na lekcjach historii muzyki. Entuzjaści wprowadzenia do spisu lektur książek muzycznych jako podstawowy argument podawali zaś powód, ich zdaniem naturalny – uczniowie szkoły artystycznej powinni wzbogacać wiadomości dotyczące swojej pasji, a literatura traktująca o instrumentalistach, kompozycjach, ludziach przepełnionych tęsknotą za dźwiękami, percypujących rzeczywistość przez pryzmat zmysłu słuchu, doskonale uzupełnia fakty poznawane na innych lekcjach. Poza tym uczniowie zwracali uwagę na to, że tego typu teksty pozwolą młodym wykonawcom lepiej zrozumieć sekrety utworów, które ćwiczą na instrumentach, a także uporać się z problemami wynikającymi ze specyfiki wykonywanego w przyszłości zawodu. Równie ważnym argumentem włączania literatury muzycznej do spisu lektur jest, według respondentów, przesłanka, iż treść takich książek wpisuje się w doświadczenie uczniów, przez co mogą się utożsamiać z bohaterami, rozumieją trapiące ich dylematy, wybory życiowe i ich konsekwencje, tym samym bez trudu odczytują sens i przekaz tego typu tekstów. Według uczniów za takim wykazem przemawia także przekonanie o innym podejściu do lektur tych osób, które dotychczas proponowanych czy raczej narzucanych dzieł nie czytają w ogóle.



Uwzględniając zdanie młodzieży, a także stanowisko badaczy parających się metodyką nauczania, literaturoznawców, językoznawców, pedagogów i psychologów, warto się zastanowić nad pomysłem dostosowania listy lektur

omawianych na lekcjach języka polskiego do specyfiki szkoły. W OSM II st. uczniowskiemu doświadczeniu niewątpliwie najbliższe są teksty, których bohaterowie to artyści, a muzyka stanowi ważny element fabuły, temat wypowiedzi, słowo zaś opisuje dźwięki. Młodzież, jak wynika z wypowiedzi wpisanych w ankiety, chciałaby w szkole omawiać literaturę przedstawiającą świat sztuki i aktualne dla niej problemy – książki, których doświadczałyby poprzez to, czego sama doświadcza na co dzień. W dalszej części rozważań zostaną omówione pozycje mogące stanowić odpowiedź na oczekiwania uczniów szkół muzycznych, przedstawione przez nich w ankietach. To „gra-jące” lektury, mówiące w atrakcyjny sposób i przystępnej dla nastolatków formie o tematach, które ich interesują.

# Muzyczny styl odbioru „grających” lektur jako odpowiedź na oczekiwania uczniów OSM II st.<sup>184</sup>

---

Uczniowie OSM II st., jak wynika z badań, chcieliby w szkole czytać i omawiać na lekcjach języka polskiego książki ciekawe, napisane zrozumiałym językiem, najlepiej niezbyt obszerne, które byłyby punktem wyjścia do dyskusji klasowych, kontynuowanych także poza szkołą. Oczekują również tego, że w spisie lektur, studiowanych przez nich wspólnie z nauczycielami, znajdą się dzieła o filiacjach słowno-muzycznych, których tematyka jest związana z pasjonującą ich dziedziną sztuki.

Utworów literackich spełniających podane kryteria jest wiele i nie sposób tu wszystkie wspomnieć. Warto jednak kilka z nich przywołać, by pokazać, iż istnieją lektury przystępne percepcyjnie dla młodych artystów, opisujące interesujące ich sprawy, mogące inspirować czy pouczać. Przede wszystkim powinny skłaniać do sięgania po następne, zachęcać do czytania, przypominać, że literatura może bawić, wzruszać, wywoływać różnorodne emocje, przeżycia, wyzwalać empatię, skłaniać do refleksji i zainteresować życiem innych osób związanych z muzyką, tak podobnych do nich samych. Tematów, które interesują młodzież ze szkół artystycznych, jest wiele. Mając na uwadze wyniki badań sondażowych oraz wnioski płynące z wieloletniej obserwacji środowiska, zasadnym wydaje się zaproponowanie przynajmniej kilku, żywo dyskutowanych w grupie adeptów sztuki muzycznej, na przykład: Co wyróżnia prawdziwego artystę? W jakim stopniu obcowanie z muzyką wpływa na postrzeganie świata i życie ludzi związanych ze sztuką? Czy da się pogodzić szczęście osobiste, bliskość z drugim człowiekiem i pragnienie zdobycia sławy, odniesienia sukcesu na światowych scenach? Które wartości należy uznać za prymarne, by nie utracić godności w medialnej przestrzeni iluzji, blichtru i pustki? Mam świadomość, że przedstawione tu spektrum nie stanowi odpowiedzi na wszystkie pytania młodzieży ani nie wyczerpuje podjętego w rozwa-

---

<sup>184</sup> Tytuł rozdziału został zainspirowany monografią A. Reimann, *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*. Iwaszkiewicz – Barańczak – Rymkiewicz – Grochowiak, Poznań 2013.

żaniach zagadnienia, a jest zaledwie zaczynem, który każdy uczący w szkołach artystycznych będzie mógł, jeśli zechce, dowolnie uzupełniać, rozwijać i modyfikować.

Uczniów szkół muzycznych może zainteresować w lekturach przybliżających doświadczenia podobne do ich własnych nie tylko problematyka, fabuła czy bohaterowie, ale także to, w jaki sposób ludzie pióra opisują poprzez słowa materię tak ulotną, jak dźwięki. Warto zatem przybliżyć młodzieży istotę muzyczności tekstu, zwrócić uwagę na złożoność i nieoczywistość<sup>185</sup> muzycznych filiacji dzieła literackiego oraz uwrażliwić na obecną w lekturach ideę *correspondance des arts*. Wprowadzając ową tematykę na lekcje języka polskiego, należy jednak pamiętać o tym, że uczniowie OSM II st. nie aspirują do miana komparatystów, literaturoznawców czy muzykologów i choć z pewnością mają szerszą niż młodzież szkół nieprofilowanych wiedzę z zakresu teorii muzyki oraz łatwość operowania fachową dla tej dziedziny terminologią, trudno od nich oczekiwać zaawansowanej naukowo interpretacji czy analizy tekstu, noszącego znamiona muzyczności. Z pewnością jednak warto zwrócić uwagę na przywołane zagadnienie, uwypuklając rolę bliskiej im sztuki w przestrzeni dzieła literackiego – warstwie „przedmiotów przedstawionych w dziele i ich losów, [...] brzmień słownych i zbudowanych na ich bazie językowych tworów brzmieniowych”<sup>186</sup>, a także w kompozycji, formie utworu. Można przy tym polegać na czułym uchu i muzycznym stylu odbioru dzieła przez młodych instrumentalistów, właściwym dla

„czytelnika-melomana, który rozpoznaje pozaliterackie nawiązania, identyfikuje kulturowe korelacje, wsłuchuje się w ukształtowanie językowe i słyszy jego wewnętrzną brzmieniową organizację, w końcu uwzględnia – często bardzo finezyjną – literacką stylizację na formę muzyczną. Strategia słuchania i interpretowania literatury jest propozycją lekturową, która wymaga dokonywania procesu konkretyzacji dzieła muzycznego wskazanego w tekście, a także identyfikowania muzycznych (również formalnych) implikacji”<sup>187</sup>.

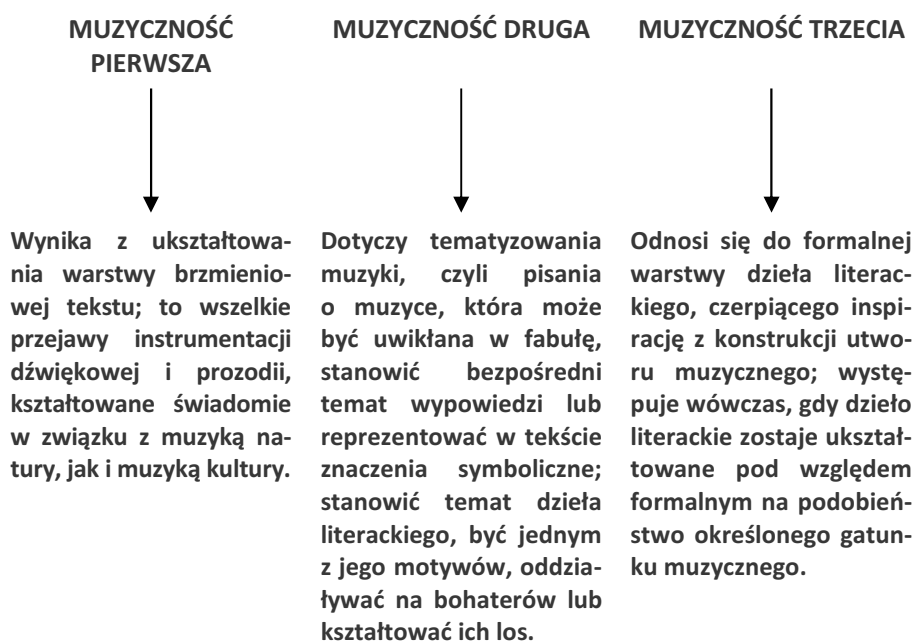
---

<sup>185</sup> Przegląd różnych, niejednokrotnie wykluczających się, koncepcji badań form muzycznych w literaturze oraz stanowisk badaczy negujących bądź dowodzących muzyczności tekstu literackiego, można znaleźć m. in. w następujących opracowaniach naukowych: A. Hejmej, *Od niemuzyczności do muzyczności* [w:] *Idem, Muzyczność dzieła literackiego*, Wrocław 2002, s. 21–67; *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002; A. Reimann, *Badania muzyczno-literackich filiacji (zarys problemu)* [w:] *Eadem, Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*. Iwaszkiewicz – Barańczak – Rymkiewicz – Grochowiak, *op. cit.*, s. 35–60.

<sup>186</sup> R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, Warszawa 1960, s. 98.

<sup>187</sup> A. Reimann, *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich, op. cit.*, s. 25.

Muzyczny styl odbioru, który należałoby przyjąć, czytając „grające” lektury na lekcjach języka polskiego w OSM II st., zakłada dwutorowość ich interpretacji: tryb linearny, właściwy także innym, pozbawionym filiacji słowno-muzycznych dziełom literackim – koncentrujący się na rozpoznawaniu elementów świata przedstawionego, problematyki, fabuły, bohaterów, narracji itp. oraz tryb równoległy, polegający na wskazywaniu wszelkich przejawów muzyczności tekstu, muzycznych interpretantów czy muzycznych intertekstów<sup>188</sup>. Analizując lektury, trzeba by zatem zwrócić uwagę młodzieży nie tylko na interesującą ją tematykę występującą w wybranych tekstach literackich, ale i na trzy możliwe obszary uobecniania się w nich odniesień muzycznych<sup>189</sup>:



Przywołanej klasyfikacji trzech typów muzyczności dzieła literackiego zostały podporządkowane dalsze rozważania na temat zasadności studiowania na lekcjach języka polskiego w OSM II st. „grających” lektur. Stanowią one kompilację spostrzeżeń, dotyczących eufonii, problematyki i formy, w opar-

<sup>188</sup> Zob. *Ibidem*, s. 19–25.

<sup>189</sup> Przedstawiona tu wizualizacja została zainspirowana badaniami Andrzeja Hejmeja, zob.: A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, *op. cit.*

ciu o cytowane fragmenty wybranych, napisanych prozą dzieł – obszerne, by zobrazować bogactwo zastosowanych przez pisarzy terminów zapożyczonych z przestrzeni sztuki muzycznej. Zaprezentowanemu wyborowi bohaterów, sytuacji czy problemów przyświecała chęć przedstawienia szerokiego spektrum zagadnień obecnych w utworach wyróżniających się filiacjami słowno-muzycznymi, które być może zaciekałyby, zarówno treścią, jak i formą, uczniów upominających się o lektury korespondujące z ich pasją.

## 1. Rozpoznawanie muzyczności pierwszej (warstwa brzmieniowa tekstu)

Dla klarowności wyводу wypada rozpocząć od przyjrzenia się pierwszemu sposobowi korelacji literatury z muzyką, należy jednak mieć świadomość, że w dziełach prozatorskich stanowi on – ze względu na specyfikę tworzywa – zjawisko nie tak częste.

„Forma muzyczna w innym zakresie i w inny sposób objawia się w liryce, którą nazywano »mową utrudnioną« czy też »mową-konstrukcją« [...], a inaczej w prozie, której domeną jest fabuła. W jej przypadku łańcuch wydarzeń przyczynowo-skutkowych oraz prawdopodobieństwo mają pierwszoplanowe role, które z trudem można podporządkować logice konstrukcji muzycznej”<sup>190</sup>.

Każdy utwór literacki, także ten pisany prozą, jest – przekonywał Roman Ingarden – dziełem polifonicznym, zawierającym oprócz znaczeń, przedmiotów przedstawionych czy losów bohaterów także twory brzmieniowe wyższego rzędu – materiał językowo-brzmieniowy<sup>191</sup>. Uznając zasadność przywołanej tezy, wydaje się koniecznym poszukiwanie muzyczności także w lekturach pisanych tekstem ciągłym – wszak niektórzy autorzy podejmują szereg starań tak kształtując wypowiedź, by czytelnik miał sposobność usłyszenia w niej różnorodnych dźwięków.

Muzyczne brzmienie tekstowi utkanemu ze słów nadaje przede wszystkim instrumentacja głoskowa, polegająca na takim „zestawieniu wyrazów na przestrzeni pewnego odcinka wypowiedzi, że jego budowa głoskowa traci charakter przypadkowy i zyskuje wartość samodzielną”<sup>192</sup>. Przejawia się ona

---

<sup>190</sup> Zob. A. Reimann, *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*, *op. cit.*, s. 30.

<sup>191</sup> R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, *op. cit.*, s. 98.

<sup>192</sup> M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991, s. 149.

we współgraniu samogłosek i spółgłosek użytych w toku wypowiedzi – „udzielając wyrazom zabarwienia, wysokości, natężenia, nadając im – jak zauważa René Ghil – kierunek”<sup>193</sup>. Uczniowie szkół muzycznych z pewnością dostrzegą audialne walory narracji na przykład w ukształtowaniu językowym fragmentu noweli *Janko Muzykant*:

„Nocami, gdy żaby zaczynały rzechotać, derkacze na łąkach derkotać, bąki po rosie burczyć; gdy koguty piałły po zapłociach, to on spać nie mógł, tylko słuchał i Bóg jeden wie, jakie on i w tym nawet słyszał granie...”<sup>194</sup>.

Obecność wyrazów, których brzmienie jest spójne z ich desygnatami<sup>195</sup>, specjalnie dobrane przez Henryka Sienkiewicza onomatopeje, wskazują swą warstwą brzmieniową na semantykę wybranych przez pisarza słów<sup>196</sup>, co wiadać w następujących przykładach:

- twarde, szczelinowe głoski „rz”, „ch” oraz zwarto-trące, miękkie „ć”, występujące w słowach: **żaby** – **rzechotać**, znakomicie odzwierciedlają dźwięk, wydawany przez wymienione w audialnym opisie płazy;
- z kolei w brzmieniu wyrazów: **derkacze** – **derkotać** uwagę przykuwa sonorna głoska „r”, której dynamika została spotęgowana poprzedzającym ją „e” – dodając „r” dźwięczności i pozwalając mu lepiej wybrzmieć, oddaje przenikliwy ton, artykułowany przez ptaka;
- „b” – spółgłoska dwuwargowa, dźwięczna, zwarto-wybuchowa, sonorne, drżące „r” oraz nosowe „ą” doskonale imitują **burczące bąki**;
- ciekawe pod względem akustycznym jest także zestawienie obok siebie słów **piąć** – po **zapłociach**, w których zwraca uwagę niemal homofoniczny morfem „piać”/„płóć”.

Wprawdzie Maria Dłuska zauważyła, że „najmniej przyczynić się mogą do śpiewności wszelkiej mowy [...] spółgłoski bezdźwięczne, jako posiadające tylko swój ton właściwy i to przygłuszony szmerem, nieco mniej spółgłoski dźwięczne, [...] głównymi zaś nosicielkami elementu muzycznego są sa-

---

<sup>193</sup> Cyt. za: K. Wóycicki, *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego*, Warszawa 1960, s. 184.

<sup>194</sup> H. Sienkiewicz, *Janko Muzykant* [w:] *Idem, Nowele*, red. J. Krzyżanowski, t. I, Warszawa 1978, s. 289.

<sup>195</sup> A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków 1994, s. 57.

<sup>196</sup> A. Kulawik dowodzi, iż „środki foniczne tekstu stają się funkcją dźwiękonaśladownictwa dopiero w wyraźnym związku z tematem, z treścią utworu, i bez tego związku onomatopeja jest chwytem nie do zrealizowania. Dopiero związek tematu i akustyki pozwala na naśladownictwo językowe rozmaitych zjawisk za pomocą ograniczonej przecież liczby głosek systemu fonologicznego” – zob. A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, *op. cit.*, s. 57.

mogłoski”<sup>197</sup>, jednak przywołane przykłady dowodzą, że spółgłoski także sprawdzają się doskonale jako środek przekazu określonego brzmienia w wyrazach dźwiękonaśladowczych. Zdaniem Eugena Dietha różnią się od siebie dźwięcznością, szmerem, trwaniem oraz intensywnością<sup>198</sup>, z kolei E.M. Robson wskazał pośród nich: perkusyjne czyste, perkusyjno-syczące, perkusyjno-gardłowe, czyste syki, syki gardłowe, perkusyjno-sycząco-gardłowe<sup>199</sup>. Taka klasyfikacja oraz nazwanie cech głosek pojęciami zaczerpniętymi z nauki o muzyce świadczą o tym, że brzmienie mowy ludzkiej zbliża ją do śpiewu, dźwięków artykułowanych na instrumentach, do muzyki. Według Michała Bristigera samogłoski przypominają tony, „spółgłoski wybuchowe to impulsy, spółgłoski szczelinowe – to pasma szmerowe”<sup>200</sup>.

„Często spotykamy korelacje głosek z analogicznymi zjawiskami muzycznymi i takie związki uzyskują wówczas wielką siłę »metaforyczną«. W tych korelacjach poszczególne dźwięki mogą być asocjowane z dźwiękami muzycznymi, ze szmerami »perkusyjnymi«, ale również z interwałami, figurami muzycznymi bądź innymi strukturami muzycznymi”<sup>201</sup>.

Odpowiednio dobrane spółgłoski budują wrażenia akustyczne w wyrazach dźwiękonaśladowczych, ale doskonale brzmią także w aliteracji, służąc „doraźnej ekspresji polegającej na utrzymaniu tonacji muzycznej utworu w obrębie dźwięków jednorodnych, tożsamyh, bądź podobnych”<sup>202</sup>:

- **żaby – rzechotać**
- **derkacze – derkotać**
- **bąki – burczyć**

Zasadniczą funkcję w procesie instrumentacji głoskowej pełnią samogłoski, nazywane przez Novalisa „duszą języka”<sup>203</sup>. Zdaniem Jean Marie Guyau „każda samogłoska ma swój tembr odrębny i [...] ten tembr jest akordem nuty podstawowej z dźwiękami pierwiastkowymi, zwanymi harmonijnymi. Wszelka mowa jest zatem szeregiem akordów”<sup>204</sup>. Harmonia głoskowa obecna w przywołanym zdaniu z *Janka Muzykanta* – osiągnięta

---

<sup>197</sup> M. Dłuska, *Artikulacje głosek polskich*, Warszawa–Kraków 1986, s. 272.

<sup>198</sup> M. Bristiger, *Związki muzyki ze słowem*, *op. cit.*, s. 48.

<sup>199</sup> *Ibidem*, s. 49.

<sup>200</sup> *Ibidem*, s. 36.

<sup>201</sup> *Ibidem*.

<sup>202</sup> E. Miodońska-Brooks, A. Kulawik, M. Tatar, *Zarys poetyki*, Warszawa 1978, s. 264.

<sup>203</sup> Novalis to pseudonim niemieckiego poety i prozaika Georga Philippa Friedricha Freiherra von Hardenberga, zob. A. Einstein, *Muzyka w epoce romantyzmu*, Kraków 1983, s. 365.

<sup>204</sup> Cyt. za: K. Wóycicki, *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego*, *op. cit.*, s. 182.

dzięki samogłoskom przednim, tylnym, wysokim, niskim, akcentowanym i nieakcentowanym:

oai y ay ayay eoa eae a ąa eoa ąi o oe uy  
y ouy ay o aoa o o a e u yo ua  
i u ee e ae o i y ae ya ae

powoduje, że spowalnia się tempo czytania tekstu. Wyobraźnia podpowiada, że bezsenna noc zdaje się nie kończyć, a zakłócające jej spokój dźwięki natury wypełniają swym brzmieniem rozległą przestrzeń. To dowodzi, że kolejnym, oprócz instrumentacji głoskowej i harmonii dźwiękowej, czynnikiem warunkującym muzyczność pierwszą tekstu literackiego jest rytm, z którym łączą się pojęcia pauz – wprowadzanych „za pomocą specjalnego szyku słów czy też poprzez konwencjonalne znaki interpunkcyjne lub graficzne”<sup>205</sup> oraz tempa, które nigdy nie jest określone tak precyzyjnie, jak w muzyce i zależy w dużej mierze od czytającego, ale treść utworu, jego charakter i ukształtowanie głosek podpowiada tempo lektury. Już Kazimierz Wóycicki zwracał uwagę, że

„w mowie istnieje tyleż odmian tempa, ile w muzyce, i podobnie jak kompozytor kładzie przed utworem napis *allegro* lub *andante* itp. albo nawet podaje liczbę wahań metronomu, tak samo każdy ustęp w doskonałej transkrypcji fonetycznej powinien być poprzedzony podobnym znakiem”<sup>206</sup>.

Szybkość czytania przywołanego fragmentu noweli wynika nie tylko z występującej w nim harmonii głoskowej, ale i składni – długie, wielokrotnie złożone zdanie spowalnia je, powodując niespieszne, na przykład *moderato*, artykułowanie kolejnych słów.

Muzyczność, o której mowa, można odnaleźć także we fragmentach powieści *Ono* Doroty Terakowskiej:

„Dźwięki. Stuk – puk, stuk – puk, stuk – puk – to idzie dziewczyna na wysokich obcasach, które wybijają melodyjny rytm na chodnikowej płycie. Szu... szu... szu..., szurają grube, filcowe buty przechodzącej obok staruszki. Uit... Citi... uit... – śpiewają adidas y młodego mężczyzny. Łliiiuuuiii..., autobus rusza z pobliskiego przystanku”<sup>207</sup>.

- Powtarzające się w konstrukcji językowej: „**Stuk – puk, stuk – puk, stuk – puk**” ustne, bezdźwięczne spółgłoski: przedniojęzykowo-zębowe „**t**”, tylnojęzykowo-tylnopodniebienne „**k**” oraz dwuwargowe „**p**”, określane

---

<sup>205</sup> *Ibidem*, s. 14.

<sup>206</sup> *Ibidem*, s. 47.

<sup>207</sup> D. Terakowska, *Ono*, Kraków 2003, s. 93.

zwarto-wybuchowymi bądź eksplozywnymi, imitują dźwięk damskich szpilek, stukających w chodnik. Jest on stłumiony, ale energiczny jak kroki młodej dziewczyny. Powtarzające się w każdym słowie „u”<sup>208</sup> – tylna, najwęższa i najniższa spośród samogłosek – podkreśla sprężystość kroku.

- W następnym zdaniu, zainicjowanym przez „szu... szu... szu... szurają” pojawia się bezdźwięczne, szczelinowe „sz” z charakterystycznym poświstem – a więc głoska, której szmerowość jest podczas artykułowania akustycznie trwała<sup>209</sup>, co doskonale odzwierciedla szum, pozwala podczas czytania usłyszeć w głowie opisywany dźwięk sunących po podłodze stóp. Wrażenie niemal perkusyjnego szmeru potęgują aliteracja oraz homofoniczne powtórzenie morfemu „szu”, stanowiącego pierwszą sylabę orzeczenia. Powtórzony w zdaniu trzykrotnie wielokropkiem, odpowiadający *fermacie*, zatrzymującej dźwięk na dłużej i spowalniającej tempo – odzwierciedla trud, z jakim przemieszcza się starsza kobieta w filcowych, niezgrabnych, ale wygodnych butach. Ów dźwięk imitują zastosowane w dalszej części wypowiedzenia: „filcowe buty przechodzącej obok staruszek” głoski szczelinowe dźwięczne: „w”, „rz”, „dz” oraz bezdźwięczne: „f”, „c”, określane afrykatami, czyli spółgłoskami zwarto-trącymi (zwartoślizgowymi), a także doskonale imitujące szmer „ch”, „s”, „sz”.
- Zawadiackie, utkane z neologizmów artystycznych: „Uit... Citi... uit...” ma natomiast naśladować odgłos „śpiewających” adidasów młodego mężczyzny. W zbitce zastosowanych tu głosek występuje zaledwie jedna, powtarzająca się trzy razy, w każdym słowie, spółgłoska „t”, resztę stanowią skontrastowane ze sobą pod względem artykulacyjnym samogłoski: tylne „u” oraz przednie „i”, przypominające w występującej tu konfiguracji: **i i i u i** wprawkę dykcyjną dla wokalistów, polegającą na szybkiej *repetycji* tego samego dźwięku.
- Przeciągle: „**Liiuuuuuu...**”, zbudowane z sonornych, płynnych głosek „l” i „i” oraz wymienionych wcześniej samogłosek, dodatkowo przedłużonych wielokropkiem, przypomina odgłos wydawany przez odjeżdżający z przystanku autobus.

Sonosfera wykreowana słowami przez pisarkę w przywołanym fragmencie powieści jest niezwykle obfita w różnorodne wrażenia akustyczne. Muzyczności przydaje mu również interesująca gra intonacyjna, którą tworzą: „różnice w wysokości brzmień samogłosek, spadki intonacyjne [...], kontra-

---

<sup>208</sup> Jak podaje Maria Dłuska, „przy wymawianiu *u* wszystkie ruchy kształtujące ustny rezonator zmierzają do obniżenia jego tonów właściwych” zob. M. Dłuska, *Artykulacje głosek polskich*, *op. cit.*, s. 45.

<sup>209</sup> Por. M. Dłuska, *Artykulacje głosek polskich*, *op. cit.*, s. 84–85.



zastosowaną w wypowiedzi składnię (krótkie zdania pojedyncze zestawione z anakolutami) oraz znaki interpunkcyjne: myślniki i wielokropki.

Z kolei zdanie:

„Wśród wizgu, wycia, donośnych miauknięć, sapnięć i pisku wybijają się agresywne sygnały karetek pogotowia i policyjnych aut”<sup>213</sup>.

przykuwa uwagę brzmieniem, mającym na celu oddanie kakofonii wielkomiejskiej ulicy. Głośne i nieprzyjemne dla uszu syreny pojazdów uprzywilejowanych odznaczają się na tle hałaśliwego „**wizgu, wycia, donośnych miauknięć, sapnięć i pisku**”. Onomatopieczne dopełnienia naszpikowane dysonansowymi: „w”, „ś”, „r”, „d”, „z”, „s”, „g”, „ć”, „ś”, „n”, „ń”, tworzą wrażenie przestrzeni przesyconej dodekafonią, nieprzyjaznej i wręcz klaustrofobicznej.

Przywołane przykłady ilustrują starania pisarzy o uzyskanie za pomocą tworzywa literackiego wyobrażeń audialnych, odwołujących się do zmysłu słuchu, wywołujących wrażenie muzyczności zawartej w językowej warstwie dzieła. Dla uczniów szkół muzycznych studiowanie tropów akustycznych może się okazać doświadczeniem cennym i zachęcającym do czytania, dowodzi bowiem, że wielu ludzi pióra bardzo sobie ceni sztukę, którą i oni kochają – niejednokrotnie dążąc do tego, by zapisywane przez nich na kartach książek słowa tworzyły przestrzeń akustyczną i brzmiały podobnie do muzyki. Fragmentów wskazujących, że nie tylko poeci, ale i prozaicy kreują słowami właściwą opisywanemu miejscu bądź sytuacji sonosferę można w literaturze, którą wyróżniają filiacje słowno-muzyczne, odnaleźć niemało. Ze względu na specyfikę języka epickiego oraz tematykę „grających” lektur, stanowiących przedmiot niniejszych rozważań, najszerszej reprezentowaną w nich odmianą muzyczności jest jednak muzyczność druga – przejawiająca się nie tyle w fonicznej warstwie tekstu, ile w jego temacie.

## 2. Rozpatrywanie muzyczności drugiej (muzyczność *expressis verbis*)

„Dzieło muzyczne jako przedmiot narracyjnego zainteresowania nie stanowi nigdy bytu samo w sobie, nie jest traktowane bezinteresownie, jest niemal zawsze istotne ze względu na strukturę powieściową, znaczy dzięki temu, że odgrywa w niej taką czy inną rolę”<sup>214</sup>. Muzyka może zatem przejawiać się

---

<sup>213</sup> *Ibidem*, s. 313.

<sup>214</sup> M. Głowiński, *Muzyka w powieści, op. cit.*, s. 100.

w utworze literackim na wiele sposobów: stanowić jego główny temat, wpisując się w fabułę i życie bohaterów, stać się bezpośrednim przedmiotem wypowiedzi – bardziej lub mniej profesjonalnej, albo zaistnieć w nim jako metafora czy symbol<sup>215</sup>. Sam opis kompozycji – podkreśla Konrad Górski – może być obiektywny (muzykologiczny) i subiektywny lub przedstawiać reakcję odbiorcy, wsłuchującego się w nią, jego reakcję psychofizyczną – postawę zewnętrzną i doznania cielesne, bądź duchową<sup>216</sup>. Z kolei Andrzej Hejmej zauważa, że istnieją „dwa rodzaje opisów muzyki w dziele literackim: interdyscyplinarny i poetycki, informujący i ekspresywny; pierwszy z założenia jest opisem przedmiotu, partyturowego dzieła muzycznego, drugi – opisem perspektywy i uważany bywa za opis muzyki”<sup>217</sup>. Zdaniem badacza w beletrystyce częściej się spotyka wypowiedzi o dziełach klasycznych, znacznie rzadziej zaś o kompozycjach współczesnych „ze względu na ich formalną efemeryczność, *ex definitione* pozbawioną czegoś, co trzeba określić mianem porządku klasycznego czy wysokim stopniem normatywności”<sup>218</sup>. Według A. Hejmeja opis muzyki w dziele literackim albo jest wywodem o nachyleniu muzykologicznym, a więc naukowym przedstawieniem jego formy oraz elementów tworzących dzieło, albo „stanowi przejaw mistyfikacji: w najlepszym wypadku poszukuje pretekstu do luźnego komentarza, by stworzyć (nad)interpretacje programowości dzieła muzycznego, a zwykle rozwija się wokół zupełnie innego tematu”<sup>219</sup>. Słowny opis muzyki jest, z uwagi na specyfikę mowy, bardzo trudny, może nawet nie do końca możliwy, „częściej funkcjonuje w dziele literackim w sferze aluzji, przemilczeń, niedopowiedzeń, symboli”<sup>220</sup>. Charakteryzuje się stosowaniem specjalistycznej terminologii, „jednak nie ze względu na specyfikę dzieła muzycznego, lecz dla oddania nastroju, scharakteryzowania środowiska, postaci etc.; krótko mówiąc, prymarnie ze względu na implikowany grą narracyjną koloryt świata przedstawionego”<sup>221</sup>.

Chociaż nad sztuką dźwięków „ciąży topos nieopisywalności i semantycznej tajemnicy”<sup>222</sup>, w literaturze pięknej spotykamy zarówno rozważania dokonywane przez instrumentalistów czy kompozytorów – wówczas poja-

---

<sup>215</sup> Zob.: J. Skarbowski, *Literatura – muzyka. Zbliżenia i dialogi*, *op. cit.*, s. 154; M. Głowiński, *Muzyka w powieści*, *op. cit.*, s. 100.

<sup>216</sup> Zob.: K. Górski, *Muzyka w opisie literackim* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002, s. 271.

<sup>217</sup> A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, *op. cit.*, s. 73.

<sup>218</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>219</sup> *Ibidem*, s. 75.

<sup>220</sup> *Ibidem*, s. 76.

<sup>221</sup> *Ibidem*, s. 78–79.

<sup>222</sup> A. Reimann, *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*, *op. cit.*, s. 12.

wienie się fachowej nomenklatury jest konieczne, by uwiarygodnić bohatera, jak i amatorskie, podane w tekstach na przykład przez nieprofesjonalnych słuchaczy – wtedy oscylują one raczej wokół wrażeń, emocji oraz przeżyć wywoływanych słuchanymi dźwiękami. Warto podkreślić, że w tekstach literackich nie ma większego znaczenia to, czy przywoływane kompozycje istnieją naprawdę, czy też powstały w wyobraźni pisarza.

Lektury o filiacjach słowno-muzycznych, stanowiące przedmiot niniejszych rozważań, egzemplifikują każdy z wymienionych typów opisów kompozycji muzycznych. Język specjalistyczny występuje w nich wówczas, gdy dotyczy osób związanych z muzyką zawodowo, ale w większości utworów mamy jednak do czynienia z przedstawieniem emocji i przeżyć, jakie muzyka wywołuje u jej odbiorców.

„Dzieje się tak dlatego – wyjaśnia M. Głowiński – że w powieści nie chodzi o przekazanie rzeczywistej wiedzy o jakiejś kompozycji (jeśli zaś zamierzenie takie się pojawia, to jedynie wtórnie), ale o wprowadzenie jej w narracyjną grę, o nadanie takiego zespołu znaczeń, które w powieści okażą się istotne”<sup>223</sup>.

W dziele literackim o muzyce mówi się przeważnie językiem percepcji, jest to zatem raczej opowiadanie „o słuchaniu, o procesach słuchowego postrzegania, o tym, co odbierana kompozycja w słuchaczu wyzwala, jakie budzi skojarzenia itp.”<sup>224</sup>. Ów sposób odczuwania sztuki wiele jednak mówi nie tylko o upodobaniach estetycznych bohaterów, ale także o ich przeszłości, wspomnieniach, lękach i problemach. Ukazywanie tych spraw w optyce interdyscyplinarnej może zainteresować młodzież ze szkół muzycznych i stanowić odpowiedź na to, czego uczniowie oczekują od lektury.

## 2.1. Kreacje artystów muzyków jako temat dzieł o filiacjach słowno-muzycznych

Artyści to, bez wątpienia, ludzie wyróżniający się na tle pozostałej części społeczeństwa. Już od czasów starożytnych ich talent, pasja oraz odmienny styl życia fascynowały filozofów, którzy starali się określić, na czym polega wyjątkowość tych osób. Zdaniem Platona

„wszyscy poeci, co dobre wiersze piszą, nie przez umiejętność to robią, nie przez sztukę: tylko bóg w nich wstępuje i oni w zachwyceniu wszystkie te piękne poematy mówią, a pieśniarze dobrzy tak samo... A nie prędzej potrafi coś zrobić, zanim bóg w niego nie wejdzie, zanim zmysłów nie straci i nie pozbędzie rozu-

---

<sup>223</sup> M. Głowiński, *Muzyka w powieści, op. cit.*, s. 105.

<sup>224</sup> *Ibidem*, s. 106.

mu. [...] A dlatego im bóg rozum odbiera i używa ich do swojej posługi i wieszczów, i wróżbitów boskich, abyśmy my, słuchając, wiedzieli, że to nie oni sami mówią te bezcenne rzeczy; nie ci, których rozum odszedł, tylko bóg sam mówi i przez nich się do nas odzywa... Nie ludzkie są owe piękne poematy i nie od ludzi pochodzą, ale boskie są i od bogów. A poeci nie są niczym więcej, tylko tłumaczami bogów w zachwyceniu”<sup>225</sup>.

Przywołany akapit dowodzi, że starożytni widzieli artystów jako narzędzia w rękach Istoty Wyższej – to przez nich miała przechodzić boska idea – dlatego należny był im rodzaj kultu, szacunek i estyma. Wraz z ewolucją estetyki traktowano ich potem niczym mistrzów, którym się wiele wybaczają, albo postrzegano jako dziwaków, ekscentryków, ludzi trudnych we współżyciu i niedostosowanych do świata. Uważano, że niektórym uprawiany zawód jest przeznaczony już w chwili narodzin – na przykład Jan Sebastian, jak dowodzi Andrzej Szczeklik, muzykę miał wpisana w nazwisko, bo jego „wszystkie cztery litery odpowiadają dźwiękom gamy. Próżno byłoby szukać tak muzycznego nazwiska wśród kompozytorów poprzedzających Bacha”<sup>226</sup>. Igor Strawiński podkreślał: „słowo artysta, w sensie, w jakim się je dziś najpowszechniej rozumie, przyznaje temu, kto je nosi, najwyższy prestiż intelektualny i przywilej uchodzenia za czystego ducha”<sup>227</sup>.

W „grających” lekturach autorzy chętnie powołują do życia bohaterów, których światem jest muzyka, a rozważania o dokonaniach wielkich kompozytorów są ważnym elementem ich przeżyć wewnętrznych. Odnosząc się do losów postaci wybitnych, porównują do nich własne życie, wyrażają podziw i uwielbienie. Przykładowo, w opowiadaniu Érica-Emmanuela Schmitta *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tylu kretynów żyje...* narrator z ogromną estymą mówi o życiu i twórczości Ludwiga van Beethovena. Ubolewa nad tym, że współcześni nieczęsto słuchają jego kompozycji i konkluduje: „wobec wybitnego Głuchego okazujemy się głusi”<sup>228</sup>. Wielki artysta mimo postępującego kalectwa nie przestał komponować – przeciwnie, u schyłku życia napisał *Hymn do radości*, utwór epatujący optymizmem.

„Przeznaczenie nie pozwoliło mu słyszeć muzyki, zatem stworzył ją w swojej głuchej czasce”<sup>229</sup>. Los poskąpił mu radości, wykreował ją więc sobie, wyraził

---

<sup>225</sup> Platon, *Ion*, tłum. W. Witwicki [w:] W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1 *Estetyka starożytna*, Warszawa 1985, s. 133.

<sup>226</sup> A. Szczeklik, *Muzyka w nas*, *op. cit.*, Kraków 2012, s. 92.

<sup>227</sup> I. Strawiński, *Poetyka muzyczna*, tłum. S. Jarociński, Kraków 1980, s. 39.

<sup>228</sup> É.-E. Schmitt, *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tylu kretynów żyje...* [w:] *Idem, Kiki van Beethoven*, tłum. A. Sylwestrzak-Wszelaki, Kraków 2011, s. 69.

<sup>229</sup> O. Sacks, powołując się na badania neurologiczne, wyraża przekonanie, że wielcy kompozytorzy mają niesłyszana wyobraźnię muzyczną, dlatego zanim przeleją swój zamysł na

w *IX Symfonii*, a dzięki jego talentowi ta radość stała się zaraźliwa. Wspaniałość myślności człowieka, któremu los dał tylko nieszczęście. Niezmordowany...”<sup>230</sup>.

Kolejnym kompozytorem, budzącym zachwyt w epistolograficznej powieści *Moje życie z Mozartem*, jest klasyk przywołany w tytule dzieła. Bohater książki nazywa go genialnym reżyserem, który doskonale panuje nad wszystkimi elementami składającymi się na operę, dba o każdy szczegół i z wycuciem panuje nad emocjami widza. Jego dzieła sceniczne uważa za „teatr ponad muzyką i literaturą”<sup>231</sup>. Podziwia skreślone przez niego, bardzo wymagające partie wokalne, którym są w stanie podołać jedynie najbardziej utalentowani interpretatorzy, bowiem „głos mozartowski to głos dźwięczny, giętki i plastyczny, który trzyma się równie daleko od krzyku, jak i mowy, głos klarnetowy, taki, który umie się powstrzymać i gdy trzeba – dopasować do innych”<sup>232</sup>. Zachwytu, wyrażonego przez bohatera powieści Schmitta, w najmniejszym nawet stopniu nie podziela natomiast Kontrabasista, bohater monodramu Patricka Süskinda. Uważa on Mozarta za człowieka skrzywdzonego przez ojca, który kazał mu komponować już w wieku ośmiu lat. Według niego każde dziecko mogłoby tworzyć utwory muzyczne, gdyby było poddane takiej „tresurze”. Kompozycje „cudownego dziecka” to, zdaniem Kontrabasisty, nie wytwór sztuki, lecz terroru i męki, dlatego też nie uważa jego dzieł za wybitne. Tak różne opinie o artyście, prezentowane przez bohaterów Schmitta i Süskinda, mogą być na zajęciach języka polskiego zaczynem ciekawej debaty, dotyczącej tego, jak odmiennie można oceniać życie, talent i dzieło tej samej osoby. Dla młodzieży dopiero wkraczającej w świat sztuki będzie to zapewne cenna lekcja, która być może skłoni uczniów do refleksji nad tym, jak ulotną i trudną do oszacowania jest ukochana przez nich muzyka. Utwór skrytykowany przez jednych inni mogą okrzyknąć przełomowym, nowatorskim i wybitnym, dlatego komponując, nie warto się oglądać na recenzje, ale słuchać głosu własnego serca i duszy.

---

papier nutowy, tworzą swój utwór w głowie. „Trudno tu o bardziej znamienity przykład niż Beethoven, który komponował (i to na coraz wyższym poziomie) jeszcze lata po całkowitym ogłuchnięciu. Nie można wykluczyć, że głuchota nawet wyostrzyła jego muzyczną wyobraźnię, kiedy bowiem zablokowany został normalny kanał słuchowy, kora słuchowa mogła stać się hipersensywna, zwiększając siłę muzycznej wyobraźni (a niekiedy powodując słuchowe omyłki). [...] Kompozytorzy, a zwłaszcza ci, którzy, jak Beethoven, tworzą zawilgłą, architektoniczną muzykę, muszą korzystać z bardzo abstrakcyjnych form myśli muzycznej, i to właśnie owa intelektualna złożoność jest cechą charakterystyczną późnych utworów Beethovena”. Zob. O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, tłum. J. Łoziński, Poznań 2009, s. 50.

<sup>230</sup> É.-E. Schmitt, *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretynów żyje...*, op. cit., s. 82.

<sup>231</sup> É.-E. Schmitt, *Moje życie z Mozartem*, tłum. J.M. Kłoczowski, Kraków 2013, s. 58.

<sup>232</sup> *Ibidem*, s. 59.

Należy podążać za talentem, być wiernym sobie, a przede wszystkim – nie zrażać się negatywnymi ocenami.

Ciekawą dla młodych muzyków może się też okazać opowieść o Salomone Rossim, jednym z najwybitniejszych twórców muzyki instrumentalnej XVII wieku, autorstwa Igala Shamira. *Skrzypce Hitlera* to książka historyczno-kryminalna, której intryga ma na celu między innymi wyjaśnienie zagadki, kto naprawdę jest autorem dzieł, przypisywanych dotąd światowej sławy kompozytorowi Claudio Monteverdiemu. W powieści została zacytowana korespondencja pomiędzy przywołanymi muzykami a Madame Europą, siostrą Rossiego, z której wynika, że Salomone komponował w imieniu Claudio duże partie utworów: „Poprosił mnie o anonimową współpracę przy chórze nimf i pasterzy w pierwszym akcie, przy *sin fonia* i przy pieśni Orfeusza. Ułożyłem jeszcze kilka partii do następnych aktów, a przede wszystkim toccatę do uwertury drugiego aktu”<sup>233</sup>. Przedstawione w powieści badania muzykologiczne mogą uczniów nie tylko zaciekawić lekturą, podejmującą temat bliski ich doświadczeniu, ale także skłonić do wnikliwszego, niż li tylko na szkolnych lekcjach historii muzyki, przyjrzenia się twórcom baroku.

Oprócz bohaterów autentycznych, znanych młodzieży uczęszczającej do szkół muzycznych z podręczników i encyklopedii, w „grających” lekturach pojawiają się też postaci artystów wymyślonych w wyobraźni pisarzy. Wszystkich łączy ta sama pasja oraz przekonanie, że wykonywany przez nich zawód determinuje życiowe wybory, optykę otaczającego świata i wpływa na relacje z otoczeniem. Dla jednych jest źródłem spełnienia i satysfakcji, inni na skutek niepowodzeń popadają we frustrację, depresję, alkoholizm, rujnąc swoje rodziny i własne zdrowie. Są wśród nich osoby szczęśliwe i takie, którym codzienność przynosi jedynie ból i cierpienie. Uczniom szkół muzycznych warto polecić opisujące ich losy teksty literackie z tego względu, że śledząc je będą się mogli przyjrzeć życiorysom ludzi podobnych do siebie, podejmowanym przez nich wyborom, przyczynom i skutkom takiego a nie innego postępowania, i odnieść je do własnego doświadczenia, wysnuć wnioski na przyszłość, a także uczyć na błędach bohaterów literackich. To może być dla nich bezcenna lekcja życia.

Artystką spełnioną zawodowo, mimo że na jej drodze do sukcesu nie brakło wybojów, jest Lindsey z książki *Jedyny pirat na imprezie* autorstwa sióstr Lindsey Stirling i Brooke S. Passkey. Edukację zaczęła od „skrzypiec” skonstruowanych z opakowania płatków śniadaniowych i tekturowej rolki po papierze toaletowym. Dziś jest jedną z najsławniejszych artystek młodego pokolenia.

---

<sup>233</sup> I. Shamir, *Skrzypce Hitlera*, tłum. A. Sobol-Jurczykowski, Warszawa 2010, s. 109.

Powieść przedstawiająca jej drogę do celu może zainteresować uczniów szkół muzycznych dlatego, że pokazuje świat, w którym sami funkcjonują na co dzień. Opowiada o zdobywaniu popularności dzięki serwisowi internetowemu YouTube, nagrywaniu teledysków, gromadzeniu followersów oraz o samorozwoju i budowaniu pozycji w świecie show-biznesu. Wspomnienia artystki bez wątplenia mogą stanowić dla uczniów szkół muzycznych podpowiedź, w jaki sposób talent, dzięki ciężkiej pracy, determinacji, ale i kreatywnej postawie, przekuć na międzynarodowy sukces<sup>234</sup>, kiedyś powiedzieć jak ona:

„Moje życie jako artystki daje mi to, co sobie wyobrażałam i jeszcze więcej. Żyję w swojej wyobraźni i na co dzień mogę obserwować, jak moje pomysły przeradzają się w rzeczywistość. Pracuję w środowisku, w jakim chciałam, z ludźmi, z którymi chcę, w tempie, które mi odpowiada. A gdy już wykonam swoją pracę, dostaję mnóstwo pozytywnych emocji od ludzi, którzy wspierają i doceniają moją muzykę”<sup>235</sup>.

Przywołana skrzypaczka, niewiele starsza od uczniów OSM II st., to osoba, która wrodzony talent potrafiła wesprzeć ciężką pracą i determinacją w dążeniu do celu. Lindsey może stanowić dla uzdolnionej młodzieży wzór do naśladowania, jednak trzeba pamiętać, że literatura ukazuje nie tylko pozytywne postawy – często „właśnie w sztuce dostrzegamy obrazy okrucieństwa, perwersji, zła”<sup>236</sup>. Uwaga Ireny Wojnar dotyczy także „grających” lektur, przedstawiają one bowiem nie tylko postaci wartościowe, ale również antywzorce – te można potraktować jako przestrożę dla młodych artystów, dopiero wchodzących na ścieżkę kariery muzycznej. Antybohaterami są na przykład instrumentalisci, wykreowani przez Wiesława Myśliwskiego, Bolesława Prusa czy Lwa Tołstoja.

Człowiekiem nieszczęśliwym, który zmarnował swój talent i życie, pograżając się w nałogu alkoholowym, jest nauczyciel muzyki przedstawiony w powieści *Traktat o łuskaniu fasoli*.

„Zapewne we wcześniejszym życiu dyrygent i kompozytor – zauważa Agnieszka Czyżak – w Polsce powojennej zmuszony był prowadzić lekcje muzyki dla niechętnych podopiecznych i ludzi się wizją stworzenia z nich orkiestry. Swoje nieszczęścia zwykł był topić w alkoholu. Tylko kiedy grał, okazywało się, że jego ręce pozostawały zawsze »trzeźwe«, zdolne z precyzją odtworzyć wyuczoną przed katastrofą muzykę”<sup>237</sup>.

---

<sup>234</sup> Zob. np. teledysk *Crystallize* <https://www.youtube.com/watch?v=aHjpOzsQ9YI> [data dostępu 10.03.2018].

<sup>235</sup> L. Stirling, B.S. Passkey, *Jedyny pirat na imprezie*, tłum. J. Bandel, Łódź 2016, s. 252.

<sup>236</sup> I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984, s. 117.

<sup>237</sup> A. Czyżak, *Muzyka ocalona, muzyka ocalająca. O „Traktacie o łuskaniu fasoli” Wiesława Myśliwskiego*, „Folia Litteraria Polonica” 1 (15) 2012, s. 260.

Ten multiinstrumentalista, który dawno już nie koncertował, był w szkole obiektem żartów i kpin. Do czasu, kiedy przeprowadził próbę zespołu. Chociaż uczniowie nie umieli nawet poprawnie trzymać instrumentów, ustawił ich w odpowiednim szyku i zaczął dyrygować. Był to swoisty teatr – zespół grał w jego wyobraźni, a on w zapomnieniu poruszał dłońmi, rękoma, całym ciałem. Wszystkie dźwięki słyszał w głowie. Po „występie” powiedział tylko: „Gdybyście słyszeli, coście grali chłopcy. Gdybyście słyszeli. Czasem warto, chłopcy, żyć”<sup>238</sup>. Innym bohaterem literackim, który zatracił swój talent w alkoholu, jest pianista, występujący w opowiadaniu Bolesława Prusa zatytułowanym *Orfeusz w niewoli*. Już w dzieciństwie przejawiał ogromny talent, jednak pomimo nieprzeciętnych zdolności, popartych pracowitością, nikt w domu nie nazywał go geniuszem. Przeciwnie – matka, dorabiająca lekcjami gry na pianinie, martwiła się, że podzieli jej los, ojciec zaś denerwował się, że instrument odrywa go od nauki. Możliwość realizacji marzeń zawdzięczał przypadkowi – pewien znawca muzyki, przechodząc obok drzwi jego mieszkania

„usłyszał coś szczególnego, mianowicie piosenkę graną na lichym instrumencie w niezwykły sposób. Wykonanie nie było poprawne, tempo zmienione, chwila mi zdawało się, że artyście brakuje niektórych palców. Mimo to czuć było pewność, a nawet fantazję wytrawnego muzyka, obok czegoś, co można by nazwać naiwną poezją”<sup>239</sup>.

Mężczyzna rozpoznał w Adasiu wielkiego artystę i postanowił dać mu wykształcenie. Kończąc studia w konserwatorium, „miał dosyć zajęcia i niezłe dochody, ale jako czystej krwi artysta nie potrafił nic zaoszczędzić”<sup>240</sup>. Marzył o tym, by koncertować, lecz nie przyciągał swym nazwiskiem publiczności. Bieda zmusiła go do tego, by grywać do tańca, co traktował jako dyshonor. Musiał jednak zarabiać na leczenie ciężko chorej żony, a po jej śmierci potrzebował środków na wychowanie córeczki. Brak stałej posady i rosnące długi wymusiły na nim wyprzedaż wszystkich sprzętów i przeprowadzkę na Powiśle oraz podjęcie pracy pedagoga, czego nie znośił. „Zawsze drażniła go zła muzyka uczniów i uczennic, z których większość nie miała zdolności. Toteż zwykle przy lekcjach czuł niesmak”<sup>241</sup>. Jego niechęć spowodowała, że stracił to źródło utrzymania, a potem także pracę pianisty w podrzędnym barze, bo wprawdzie grał „ładnie, ale po największej części jakieś utwory smutne i zawikłane, których nie rozumieją ani damy w chustkach na głowie, ani mężczyźni bez krawa-

---

<sup>238</sup> W. Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*, Kraków 2010, s. 136.

<sup>239</sup> B. Prus, *Echa muzyczne* [w:] *Idem, Nowele*, red. I. Orlewiczowa, t. III, Warszawa 1957, s. 25.

<sup>240</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>241</sup> *Ibidem*, s. 29.

tów<sup>242</sup>. Stopniowo Adam popadał w depresję, którą chciał zagłuszyć alkoholem. On – cudowne dziecko, absolwent akademii muzycznej, zmuszony na końcu do przyjęcia posady pianisty w domu publicznym, bolał nad swym losem: „zły duch wprowadził do naszego domu człowieka, który chciał mi zrobić najlepiej i... zgubił...”<sup>243</sup>. Zdaniem Beaty K. Obsulewicz Bolesław Prus, kreując przywołanego bohatera, zwrócił uwagę na to, iż

„moda na artystę i sztukę jest krótka i przemijająca. To coraz szybsze zmienianie się mód, wymagające od artysty chcącego prosperować na rynku sztuki refleksu i elastyczności, stawia go przed alternatywą: niszowo (i biednie) lub zgodnie z obowiązującą modą (kosztem schlebiana doraźnym, z reguły niewybrednym oczekiwaniom szerokiej publiczności)”<sup>244</sup>.

Bohaterem opowiadania *Albert* Tołstoja jest młody, ubogi muzyk, o którym mówiono: „pomyłony skrzypek z teatru”<sup>245</sup>. Na balu w Petersburgu, pomimo złego samopoczucia, tak pięknie zagrał *Melancholię G-dur*, że zamożny mecenas postanowił mu zaferować gościnę w swoim domu i opiekę w kwestiach artystycznych. Niestety, solista bardzo szybko dał się poznać jako człowiek niefrasobliwy, przesypiający całe dnie i zbyt często sięgający po napoje wysokokowe. Gospodarz, przynajmniej na początku, akceptował taki styl życia, zakładając, iż skrzypka naprawdę „można nazwać artystą. Skoro tylko się obudził, poprosił o maderę”<sup>246</sup>. Z czasem coraz mniej jadł, bez przerwy pił, a instrumentu nawet nie dotykał. Twierdził, że przyczyną tej niemocy i melancholii jest nieszczęśliwa miłość. Po kłótni z mecenasem pewnej mroźnej nocy opuścił przyjazne mu lokum. Był tak pijany, że na granicy jawy i snu zdawało mu się, że rozmawiają o nim jego przyjaciel – malarz Pietrow i opiekun – Dielesow. Pierwszy brał go w obronę:

„To geniusz, wielki geniusz muzyczny, który zginął wśród was, niezauważony i niedoceniony. [...] Kocha tylko jedno – piękno, które jest jedynym niewątpliwym dobrem świata! Tak, takim właśnie jest! Padnijcie przed nim w proch, na kolana! [...] Sztuka – to najwznieściejszy przejaw potęgi w człowieku. Jest udziałem nielicznych wybrańców i wznosi ich na taką wyżynę, na której dostaje się zawrotu głowy i trudno zachować zdrowy rozsądek”<sup>247</sup>.

---

<sup>242</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>243</sup> *Ibidem*, s. 37.

<sup>244</sup> B.K. Obsulewicz, *O „Echach muzycznych” Bolesława Prusa*, „Wiek XIX: Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 6 (48), s. 174.

<sup>245</sup> L. Tołstoj, *Albert* [w:] *Idem, Sonata Kreutzerowska. Opowiadania*, tłum. E. Słobodnikowa, Warszawa 1987, s. 9.

<sup>246</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>247</sup> *Ibidem*, s. 47–49.

Nieprzytomnemu Albertowi zdawało się, że cały świat, nawet dzwony w cerkwi, powtarzały słowa: „Tak, on jest najlepszy i najszcześniejszy”<sup>248</sup>. Wyobrażał sobie, jak sunie smyczkiem po skrzypcach ze szkła – „bardzo ostrożnie i pięknie. Miał uczucie, że gra takie rzeczy, jakich nikt nigdy więcej nie usłyszy”<sup>249</sup>. Zamarzniętego znaleziono go nocą u progu domu kobiety, przez którą, jak mu się zdawało, zmarnował swoje życie i talent.

Przywołane przykłady mogą stanowić dla nastolatków marzących o muzycznej karierze przestrożę. Pokazują, jak ważne u ludzi sztuki są odporność psychiczna, system wartości i kręgosłup moralny, które stanowią tarczę w zderzeniu z przeciwnościami losu. Alkohol czy inne używki nie uśmierzają cierpienia wywołanego przejściowymi, być może, problemami, a jedynie przyczyniają się do upadku.

Chociaż nie wszyscy niespełnieni artyści rujną swój byt, uciekając w używki, to, jak pokazują „grające” lektury, wielu z tych, których dotknęło rozczarowanie zawodowe, żyje w poczuciu krzywdy, utraconych nadziei, bez entuzjazmu. Cierpią oni i ich bliscy. Na przykład Róża Żabczyńska z *Cudzoziemki* to skrzypaczka bardzo chimeryczna.

„W tej postaci – jak zauważa Hanna Kirchner – jest coś z bezkompromisowości duchowej modernistycznego artysty, siła i natężenie procesów duchowych wzorowane wyraźnie na osobowości romantycznej. Stąd pewien demonizm Róży, rys jakiegoś immoralizmu artysty, opętanie wyłącznie ideą, niezdolność do ustępstw”<sup>250</sup>.

Za nic miała męża, w dzieciach zajmowała ją jedynie ich pasja muzyczna, a wnuki ledwo tolerowała. Tym, co się dla niej naprawdę liczyło, była sztuka. Stroniąc od rodziny, którą uważała za przeszkodę na drodze do kariery, zamykała się w salonie, skąd dochodziły tylko trwające wiele godzin „zaciekle, skrzypcowe pasaże, zrywy, trzepoty i omdlenia dźwięków”<sup>251</sup>. Z wiekiem serce skrzypaczki stawało się coraz słabsze, ciało zaczęło jej odmawiać posłuszeństwa i została zmuszona do znacznego ograniczenia muzykowania. Cierpiała, bo choć doskonale wiedziała, jak dany fragment utworu powinien zabrzmieć, nie potrafiła tego, na skutek problemów artykulacyjnych, zagrać na skrzypcach tak, jak słyszała to w głowie. Mąż zachęcał ją, by zaakceptowała fakt, że się starzeje i palce utraciły dawną motorykę. Przytakiwała mu, ale narzekała: „Masz rację, trzeba przeboleć. Teraz wymagania coraz większe,

---

<sup>248</sup> *Ibidem*, s. 49–50.

<sup>249</sup> *Ibidem*, s. 51.

<sup>250</sup> H. Kirchner, *Klucze wyobraźni. Proza Marii Kuncewiczowej w latach 1933–1944*, „Literatura” 1981, nr 40, s. 6.

<sup>251</sup> M. Kuncewiczowa, *Cudzoziemka*, Lublin 1989, s. 98.

kompozycje coraz trudniejsze, dawniej Paganini – to był uczeń szatana, a teraz każdy zdolny uczeń musi być Paganinim. Tylko że muzyka... muzyka coraz piękniejsza”<sup>252</sup>. Często wspominała młodość, wielkie nadzieje na karierę, studia, „rozpacz, głód, wysiłki nad ludzką miarę”<sup>253</sup> i tyfus, po którym lekarz zabronił jej grać na skrzypcach. Mówiła do męża: „Zjadł mnie Petersburg. A potem już wiesz, co było. Ty, dzieci, dom, lekcje po trzy ruble, filantropia, uczniowie na stacji”<sup>254</sup>. Dla Róży świat sztuki i artystów był jedynym prawdziwym, wartym uwagi. Kochała muzykę ponad wszystko, ale miała świadomość tego, że pasja, która czyni ją wyjątkową, jest zarazem przekleństwem. Zdarzały się chwile, kiedy zazdrościła ludziom potrafiącym żyć zwyczajnie. „Może i lepiej tak. Na pewno lepiej. Czyż koniecznie wszyscy mają być tacy przekłęci jak ja?”<sup>255</sup>.

Także bohater monodramu Patricka Süskinda to artysta niespełniony. Oto jak się przedstawia:

„Mój los, na przykład, jest typowym losem kontrabasisty: dominujący ojciec, urzędnik, niemuzykalny; słaba matka, przejęta muzyką, flet; jako dziecko uwielbiałem moją matkę; matka kochała ojca; ojciec kochał moją młodszą siostrę; mnie – subiektywnie rzecz biorąc – nie kochał nikt. Z nienawiści do ojca postanowiłem zostać artystą, a nie urzędnikiem. Aby się zemścić na matce, wybrałem za to największy, najnieporęczniejszy i najbardziej niesolistyczny instrument”<sup>256</sup>.

Bohater opowiada o swoim monotonnym życiu – rano ma próbę, wieczorem koncert, a w międzyczasie przesiaduje w mieszkaniu – trochę ćwiczy, wypija kilka piw, rozmyśla i całymi godzinami wpatruje w znieawidzony kontrabas. Narzeka na zbyt niskie wynagrodzenie, które nie rekompensuje wielu lat nauki, studiów, godzin ćwiczenia, prób i koncertów. Pracę w orkiestrze porównuje do etatu urzędnika i rozważa problem trapiący wielu instrumentalistów, którzy już jako dzieci marzą o karierze scenicznej, a potem ciężko pracują w szkołach czy konserwatoriach albo muszą się zadowolić grą w orkiestrze.

„Zaczynają ambicjami wielkich wirtuozów – pisze Thomas Bernhard w *Przegranym* – a potem przez dziesiątki lat pędzą żalosną egzystencję już tylko jako nauczyciele pianina [...]. Dziewięćdziesiąt osiem procent wszystkich studentów uczelni muzycznych wstępuje na studia na naszych akademiach z największymi

---

<sup>252</sup> *Ibidem*, s. 148.

<sup>253</sup> *Ibidem*, s. 149.

<sup>254</sup> *Ibidem*, s. 150.

<sup>255</sup> *Ibidem*, s. 108.

<sup>256</sup> P. Süskind, *Kontrabasista* [w:] *Kontrabasista i inne utwory*, tłumacz. A. Gierlińska, Warszawa 2007, s. 88.

ambicjami, po to tylko, by po studiach przez kilka dziesięcioleci wieść ową zasługującą na wyśmianie egzystencję tak zwanych wykładowców muzyki”<sup>257</sup>.

Z przywołanych dzieł wynika, że dla instrumentalistów przeszkodami w drodze do spełnienia marzeń są często zobowiązania rodzinne, choroby czy konieczność wyboru pomiędzy niskową sztuką wysoką i życiem w nędzy a zaprzęciem się gustom niewybrednej publiczności. Wiadomym jest, że ćwiczący od dziecka muzyki pragną występować w wielkich salach, chcą być oklaskiwani przez szeroką publiczność, a kiedy los kieruje ich do orkiestr lub szkół, czują gorycz. Dla uczniów przysposabiających się do zawodu dzieła literackie egzemplifikujące dzieje artystów niespełnionych mogą być cenną lekcją – podpowiedzieć, jak postępować, by osiągnąć sukces, ale także przygotować psychicznie na to, że marzenia nie zawsze się spełniają.

Pośród lektur przedstawiających losy muzyków można odnaleźć fabuły ukazujące osoby wyrachowane, traktujące talent niczym towar, który należy jak najlepiej sprzedać – a sztukę niczym przynoszący zyski biznes. Doskonałym przykładem takiego utworu jest opowiadanie B. Prusa zatytułowane *Orfeusz handlujący*. Autor inicjuje tekst w sposób następujący:

„Podczas jednego z ostatnich wcieleń na ziemi Orfeusz wziął na siebie postać dziecka, z niezwykle długimi palcami i mocno odstającymi uszami. Ponieważ stało się to wśród muzycznej rodziny, od razu odgadnięto, że nowo narodzony będzie wielkim fortepianistą. [...] Talent istotnie był ogromny. Chłopak całe godziny spędzał nad fortepianem, nuty poznał w ciągu tygodnia, a najtrudniejsze melodie grał po jednorazowym usłyszeniu. [...] Ucho miał tak muzyczne, że naśladował nie tylko sposób mówienia każdej znanej osoby, lecz w dodatku umiał udawać głosy wielu ptaków i zwierząt domowych”<sup>258</sup>.

Bohater był bardzo pracowity, uczył się u najwybitniejszych wirtuozów, ukończył kilka konserwatoriów, tworzył też „własne kompozycje, oparte na motywach najmniej znanych świata autorów, których jak mówili krytycy, rozwijał i uszlachetniał”<sup>259</sup> – nie były to zatem dzieła oryginalne, ale raczej udana kompilacja plagiatów. Rodzina utwierdzała go w przekonaniu, że jest geniuszem i powinien na swym talencie zbić majątek, toteż „młody Orfeusz dość wcześnie począł zastanawiać się nad sposobem przetwarzania muzyki na pieniądze”<sup>260</sup>. Uznał, że najlepszą receptą będzie schlebianie wszelkim gustom i wkradanie się w łaski wszystkich ważnych twórców. Przed Franciszkiem Lisztem padł na kolana, ucałował rękę Giuseppe Verdiego, napisał pochwałę dla

---

<sup>257</sup> T. Bernhard, *Przeegrany*, tłum. M. Kędziński, Warszawa 2002, s. 122.

<sup>258</sup> B. Prus, *Echa muzyczne* [w:] *Idem, Nowele, op. cit.*, s. 18.

<sup>259</sup> *Ibidem*.

<sup>260</sup> *Ibidem*, s. 19.

Giacomo Meyerbeera, podczas spotkania z nowatorem muzyki Ryszardem Wagnerem zapewniał zaś, że liczy się dla niego jedynie sztuka przyszłości. Potrafił wejść w łaski bankierów, dziennikarzy i arystokracji, świetnie czując koniunkturę – zawsze wiedział kogo i czym do siebie przekonać. Wiódł życie lekkie i przyjemne, przez wszystkich czczony, mający wiele przywilejów towarzyskich i finansowych. Potrafił przekuć swoje zdolności na sławę i majątek, bo rozumiał, że w pracy muzyka równie ważne co talent są koneksje, popularność i reklama. Opowieść o instrumentalistcie cynicznie porównanym przez siebie do mitycznego twórcy kitary, kończy B. Prus słowami:

„Nie roztkliwia skał, nie porusza dębów, nie uspokaja burz morskich, niemniej jednak, wierny legendowej roli, ściąga chmury słuchaczy i grad – bankocetli. Więc nie umarłeś, Orfeuszu... Ze wszystkich swoich dzieci ciebie jednego uratowali od zgonu wielcy bogowie, przynajmniej dopóty, dopóki będą istnieć na ziemi trzy gracje: muzyka, spryt i pieniądze”<sup>261</sup>.

Wykreowany w wyobraźni pisarza bohater mógłby z pewnością zaimponować wielu współczesnym muzykom, dla których miarą sukcesu jest jedynie zarobek oraz nagłówki w tabloidach.

„Co zwraca uwagę w tej kreacji? Orfeusz jest profesjonalnym, wyedukowanym muzykiem. Jest też mistrzem w sprzedaży swego talentu i jego produktów. Organizuje wokół siebie świat mediów, umie zadbać o – jakbyśmy dziś powiedzieli – PR, zna przyciągającą moc reklamy i zniewalającą – promocji. Prus pokazuje artystę jako element show biznesu, w którym chodzi nie tyle o wartość estetyczną sztuki, ile o zaspokojenie snobistycznych, towarzyskich potrzeb jej zaściankowych »użytkowników«. Sztuka jest produktem”<sup>262</sup>.

Choć *Echa muzyczne* powstały w roku 1884, są utworem wciąż aktualnym. Dla uczniów szkół artystycznych mogą się okazać lekturą ciekawą choćby dlatego, że przedstawiają dylematy bliskie każdemu instrumentalistcie, szczególnie teraz, kiedy o karierze, sukcesie decydują często względy marketingowe, ekonomiczne. Dzisiaj

„kultura – zauważa Z. Bauman – nie potrafi żyć w zgodzie z »menedżmentem« [...]. Z drugiej strony, twórcy kultury potrzebują menedżerów, jeśli chcą, by ich oglądano, słuchano i słyszano, jeśli chcą doprowadzić swoje prace/projekty do końca (a większość z nich, zajęta »poprawianiem świata«, chce). W przeciwnym wypadku grozi im marginalizacja, bezsilność i zapomnienie. Twórcy kultury nie mają innego wyjścia, jak tylko pogodzić się z tym paradoksem”<sup>263</sup>.

---

<sup>261</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>262</sup> B.K. Obsulewicz, *O „Echach muzycznych” Bolesława Prusa*, *op. cit.*, s. 173.

<sup>263</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, tłum. T. Kunz, Kraków 2007, s. 88.

Więcej problemów, z którymi muszą się zmierzyć utalentowani przedstawiciele XXI wieku, przybliżył japoński noblista Kazuo Ishiguro w opowiadaniach ze zbioru *Nokturny*. Dotyczą m.in. tego, jak trudno artyście, bez względu na czasy, w których żyje, utrzymać się z grania utworów ambitnych, skomponowanych dla znających się na sztuce wysokiej melomanów; że, niestety, względy ekonomiczne często zmuszają zdolnych muzyków do schlebienia niewybrednym, ale za to masowym – a co za tym idzie – popłatnym gustom. Uczniów być może czytanie tekstów, podejmujących ten problem, przygotowuje do trudnego, często biednego, pełnego wyrzeczeń, ale i wymagającego determinacji w dochowaniu wierności wybranej estetyce życia.

Szczególnie warta uwagi jest historia przedstawiona w opowiadaniu *Nokturn*. Jej bohater to Steve, 39-letni saksofonista, który choć gra bardzo dobrze, nie może osiągnąć sukcesu z powodu niespełniającego wymogów show-biznesu, wyglądu. Jego manager, Bradley, tłumacząc popularność innych muzyków, wyjaśnia: „Czy któryś z nich ma swój własny, niepowtarzalny dźwięk, tak jak ty? Nie. Czy mają twoją delikatność? Twoją wizję? Czy mają choć połowę twojej techniki? Nie. Ale wyglądają jak trzeba i wszystkie drzwi stają przed nimi otworem”<sup>264</sup>. Bohater mówi o sobie:

„Byłem dwa razy bardziej utalentowany niż większość ludzi w tym mieście, ale wyglądało na to, że w tych czasach nie ma to większego znaczenia. Bo najważniejszy jest *image*, to, czy dobrze się sprzedajesz, obecność w czasopiśmie i programach telewizyjnych, bywanie na przyjęciach, i to, z kim jadłeś lunch”<sup>265</sup>.

Aby się utrzymać, grywa wszystko: „Jeżeli chcą pop, gram pop. R&B? Bardzo proszę. Reklamy samochodów, wstawka muzyczna do talk-show, zrobi się”<sup>266</sup>. Namawiany do operacji plastycznej twarzy, początkowo nie chce się na nią zgodzić, w końcu jednak dochodzi do wniosku, że warto spróbować, by wreszcie móc grać dla publiczności jazz, który tak kochał. Ma nadzieję, że sławny chirurg gwiazd wykona swe zadanie ze znużeniem:

„Kiedy opadną bandaże, będę mógł spojrzeć na idealnie wyrzeźbioną twarz, nieco brutalną, ale pełną niuansów. Przecież ktoś z jego reputacją musiał starannie przemyśleć rysy stosowne dla poważnego muzyka jazzowego i nie pomylić ich z twarzą, powiedzmy, prezentera telewizyjnego”<sup>267</sup>.

W opowiadaniu przedstawiony jest świat show-biznesu, w którym talent i wrażliwość liczą się o wiele mniej niż ładna buzia, dobra figura, koneksje, czy

---

<sup>264</sup> K. Ishiguro, *Nokturn* [w:] *Idem, Nokturny*, tłum. L. Jęczmyk, Warszawa 2010, s. 168.

<sup>265</sup> *Ibidem*, s. 170.

<sup>266</sup> *Ibidem*, s. 166.

<sup>267</sup> *Ibidem*, s. 178.

podsyćanie zainteresowania mediów sprytnie preparowanymi skandalami. Saksofonista z zażenowaniem podsumowuje swoją decyzję, uwarunkowaną specyfiką dzisiejszych czasów: „tydzień temu byłem muzykiem jazzowym. Teraz byłem jednym więcej żalonym hochsztaplerem, przerabiającym sobie twarz w nadziei, że uda mu się przeczołgać [...] do ich świata taniej popularności”<sup>268</sup>. Opowiadanie Ishiguro celnie komentuje byt współczesnej bohemy oraz przestrzeń „kultury”, gdzie Sztuka ustępuje pola kiczowi i bylejakości. Warto się oddać lekturze tego tekstu, by, niczym w krzywym zwierciadle, przyjrzeć się z bliska otaczającemu nas zewsząd populizmowi. Być może nasi uczniowie, dzięki zgłębianiu lektur podejmujących bieżące, tak dziś aktualne problemy artystów muzyków, oraz szkolnym dyskusjom nimi inspirowanym, przyczynią się, wchodząc w dorosłość, do zmiany spojrzenia na sztukę, kulturę i ludzi, którzy je tworzą.

Przedstawione przykłady pokazują, że „grające” lektury kreują muzyków różnorodnych. Są pośród nich osoby zdolne, szczęśliwe, spełnione, osiągające sukcesy i robiące to, co kochają, ale równie często możemy w nich przeczytać o ludziach rozczarowanych życiem, pogrążonych w melancholii, depresji, próbujących zagłuszyć ból istnienia nałogami. Jedni walczą o osiągnięcie celu i nie poddają się, mimo licznych kryzysów oraz przeciwności losu – innym brak tej determinacji, a ich krucha konstrukcja psychiczna powoduje, że łatwo upadają. Są wśród muzyków, przedstawionych w literaturze, tacy, których cechuje wyjątkowa wrażliwość, delikatność, subtelność i idealizm, a także ci bez pardonu dążący tylko do zdobycia popularności, korzyści materialnych, choćby za cenę wyzbycia się prywatności, sprzeniewierzenia sztuce, schlebiania prymitywnym gustom. Wszystkim z nich warto się przyjrzeć z bliska, dyskutować o ich postawach wobec pracy, życia, innych osób oraz wartościach, które wyznają. Lektura książek, pokazujących tak szerokie spektrum artystów, z pewnością pozwoli uczniom szkół muzycznych wzbudzić w sobie refleksję dotyczącą tego, co jest ważne, na ile i w jaki sposób podejmowane wybory mogą wpływać na egzystencję nie tylko własną, ale także innych, naśladować tych, którzy na to, w ich mniemaniu, zasługują oraz uniknąć we własnym życiu popełnionych przez nich błędów. Kontemplacja proponowanych tu lektur i namysł nad ich bohaterami oraz konfrontacja z nimi przez pryzmat własnego doświadczenia mogą być dla młodych muzyków niczym „próba generalna” przed wejściem na prawdziwą scenę życia, której, jak pisała Wisława Szymborska<sup>269</sup>, zostaliśmy przez los pozbawieni.

---

<sup>268</sup> *Ibidem*, s. 179.

<sup>269</sup> W. Szymborska, *Życie na poczekaniu* [w:] *Eadem, Wybór wierszy*, Warszawa 1979, s. 211–212.

## 2.2. Muzyka – źródło przeżyć bohaterów „grających” lektur

Muzyka – dowodzi Andrzej Szczeklik – jest integralną częścią ludzkiej egzystencji. „Zaczyna się z życiem, pierwszym uderzeniem serca. I z życiem się kończy. W zapisie nutowym – dwa tony, dwie pauzy o różnej długości:



Tony nieco głuche: »bam, pam; bam pam«<sup>270</sup>.

Zainteresowanie różnorodnie brzmiącymi dźwiękami wynika z wrodzonych predyspozycji i

„nie trzeba mieć żadnego wykształcenia muzycznego – ani nawet być szczególnie »muzykalnym« – aby czerpać przyjemność z muzyki i odpowiadać na nią na najgłębszych poziomach. Muzyka stanowi składową bycia człowiekiem i nie ma takiej ludzkiej kultury, w której nie byłaby wysoko rozwinięta i ceniona»<sup>271</sup>.

Chłoniemy muzykę, która nam towarzyszy przez całe życie, ale, bez wątplenia, różni nas stopień i charakter przeżywania tej sztuki. Karol Bula rozróżnił pośród populacji cztery kategorie jej odbiorców<sup>272</sup>. Pierwszy stanowią słuchacze profesjonalni, nierzadko związani z muzyką zawodowo i dobrze wykształceni. Reagują nawet na niuanse melodii, struktury metro-rytmicznej, treści harmoniczej czy cech kolorystycznych – są świadomi budowy formalnej i reagują na dzieło emocjonalnie. Kategoria druga to osoby, które w przeszłości uczyły się grać na instrumencie albo poznały arкана sztuki na drodze samokształcenia, i doceniają ją jako niezbędny element kultury – coś, co trzeba znać z uwagi na osiągniętą pozycję społeczną. Trzecią grupę stanowią odbiorcy o bardzo emocjonalnym podejściu do muzyki –

„dla nich owe kontakty stanowią ważny czynnik egzystencji, lecz głównie dlatego, że umożliwiają im ucieczkę od szarej codzienności, [...] w świat iluzji i marzeń. W muzyce znajdują oni często rekompensatę niedostatków osobistego życia uczuciowego i stanów psychicznych»<sup>273</sup>.

<sup>270</sup> A. Szczeklik, *Muzyka w nas*, *op. cit.*, s. 86.

<sup>271</sup> O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*, *op. cit.*, s. 392–393.

<sup>272</sup> Wyróżnione kategorie K. Bula sformułował w oparciu o typologię przedstawioną w książce T.W. Adorno, *Wstęp do socjologii muzyki (Einleitung In die Musicsoziologie)*, Frankfurt 1962 – zob. K. Bula, *Jak mówić o muzyce? Vademecum komentatora muzycznego*, Warszawa 1991, s. 40.

<sup>273</sup> K. Bula, *Jak mówić o muzyce? Vademecum komentatora muzycznego*, *op. cit.*, s. 41.

Słuchaczom emocjonalnym właściwy jest odbiór muzyki oparty „na skojarzeniach i wyobrażeniach pozamuzycznych, a nawet sprowadzający się do bezwolnego poddania się strumieniowi dźwięków wprawiającemu słuchacza w stan marzeń na jawie czy wręcz hipnozy”<sup>274</sup>. Czwarty typ reprezentują ludzie amuzyczni, w ogóle niewrażliwi na piękno sztuki, co zazwyczaj stanowi skutek zaniedbania omawianej sfery w dzieciństwie.

Zjawiskiem percepcji muzyki interesowali się już starożytni<sup>275</sup>, którzy „muzykę mieli za stan wyjątkowy, szczególny dar bogów”<sup>276</sup>, a jej przeżycie kojarzyli z mistyką i najwyższym uniesieniem<sup>277</sup>. Tymczasem współcześni uczeni – zauważa Oliver Sacks – przez wiele lat oddzielali intelekt od emocji,

„neurologia muzyki niemal zupełnie skupiła się na mechanizmach mózgowych, dzięki którym rozpoznajemy wysokość dźwięku, interwały, melodię, rytm i tak dalej, i dopiero zupełnie niedawno zaczęto zwracać uwagę na afektywne aspekty odbioru muzyki, która jednak odwołuje się do aspektów naszej natury, z istoty będąc i emocjonalna, i intelektualna”<sup>278</sup>.

Wielu badaczy definiuje przeżycie muzyczne jako najbardziej intymną, osobistą formę poznania – niejednoznaczność dźwięków i ich asemantyczność powodują, że każdy odbiorca może je odczuwać w inny sposób. Henryka Kwiatkowska wyróżniła trzy rodzaje percepcji muzyki<sup>279</sup>: zmysłowy, kiedy słuchacz pozostaje wobec niej bierny i nastawia się wyłącznie na czerpanie przyjemności z dzieła; estetyczny, gdy pragnie poznać wartość kompozycji

---

<sup>274</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>275</sup> Starożytni sformułowali trzy koncepcje odbioru muzyki. Teoria iluzji głosiła, że przeżycie dzieła prowadzi do oderwania od rzeczywistości, bo „sztuka przenosi nas w inną rzeczywistość, wracamy do codziennego, zwykłego życia wewnętrznie wzbogaceni, czasami mądrzejsi, a czasami bardziej szczęśliwi”; według teorii mimesis jej istotę stanowi naśladowanie zjawisk przyrody – takie jest założenie muzyki ilustracyjnej; ostatnia teoria – katharsis, opierała się na poglądach Arystotelesa. Głosiła, że dzięki sztuce człowiek oczyszcza się od zła. Starożytni stosowali „katartyczną terapię psychiczną”, polegającą na leczeniu zaburzeń psychicznych rytualnymi, orgiastycznymi tańcami i muzyką, które miały oczyścić duszę z opętania. Dalej wyjaśnia, że „rola tragedii nie sprowadza się wyłącznie do zapewnienia rozładowania litości i trwogi, lecz raczej do zapewnienia tym uczuciom wyjątkowej funkcji estetycznej, do ich oczyszczenia i sublimacji za pośrednictwem filtra sztuki. Tragedia jest więc czymś więcej niż homeopatyczną terapią pewnych uczuć”. zob. H. Podbielski, *Wstęp* [w:] Arystoteles, *Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Wrocław 1989, s. 59–84.

<sup>276</sup> A. Szczeklik, *Muzyka w nas*, op. cit., s. 90.

<sup>277</sup> P. Bethge, *Wie in Zeiten der Krise Musik produziert wird*, „Der Spiegel” 31/2003, przedruk w: „Forum” 2003, nr 34, s. 32.

<sup>278</sup> O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*, tłum. J. Łoziński, Poznań 2009, s. 322.

<sup>279</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981, s. 38.

oraz ekspresyjny, kiedy czerpie z utworu informacje o sytuacjach, zdarzeniach. Wymienione typy często występują jednocześnie, wzajemnie się uzupełniając. Z kolei Maria Gołaszewska podzieliła przeżycie dzieł sztuki na dwa rodzaje: fascynację estetyczną i rozumiejącą przeżycie piękna<sup>280</sup>. Pierwszy cechuje zauroczenie – krótkotrwały afekt, wprowadzający odbiorcę w stan bliski ekstazie, któremu często towarzyszą objawy fizjologiczne takie jak płacz, przyspieszony oddech i tętno. Wyróżnia przede wszystkim te osoby, które nie mają teoretycznego przygotowania do odbioru sztuki, a więc dzieci, twórców naiwnych i ludowych. Drugi typ przeżycia wymaga przygotowania merytorycznego<sup>281</sup>, słuchacz zwraca bowiem uwagę na formę, fakturę czy styl utworu, dekodując zawarte w nim idee i założenia artystyczne. Taki odbiór „sprzyja pobudzeniu aktywności, stymuluje zahamowaną często ekspresję, daje tak ważne poczucie radości [...] i wewnętrznej odnowy”<sup>282</sup>.

Muzyka pełni w ludzkim życiu wiele funkcji. Paweł Beylin wymienia: uświetniającą (uroczystości państwowe, śluby), integrującą (stwarza więzi społeczne, wzmacnia relacje pomiędzy osobami, które preferują określony styl, zespół), dezintegrującą (gdy jest źródłem konfliktu), ideologiczną (muzyka religijna, narodowa, rewolucyjna) oraz erotyczną (muzyka do tańca, sentymentalna, budująca nastrój podczas spotkania kochanków)<sup>283</sup>. Jej prawdziwa wartość „rodzi się w swoistej relacji pomiędzy dziełem a odbiorcą”<sup>284</sup>, ponieważ

„słuchacz jest powołany do tego, aby stać się w pewien sposób partnerem kompozytora, co każe przypuszczać, że jego wykształcenie i wychowanie muzyczne są dostatecznie rozwinięte, aby mógł nie tylko uchwycić wątek dzieła w jego następstwie, lecz także brał w pewnym sensie udział w perypetiach jego przebiegu”<sup>285</sup>.

Zdaniem Igora Strawieńskiego taki odbiorca to ideał, który „daje złudzenie utożsamiania się z twórcą”<sup>286</sup>. Częściej, niestety, zdarza się, że jest bierny, a podczas koncertów cechuje go apatia i obojętność. „To domena snobów [...], którzy w koncercie czy przedstawieniu widzą tylko okazję do oklaskiwania wielkiego dyrygenta lub sławnej śpiewaczki”<sup>287</sup>. Bywa jednak i tak, że

---

<sup>280</sup> M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979, s. 17.

<sup>281</sup> Por. M. Janion, *Beethoven i Casino de Paris* [w:] *Eadem, Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, s. 25–38.

<sup>282</sup> B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, Warszawa 1990, s. 46.

<sup>283</sup> Zob. P. Beylin, *Muzyka i życie* [w:] *Idem, O muzyce i wokół muzyki. Felietony*, opr. B. Pocięj, Kraków 1975, s. 36–40.

<sup>284</sup> B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, op. cit., s. 9.

<sup>285</sup> I. Strawieński, *Poetyka muzyczna*, op. cit., s. 77.

<sup>286</sup> *Ibidem*.

<sup>287</sup> *Ibidem*.

„w praktyce obcowania z tą sztuką spotykamy [...] czasem przypadki tak ogromnego zafascynowania i głębokiego przeżycia dzieła muzycznego, że przekraczają one jakby granice recepcji muzyki i budzą niecodzienny wstrząs estetyczny u odbiorcy”<sup>288</sup>.

W jednym z wyimaginowanych listów do Mozarta bohater książki Érica-Emmanuela Schmitta wyraża pewność, iż muzyka mistrza jest dowodem na istnienie Boga, bo „odsuwa od nas pokusę nicości i przywraca życiu. Wiedzą o tym dobrze religie, które stale wykorzystują muzykę w swych rytuałach. Doświadczenie muzyczne wiąże się po części z doświadczeniem mistycznym”<sup>289</sup>. O sztuce, będącej darem od Stwórcy, a zarazem językiem, dzięki któremu człowiek może się z Najwyższym komunikować, z przekonaniem mówi także bohater *Skrzypiec Hitlera*:

„Dawid został wybrany do sprawowania rządów, gdyż muzyka była jedynym łącznikiem między sacrum i profanum [...]. Biblia przekazuje, że prorok Samuel wyznaczył Dawida na następcę króla Saula, uważając, że jego talent poety i pieśniarza gwarantuje inteligencję, wrażliwość i determinację”<sup>290</sup>.

Z kolei w książce *Miłość i inne dysonanse* czytamy o neurobiologu z Harvardu, specjalizującym się w badaniu percepcji muzyki przez ludzki mózg. Udowodnił on, że aktywność tego organu podczas słuchania przypomina reakcję, jaka zachodzi w chwilach przeżyć mistycznych<sup>291</sup>. Naukowiec przywołał liczne dowody na to, że podczas słuchania muzyki wytwarza się dopamina, określana jako hormon szczęścia, zaznaczając jednocześnie, iż elektryczna i chemiczna aktywność mózgu zmienia się w zależności od rodzaju słuchanych utworów: „inne obrazy pokazały tomografy, gdy badane osoby słuchały podniecających kawałków z *IV Symfonii* f-moll op. 36 Czajkowskiego, a inne gdy była to spokojna, usypiająca niemalże muzyka z *VI Symfonii* a-moll Gustava Mahlera”<sup>292</sup>.

Dowodem na to, jak dalece dźwięki mogą oczarować słuchaczy, jest historia Alberta, tytułowego bohatera opowiadania Tołstoja. Kiedy grał, słucha-

---

<sup>288</sup> J. Skarbowski, *O zjawisku muzyczności [w:] Filozofia muzyki. Studia*, red. K. Guczalski, Kraków 2003, s. 206.

<sup>289</sup> É.-E. Schmitt, *Moje życie z Mozartem*, op. cit., s. 91.

<sup>290</sup> I. Shamir, *Skrzypce Hitlera*, op. cit., s. 52.

<sup>291</sup> Por. R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, Warszawa 1986, 114; P. Bethge, *Wie in Zeiten der Krise Musik produziert wird*, op. cit., s. 32; U. Eco, *Nieobecna struktura*, tłum. A. Weinsberg, P. Bravo, Warszawa 1996, s. 82.

<sup>292</sup> J.L. Wiśniewski, I. Wownenko, *Miłość oraz inne dysonanse*, tłum. K.M. Janowska, Kraków 2012, s. 196.

cze „żyli i oddychali tylko tonami jego skrzypiec”<sup>293</sup>. Po jednym z koncertów, wzruszony Dielesow, pod wpływem impulsu, zaproponował skrzypkowi dach nad głową i pomoc w karierze. Nie należy się temu dziwić, bo zahipnotyzowało go „szczególnie zmysłowe oddziaływanie dźwięku skrzypiec, trafiającego do wrażliwości słuchacza i pobudzającego sferę uczuć bardziej bezpośrednio niż dźwięk innych instrumentów”<sup>294</sup>. Niestety, muzyka nie zawsze wprawia jej odbiorców w nastrój pozytywny. Ekstremalnym przykładem miłości do muzyki połączonej z wielką namiętnością jest *Sonata Kreutzerowska* Tołstoja. Bohater lektury od początku znajomości podejrzewał żonę o skłonność do niewierności, ale czara goryczy przelała się w chwili, gdy na jej drodze stanął pewien młody skrzypek, absolwent konserwatorium, Truchaczewski, który „ze swoją muzyką stał się przyczyną wszystkiego”<sup>295</sup>. Zaczęli grać w duecie – on na skrzypcach, a ona na fortepianie. Próbom przyglądał się mąż, przekonany, iż ten wirtuoz,

„dzięki niewątpliwemu talentowi muzycznemu, zbliżeniu wynikającemu ze wspólnej gry i wpływowi, jaki wywiera muzyka – zwłaszcza skrzypce – na wrażliwe natury, że ten człowiek musi się jej spodobać, ba – bez najmniejszego wahania pokona ją, ugnie, stłamsi, owinie sobie wokół małego palca, zrobi z nią wszystko, co zechce”<sup>296</sup>.

Postanowił, dla niepoznaki, okazywać skrzypkowi serdeczność, zorganizował duetowi recital. „A przecież wszyscy wiedzą, że właśnie za pośrednictwem tych zajęć, zwłaszcza muzykowania, dochodzi do większości wypadków cudzołóstwa w naszej sferze”<sup>297</sup>. Czara goryczy przelała się podczas koncertu, na którym muzycy zagrali *Sonatę Kreutzerowską* Beethovena. Morderstwa, rzecz jasna, nic nie tłumaczy, jednak z tym, że wspólne muzykowanie łączy ludzi nie zgodzić się nie sposób. Nawet Henryk Swolkień napisał o sonatach na duet:

„Cóż przyjemniejszego od wykonywania muzyki we dwoje, od wspólnego muzykowania? Ona gra na fortepianie, on na skrzypcach. [...] Nie wystarczy biegle opanowanie swojej partii, chodzi o zgranie solistów, o wyrobienie w sobie wyższego stopnia muzykalności; słyszenia przez cały czas towarzyszącego instrumentu, przemawiania i oddawania sobie frazy muzycznej i o wiele innych umiejętności”<sup>298</sup>.

---

<sup>293</sup> L. Tołstoj, *Albert* [w:] *Idem, Sonata Kreutzerowska. Opowiadania, op. cit.*, s. 14.

<sup>294</sup> J. Kusiak, *Skrzypce od A–Z*, Kraków 1988, s. 315.

<sup>295</sup> L. Tołstoj, *Sonata Kreutzerowska* [w:] *Idem, Sonata Kreutzerowska. Opowiadania, op. cit.*, s. 136.

<sup>296</sup> *Ibidem*, s. 147.

<sup>297</sup> *Ibidem*, s. 150.

<sup>298</sup> H. Swolkień, *Budowie z dźwięków*, Warszawa 1975, s. 68.

Przedstawiony przykład dowodzi, że dla niektórych ludzi emocje towarzyszące percepcji sztuki są często nie do opanowania. Bohaterka *Cudzoziemki* ujęła to wprost: „zanadto mnie muzyka wzrusza, nie mam już sił na muzykę”<sup>299</sup>.

Na szczęście historii wskazujących na destrukcyjny wpływ sztuki jest w literaturze niewiele. Na ogół ukazuje się ją jako źródło dobra i piękna. W wielu dziełach możemy przeczytać o tym, iż nadaje sens ludzkiemu życiu, dodaje otuchy oraz wiary, że warto przezwyciężyć kryzys, cieszyć się światem i własną egzystencją. Bohater powieści *Moje życie z Mozartem* nazywa rzeczy po imieniu: „Muzyka zmieniła moje życie. Lepiej: uratowała mnie. Bez niej byłbym martwy”<sup>300</sup>. Podkreśla moment, w którym zaczął korespondować z kompozytorem – pisał do niego listy, a ten, jak twierdzi narrator, odpowiadał mu na nie dźwiękami. Stał się „nauczycielem mądrości, ucząc rzeczy tak rzadkich, jak oczarowanie, tkliwość, pogoda ducha, radość...”<sup>301</sup>. Mężczyzna dzieli się refleksją, że gdyby nie to „spotkanie”, prawdopodobnie popełniłby samobójstwo: „W wieku piętnastu lat byłem zmęczony życiem. Być może czuć się tak starym, trzeba być z pewnością tak młodym...”<sup>302</sup>. Jako dziecko snuł marzenia, wydawało mu się, że może być kim tylko zechce – zostając nastolatkiem zdał sobie sprawę z tego, że pewnych rzeczy na pewno nie osiągnie, a rzeczywistość powodowała, że zaczął się dusić w „komentarzu snów”<sup>303</sup>. Nosił w sobie przekonanie, że jedynym sensem i celem życia jest śmierć: „Z energią piętnastolatka popadłem w rozpacz. Gorączki, drgawki, palpacje, duszności, słabości, omdlenia – wszystko, czego me ciało winno unikać, mnie przypadło w nadmiarze”<sup>304</sup>. W tym stanie znalazł się na próbie w operze lyońskiej, zaprowadzony tam przez nauczyciela muzyki. Początkowo nudził się, ale gdy na scenę weszła śpiewaczka, której wygląd bardzo uczniów rozbawił (była otyła, miała przerysowany makijaż, krępujący ruchy kostium), i zaczęła arię, „wszystko się odmieniło. Nagle kobieta stała się piękna”<sup>305</sup>. Wyjątkowa artystka i muzyka spowodowały u bohatera zmianę nastawienia do świata:

„Żegnaj rozpacz! Żegnaj depresjo! Chciałem żyć. Skoro w świecie istniało coś tak drogiego, pełnego i intensywnego, to życie nabierało dla mnie znaczenia. [...] Oto, co mówił nastolatek, który kilka minut wcześniej chciał podcinać sobie żyły. Ocalił mnie Mozart: nie opuszcza się świata, w którym można usły-

---

<sup>299</sup> M. Kunczewiczowa, *Cudzoziemka*, *op. cit.*, s. 34.

<sup>300</sup> É.-E. Schmitt, *Moje życie z Mozartem*, *op. cit.*, s. 5.

<sup>301</sup> *Ibidem*, s. 5.

<sup>302</sup> *Ibidem*, s. 6.

<sup>303</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>304</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>305</sup> *Ibidem*, s. 14.

szeć coś równie pięknego. Nie popełnia się samobójstwa na ziemi, która wydaje takie i podobne owoce. Uzdrawienie przez piękno... Żaden psycholog nie wpadłby na zastosowanie takiej kuracji. Wymyślił i przepisał mi ją Mozart<sup>306</sup>.

Autora listów z powieści Schmitta aura kompozycji klasycystycznych odwiodła od samobójstwa, natomiast dla bohatera *Traktatu o łuskaniu fasoli* sztuka okazała się wybawieniem z wojennej traumy. Nie mając innego pomysłu na życie, postanowił, że opanuje grę, i tak to wspomina:

„taka mnie zachłanność ogarnęła, że postanowiłem się na wszystkich instrumentach nauczyć. Nawet na perkusji. Uboga była to perkusja. Bęben, jeden bębenek, talerz, trójkąt. Ale gdy się tak nieraz na niej tłukłem, czułem, jak coś zaczyna we mnie drgać, jakby jakiś zegar zaczął iść, który do tej pory stał. Z czasem to rozumiałem. Otóż, według mnie, nie tylko muzyką, także życiem rządzi rytm. Gdy człowiek traci w sobie rytm, traci i nadzieję. Cóż jest płacz, coś rozpacz, jeśli nie brakiem rytmu. Cóż pamięć, jeśli nie rytmem<sup>307</sup>.

Bohater Myśliwskiego – zauważa Czyżak – „jedyny ocalały z rodziny i rodzinnej wsi, może odnaleźć specyficzny, zastępczy sens istnienia tylko w ucieczce z miejsca narodzin w świat niekojarzony bezpośrednio z własnym doświadczeniem, w którym skuteczną przesłoną odgradzającą od cierpienia wywołanego przez pamięć okaże się muzyka<sup>308</sup>.

Także dla innego *homo musicus*, wykreowanego w powieści *Miłość i inne dysonanse*, sztuka to synonim życia. Dźwięki zajmowały jego umysł, prowadziły do miejsc wypełnionych brzmieniem, wskazywały, którzy ludzie są warci zainteresowania czy miłości. Przeżył wiele tragedii, rozczarowań, nie uważał się za człowieka spełnionego w jakiegokolwiek dziedzinie, nieustannie czując niedosyt, smutek. Jednak, pomimo wielu nieszczęść, jakie go dotknęły, cały czas trwał dzięki muzyce. Wiedział, że dopóki może jej słuchać, życie ma sens. Bo dźwięki ulubionych utworów, jak pokazuje literatura, potrafią dodać otuchy. Niejednokrotnie, w przyływie melancholii, poprawiały nastrój, na przykład matce bohatera opowiadania Ishiguro *Uwodzicielski głos*. Mężczyzna opowiada znanemu niegdyś piosenkarzowi Tony’emu Garretowi: „Za każdym razem, kiedy wpadała w przygnębienie [...] puszczała pańskie płyty. [...] Pańska muzyka pomagała mojej mamie w trudnych chwilach i pewnie pomagała milionom ludzi przeżyć ich smutek<sup>309</sup>.

---

<sup>306</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>307</sup> W. Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*, *op. cit.*, s. 98.

<sup>308</sup> A. Czyżak, *Muzyka ocalona, muzyka ocalająca*. O „Traktacie o łuskaniu fasoli” Wiesława Myśliwskiego, *op. cit.*, s. 262.

<sup>309</sup> K. Ishiguro, *Uwodzicielski głos* [w:] *Idem, Nokturny*, tłum. L. Jęczynek, Warszawa 2010, s. 37.

O pozytywnym wpływie sztuki na ludzkie emocje jest przekonany także bohater opowiadania *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretynów żyje...*, który postrzega przywołanego w tytule kompozytora jako towarzysza, przebywającego w jego domu od dawna: „Wprowadził się, poprzeszawiał meble, ustawił płyty przy moim adapterze, na fortepianie ułożył nuty, nauczył moje palce wygrywać najbardziej płomienne stronicie, wyciskał mi łyzy swoimi symfoniami i tchnąwszy we mnie nowe, wzruszające uczucia, stał się ich panem”<sup>310</sup>. Zafascynowany jego hartem ducha oraz faktem, że mimo postępującej głuchoty nie przestał tworzyć, podkreślał: „Beethoven sprawił, że uwierzyłem w człowieka, w jego zdolność do panowania nad materią”<sup>311</sup>. Dla bohatera Schmitta było jasne, że kompozytorzy „nie ograniczają się do dostarczania nam dźwięków; oni dostarczają nam też sens”<sup>312</sup>. Zdarza się, że przywracają siły vitalne tym, którzy są w agonii, bo „nic tak nie brata życia ze śmiercią jak muzyka”<sup>313</sup>.

Dźwięki często towarzyszą ostatnim chwilom, ale też, jak wynika z „grających” lektur, nic tak jak one nie przywraca do niego chęci. Przykładem takiego pojmowania potęgi sztuki jest historia Mii z książki Gayle Forman, która po wypadku samochodowym zapadła w śpiączkę. Do powrotu między żywych skłoniła ją usłyszana w szpitalu muzyka w wykonaniu ukochanego wiolonczelisty:

„To Yo-Yo Ma. Gra *Andante con moto e poco rubato* Gershwina. Ciche dźwięki fortepianu brzmią niemal jak ostrzeżenie. A potem wchodzi wiolonczela, niczym krwawiące serce. Czuję, jakby coś w moim wnętrzu pękło. [...] Mam wrażenie, że dźwięki fortepianu i wiolonczeli wlewają się w moje żyły jak kroplówki i krew podczas transfuzji”<sup>314</sup>.

Przywołane przykłady dowodzą, że sztuka potrafi dać siłę do życia. Ma także moc przywoływania wspomnień osób czy sytuacji. Czasem są one miłe, wzruszające, jak w powieści *Ono*, kiedy Ewa, słysząc cicho brzmiącą muzykę, pomyślała: „Coś mi to przypomina... Poranek... nie, nie poranek... *Popołudnie fauna*, które tata grywał na fortepianie”<sup>315</sup> – ale zdarza się też, że określone tony przywodzą na myśl chwile czy ludzi, o których się nie chce pamiętać. Na przykład Władysiewi, przebywającemu z dala od domu na studiach w Berlinie, w zasadzie każda kompozycja kojarzyła się negatywnie.

---

<sup>310</sup> É.-E. Schmitt, *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretynów żyje...*, *op. cit.*, s. 65.

<sup>311</sup> *Ibidem*, s. 77.

<sup>312</sup> *Ibidem*, s. 84.

<sup>313</sup> W. Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*, *op. cit.*, s. 85.

<sup>314</sup> G. Forman, *Zostań, jeśli kochasz*, tłum. H. Pasierska, Warszawa 2010, s. 241–242.

<sup>315</sup> D. Terakowska, *Ono*, *op. cit.*, s. 86.

„Muzyka, którą przywykł uważać za organiczny zapach Róży, przyprawiała go nadal o niepokój, o mściwość, ponurość – uczucia zasadnicze w atmosferze matki. Na razie przez pietyzm synowski przymuszał się do tych nastrojów, często chodził na koncerty i do opery, by zmarszczywszy brwi oddawać się – na cześć Róży – gniewowi i rozpacz. Wkrótce jednak spostrzegł, że w objawieniach muzycznych tyleż jest zgody z życiem, pokory, ile satanizmu”<sup>316</sup>.

Ludzi, których pragnęłoby się wymazać z pamięci, dźwięk skrzypiec przypominał także faszyście przedstawionemu w powieści I. Shamira. Choć po wojnie zmienił tożsamość, wyrzuty sumienia nie pozwalały mu żyć spokojnie. By zyskać iluzję normalności, próbował grać, „myślał naiwnie, że muzyka wystarczy, aby wezwać duchy przodków, rodziny i ojczyzny”<sup>317</sup>. Tymczasem przywoływała jedynie wspomnienie człowieka, którego z zimną krwią rozstrzelał. Była niczym bezwzględny wymiar sprawiedliwości. Także innemu bohaterowi wspomnianej książki, kardynałowi, przypomniła o wojennym koszmarze, „obudziła jakieś upiory”<sup>318</sup>. Wyznał Galowi Knobelowi:

„Dzięki panu znowu usłyszałem tę muzykę, którą zachowuję w uszach od pół wieku. Muzykę wydobywającą się ze skrzypiec Schultza. [...] To tak, jakby za sprawą zwykłej gry na skrzypcach przekreślił pan pięćdziesiąt lat, jakie minęły od tamtej chwili. Dlatego teraz, i proszę się ze mnie nie śmiać, uważam pana za wysłannika niebios”<sup>319</sup>.

Nad grobem skrzypka, skazanego na śmierć przez Hitlera, wirtuoz postanowił oddać mu hołd, grając na ukochanym przez niego instrumencie. Po pięćdziesięciu latach od egzekucji, w miejscu, gdzie odkopano szczątki, wykonał *Kadisz* Ravela – żydowską modlitwę za zmarłych. Skupiony na grze, miał „nadzieję, że ta muzyka dotrze do niego, gdziekolwiek jest”<sup>320</sup>.

Kiedy dzieje się nieodwracalne i umierają bliskie osoby, muzyka potrafi dodać otuchy, obudzić ciepłe wspomnienia, czasem daje impuls do pogodzenia się z nieuchronnym losem. Bohater przywoływanej już powieści *Moje życie z Mozartem* po śmierci ukochanej nie był w stanie uporać się z bólem. Po roku trwania w stanie otępienia, rozpaczliwie poprosił o ratunek swego jedyne, jak mówił, przyjaciela, Mozarta. I właśnie jego *Adagio z Koncertu skrzypcowego nr 3* sprawiło, że napisał do mistrza:

„Orkiestra zaczyna grać temat tak, jakby ktoś odkasływał przed śpiewem, jakby na próbę, dla zabawy. Na razie nie zapowiada się nic wielkiego. I wtedy na scenę

---

<sup>316</sup> M. Kuncewiczowa, *Cudzoziemka*, Lublin 1989, s. 66.

<sup>317</sup> I. Shamir, *Skrzypce Hitlera*, *op. cit.*, s. 102–121.

<sup>318</sup> *Ibidem*, s. 26–27.

<sup>319</sup> *Ibidem*, s. 40.

<sup>320</sup> *Ibidem*, s. 252.

łagodnie, niemal z wahaniem wchodzą skrzypce. Kilka lekkich nut, skrzydła na strunach i raptem śpiew, zdecydowany, wibrujący, wzruszający, donośny i delikatny zarazem. W głowie mi się kręci i za chwilę wszystko już jasne. Słyszę nie instrument, ale wibrującą duszę. Głos dziecka brzmi głośniejsz niż tumult świata. To ona. Kobieta, którą kochałem, wraca do mnie z pełną tkliwością twarzą i jasnymi oczyma [...]. Ja, który nie umiałem już o niej myśleć, wracam do niej myślą o muzyce. Twoje skrzypce zwróciły mi jej obecność”<sup>321</sup>.

Przywołane słowa potwierdzają, że muzyka potrafi wziąć we władanie ludzką duszę i serce – wzbudzać ekstremalne emocje i przeżycia, dawać ukojenie w trosce i pociechę w nieszczęściu. To niezwykła sztuka, która zdaniem Andrzeja Szczeklika „wnika w nas, przenika, wypełnia. [...] Słyszany motyw koncertu zostawi nas w zachwycie; czekamy, by wrócił. Jak gdyby poruszył w nas struny nam samym nieznanym. Struny instrumentu? Ależ tak, nim właśnie jesteśmy”<sup>322</sup>. Apoteoza muzyki i gloryfikowanie jej przez licznych pisarzy w wielu lekturach dowodzi, że sporo osób nie potrafi się oprzeć jej wpływowi. Takie przedstawienie dziedziny ukochanej przez uczniów szkół muzycznych z pewnością nastawi ich do literatury przychylnie oraz sprawi, że poczują się osobami wyróżnionymi, ważnymi dla innych ludzi. Być może w przyszłości to oni będą dawać słuchaczom radość wynikającą z przeżywania muzyki i czarować dźwiękami, niczym *Orfeusz* z pozytywistycznej noweli – o którym mawiano: „On czort, ten skrzypek, on umie zaklinać duchy...”<sup>323</sup>.

### 2.3. Wyobrażenia bohaterów literackich szczególnie wrażliwych na pejzaż dźwiękowy

Nauczycielom na co dzień obcującym z nastolatkami uzdolnionymi artystycznie zdarza się ubolewać nad tym, że młodych instrumentalistów trudno zmotywować do nauki przedmiotów niezwiązanych tematycznie z wybranym profilem kształcenia. Ich postawę względem zgłębiania wiedzy można by porównać do tej, którą reprezentował Adaś – utalentowany muzycznie chłopiec, o którym B. Prus napisał, że:

„ani historia, ani literatura, ani matematyka, ani nauki przyrodnicze nie zostawiły śladów w jego umyśle. Nie rozumiał nawet, w jakim celu wbijają mu w pamięć tyle nazwisk i formuł, którym nic podobnego nie spotkał na świecie. Świat bowiem przedstawiał mu się tylko z jednej strony, jako niewysychające źródło to-

---

<sup>321</sup> É.-E. Schmitt, *Moje życie z Mozartem*, *op. cit.*, s. 54.

<sup>322</sup> A. Szczeklik, *Muzyka w nas*, *op. cit.*, s. 85.

<sup>323</sup> B. Prus, *Echa muzyczne* [w:] *Idem, Nowele*, *op. cit.*, s. 53.

nów czystych albo nieczystych, rytmów i czasem melodyk. W śpiewie ptaków, w szelestach deszczu, w turkocie wozów, w nieustannym szmerze, jaki sprawiają na ulicach przechodnie, szukał on muzyki lub jej składników. Reszta nie istniała dla niego”<sup>324</sup>.

Uczniom szkół artystycznych blisko do takiego postrzegania szkoły i otaczającego świata. Z pewnością znaleźliby wspólny język nie tylko z przywołanym bohaterem, ale i z Sienkiewiczowskim Jankiem Muzykantem. Nowela opisująca perypetie wiejskiego dziecka nie jest obecnie omawiana w szkole zbyt często, głównie z uwagi na treść nieprzystającą do współczesnej rzeczywistości, a także trudny do zrozumienia przez uczniów język, przesycony dialektyzmami i wyrazami, które dawno już wyszły z użycia. Wybór tej lektury przez polonistów w szkole nieprofilowanej nie jest oczywisty, jednak w muzycznej to krótkie opowiadanie warto na lekcjach przestudiować wnikliwie, adepci sztuki muzycznej rozumieją bowiem jego treść inaczej niż osoby z nią niezwiązane, a problematyka tekstu jest im szczególnie bliska. Wielokrotnie podczas klasowych dyskusji miałam się okazję przekonać, że uczniowie czują w stosunku do bohatera empatię, doskonale rozumiejąc jego pasję, zdolność zachwycania się dźwiękami płynącymi z otaczającego świata, miłość do instrumentu i pragnienie wydobywania z niego muzycznych tonów. Przez dzieci i młodzież uczęszczającą do szkół muzycznych to, co ktoś inny mógłby uznać za wyróżniające wiejskiego chłopca dziwactwo, jest postrzegane jako dar – cecha wielkich artystów. Doskonale rozumieją narrację Sienkiewicza, gdy pisze, że ten biedny, wątpy chłopiec „na jedną rzecz był tylko łapczywy, to jest na granie. Wszędzie też je słyszał, a jak tylko trochę podrosł, tak już o niczym innym nie myślał”<sup>325</sup>. Szczególnie wyostrzony zmysł u uczniów szkół muzycznych sprawia, że doskonale rozumieją Janka i jego zachwyt, kiedy „myślał, że tam coś w boru grało... Co? Albo on wiedział?... Sosny, buki, brzezina, wilgi, wszystko grało: cały bór, i basta! Echo też”<sup>326</sup>. Wyjątkowa wrażliwość na dźwięki oraz muzykalność chłopca stanowią dziś w kulturze synonimy prawdziwego artysty. Dla uczniów, którzy od dziecka wnikliwie przysłuchują się przyrodzie i otoczeniu, nierzadko rozpoznają interwały muzyczne nawet w dźwiękach wydawanych przez kukułki, pojazdy uprzywilejowane czy bijące dzwony, zauważanie każdego dźwięku w otoczeniu i próba nazwania go są naturalnym elementem składającym się na ich percepcję świata. To zjawisko wśród muzyków powszechne, a o jego ekstremalnej postaci napisał Oliver Sacks, podając przykłady ludzi obdarzonych

---

<sup>324</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>325</sup> H. Sienkiewicz, *Janko Muzykant*, *op. cit.*, s. 289.

<sup>326</sup> *Ibidem*.

słuchem absolutnym, którym odgłosy emitowane przez otoczenie kojarzą się z konkretnymi dźwiękami lub tonacjami muzycznymi. Cytuje na przykład człowieka mającego pewność, iż: „zagrzmiało w *g*, wieje w *d*, a zegar (o dwutonowym dźwięku) bije w *h-moll*, kiedy zaś to sprawdzano, jego oceny okazywały się słuszne”<sup>327</sup>. Inny był przekonany, iż „dźwięk wydawany przez ôme jest bliski niskiemu *fis*”<sup>328</sup>. Przykłady osób szczególnie wrażliwych na otaczającą ich sonosferę znajdziemy także w wielu „grających” lekturach.

Na przykład pianista Andrzej, z powieści Krystyny Berwińskiej *Con amore*, o coraz cichszych krokach odchodzącej ukochanej myślał: „Szybki stukot obcasów po schodach w dół. *Diminuendo*”<sup>329</sup>; skrzypek Gal Knobel, bohater kryminału I. Shamira, podczas podróży pociągiem, zwrócił uwagę na jednostajne „*staccato* kół na szynach”<sup>330</sup>. Bohaterką, kojarzącą dźwięki pochodzące z różnych, nieinstrumentalnych źródeł z kompozycjami, jest także Cudzoziemka M. Kuncewiczowej. Artystka słyszała muzykę na przykład w ogrodzie, gdy

„liście i woda zaczęły szumieć, światło księżycowe zabrzęczało jak struna *e*. Róża cała przemieniła się w słuch. Dźwięk światła coraz był wyraźniejszy, chwytająca już tonacje, rozróżniała klucze, rytm tętnił w skroniach. Nuciała. Melodie stawały się konkretne, zorkiestrowane coraz dokładniej, w końcu utworzyły *Allegro non troppo* z koncertu D-dur Brahmsa”<sup>331</sup>.

Nawet leżąc na łożu śmierci, w półprzytomna, wyobrażała sobie dźwięki ulubionych utworów i zdawało się jej, że idzie na spotkanie z Bogiem, grającym na skrzypcach – „orkiestra dźwięczała spoicie, wiolinowa melodia Róży płynęła po niej jak światło po falach”<sup>332</sup>. Dokonując rachunku sumienia, wezwała bliskich: „posłuchajcie, Władysiu, Kaziu [...], każda nuta brzmi jak pełnia księżyca. Świadczyć za mną przed Bogiem, że nie skaleczyłam harmonii!”<sup>333</sup>. Analizując sposób, w jaki miłośniczka Johanna Brahmsa postrzegała muzykę oraz otaczającą ją przestrzeń audialną, można dojść do wniosku, że wyróżniało ją synestezyjne postrzeganie świata. I choć „dla większości z nas związek między barwami a muzyką jest metaforyczny”<sup>334</sup>, to – jak zauważa autor *Muzykofilii* – „są jednak ludzie, u których wrażenia jednego

---

<sup>327</sup> O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, op. cit., s. 146.

<sup>328</sup> *Ibidem*, s. 146.

<sup>329</sup> K. Berwińska, *Con amore*, Warszawa 1992, s. 145.

<sup>330</sup> I. Shamir, *Skrzypce Hitlera*, op. cit., s. 98.

<sup>331</sup> M. Kuncewiczowa, *Cudzoziemka*, op. cit., s. 144.

<sup>332</sup> *Ibidem*, s. 247.

<sup>333</sup> *Ibidem*, s. 247.

<sup>334</sup> O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, op. cit., s. 195.

zmysłu stale i automatycznie uruchamiają wrażenia innych zmysłów”<sup>335</sup>. O. Sacks powołuje się na badania, według których „ze wszystkich form syntezy, syntezy muzyczna – doznawanie barwnych wrażeń w trakcie słuchania muzyki czy myślenia o niej – jest najczęstsza”<sup>336</sup>. Podaje przykład współczesnego kompozytora, Michaela Torke’a, który kojarzy tonacje muzyczne z zapachami i kolorami: „*ges-moll* ma zupełnie inny »zapach« niż *g-moll*, tak samo jak dla wszystkich tonacje mollowe różnią się od durowych. [...] Tonacja *g-moll* nie jest po prostu »żółta«: jej kolor to »ochra« lub »mangostan«, *d-moll* jest jak »krzemień«, »grafit«, *f-moll* jest »ziemista«, »popielista«”<sup>337</sup>. Pisze też o kobiecie, która odczuwała interwały muzyczne jako konkretne smaki – na przykład *sekunda mała* była, według niej – kwaśna, *sekunda wielka* – gorzka, *tercja mała* – słona, *tercja wielka* – słodka, *kwarta* miała smak ściętej trawy, *kwinta* – czystej wody, *seksta* – śmietany, ale za to *oktawa* interwałem smaku zupełnie pozbawionym<sup>338</sup>. Także Janina Kraupe-Świdorska, tworząca obrazy do muzyki, doświadczała chromestezji – barwnego słyszenia. W jednym z wywiadów powiedziała:

„Dla mnie wszystkie barwy widziane są jak gdyby stale przez szkło, są zmienne, migotliwe, mają swoją głębię, przypominają światło kolorowe, które się zmienia, układa czasami w plamy, a czasami w pasma i kolorowe wstążki, zakrętaszy. Tak widzę muzykę na »moim wewnętrznym ekranie«. [...] Barwy kojarzą mi się zawsze z instrumentami i są stałe. Smyczkowe: srebrne, srebrno-niebieskie, srebrno-zielonkawe, srebrzysta jest ta gama. Trąbki i wszystkie dęte mają barwę oranżową i czerwoną – bardzo wyraźnie”<sup>339</sup>.

Wprawdzie bohaterów o aż tak wysublimowanych zmysłach w literaturze nie ma wielu, ale na pewno znajdziemy w niej postaci wyróżniające się, na tle reszty społeczeństwa, niesłychaną wrażliwością muzyczną. Opisane w lekturach sytuacje dowodzą, że przestrzeń dźwiękowa jest dla nich szczególnie ważna, a muzykę słyszą nawet w chwilach ekstremalnych, na przykład wówczas, gdy żegnają się z życiem. Wiolonczelistka, wykreowana przez G. Forman w powieści *Zostań, jeśli kochasz*, tuż po wypadku samochodowym, w którym zginęli jej rodzice i brat, traci świadomość – jest w stanie krytycznym. Własne ciało widzi z góry, obserwuje służby ratownicze, ale nie może się obudzić. Opisuje swoje odczucia, stwierdzając nie bez zdziwienia:

---

<sup>335</sup> *Ibidem*, s. 195.

<sup>336</sup> *Ibidem*, s. 197.

<sup>337</sup> *Ibidem*, s. 199.

<sup>338</sup> *Ibidem*, s. 203.

<sup>339</sup> Wypowiedź artystki pochodzi z wywiadu udzielonego Beacie Niklewicz 12 listopada 2012 r. [w:] B. Niklewicz, *Obrazy muzyki w twórczości Janiny Kraupe-Świdorskiej*, Poznań 2016, s. 165.

„Nadal słyszę muzykę. Więc na tym się koncentruję. Palczę nuty *Sonaty wio- lonczelowej nr 3* Beethovena, jak często robię, kiedy słucham fragmentów, nad którymi właśnie pracuję. [...] Gram, skoncentrowana bez reszty, aż zamiera ostatnie drgnienie życia w samochodzie, a wraz z nim muzyka”<sup>340</sup>.

Kolejnym wartym przywołania bohaterem literackim, któremu, niczym Jankowi, wszystko się kojarzy z muzyką, jest krytyk stworzony przez Janusza Leona Wiśniewskiego i Iradę Wownenko. Gdy przebywał w małej ojczyźnie Fryderyka Chopina – Żelazowej Woli, wyznał:

„ogarnęła mnie obsesja wyczytywania muzyki ze wszystkiego, co mnie otacza. Wyczytywałem poszczególne dźwięki z przykucniętych wróbli, roztrzepanych na gałęziach jabłoni rozciągających swe konary w ogrodzie. I z sęków rozrzuconych na deskach. Usadzałem żonkile [...] na niewidzialnych kreskach pięciolinii. I wszystko mi grało. Tulipany, przebiśniegi i pierwiosnki układały się w melodie. Szedłem wzdłuż ogrodu parku i składałem nuty. Główniki narcyzów w bukiety, a potem zaraz w nokturny”<sup>341</sup>.

Ukochana bohatera – Joanna, zauważyła:

„Rejestrujesz dźwięki, których nie słyszą nawet nietoperze. Dla ciebie zwykle pukanie do drzwi, szuranie łopatą po cemencie podczas odgarniania śniegu, stukanie przykrywki czajnika z wrzącą wodą lub wycie wiatru przeciskającego się przez szpary w oknach jest fragmentem jakiegoś koncertu [...]. To poniekąd rodzaj choroby. Dla ciebie jest to przekleństwem, dla tych, których odgrywaną muzykę całkujesz, różniczkujesz, rozkładasz na atomy, jesteś zniechęconym demonom, ale dla tych, którzy chcą widzieć w muzyce czyste piękno, jesteś geniuszem”<sup>342</sup>.

Wrażliwość na dochodzące zewsząd dźwięki, jak pokazuje literatura, cechuje nie tylko muzyków kochających sztukę, ale również nigdy nieuczące się grać dzieci, także te niepełnosprawne fizycznie i intelektualnie. Marysia, chora na zespół Downa bohaterka *Poczwarki* Doroty Terakowskiej,

„była wyczulona na muzykę słów, na ich zróżnicowane brzmienie, na tkwiącą w zdaniach linię melodyczną. Jej mruczenie, które Ewie wydawało się przypadkowymi dźwiękami, naprawdę było śpiewem. [...] Głosy ludzkie brzmiały jej w uszach jak instrumenty, o różnej barwie, ekspresji, harmonii. I właśnie teraz głosy mamy i taty grały dwie różne, dysonansowe melodie”<sup>343</sup>.

Intonacja i artykulacja wyrazów, wypowiedzianych przez rodziców, kojarzyły się dziewczynce z instrumentami – „głos taty przypominał barwę [...]

---

<sup>340</sup> G. Forman, *Zostań, jeśli kochasz*, op. cit., s. 21.

<sup>341</sup> J.L. Wiśniewski, I. Wownenko, *Miłość oraz inne dysonanse*, op. cit., s. 195.

<sup>342</sup> *Ibidem*, s. 187.

<sup>343</sup> D. Terakowska, *Poczwarka*, Kraków 2001, s. 57.

puzon. A czasem trąbkę. Mama śpiewała jak skrzypce lub flet<sup>344</sup>. Czasami, gdy był zdenerwowany, „z gardła ojca wydobywał się dziwny dźwięk. Tak grały werble, których dziewczynka nie umiała nazwać, choć znała je doskonale<sup>345</sup>. Marysia tak kochała muzykę, że pragnęła jej nie tylko słuchać, ale i tworzyć za pomocą najbardziej elementarnej instrumentu – własnego głosu. Wprawdzie pośród wydawanych przez nią tonów trudno było wyodrębnić składną linię intonacyjną, ale ojciec, meloman, zorientował się, nie bez zdziwienia, że córka śpiewa. W dziwnym, wręcz irytującym mruczeniu rozróżnił dźwięki dobrze znanej melodii: „Przecież to Mahler [...] Ona śpiewa melodie z symfonii, której często słucham! Słyszy ją tylko przez moje drzwi, ale zapamiętała<sup>346</sup>. Rajski ogród, powstający stopniowo w wyobraźni dziewczynki także przesycala muzyka, bo bez niej Eden nie byłby, według Marysi, kompletny. „Grał poszumem wysokich drzew i szelestem gęstych traw, delikatnym brzęczeniem tysięcy owadzich skrzydełek i harfianym dźwiękiem ptasich skrzydeł<sup>347</sup>. W innej powieści, zatytułowanej *Ono*, D. Terakowska podjęła problem relacji matki z noszonym w łonie dzieckiem, a muzykę i przestrzeń dźwiękową uczyniła płaszczyzną, która stopniowo rodzi między nimi bliskość i miłość. Ewa, początkowo zdecydowana na aborcję, zrezygnowała z niej, gdy usłyszała w radiu audycję, w której mówiono „...że płód słyszy i odróżnia wiele dźwięków [...], ludzki embrion kuli się w łonie matki ze strachu przed określonymi dźwiękami, a rozkoszuje się muzyką Bacha lub O.N.A.<sup>348</sup>. Dziewczyna uświadomiła sobie wówczas, jak ważne dla rozwoju nowego życia są dźwięki, docierające do niego przez powłoki brzuszne i łożysko. Kiedy sama uważniej zaczęła się wsłuchiwać w sonosferę zwykłej ulicy, uświadomiła sobie, że do jej uszu „docierają dziesiątki dźwięków, na które wcześniej nie zwracała uwagi<sup>349</sup>. Ewie zdawało się, że przypomina sobie miesiące, które sama spędziła w łonie matki. Mówiła jej: „wciąż puszczałaś taśmę Raya Charlesa [...]. *I can't stop loving you*. Z taśmy ściągniętej z radia, bo płyty były drogie. [...] Smędził się ten Charles od rana do nocy. A ja kolebałam się w tobie do jego rytmu. Pamiętam<sup>350</sup>. Wyostrzony zmysł słuchu pozwolił jej spostrzec, że każde miejsce „ma własną mowę<sup>351</sup> – w Warszawie zauważyła: „miasto nie mówi, lecz huczy; to wielka orkiestra

---

<sup>344</sup> *Ibidem*, s. 58.

<sup>345</sup> *Ibidem*, s. 60.

<sup>346</sup> *Ibidem*, s. 127.

<sup>347</sup> *Ibidem*, s. 156.

<sup>348</sup> D. Terakowska, *Ono*, *op. cit.*, s. 23.

<sup>349</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>350</sup> *Ibidem*, s. 23–24.

<sup>351</sup> *Ibidem*, s. 148.

symfoniczna<sup>352</sup>, pod Wawelem powiedziała do dziecka: „Ono, posłuchaj, stare mury mówią inaczej. Możliwe, że śpiewają”<sup>353</sup>. Była pewna, iż istota, którą nosi pod sercem, słyszy i zapamiętuje wszystkie dźwięki, a każde słowo, szmer czy ton mają wpływ na jego rozwój emocjonalny – „odróżnia dobrą muzykę od złej, pewnie polubiłoby [...] wiatrowe dzwoneczki, bo to jest dobry dźwięk, ale nie znosi techno. Chyba zakłóca mu to jego własny rytm”<sup>354</sup>. Przekonanie młodej matki wpisuje się w koncepcję „efektu Mozarta” znajdującą pośród badaczy tyleż zwolenników, co przeciwników<sup>355</sup>. Oczekując na

---

<sup>352</sup> *Ibidem*, s. 313.

<sup>353</sup> *Ibidem*, s. 402.

<sup>354</sup> *Ibidem*, s. 248.

<sup>355</sup> Przełom w dyskursie na ten temat dokonał się w roku 1997 za sprawą Dona Campbella, który zdefiniował tzw. efekt Mozarta. Ta koncepcja zakłada, że dziecko, którego matka podczas ciąży słucha muzyki klasycznej, rodzi się z większym ilorazem inteligencji i łatwiej przyswaja wiedzę. Szczególnie korzystnie wpływają na płód utwory Mozarta, Bacha, Vivaldiego, Schumanna i chorał gregoriański. Badający kwestię rozwoju słuchu muzycznego u dzieci Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel powołują się na opinie wokalistek klasycznych, które zwróciły uwagę na to, że rozwijające się w ich łonie dzieci uspokajają się, gdy matki śpiewają, natomiast kobiety grające na instrumentach muzycznych zauważyły, że podczas ćwiczeń stają się bardziej aktywne – zob.: R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, *op. cit.*, s. 110. Aktualny stan badań dotyczących tego zjawiska przedstawił Jan Piaseczny w artykule *Gdzie jest ten efekt Mozarta?* Ów mit, jak określa go autor, zrodził się w roku 1991 za sprawą francuskiego badacza Alfreda Tomatisa, który w *Dlaczego Mozart?* sformułował tezę, iż muzyka leczy dolegliwości uszu i stymuluje rozwój mózgu. Dwa lata później amerykańska psycholog Frances Rauscher ze współpracownikami z Centrum Neurobiologii Uniwersytetu Kalifornia przeprowadziła eksperyment, opisany w prestiżowym piśmie „Nature”, który dowiódł, że studenci, którzy słuchali *Sonaty D-dur* Mozarta na dwa fortepiany z 1781 r. (KV 448), lepiej radzili sobie ze skomplikowanymi zadaniami, a ich iloraz inteligencji wzrósł o 8–10 punktów – zob.: J. Piaseczny, *Gdzie jest ten efekt Mozarta?*, „Przegląd”, nr 38 2010, s. 27. Jak przypomina dalej J. Piaseczny, w 1999 r. dwaj naukowcy, Christopher Chabris i Kenneth Steele, opublikowali artykuł noszący znaczący tytuł *Preludium czy requiem dla efektu Mozarta*, w którym przedstawili wyniki badań dowodzących, iż tzw. efekt Mozarta, jeśli w ogóle się pojawia, to występuje tylko przez krótki czas i w niewielkim stopniu. W 2001 r. brytyjski lekarz John Jenkins z University of London postawił hipotezę, że mozartowska sonata KV 448 ma pozytywny wpływ na mózg i pomaga chorym na epilepsję. Zbawienny wpływ na ludzkie mózgi ma, według jego teorii, także muzyka Jana Sebastiana Bacha. Naukowiec wykazywał, że muzyka działa na ludzi pozytywnie, ponieważ aktywizuje różne rejony mózgu. Prawa półkula opracowuje melodię i barwę dźwięku, podczas gdy lewa – rytm i wysokość tonu. W 2006 r. eksperci niemieckiego federalnego Ministerstwa ds. Badań przygotowali raport pod znamienym tytułem *Muzyka Mozarta nie uczyni cię mądrzejszym*. Przedstawili w nim wniosek, że utwory muzyczne po prostu wprawiają w dobry nastrój, co na krótki czas poprawia zdolność myślenia abstrakcyjnego. Dokument stwierdza, że na wzrost inteligencji może liczyć tylko ten, kto samodzielnie uprawia muzykę, jednak korzyść okazuje się tak minimalna, że w relacji do poczynionych wysiłków jej osiągnięcie raczej się nie oplaca. Być może legendę „efektu Mozarta” ostatecznie pogrzebie obszerne studium psychologów austriackich. Już wcześniej amerykańscy naukowcy umieścili ten fenomen na szóstym miej-

rozwiązanie, udała się na Mazury, gdzie wszelkie tony, wypełniające przestrzeń, odbierała jak dźwięki muzyki: „brzęczenie pszczoł, buczenie trzmieli, a zaraz potem dziwny szum, wygrywany na nieznanym instrumencie”<sup>356</sup>. Zachwycona osobliwą symfonią przemawiała do dziecka:

„Gdy już wyjdiesz, zobaczysz, że świat cię zaskoczy. Najpierw ujrzysz kolory, mnóstwo kolorów, i to będzie piękne i ciekawe. Potem usłyszysz dźwięki, już nie stłumione jak dotąd, ale jasne i donośne. [...] Pamiętaj, że to ty wybierasz kolory i dźwięki, w których będziesz żyć. Ja nie znam jeszcze moich dźwięków i kolorów, ale ich szukam. Może kiedyś razem je znajdziemy? Będzie nam łatwiej”<sup>357</sup>.

Przywołani bohaterowie „grających” lektur odczuwają świat przez pryzmat muzyki, a ją samą kojarzą z wszelkimi dźwiękami stanowiącymi elementy sonosfery. To charakterystyczne odczuwanie sztuki wpisuje się w koncepcję opisaną przez Janinę Koblewską-Wróblową, która wyróżniła pięć typów przeżycia muzycznego<sup>358</sup>:

- polisensoryczny – występujący wówczas, gdy muzyka wywołuje nie tylko wrażenia dźwiękowe, ale także wzrokowe, węchowe czy smakowe<sup>359</sup>;
- wyobrazeniowy – kiedy rodzi skojarzenia pozamuzyczne, na przykład odgłosów natury, albo ruchowe, gdy linia melodyczna wiązana jest z czymś, co się wznosi bądź opada, a dynamika – *crescendo* z tym, co jest coraz bliżej, zaś *decrescendo* z czymś, co się oddala;
- interpretujący – gdy muzyka wchodzi w rezonans ze stanem uczuciowym słuchacza, jego tęsknotami i pragnieniami, a za najpiękniejszą uważana jest ta korespondująca z nastrojem odbiorcy;
- analityczno-formalny – charakterystyczny dla osób wykształconych, wiążących przeżycie dzieła z analizą intelektualną utworu – jego formy, struktury, brzmienia, itp.;
- są też tacy, zdaniem autorki wspomnianej koncepcji, których wyróżnia awersyjny typ odczuwania muzyki, niechęć do niej.

Uczniowie szkół muzycznych z pewnością doświadczają jedynie czterech pierwszych.

Chociaż, jak przypuszcza Tomasz Mann, być może „najgłębszym życzeniem muzyki jest, żeby wcale jej nie słyszano ani widziano, ani nawet odczu-

---

scu „50 największych mitów psychologii popularnej”. O „efekcie Mozarta” wypowiada się też, w zasadzie nic nie wyjaśniając, ale nie negując, Oliver Sacks, zob. O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, op. cit.

<sup>356</sup> D. Terakowska, *Ono*, op. cit., s. 447.

<sup>357</sup> *Ibidem*, s. 461.

<sup>358</sup> J. Koblewska-Wróblowa, *Typy przeżyć muzycznych*, COPSA, z. 23/1958, s. 28.

<sup>359</sup> Por. O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, op. cit., s. 203.

wano, lecz gdyby to było możliwe, żeby doznawano jej i kontemplowano ją w czystej sferze ducha, poza granicą zmysłów, a nawet uczucia”<sup>360</sup>, siła dźwięków wpływa na nastrój, emocje, potrafi odmieniać życie. Warto wpoić uczniom przekonanie o potędze sztuki, by w chwilach zwątpienia w to, czy ich edukacja w szkole muzycznej w ogóle ma sens, mieli świadomość, że kiedyś swą grą na instrumentach, autorskimi kompozycjami muzycznymi, koncertami będą dawać innym ludziom radość i szczęście. Przecież

„muzycy nie tylko przekazują nam nuty, akordy, rytmy i ton dźwięków; wpajają nam też dynamikę, temperament, wizję. Ich dzieła, wnikając w najbardziej osobiste z osobistych pokładów do naszej drgającej duszy, niczym uderzające w struny młoteczek fortepianu poruszają i uruchamiają nasze uczucia. Pocieszają, wstrząsają, dają ulgę; podsycają radość, namiętność, niecierpliwość; przerażają, uspokajają, budzą na nowo do życia. Nic nie dotyka nas głębiej ani szybciej niż muzyka. [...] Muzyka to tak wiele więcej niż tylko muzyka”<sup>361</sup>.

#### 2.4. Eskapistyczna funkcja muzyki w świecie bohaterów literackich

Literatura daje wiele przykładów potęgi muzyki wywołującej głębokie przeżycia, wyzwalającej siły witalne, pozwalającej się pogodzić z przeciwnościami losu. Prezentuje także takich bohaterów, którym niezwykle wrażliwy słuch w jakimś stopniu pozwala uciec od rzeczywistości czy wynagradza niepełnosprawność, zastępując na przykład brak zdolności widzenia albo afazję. Utrwalony od czasów starożytnych „obraz ślepego muzyka lub poety ma posmak nieomal mityczny, jak gdyby bogowie darem muzyki czy poezji chcieli zrekompensować zmysł, który odebrali”<sup>362</sup>.

Dla niewidomej bohaterki *Katarynki* B. Prusa muzyka była darem, który dał jej możliwość zobaczenia świata, zastępując chore oczy. Dziewczynka z uwagą przysłuchiwała się każdemu dźwiękowi i potrafiła go przypisać odpowiedniemu zdarzeniu<sup>363</sup>. Niestety, w miejscu, gdzie mieszkała, było cicho i smutno. Tęskniła do muzyki, która dla niewidomego, jak twierdzi autor *Mu-*

---

<sup>360</sup> T. Mann, *Doktor Faustus*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985, s. 61.

<sup>361</sup> É.-E. Schmitt, *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretynów żyje...*, *op. cit.*, s. 84.

<sup>362</sup> O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*, *op. cit.*, s. 190.

<sup>363</sup> Autor *Muzykofilii* przywołuje wiele przykładów, świadczących o tym, że osoby niewidome od urodzenia bądź te, które wzrok utraciły w dzieciństwie, są bardziej wrażliwe na świat dźwięków, bardziej muzykalne. Niewidome dzieci mają „wielki pociąg do muzyki i wiele z nich czyni ją centrum swego życia”. Zob: O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*, *op. cit.*, s. 189–194.

zykofilii, „staje się pokarmem. Musi ją otrzymywać regularnie niczym jedzenie”<sup>364</sup>. Dlatego dźwięk brzmiącej za oknem katarynki sprawił jej ogromną radość. Przez chwilę wyglądała jak zdrowe, radosne dziecko.

„Tańczyła po pokoju, klaszcząc w ręce. Błada jej twarz zarumieniła się, usta śmiały się, a pomimo to z zastygłych oczu płynęły łzy jak grad. Ona, biedactwo, w tym domu spokojnym dawno już nie doświadczyła tylu wrażeń! Jak pięknym zjawiskiem wydawały się jej fałszywe tony katarynki! Jak wspaniałym był ryk trąby, która mecenasa mało nie przyprawiła o apopleksję”<sup>365</sup>.

Oszołomiony tym widokiem pan Tomasz postanowił znaleźć okulistę, który wyleczy dziewczynkę i przywróci jej dar widzenia. Wprawdzie autor noweli przerywa narrację w tym miejscu, jednak czytający ją uczniowie mogą mieć nadzieję, że niewidoma odzyska wzrok, poniekąd dzięki muzyce i sprawczej mocy jej tonów. Przykład zrodzony w wyobraźni B. Prusa nie jest jedynym, który przedstawia sztukę jako siłę mającą moc przezwyciężenia kalectwa. Bohaterami, którzy na skutek wstrząsów emocjonalnych utracili zdolność mówienia, są główne postaci książek *Traktat o łuskaniu fasoli* oraz *Fortepian*.

U pierwszego afazja została spowodowana wojenną traumą, wywołaną zamordowaniem całej rodziny bardzo młodego wówczas bohatera. On sam, ukryty w piwniczce na ziemniaki, ocalał cudem. Bolesne przeżycie spowodowało, że przestał mówić. Pojedyncze słowa zaczął artykułować dopiero po ocaleniu przez partyzantów, jednak jeszcze dużo później miał problem z tym, by budować pełne zdania. Wspomina: „Wszystkiego się bałem, ludzi, rzeczy, słów. Przyszło mi coś powiedzieć, to się na każdym słowie zaciąłem”<sup>366</sup>. Muzyka go wyzwoliła, ocaliła, wydobyła niejako z otchłani złych wspomnień. Wyznaje: „Dopiero dzięki temu, że zacząłem się uczyć grać, odzyskałem z wolna mowę, a tym samym poczucie, że żyję”<sup>367</sup>.

Zgoła inaczej potoczyły się losy bohaterki *Fortepianu*. Wprawdzie Ada również pod wpływem szoku przestała mówić w dzieciństwie, ale akurat jej na tym, by afazję przezwyciężyć, nie zależało. Swoje emocje wyrażała poprzez muzykę, grając na fortepianie. Dźwięki płynące z instrumentu traktowała niczym słowa, zdania, malowała nimi emocje i przeżycia. Nie cierpiała z powodu kalectwa, rozumując: „Dziwna rzecz, że ja sama nie uważam się za niemą, a to dzięki mojemu fortepianowi”<sup>368</sup>. Pierwszym, który zauważył, że

---

<sup>364</sup> *Ibidem*, s. 194.

<sup>365</sup> B. Prus, *Katarynka*, Warszawa 1975, s. 8

<sup>366</sup> W. Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*, *op. cit.*, s. 97.

<sup>367</sup> *Ibidem*.

<sup>368</sup> J. Champion, K. Pullinger, *Fortepian*, tł. K. Zarzecki, Krosno 2006, s. 8.

instrument zastępuje dziewczynce „zasznurowaną buzię”<sup>369</sup>, był stroiciel. Życie Ady, jej kalectwo i muzykalność mogą stanowić świetną ilustrację poglądu, sformułowanego przez Hejmeja, że „dźwięki pojawiają się tam, gdzie kończą się słowa”<sup>370</sup>. Uwypuklona w powieści możliwość porozumiewania się artystycznym kodem potwierdza także poglądy zaprezentowane przez O. Sacksa:

„muzyka jest jedyną sztuką tak kompletnie abstrakcyjną i tak głęboko emocjonalną. Nie potrafi przedstawiać niczego konkretnego ani zewnętrznego, natomiast ma niezwykłą moc wyrażania wewnętrznych stanów i uczuć. Potrafi wprost, bez żadnego pośrednictwa ugodzić w serce”<sup>371</sup>.

W życiu Ady muzyka pełniła także funkcję eskapistyczną<sup>372</sup> – pozwalała kobiecie uciec od jego problemów i wynagradzać wszelkie niedobory w przestrzeni audialnej.

Na temat kalectwa, rekompensowanego przez nadzwyczajną wrażliwość na dźwięki, rozmawiał z pewnym wybitnym neurobiologiem bohater powieści *Miłość i inne dysonanse*. Dowiedział się od niego, iż u osób, które na skutek wylewu krwi do mózgu utraciły zdolność mówienia, nie stwierdzono utraty zdolności muzycznych. Na przykład rosyjski kompozytor Wissarion Szebalin po dwóch wylewach przestał wprawdzie mówić, ale komponował do końca życia. Neurobiolog podał też przykład kobiety, która po trepanacji czaszki nie potrafiła odróżnić od siebie dźwięków, a pomimo to twierdziła, że muzyka ją uszczęśliwia. Specjalistyczne urządzenia medyczne wykazały, że jej reakcje na utwory są takie same jak u zdrowego człowieka.

Przywołane w literaturze przykłady pokazują bohaterów, którym wystrzony zmysł słuchu i muzykalność zastępowały brak wzroku, niezdolność mówienia, czy problemy neurologiczne. Lektura *Poczwarki* D. Terakowskiej daje nam natomiast poznać dziewczynkę, która z powodu mutacji chromosomu 21. jest niepełnosprawna zarówno fizycznie, jak i intelektualnie. Marysia nie zna kodu werbalnego, ale za to wierzy, że „taniec wyraża wszystko to, czego słowa nie potrafią. [...] Umie prosić, przeproszać, wołać, przyzywać, wyrażać radość i miłość, agresję i nienawiść. [...] Taniec ma samospełniającą się moc. Większą niż słowa”<sup>373</sup>. Niestety, chora na zespół Downa dziewczynka czuje się w swoim ciele jak w kokonie, który nie pozwala jej w tym szcze-

---

<sup>369</sup> *Ibidem*, s. 34.

<sup>370</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Universitas, Kraków 2008, s. 73.

<sup>371</sup> O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*, *op. cit.*, s. 340.

<sup>372</sup> I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, *op. cit.*, s. 39–41.

<sup>373</sup> D. Terakowska, *Poczwarka*, *op. cit.*, s. 85.

gólnym języku przemówić. Wprawdzie stara się poruszać w rytm muzyki i wypowiadać poprzez ruch, ale nikt tego specyficznego idiolektu nie potrafi odczytać zgodnie z jej intencjami<sup>374</sup>. Wysyłany przez nią kinetyczny komunikat był przez rodziców rozumiany opacznie. Matka w ogóle nie widziała w nim tańca, który miał sygnalizować, że Marysia czuje, myśli i rozumie, ale ojciec,

„w przeciwieństwie do żony, od razu wiedział, że te niezgrabne – dla niego obrażające – ruchy są tańcem; te mozolne i beznadziejne próby oderwania nóg od podłogi [...] te szokujące podrygi nieforemnego tułowia – to wszystko miało być ulotnym, porywającym *pas de deux*, a przypominało *danse macabre*”<sup>375</sup>.

Ruchami pełnymi gracji Myszka mogła się cieszyć dopiero po śmierci. Gdy odchodziła ze świata, który był dla niej tak niesprawiedliwy, Głos wprowadził ją do miejsca w Raju, w którym znajdowało się wiele tańczących, niepełnosprawnych jak ona dzieci. „Motyl skryty w poczwarcie ich ciała trzepotał bezradnie niewidzialnymi dla ludzi skrzydłami”<sup>376</sup>. Marysia mogła wreszcie tańczyć, cieszyć się muzyką, rytmem i obecnością podobnych do niej istot, które ją w pełni rozumiały. O tym, że ekspresja ruchowa wywołana dźwiękami może pozawerbalnie określić człowieka, dobitnie mówi także bohater *Traktatu o luskaniu fasoli*: „Dopiero w tańcu najlepiej widać, kto jest kim. Nie w czasie rozmowy, w tańcu. [...] Gdybym nie grał do tańca, nie znałbym ludzi”<sup>377</sup>.

„Grające” lektury przedstawiają liczne przykłady osób, które się dzięki muzyce otworzyły na świat i bliskich, ale także takich, dla których dźwięki są niczym ściany, odgradzające od otoczenia – wypełniają pustkę emocjonalną, zastępując partnera czy rodzinę. Słuchane utwory w jakiś sposób ich definiują, odzwierciedlają gust, ale także pokazują brak więzi pomiędzy nimi a osobami, z którymi przyszło im żyć. Można to zauważyć w domu niepełnosprawnej Marysi, w którym muzyka

„dobiegała prawie codziennie zza obitych skórą drzwi gabinetu ojca. [...] Dla Adama muzyka była jednym ze sposobów izolowania się: ściana dźwięków, któ-

---

<sup>374</sup> Znaki niewerbalne, reprezentatywne dla tańca, Bożena Taras klasyfikuje, dzieląc je na ogólnoludzkie i indywidualne. Pierwsze są wspólne dla całej populacji. Można do nich zaliczyć śmiech, ekspresyjne ruchy i gesty, łzy, które od najdawniejszych czasów zdradzały określone emocje. Indywidualne znaki niewerbalne, zwane idiolektami, to element odróżniający poszczególnych interlokutorów, Por. B. Taras, *Dyskurs taneczny ziemi rzeszowskiej. Analiza pragmaty lingwistyczna*, Rzeszów 1999, s. 78–80.

<sup>375</sup> D. Terakowska, *Poczwarka*, op. cit., s. 80.

<sup>376</sup> *Ibidem*, s. 316.

<sup>377</sup> W. Myśliwski, *Traktat o luskaniu fasoli*, op. cit., s. 366.

ra tłumiła głosy żony i córki. Zwłaszcza córki: chrapliwy i sapiący. Dla Ewy ta codzienna porcja muzyki poważnej była dowodem na obecność męża w domu – i powodem do irytacji. Ewa wołała muzykę lekką; neutralny akompaniament do rutynowych czynności. Myszka, bawiąc się w holu, słyszała czasem, jak oba rodzaje muzyki ścierają się ze sobą i walczą<sup>378</sup>.

Także inna powieść D. Terakowskiej, *Ono*, pokazuje człowieka, któremu dźwięki płynące z płyt dawały azyl, ucieczkę od nieszczęśliwego związku. Każda scysja między nim i żoną miała ten sam finał – zamykali się w swoich pokojach – mężczyzna po cichu, a kobieta trzaskając drzwiami, by włączyć „barykadę” z dźwięków, które ze sobą rywalizowały, kontrastowały i manifestowały, jak bardzo są od siebie różni. Z powieści dowiadujemy się, że z pokoju Jana „zza drzwi dobiega cicho muzyka Bacha. Teresa zaciska zęby i uruchamia magnetofon. *Love me tender... love me...* – śpiewa Elvis Presley, próbując zagłuszyć przeciwnika, a do oczu Teresy napływają łzy. Bierze ze stołu pusty wazon, przytula go do siebie i zaczyna tańczyć<sup>379</sup>. Córka przywołanej pary czuła, że rodzice „nawzajem się nie znoszą i że ona też ma ich dość, że dłużej nie wytrzyma tej kakofonii niepasujących do siebie dźwięków<sup>380</sup>. Myślała: „Mam uczucie, że każdy z nich, i Bach, i Presley, nadgryzają mnie po kawałku i pożerają. Bach delikatnie, elegancko, małymi kęsami, a Presley żarłocznie i bez umiaru. To boli<sup>381</sup>. Odmienny gust muzyczny<sup>382</sup> definiował małżonków w każdej dziedzinie życia i chociaż to Teresa nieustannie narzekała na męża, a Jan przeżywał porażkę w milczeniu, to właśnie on był w tym związku ofiarą prymitywnej żony, która wiele oczekiwała od świata i bliskich, nic w zamian nie dając. Jak widać, niedopasowanie nie zawsze bywa wyrażone słowami. Niekiedy wystarczy się wsłuchać w muzykę brzmiącą w ścianach domu, by wiedzieć, że nie ma w nim miłości, a bohaterowie żyją nie ze sobą, ale obok.

Przywołane przykłady świadczą o tym, że czasami muzyka w życiu bohaterów literackich pełni funkcję eskapistyczną – służy zawołaniu trudnych do zaakceptowania faktów, oderwaniu się od rzeczywistości, wyjawia pra-

---

<sup>378</sup> D. Terakowska, *Poczwarka*, *op. cit.*, s. 60.

<sup>379</sup> D. Terakowska, *Ono*, *op. cit.*, s. 34.

<sup>380</sup> *Ibidem*, s. 180.

<sup>381</sup> *Ibidem*.

<sup>382</sup> K. Bula dowodzi, że tacy ludzie jak Teresa są najbardziej podatni na komercyjne działania koncernów muzycznych. Zob.: K. Bula, *Jak mówić o muzyce? Vademecum komentatora muzycznego*, *op. cit.*, s. 42. Z kolei Jan należał do grupy określanej w typologii T.W. Adorno „słuchaczem resentymalnym”, odrzucającym wszelkie produkcje komercyjne. Zob.: T.W. Adorno, *Wstęp do socjologii muzyki*, Frankfurt 1962, s. 27.

gnienie zapomnienia o życiowych trudnościach. U wielu z nich zanurzenie się w przestrzeni audialnej można uznać za przejaw ucieczki od problemów rodzinnych i społecznych. Dla innych oznacza możliwość komunikowania się z otoczeniem poprzez dźwięki stanowiące erzac mówienia albo widzenia. To zgodne ze sformułowaną przed wiekami przez sofistę Gorgiasza teorią iluzji, według której muzyka „miała wytwarzać w umyśle słuchacza złudzenie, fikcję, pozór rzeczywistości faktycznie nieistniejącej. Miała więc w pewnym sensie wprowadzać w błąd, narzucać fałsz, uwodzząc – oszukiwać”<sup>383</sup>. Jedni zatem postrzegają muzykę jako rodzaj protezy, dzięki której mogą funkcjonować podobnie do osób sprawnych fizycznie i intelektualnie, dla innych zaś bariera z dźwięków stanowi narzędzie służące do izolowania się od otoczenia – rodzaj parawanu, za którym skrywają swoją wewnętrzną pustkę, nieprzystosowanie i samotność.

## 2.5. Motyw muzyki warunkującej miłość

Artyści przedstawieni w „grających” lekturach bardzo często przyczyn niepowodzeń na niwie zawodowej szukają w innych, bliskich im ludziach. Rodzinę traktują niczym pęta, które nie pozwalają rozwinąć skrzydeł, a przeciwnie – skazują na angażowanie się w sprawy przyziemne, nijak nie współgrające ze światem duchowym, metafizycznym, a więc tą przestrzenią, gdzie rodzi się i rozkwita wena twórcza. Są niczym Hrabia z *Nie-boskiej komedii*, skarżący się: „Od dnia ślubu mojego spałem snem odrętwiąłym, snem żarłoków, snem fabrykanta Niemca przy żonie Niemce – świat cały jakoś zasnął wokoło mnie na podobieństwo moje – jeździłem po krewnych, po doktorach, po sklepach, a że dziecię ma się mi narodzić, myślałem o mamce”<sup>384</sup>. Przydużony życiem filistra, podjął decyzję o opuszczeniu kochającej go żony i małego syna: „Żegnaj mi, ogródku i domku, i ty, stworzona dla ogródka i domku, ale nie dla mnie”<sup>385</sup>.

Utalentowani muzycy rozpaczają, gdy nie są kochani, ale nawet odwzajemniona miłość, skutkująca małżeństwem i egzystencją typową dla zwykłych ludzi, rodzi ich frustrację, cierpienie i, w efekcie, także skazuje na niemoc twórczą, alienację, wreszcie wpycha w szpony nałogów, prowadzi do życia w nędzy, samotności. Kiedy im się przyglądamy, nasuwają się pytania: czy

---

<sup>383</sup> B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, op. cit., s. 42.

<sup>384</sup> Z. Krasiński, *Nie-boska komedia*, wstęp M. Janion, opr. M. Grabowska, Wrocław 1966, s. 12–13.

<sup>385</sup> *Ibidem*, s. 13.

artyści w ogóle potrafią kochać i budować trwałe relacje międzyludzkie?; czy ludzie sztuki powinni zakładać rodziny, mieć dzieci?; czy związki z muzykami w ogóle mają sens? Dylematów, przed którymi stają zarówno twórcy, jak i osoby, które los z nimi połączył, nie sposób łatwo rozstrzygnąć, ale podejmowanie wspomnianej problematyki w szkole jest niezmiernie ważne, w świecie nastolatków bowiem zakochanie i miłość, jak wskazują psychologowie oraz pedagodzy, zajmują w hierarchii wartości pozycję najwyższą. Z badań opublikowanych przez Ryszarda Jedlińskiego<sup>386</sup>, Natalię Rusin<sup>387</sup> czy Urszulę Kopeć<sup>388</sup> wynika, iż zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści, odpowiadający wiekiem uczniom klas I–VI OSM II st., wskazują te uczucia, z wyraźnym uwypukleniem miłości erotycznej i rodzinnej, jako najważniejsze w życiu człowieka. Zdaniem Marii Jędrychowskiej „spośród wszelkich możliwych »kształtów miłości« wyodrębnianych najczęściej na podstawie przedmiotu ukochania: dziecko, rodzice, ojczyzna, Bóg, uczniów trzynasto- i czternastoletnich najbardziej interesuje jeden – relacje między osobami odmiennej płci”<sup>389</sup>. Nauczyciel powinien się orientować w tej sferze, świadomość spraw trapiących uczniów i wyznawanych przez nich wartości jest bowiem „niezbędna do planowania i realizacji skutecznych oddziaływań kształcących i wychowawczych w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej”<sup>390</sup>. Doskonałym punktem wyjścia do dyskusji na temat uczuć są bez wątpienia dzieła ukazujące miłosne rozterki, a dla uczniów szkół muzycznych szczególnie te egzemplifikujące bohaterów tak podobnych do nich.

W „grających” lekturach czytamy o ludziach zafascynowanych muzykami oraz przyglądamy się związkom dwojga artystów, połączonych wspólną pasją. Tak jest w przypadku pary z książki Gayle Forman, *Zostań, jeśli ko-*

---

<sup>386</sup> Najwięcej respondentów (70,28%) zdefiniowało ją jako uczucie, ponad jedna trzecia zaś podając rodzaje miłości, miłość dwojga osób postawiło na pierwszym miejscu. Inne rodzaje miłości znalazły się na dalszych miejscach: miłość rodzinna (14,65%), miłość bliźniego (10,21%), miłość Boga (5,24%), miłość ojczyzny (2,15%), miłość do otaczającego świata (1,88%), miłość własna (0,40%) Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 156–167.

<sup>387</sup> Badanie zostało przeprowadzone przez magistrantkę Natalię Rusin, pod kierunkiem Urszuli Kopeć, w roku szkolnym 2015/2016 na grupie gimnazjalistów podkarpackich szkół.

<sup>388</sup> Szczegółowe wyniki badań poświęconych kwestii rozumienia miłości przez licealistów oraz ich omówienie znajdują się w książce: U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008, s. 104–171.

<sup>389</sup> M. Jędrychowska, *Pochwała miłości* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela klasa I gimnazjum*, Kraków 1999, s. 238.

<sup>390</sup> R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, op. cit., s. 6.

chasz. Wiolonczelistka Mia zakochała się w Adamie, gdy zobaczyła go na scenie jako frontmana i gitarzystę rockowego zespołu Shooting Star. Swą fascynację wyraziła słowami: „Uwielbiałam patrzeć, jak Adam gra. Kiedy stał na scenie, zdawało się, że gitara zmienia się w piątą kończynę, naturalne przedłużenie ciała”<sup>391</sup>. Jej wybranek także zainteresował się Mią dlatego, że była związana ze światem sztuki. Powiedział jej wprost: „Nigdy nie widziałem, żeby kogoś tak bardzo pochłaniała muzyka. Dlatego lubię patrzeć, jak ćwiczysz. [...] Mam obsesję na punkcie muzyki, ale nawet ja nie daję się tak ponieść jak ty”<sup>392</sup>.

Podobnie jak przywołani bohaterowie także mężczyzna przedstawiony w monodramie Patricka Süskinda zwrócił uwagę na swoją wybrankę tylko dlatego, że była uzdolnioną artystką – mezzosopranistką o skali stanowiącej „największe przeciwieństwo kontrabas, jakie można sobie w ogóle wyobrazić, w sensie ludzkim i instrumentalno-dźwiękowym”<sup>393</sup>. Zdaniem zakochanego:

„piękny głos jest sam w sobie już uduchowiony, nawet kiedy kobieta jest zupełnie głupia. [...] Poza tym w grę wchodzi tu jeszcze erotyka. Coś, przed czym żaden człowiek się nie obroni. [...] Kiedy Sara śpiewa, to ja czuję ten jej śpiew moją skórą, to prawie odczucie seksualne”<sup>394</sup>.

W przekonaniu przywołanego instrumentalisty muzyk może się zauroczyć wyłącznie drugim muzykiem. Sam nie ma odwagi, by wyznać Sarze uczucie, wie bowiem, że jako ostatni w orkiestrze nie może liczyć na zainteresowanie solistki. Przekonany o ewentualnym odrzuceniu, postanawia wielbić ją potajemnie, a szansę na zbudowanie prawdziwego związku zastępuje jedynie fantazjowaniem na temat wybranki, która „w sposób nieunikniony generuje [...] muzyczną iskrę, od bieguna do bieguna, od basu do sopranu – lub mezzosopranu, ku górze, alegorycznie rzecz ujmując, niby skowronek... boski”<sup>395</sup>. Bohater cierpi w samotności i nie podejmuje żadnej próby wyjścia naprzeciw szczęściu. Jego bierna, nacechowana lękiem i rezygnacją postawa może dla uczniów stanowić impuls do namysłu nad własnym życiem – odwagą wyrażania uczuć, zastanowienia się, czy warto rezygnować z marzeń o miłości ze strachu przed ewentualną śmiesznością i rozczarowaniem. Dyskutując o postawie Kontrabasisty, uczniowie mogliby zaproponować fikcyjnemu bohaterowi sposób na odbudowanie poczucia własnej wartości, a także

---

<sup>391</sup> G. Forman, *Zostań, jeśli kochasz*, op. cit., s. 59.

<sup>392</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>393</sup> P. Süskind, *Kontrabasista*, op. cit., s. 73.

<sup>394</sup> *Ibidem*, s. 113.

<sup>395</sup> *Ibidem*, s. 73.

wyobrazić sobie różne warianty jego dalszego życia, w zależności od tego, czy zdobędzie się na odwagę i wyzna Sarze miłość, czy też na zawsze pozostanie w żalu, iż tego nie zrobił.

Podobnie jak poprzedni bohater, także Ada – niema pianistka z powieści *Fortepian* warunkowała zainteresowanie osobą płci przeciwnej jej miłością do muzyki. Pierwszym, w którym się zakochała, był korepetytor. Kiedy grał

„mogła siedzieć bez końca, napawając się muzyką. Obserwowała jego długie, zręczne palce biegnące po klawiaturze, czoło zmarszczone w skupieniu przy trudniejszych pasażach, surduty napinający się na plecach tak, że drżała, czy nie pęknie. O, tak, poznała wówczas rozkosz słuchania”<sup>396</sup>.

Kolejnym mężczyzną, którego obdarzyła uczuciem był George Baines, znajdujący przyjemność w słuchaniu jej improwizacji, gdy „grając, kołysała się lekko [...] Wykonywała lekkie *arpeggia* i ulotne, śpieszne tryle, jakby niesiona przez podwodny prąd, nieustępliwy jak przyptyw oceanu”<sup>397</sup>. Mężczyzna był tym widokiem oczarowany, bo

„nigdy nie słyszał muzyki tak pełnej tęsknoty, nigdy nie widział kogoś grającego na instrumencie z takim zapamiętaniem. Nie mógł oderwać wzroku od tej kobiety pochłoniętej bez reszty przez muzykę wydobywającą się spod jej palców [...]. Muzyka przykuwała go do miejsca, chłonał ją całym sobą, przepływała przez niego, hipnotyzowała go”<sup>398</sup>.

Związek opisany w powieści *Fortepian* pokazuje, że muzyka ma moc kojarzenia ludzi w pary. Niestety, nie zawsze tak się dzieje. Bohaterka *Cudzoziemki*, Róża, nienawidziła męża, bo, jak mawiała, wyżej cenił czyste skarpetki niż dobrze zagrany koncert Johannesa Brahmsa. Dźwięk skrzypiec był dla niego nie do zniesienia, ale nie miał odwagi skarżyć się na to, że żona całymi dniami ćwiczy, zaniedbując dzieci i dom. Zresztą, gdy pracowała, „nie słyszała – czy może udawała, że nie słyszy – jego molestacji. Grała dalej, namiętnie cisnąc skrzypce podbródkiem, wytupując rytm, licząc głośno”<sup>399</sup>. Męża i rodzinę traktowała jak intruzów, którzy zaprzepaścili jej karierę. Faworyzowała syna Władysia, bo grał na fortepianie. Szczyciła się nim, wspominając: „Cóż to był za triumf, kiedy szesnastoletni syn akompaniował jej publicznie koncert Vieuxtempa! Pod deszczem oklasków stali – ramię przy ramieniu – oboje młodzi, urodziwi i nie z tego świata”<sup>400</sup>. Zabierała go na koncerty, znajdując

---

<sup>396</sup> J. Champion, K. Pullinger, *Fortepian*, *op. cit.*, s. 101.

<sup>397</sup> *Ibidem*, s. 52.

<sup>398</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>399</sup> M. Kuncewiczowa, *Cudzoziemka*, *op. cit.*, s. 60.

<sup>400</sup> *Ibidem*, s. 65.

w nim powiernika dla artystycznych uniesień, hołubiła i okazywała czułość. Przez wiele lat czuła natomiast awersję do córki, bo „nie miała głębokiej muzykalności”<sup>401</sup>. Dziewczynką zainteresowała się dopiero wówczas, gdy odkryła jej talent wokalny. Cieszyła się, że Marta „ma głos, którym można wyśpiewać najpiękniejszą muzykę!”<sup>402</sup>. Bez reszty zawładnęła jej życiem, żądając bezwzględnego oddania się twórczości. Apelowala: „serce mężczyzny zawsze nieprzychylnie dla kobiety... Ja tobie mówię: jednemu warto życie ofiarować – sztuce”<sup>403</sup>. Kiedy widziała, że córka wdaje się we flirt, upominała: „Czego ty szukasz? [...] Czy nie mówiłam tobie tysiąc razy, że te rozkosze to tylko w romansach? Głupia chęć: siły i czas tracić na plugastwo, kiedy w muzyce znajdziesz wszystko, co tylko jest pięknego na ziemi!”<sup>404</sup>. Tego samego zdania był profesor fortepianu, przygotowujący do Konkursu Chopinowskiego bohaterów powieści Krystyny Berwińskiej: „Artysta, jeśli chce do czegoś dojść, może kobiety zaledwie tolerować. O ile nie przeszkadzają w pracy”<sup>405</sup>. Krytykował Andrzeja, który zajął się śmiertelnie chorą Ewą, zaniedbując ćwiczenie na instrumencie: „Nie ma takiej dziewczyny, której nie zastąpiłaby inna! A fortepian jest zazdrosny o każdą godzinę. Jak go zaniedbasz, to cię zdradzi! I potem będziesz żałował! [...] Nigdy nie będziesz pianistą, jeżeli to nie jest dla ciebie najważniejsze”<sup>406</sup>.

Z przywołanych wypowiedzi wynika, że Róża w prezentowanych przez siebie poglądach na temat tego, co powinno być dla artysty priorytetem, nie była odosobniona. Despotyczna matka pragnęła zawłaszczyć wszystkie sfery życia córki. Dla uczniów, kochających muzykę równie mocno jak skrzypaczka, jej sposób bycia i postępowanie wobec najbliższych mogą stanowić przestrożę, by w imię sztuki nie zniszczyli kiedyś własnej rodziny.

W literaturze znajdujemy nie tylko przykłady lepszych i gorszych miłosnych wyborów, dokonywanych przez artystów, ale także osób spoza środowiska bohemy, które postanowiły się z muzykami związać. Tak jest w przypadku Teresy, matki głównej bohaterki powieści D. Terakowskiej *Ono*. Jako panna szukała męża, który zapewni jej dostatnie życie w wielkim mieście i odpowiedni prestiż. Rozsądek podpowiadał, że najlepszą partią będzie Jan, o którym mówiła: „tańczy okropnie, aż żal byłoby mi to powiedzieć, nigdy mu tego nie powiem, za to Jan będzie artystą. Jan jest muzykiem. Wprawdzie

---

<sup>401</sup> *Ibidem*, s. 153.

<sup>402</sup> *Ibidem*, s. 179.

<sup>403</sup> *Ibidem*, s. 223.

<sup>404</sup> *Ibidem*, s. 227.

<sup>405</sup> K. Berwińska, *Con amore*, *op. cit.*, s. 18.

<sup>406</sup> *Ibidem*, s. 105.

[...] gra coś, przy czym po prostu się zasypia, czego nie da się słuchać, ale studiuje w Krakowie i wszyscy wiedzą, że kiedyś ruszy na podbój świata<sup>407</sup>. Według wyobrażeń Teresy jego studia w konserwatorium miały być gwarancją kariery i dostatniego, szczęśliwego życia. Niestety, w swoim wyrachowaniu nie wzięła pod uwagę faktu, że jako osoba, którą muzyka klasyczna drażni, a konieczność słuchania wielogodzinnego ćwiczenia gry na fortepianie wyprowadza z równowagi, nie ma szansy na udany związek z kimś, dla kogo stanowi to sens życia. Nie rozumiała zatem męża, irytowało ją, że sukces artystyczny musi być okupiony wieloletnią, systematyczną pracą i mnóstwem wyrzeczeń. „Nigdy nie nauczyła się odróżniać Bacha od Mahlera i Debussy’ego od Griega”<sup>408</sup>. Małżeństwo osób z dwu światów, wzajemnie sobą rozczarowanych, egzystowało więc obok siebie w beznamiętnej ciszy, wypełnionej nienawiścią i pogardą. Kolejnym przykładem takiego mariażu jest związek bohaterów opowiadania Kazuo Ishiguro *Nokturn*<sup>409</sup>. Rozważający koleje swego życia saksofonista rozpad małżeństwa tłumaczy tym, że nie poświęcał żonie tyle uwagi co instrumentowi, z którym zaszywał się w małej pracowni, by całymi dniami doskonalić swój warsztat wykonawczy. Wspomina:

„Moja żona Helena, kiedy jeszcze ze mną mieszkała i widziała, że idę tam z saksofonem, śmiała się i mówiła, że to jest tak, jakbym szedł do ustępu, i czasem tak się czułem. To znaczy, jakbym siedział w ciemnym, dusznym pomieszczeniu i zajmował się osobistą sprawą, od której wszyscy inni wolą trzymać się z daleka”<sup>410</sup>.

Ukryty w sali ćwiczeń nawet nie zauważył, że kobieta ma romans. Dopiero gdy zażądała rozwodu, zrozumiał gorzkie słowa managera: „To zamykanie się w dźwiękoszczelnej dziupli, [...] działa w obie strony”<sup>411</sup>. Poniewczasie pojął, że związek artysty z osobą, która nie odwzajemnia muzycznej pasji, jest niezwykle trudny dla obu stron. Po rozpadzie małżeństwa postanowił się skupić wyłącznie na karierze solowej, idąc za refleksją znajomej, Lindy Gardner, że „życie naprawdę jest ważniejsze niż miłość do jednej osoby”<sup>412</sup>. Do przyjęcia takiej filozofii skłoniła ją zresztą własna historia, którą poznajemy w opowiadaniu *Uwodzicielski głos*<sup>413</sup>. Pomimo spędzonych szczęśliwie 27 lat i miłości, łączącej ją i męża, postanowili się rozstać, a powodem podjętej przez nich decyzji była chęć powrotu piosenkarza na

---

<sup>407</sup> D. Terakowska, *Ono*, *op. cit.*, s. 40.

<sup>408</sup> *Ibidem*, s. 137.

<sup>409</sup> K. Ishiguro, *Nokturn*, *op. cit.*, s. 163–242.

<sup>410</sup> *Ibidem*, s. 166.

<sup>411</sup> *Ibidem*, s. 171.

<sup>412</sup> *Ibidem*, s. 242.

<sup>413</sup> K. Ishiguro, *Uwodzicielski głos*, *op. cit.*, s. 7–48.

scenę i konieczność wprowadzenia przez niego zmian w życiu prywatnym. Tłumaczył: „Spójrzmy na innych artystów, na tych, którzy wrócili. Spójrzmy na tych z mojego pokolenia, którzy wciąż się trzymają. Każdy z nich ożenił się ponownie. Dwa, czasem trzy razy. Wszyscy mają młode żony. Ja i Lindy stajemy się pośmiewiskiem”<sup>414</sup>.

Współczesne opowiadanie japońskiego noblisty stanowi doskonały komentarz do realiów naszego świata – postaw celebrytów, o których uczniowie czytają w tabloidach i na internetowych portalach plotkarskich. Może być punktem wyjścia klasowej dyskusji o ich powierzchownych, krótkotrwałych pseudorelacjach, budowanych z wyrachowania, wyłącznie po to, by podsyć zainteresowanie opinii publicznej. Lektura tekstu z pewnością uświadomi uczniom, jak łatwo w dzisiejszych czasach pogoni za sławą, pieniędzmi, karierą, zdewaluować prawdziwe wartości i być może wzbudzi w nich zadumę nad tym, co jest w życiu najważniejsze.

Dzieła o filiacjach słowno-muzycznych skłaniają do konkluzji, że zarówno nadmiar uczuć, jak i ich brak, może wywoływać u artystów melancholię, depresję, niemoc twórczą – wszak, jak pisał barokowy poeta: „I nie miłować ciężko, i miłować nędzna pociecha”<sup>415</sup>. Ta, na pozór paradoksalna maksyma, w pełni znajduje uzasadnienie w uczuciowych perypetiach muzyków, o których opowiadają „grające” lektury. Trudno powiedzieć, na ile kreacje, stworzone przez pisarzy, odzwierciedlają prawdziwy stan rzeczy – w tej kwestii mogliby się zapewne wypowiedzieć socjologowie, badający to zagadnienie, jednak na podstawie przywołanych tu tekstów nasuwa się wniosek, że artyści nie są partnerami łatwymi we współżyciu. Pełni wewnętrznych sprzeczności, dylematów, rozedrgani emocjonalnie, bywają nieokreśleni i chimeryczni jak sztuka, którą tworzą. Być może to dzięki takiej właśnie, specyficznej konstrukcji psychicznej, rozumieją muzykę, wydobywają z instrumentów niezwykle tony – niczym szamani potrafią czarować słuchaczy, wpływać na ich emocje i nastrój.

Wiążąc swe losy z artystą, trzeba mieć świadomość, że, jak twierdził Platon, nie jest to zwyczajny śmiertelnik, dlatego relacja z nim także będzie wyjątkowa – czasem lepsza, ciekawsza, a innym razem dużo trudniejsza niż życie u boku przeciętnego zjadacza chleba. Warto więc wchodzić w nią ze świadomością, że często za obcowanie z istotą wyjątkową przyjdzie zapłacić najwyższą cenę.

Z drugiej strony, lektura książek podejmujących tę tematykę jest pożyteczna również dla samych artystów, szczególnie takich, którzy dopiero

---

<sup>414</sup> *Ibidem*, s. 45.

<sup>415</sup> M. Sęp-Szarzyński, *Sonet V [w:] Idem, Rytmy albo wiersze polskie*, opr. J. Lebenstein, posłowie J. Błoński, Lublin 1995, s. 11.

wchodzą w dorosłość – uczniów szkół muzycznych. Czytając o miłosnych perypetiach ludzi podobnych do nich samych, mają szansę na przeżycie wielu historii – szczęśliwych i tragicznych, bez konieczności ponoszenia ich konsekwencji we własnym życiu. Mogą z nich wysnuć wnioski, które, być może, uchronią ich przed unieszczęśliwieniem siebie i tych, których kiedyś pokochają. Należałoby im życzyć, aby nigdy nie usłyszeli pod swoim adresem:

„Ty grasz cudzym uszom niepojęte rozkosze. — Splatasz serca i rozwiązujesz gdyby wianek, igraszkę palców twoich — łyzy wyciskasz — suszysz je uśmiechem i na nowo uśmiech strącasz z ust na chwilę — na chwil kilka — czasem na wieki. — Ale sam co czujesz? — ale sam co tworzysz? — co myślisz? — Przez ciebie płynie strumień piękności, ale ty nie jesteś piękną”<sup>416</sup>.

## 2.6. Opis szczególnej więzi łączącej wykonawców z instrumentami muzycznymi

Na pytanie: czy muzycy potrafią kochać, nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Z pewnością chcieliby przeżyć prawdziwą miłość, jednak zbyt łatwo ulegają przelotnym zauroczeniom, tworząc relacje krótkotrwałe i powierzchowne. Ich fascynacje rzadko przeradzają się w dojrzałe, znoszące wszelkie przeciwności losu związki. Jako esteci lgną do piękna, jednak wielu z nich brakuje harmonii we własnym wnętrzu, podejmowanych wyborach, sposobie traktowania bliskich. Artystom jest z pewnością znacznie trudniej niż ludziom ze sztuką niezwiązanym, trzeźwo stąpającym po ziemi, zbudować stabilną, satysfakcjonującą relację, która przetrwałaby wiele lat, bo w drugim człowieku szukają przede wszystkim nowych, ekscytujących bodźców do tworzenia, a nie stabilizacji i rutyny codzienności. Zdarza się nawet, że większym uczuciem obdarzają instrumenty, na których grają, aniżeli innych ludzi. Niezwykły kontakt kompozytora czy wykonawcy z, bądź co bądź, „tylko” przedmiotem wydającym dźwięki, uzmysławia Andrzej Szczeklik, odpowiadając Jerzemu Ilgowi:

„– Jednak słuchać muzyki, nawet najbardziej perfekcyjnie wykonywanej, a grać ją samemu, nawet jeśli ktoś robi to po amatorsku, nieudolnie, to jest coś zupełnie innego.

– Tak, bo ona przez te palce – w wypadku fortepianu – wchodzi w ciebie i wychodzi na zewnątrz. Ta więź jest wtedy inna i silniejsza”<sup>417</sup>.

„Grające” lektury dają dowody uwielbienia, którym muzycy darzą narzędzia swej pracy, „niemal wszechobecne, dosłownie lub aluzyjnie, realnie

---

<sup>416</sup> Z. Krasiński, *Nie-boska komedia*, op. cit., s. 3.

<sup>417</sup> *Słuch absolutny*. Andrzej Szczeklik w rozmowie z Jerzym Ilgiem, op. cit., s. 93.

i symbolicznie<sup>418</sup>. Uzmysławiają czytelnikom, jak duże znaczenie mają dla artystów instrumenty, na których grają. Dla nich to nie tylko sprzęty, ale często przedmioty kultu – traktowane z petyzmem, wręcz mistycznie. Autorzy książek, przedstawiając perypetie muzyków, opisują emocje wywołane artykułowaniem dźwięków, nierzadko mocniejsze niż uczucia do drugiego człowieka.

Literatura przedstawia różne instrumenty muzyczne, jednak najchętniej opisywane to bez wątpienia skrzypce i fortepian. Pierwsze,

„nieziemnie kojarzone są przede wszystkim z wirtuozerią i niezwykłą biegłością techniczną. Nadto również umiejętność naśladowania ludzkiego głosu, możliwości brzmieniowe nadają im znamiona duchowej ekstazy, konkretyzującej się czasem w postaci samych muzyków na scenie, »opętanych« muzyką. Muzyka skrzypiec jest umiejscowiona między wiarą a rozumem, instynktem a inteligencją. Ten instrument może być bytem polifonicznym, oddającym wiele różnych głosów, także tych pochodzących z otchłani. Ta dwoista natura skrzypiec staje się odzwierciedleniem ludzkich emocji<sup>419</sup>.

Chyba najbardziej znanym przykładem bohatera, który ukochał je nade wszystko, jest Janko z noweli Henryka Sienkiewicza. Od dziecka nocami zakradał się pod karczmę i słuchał jak „skrzypki śpiewały cicho, [...] basetla grubym głosem wtórowała z powagą, [...] a każda belka w karczmie zdawała się drgać, śpiewać i grać także [...]. Gdy tylko mógł słyszeć skrzypki, czy to na dożynkach, czy na weselu jakim, to już dla niego było wielkie święto<sup>420</sup>. Jego umysł zaprzętało marzenie, by choć raz zagrać, dlatego aby wyjść mu naprzeciw, samodzielnie wykonał ich erzac z gonta i końskiego włosia. Niestety, „nie chciały grać tak pięknie jak tamte w karczmie: brzęczały cicho, bardzo cichutko, właśnie jak muszki jakie albo komary<sup>421</sup>. Kiedy na przednówku przymierał głodem, przy życiu trzymało go tylko marzenie o prawdziwym instrumencie. Wiedział, że czasem grywał na skrzypcach lokaj we dworze, toteż niekiedy się tam zakradał, by przynajmniej oczy nacieszyć ich widokiem. Pewnej nocy księżyc opromienił instrument tak, że

„wydawało się, jakby od nich biła światłość srebrna; szczególnie wypukłe zgięcia oświetlone były tak mocno, że Janek ledwie mógł patrzeć na nie. W onym blasku widać było wszystko doskonale: wcięte boki, struny i zagiętą rączkę. Kołeczki przy niej świeciły jak robaczki świętojańskie, a wzdłuż zwie-

---

<sup>418</sup> M. Tomaszewski, *Człowiek, dzieło, rezonans*, PWM, Kraków 2005, s. 585.

<sup>419</sup> A. Skura, *Skrzypce – diaboliczny wymiar instrumentu* [w:] *Kulturowy obraz instrumentu*, red. J. Bujak-Lechowicz, Szczecin 2015, s. 135.

<sup>420</sup> *Ibidem*, s. 290.

<sup>421</sup> *Ibidem*.

szął się smyczek na kształt srebrnego pręta... A wszystko było śliczne i prawie czarodziejskie”<sup>422</sup>.

Janek wszedł na czworakach do kredensu, ale zanim dotknął skrzypiec, został schwytyany przez lokaja, potem osądzony jako złodziej i skazany na różgi. Po pobiciu dziesięcioletni chłopiec zmarł, ale nim skonał, zapytał: „Matulu, Pan Bóg mi da w niebie prawdziwe skrzypki?”<sup>423</sup>. Lektura opowieści o Janku na lekcjach języka polskiego w szkole muzycznej wybrzmiewa z pewnością inaczej niż na podobnych zajęciach, odbywających się w szkołach nieprofilowanych. Dla adeptów sztuki tekst jest przyczynkiem do refleksji na temat własnych doświadczeń – dlatego, mimo iż początkowo ich odstrasza i trochę śmieszy język pozytywistycznej noweli, z uwagą i zdziwieniem przyglądają się chłopcu, który dla muzyki i skrzypiec oddałby wszystko. Zastanawiają się nad tym, czym sztuka jest dla nich, czy byłiby w stanie ponieść z jej powodu jakiegokolwiek wyrzeczenia, wreszcie – czy doceniają możliwość nieodpłatnej nauki gry na instrumencie, często wypożyczonym ze szkolnego magazynu, i w pełni wykorzystują szansę, jaką od życia dostali. Uczniowie, podczas dyskusji wszczętych pod wpływem lektury noweli, zwracają też uwagę na to, że współcześni rodzice, w przeciwieństwie do matki Janka, rozumieją ich pasję i wspierają w codziennej pracy, zapewniając komfortowe warunki do ćwiczeń, motywując, uczestnicząc w popisach i koncertach. Konfrontacja losu wiejskiego, dziewiętnastowiecznego chłopca z własnym pozwala im docenić życie – to, że mogą rozwijać swój talent przy wsparciu kompetentnych nauczycieli i rodziny.

Skrzypce wielbione przez Janka nade wszystko kochał także Gustav Schultz, bohater książki Igała Shamira.

„Nigdzie się nie ruszał bez swojego instrumentu i nie było dnia, żeby na nim nie grał. Był to klotz; dostał go od rodziców po zdobyciu pierwszej nagrody [...]. Mniej znane niż stradivariusy, klotze wydają lekko krystaliczny dźwięk, podobny do dźwięku skrzypiec włoskich”<sup>424</sup>.

Zabicie tego artysty, zlecone przez Hitlera tuż po danym przez niego koncercie, miało związek z prowadzonymi przez niego badaniami na temat życia i twórczości Salomone Rossiego<sup>425</sup>. Nazistowską zbrodnię z okresu

---

<sup>422</sup> *Ibidem*, s. 291.

<sup>423</sup> *Ibidem*, s. 293.

<sup>424</sup> I. Shamir, *Skrzypce Hitlera*, *op. cit.*, s. 9.

<sup>425</sup> Rossi, wybitny instrumentalista i kompozytor, opracował nowatorską, „naturalną” technikę gry, stojącą w kontrze do stosowanej dotychczas metody klasycznej, polegającej na „dostosowaniu skrzypiec do dłoni, nie zaś na odwrot; chodzi o to, żeby nie trzymać skrzypiec, ale je swobodnie kłaść”, zob. *Ibidem*, s. 44.

II wojny światowej zdecydował się wyjaśnić wybitny instrumentalista, Gal Knobel, gdyż, jak twierdził, zarówno z kompozytorem, jak i zamordowanym przez Niemców Schultzem łączyło go „braterstwo strun i smyczka, tak jak u innych braterstwo broni”<sup>426</sup>. Do odkrycia tajemnicy z czasu wojny został zaangażowany przez kardynała Alphonse de Morillon, będącego w dzieciństwie świadkiem wspomnianej zbrodni i tego, jak rozwścieczony Hitler skrzypce „roztrzaskał o konsolę, na której dotąd leżały, a szczątki cisnął w ogień”<sup>427</sup>. Chłopiec wykrał z kominka komorę kołkową instrumentu i od tego dnia zawsze ją nosił w kieszeni. „Był to dla niego przedmiot wspomnień, który gładził codziennie palcami, jak inni przesuwają paciorki różańca”<sup>428</sup>. Duchowny liczył na to, że Gal, ze względu na swoje zdolności detektywistyczne, ale też z uwagi na fakt, iż sam był wybitnym skrzypkiem, szybciej niż ktoś z muzyką niezwiązany odkryje meandry wojennej zbrodni, dokonanej na badającym twórczość Rossiego świetnym instrumentalistcie. Wybrał doskonale, bo prowadzący śledztwo darzył skrzypce prawdziwą miłością. Kiedy zdarzało mu się podróżować bez instrumentu, miał wrażenie „jakby amputowano mu jakąś część ciała”<sup>429</sup>. Szczególnie kochał najślawniejsze skrzypce świata, delektując się tym, że ich barwę i brzmienie są w stanie docenić wyłącznie prawdziwi koneserzy.

„Zawsze bawił go prestiż i moc ewokacji tego prostego imienia. Ale po wyjęciu z futerału stradivarius robi wrażenie tylko na znawcach. Przede wszystkim wydaje się mały, zwłaszcza w jego dłoniach. Poza tym czym są skrzypce, jeśli nie czterema strunami rozciągniętymi na szkielecie z kilku drewnianych części? Świerk na pudło i duszę, klon na płytę dolną, heban na boczki, szyjkę i gryf, jodła na belkę”<sup>430</sup>.

A jednak, pomimo pozornie nieskomplikowanej budowy, kryją w sobie duszę, która potrafi uwodzić. Skrzypce są bez wątpienia instrumentem ukochanym przez wielu bohaterów literackich, choć rzecz jasna zdarzają się i tacy, którym bardziej odpowiada barwa innych. Należy do nich choćby postać wykreowana przez Wiesława Myśliwskiego – mężczyzna, który wybrał grę na saksofonie, pomimo że do instrumentu smyczkowego zachęcał go nauczyciel muzyki. Jego argumenty były bardzo przekonujące:

„Skrzypce, skrzypce, mój chłopcze. Masz serce do skrzypiec. Masz duszę do skrzypiec. Jesteś dobrym chłopcem. Bogu będziesz miłszy dzięki skrzypcom.

---

<sup>426</sup> *Ibidem*, s. 51.

<sup>427</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>428</sup> *Ibidem*, s. 294.

<sup>429</sup> *Ibidem*, s. 131.

<sup>430</sup> *Ibidem*, s. 30–31.

[Bo Stwórca] jeśli czegoś słucha, to jeszcze tylko skrzypiec. Skrzypce boski instrument. Słów już nie słucha, nie byłby w stanie. Za dużo ich. I to we wszystkich językach. Wieczności by mu nie starczyło, żeby wysłuchać wszystkich języków świata. A skrzypce w jednym. W skrzypcach są dźwięki wszystkich języków, wszystkich światów, tego, tamtego, życia, śmierci”<sup>431</sup>.

Drugim instrumentem wielbionym przez literaturę jest fortepian. Ludzi pióra zachwyca nie tylko jego brzmienie, ale i majestatyczny wygląd. Tomasz Mann w *Doktorze Faustusie* napisał o nim:

„istnieje [...] środek realizacji muzycznej, przy pomocy którego muzyka staje się wprawdzie słyszalna, lecz w jakiś na poły niematerialny, niemal abstrakcyjny sposób szczególnie odpowiadający jej duchowej naturze, tym instrumentem jest zaś fortepian, który w sensie innych instrumentów w ogóle nie istnieje, brak mu bowiem jakichkolwiek cech specyficznych. Można go co prawda, jak i pozostałe, traktować jako instrument solowy i może stać się środkiem osiągnięcia wirtuozerii, lecz jest to wypadek szczególny, a właściwie, jeśli rzecz z bliska rozpatrzeć, nadużycie. Fortepian bowiem, prawdę mówiąc, jest bezpośrednim a suwerennym przedstawicielem muzyki w całym uduchowieniu”<sup>432</sup>.

Ten monumentalny, dostojny i elegancki zarazem instrument „za pośrednictwem słuchu zdaje się atakować wszystkie zmysły i odurzająco stapia rozkoszną dziedzinę dźwięku z królestwem barwy i woni”<sup>433</sup>. Stanowi obiekt uczuć osób o artystycznych duszach, wrażliwych na muzykę, ale także niechęci tych, których serca są na nią obojętne.

Historie opowiedziane w „grających” lekturach świadczą o tym, że miłość do fortepianu potrafi ludzi łączyć w pary, ale także obnażać niedopasowanie związków, w których tylko jedna strona darzy instrument niezwykłym uczuciem, traktując jak spójną część własnego organizmu. Zasygnalizowany problem świetnie ilustruje historia Jana, bohatera powieści *Ono*, postrzegającego go nie tylko jako narzędzie, służące doskonaleniu warsztatu pianistycznego, ale także niczym towarzysza życia, powiernika, z którym od dziecka łączyła go więź emocjonalna. W utworze czytamy, że

„w jego domu zawsze był ten fortepian. Przedwojenny Steinway, wielki czarny z białymi zębami. Jan pokochał go, zanim jeszcze nauczył się grać. Później, gdy miał pięć lat, okazało się, że są dla siebie stworzeni. Potwór ożywał pod jego małutkimi paluszkami i zdawało mu się, że razem fruną bardzo daleko, w rejony, gdzie nie sięga ludzki wzrok, a liczą się tylko słuch, uczucia oraz marzenia. Chociaż potem, jako człowiek już dorosły, grywał na różnych in-

---

<sup>431</sup> W. Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*, op. cit., s. 96.

<sup>432</sup> T. Mann, *Doktor Faustus*, op. cit., s. 63.

<sup>433</sup> *Ibidem*.

strumentach, to zawsze, kiedy wracał do rodzinnego domu, najpierw szedł, a właściwie biegł do niego, swojego pierwszego fortepianu. »Żaden nie brzmi tak jak on« – tłumaczył matce z rozjaśnioną twarzą. Uwielbiał otwierać jego tajemnicze wnętrza, dotykać miękkich kołeczków, gładkich, błyszczących strun, ciepłej metalowej płyty<sup>434</sup>.

Jego pasji niestety nie podzielała żona, traktująca instrument jak niepotrzebny grat – za duży, zbyt głośny, przygnębiający swą czernią, niepasujący do wystroju domu. Dźwięki, które wydawał, postrzegała jako irytujący hałas i zabraniała na nim grać. W miarę jak czarne skrzydło pokrywały kolejne warstwy kurzu, on sam zapadał się w smutku i melancholii, alienowany od rodziny – niczym nikomu niepotrzebny mebel. Nie potrafił wytłumaczyć ani Teresie, ani jej matce, że fortepian wymaga specjalnego, troskliwego traktowania i „jest bardziej ludzki niż obie myślą, ale nigdy nie umiał dobrze mówić. Wypowiadał się grą i kto potrafił, ten go rozumiał”<sup>435</sup>. W końcu kobiety postanowiły sprzedać Steinwaya za równowartość wykładziny i sztucznego marmurka do łazienki. Kiedy go wynoszono, z rozpaczą instruował: „Ostrożnie, tak nie wolno. Rozstroicie go. On jest... on jest bardzo czuły – powiedział, widząc, jak fortepian wali o bruk, słysząc, jak struny jęczą, i czując rozpaczliwy ruch młoteczków wypadających bezkształtnie ze swych miejsc”<sup>436</sup>. Wraz z jego wywiezieniem zakończyło się życie pianisty, a nastał czas wegetacji. Jego małżeństwo rozpadło się w dniu sprzedaży instrumentu. Trauma wywołana momentem wynoszenia z domu fortepianu stała się także udziałem pianisty z powieści *Con amore*. Kiedy tragarze zabrali go z wynajmowanego pokoju, Andrzej doznał wstrząsu. Opowiadał później: „Przypomniało mi się, jak wynosili trumnę mamy. To szuranie. To szarpanie, westchnienia”<sup>437</sup>. Zarówno Jan przedstawiony w powieści D. Terakowskiej, jak i Andrzej wykreowany w wyobraźni K. Berwińskiej wielbili fortepian w takim samym stopniu jak Ada, bohaterka dzieła J. Campion i K. Pullinger. Swój ukochany instrument odziedziczyła po zmarłej tuż po porodzie matce.

„Był firmy Broadwood, koncertowy, wykonany z drzewa różanego. Górne kłapy miał rzeźbione w subtelne, skomplikowane wzory kwiatowe, obite od spodu krwistoczerwonym atłasem. Stał na żłobkowanych nogach, skrzyconych w kształt pięści, które Ada nazywała lwimi łapami. Dźwięk miał najlepszy przy otwartych kłapach, bo wtedy harfopodobne struny brzmiały pełnią głosu. Pod strunami znajdowały się misterne wkładki z żółtego drzewa, na których producent wypisał

---

<sup>434</sup> D. Terakowska, *Ono*, *op. cit.*, s. 73.

<sup>435</sup> *Ibidem*.

<sup>436</sup> *Ibidem*, s. 78.

<sup>437</sup> K. Berwińska, *Con amore*, *op. cit.*, s. 95.

zasady przyświecające mu przy konstrukcji. Filcowe tłumiki były czarne, z cienkim pasemkiem czerwonego filcu na jednym brzegu. Kiedy stroiciel McGregor czynił swoje zabiegi przy fortepianie, Ada patrzyła z zachwytem, że tyle jego części można wymontować – pokrywę, klawę i każdy klawisz po kolei, wysuwany, a potem wsuwany ostrożnie z powrotem. McGregor chwalił instrument, a mała Ada rumieniała się z dumy, jakby to fortepian był jej matką, a pochwały odnosiły się do jej doskonałej budowy, figury i głosu<sup>438</sup>.

Gdy dziewczynka na nim grała, wyobrażała sobie kobietę, której nigdy nie poznała: „subtelna, ciepła postać, utworzoną z muzyki i politurowanego drzewa”<sup>439</sup>. Fortepian stał się dla niej namiastką matczynej bliskości. Po zawarciu małżeństwa *per procura*, podczas podróży statkiem do Nowej Zelandii, w której miała rozpocząć nowe życie, jej myśli zaprzętał wyłącznie instrument, transportowany w ładowni. Kiedy po dobieciu do brzegu wreszcie zobaczyła skrzynię, do której był spakowany „Adzie zabiło żywej serce”<sup>440</sup>. Wreszcie mogła przywitać się z fortepianem.

„Wsunąwszy do środka dłoń z obrączką, do której nie mogła wciąż przywyknąć, poczuła pod palcami chłodne klawisze z kości słoniowej. Doznanie, którego była pozbawiona przez wiele miesięcy, przejęło ją dreszczem. Pochyliła się jak do modlitwy, oparła głowę w czarnym czepku o wieko skrzyni, i zagrała parę tonów. Dźwięki w pierwszej chwili podziały na nią kojąco, lecz wkrótce jeszcze silniej odczuła samotność i grozę tego bezludnego miejsca”<sup>441</sup>.

Kiedy okazało się, że mąż zamierza porzucić fortepian na plaży, znienawidziła go. „Pozbawiona głosu, została oto okaleczona w sposób bardziej bolesny od niezdolności mówienia”<sup>442</sup>. Po wielu dramatycznych przeżyciach, wraz z odzyskanym instrumentem odeszła od mężczyzny, którego nie zdołała pokochać. Wracając statkiem do ojczyzny, podjęła jednak decyzję o wyrzuceniu fortepianu za burtę. Gdy zaczął znikać w głębinie, Ada instynktownie wsadziła stopę w zwój przytwierdzonej do niego liny. Pomyślała, że powinna zginąć razem z instrumentem, bo stanowi z nim jedność. „Ciężar fortepianu pociągnął Adę w zimną otchłań. Z otwartymi oczami osuwała się coraz głębiej, z ust uchodziły jej bańki powietrza. [...] W wodzie nie słyhać dźwięków, stwierdziła wciągana w niezmierną głębię”<sup>443</sup>. Pomyślała wówczas, że nie chce na zawsze pozostać w miejscu bez muzyki i podjęła decyzję o ratowaniu życia. Ocalała ją miłość do sztuki.

---

<sup>438</sup> J. Champion, K. Pullinger K., *Fortepian, op. cit.*, s. 34.

<sup>439</sup> *Ibidem*, s. 34.

<sup>440</sup> *Ibidem*, s. 12.

<sup>441</sup> *Ibidem*, s. 16.

<sup>442</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>443</sup> *Ibidem*, s. 191.

Równie metafizyczny stosunek do innego już instrumentu cechuje Mię, bohaterkę powieści *Zostań, jeśli kochasz*. Pierwszy z nim kontakt opisała w sposób następujący:

„W trzeciej klasie, na lekcji muzyki, podeszłam przypadkiem do wiolonczeli – wyglądała prawie jak człowiek. Wydawało mi się, że jeśli na niej zagram, zdradzi mi jakąś tajemnicę – więc zaczęłam grać. Od tamtego dnia minęło niespełna dziesięć lat, a ja wciąż nie przestałam”<sup>444</sup>.

Doskonaląc swój warsztat wykonawczy, uważnie przysłuchiwała się koncertom, dawanym przez wielu wirtuozów, jednak wielbionym przez nią artystą niezmiennie pozostawał japoński mistrz Yo-Yo Ma. Jego „wiolonczela brzmiała w jednej chwili jak płacząca kobieta, a w następnej jak roześmiane dziecko. Słuchając [...], zawsze sobie przypominam, czemu wybrałam właśnie ten instrument – ma w sobie coś niezwykle ludzkiego i pełnego wyrazu”<sup>445</sup>. Jak każda nastolatka czasami chciała porzucić ćwiczenie, zadając sobie pytanie: „Kto w ogóle gra na wiolonczeli? Gromada starych dziadków. To beznadziejny instrument dla dziewczyny. Głupkowaty. I chcę mieć więcej wolnego czasu, robić fajne rzeczy”<sup>446</sup>. Wtedy motywowała ją najlepsza przyjaciółka, Kim, tłumacząc: „wiolonczela wydaje mi się częścią ciebie”<sup>447</sup>. Kolejną postacią wielbiącą brzmienie tego instrumentu jest sprzedawca kapeluszy, przywołany w powieści *Traktat o łuskaniu fasoli*. Do swojej pasji, zarzuconej po otwarciu sklepu, wrócił dopiero po śmierci żony. Zwierzał się:

„Dzisiaj bym nie umiał przeżyć dnia, gdybym nie miał nadziei, że wieczorem przyjdę do domu, wezmę tę moją wiolonczelę. [...] Żyję jedynie jakby dla tych wieczorów. Przychodzę tutaj, siedzę, niby sprzedaję, a co trochę wyciągam zegarek i odliczam, ile jeszcze godzin do wieczora”<sup>448</sup>.

Brzmienie instrumentu koło jego smutek po odejściu ukochanej kobiety, wypełniało pustkę samotności. Wyznawał pogląd, że „gdy słowa już daremne, myśli daremne, a wyobraźni nie chce się już wyobrażać, jeszcze tylko muzyka. Jeszcze tylko muzyka na ten świat, na to życie”<sup>449</sup>.

O miłości do wiolonczeli właściciel sklepu opowiadał głównemu bohaterowi powieści W. Myśliwskiego, który jako człowiek zakochany w saksofo-

---

<sup>444</sup> G. Forman, *Zostań, jeśli kochasz*, *op. cit.*, s. 10.

<sup>445</sup> *Ibidem*, s. 41–42.

<sup>446</sup> *Ibidem*, s. 134.

<sup>447</sup> *Ibidem*, s. 134.

<sup>448</sup> W. Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*, *op. cit.*, s. 330.

<sup>449</sup> *Ibidem*, s. 330–331.

nie, doskonale rozumiał jego pasję. Zainteresował go nim w latach 50. XX w. stryj Jan, rekomendując: „Saksofonu nikt tu jeszcze nie widział, to będą cię prosić na wszystkie zabawy, wesela. A może i gdzieś dalej, wyżej. Saksofon najmodniejszy teraz. I saksofon to świat”<sup>450</sup>. Bohater książki W. Myśliwskiego w młodości, mając świadomość, że musi zdobyć zawód, przysposabiał się do pracy elektryka, ale jak wspomina:

„wszystko jedno było, spawacz, elektryk. Jedyne, co mnie w tej szkole trzymało, to to, że mogę się uczyć grać na saksofonie. [...] Prawie każdego wieczora chodziłem do świetlicy i ćwiczyłem. [...] Ręce miałem martwe od łopaty, usta spieczone z pragnienia, ale choć trochę musiałem poćwiczyć”<sup>451</sup>.

Kształcący go wówczas nauczyciel chętnie słuchał, czasem coś poprawiał, jednak niewiele wniósł do procesu edukacji, bo zazwyczaj na lekcje przychodził pijany. Mimo swego stanu potrafił docenić, motywując:

„O, uparty jesteś, uparty. Ale muzyka lubi upartych. Może ci się nawet za to odwdzięczy. Tylko nie ustawaj. Nie ustawaj. Nie zawsze się odwdzięcza, ale może tobie. Może spotka cię to szczęście. Nieraz wciąga w zatracenie, że się przez nią żyć nie chce. Ale może tobie. Nie ustawaj”<sup>452</sup>.

Chociaż przywołany bohater próbował grać na wielu instrumentach, pozostał wierny jednemu. Mówił: „jest coś takiego w saksofonie, [...] że kiedy go zawiesiłem na szyi, wetknąłem ustnik w usta, a korpus objąłem dłońmi, już od tego samego jakaś nadzieja we mnie wstępowała. Może źle powiedziałem, to było coś głębszego, jakbym się na nowo chciał urodzić”<sup>453</sup>. Gdy podjął pierwszą pracę, zaczął odkładać na własny instrument. Oszczędzał na jedzeniu, ubraniu, nie pił, żeby nie trwonić pieniędzy i nie ulegać pokusom. Od alkoholizmu, mawiał, „bronił mnie ten saksofon, chciałem jak najwięcej zarobić i jak najwięcej odłożyć”<sup>454</sup>. Nauczyciel gry tłumaczył mu, że instrument,

„to nie tylko narzędzie do grania. Złością, gniewem czy obrazą nic u niego nie wskórasz. Cierpliwością i pracą. Pracą i sumiennością. Jeśli będziesz chciał, żeby saksofon się z tobą zbrała niczym dusza z ciałem, musisz się i ty otworzyć przed nim. Nie będziesz przed nim nic ukrywał, to i on nie będzie przed tobą. A na każdy twój fałsz zatnie się i nie popuści. Ani wyżej, ani niżej, choćbyś płuca wydmuchał. Nie wystarczy zresztą płucami, będzie grał, a będzie martwy. Musisz całym sobą grać, także swoim bólem, swoim płaczem, swoim śmiechem,

---

<sup>450</sup> *Ibidem*, s. 87.

<sup>451</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>452</sup> *Ibidem*.

<sup>453</sup> *Ibidem*, s. 98.

<sup>454</sup> *Ibidem*, s. 101.

nadziejami, snami, wszystkim, co jest w tobie, całym swoim życiem. Bo to wszystko muzyka. Ty jesteś muzyką, nie saksofon”<sup>455</sup>.

Pomimo momentów zwątpienia w to, co robi, pod bacznym okiem magazyniera doskonalił swój warsztat przez dwa lata. Ćwiczył technikę, oddech, nawet postawę, by wzmocnić nogi, bo „Na saksofonie gra się od nóg i wyżej niż głowa. Powietrze wtedy samo przepływa do saksofonu”<sup>456</sup>. Szukając miejsc o najlepszej akustyce, zauważył, że instrument, choć zawsze ten sam, inaczej brzmiał w polu czy na łące, nad rzeką zaś zmieniał ton w zależności od tego, czy nurt wody był żwawy, czy leniwy. Pewnego razu postanowił się przekonać, jak ukochany saksofon zagra w prawie doszczętnie zburzonym, wiejskim kościółku. Gdy wydobył dźwięk, zza gruzów niespodziewanie wyłonił się tamtejszy organista, zapewniając: „Bóg [...] tu ze mną został. Nie przeniósłby się tam, gdzie nie ma muzyki. [...] Bóg jest muzyką, a dopiero potem wszechmocą”<sup>457</sup>. O swojej miłości do saksofonu bohater Myśliwskiego opowiada zagadkowemu słuchaczowi, ekscytując się wszystkimi elementami instrumentu:

„Każdą część jest ważna, szyjka, kłapy, zwłaszcza szczelność poduszek, czara głosowa, od każdej coś zależy i od korka przy ustniku, od tak zwanej maszynki, która utrzymuje stroik, żeby drgał na całej długości. Ale ustnik i stroik najważniejszy. Nie tylko dlatego, że pański oddech zamieniają w muzykę. Ale jakby całe życie otwierały w człowieku, wszystką pamięć, choćby i niepamiętaną, wszystkie nadzieje, jakie w panu tylko są, żal do ludzi, do świata, czy nawet Boga”<sup>458</sup>.

Podobnej miłości, ale i nienawiści jest w całości poświęcony monodram *Kontrabasista*, w którym bohater rozpoczyna osnuty wokół instrumentu monolog od przedstawienia wyimaginowanemu rozmówcy jego możliwości brzmieniowych. Przypomina, że ma on cztery struny: *E A D G*, najniższym dźwiękiem jest *E kontra*, o częstotliwości 41,2 Hz, najwyższym zaś *c trzykreślne*. Możliwe jest także wydobyć z niego *flażoletów* – aż po dźwięki niesłyszalne przez człowieka. Z rozpoczynającej sztukę prezentacji można wnioskować, iż skala kontrabasu jest nieograniczona. Dalej dowiadujemy się, że pełni niezmiernie ważną funkcję w zespole:

„Każdy muzyk przyzna od razu, że orkiestra w każdej chwili obejść się może bez dyrygenta, ale nigdy bez kontrabasu [...]. Orkiestra z samej definicji zaczyna się tam, gdzie jest kontrabas. Są orkiestry bez pierwszych skrzypiec, bez instrumentów dętych, bez kotłów, bez wszystkiego. Ale nie bez kontrabasu. [...] Jest podstawą całej orkiestry, na której dopiero mogą się oprzeć inne instrumenty i sam dyrygent.

---

<sup>455</sup> *Ibidem*, s. 195.

<sup>456</sup> *Ibidem*, s. 215.

<sup>457</sup> *Ibidem*, s. 220–221.

<sup>458</sup> *Ibidem*, s. 377.

Mówiąc obrazowo, bas jest fundamentem, na którym się ten cały wspaniały gmach wznosi. A kiedy go zabraknie, powstaje czysta muzyczna wieża Babel, Sodoma i Gomora. [...] W orkiestrze jazzowej widać to jeszcze wyraźniej. Mówiąc obrazowo, orkiestra jazzowa rozpada się z wielkim hukiem jak granat, kiedy milknie kontrabas. Innym muzykom wszystko wydaje się naraz pozbawione sensu<sup>459</sup>.

Z tej pełnej zachwyty wypowiedzi wyłania się obraz instrumentu będącego podstawą innych dźwięków i brzmień<sup>460</sup> – ale jak wynika z dalszej części monologu, to jego jedyne walory. Na przykład fakt, że dobywające się z kontrbasu tony są najlepiej słyszalne z daleka, nastęcza ćwiczącemu wielu trudności, bo nawet profesjonalne wytlumienie pokoju nie umożliwia gry donośniejszej niż utrzymanej w dynamice *piano*, a wówczas lepiej słycać tarcie smyczka o struny niż melodię. Zwiększenie natężenia do *mezzoforte* jest z kolei niemożliwe z uwagi na sąsiadów, tony rozchodzą się bowiem poza mury kamienicy, zakłócając ciszę. Paradoksalnie jednak, choć specyficzne walory akustyczne utrudniają ćwiczenie, to jednocześnie stanowią największy atut kontrbasu w sali koncertowej:

„To jest właśnie to, co ja nazywam siłą przebiccia instrumentu. Bierze się z głębokich drgań. Flet lub trąba brzmią głośniejsz – tak się powszechnie uważa. Ale to nieprawda. Brak im siły przebiccia. Brak im donośności. Brak im body, jak mówią Amerykanie. Ja mam body, to znaczy mój instrument ma body. I to jest jedyne, co mi się w nim podoba. Poza tym nie ma w sobie nic. Poza tym to jedna wielka katastrofa<sup>461</sup>.

Mówiąc dalej, Kontrabasista skarży się, że obsługa ogromnego pudła rezonansowego wymaga przede wszystkim bardzo dobrej kondycji fizycznej, a muzykowanie na nim znajduje się dopiero na drugim planie. Instrument sprawia wiele kłopotów podczas transportu, o czym mówi wyimaginowanemu rozmówcy: „Nie może go pan nosić, musi go pan wlec, a jak upadnie, to się zaraz rozleci. Do samochodu wejdzie tylko wtedy, kiedy wyjmie pan prawe siedzenie, a wtedy samochód jest praktycznie pełny<sup>462</sup>. Niezwykle chimeryczny – kurczy się lub rozchodzi, wyrzusza od wilgoci, wykrzywia, gdy jest zimno. Z tego powodu nie sprawdza się podczas imprez plenerowych, których

---

<sup>459</sup> P. Süskind, *Kontrabasista*, *op. cit.*, s. 71.

<sup>460</sup> Bardzo pochlebną opinię na temat kontrbasu wyraża Witold Hulewicz w jednym z *Sonetów instrumentalnych*. Wprawdzie podkreśla nizgrabny wygląd instrumentu oraz jego monstrialne, niemiłe dla ucha brzmienie, zwraca jednak także uwagę na jego wyjątkowość, porównując do miejsca, w którym mieszka sacrum, stwierdzając, że ma *wnętrze jak sklepienie kaplicy*. Por. W. Hulewicz, *Kontrabas* [w:] W. Hulewicz, *Sonety instrumentalne*, Warszawa 1928, s. 26.

<sup>461</sup> P. Süskind, *Kontrabasista*, *op. cit.*, s. 83.

<sup>462</sup> *Ibidem*, s. 85.

latem orkiestra grywa sporo. Kontrabasista musi być na miejscu koncertu przynajmniej dwie godziny przed pozostałymi wykonawcami, by instrument dostosował się do nowej temperatury i aby móc go odpowiednio nastroić. Jego rozmiar, waga i nieporęczność są źródłem frustracji muzyka. Z jego ust padają inwektywy: „Najchętniej bym go rozbił. Przepiłował. Porąbał na kawałki. [...] W grze też jest obrzydliwy. Żeby zagrać trzy półtony, potrzeba całej szerokości dłoni”<sup>463</sup>. Okalecza ręce, rani opuszki palców. Poza tym,

„nikt nie może grać na kontrabasie pięknie [...]. Kontrabas nie ma wysokich tonów, po prostu ich nie ma i dlatego zawsze brzmi okropnie, zawsze, stąd gra solowa na kontrabasie jest jedną wielką głupotą. To nic, że technika gry na kontrabasie jest doskonała od stu pięćdziesięciu lat, to nic, że na kontrabasie napisano koncerty, sonaty solowe i suity. Nawet jeśli któraś ze sław muzycznych zagrała na kontrabasie *Chaconne* Bacha lub *Kaprys* Paganiniego, to i tak będzie to okropne, bo okropny jest dźwięk kontrabasu”<sup>464</sup>.

Artysta wyraża żal spowodowany tym, iż kompozytorzy traktują instrument jedynie jako tło, budujące harmonię współbrzmień orkiestrowych. Niskie brzmienie wykorzystują tylko do tego, by uzyskać efekt ilustracyjności – na przykład w miniaturze Camille’a Saint-Saënsa *Słoń*, czy *Salome* Ryszarda Wagnera, w którym pięć kontrabasów gra w momencie, gdy libretto mówi o zejściu bohaterki do lochów. Zbyt mało jest także muzyki kameralnej, tworzonej z myślą o kontrabasie – wyjątek stanowi jedynie *Pstrąg* Franciszka Schuberta.

Kontrabasista personifikuje swój instrument. Czasem przypomina mu „wujka, który był stale chory i ciągle skarżył się, że nikt się o niego nie troszczy”<sup>465</sup>, kiedy indziej „wygląda jak stara, tłusta baba! Biodra o wiele za nisko, nieszczęśliwie umiejscowiona talia: zbyt wysoko i za szeroka; te wąskie rachitycznie zwisające ramiona”<sup>466</sup>. Grając, często wyobraża sobie, że to ukochana Sara: „Nie mogę się powstrzymać, muszę ją objąć... o, tak... a drugą ręką tak... niby smyczkiem... po jej pośladkach... albo inaczej, jak przy kontrabasie, obejmuję ją od tyłu, z lewą ręką na jej biuście, jak w trzeciej pozycji na strunie G... solo...”<sup>467</sup>. W chwilach rozgoryczenia snuje także porównania natury eschatologicznej – uważa, że jego instrument jest symbolem śmierci – okrutnej, ale stanowiącej nieodłączne dopełnienie życia. Mówi: „My, kontrabasiści, jesteśmy więc, jak z tego wynika, cerberami w katakumbach nicości

---

<sup>463</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>464</sup> *Ibidem*, s. 95.

<sup>465</sup> *Ibidem*, s. 85.

<sup>466</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>467</sup> *Ibidem*, s. 113.

albo też Syzyfami dźwigającymi na swych barkach brzemień sensu całej muzyki na szczyty”<sup>468</sup>.

Kończąc rozważania o motywie instrumentów muzycznych uwikłanych w fabułę i losy bohaterów „grających” lektur, warto wspomnieć o opisanej przez B. Prusa katarynce – specyficznym urządzeniu muzycznym należącym do grupy aerofonów z piszczałkami wargowymi, na którym grać może w zasadzie każdy, kto potrafi rytmicznie kręcić korbą. Dla mecenasa Tomasza, który miał „ustaloną opinię znawcy sztuk pięknych”<sup>469</sup> i „utrzymywał stosunki z muzykami”<sup>470</sup>, jej dźwięk był przedmiotem frustracji i wielkiej niechęci. „Muzyka – mówił wzburzony – stanowi najsubtelniejsze ciało ducha, w katarynce zaś duch ten przeradza się w funkcję maszyny i narzędzie rozboju. [...] Mam tylko jedno życie, którego mi nie wypada trwonić na słuchanie obrzydliwej muzyki”<sup>471</sup>. Katarynka, która przypadkiem zabrzmiała pod jego oknem, wywołała w nim niewyobrażalną złość:

„Żeby to przynajmniej była katarynka włoska, z przyjemnymi tonami fletowymi, dobrze zbudowana, grająca ładne kawałki! Gdzie tam! Jakby na większą szykanę katarynka była popsuta, grała fałszywie ordynaryjne walce i polki, a tak głośno, że szyby drżały. Na domiar złego, trąba, od czasu do czasu odzywająca się w niej, ryczała jak wściekłe zwierzę”<sup>472</sup>.

Niechęć do katarynek i kataryniarzy nie czyniła z mecenasa człowieka wyjątkowego, przeciwnie – skarżyło się na nie wielu mieszkańców miast w czasach, kiedy przeżywały okres prosperity<sup>473</sup>, jednak pomimo deklarowanej nienawiści do bezdusznego instrumentu, jak dowiadujemy się z treści noweli, właśnie on stał się impulsem, który zapoczątkował dobro w życiu Tomasza i jego niewidomej sąsiadki. To kolejny dowód na sprawczą siłę muzyki i magiczną moc instrumentów – nawet tych najbardziej prymitywnych. Nowelę B. Prusa warto omawiać z uczniami OSM II st. między innymi dlatego, że dzięki jej treści będą mieli okazję poznać instrument, który dawno wyszedł z użycia. Wszak już w latach 20. ubiegłego wieku Kazimierz Wóycicki pisał: „Któż nie zna katarynki?! – gotowiliśmy zawołać, a jednak dość spojrzeć naokoło, wsłuchać się w głosy podwórza i ulicy, aby się przekonać, że dawno

---

<sup>468</sup> *Ibidem*, s. 90.

<sup>469</sup> B. Prus, *Katarynka*, *op. cit.*, s. 2.

<sup>470</sup> *Ibidem*, s. 3.

<sup>471</sup> *Ibidem*.

<sup>472</sup> *Ibidem*, s. 8.

<sup>473</sup> Zob. Z. Uryga, *Szkolna katarynka* [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Biblioteka Literacka „Poznańskich Studiów Polonistycznych” t. 10, Poznań 1998, s. 176–177.

minął czas, kiedy katarynki, uwieczniane ołówkiem Kostrzewskiego, Pillatiego, były czymś nieodłącznym od życia Warszawy<sup>474</sup>.

Omawianie na lekcjach języka polskiego lektur prezentujących stosunek artystów do instrumentów, na których grają, może być dla utalentowanej młodziźnie ważnym doświadczeniem. Tym nastolatkom, którzy obdarzają swoje narzędzia pracy podobną, jak przedstawieni bohaterowie literaccy estymą, uświadomi, że w swej miłości nie są odosobnieni. Wręcz przeciwnie – uczucie, troska i szacunek, z którymi do nich podchodzą, są naturalną cechą prawdziwych artystów. Z kolei osobom traktującym swoje instrumenty jak zwykłe, bezduszne przedmioty, jedynie przysparzające dodatkowych obowiązków – konieczności pielęgnacji, szczególnego traktowania w transporcie i nieporęcznego ciężaru, pozwoli na nie spojrzeć z innej perspektywy i dostrzec ich magiczny aspekt. Zauważyć piękny kształt oraz wnętrze, które traktowane z czułością, na pewno odpłaci się piękną barwą i brzmieniem, potrafiącym poruszyć nawet najbardziej zatwardziałe serca.

## 2.7. Muzyka w funkcji metafory bądź symbolu

W dziełach literackich, oprócz opisów instrumentów oraz utworów muzycznych i tego, jakie wywołują emocje u odbiorców, dostrzegamy też zabieg, polegający na czynieniu kompozycji metaforą, symbolem, kluczem do zrozumienia przedstawianych w nich bohaterów. „Często dzieło – zaznacza M. Głowiński – przestaje być przedmiotem, staje się znakiem czegoś, co pozamuzyczne, a dla powieści ważne<sup>475</sup>. Może być również, jak zauważył A. Hejmej, kluczem do sfery emocji bohatera<sup>476</sup>.

Na przykład w *Cudzoziemce* jest „niezawodnym środkiem dla ożywienia minionych przeżyć i wydarzeń z czasów młodości. [...] Niezwykle zauważalny jest związek muzyki ze światem ludzkich emocji<sup>477</sup>. Przywoływany kilkukrotnie czterotakt Brahmsa nie ma, paradoksalnie – jak podkreśla uczoney – „wiele wspólnego z ponawianiem prób wirtuozowskiego przebrnięcia przez dwudźwięki, sygnuje natomiast – jako klucz do sfery emocji – obsesyjny stan Róży, poczucie bezsilności, klęski<sup>478</sup>. Kiedy artystka usłyszała koncert po raz

---

<sup>474</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921, s. 27.

<sup>475</sup> M. Głowiński, *Muzyka w powieści*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 2 (50), 1980, s. 100.

<sup>476</sup> *Ibidem*, s. 73.

<sup>477</sup> H. Turkiewicz, „*Cudzoziemka*” jako powieść nie tylko psychologiczna [w:] *O twórczości Marii Kuncewiczowej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1997, s. 42.

<sup>478</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, op. cit., s. 73.

pierwszy, „doznała takiego zachwyty, jakiego nie czuła nigdy nawet z powodu *Kreutzerowskiej Sonaty*”<sup>479</sup>. Potem grała go wielokrotnie i zawsze traktowała bardzo osobiście. Gdy jako kobieta leciwa próbowała się z nim ponownie zmierzyć, wyobraziła sobie orkiestrę symfoniczną, która jej akompaniowała – „wiolonczele, flety, altówki Brahmsowskiego koncertu”<sup>480</sup>. Początek wypadł niezbyt udanie, palce nie były rozgrzane, w sercu brakowało żaru. Jednak powoli,

„poprzez kantylenę płynącą na fali klarinetów dotarła łatwo do sola, które wypadło bezbłędnie. Upojona uległością mięśni i współbrzmieniem fikcyjnej orkiestry, zwycięsko snuła pasażę. Ton nabierał z wolna mocy, *forte espressivo* miało już pełny wyraz, *staccata*, szóstki *arpeggia* ulatywały ze strun pasmami niezakłóconej błogości. Ostatnia *fermata* była jak szczęśliwe westchnienie. [...] Opór strun, włosia drewniane przydźwięki, niedołęstwo mięśni – przestały istnieć. Muzyka zdawała się powstawać w sposób niematerialny, bez udziału pracy, jedynie za przyczyną zachwyty. Wyzwolona z praw fizycznych [...]. Skrzypce utraciły wagę, objętość, smyczek utracił kształt, w dalekich przerzutach łamał się zygzykiem jak piorun. Między domem a światem znikł przedział”<sup>481</sup>.

Dla Róży owa muzyka była kwintesencją życia. Tłumaczyła synowi:

„Brahms wie wszystko. Trzeba umieć odczuć wszystko. A potem móc wszystko zagrać... [...] Brahms wie. Ja czuję, słyszę... A on wie. W koncercie D-dur powiedział wszystko. Rozumiesz, jak to jest? Harmonia. Przecież o to tylko chodzi. [...] U niego smutek i radość, klęska i zwycięstwo – to jedno. Nie ma za czym tęsknić, rozpaczać. Nie ma tajemnicy. Nie potrzeba Boga. Jest wszystko. Rozumiesz?”<sup>482</sup>.

Zapisany w powieści motyw:



<sup>479</sup> M. Kuncewiczowa, *Cudzoziemka*, op. cit., s. 144.

<sup>480</sup> *Ibidem*, s. 145.

<sup>481</sup> *Ibidem*, s. 145–146.

<sup>482</sup> *Ibidem*, s. 173.

<sup>483</sup> *Ibidem*, s. 146, 246, 249.

pojawia się kilkukrotnie. Po raz pierwszy jest przywołany wówczas, gdy Róża wykonuje go w noc poczęcia Marty, potem dwukrotnie, kiedy kona. Tuż przed śmiercią pyta doktora: „Czy pan słyszał *Koncert D-dur* Brahmsa? [...] Trzeba posłyszeć. Ja znowu dziś wieczór... słyszałam. I teraz jestem człowiekiem... Teraz mogę... to grać”<sup>484</sup>. Wkrótce potem, pogodzona z losem, odchodzi na zawsze. *Koncert skrzypcowy* Brahmsa i pieśń Schumanna *Ich grolle nicht* stają się w *Cudzoziemce* „swojego rodzaju motywami przewodnimi”<sup>485</sup>, dziełami będącymi „symbolem doskonałości i artystycznego spełnienia. A także symbolem jej artystycznej i życiowej klęski”<sup>486</sup> oraz zawiedzionej miłości. Józef Opalski zauważa:

„wspaniały opis *Koncertu D-dur* Brahmsa spełnia w książce Kuncewiczowej bardzo ważną rolę, taką jak fraza Vinteuila u Prousta, jak *IX Symfonia* w *Doktorze Faustusie* Tomasza Manna. Jest nie tylko udaną próbą przełożenia muzyki na słowa, lecz tak jak Proustowska fraza była hymnem na cześć miłości, *Symfonia* Beethovena Dobrem i Szlachetnością, tak *Koncert D-dur* jest nade wszystko idealnym pięknem i harmonią, radością i spokojem, które Róża na zawsze utraciła”<sup>487</sup>.

Dla zdolnego pianisty z opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza takim punktem odniesienia, symbolem jego egzystencji jest *Mefisto-Walc* Franciszka Liszta, którego fragment autor uczynił mottem utworu. Kilka przywołanych taktów „implikuje temat i określony typ schematu fabularnego opowiadania, staje się lapidarną zapowiedzią demonicznej historii Michała, ujawnia zatem prymarny kontekst interpretacyjny”<sup>488</sup>. Wiele utworów, jak uznał podczas przesłuchania młodzieńca jego mentor, wykonywał bardzo dobrze. Zostaje to zobrazowane poprzez odniesienie do świata przyrody, z dominującym motywem budzącej się do życia wiosny: „Nuty wesołego, pogodnego i szybkiego preludium sypały się jak groch. I w tę siatkę szybkich tonów wpadały to z góry, to z dołu, pięknie brzmiące nuty – jak pszczoły zaplątane w gąszcz kwitnących wiśni”<sup>489</sup>. Zarzucił mu jednak, gdy zagrał *Mefisto-Walca*<sup>490</sup>: „U ciebie

---

<sup>484</sup> *Ibidem*, s. 252–253.

<sup>485</sup> M. Głowiński, *Muzyka w powieści*, *op. cit.*, s. 103.

<sup>486</sup> *Ibidem*, s. 111.

<sup>487</sup> J. Opalski, *Chopin i Szymanowski w literaturze dwudziestolecia międzywojennego*, Kraków 1980, s. 88.

<sup>488</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, *op. cit.*, s. 73.

<sup>489</sup> J. Iwaszkiewicz, *Mefisto-Walc* [w:] *Idem, Opowiadania muzyczne*, Warszawa 1971, s. 155.

<sup>490</sup> Cała relacja z przesłuchania, jak podkreśla Grzegorz Piotrowski, świadczy o tym, że Iwaszkiewicz „zna się na muzyce i na warsztacie pianistycznym, zwraca uwagę na *toucher*, panowanie wykonawcy nad całością dzieła, świadomość jego formy i dramaturgii”. Przeplata terminologię muzykologiczną z określeniami poetyckimi. Zob.: G. Piotrowski, *Fortepian ze Sławska. Muzyka w prozie fabularnej Jarosława Iwaszkiewicza*, Toruń 2010, s. 152.

nie było nic z demoniczności. Rozumiesz, pokusy, zmysłów [...]. To musi być takie zmysłowe i niepokojące. Za mało było u ciebie niepokoju. [...] To nie był *Mefisto-Walc*, to była jakaś etiuda<sup>491</sup>. Czytelnik, jak zauważa M. Głowiński, rozumie, że ta kompozycja ma w tekście znaczenie symboliczne „jakby sumujące sensy, jakie pisarz nadał historii młodego pianisty, który zbyt mało miał w sobie demoniczności, by wydobyć ją z utworu Liszta, brak ów skompensował jednak demonicznością w życiu, demonicznością prowadzącą do zbrodni<sup>492</sup>. Nie bez powodu Iwaszkiewicz przywołał w opowiadaniu kompozycję inspirowaną *Faustem* J.W. Goethego.

Tymczasem liryczna, nacechowana uczuciowością muzyka Fryderyka Chopina<sup>493</sup>, symbolicznie odzwierciedla prawdę o naturze głównych postaci z przywoływanej już kilkakrotnie powieści K. Berwińskiej. Pozbawiony uczuć wyższych Grzegorz, grając kompozycje mistrza, oddaje się refleksji:

„Czy ja naprawdę jestem zimny? Że nienawidzę literatury w muzyce?... Jak mi opowiada jakieś historie..., maluje tak zwane uczucia?... Dla mnie muzyka musi wyrażać to, czego nie można wyrazić w żaden inny sposób. To jest właśnie muzyka. Ale przecież mam grać Chopina! Wydobyć klasyczną formę to żadna sztuka. Ale jednocześnie wyrazić ten liryzm, tę poezję, tę »polskość«. I żeby to była poezja, a nie ckliwość<sup>494</sup>.

Okazuje się, że bohater, choć jest niezwykle biegły technicznie i doskonale przygotowany do startu w prestiżowym konkursie, nie potrafi wydobyć z klawiatury palety uczuć tak charakterystycznych dla tonów romantycznego kompozytora. Z kolei niezwykle wrażliwy Andrzej, podążając w życiu za głosem serca, pojmuje pracę nad interpretacją utworów zupełnie inaczej:

„Wydaje mi się, że uchwyciłem co nieco, jak to jest z tym Chopinem: forma klasyczna, bardzo jasna, precyzyjna – i niepowtarzalna, jemu tylko właściwe nasycenie uczuciem, poezją, czymś bardzo osobistym, liryzmem, polskością. Łatwo powiedzieć. Tylko jak to zagrać? Jak przełożyć na palce i na stopy? Na pedały i klawisze?<sup>495</sup>.

Z czcią przegląda rękopisy Chopina, udostępnione mu przez zachwyconą jego grą bibliotekarkę: „Serce zaczyna mi walić jak głupie. A ona wyjmuje tękę z własnoręcznie przez Niego pisanymi nutami.

---

<sup>491</sup> J. Iwaszkiewicz, *Mefisto-Walc*, *op. cit.*, s. 158.

<sup>492</sup> M. Głowiński, *Muzyka w powieści*, *op. cit.*, s. 112.

<sup>493</sup> O legendzie F. Chopina oraz specyfice i percepcji jego utworów pisze m.in. Kazimierz Maciąg w monografii „*Naczelnym u nas jest artystą*”. *O legendzie Fryderyka Chopina w literaturze polskiej*, Rzeszów 2010.

<sup>494</sup> K. Berwińska, *Con amore*, *op. cit.*, s. 128.

<sup>495</sup> *Ibidem*, s. 37.

– *Nokturn H-dur* op. 62?

– Tak. Numer jeden.

Siadam przy stole, otwieram teczkę, ręce mi się trzęsą, do diabła! Pochyłam się nad wyblakłymi nutami. No tak...<sup>496</sup>

Stosunek do dźwięków zapisanych w partyturach mistrza symbolizuje osobowość i charakter młodych mężczyzn oraz wartości, ku którym zmierzają. Pierwszy jest pragmatykiem, realistą, mocno stąpa po ziemi, dla niego liczy się splendor, sukces, sława, wygrana w konkursie. Drugi świadomie, choć nie bez żalu, z tego wszystkiego rezygnuje, na rzecz opieki nad poważnie chorą ukochaną. Ducha muzyki F. Chopina próżno by szukać w osobie Grzegorza – to skromny Andrzej okazuje się człowiekiem szlachetnym i godnym wszelakich zaszczytów.

Dla bohatera wykreowanego w omówionym wcześniej opowiadaniu É.-E. Schmitta symboliczny wymiar miała muzyka L. van Beethovena – remedium na stany przygnębienia i smutku: „triumfalnymi *arpeggiami*, wytryskującymi akordami, zwycięskimi uderzeniami Beethoven wlewał we mnie swoją niewiarygodną energię, odnawiał moje siły, przywracał mi apetyt, werwę, pragnienie, radość”<sup>497</sup>. Nawet marsz żałobny w *III Symfonii* mistrz, dość przewrotnie, umieścił na początku utworu, by zaraz po nim mogły wybrzmieć dwie części radosne i żywe, skłaniające do pełnej nadziei refleksji, iż śmierć nie jest końcem. W opowiadaniu *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretynów żyje...*, muzyka wiedeńskiego klasyka jest ukazana jako symbol afirmacji świata, życia i człowieka. Taki odbiór twórczości kompozytora jest spójny z opinią Janusza Cegiełły: „*Oda do radości*, do braterstwa i miłości – oto co obwieścił światu ten głuchy geniusz. [...] Gdy przeszedł wszystkie stopnie rozczarowania, gdy zbliżał się do kresu swej ziemskiej wędrówki, zdobył się raz jeszcze na apel do ludzkości, na wyznanie, że wiara w dobro jest silniejsza od śmierci!”<sup>498</sup>.

Z kolei w życiu saksofonisty, wykreowanego w wyobraźni W. Myśliwskiego – dostrzega Agnieszka Czyżak – muzyka, po traumie wojennej, ma

„moc zgłuszania zgiełku bolesnych wspomnień i uśmierzania ran – śladów doznanego zła. Jednocześnie słuchanie muzyki granej przez innych staje się dla narratora ucieczką od codzienności, zanurzeniem w świecie wewnętrznym, wyraźnie oddzielnym od dookolnej rzeczywistości. [...] Słuchanie muzyki staje się rodzajem misterium, odprowadzającego w ciemności i samotności, a zarazem odmienną formą bytowania, istnieniem równoległym do codziennego monoton-

---

<sup>496</sup> *Ibidem*, s. 35.

<sup>497</sup> É.-E. Schmitt, *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretynów żyje...*, *op. cit.*, s. 83.

<sup>498</sup> J. Cegiełła, *Przeboje mistrzów*, Warszawa 1987, s. 53.

nego wykonywania przyziemnych obowiązków. Każdy akt obcowania z muzyką jest dla bohatera dotknięciem tajemnicy bytu<sup>499</sup>.

W jego przypadku objawia się jako „sfera ocalonego sacrum”<sup>500</sup> – siła, która jest zdolna „docierać do duszy słuchającego i ją współtworzyć, przebijając się przez ochronne bariery i je niwelować, przedostawać się do wnętrza człowieka i wskazywać drogę do zrozumienia własnego losu. [...] Otwiera drogę ku samopoznaniu i określeniu kondycji człowieka w roztrzaskanym porządku świata”<sup>501</sup>.

Muzyka rozbrzmiewająca w „grających” lekturach, wypełniająca domy i dusze bohaterów literackich, definiuje nie tylko ich relacje z bliskimi, ale określa także preferencje, ideały, czy wzajemne animozje grup społecznych. Na przykład Eleonora, orędowniczka nowoczesności z *Tanga* Sławomira Mrożka, zwracając się do męża, wspomina: „Stomil, pamiętasz, jak rozbijaliśmy tradycję? Posiadłeś mnie w oczach mamy i papy, podczas premiery *Tannhäusera*, w pierwszym rzędzie foteli, na znak protestu. Straszny był to skandal”<sup>502</sup>. Przywołany incydent prawdopodobnie został zainspirowany operą Ryszarda Wagnera z roku 1845. Jej libretto, autorstwa kompozytora, przedstawia historię XIII-wiecznego rycerza-trubadura, który „tajemniczym trafem dostał się w głąb podziemnego królestwa bogini Wenus; pędzi tam życie wśród nieustannych uciech i rozkoszy”<sup>503</sup>. Głównym tematem dzieła jest „konflikt dwóch światów – świata surowych obyczajów, cnoty i pobożności średniowiecznego rycerstwa oraz świata zmysłowych uciech, symbolizowanego przez grotę bogini Wenus”<sup>504</sup>. Również tytułowe tango, przywołane w tekście dramatu kilkakrotnie, jest symbolem rewolucji obyczajowej i wyzwolenia z „więzów, okowów, skorup i tak dalej”<sup>505</sup>. Eleonora pyta syna „Czy wiesz, ile trzeba było odwagi, żeby zatańczyć tango?”<sup>506</sup>. W scenie kończącej sztukę, Eugeniusza do tańca prosi Edek, kamerdyner. Po raz kolejny dokonuje się, na oczach widzów, rewolucja społeczna. Jak czytamy w didaskaliach, służący włącza magnetofon, po czym „rozlega się, od razu bardzo ostro i głośno, tango »*La Cumparsita*«; koniecznie to, a nie inne”<sup>507</sup>. „Tańczą kla-

---

<sup>499</sup> A. Czyżak, *Muzyka ocalona, muzyka ocalająca. O „Traktacie o łuskaniu fasoli”* Wiesława Myślińskiego, *op. cit.*, s. 258–259.

<sup>500</sup> *Ibidem*, s. 264.

<sup>501</sup> *Ibidem*.

<sup>502</sup> S. Mrożek, *Tango*, Warszawa 1996, s. 24.

<sup>503</sup> J. Kański, *Przewodnik operowy*, Kraków 1973, s. 95.

<sup>504</sup> *Ibidem*, s. 98.

<sup>505</sup> S. Mrożek, *Tango*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>506</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>507</sup> *Ibidem*, s. 115.

szycznie, z wszystkimi figurami i przejściami tanga popisowego. Tańczą, dopóki nie spadnie kurtyna. A potem jeszcze przez jakiś czas słychać »La Cumparsită« – nawet kiedy zapalają się światła na widowni – przez głośniki w całym teatrze”<sup>508</sup>. Tango symbolizuje u Mrożka wyzwolenie z sideł konwenansu, nowoczesność i wolność, ale też upadek moralności, zwycięstwo populizmu nad kulturą. Obraz jedności społeczeństwa, które wspólnie staje do poloneza, kreśli Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*<sup>509</sup>, chocholi taniec z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego obnaża jego marazm<sup>510</sup>, a menuet opisany w III cz. *Dziadów* – podział na patriotów i zdrajców ojczyzny<sup>511</sup>.

Już samo tropienie w dziełach literackich utworów muzycznych – wgłębianie się w językowe opisy sonosfery, odkrywanie sztuki bliskiej uczniom jako potęgi wywołującej różnorodne, często skrajne emocje i przeżycia, przyglądanie się wpływowi muzyki na losy postaci wykreowanych w wyobraźni pisarzy – może być dla uczniów szkół artystycznych nie lada przyjemnością. Jeszcze więcej satysfakcji w obcowaniu z lekturą z pewnością przyniesie im odgadywanie aspektów nienazwanych przez autorów dzieł wprost, śledzenie i rozszyfrowywanie symboli i metafor, jakie wnoszą do tekstu literackiego utwory muzyczne. Warunkiem odczytania owych tajemnic i zagadek jest bardzo dokładna analiza i interpretacja tekstu – a przecież to jest naszym celem.

### 3. Poszukiwanie muzyczności trzeciej – „utajonej”<sup>512</sup>

Przywołane przykłady, pochodzące z proponowanych uczniom OSM II st. „grających” lektur, świadczą o tym, że muzyka może być w dziele literackim nie tylko przedmiotem opisu, ale niekiedy funkcjonuje w nim „jako skrót myślowy tego, co niewyraźne i trudne do oddania słowami,

---

<sup>508</sup> *Ibidem*, s. 115.

<sup>509</sup> O muzyczności tego fragmentu pisałam w tekście *Muzyka na lekcjach literatury w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, red. M. Pieniążek, M. Szymańska, nr 8 (227) 2017, Kraków 2017, s. 255–267.

<sup>510</sup> Zob.: A. Kucharska-Babuła, *Wyspiański – Smarzewski – Kasprzycki. Wesele jako uczta obnażająca prawdę o Polakach* [w:] *Kulturowy obraz uczyty*, red. J. Bujak-Lechowicz, Pruszc Gdański–Piotrków Trybunalski 2014.

<sup>511</sup> Zob.: A. Kucharska-Babuła, *Muzyka w roli bohatera w Scenie VIII Dziadów cz. III Adama Mickiewicza*, „Polonistyka”, nr 5/2008.

<sup>512</sup> Zob. B. Pocięj, *Muzyczność i metafizyka muzyki w prozie Jarosława Iwaszkiewicza* [w:] *Miejsce Iwaszkiewicza – w setną rocznicę urodzin*, red. M. Bojanowska, Z. Jarosiński, H. Podgórska, Podkowa Leśna 1994, s. 194.

[...] jako aluzja kulturowa, metafora, symbol”<sup>513</sup>. Zdarza się także, że tekst literacki zostaje przez pisarza skonstruowany na modłę jakiejś formy muzycznej. Rzecz jasna nie chodzi tu o podobieństwo dosłowne – bo nie da się go osiągnąć, choćby ze względu na odmienne tworzywo dzieł reprezentujących różne gatunki sztuki, jednak w niektórych utworach można zauważyć dążenie do takiego ukształtowania tekstu, które nawiązywałoby do określonych kompozycji – wówczas możemy mówić o tzw. muzyczności trzeciej, na którą także warto zwrócić uwagę młodzieży, szczególnie w szkołach muzycznych.

„Powieść zawsze dla mnie była symfonią, dziełem kontrapunktycznym, tkaniną tematów, w której idee grają rolę motywów muzycznych”<sup>514</sup> – tak o konstrukcji dzieła literackiego napisał T. Mann. Istotnie, w niektórych tekstach można odnaleźć wybrane cechy struktury gatunków muzycznych – na przykład form cyklicznych, takich jak *symfonia*, *sonata*, *wariacje*, czy *fuga*, nierzadko także pisarze wplatają w fabułę po wielokroć powtarzane frazy, przewijające się w powieści niczym wagnerowskie lejtmotywy w muzyce. W literaturze, jak podkreśla Ewa Wiegandt,

„koncentryczność budowy epizodycznej – jednoczesność zdarzeń, równoległość z różnych punktów widzenia prowadzonych narracji – wszystko to składało się na powstawanie linearno-czasowej, a więc »poziomej« w sztuce opowiadania sugestii układów pionowych. Toteż powoływanie się na muzykę, w której możliwe jest realne osiągnięcie równoczesności rozmaitych linii melodycznych, zatem realne istnienie układów poziomych i pionowych dających złudzenie przestrzenności – świadczy o tęsknocie do tak rozumianego uprzedstrzennienia prozy”<sup>515</sup>.

O owym niedosycie, jaki daje materia języka, Jarosław Iwaszkiewicz napisał wprost w przedmowie do opowiadania *Martwa pasieka* – zwrócił uwagę na jego budowę, mającą budzić skojarzenia z określoną formą muzyczną. Podając genezę swej inspiracji, wspomina, jak podczas prywatnego spotkania Strawiński zaprezentował mu sonatę na fortepian solo:

„Był to utwór nieduży, ale boski. Igor tłumaczył nam, że każdy interwał, ba, każda nuta jest osobno pomyślana i ma swoje specyficzne znaczenie. Kazał nam podziwiać, że w momencie, kiedy nasze ucho oczekuje tonu *e*, przychodzi ton *es* – co nie jest żadną osobliwością, jako że sonata była napisana w tonacji *C-dur*

---

<sup>513</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, op. cit., s. 51.

<sup>514</sup> T. Mann, *Wstęp do „Czarodziejskiej góry” dla studentów Uniwersytetu Princeton*, tłum. I., E. Naganowscy [w:] *Idem, Eseje*, Warszawa 1964, s. 392.

<sup>515</sup> E. Wiegandt, *Problem tzw. Muzyczności prozy powieściowej XX wieku* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002, s. 69.

i było to po prostu użycie *trójdźwięku minorowego* zamiast *majoru*. Rzeczywiście, sonata była komponowana przez oddzielne dźwięki<sup>516</sup>.

Zainspirowany nowatorskimi, jak na owe czasy, rozwiązaniami muzycznymi, pisarz postanowił je skonfrontować z materiałem słownym, o czym świadczy komentarz, zawarty w przywołanej przedmowie: „Myślę, że tak samo skomponowana jest *Martwa pasieka*. Tu mają znaczenie elementów kompozycyjnych nie poszczególne opisy lub okresy, ale każde zdanie, każde słowo nawet, ma obmyśloną pozycję w tym utworze. Tym samym to moje opowiadanie, jak wiele innych, ma pewną formę muzyczną<sup>517</sup>. J. Iwaszkiewicz posuwa się nawet do stwierdzenia, że jego fabuła „jest absurdalna i nie ma wielkiego sensu<sup>518</sup>, ważne są tu tylko poszczególne słowa, zdania oraz *forma sonatowa*. „Gdyby nie ów wstęp – zaznacza E. Wiegandt – muzyczność tego tekstu byłaby absolutnie nie do odkrycia<sup>519</sup>. Jest on wskazówką dla czytelnika, aby ją, skoro chciał tego autor, spróbować odnaleźć. Jak wiemy, *forma sonatowa* składa się z następujących części: *ekspozycji*, w obrębie której można wyróżnić *temat pierwszy*, *łącznik*, *temat drugi* – przeciwstawny oraz *epilog*, *przetworzenia*, *reprzyzy* i *kody*<sup>520</sup>. *Temat główny* jest utrzymany w *tonacji* zasadniczej i nie zawsze ma zdecydowane zakończenie, niekiedy płynnie przechodzi w *łącznik*, który daje wychnienie, albo przeciwnie – zmierza do spotęgowania napięcia, *temat drugi* jest do pierwszego przeciwstawny, kontrastowy, w *epilogu* zaś „ogniskują się często nagromadzone energie, w które obfitowały *tematy* i *łącznik*, lub następuje wygasanie nagromadzonych energii i osłabienie charakteru dynamicznego<sup>521</sup>. Istotą *przetworzenia* jest przekształcenie materiału wyeksponowanego w *ekspozycji* i jego ewolucja, *reprzyza* zaś przytacza materiał *ekspozycji*, ale nie dosłownie. „Z uwagi na rozplanowanie procesów energetycznych obiegowo przebieg *formy sonatowej* interpretuje się następująco: *ekspozycja* – miejsce konfliktu dwu *tematów*, *przetworzenie* – pogłębienie konfliktu, *reprzyza* – rozwiązanie powstałych uprzednio napięć<sup>522</sup>. Ostatnim, choć nieobowiązkowym elementem *formy sonatowej* jest *koda*. Maria Woźniakiewicz-Dziadosz nawiązanie opowiadania J. Iwaszkie-

---

<sup>516</sup> J. Iwaszkiewicz, *Martwa pasieka* [w:] *Idem, Opowiadania muzyczne*, Warszawa 1971, s. 289.

<sup>517</sup> *Ibidem*, s. 289.

<sup>518</sup> *Ibidem*.

<sup>519</sup> E. Wiegandt, *Problem tzw. Muzyczności prozy powieściowej XX wieku*, op. cit., Kraków 2002, s. 72.

<sup>520</sup> Zob. D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, Kraków 2017, s. 100–125.

<sup>521</sup> *Ibidem*, s. 115.

<sup>522</sup> *Ibidem*, s. 117.

wicza do *formy sonatowej* odnajduje w przeciwstawianych sobie *motywach* słownych, kontrastowaniu *tematów* oraz słów-kluczy, takich jak „miłość” i „śmierć”. Pierwsze trzy rozdziały stanowią, zdaniem uczzonej, *ekspozycję* – bo wprowadzają postaci i motywy oraz sygnalizują główne wątki, 4–15 są rodzajem przetworzenia – „w języku fabuły jest to skontrastowanie działań unicestwiających i twórczych”<sup>523</sup>, rozdziały 16–28 porównuje zaś do *reprzyzy*, w której rozkładują się napięcia, czego egzemplifikacją są słowa Karoliny, skierowane do Tola: „Widzisz tylko jedną stronę tego świata: okropną. Ale świat ma inną stronę – piękną. Popatrz, jaki las jest piękny. A człowiek jest po to człowiekiem, aby przyjąć jedną i drugą”<sup>524</sup>. W *Martwej pasiece* brakuje uporządkowanej fabuły czy chronologicznie postępującego czasu, co M. Woźniakiewicz-Dziadosz przypisuje chęci zbliżenia kompozycji słownej do współczesnej techniki muzycznej – *dodekafonii*<sup>525</sup>, którą posługiwał się I. Strawiński. Tę skłonność można odnaleźć w rozbiciu poszczególnych wątków, fabuły i narracji, które są „konsekwencją zasady »komponowania utworu przez oddzielne dźwięki«, czyli w dziele literackim – przez oddzielne znaki językowe i fabularne”<sup>526</sup>. Bohaterowie także na początku zostają zaprezentowani niejako bez wyraźnego ze sobą związku – tak jak dźwięki w *skali dwunastotonowej*,

„wychodzącej od ustalenia materiału brzmieniowego w postaci serii i dopiero od tego momentu operującej właściwymi sobie, matematycznymi niemal regułami przekształcania owej serii w obrębie utworu. Każdy dźwięk jest tu »oddzielny« – bo o jego miejscu w serii nie decydują związki tonalne – ale zarazem ściśle przyporządkowany *12-tonowemu* szeregowi w ramach dopuszczalnych zastosowań wariacyjnych”<sup>527</sup>.

Muzyczne zainteresowania J. Iwaszkiewicza są szeroko znane, ale równie wrażliwa na dźwięki jest M. Kuncewiczowa i jej „niezwykłe wprost umuzykalnienie, jej muzyczne oczarowanie. W wielkich dziełach autorki *Cudzoziemki* – podkreśla Lech Ludorowski – zdaje się królować muzyczna sztuka kontrapunktu – przenikająca wszystkie jej warstwy ontologiczne i kształtująca ich literacką fakturę wedle reguł form muzycznych”<sup>528</sup>. Opowieść o Róży

---

<sup>523</sup> M. Woźniakiewicz-Dziadosz, *Kategorie muzyczne w strukturze tekstu narracyjnego* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, op. cit., s. 325.

<sup>524</sup> J. Iwaszkiewicz, *Martwa pasieka*, op. cit., s. 388.

<sup>525</sup> Zob. B. Schaeffer, *Mały informator muzyki XX wieku*, Kraków 1987, s. 44–46.

<sup>526</sup> M. Woźniakiewicz-Dziadosz, *Kategorie muzyczne w strukturze tekstu narracyjnego* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002, s. 321.

<sup>527</sup> *Ibidem*.

<sup>528</sup> L. Ludorowski, *Laudacja promotora* [w:] *O twórczości Marii Kuncewiczowej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1997, s. 26.

Żabczyńskiej, ze względu na jej konstrukcję, przyrównuje się do *fugi*. To podobieństwo Bruno Schulz tłumaczył następująco:

„Kuncewiczowa oparła nieświadomie kompozycję tej książki na schemacie rozwiązania symptomu neurotycznego, na zasadzie procederu psychoanalizy. To sprawia, że pewne motywy przewodnie powracają w niej wciąż na nowo, zanikają i wynurzają się z powrotem, jak w swobodnym kojarzeniu, kierowanym podziemną dynamiką podświadomego. Nadaje to kompozycji pewien charakter muzyczny. Falowanie motywów powracających wciąż w innej tonacji, oscylowanie narracji wśród ciągłych aluzji, myślowych asonansów, korespondencji i raportów daje w rezultacie wrażenie budowy niezmiernie misternej, w różnych kierunkach powiązanej, wielokrotnie zdeterminowanej – jak *fuga* muzyczna”<sup>529</sup>.

*Fuga*, której nazwa dosłownie znaczy tyle co ucieczka, to najważniejsza forma polifoniczna. Temat muzyczny, wprowadzany w niej na początku *ekspozycji* przez wybrany głos, powinien być dość charakterystyczny i łatwy do rozpoznania, nawet po przekształceniach w innych głosach<sup>530</sup>. „Dobrze skonstruowany [...] nie posiada zakończenia w dosłownym tego słowa znaczeniu, lecz nastawiony jest na dalszy bieg, z którego wyrasta *kontrapunkt*, tzn. głos towarzyszący odpowiedzi”<sup>531</sup>. Dalej jest on podejmowany w przeprowadzeniach przez inne głosy, które go *imitują*, przekształcają, tworząc odpowiedź, ripostę. Owa *imitacja* może wystąpić w ruchu prostym, *inwersji* – czyli odwróceniu, *raku* – a więc podana od końca do początku, *augmentacji* – gdy powtórzenie *tematu* następuje przy zastosowaniu wartości rytmicznych zwykle dwukrotnie dłuższych i pojawia się jego wydłużenie, rozciągnięcie, albo *dyminucji* – będącej odwrotnością *augmentacji*, lub *stretta* – maksymalnego ścieśnienia<sup>532</sup>. *Kontrapunkty* to „głosy prowadzone równocześnie z *tematem*. Stanowią ważny współczynnik w rozwoju formy, decydujący o jednolitości *motywicznej* utworu i o jego wyrazie emocjonalnym”<sup>533</sup>. W *fudze* pojawiają się też takie fragmenty, *łączniki* czy *epizody*, w których *temat* nie występuje, albo obserwuje się w nich jego znaczną ewolucję. Służą one wprowadzaniu nowego materiału oraz wiążą kolejne *przeprowadzenia*. Utwór kończy *koda* oraz *nuta pedałowa*, która „służy do utwierdzenia *tonacji*”<sup>534</sup>.

W *Cudzoziemce* *tematem*, ulegającym przeprowadzeniom oraz różnorodnym *imitacjom*, jest miłość Róży do muzyki i Brahmsa, rzutująca na jej po-

---

<sup>529</sup> B. Schulz, *Aneksja podświadomości*, <http://hamlet.edu.pl/schulz-cudzoziemka> [data dostępu 28.04.2018]

<sup>530</sup> Zob.: J. Habela, *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1988, s. 67–68.

<sup>531</sup> D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, op. cit., s. 78.

<sup>532</sup> *Ibidem*, s. 79.

<sup>533</sup> *Ibidem*, s. 79.

<sup>534</sup> *Ibidem*, s. 83.

czucie własnej wartości, miłość do męża i dzieci, widzenie świata i innych ludzi. Jej odcienie poznajemy z wielu perspektyw czasowych, ukazanych w powieści niechronologicznie – przez dziewczynkę, podlotka, młodą kobietę, żonę, matkę, wreszcie umierającą babkę. Kolejne *przetworzenia* ukazują przemianę bohaterki na tle głosów osób jej najbliższych, stanowiących niejako *kontrapunkt* do ukazywanego w różnych odsłonach *tematu*. „Dopiero w *finale* – zauważa Ludwik Fryde – następuje wyrównanie, jak gdyby – rozjaśnienie. Przeszłość wpływa na teraźniejszość, godzi i zlewa się z nią. Róża pogodzona z mężem, objawiwszy córce sens swego życia, umiera spokojna”<sup>535</sup>. Ostatni fragment powieści można by nazwać *kodą*, zamkniętą *nutą pedałową*, ponieważ pokazuje bohaterkę jako osobę wreszcie utwierdzoną we „właściwej *tonacji*” – nie tylko pobrataną z najbliższymi i samą sobą, ale przede wszystkim z muzyką oraz J. Brahmssem i jego *Koncertem D-dur*, o czym świadczą jej ostatnie słowa: „Teraz jestem człowiekiem... Teraz mogę... to grać”<sup>536</sup>. Choć *Cudzoziemkę* trudno wprost nazwać *fugą*, to z pewnością wiele elementów konstrukcyjnych dzieła dowodzi, że M. Kuncewiczowa, budując powieść, mogła się inspirować przywołaną *formą muzyczną*.

Z kolei w strukturze *Traktatu o luskaniu fasoli* A. Czyżak, powołując się na uwagi Bohdana Pocięja, dostrzega podobieństwo do muzycznego *adagia*<sup>537</sup>.

„U późnoromantycznych mistrzów stylu późnego – Wagnera – Brucknera – Mahlera – muzyka osiąga stan – nazwijmy go mądrościowym (w sensie biblijnym i filozoficznym); inaczej mówiąc: stan wyższej świadomości – w stadium *adagiowym*, w czasie *adagia*. A to znaczy, że może być ona tłumaczona – wykładana – interpretowana – symbolicznie, metaforycznie – w pojęciach, kategoriach filozoficznych (metafizycznych, ontologicznych) i teologicznych. [*Adagio*] w nas wnika i skupia całą uwagę, wówczas w jego ruchu *adagiowym* – jako symbol dążenia – błędzenia – poszukiwania – ujawnia nam się inny głębszy sens: dążenia do przekraczania naturalnych granic ludzkiej kondycji. Co się tłumaczy symbolicznie: jako wyraz wrodzonych człowiekowi duchowych pragnień i tęsknot: transcendowania własnego bycia, własnej egzystencji i kondycji; także może: przezwyciężenie poczucia determinacji własnego losu”<sup>538</sup>.

W przypadku saksofonisty, bohatera powieści W. Myśliwskiego,

---

<sup>535</sup> L. Fryde, „*Cudzoziemka*” Marii Kuncewiczowej, <http://hamlet.edu.pl/fryde-cudzoziemka> [data dostępu 28.04.2018]

<sup>536</sup> M. Kuncewiczowa, *Cudzoziemka*, *op. cit.*, s. 252–253.

<sup>537</sup> Zob.: A. Czyżak, *Muzyka ocalona, muzyka ocalająca. O „Traktacie o luskaniu fasoli” Wiesława Myśliwskiego*, *op. cit.*, s. 265.

<sup>538</sup> B. Pocięj, *Późny styl: Wagner – Bruckner – Mahler* [w:] *Styl późny w muzyce, literaturze i kulturze*, t. I, red. W. Kalaga, E. Knapik, Katowice 2002, s. 104.

„niemożność grania na instrumencie, skrywane cierpienie wywołane utratą sensu istnienia, pojmowanego jako zdolność »bycia ku muzyce«, powraca w każdej odsłonie odtwarzanego na własny użytek życiorysu, w każdym rozdziale biografii, gdyż przy każdej okazji mówiący odczuwa przymus dookreślenia siebie, jako tego, który choć grał przez całe życie, już nie gra”<sup>539</sup>.

Opowiadanie *Echa muzyczne* Prusa, to – zauważa Beata K. Obsulewicz – „w terminologii muzycznej *wariacje* – w zasadzie *temat z wariacjami*”<sup>540</sup>. Nazwa gatunku wywodzi się od łacińskiego *variatio*, oznaczającego zmienność, zmienianie – dlatego utwór jest zbudowany z *tematu* i kilku opartych na nim *wariacji*<sup>541</sup>, a sama *wariacja* to „odcinek utworu muzycznego, który jest wariantem, inną wersją *tematu* zasadniczego lub pewnego odcinka przebiegu melodyczno-harmonicznego”<sup>542</sup>. *Temat wariacji* może być własny, zaczerpnięty od innego kompozytora, lub wywodzić się z muzyki ludowej. Poszczególne *wariacje* zestawiane są obok siebie na zasadzie kontrastu, a jednym z elementów, które się zmieniają, bywa zmiana harmoniczna z *trybu dur* na *moll* i odwrotnie. W *Echach muzycznych* można się doszukać takiego właśnie zabiegu. Tryptyk Prusa stanowią trzy części, krótkie formy narracyjne, z których każda mogłaby stanowić osobne dzieło. Są ze sobą związane motywem Orfeusza, jego imię pojawia się w każdej części: *Orfeusz handlujący*, *Orfeusz w niewoli* oraz *Orfeusz*. Ponadto dwa pierwsze ogniwa cyklu łączy zdanie inicjujące drugą nowelę: „I on miał pociąg do fortepianu”<sup>543</sup>. Całość rozpoczyna się od motta wprowadzającego temat nawiązujący do opowieści znanej z greckiej mitologii:

„Już nie pójda za tobą, Orfeuszu, ani wolne stada dzikich zwierząt, ani szemrzące dęby, ani skały roztkliwione twoim śpiewem. I nie zatrzymasz padającego gradu ani wściekłości fal morskich, ani gwałtownych wichrów podmuchów, ani nieskończonego pasma obłoków, które ciągną po niebie, bo – już nie ma cię, Orfeuszu... Na próżno leje łzy twoja matka, Kalliope. Daremne żale, skoro nawet wielcy bogowie nie mogą własnych dzieci uratować od zgonu”<sup>544</sup>.

Przywołany tekst sytuuje utwór w tradycji. Autor skupia się na tym aspekcie mitu, który wskazuje na zdolność władania przez króla Tracji nie tylko ludzkimi duszami, ale także emocjami bogów i żywiołów. Ów *temat*,

---

<sup>539</sup> A. Czyżak, *Muzyka ocalona, muzyka ocalająca. O „Traktacie o luskaniu fasoli” Wiesława Myślińskiego*, op. cit., s. 258.

<sup>540</sup> B.K. Obsulewicz, *O „Echach muzycznych” Bolesława Prusa*, op. cit., s. 171.

<sup>541</sup> Zob. J. Habela, *Słowniczek muzyczny*, op. cit., s. 214.

<sup>542</sup> D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, op. cit., s. 88.

<sup>543</sup> B. Prus, *Echa muzyczne* [w:] *Idem, Nowele*, op. cit., s. 24.

<sup>544</sup> *Ibidem*, s. 18.

zaprezentowany w wersji bliskiej oryginałowi, został następnie opracowany w formie *wariacji*. Pierwsza, można by rzec – w *tonacji durowej*, jest przesycona ironią i satyrą – przedstawia inkarnację Orfeusza w postać przeciętnie zdolnego, lecz kreowanego na gwiazdę pianisty, który dzięki sprytowi oraz żyłce do interesów idealnie wyczuwa koniunkturę, manipulując słuchaczami, niejako wmawiając im, że go wielbią i dorabiając się dzięki temu sporego majątku. *Wariacja* druga stanowi rozwinięcie utworu Adama Asnyka *Orfeusz i bachantki*, którego słowa:

„Trudno! nie można powstrzymać strumienia,  
Ani młodzieńczych uniknąć nadużyć –  
Kroczące naprzód nowe pokolenia  
Kruszą narzędzia, co im nie chcą służyć”<sup>545</sup>,

posłużyły za motto drugiej *wariacji*. W dalszej części tekstu B. Prusa pojawia się kolejny fragment wiersza:

„Powróciłem z podziemnej otchłani,  
Z pośepnego umarłych królestwa –  
I wciąż widzę jak cierpią skazani,  
Widzę wieczność męki i nicestwa...  
I straciłem u piekielnych progów  
Pamięć szczęścia i słonecznych bogów.  
Zostawiłem za straszliwą bramą  
Mej miłości i walk moich ślady,  
A wyniosłem ból i rozpacz samą”<sup>546</sup>.

Druga *wariacja*, będąca rozwinięciem dzieła innego twórcy, brzmi w *tonacji mollowej*, co wynika zarówno z opowiedzianej w niej historii, jak i językowego ukształtowania tekstu, którego ton jest poważny i melancholijny. *Wariacja* trzecia, ostatnia, została natomiast oparta na motywach opowieści ludowej. Jej bohaterem jest wiejski skrzypek, Jasiek, który swą grą „umie wywoływać duchy”<sup>547</sup>. Występuje tu stylizacja gwarowa, a narracja jest przeplatana przyśpiewkami:

„Nie dlatego śpiewam, coby słyhać było,  
A ino dlatego, żeby się nie cniło”<sup>548</sup>.

„W zielonym gajku ptaszkanie śpiewają.  
A mego Jasieńka na wojnę wołają.

---

<sup>545</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>546</sup> *Ibidem*, s. 30–31.

<sup>547</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>548</sup> *Ibidem*, s. 50.

Już nie roczek, nie dwa, jak się wojna toczy,  
Moja matuleńka wyplakała oczy...<sup>549</sup>.

Każda z trzech *wariacji* przedstawia motyw, zaprezentowany na swój sposób, zarówno w aspekcie fabularnym, jak i pod względem idei oraz ukształtowania językowego.

Przywołane przykłady dowodzą, że niektóre utwory literackie można odnieść do form muzycznych, co dla uczniów OSM II st., analizujących fakturę kompozycji na lekcjach przedmiotów artystycznych, może być źródłem satysfakcji – oto okazuje się, że ludzie pióra czerpią z dziedziny sztuki, która jest młodym instrumentalistom najbliższa. Poszukiwanie w książkach studiowanych na lekcjach języka polskiego tropów muzycznych, przyglądanie się temu, jak literaci opisują dźwięki i emocje towarzyszące odbiorowi utworów może zachęcić uczniów do poznawania lektur, wnikliwego analizowania tekstów, odkrywania związków łączących sztuki. Wprawdzie ze swoistości mowy wynika to, że jak dotąd nie ukształtował się gatunek na pograniczu literatury i muzyki, stanowiący odpowiednik ekfrazy<sup>550</sup>, ale

„zasugerowanie słowem wrażeń muzycznych jest możliwe i osiąga nieraz bardzo wysoki stopień artystycznego efektu. [...] Słowo potrafi przekazać bardzo wiele i ta jego zdolność zaświadcza jeszcze raz, że literatura jest najwszechstronniejszym środkiem wyrazu treści duchowej człowieka”<sup>551</sup>.

Uczniowie OSM II st. często są obligowani w szkole czy poza nią do wypowiedzania się na temat granych utworów, mówienia o emocjach, jakie wywołuje w nich muzyka, przeżyciach, towarzyszących kontemplowaniu dzieł, recenzowania koncertów innych artystów i własnych. Lektura dzieł, w których występują podobne opisy, z pewnością korzystnie wpłynie na rozwijanie ich kompetencji językowych w tym zakresie, nabywanie umiejętności i biegłości w mówieniu czy pisaniu o dziedzinie, którą już wkrótce będą się zajmować zawodowo. Trzeba pamiętać, iż „muzyka uruchamia przekaz bardziej duchowy – emocje, siłę, wartości – niż intelektualny. Bez wątpienia wyjaśnia to naszą trudność, a nawet nasze zahamowania co do tego, by przekładać koncert na słowa, bo muzyka zawsze poprzedza i przewyższa zdania mowy ludzkiej”<sup>552</sup>. Dlatego tworzenie wypowiedzi na jej temat nigdy nie jest proste i wymaga przygotowania merytorycznego oraz ćwiczeń.

---

<sup>549</sup> *Ibidem*, s. 52.

<sup>550</sup> A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, *op. cit.*, s. 73.

<sup>551</sup> K. Górski, *Muzyka w opisie literackim*, *op. cit.*, s. 283.

<sup>552</sup> É.-E. Schmitt, *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tylu kretynów żyje...*, *op. cit.*, s. 85.



# Szkolna interpretacja lektury

---

## 1. Uczniowie czy „digitalni tubylcy”?

### O dydaktyce dla współczesnych nastolatków

Rozważając czytelnicze preferencje uczniów i proponując teksty, które być może ich zainteresują, warto przyjrzeć się współczesnym nastolatkom jako pokoleniu po to, by rozpoznać, jaki model interpretacji lektur na lekcjach języka polskiego będzie sprzyjał ich zaangażowaniu w analizę tekstów. Obcując z młodzieżą na co dzień, nie zawsze mamy na uwadze to, że jej tok rozumowania oraz styl myślenia jest inny niż rówieśników sprzed lat, a przecież obserwacja zmian i wynikające z niej wnioski powinny mieć decydujący wpływ na nasze wybory dydaktyczne – ścieżkę, jaką obierzemy, by naszych uczniów zainteresować literaturą i zmotywować do czytania. Wiadomo, iż rzeczywistość, w której żyjemy, ogromny postęp techniczny oraz atrofia relacji rodzinnych, towarzyskich, przy jednoczesnej ekspansji nowoczesnych multimediów, portali społecznościowych i znacznie łatwiejsze odnajdowanie się w przestrzeni wirtualnej niż w realnym życiu, sprawiają, że dzisiejsi uczniowie mają inne autorytety, a także wyznają odmienne niż starsze pokolenia w ich wieku wartości. Wielu z nich postrzega wiedzę, którą są zobligowani przyswoić w szkole, jako bezużyteczną, anachroniczną, niepraktyczną. Janusz Mastalski dowodzi nawet, że odczucia nastolatków w stosunku do obowiązującego w szkole programu nauczania są jednoznacznie pejoratywne. Konieczne do opanowania wiadomości i umiejętności określają jako: nieprzydatne, nieatrakcyjne i niesyntetyczne, dlatego brakuje im motywacji, są zniechęceni i znudzeni oraz przytłoczeni ilością materiału<sup>553</sup>. Budując swą motywację do nauki, zawsze stawiają sobie pytania: do czego mi się to przyda?, dlaczego to jest nudne?, dlaczego tego tak dużo?<sup>554</sup>. Jeśli nie znajdują na nie racjonalnych odpowiedzi, tracą zapał do pracy. Trzeba zatem mieć świadomość tego, że dopóki nauka szkolna będzie przez uczniów postrzegana jako nudny i nie-

---

<sup>553</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 195.

<sup>554</sup> Por. *Ibidem*, s. 196–199.

chciany obowiązek, a treści uznawane za nieprzydatne, tak długo nie osiągniemy oczekiwanych efektów. Marzena Żylińska mówi wprost o obecnej edukacji jako „chorej na bulimię”<sup>555</sup>.

Współcześni uczniowie należą do nieznanego wcześniej pokolenia „cyfrowych tubylców”, stojącego w kontrze do reprezentowanego przez nauczycieli pokolenia „cyfrowych imigrantów”. To dwie grupy, które wyrastały w odmiennej rzeczywistości, stąd trudno się im porozumieć. Nastolatki wszystkich informacji szukają w sieci i nie widzą zasadności uczenia się, skoro w każdej chwili mogą sięgnąć do zasobów Internetu, a wiadomości, które chce im przekazać szkoła, uważają za przestarzałe i niepotrzebne. Zauważają niespójność pomiędzy tym, co ich naprawdę interesuje, a systemową edukacją, niezaspokajającą tej ciekawości. W dzisiejszych czasach problemem nie jest już, jak dawniej, ograniczony dostęp do wiedzy, ale nadmiar informacji, których uczeń nie potrafi selekcjonować – wybrać tych, które są najbardziej wartościowe, najtrafniej rozstrzygają problem. Owszem, współczesna technika znacznie ułatwiła nam szybkie pozyskiwanie informacji z różnych dziedzin, jednak, jak się okazuje, stanowi ona cenne narzędzie tylko dla tych, którzy potrafią rozumnie skorzystać z jej możliwości i zasobów. Łatwy dostęp do wiedzy nie jest bowiem, jak twierdzi młodzież, tożsamy z jej posiadaniem. Obserwując uczniów, można zauważyć, że wraz z postępem techniki ani ich wiedza, ani umiejętności wcale się nie zwiększyły. Przeciwnie – zachłysnęli się łatwym dostępem do informacji i jeszcze bardziej zniechęcili do nauki. Według nich biegłość w obsłudze komputera czy smartfona w zupełności może zastąpić lata spędzone w szkole. Nie mają potrzeby posiadania wiedzy ogólnej w głowach, skoro w każdej chwili mogą ją „wygooglować”. W efekcie prace przygotowywane przez nich za pomocą Internetu sprowadzają się jedynie do kompilacji sekwencji kopiuj-wklej, jasno dowodząc, że nie potrafią selekcjonować wiadomości, przetwarzać ich, ani komentować. Często łączą ze sobą niespójne, powyrywane z kontekstu fragmenty, zaczerpnięte z różnych stron, a potem nie rozumieją, dlaczego tak przygotowana praca nie znajduje uznania nauczyciela.

Dziś powinniśmy wyposażyć uczniów w wiedzę ogólną z różnych dziedzin, którą potem w zależności od zainteresowań i potrzeb będą umieli samodzielnie pogłębiać. Świat zmienia się tak szybko, że nie sposób nauczyć ich wszystkiego, dlatego trzeba dołożyć starań, by po prostu potrafili rozumować, wiązać fakty, wyciągać wnioski, a przede wszystkim – doceniali mądrość,

---

<sup>555</sup> Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 291.

chcieli się rozwijać, wciąż doskonalić własne umiejętności, pogłębiać wiedzę, słowem – uczyć się do końca życia. Maria Jędrychowska jest zdania, że podczas lekcji najważniejsze jest myślenie twórcze i wzbudzenie w uczniach motywacji do działania:

„szkoła powinna pozbyć się złudzeń, że daje wiedzę kompletną i raz na zawsze. Bardziej uczciwe i twórcze (!) jest wskazywanie luk i miejsc do wypełnienia przez samodzielne poszukiwania uczniów, kształtowanie przeświadczenia, że aktualna rola ucznia i późniejsze trudne bycie dorosłym to ciągła aktywność, doskonalenie siebie i ciągłe odkrywanie świata na nowo”<sup>556</sup>.

Tę ceną wskazówkę warto uzupełnić spostrzeżeniem Jespera Juula: „Nie wiemy, jak będzie rozwijać się gospodarka, czy dojdzie do jakichś wojen albo kryzysów, w jaki sposób zmieni się klimat. Nikt tego nie wie. Jednak nie ulega wątpliwości, że ludzie będą musieli być kreatywni i elastyczni”<sup>557</sup>. Obecnie nikt nie może mieć pewności, że to, czego nauczamy, przyda się absolwentom, gdy osiągną dorosłość. Dlatego warto postawić na kształtowanie tzw. umiejętności dwudziestego pierwszego wieku<sup>558</sup>, do których należą: kreatywność i innowacyjność, myślenie krytyczne i rozwiązywanie problemów, komunikacja i współpraca oraz elastyczność i przystosowywanie się do zmian, inicjatywa, wyznaczanie celów, kompetencje społeczne i międzykulturowe, rzetelność, przywództwo i odpowiedzialność<sup>559</sup>.

Aby dotrzeć ze swoim przekazem do nastolatków, należy mieć na względzie ich potrzeby i to, że „dla uczniów mających inaczej uformowane mózgi i odmiennie przetwarzających informacje trzeba znaleźć inne rozwiązania i odmiennie metody pracy. Szkoły i uniwersytety trzeba przystosować nie tylko do wymogów XXI w., ale również nieco inaczej pracujących mózgów dzisiejszych uczniów i studentów”<sup>560</sup>. Ponieważ mózg ucznia jest miejscem pracy nauczyciela<sup>561</sup>, wydaje się zasadnym, aby uczący śledzili odkrycia psychologów i neurodydaktyków, jeśli bowiem uda nam się zrozumieć procesy zachodzące w głowach nastolatków, może wreszcie zgłębianie przez nich

---

<sup>556</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996, s. 53.

<sup>557</sup> J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, tłum. D. Syska, Podkowa Leśna 2014, s. 153–154.

<sup>558</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Kraków 2015, s. 78.

<sup>559</sup> Por. *Ibidem*, s. 79.

<sup>560</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, op. cit., s. 169.

<sup>561</sup> Zob. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.

wiedzy oraz nabywanie kolejnych kompetencji przestanie być przykrym obowiązkiem.

Człowiek łatwiej i szybciej zapamiętuje te informacje, które wiążą się z emocjami, dlatego tak ważne jest, by na przykład czytaniu towarzyszyło przeżycie tekstu. Stąd teza, iż „grające” lektury w szkołach muzycznych, współbrzmiające z doświadczeniem nastolatków, mogą się przyczynić do zainteresowania czytelnictwem. Bo „motywacja jest pochodną ciekawości i zainteresowań uczniów. Nauczyciele powinni pamiętać, że nie uwzględniając ich, niejako automatycznie niszczą motywację”<sup>562</sup>. Badania neurodydaktyków dowiodły, że w zależności od tego, czym się człowiek zajmuje, rozwijają się u niego inne obszary kory mózgowej. Każda aktywność zostawia ślad w reprezentacji neuronowej, kolejne działania pozwalają wytwarzać nowe połączenia, wznosić się na coraz wyższy poziom i uczyć coraz trudniejszych rzeczy. Warunkiem jest jednak aktywność, wejście w rolę badacza. Uczeń nie może być jedynie odbiorcą wiedzy nauczyciela, bo w ten sposób niczego się nie nauczy. Na mózg doskonale wpływa także praca w grupach, bo pozwala wykorzystać specyfikę neuronów lustrzanych<sup>563</sup> – uczniowie wzajemnie się inspirują, rozwijają kompetencje miękkie, do których na ogół nie przywiązuje się w szkole należytej uwagi – empatię, cierpliwość, umiejętność dyplomatycznego i nieagresywnego rozwiązywania konfliktów itp.

John Adair uważa, że jednym z najlepszych „treningów” kreatywnego myślenia jest lektura, albowiem w stworzonej przez siebie fabule pisarz przedstawia jedynie „szkic”, a to czytelnik musi sobie jak najdokładniej wyobrazić świat przedstawiony – bohaterów, miejsca. Książek nie wolno jednak „pożerać”, co jest obecnie na lekcjach nagminne, ale je „smakować” – powoli, wyobrażać sobie detale, zespałać się z ich treścią i autorem. Warto jednak pamiętać, że

---

<sup>562</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, op. cit., s. 57.

<sup>563</sup> „Komórki nerwowe, które realizują określone programy we własnym organizmie i które stają się aktywne także wtedy, gdy obserwujemy lub w inny sposób współodczuwamy, jak inny osobnik realizuje ów program, nazywane są *neuronami lustrzanymi*”, J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 21. Zdaniem badaczy pełny rozwój człowieka jest możliwy tylko poprzez relacje międzyludzkie. Od tego, kogo spotka na swojej drodze uczeń – jakich ma rodziców, krewnych, kolegów czy nauczycieli, zależy to, jakim będzie człowiekiem. Odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze dotychczasowe rozumienie tego, czym jest proces uczenia się i jakie formy pracy są najbardziej efektywne. „W szkole dziecko uczy się nie tylko tego, co jest tematem lekcji, a w domu nie tylko tego, co zostało powiedziane. Czy tego chcemy, czy nie, jako rodzice, nauczyciele i wychowawcy, tym, co sami robimy, jak się zachowujemy, jak reagujemy na trudne sytuacje, jak sami traktujemy osoby słabsze, niespełniające naszych oczekiwań czy odbiegające od normy, przekazujemy neuronom lustrzanym naszych podopiecznych możliwe programy działań”<sup>563</sup>, M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, op. cit., s. 127.

„żadna dobra książka – podobnie jak dobra rada – nie może wywołać decydującej zmiany, jeżeli osoba, do której jest skierowana, nie jest na nią gotowa; jeżeli nie została przygotowana przez niewidzialne wpływy na to, by być wrażliwszą i podatniejszą. Jedyne książki, które prawdziwie na nas wpływają to te, na które jesteśmy gotowi i które tylko nieco dalej poszły tą drogą, na której już się znajdujemy”<sup>564</sup>.

Wybierając lektury, warto więc mieć na względzie to, że „siła dobrej książki leży w bliskości, intymnej relacji pomiędzy autorem a czytelnikiem”<sup>565</sup>. Aby uczyć lepiej, należy rozumieć, na czym polega ten proces i zadbać o „umożliwienie uczniom podążania za indywidualnymi zainteresowaniami i rozwijanie mocnych stron”<sup>566</sup>. Jak podkreślają autorzy *Kreatywnych szkół*, „wiele problemów, z jakimi borykają się współczesne systemy edukacji, ma swoje źródło w nieprzywiązywaniu należytej wagi do tej podstawowej kwestii. Każdy uczeń jest wyjątkową jednostką, z własnymi nadziejami, talentami, zmartwieniami, lękami, pasjami i aspiracjami”<sup>567</sup>. Ken Robinson i Lou Aronica krytykują system szkolnictwa, obarczając go winą za brak dawania możliwości znalezienia nastolatkom własnych zdolności, życiowej drogi, wreszcie przeznaczenia zawodowego. Przedstawiają kilka różnorodnych klasyfikacji stylów uczenia się, m.in.: Davida Kolba<sup>568</sup>, Richarda Feldera<sup>569</sup>,

---

<sup>564</sup> J. Adair, *Sztuka twórczego myślenia. Źródła innowacji i świetnych pomysłów*, tłum. D. Wąsik, Kraków 2008, s. 74.

<sup>565</sup> *Ibidem*.

<sup>566</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 117.

<sup>567</sup> *Ibidem*, s. 83–84.

<sup>568</sup> D. Kolb rozróżnia następujące style uczenia się: konwergencyjny – dotyczy osób, które mają łatwość w stosowaniu pomysłów w praktyce, do uczenia się podchodzą bez emocji, mają wąskie zainteresowania; dywergencyjny – reprezentują osoby pomysłowe, które potrafią spojrzeć na jedną rzecz z różnych punktów widzenia, mają rozległe, wszechstronne zainteresowania; asymilacyjny – właściwy myślącym abstrakcyjnie, mającym łatwość tworzenia modeli teoretycznych; akomodacyjny – cechujący ludzi, którzy świetnie sobie radzą w sytuacjach wymagających natychmiastowej reakcji, nie boją się podjąć ryzyka, działają intuicyjnie. Zob.: K. Robinson, L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, tłum. A. Baj, Kraków 2015, s. 90.

<sup>569</sup> R. Felder wyróżnia osiem stylów uczenia się, dzieląc uczniów następująco: aktywni – najlepiej przyswajają wiedzę przez działanie lub uczenie innych; refleksyjni – potrzebują czasu, by wiedzę „przetrawić”, przemyśleć; sensoryczni – łatwo przyswajają fakty i zapamiętują szczegóły; intuicyjni – doszukują się związków pomiędzy rzeczami, dobrze sobie radzą z pojęciami abstrakcyjnymi; wizualni – najlepiej pamiętają to, co zobaczą; werbalni – najlepiej przyswajają słowa, sekwencyjni – są bardzo logiczni, śledzą uważnie poszczególne etapy procesu; łączni – przyswajają informacje aż zrozumieją. Zob.: K. Robinson, L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, op. cit., s. 91.

Neila Fleminga<sup>570</sup>, autora kwestionariusza VARK<sup>571</sup>, i podkreślają ich mnogość, powodującą że nie sposób rozstrzygnąć kategorycznie, który jest najwłaściwszy<sup>572</sup>. Sarah-Jayne Blakemore i Uta Frith, autorki książki *Jak uczy się mózg*<sup>573</sup>, także dowodzą braku jednego, wspólnego dla wszystkich, najlepszego systemu edukacji.

„Wciąż panuje błędne przekonanie, że powinien istnieć tylko jeden rodzaj szkoły. Uważam, że każde społeczeństwo potrzebuje sześciu czy ośmiu różnych rodzajów. Są, na przykład, dzieci, które w ogóle nie pasują do szkoły demokratycznej. Są też takie, dla których traumą okaże się Montessori. Dlatego porzucmy marzenie o jednej szkole dobrej dla wszystkich. Tworząc coś nowego, trzeba uważać, żeby nie popaść w tradycyjny schemat myślowy i nie uwierzyć, że wiemy, jak wygląda doskonała szkoła”<sup>574</sup>.

J. Mastalski wyraża niepokój wywołany faktem, iż pomimo postępu, jaki się ostatnio dokonał w dziedzinie dydaktyki, szeregu publikacji, kursów i szkoleń uświadamiających, jak szkoła powinna wdrażać edukację, nadal „uczenie” nie jest tożsame z „uczeniem się”, ale raczej z nauczaniem, polegającym na podawaniu uczniom informacji, które oni muszą przyswoić, wkuć i zapamiętać – przynajmniej na jakiś czas (np. do kartkówki, sprawdzianu, testu, egzaminu). System edukacyjny wciąż nie docenia roli samokształcenia – opartego na przekonaniu, że: mogę, potrafię, poradzę sobie, jest mi to potrzebne. Jeden z podstawowych grzechów szkoły to też monometodyczność – przejawiająca się w stosowaniu przez nauczycieli ciągle takich samych metod, schematów, wynikających najczęściej z rutyny. Metody podające przeważają nad praktycznymi i aktywizującymi. Taka sytuacja prowadzi do tego, że „nastolatek o swoim pobycie w szkole mówi: ko-

---

<sup>570</sup> N. Fleming podaje cztery preferencje uczenia się: wzrokową (przyswajanie wiadomości z wykresów, map); słuchową (wykłady, nagrania, dyskusje); czytanie/pisanie (teksty, Internet, prezentacje PP); kinestetyczną (zapamiętywanie poprzez doświadczenie, działanie). Zob.: K. Robinson, L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, op. cit., s. 91.

<sup>571</sup> VARK to akronim utworzony od angielskich nazw różnych sposobów komunikacji: visual – wzrokowej, aural – słuchowej, reading/writing – czytania/pisania oraz kinesthetic – kinestetycznej. Test składający się z 16 pytań można znaleźć na stronie [www.vark-learn.com](http://www.vark-learn.com)

<sup>572</sup> Interesująco o zasadach przyswajania wiadomości pisze również Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Zob.: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Kontekstowe metamorfozy – o związkach metodyki i psychologii* [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, op. cit., s. 58–74.

<sup>573</sup> S.-J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, tłum. R. Andruszko, Kraków 2008.

<sup>574</sup> J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, op. cit., s. 158.

lejna lekcja, kolejny nudny przedmiot i kolejny nudny nauczyciel”<sup>575</sup>. Potrzebne i zasadne jest „zastosowanie takich metod, które spowodowałyby maksymalną aktywność uczniów w toku procesu nauczania-uczenia się”<sup>576</sup>. Z drugiej strony, także stosowanie zawsze tych samych metod aktywizujących może być dla nastolatków nużące.

Pytanie: jak prowadzić lekcje, by były interesujące, rozwijały w młodzieży pasję do zdobywania nowych wiadomości i kompetencji, wciąż nie znajduje zadowalającej odpowiedzi. To problem globalny, dotyczący wielu systemów edukacyjnych na całym świecie, bo

„władze oświatowe od lat z uporem tworzą jednolite programy nauczania dla wszystkich dzieci, ignorując ich naturalne predyspozycje, talenty, zdolności, umiejętności i intelektualny poziom. Wciąż dominuje skostniały, nudny i jedynie werbalny model nauczania, oparty na wkuwaniu na pamięć i egzekwowaniu wiadomości poprzez stresogenne sprawdziany. Symbolem zaś tego podejścia do edukacji są lektury obowiązkowe, które samą już nazwą tworzą awersję, powodując blokadę percepcji i w konsekwencji niechęć do czytania w ogóle cokolwiek”<sup>577</sup>.

Ciągle poszukiwanie adekwatnych do współczesnej rzeczywistości i nowego typu ucznia rozwiązań systemowych, bardziej i mniej udane reformy szkolnictwa, powinny wyrugować ze szkoły postępowanie, które się nie sprawdziło, a kontynuować takie, które, bez względu na zmiany, warto. Zdaniem Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak należą do nich m.in.: interdyscyplinarne postrzeganie edukacji polonistycznej, uwypuklanie nauki samodzielnej interpretacji i analizy tekstu, a także namysł nad lekturami kanonicznymi – poznawanymi w całości bądź fragmentach<sup>578</sup>. Jednak niezależnie od obowiązującej aktualnie podstawy programowej, jakości programów i rozporządzeń niezmiennie najważniejszą rolę w szkole odgrywa nauczyciel i to od niego w największej mierze zależy to, czy uczniowie będą chcieli się uczyć. Warto dołożyć starań, by nastolatek „globalny”, żyjący w społeczeństwie ponowoczesnym, znalazł w szkole przestrzeń, w której zostanie zrozumiany, zmotywowany i doceniony. „Dobra szkoła to taka, gdzie funkcjonuje mistrz potrafiący prowadzić uczniów po przestrzeniach wiedzy. Relacja mistrz-uczeń

---

<sup>575</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, op. cit., s. 185.

<sup>576</sup> M. Śnieżyński, *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991, s. 7.

<sup>577</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, op. cit., s. 194.

<sup>578</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Dawna a nowa dydaktyka polonistyczna [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 42.

musi być więc priorytetem w szkole, a wszystko, co ją niszczy, jest z gruntu szkodliwe”<sup>579</sup>. Nauczyciel musi się (rzecz jasna nienachalnie) interesować życiem ucznia, jego problemami, sytuacją rodzinną, oferować mu swój czas, akceptować, pomagać rozwiązywać konflikty, prowadzić z nim dialog. Mistrz powinien być dla ucznia autorytetem i przyjacielem – niczym mantrę powtarzać sobie mądrą myśl, sformułowaną przez autorów *Kreatywnych szkół*:

„Ogrodnicy wiedzą, że to nie oni sprawiają, że rośliny rosną. Nie przyczepiają korzeni, nie przyklejają liści i nie farbują płatków. Rośliny rosną same. Zadaniem ogrodnika jest stwarzanie jak najlepszych warunków do tego procesu. Dobrzy ogrodnicy potrafią je stworzyć, a źli nie. Tak samo jest z nauczaniem. Dobrzy nauczyciele stwarzają warunki do uczenia się, a źli nie. Dobrzy nauczyciele wiedzą także, że te warunki nie zawsze zależą od nich”<sup>580</sup>.

Zdaniem Barbary Myrdzik sukces edukacyjny warunkują następujące cechy pedagogów: autentyczność; akceptacja uczniów i pozytywne nastawienie wobec nich; wrażliwe oraz empatyczne rozumienie tego, co uczeń odczuwa wypowiadając się i działając. Ważny jest także styl ich pracy<sup>581</sup>. Należy pamiętać o tym, że

„nastolatek w szkole twórczej powinien przede wszystkim odkryć wartość wykształcenia. [...] Chodzi jednak o głębsze zrozumienie tej rzeczywistości. Nie wystarczy mieć wykształcenie – trzeba być wykształconym. Inaczej mówiąc, nie ilość ocen i nagród zdobytych w czasie edukacji, ale nabyte kompetencje tworzą prawdziwą wartość wykształcenia”<sup>582</sup>.

Czy współczesny uczeń – „digitalny tubylca” – jest dzięki dostępnej mu technologii informacyjnej szczęśliwszy, mądrzejszy albo nawiązuje lepsze, głębsze relacje z innymi ludźmi? Rzeczywistość pokazuje, że raczej nie. Młodzież, wpatrzona w smartfony i ekrany komputerów, coraz powszechniej narażona na cyberprzemoc, wie gdzie wprawdzie bogate życie towarzyskie w social mediach, ale znacznie mniej rozmawia z rówieśnikami czy rodziną, ma problem z formułowaniem myśli i zdaje się nie dostrzegać walorów świata realnego, zachłystując się coraz bardziej tym wirtualnym. Nie potrafi przy tym selekcjonować informacji, którymi jest w sieci bombardowana, ma problem z odróżnianiem dobra od zła, ogląda to, co aktualnie „trendy”, nawet jeśli jest nacechowane patologią. Wprawdzie sprawnie

---

<sup>579</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, *op. cit.*, s. 518.

<sup>580</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, *op. cit.*, s. 139.

<sup>581</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 203–204.

<sup>582</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, *op. cit.*, s. 527.

wplata w swe enigmatyczne wypowiedzi anglicyzmy, ale ma problem ze zrozumieniem znaczenia słów polskich. Współcześni uczniowie nie znają przysłów ani związków frazeologicznych, posługują się ubogim słownictwem, wypełnionym wulgaryzmami i skrótami, nie radzą sobie z poprawnym budowaniem zdań złożonych, stosowaniem w wypowiedziach ustnych i pisemnych wyrazów bliskoznacznymi. Trudno im w ojczystym języku wyrazić własne poglądy czy przemyślenia – także dlatego, że coraz rzadziej takowe mają. Funkcjonują bezrefleksyjnie, idą z prądem, za modą, uznając za pewnik to, co oferuje im sieć.

W zderzeniu z Internetem oferta współczesnej szkoły nie jest dla nastolatków atrakcyjna, dlatego warto dołożyć starań, by w końcu stała się miejscem przyjaznym, bo chyba nigdy wcześniej nie była tak potrzebna – to tutaj uczniowie powinni być zachęcani do myślenia, dokonywania wyborów, posługiwania się poprawnym językiem, pogłębiania wiedzy, wreszcie – zdobywania mądrości. Wiadomo, „człowieka nie można zmienić tylko drogą perswazji, dobrych rad i pouczeń”<sup>583</sup>, ale wszystkie wymienione postulaty spełnia kontakt z książką, oparty na doświadczeniu i przeżyciu, dyskutowaną z rówieśnikami i nauczycielem. Przecież

„po to właśnie w ogóle czyta się literaturę piękną, żeby odkrywać w niej narzędzia do wartościowania realnej rzeczywistości oraz przestrzeni odniesienia do tego, co się człowiekowi przydarza, w czym bierze on udział, w co bywa wpisywany. Po to, by mieć szansę zauważenia, że w lekturze i poprzez lekturę otwiera się możliwość rozmowy z innymi ludźmi, rozważania i krytycznego wartościowania konsekwencji różnych gestów, postaw, wyborów, decyzji, zdarzeń, działań”<sup>584</sup>.

Pozytywnych skutków obcowania z literaturą nie sposób przecenić. Potrzebny jest zatem namysł nie tylko nad tym, jakie lektury proponować uczniom, by chcieli czytać teksty napisane przez pisarzy, a nie internetowe streszczenia, ale również – jak moderować na lekcji ich interpretację, żeby szkolne spotkania z książkami były dla młodzieży okazją do wymiany spostrzeżeń i doświadczeń czytelniczych, rozwijały wrażliwość nastolatków, otwierały nie tylko na słowo pisane, ale także na świat, drugiego człowieka, uczyły myślenia, zachęcały do kreatywności, wreszcie by były źródłem satysfakcji z odkrywania dzieł, rozwijania kompetencji badawczych, prowadziły do zrozumienia i uznania za swoje tego, co początkowo wydaje się niejasne, obce, nudne oraz niepotrzebne.

---

<sup>583</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, op. cit., s. 200.

<sup>584</sup> Z.A. Kłakówna, *Język, który myśli za Ciebie*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1(92) wiosna 2018, s. 37.

## 2. Nauczyciel i uczeń w szkolnej interpretacji tekstu literackiego

„Zastanówmy się, jak uczyć krytycznego odbioru. Jak uczyć takiego dialogu z tekstem kultury zarówno wysokiej, jak i masowej, który nie wyklucza ani przyjemności, czerpanej ze spotkania z dziełem dostarczającym bądź to estetycznych, bądź czysto rozrywkowych przeżyć, ani też nie wyklucza umiejętności zdystansowania się wobec treści budzących sprzeciw”<sup>585</sup>.

Problem, sformułowany przez A. Janus-Sitarz, jest w obecnej szkole żywo dyskutowany. Zarówno nauczyciele, jak i metodycy czy badacze literatury starają się z nim zmierzyć i odnaleźć klucze do interpretacji tekstów, studiowanych wspólnie z uczniami, aby lektura była dla nich nie tylko zrozumiała, ale i stanowiła podwalinę porywających dyskusji, skłaniała do wypowiedzi, nawet bardzo osobistych, pozostawiała w młodzieży ślad, w końcu – by stanowiła zachętę do sięgania po następne dzieła, otwierała na czytanie, a przemawiając „przez lekturę”, równocześnie wychowywała „do lektury”<sup>586</sup>. Warto się przyjrzeć, jaka rola przypada w tym akcie nauczycielom i uczniom, a także – którą ścieżkę interpretacji tekstu wybrać, by osiągnąć wymienione już cele, implikowane szkolnymi spotkaniami z książką. Rozważania przywołanej kwestii można by rozpocząć od przyjrzenia się temu, jakiej postawy oczekuje się w tej sytuacji od prowadzących lekcje – czy omawiając lekturę, winni postępować jak profesjonalni badacze, przemawiający do nastolatków *ex cathedra*, epatujący fachową terminologią i prowadzący dyskurs akademicki, czy też przeciwnie, przyglądać się tekstom tak jak ich uczniowie – naiwnie, niepewnie, bez przekonania, z dystansem. Wydaje się, że ani jedna, ani druga postawa w szkolnych spotkaniach z lekturą się nie sprawdzi. Rozważając ten dylemat, Krzysztof Biedrzycki zwraca uwagę, że

„krytyka literackiego i nauczyciela literatury łączy wiele. Obydwa doświadczają lektury jako czegoś ważnego, co wypełnia ich życie, obydwaj wartościują i interpretują. Fundamentem ich działania jest obcowanie z dziełem. Zaś celem – przekazanie własnego doświadczenia czytelnikowi lub uczniowi. Krytyk, gdy

---

<sup>585</sup> A. Janus-Sitarz, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 420–421.

<sup>586</sup> Formuła „wychowanie do lektury”, autorstwa Z.A. Kłakówny, była definiowana wielokrotnie w ramach systematycznie rozwijanej i nowelizowanej koncepcji edukacyjnej, sygnowanej programami i podręcznikami z cyklu *To lubię!* Zob.: *Program wychowania do lektury*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 5, s. 14–17; *Przymus i wolność*, s. 157–201; *Język polski. Wykłady z metodyki*, s. 129–150, 205–227.

chce wskazywać drogę lektury, nieuchronnie wchodzi w rolę nauczyciela. Nauczyciel, zanim stanie przed uczniem, osobiście konfrontuje się z tekstem, wówczas staje się krytykiem”<sup>587</sup>.

Trzeba pamiętać, że dyskursy naukowe, akademickie są prowadzone w środowisku osób dorosłych, pasjonatów o zbliżonym zasobie wiedzy i doświadczeniu czytelniczym. Tymczasem w szkole klasy wypełniają ludzie, którym, jak pokazały badania, bliżej do komputerów niż lektur. Poloniści z wieloletnim stażem podkreślają znikomy zasób słownictwa uczniów i wynikające z tego trudności ze zrozumieniem nawet prostego tekstu czy sformułowaniem odpowiedzi na błahe pytania. Miłośnicy prozy czy poezji zdarzają się tu rzadko, nawet w klasach o rozszerzonym profilu humanistycznym. Na ogół uczniowie przyswajają interpretację opublikowaną w brykach bez głębszej refleksji, ale z przekonaniem o wypełnieniu szkolnego obowiązku.

Jaką strategię w pracy z młodzieżą powinien zatem przyjąć nauczyciel? Jako człowiek wykształcony zna współczesne metody interpretacji tekstu oraz ich profesjonalne, licznie publikowane w czasopismach i monografiach naukowych, odczytania. Poza tym, jak każdy czytelnik ma prawo do własnego rozumienia dzieła, wynikającego z osobistych doświadczeń czytelniczych i życiowych. Czy, wobec tego, upoważnia go to do narzucania uczniom właściwej, w jego mniemaniu, interpretacji utworu literackiego? Na pewno nie. Przeciwnie, „nauczyciel jest tym, który otwiera dzieło na nieskończone i niemożliwe do przewidzenia odczytania indywidualne”<sup>588</sup>. Powinien być przewodnikiem, osobą upoważniającą swoją wiedzą obrany w klasie tok rozumowania, może moderować dyskusję, stawiać pytania, pobudzać do myślenia i niekonwencjonalnych rozwiązań problemu. Nie ma być jedyną osobą, znającą właściwą koncepcję interpretacyjną, ale tą, która rozbudza czujność wobec tekstu, inspiruje, zaciekawia. Odgrywa rolę przewodnika i partnera w dialogu, a jego zadaniem jest pobudzanie uczniów do aktywności intelektualnej i estetycznej, motywowanie do lektury. Dobrze by było, gdyby sam sobie stawiał przy tym pytania:

„Co decyduje o tym, że uczeń jeden tekst odrzuca, a inny wyróżnia? Co właściwie zrozumiał on z prezentowanego/czytanego tekstu? Jak dzieło przemówiło do niego w samodzielnej lekturze, co mu powiedziało? Dlaczego demonstruje on wobec jakiegoś dzieła niechęć lub obojętność? Według jakich kryteriów dobrać teksty do wspólnej interpretacji w szkole? W jaki sposób przybliżyć tekst

---

<sup>587</sup> K. Biedrzycki, *Krytyk jako czytelnik: w obronie prywatności* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 59.

<sup>588</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 31.

z odległej, współczesnej tradycji? Jak zorganizować proces szkolnej lektury, by tekst przemówił do młodego czytelnika? Jak pogodzić wolność wychowanka z przymusami aksjologicznymi szkoły?”<sup>589</sup>.

Zadaniem nauczyciela jest poszukiwanie odpowiedzi na te pytania i dobór odpowiednich dla jego uczniów strategii interpretacyjnych, celem zaś „uwiedzenie ku przyjaźni z tekstem”<sup>590</sup>. Może temu sprzyjać dialog hermeneutyczny, który usprawiedliwia różnorodność odczytań i nie wymaga, by za wszelką cenę odpowiedzieć na pytanie, o czym jest utwór – dla każdego ucznia może bowiem znaczyć co innego. Czasem zdarzy się i tak, że pozostanie, pomimo prób interpretacji, niezrozumiałą, i na tym także może polegać jego urok.

Proces uwolnienia lektury od stereotypowych odczytań nie jest łatwy, bo „ucząc, szybko przekonujemy się, że literatura w szkole ma naszą twarz i niełatwo rozstać się z tą iluzją, zwłaszcza kiedy jesteśmy lubiani i cenienni”<sup>591</sup>. Praktyka pokazuje, że uczniowie często starają się nauczycielowi przypodobać, odgadnąć jego intencje i odpowiedzieć na stawiane przez niego pytania tak, aby go usatysfakcjonować. Postępując w ten sposób, nigdy jednak nie podejmą wysiłku indywidualnego odczytania tekstu, ani nie zdobędą się na odwagę wyrażania własnych, niewpisujących się w standardowe odczytania, wniosków. Dlatego, aby podejście hermeneutyczne było możliwe, należy po pierwsze wyeliminować znaną z pogadarek heurystycznych interpretację, stanowiącą odpowiedź na pytania stawiane na lekcjach przez polonistów. Ucząc, warto być świadomym, że nie kształcimy przyszłych literaturoznawców, ale „czytelników, którzy wybierając między książką a grą komputerową, zobaczą w tej pierwszej okazję do ciekawej i mądrej rozmowy, zabawy, wzruszenia, intelektualnego wyzwania”<sup>592</sup>. Ważne jest, by nie dążyć na lekcji do interpretacji zbiorowej, bo skoro tekst jest dialogiem z indywidualnym czytelnikiem, to każdy będzie go rozumiał inaczej. Wszak sposób odczytania w dużej mierze zależy od doświadczenia i wyznawanych poglądów, i właśnie dlatego, dzięki własnej interpretacji tekstu, można lepiej poznać i zrozumieć ucznia. „Warunkiem powodzenia projektu »uwalniania interpretacji« jest dobrze wykształcony nauczyciel, który może być wirtuozem w swoim zawodzie, ale może być tylko rzemieślnikiem (byle dobrym); obu powinna łączyć jedna cecha – sympatia dla drugiego człowieka i szacunek dla jego wolności,

---

<sup>589</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, op. cit., s. 87.

<sup>590</sup> Zob.: K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, op. cit., s. 29.

<sup>591</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>592</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 249.

także wolności słowa<sup>593</sup>. Taki przewodnik wzbudza zaufanie uczniów i pozwala na rozmaite odczytania lektury, „spotkania tekstu z wiedzą oraz intelektualnym i emocjonalnym doświadczeniem odbiorcy”<sup>594</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że nauczanie powinno być rozmową uczącego i uczonego, w której i jeden, i drugi czuje się wolny<sup>595</sup>. Mogą nie tylko przeżywać i rozumieć tekst na swój sposób, często niemieszczący się w ramach kanonicznej interpretacji, ale i werbalizować własne odczucia na forum klasy. W szkole, jak uczy doświadczenie, nie jest jednak spełniony ani jeden, ani drugi warunek, bo polonistę paraliżuje miejsce, poddane określonym regułom, dlatego woli nie eksponować prywatnego zdania i emocji<sup>596</sup>, natomiast ucznia deprymuje brak sprawności językowej oraz wiedzy merytorycznej –

„ma jedynie swój »zewnętrzny« język, który na czas lekcji musi odłożyć, ukryć, zostawić za progiem klasy. Zostaje »zakneblowany« mową dydaktyki szkolnej i przekształca się w przedmiot edukacyjny, co w praktyce dydaktyki literatury przyjmuje zwykle postać modelowania efektów lektury, według wzorca pożądanych odpowiedzi uczniów”<sup>597</sup>.

Aby sprawić, że nastolatki wreszcie zaczną na lekcjach mówić o własnym, zgodnym z prawdą, przeżyciu lektury, nie obawiając się na przykład wystawienia na śmieszność czy negatywnej oceny, także nauczyciel powinien się odważyć na podzielenie się z nimi osobistą opinią o danej książce. Przyjęło się, że polonista zachwala na lekcjach wszystkie lektury, wygłasza peany, przekonuje, że trzeba się nimi zachwycać, jednak jako człowiek i czytelnik, prywatnie, nie zawsze podziela ów entuzjazm. Zdarza się, że zadaje książkę do przeczytania wbrew sobie, tylko dlatego, że jest lekturą obowiązkową. Skoro zatem nauczyciel jest na lekcji nieszczerzy i wypowiada ogólnie przyjęte, oklepane prawdy o tekście, także uczniowie czują się zwolnieni z obowiązku wypowiedzania osobistych wniosków. Często, jak zauważono już wcześniej, korzystają z gotowych interpretacji, dzięki czemu lekcja ma dobre tempo i w krótkim czasie lekturę można uznać za omówioną. Tymczasem, chcąc zinterpretować tekst naprawdę, powinniśmy doprowadzić do sytuacji, w której i nauczyciel, i uczniowie będą mogli publicznie wypowiadać swoje sądy, mówić o przeżyciach towarzyszących lekturze.

---

<sup>593</sup> E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację [w:] Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013, s. 44.

<sup>594</sup> *Ibidem*.

<sup>595</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998, s. 211.

<sup>596</sup> K. Biedrzycki, *Krytyk jako czytelnik: w obronie prywatności*, *op. cit.*, s. 59.

<sup>597</sup> *Ibidem*, s. 61.

„Istotne jest odczytywanie utworu razem – tzn. uczeń i nauczyciel stają obok siebie jako odbiorcy dzieła obojgu im wspólnego, dla obojga trudnego, ale i pociągającego. Takt, umiejętności metodyczne i krytycznoliterackie polonisty będą służyły pomocą we współczesnej lekturze. Osobiste, często intuicyjne podejście do nowego utworu będzie ciekawym doświadczeniem dla nauczyciela”<sup>598</sup>

i ucznia. Należy pozwolić jednym i drugim na interpretację indywidualną, jednostkową, przyjmując z pokorą, że każda będzie inna, książek doświadczamy bowiem na przykład przez pryzmat tego, kim jesteśmy, jakie pełniemy role społeczne<sup>599</sup>. Uczeń może być chłopcem lub dziewczyną, synem albo córką, bratem, siostrą, ukochanym, Polakiem, pianistą, przyjacielem itp., i wszystkie wymienione aspekty będą, w jakimś stopniu, determinować jego odczytanie lektury. Osób o różnych wcieleniach, nie pomijając nauczyciela, jest w klasie kilkanaście lub kilkadziesiąt, dlatego każda z nich zrozumie tekst inaczej. Nie ma jednego, wzorcowego, odczytania dzieła – każdy zauważy w nim coś innego, ważnego dla siebie. K. Koziółek podkreśla, że w szkole niezwykle ważne są „usilne, może nawet utopijne, próby odzyskania fenomenu indywidualnej lektury i kładzenie nań nacisku ponad wymogami standaryzacji wiedzy o literaturze”<sup>600</sup>. Takie działania wcale, wbrew pozorom, nie doprowadzają do skrajnych wniosków, klasę, należącą do jednej wspólnoty kulturowej, cechują bowiem podobne doświadczenia życiowe i edukacyjne oraz jedność tradycji, toteż wnioski interpretacyjne nie powinny być skrajnie różne. „Zarysowana paralela: indywidualność czytania – indywidualność tekstu przynosi fantastyczne możliwości dydaktyczne. Daje bowiem uczniowi wolność, wiążąc ją równocześnie z odpowiedzialnością”<sup>601</sup>. Odmienne rozumienie tekstu, świadomość, że dla każdego inny jego fragment czy wątek są najważniejsze, otwiera także przed nauczycielem nowe możliwości, może on bowiem traktować tekst niestereotypowo, co z kolei ułatwi wyjście poza banały przenoszone na lekcje z bryków. Poza tym, jak wskazują doświadczeni nauczyciele, interpretacja tego samego tekstu zmienia się wraz ze zmianami pokoleń młodych czytelników, ponieważ każde z nich ma inne doświadczenia społeczne, kulturowe, odmiennie pojmuje wartości. Także

„kontekst wypowiedzi – podkreśla Zofia Mitosek – jest nieograniczony, bowiem wiąże się z nieskończonym przyrostem tekstów, których ślady interweniują

---

<sup>598</sup> D. Solińska, *Ach, ta dzisiejsza młodzież!*, „Polonistyka” nr 1 (301) rok XLVI, styczeń 1993, s. 19.

<sup>599</sup> Por. S. Fish, *Drogą antyformalistyczną aż do końca*, tłum. A. Szahaj [w:] *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, red. A. Szahaj, Kraków 2002, s. 178.

<sup>600</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, op. cit., s. 41.

<sup>601</sup> *Ibidem*, s. 45–46.

w produkcję i odczytanie znaczeń. Niekontrolowane użycie języka [...] prowadzi do anarchii sensu. Ta właśnie anarchia stanowi o historyczności, dynamice i rozwoju mowy. [...] Intencja komunikacyjna nigdy nie przenika znaku w sposób przezroczysty: trafia w nim na ślady innych znaków oraz sama zostawia w nim swój ślad, powodując przemieszczenie sensu – starego i nowego<sup>602</sup>.

Wynika z tego, że każda interpretacja, znajdująca uzasadnienie w dziele, jest wartościowa i pełnoprawna, dlatego w szkolnym obcowaniu z tekstami literackimi, zwłaszcza tymi dawno już zinterpretowanymi, co podkreśla między innymi Ewa Jaskółowa<sup>603</sup>, należy dać uczniom szansę na interpretację własną – inną. Jeśli przyzwyczajamy ich do takiego właśnie modelu pracy, z czasem się zorientują, że wypowiedzanie opinii zaczerpniętych z opracowań w klasowej dyskusji o lekturze nie wystarczy – książkę należy naprawdę uważnie przeczytać i przedstawić na jej temat własne zdanie, wynikające z indywidualnego przeżycia tekstu.

Pomimo wielu lat dyskusji i ścierania się zdań literaturoznawców, językoznawców, teoretyków i dydaktyków, dopiero w ostatniej dekadzie XX w. polska szkoła zaczęła akceptować nową metodykę polonistyczną, inspirowaną podejściem hermeneutycznym, intertekstualnym, czy szerzej – kulturowym. W myśl owego novum, polonista jest wręcz zobligowany do tego, by otwierać tekst na różne praktyki czytelnicze i stosowanie takich narzędzi badawczych, które pogłębią wrażliwość uczniów i poszerzą pole konwersacji.

W literaturoznawstwie sposób czytania jest definiowany w różny sposób. Na przykład Michał Paweł Markowski rozróżnia jego dwa typy: egzegezę i użycie. Píše: „egzegeta robi wszystko, by starannie odseparować niewłaściwe rozumienie znaczeń od właściwego. Właściwe jest to, które znajduje się w tekście, niewłaściwe zaś to zewnętrzny wtręt w strukturę semantyczną utworu”<sup>604</sup>. Drugi typ pozwala interpretować lekturę „w taki sposób, że swobodnie przekracza ona granicę własnej autonomii i zostaje zarażona wirusem dyskursywnej nieczystości”<sup>605</sup>. W szkole, zdaniem Dariusza Szczukowskiego, najlepszy w tej kwestii jest kompromis pomiędzy „egzegezą” i „użyciem”<sup>606</sup>. Warto też pamiętać o wskazanych przez Hansa-Georga Gadamera trzech typach badania tekstu. Pierwszy wymaga umiejętności czytania i zrozumienia

---

<sup>602</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, Warszawa 2005, s. 402.

<sup>603</sup> Zob. E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację*, *op. cit.*, s. 39–45.

<sup>604</sup> M.P. Markowski, *Interpretacja i literatura*, „Teksty Drugie” 2001, nr 5, s. 58.

<sup>605</sup> *Ibidem*.

<sup>606</sup> D. Szczukowski, *Konsekwencje neopragmatyzmu Richarda Rorty’ego dla edukacji polonistycznej [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, *op. cit.*, s. 58.

jego sensu, drugi wypełnienia przez czytelnika wolnych przestrzeni, tego, co niedopowiedziane wprost<sup>607</sup>, trzeci zaś polega na absorbowaniu dzieła do swojego świata, życia i wzbogacenia dzięki niemu własnej egzystencji<sup>608</sup>. W szkole pozwala to „nie tylko połączyć teorię z praktyką, ale na gruncie dydaktyki i literatury zbudować koncepcję lektury jako dialogu czytelnika z tekstem literackim”<sup>609</sup>. Każda przeczytana książka jest interpretowana przez pryzmat doświadczeń indywidualnych, pokoleniowych czy kulturowych, nierzadko też, przynajmniej w jakimś stopniu, wpływa na życie i system wartości ucznia.

„Identyfikacja poznawcza i przypisywanie sensu zdarzeniom, sytuacjom, zjawiskom czy zachowaniom postaci (poprzez usytuowanie ich w kontekście doświadczeń podmiotu obserwacji) – zaznacza Elżbieta Mikoś – warunkuje odpowiedź emocjonalną, bowiem człowiek reaguje uczuciowo na sensory, które mentalnie przypisuje np. danej sytuacji, nie zaś na samą sytuację. Co więcej, różne osoby w odmienny sposób mogą interpretować znaczenie tych samych zjawisk, a to z kolei implikuje zróżnicowanie reakcji emocjonalnych związanych z ich doświadczeniem”<sup>610</sup>.

W pierwszej fazie interpretacji „uczeń »słyszy« i reaguje na te segmenty tekstu, które otwierają się i łączą ze znaczeniami umocowanymi w jego przestrzeni mentalnej, gdy tymczasem inne pozostają w ukryciu”<sup>611</sup>. Dzięki odczuwanej empatii może się utożsamić z postacią literacką, rozumiejąc jej przeżycia albo nie – tak czy inaczej wychodzi na spotkanie z nią. Ta relacja uczeń – bohater literacki pozwala na odejście od własnych przekonań, akceptację dla inności, wyjście poza „ja” i życzliwe spojrzenie na odmienne od naszych poglądy, sposób postępowania. „Interpretacja i rozumienie lokują się pomiędzy *własnym* a *obcym*”<sup>612</sup>. E. Mikoś zwraca uwagę na to, że podobieństwo doświadczenia, przeżyć, odczuwania może sprzyjać zrozumieniu Innego. I choć nie musi prowadzić do uznania jego racji za swoje, to jednak każda próba pojęcia motywacji czy zachowania bohatera pozwala nie tylko lepiej zrozumieć tekst, ale też prowadzi do wiwisekcji własnych poglądów, postępowania, wejrzenia w głąb siebie. Naturalnym jest to, że empatię najłatwiej będzie uczniowi okazać postaci bliskiej, która

---

<sup>607</sup> Por.: R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, tłum. M. Turowicz, Warszawa 1988, s. 316–326.

<sup>608</sup> Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, op. cit., s. 74.

<sup>609</sup> *Ibidem*, s. 75–76.

<sup>610</sup> E. Mikoś, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka” 2/2008, s. 7.

<sup>611</sup> *Ibidem*.

<sup>612</sup> *Ibidem*, s. 9.

„wkracza w jego życie, jego doświadczenia (kulturowe, społeczne, rodzinne, uczniowskie) i mówi coś ważnego w sprawie dla niego istotnej; [...] jeśli pojawia się odczucie bliskości emocjonalnej z bohaterem, np. ze względu na podobny sposób reagowania na świat, zbliżone przejawy wrażliwości; jeśli cudze fascynacje wpisują się w ciekawość poznawczą czytelnika (robią wrażenie, wzruszają...)”<sup>613</sup>.

Z drugiej strony, możemy się dowiedzieć, cytując Richarda Rorty’ego, „jak zupełnie niepodobni do nas ludzie myślą o sobie, w jaki sposób udaje im się przedstawić bulwersujące nas postępowanie w dobrym świetle, jak nadają swemu życiu sens”<sup>614</sup>.

Podsumowując, warto raz jeszcze podkreślić, że lekcje literatury powinny dawać możliwość wypowiedzania różnorodnych opinii zarówno nauczycielom, jak i uczniom, w atmosferze wzajemnego szacunku oraz aprobaty dla nawet skrajnie odmiennych poglądów, bo jeśli

„doświadczenie lektury – jak podkreśla Anna Burzyńska – ma być doświadczeniem w pełnym tego słowa znaczeniu – bogatym w rozmaite odcienie, nie zaś – jak chciał Platon – sprowadzonym jedynie do »racjonalnego wyjaśnienia«, powinno za wszelką cenę unikać utartych szlaków i wszelkiej schematyzacji. Bo tylko wtedy [...] stać się może autentycznym i stale bijącym źródłem »naszej wewnętrznej przemiany«”<sup>615</sup>.

### 3. Pluralizm metodologii literackich a dydaktyka szkolna

Każda lektura, przypomina K. Biedrzycki, stanowi szczególne doświadczenie – jest czystym aktem czytania, niezwiązanym z rzeczywistością pozalekturową albo przeżyciem egzystencjalnym. W obu wypadkach jednak stanowi rodzaj kontaktu z drugim człowiekiem – autorem tego, co napisane. Czasem czytanie jest poparte wnikliwą interpretacją profesjonalną, naukową, kiedy indziej naiwne, powierzchowne, zwykłe – dla przyjemności. Pomiędzy tymi modelami stoją krytyka literacka i dydaktyka nauczania literatury<sup>616</sup>.

---

<sup>613</sup> *Ibidem*, s. 11–12.

<sup>614</sup> R. Rorty, *Wybawienie od egotyzmu: James i Proust jako ćwiczenia duchowe*, tłum. A. Żychliński, „Teksty Drugie” 2006, nr 1–2, s. 186.

<sup>615</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, *op. cit.*, s. 29.

<sup>616</sup> Por. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, *Wstęp* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, *op. cit.*, s. 9.

Choć pierwsza zajmuje się literaturą najnowszą, a druga w większości dziełami stanowiącymi kanon, dla obu istotne jest, że w jednej i drugiej chodzi o

„nauczenie takiego obcowania z tekstem, w którym naiwność zostanie zastąpiona zdolnością dostrzegania bogactwa znaczeń, a spontaniczność dopełniona umiejętnością możliwie głębokiego i podpartego reelekcją odczytania. Obie poszukują sposobów, by literatura trafiła do czytelnika. Pełnią rolę reklamodawcy, mediatora, tłumacza. Promują autorów, tytuły, style wypowiedzi, oswajają z nowatorską sztuką. Próbuje przełamywać bariery odbioru, a nade wszystko – pokonywać obojętność wobec książek”<sup>617</sup>.

Oba środowiska: krytycy i dydaktycy są wobec siebie nieufni – pierwsi boją się petryfikacji szkolnej interpretacji lektury, drudzy uważają ją za zbyt przeintelektualizowaną, niedającą jednoznacznych odczytań, a więc nieprzydatną w szkole. W dobie pluralizmu metodologicznego badań literackich warto się zastanowić, w jakim stopniu rozważania teoretyków przekładają się na szkolną interpretację tekstu literackiego. Czy zasadne jest przenoszenie definicji uniwersyteckich na grunt dydaktyki, sposobu odczytywania lektur w klasie i pracę z młodzieżą, łączenie postawy krytyka literackiego z opartymi często li tylko na intuicji rozpoznaniem uczniowskimi? Nauczyciel niewątpliwie powinien na bieżąco uzupełniać swoje kompetencje badacza tekstu, orientować się w nowych trendach, nie zapominając o tych, które są stosowane i sprawdzają się od lat. Czy może jednak oczekiwać od uczniów tego, by stali się równymi partnerami w dyskusji o teorii literatury albo metodologii badania tekstów? Odpowiedzi na to pytanie próbuje udzielić E. Jaskółowa, mówiąc, że

„szkoła nie jest i nie może być miejscem, w którym toczy się spór o metodologię. Spory i dyskusje metodologiczne to domena ośrodków akademickich, ale szkoła jest instytucją, która przejmuje pewne ustalenia i stanowiska zbudowane w trakcie akademickich sporów, by modyfikować proces dydaktyczny w obszarze różnych dyscyplin przedmiotowych”<sup>618</sup>.

Przywołane stanowisko można by jeszcze uzupełnić wypowiedzią Z. Urygi<sup>619</sup>, który zaleca pamiętanie o tym, że w przestrzeni metodologii, zajmujących się interpretacją dzieł, istnieją trzy obszary badania tekstu literackiego:

---

<sup>617</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>618</sup> E. Jaskółowa, *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego* [w:] *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego, cz. II (materiały konferencyjne)*, *Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej*, Jaworzno 2007, s. 5.

<sup>619</sup> Zob. Z. Uryga, *Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 17–26.

polonistyka uniwersytecka – zajmująca się odczytaniem go w sposób naukowy, dydaktyka nauczania – jako dyscyplina przygotowująca do pracy nauczycieli, której celem powinno być m.in. przekładanie osiągnięć naukowych tej pierwszej na praktyczne zastosowania, wreszcie szkolne lekcje języka polskiego – na których z interpretacją lektury mierzy się uczeń, niebędący ani profesjonalnym badaczem, ani krytykiem literatury. Młodzież nie uczestniczy w sporach naukowych na poziomie akademickim, nie wymagamy od niej także znajomości i rozumienia zawiłych terminów specjalistycznych. Z taką czy inną metodologią odczytywania tekstu obcuje nieświadomie za sprawą i pośrednictwem nauczycieli, którzy zapoznali się z nimi podczas studiów i potem stosują tę czy inną, pracując z lekturą na lekcji. Jerzy Jarzębski wyraża nawet przekonanie, że polonistyka uniwersytecka i szkolna to dwie różne perspektywy, choć oczywiście łączy je wspólna tematyka oraz fakt, że uczący to absolwenci studiów wyższych.

„Polonistyka w wersji szkolnej ma, podług mego zdania – mówi – dwa główne i bardzo odmienne cele: pierwszy to w rzeczy samej nauczanie różnych metod postępowania z tekstem (rozumienia, interpretacji, naśladowania czy parafrazowania itd.), drugi – to pokazanie uczniom, w jaki sposób literatura w różnych czasach odbijała w sobie świadomość epoki i problemy ludzkie”<sup>620</sup>.

Porównując działania krytyków i dydaktyków, Witold Bobiński<sup>621</sup> zauważa, że odróżnia je także to, iż pierwsi pracują z myślą o tych, którzy chcą czytać, a drudzy obcuja na co dzień z osobami do zgłębiania literatury zmuszonymi. Obu grup zawodowych dotyczy jednak sugestia, sformułowana przez Adama Dziadka:

„Poddawanie się klasyfikacjom, deklarowanie stanowiska metodologicznego, przypisywanie czytelnika do jakiejś metodologii czy teorii są dziś pozbawione większego sensu. Nie ma znaczenia, czy czytelnik jest formalistą, strukturalistą, semiologiem, dekonstrukcjonistą czy feministyczną krytyczką literacką, ważne jest to, aby jego lektura była skuteczna – by dało się ją bez większych trudności zweryfikować, potwierdzić ją i zaakceptować. Lektura musi więc być akceptowalna, ale musi też mówić coś istotnego o świecie i społeczeństwie, w którym rodziły się tekstowe twory”<sup>622</sup>.

---

<sup>620</sup> J. Jarzębski, *Interpretacja w edukacji polonistycznej* [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013, s. 79–80.

<sup>621</sup> Zob. W. Bobiński, *Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, op. cit., s. 85–95.

<sup>622</sup> A. Dziadek, *Cały świat jest tekstem! Polikontekstualność i transdyskursywność* [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, op. cit., s. 41.

Szkolna edukacja powinna być umieszczona bliżej życia, a interpretacja utworów nie może polegać na epatowaniu biegłością techniczną, mnogością metodologii i odczytań, z których żadne nie są bardziej niż inne uprzywilejowane. Klasa to miejsce, gdzie celem poznawania tekstów literackich jest nie tylko chęć zagłębienia się w sam tekst, ale także poznanie ludzkiej myśli oraz rozwoju człowieka, wywołanego rzeczywistością, w której żył. Konfrontuje się tu czasy współczesne z dawnymi, wyczytuje z dzieł filozofię epoki, ludzkie lęki, obsesje i pragnienia. Poznaje się nie tylko utwór, ale także dzieje człowieka oraz jego ewolucję na przestrzeni lat.

W szkole „sposób interpretowania lektury winien wynikać zarówno ze specyfiki tekstu, jak i konieczności podtrzymywania uczniowskich zainteresowań literaturą, motywowania młodych ludzi do sięgnięcia po kolejne dzieło”<sup>623</sup> – zaznacza A. Janus-Sitarz, przestrzegając też przez nazbyt naukową analizą i interpretacją lektur, bo zbyt trudny język takiego dyskursu mógłby przynieść efekt odwrotny do zamierzonego, i – miast pobudzić młodzież do kreatywnego spojrzenia na tekst i bardziej nim zaciekać, jedynie przestraszyć i zniechęcić do udziału w rozmowach o literaturze. Obecnie, w świetle współczesnych zmian w sposobie myślenia o interpretacji tekstu literackiego<sup>624</sup>, uprawomocniła się na lekcji interpretacja „niemetodyczna”, właściwa „odbiorcy nieprofesjonalnemu” – różnorodna, zakładająca mnogość „właściwych” odczytań. Dozwolone jest też przywoływanie różnych kontekstów kulturowych, „zwrot konstrukcjonistyczny” zaowocował bowiem w szkole prawem do czytania dla przyjemności, a „zwrot polityczno-etyczny” dał możliwość negowania „kanonicznego” rozumienia tekstu literackiego oraz uprawomocnił własne, często niespójne z wcześniejszymi, interpretacje. Uczniowie, dekonstruując tekst, mogą w nim odkryć coś wcześniej niezauważonego, pominiętego, a ważnego właśnie dla nich. Kolejny istotny dla szkoły – „zwrot narratywistyczny” – spowodował, że młodzież doskonali się w prowadzeniu narracji, nie tylko odtwarzając tę z literatury, ale też wymyślając własną – tym samym uczy się mówić i pisać o emocjach, uczuciach, a nawet tematach szczególnie trudnych, tabu, wstydlivych. „Zwrot kulturowo-antropologiczny” pozwala się młodzieży odnosić do zachowań kulturowych i społecznych, systemu wartości czy norm obyczajowych z czasów, w których rozgrywa się akcja lektury i porównywanie tego z realiami współczesności. Takie podejście do lektur w szkole powoduje, że rodzi się dyskurs, dotyczący nie tylko kon-

---

<sup>623</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 209.

<sup>624</sup> Zob.: L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, op. cit., s. 96–106.

kretnych tytułów, ale i zjawisk pozaliterackich, spraw egzystencjalnych. Choć, rzecz jasna, każdy tekst lub klasa będą wymagać innej metodologii<sup>625</sup>, najważniejsze jest „otwarcie na różnorodność sposobów czytania, umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oglądu (dzieła, problemu), gotowość na twórcze zmiany”<sup>626</sup>.

Z naukowych dyskursów, dotyczących metodologii literaturoznawczych, które toczyły się w drugiej połowie XX w., warto zauważyć przede wszystkim te, które można, przynajmniej w ogólnym zarysie, przenieść na grunt szkolnej interpretacji lektury. W przestrzeni sali lekcyjnej teorie w swoim założeniu sprzeczne często okazują się wobec siebie komplementarne<sup>627</sup>.

„Choć ogłoszono śmierć jednogłowego smoka strukturalistycznej teorii – zauważa Teresa Walas – w jego miejsce pojawił się smok wielogłowy – spluralizowane teorie, nie mniej produktywne i ekspansywne, tyle że deklarujące się jako autokratyczne i konceptualizujące nie istotę, lecz różnicę, nie powszechność, lecz lokalność. Ta partyzantka teoretyczna, często mająca charakter ruchu antyteoretycznego, bez przeszkód działała na obszarze literaturoznawstwa w postaci praktyk interpretacyjnych o silnie teoretyzowanym podłożu – jak dekonstrukcja (teoria krytyczna), feminizm czy postkolonializm, odwołujących się chętnie do historycznego materiału literackiego po to, by uzyskać w nim potwierdzenie własnych, uprzednio przyjętych tez”<sup>628</sup>.

W szkole strukturalny model interpretacji tekstu jest nadal z powodzeniem stosowany, ale oprócz niego pojawia się na lekcjach języka polskiego także hermeneutyczny, intertekstualny, „a często po prostu pragmatyczny”<sup>629</sup>.

---

<sup>625</sup> Według A. Pilch „»prawda tekstu« i »prawda jego interpretacji« przedstawia się zupełnie inaczej, gdy posłużymy się na przykład strategią intertekstualną. Z kolei model dekonstrukcyjny według Jacques’a Derridy doprowadzi do zupełnie innej – »negatywnej«, czy lepiej: »marginalnej« lektury, a na przykład Gaston Bachelard i Gilbert Durand dowodzą, że najbliższa prawdy jest interpretacja koncentrująca swoją uwagę na kwestiach znaczeń symbolicznych, znajdujących źródła uzasadnienia w pokładach podświadomości, w kompleksach i mitycznych żywiołach. Charakterystyczne dla hermeneutyki, intertekstualności, dekonstrukcji czy symbolologii poglądy układają się zatem w różnorodne modele poetyckiej lektury, tworząc zarazem propozycję badawczych narzędzi”. Zob.: A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 191–192.

<sup>626</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 23.

<sup>627</sup> Zob. Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, op. cit., s. 13.

<sup>628</sup> T. Walas, *Antropologia literatury jako możliwy rozsądek jej odnowionej historii i słabej teorii* [w:] *Przyszłość polonistyki. Konceptje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013, s. 168–169.

<sup>629</sup> E. Jaskółowa, *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego*, op. cit., s. 6.

Wymienione modele są przystępne dla uczniów i mogą być dla nich źródłem satysfakcji badawczej. „Hermeneutyczny – zauważa A. Pilch – zmierza do wykazania polisemiczności tekstu poetyckiego, model intertekstualny preferuje jego analizę tematyczną, a model dekonstrukcyjny stara się udowodnić jego idiomatyczność”<sup>630</sup>. E. Jaskółowa konkluduje, że nie stoją one ze sobą w sprzeczności, ale przeciwnie,

„prowadzą do pogłębiania uzasadnień pierwszych interpretacyjnych sugestii. Takie postępowanie interpretacyjne nabiera cech modelu pragmatycznego, którego głównymi orędownikami w XX wieku są Richard Rorty i Stanley Fish. Pragmatyści odrzucają teorię w ścisłym sensie, zanurzają się natomiast w żywiole doświadczenia. I ono staje się podstawą interpretacji. Świat, mówi Rorty, istnieje wprawdzie poza nami, ale to człowiek go opisuje. Opisy świata są zatem wytworami człowieka i tylko on odpowiada za jego obraz. Podobnie interpretator literatury swoim opisem przyczynia się do stworzenia jej obrazu. Interpretacja nie jest więc odkrywaniem a tworzeniem obrazu, jest konsekwencją określonego doświadczenia czytelniczego, intelektualnego, emocjonalnego, życiowego czy każdego innego”<sup>631</sup>.

Najważniejsze, aby interpretacja wynikała z tekstu i nie pomijała żadnego z istotnych elementów w jego obszarze znaczeniowym i językowym.

„Pragmatyzm jako metoda i pragmatyczna postawa zdroworozsądkowa wydaje się w warunkach szkoły XXI wieku najskuteczniejsza. A przemawiają za nią następujące argumenty: dajemy uczniom lub podpowiadamy różne możliwości mówienia (pisania) o tekście literackim; poziom analitycznego oglądu zmusza do dyscypliny wypowiedzi; uczniowie otrzymają narzędzia do uczestnictwa we »wspólnocie interpretacyjnej« (pojęcie Fisha); uczą się mówić o literaturze w różnych kontekstach; przez budowanie interpretacji literackich uczą się interpretacji świata w ogóle; otrzymują informację, że wielość odczytań nie oznacza nieograniczonej dowolności; i w końcu: uczniowie otrzymują informację, że interpretacja jest pochodną wiedzy, jaką prezentuje interpretator”<sup>632</sup>.

Na koniec warto zacytować myśl sformułowaną przez Piotra Śliwińskiego i pamiętać o niej, przygotowując się do lekcji, na których uczniowie, pod batutą nauczyciela, będą kontemplować dzieła literackie: największym „wrogiem intensywnej, nasyconej lektury nie jest, nawet być nie może, jakakolwiek metodologia, sposób czytania, taka czy inna szkoła czy teoria, lecz może być i wielokrotnie jest obojętność, powtarzalność, niedoświadczenie”<sup>633</sup>.

---

<sup>630</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*, op. cit., s. 192.

<sup>631</sup> E. Jaskółowa, *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego*, op. cit., s. 13.

<sup>632</sup> *Ibidem*, s. 13–14.

<sup>633</sup> P. Śliwiński, *Afirmacja czy rewizja? O stosunku do pisarzy pierwszorzędnych [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 33.

## 4. Hermeneutyka i intertekstualność w interpretacji „grających” lektur

W procesie wspólnego odkrywania i interpretacji wraz z uczniami szkół muzycznych „grających” lektur zasadnym jest bliższe przyjrzenie się szczególnie dwu metodologiom: hermeneutycznej i intertekstualnej oraz zastanowienie, w jakim zakresie można by ich założenia przenieść do klasy, złożonej przecież nie z literaturoznawców, ale uczniów o zróżnicowanych predyspozycjach intelektualnych, odmiennym poziomie wiedzy, zdolnościach percepcyjnych i zamiłowaniu do książek.

Najbardziej przydatną w szkolnej interpretacji tekstu, jak zaznacza B. Myrdzik, jest pierwsza z zaproponowanych, a to dlatego, że „edukacja w sensie hermeneutycznym ma charakter aksjologiczny”<sup>634</sup>, a przecież naszym celem jest przygotowanie człowieka do świadomego wybierania w życiu tego, co dobre, wartościowe oraz wyposażenie go w narzędzia poznawcze, umożliwiające konstruowanie własnej filozofii życiowej. W tym procesie wiele wskazówek może poszukującym dać kultura, „a szczególnie sztuka, ujęta w perspektywie antropologicznej”<sup>635</sup> oraz zgłębianie wartościowych tekstów. Wprawdzie początkowo preferowany przez hermeneutów model interpretacji był stosowany raczej w odniesieniu do wierszy jako tekstów metaforycznych, niejasnych po pierwszym odczytaniu czy wysłuchaniu, ale dzisiaj, kiedy uczniowie nie potrafią zrozumieć także utworów napisanych prozą, ten typ badania utworu można odnosić do wszelakich dzieł, studiowanych na lekcjach języka polskiego, a reprezentujących różne dziedziny sztuki. Hermeneutyka bowiem, jak tłumaczy A. Pilch, to: „sztuka czynienia zrozumiałym tego, co zostało powiedziane w niezrozumiałym, obco brzmiącym języku. W końcu Hermes, patron imienny hermeneutyki, był posłańcem tłumaczącym boskie działania. [...] Z języka wzniosłości stylu, z »boskiego natchnienia poety«, na język potocznego czytania, język odbiorcy”<sup>636</sup>.

Jako teoria interpretacji hermeneutyka ma swoje źródło w egzegezie *Pisma Świętego*, następnie rozwijana m.in. przez Friedricha Schleiermachera, Wilhelma Diltheya, czy Martina Heideggera, rozkwitła w drugiej połowie XX w. za sprawą Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura. Według tych ostatnich sztuka interpretacji polega nie tylko na odnalezieniu i zrozumieniu świata przedstawionego w tekście, ale także pozwala zrozumieć jego od-

---

<sup>634</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 9.

<sup>635</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>636</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*, *op. cit.*, s. 202.

biorecy samego siebie, co jest w procesie edukacji młodego człowieka szczególnie cenne.

Znajduje zastosowanie, jak już powiedziano, zwłaszcza w tych dziełach, które nie są jednoznaczne, oczywiście, nie stronią też od metafor czy symboli, dzięki czemu można je interpretować na wiele sposobów, toteż zasadnym jest dociekanie wspólnie z młodzieżą, co tekst stara się przekazać każdemu z obcujących z dziełem, o czym by mu powiedział na przykład podczas bezpośredniej wymiany zdań. Jest to możliwe dlatego, ponieważ dochodzi on do głosu „tylko dzięki obecności interpretatora – partnera rozmowy hermeneutycznej”<sup>637</sup>, a „rzeczywiste doświadczenie dzieła sztuki – pisze H.-G. Gadamer – istnieje tylko dla tego, kto »współgra«. Tzn. kto wnosi swój udział, wynik własnej aktywności”<sup>638</sup>. Uprawnione jest więc rozumienie dzieła na swój sposób, wynikający zarówno z wiedzy, umiejętności i kompetencji interlokutora, jak i z jego doświadczenia, kształtowanego przez wydarzenia, rodzinę, znajomych, kulturę, tradycję czy nawet media. Ten sam tekst może mieć w związku z tym wiele odczytań – odmiennie go będzie interpretował uczeń, a inaczej nauczyciel.

„Hermeneutyczny model odrzuca postulat »dochowania wierności dziełu«, »oddania sprawiedliwości jego strukturze« w imię dialogu czytelnika z tekstem. [...] Rozumieć tekst – podkreśla B. Myrdzik – to traktować go jako wypowiedź skierowaną do konkretnego czytelnika. Zaktualizować znaczenie tekstu, to odkryć prawdę w nim zawartą (jakąś projekcję »bycia-w-świecie«) i odnieść ją do sytuacji egzystencjalnej interpretatora”<sup>639</sup>.

Hermeneutyka zakłada, że tak jak nie da się poznać intencji twórcy, niemożliwe jest też rozpoznanie pierwotnej sytuacji komunikacyjnej, w której jego dzieło się rodziło. Każdy tekst jest przede wszystkim wypowiedzią skierowaną do konkretnego czytelnika – ucznia czy nauczyciela tu i teraz. Według hermeneutów nie istnieje zamknięta, skończona interpretacja dzieła, bo jego znaczenie powstaje przez przyswojenie go, czyli odniesienie wpisanej wewnątrz treści do własnej sytuacji egzystencjalnej<sup>640</sup>. H.-G. Gadamer mówi o wyraż-

---

<sup>637</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 211.

<sup>638</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993, s. 32.

<sup>639</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, op. cit., s. 85.

<sup>640</sup> Zbieżna z modelem hermeneutycznym jest orientacja antropologiczna (reprezentowana na przykład przez tzw. szkołę krakowską). Zakłada ona, że czytelnik interpretuje dzieło przez pryzmat osobistych doświadczeń, a ów proces stanowi rozmowę z tekstem, w której uczeń porusza się między tym, co mu znane a nieznanym.

nym związku „tożsamości dzieła z tym, że »jest w nim coś do zrozumienia«, że chce ono być rozumiane zgodnie z tym, co »ma na myśli« lub »mówi«. Jest to wychodzące od »dzieła« wyzwanie, które czeka na to, by mu ktoś sprostał. Domaga się odpowiedzi, udzielić jej zaś może tylko ten, kto to wyzwanie przyjął<sup>641</sup>. Dzięki interpretacji czytelnik dostaje możliwość nie tylko zrozumienia myśli przekazanej mu przez autora, ale „poprzez refleksję nad utworem literackim czy kontemplację nad innymi tekstami kultury doszukuje się swojego miejsca w bycie”<sup>642</sup>. To ważne, zwłaszcza dla dojrzewających, poszukujących własnej tożsamości uczniów, bo według M.P. Markowskiego: „nikt nie ma bezpośredniego dostępu do samego siebie, wobec czego, chcąc zrozumieć, kim jest, musi nieustannie odwoływać się do znaków i opowieści kultury”<sup>643</sup>.

Zdaniem H.-G. Gadamera sztuka jest połączona z konkretnymi okolicznościami życiowymi współbudującymi „całość szczególną – tyleż artystyczną, co pozaartystyczną – zaś jej elementów rozszcześcić nie sposób. Dzieło sztuki dodaje zresztą do zastanego bytu więcej sensu, gdyż ujawnia (odsłania) prawdę ludzkiego bytowania”<sup>644</sup> oraz „służy naszemu oswojeniu ze światem”<sup>645</sup>. Z. Mitosek dodaje: „każdy czytelnik może zrozumieć tylko to, co do niego przemawia”<sup>646</sup>, dlatego jest zasadnym, aby proponować uczniom lektury bliskie ich doświadczeniu, życiu, korespondujące z rzeczywistością, w której egzystują. Dzięki nim będą mogli się przyjrzeć Innemu, uwikłanemu w podobne perypetie, przejrzeć się w nim i wsłuchać we własne refleksje, wywołane przeżyciem estetycznym towarzyszącym percepcji dzieła, zrewidować stanowisko wobec swojego bycia w świecie oraz tego, kim się jest, bowiem „punktem dojścia interpretacji jest przyswojenie sensu, czyli odnalezienie w tekście świata, w którym – jak często mówi P. Ricoeur – mógłbym zamieszkać. Chodzi tu o taki rodzaj projektowania doświadczenia, które w istotny sposób odnosiłoby się do mojego życia”<sup>647</sup>.

W dialogu czytelnika z tekstem unaocznia się także tradycja, stanowiąca jedno ze źródeł naszego doświadczania świata – przywoływana nie tylko

---

<sup>641</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, op. cit., s. 32.

<sup>642</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 212.

<sup>643</sup> M.P. Markowski, *Hermeneutyka* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 185.

<sup>644</sup> S. Morawski, *Posłowie* [w:] H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, op. cit., s. 77.

<sup>645</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, op. cit., s. 431.

<sup>646</sup> *Ibidem*, s. 431.

<sup>647</sup> M.P. Markowski, *Hermeneutyka*, op. cit., s. 185.

przez dzieła sztuki, ale także szeroko rozumianą kulturę, obyczaje, normy postępowania itp. Według P. Ricoeura „interpretacja i tradycja są awersem i rewersem tej samej historyczności. Interpretacja zajmuje się tradycją i sama tworzy tradycję. Tekst jest podjęciem jakiejś tradycji, a interpretacja jest podjęciem tekstu”<sup>648</sup>. Obcując z dziełem, uczniowie mają okazję z jednej strony poznać i oswoić tradycję, z drugiej zaś zrozumieć i oswoić współczesność, w której egzystują. Gadamer „postuluje czynne, krytyczne nawiązanie do tradycji, wymagające od człowieka częściowego uświadomienia własnych przekonań światopoglądowych, ewentualnie zwerbalizowanie ich, a następnie »zderzenie« z nowym przekazem kultury, w wyniku czego może ulec zmianie dotychczasowy punkt widzenia człowieka”<sup>649</sup>. W czytaniu dzieł klasycznych chodzi bowiem nie tylko o poznanie, wyobrażenie minionych czasów, ale także o poczucie przynależności z tamym światem, podjęcie z nim dialogu. Wówczas tradycja, funkcjonująca synchronicznie, jest postrzegana diachronicznie w procesie kolejnych odczytań<sup>650</sup>.

„Naczelną zasadą hermeneutyki jest czynienie »rzeczy zakrytej«, niejasnej – zrozumiałą. Zanim człowiek zrozumie niejasny dla siebie przekaz tradycji, odwołuje się do tego, co jest mu znane i oczekiwane, co określa się mianem antycypacji w doświadczeniu ludzkim. Gadamer nazywa je przesądami (przesądami). Ten, kto chce zrozumieć jakiś tekst kultury, dokonuje najpierw projektu sensu całości, na który mają wpływ przede wszystkim – w planie indywidualnym – określone oczekiwania poznającego, jego uprzednia wiedza, świat wartości, gust artystyczny itd.”<sup>651</sup>.

Przewodnikiem w procesie studiowania dzieł powinien być nauczyciel – mistrz, który dąży do przełamania dystansu pomiędzy nim a adeptami sztuki interpretacji. Może uczniom wiele wpoić, ale i dużo się od nich nauczyć.

Żadne dzieło literackie nie jest do końca doprecyzowane i zawiera wiele miejsc, oczekujących na wypełnienie przez czytelnika. Pomimo iż autor kreśli w nim opis świata przedstawionego w sposób bardzo szczegółowy, pełen detali, to przecież każdy odbiorca wyobraża sobie daną rzecz nieco inaczej<sup>652</sup>.

---

<sup>648</sup> P. Ricoeur, *Egzegeza i hermeneutyka* [w:] *Idem, Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, tłum. E. Bieńkowska, Warszawa 1985, s. 333.

<sup>649</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, *op. cit.*, s. 26.

<sup>650</sup> Por. J. Sławiński, *Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim* [w:] *Dzieło – język – tradycja*, Warszawa 1974, s. 38.

<sup>651</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, *op. cit.*, s. 28.

<sup>652</sup> Wyobrażenia literacka – eksplikuje Jean Starobinski – nie tylko pozwala nam na wykreowanie w umyśle świata przedstawionego przez pisarza, ale także czegoś, co mogłoby się przytrafić, przewidywanie konsekwencji pewnych decyzji czy działań. Zdaniem szwajcarskiego filozofa i krytyka literatury wyobrażenia przez wieki była postrzegana jako narzędzie dostarcza-

„To jest ta wolna przestrzeń, jaką w tym wypadku zostawia słowo poetyckie, przestrzeń, którą my wypełniamy, idąc za językową ewokacją narratora”<sup>653</sup>. Tłumacząc ową niezwykłą cechę sztuki, H.-G. Gadamer powołuje się na różne teksty kultury – na przykład każdy utwór muzyczny ma określone tempo, w którym powinien być wykonany. Jednak jest to raczej sugestia kompozytora nie zaś narzucony odgórnie, dokładny czas trwania każdego dźwięku, frazy. Jeśli np. twórca nagrywa swój utwór i zaczyna się owo wykonanie traktować jako kanon, a potem wszystkie kolejne jego reprodukcje są identyczne, to po co go wykonywać? Jeśli instrumentalista nie podejmuje z dziełem dialogu, a tylko je kopiuje, to przyjmuje wobec niego postawą degradującą<sup>654</sup>. „Tym, co trzeba odnaleźć, jest własny czas utworu muzycznego, jest własny ton tekstu poetyckiego, to zaś może się dziać tylko w wewnętrznym uchu”<sup>655</sup>. Hermeneutyka zasadza się, według H.-G. Gadamera, na tym, że

---

jące obrazów koniecznych do tego, by intelekt stworzył „przedstawienia idei abstrakcyjnych”, wzbogacając je podług własnej inwencji, zyskując kontakt „z niższą sferą zmysłową” oraz „wyższą sferą duchowego światła” – zob. J. Starobinski, *Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni*, tłum. W. Kwiatkowski, „Pamiętnik Literacki” 1972 (64) z. 4, s. 217–232. Z kolei z badań przywołanych przez Ewelinę Soszyńską i Piotra Francuza wynika, iż aktywizacja wyobraźni pozytywnie wpływa na rozwój myślenia dywergencyjnego, będącego odwrotnością szablonowego, stereotypowego, polegającego na zdolności tworzenia różnych, niekonwencjonalnych rozwiązań jakiegoś problemu, twórczym przetwarzaniu informacji, dlatego warto docenić jej rolę w edukacji – zob. E. Soszyńska, P. Francuz, *Wpływ aktywizacji wyobraźni na myślenie dywergencyjne oraz na odbiór wrażeń płynących z ciała* [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007, s. 307–310. Wyobraźnia to „jeden ze zmysłów wewnętrznych, receptywno-twórczy, który swym wpływem obejmuje ludzkie poznanie intelektualne, wolę oraz uczucia, odgrywając ważną rolę w osobowym życiu człowieka (poznanie teoretyczne, postępowanie moralne, twórczość artystyczna i techniczna oraz życie religijne)” – P. Jaroszyński, *Wyobraźnia*, PEF — © Copyright by Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/w/wyobraznia.pdf> [data dostępu 19.07.2018], s. 1. Wyobraźnia ma także moc tworzenia nowych elementów, nieistniejących wcześniej. Z jednej strony zatem stwarza możliwość recepcji rzeczywistości, karmi się bodźcami dostarczonymi jej poprzez zmysły, z drugiej sprzyja powstawaniu rzeczy niemających jeszcze odpowiednika. „Drogą łączenia i dzielenia pozwalają na tworzenie nowych obrazów, których jako odrębnych rzeczy zmysły nasze nie widziały. Z uwagi na to, że nowe obrazy wydają się nie mieć odpowiednika w zmysłowo poznawalnej rzeczywistości (jakby były czymś całkiem nowym), pojawiły się sugestie, że albo pochodzą od jakiejś wyższej istoty (natchnienie), albo też sama wyobraźnia ma moc stwórczą” – P. Jaroszyński, *Wyobraźnia*, PEF — © Copyright by Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/w/wyobraznia.pdf> [data dostępu 19.07.2018], s. 8. Wyobraźnia w tworzeniu dzieł sztuki czy – jak w przypadku muzyki – odtwarzaniu już istniejących utworów odgrywa niebagatelną rolę, dlatego tak ważne, szczególnie w szkole artystycznej jest podejmowanie wszelkich działań, służących jej rozwojowi.

<sup>653</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, op. cit., s. 36.

<sup>654</sup> Por. *Ibidem*, s. 58–59.

<sup>655</sup> *Ibidem*, s. 59.

„poznanie i zarazem samopoznanie naszego jestestwa, zakorzenione w procesie historycznym tu i teraz, w procesie opartym na tradycji, a więc na skumulowanych określonych »przesądach« (co rozum filozoficzny wiąże z rozumem potocznym) obejmuje nieuchronnie w jednej sensownej całości zarówno przedmiot, jak i podmiot refleksji. Całość owa w ruchu przemiennym skrywa i odsłania to, co współczesne, w zespoleniu z tym, co minione, a to, co własne i bliskie, w fuzji z tym, co obce i dalekie. Jest to sytuacja dialogowo-pytajna, pozbawiona pewności i ostateczności ustaleń już osiągniętych, realizowana każdorazowo w rozmowie (interpretacji tekstów)”<sup>656</sup>.

Ryszard Handke przypomina, że choć interpretacja zawsze opiera się na jakichś założeniach, to „badanie humanistyczne nigdy nie spełnia naukowych wymagań obiektywności, z natury obcych historycznej istocie rozumienia”<sup>657</sup>. Interpretacja tekstu jest oparta o tzw. koło hermeneutyczne – rozpoczyna się od wyjściowej koncepcji, hipotezy, która jest w trakcie interpretacji korygowana, pogłębiana. Rozpoczyna się dialog z tekstem, rozpoznawanym poprzez pryzmat własnych doświadczeń odbiorcy. Tę cechę uwypukla również Anna Pilch, dowodząc iż „hermeneutyka, rozumiana jako metoda interpretowania przekazywanych tekstów, myśli, sensów, opiera się na świadomości subiektywnego jednostkowego punktu widzenia, podkreśla prawo do własnego, skończonego indywidualnego rozumienia świata i jego tekstów”<sup>658</sup>. W opinii P. Ricoeura „tekst jest niemy” – „mamy do czynienia z wkładem asymetrycznym w relacji autor – czytelnik, bo tylko jedna ze stron »przemawia« – dlatego »obdarowanie słowa tekstem« jest czymś innym, niż »słuchanie tekstu« [...] Zrozumienie sensu tekstu nie następuje, by tak rzec, samoistnie – tylko przy czytaniu zawartości tekstu”<sup>659</sup>, dającego nam pewne wskazówki, które należy wykorzystać, by odkryć wpisany weń sens, spełniający się w toku interpretacji – w czytelniku. Zrozumienie nie oznacza odnalezienia intencji autora, hermeneutyka sprzeciwia się interpretacji psychologicznej, ale dotarcie do jego warstwy semantycznej, dlatego w szkole należy unikać jednoznacznych, kategoriowych odczytań, uwypuklających aspekt moralizatorski, historiozoficzny, psychologiczny. Warto natomiast zwrócić uwagę na wielopłaszczyznowość tekstów. Stefan Morawski w *Posłowie* do wykładu H.-G. Gadamera podkreślił przeświadczenie filozofa o tym, że „rozumieć poetycki tekst, to znaczy zarysować jego kilka

---

<sup>656</sup> S. Morawski, *Posłowie*, *op. cit.*, s. 76.

<sup>657</sup> R. Handke, *Hermeneutyka* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki pod redakcją Bożeny Chrzastowskiej*, Warszawa 1995, s. 120.

<sup>658</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*, *op. cit.*, s. 192–193.

<sup>659</sup> *Ibidem*, s. 194.

podstawowych projektów, kilka alternatyw. Nie muszą być do końca rozwiązane”<sup>660</sup>.

Kierując się przypomnianymi pokrótce zasadami, warto interpretować na lekcjach języka polskiego różne lektury, jednak może się to okazać dość problematyczne podczas spotkań z tymi, które zostały już omówione w licznych opracowaniach, uczniowie bowiem sięgają do bryków nawykowo, bez względu na to, czy czytają książki w całości, czy też znają ich fabułę jedynie ze streszczeń. Gotowe, schematyczne interpretacje ukierunkowują ich sposób widzenia dzieł literackich, wyjaśniając te elementy, których, jak twierdzą, nie zrozumieli. Zwalniają z myślenia, dociekania, samodzielnego dochodzenia sensu i, co szczególnie niepokojące, utwierdzają w przekonaniu o istnieniu jednego odczytania utworu. Bardzo trudno wyjść na lekcji poza ten szablon i pobudzić młodzież do rozmowy, zmierzającej innym torem niż ten wytyczony w opracowaniu. Wymaga to od nauczyciela kreatywności, ale też zaufania uczniów i ich wiary w to, że naprawdę pozwala im się w szkole myśleć, a nie wyłącznie przyswajać gotowe formułki. Na lekcji najciekawiej przedstawia się dyskusja o takich lekturach, które w brykach nie zdążyły jeszcze zaistnieć, a ich treść nie jest jednoznaczna. Kontakt z takimi książkami wprawia młodych czytelników w zakłopotanie, bo samodzielnie muszą odnaleźć w nich sens, zrozumieć po swojemu – może się okazać, że interpretacji powstało tyle, ilu czytających i każda jest „właściwa”. Lektur jeszcze nieopracowanych lepiej na lekcjach nie streszczać na forum klasy, radzi A. Janus-Sitarz, bo „streszczenie staje się już wyrazem rozumienia i interpretacji tekstu”<sup>661</sup>. Warto natomiast podążać w procesie ich badania według modelu hermeneutycznego, na przykład zgodnie z zaproponowanymi poniżej wariantami postępowania<sup>662</sup>:

MODEL I – INTUICYJNY	MODEL II – WYKORZYSTUJĄCY ROZMAITE PROCEDURY INTERPRETACYJNE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• po pierwszym odczytaniu próba określenia, o czym jest tekst,</li> <li>• refleksja nad tym, co wnoszą do intuicyjnego odczytania „zewnętrzne” wyznaczniki tekstu – zapis graficzny, gatunek, tytuł...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indywidualna odpowiedź – co w utworze jest dla ucznia niejasne, jakiego sensu się domyśla,</li> <li>• wskazanie, które wyznaczniki dzieła – zdaniem ucznia – mogą poprowadzić</li> </ul>

<sup>660</sup> *Ibidem*, s. 202.

<sup>661</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, op. cit., s. 259.

<sup>662</sup> Zacytowany schemat, inspirowany propozycją A. Janus-Sitarz, pochodzi z publikacji: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 364–365.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• powtórna lektura krótkiego utworu lub refleksja nad tym, co wzbudzało niejasności w długim tekście – co znaczy konkretne sformułowanie..., o co chodzi w wybranej scenie, jak można rozumieć postępowanie bohatera, sytuację, epizod..., czemu służy retrospekcja, dygresja...,</li> <li>• formułowanie odpowiedzi na pytania, wybieranie kwestii intrygujących lub irytujących/odstręczających ucznia, odwoływanie się do doświadczeń osobistych, skojarzeń kulturowych, historycznych, literackich, filozoficznych...,</li> <li>• powrót do pierwszych reakcji na tekst i namysł nad tym, jak sformułowane w toku refleksji nad utworem spostrzeżenia modyfikują pierwotne doznania czytelnicze (potwierdzają/zaprzeczają/zmieniają),</li> <li>• próby odpowiedzi przez ucznia na pytania: co tekst mówi do ciebie, czy mówi coś o tobie?</li> </ul>	<p>analizę tekstu (gatunek, konwencja, data powstania, znajomość autora i innych jego utworów, konstrukcja narratora/bohatera, swoistość języka...),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autorefleksja na temat tego, w jaki sposób tekst (bohater, autor) mówi, dlaczego tak, po co mówi, jakiego skutku, jakiej reakcji oczekuje,</li> <li>• jak inaczej można odczytać metaforę (symbol, obraz, scenę), czy to zmienia rozumienie całości?</li> <li>• pytanie końcowe: co w tekście było/ jest ważnym przekazem dla współczesnych odbiorców, dla mnie; jakiego odbioru/działania/skutku tekst oczekuje, z jakimi przemyśleniami, pytaniami, odpowiedziami mnie pozostawia?</li> </ul>
---	---

Na przykład moi uczniowie, odpowiadając na pytanie: „o czym to jest?” po przeczytaniu opowiadania *Wiolonczeliści* Kazuo Ishiguro, wybranym przeze mnie ze względu na to, że jego treść jest bliska ich doświadczeniu, napisali<sup>663</sup>:

- *Myszę, że ta opowieść mówi o tym, że ludzie często nie widzą w sobie talentu, dzięki któremu mogliby zająć bardzo daleko i wtedy marnują swoje życie. Ale można kogoś spotkać i przeżyć coś, co spowoduje, że dzięki temu doświadczeniu odkryjemy w sobie talent.*
- *Opowiadanie to próbuje nam pokazać, że ludzie nie mogą popadać w rutynę. Człowiek powinien się uczyć całe życie, poszukiwać inspiracji. Oczywiście każdego motywuje co innego, ponieważ nie ma ludzi takich samych.*
- *Tekst opowiada o młodym wiolonczeliście imieniem Tibor, który poznawszy nieco starszą kobietę, z wyobrażeniem, że jest światowej sławy wiolonczelistką, zaczyna brać u niej lekcje. Pomiędzy nimi nawiązuje się specyficzna więź – ona, choć naprawdę nie jest wirtuozką wiolonczeli, otwiera przed nim świat muzyki, jakiego przedtem nie znał. On, na początku sceptycznie do niej nastawiony, stopniowo zaczyna coraz bardziej pragnąć prowadzonych przez nią lekcji, zaczyna słuchać jej słów i wchłaniać w sie-*

<sup>663</sup> Przytoczone tu przykładowe wypowiedzi pisemne, przywołane w zapisie oryginalnym, to fragmenty anonimowych notatek uczniów klasy III OSM II st. ZSM nr 1 im. K. Szymanowskiego w Rzeszowie.

bie płynące od niej uczucia. Niestety, ta osobliwa znajomość urywa się z chwili przyjazdu Petera Hendersona, który chce poślubić Eloise. Po latach narrator tekstu widzi Tibora w kawiarni i stwierdza, że prawdopodobnie porzucił on muzykę i pracuje w jakimś biurze – po rozstaniu Tibora z Eloise na zawsze, nie jest już taki sam jak kiedyś, a muzyka przestała być jego pasją.

- Na utwór można spojrzeć z kilku perspektyw. 1. Perspektywa wiolonczelisty, który szuka uwagi, pomocy. Kiedy spotyka tajemniczą kobietę, która nagle otwiera przed nim inne spojrzenie na grę, muzykę, jest oszołomiony. Zaczyna interpretować utwory w sposób bardziej emocjonalny, zaczyna rozumieć głębszy sens ukryty między nutami. Jednak wraz ze wzrostem jego umiejętności, wzrasta także pewność siebie, a także zaufanie do nauczycielki. 2. Perspektywa „wiolonczelistki”. Uważa się za geniusza wiolonczeli, mimo iż przestała grać w wieku jedenastu lat, uważając że przy nauczycielach marnuje swój talent. Kiedy poznaje młodego wiolonczelistę, pragnie pomóc mu rozwinąć jego geniusz. 3. Perspektywa obserwatora – kolegi wiolonczelisty – on zauważa, jak destrukcyjnie działa kobieta na mężczyznę.

Interpretując tekst, wyszliśmy od tego co oczywiste: tytuł opowiadania nie jest metaforyczny czy symboliczny – dotyczy osób, grających na wiolonczeli. Pierwszoosobowy narrator to saksofonista, występujący na słynnym placu, w miejscowości tłumnie odwiedzanej przez turystów. Pewnego razu wypatrzył tam instrumentalistę, którego poznał siedem lat temu, i to skłoniło go do refleksji, dotyczącej losów muzyków, często zmieniających zespoły, w których występują: „Dzisiejsi nierozłączni przyjaciele staną się jutrzejszymi obcymi facetami, którzy rozsiani po całej Europie, grają motyw z *Ojca Chrzestnego* i *Jesienne liście* na skwerach i w kawiarniach”<sup>664</sup>. Tibor był węgierskim wiolonczelistą, ukończył studia w Królewskiej Akademii Muzyki w Londynie, a potem spędził dwa lata w Wiedniu, ucząc się u mistrza, Olega Petrovica, mając nadzieję na międzynarodową karierę. Niestety, młody, nieznanemu muzykowi nie przyciągał szerokiej publiczności, toteż z czasem dawał coraz mniej koncertów, wreszcie w ogóle przestano je organizować. „Został zmuszony do wykonywania muzyki, której nienawidził. Dostosowanie się wymagało wyboru między biedą a poniżeniem”<sup>665</sup>. Podczas jednego z recitali usłyszała go pewna Amerykanka i postanowiła mu pomóc doskonalić interpretację. Przedstawiła się jako osoba realizująca misję wyławiania talentów i dbania o ich rozwój. Mawiała: „Chcę, żeby wszyscy wiolonczeliści grali

---

<sup>664</sup> K. Ishiguro, *Wiolonczeliści* [w:] *Idem, Nokturny*, tłum. L. Jęczynek, Warszawa 2010, s. 246.

<sup>665</sup> *Ibidem*, s. 249.

dobrze. Żeby grali pięknie. [...] Ja jestem wiolonczelistką, słucham więc innych wiolonczelistów, i kiedy słyszę, że coś jest nie tak...”<sup>666</sup>. Postanowiła pomóc i Tiborowi... Tyle wiemy na pewno.

Dalsza część lektury przedstawia współpracę kobiety i mężczyzny, fachową korektę jego gry i to, jak artystka stopniowo otwierała przed nim niedostępny świat muzyki. Sama jednak nawet nie dotknęła smyczka. Po kilku tygodniach lekcji wyznała:

„Urodziłam się tak jak pan ze szczególnym darem. Pan i ja posiadamy coś, czego inni wiolonczeliści nigdy nie osiągną, choćby nie wiem jak długo ćwiczyli. [...] Fakt, że nie nauczyłam się dotychczas grać na wiolonczeli, niczego nie zmienia. Musi pan zrozumieć, że ja jestem wirtuozem, ale takim, który dopiero musi zostać odsłonięty [...] Wiedziałam, że muszę chronić swój dar przed ludźmi, którzy mimo najlepszych chęci mogą go zniszczyć. [...] Przynajmniej nie zepsułam tego, z czym się urodziłam”<sup>667</sup>.

Przywołany fragment opowiadania zaskakuje – bo nagle pewność, że wiolonczelistka naprawdę jest mistrzynią w swojej dziedzinie, zamienia się w informację, iż grać w ogóle nie potrafi, a mimo to uważa się za wybitną instrumentalistkę. Jak to rozumieć? Na pewno nie jednoznacznie i właśnie dlatego tekst noblisty doskonale się nadaje do interpretacji hermeneutycznej. Każdy może w nim dostrzec ważne dla siebie fragmenty i sens adekwatny do własnych doświadczeń. Z pewnością zostanie odmiennie zrozumiany przez laika, a inaczej na przykład przez ucznia szkoły muzycznej. Ważne, co ów tekst mówi każdemu z nich, jak przemawia do czytelnika, czy pozostawi w nim jakiś ślad. Moi uczniowie wypowiedzieli się na ten temat pisemnie. Ich uwagi są bardzo interesujące i tak różne, że gdybym nie znała opowiadania, pomyślałabym, że każdy z nich napisał o innym:

- *Po przeczytaniu lektury uważam, że nie trzeba grać na instrumencie, aby być wirtuozem. Oznacza to, że można bardzo kochać muzykę, nie praktykując jej. Dzięki tej pasji człowiek może odczuć te same emocje, które towarzyszą instrumentalistcie.*
- *Opowiadanie wzbudziło we mnie sprzeczne uczucia. Kobieta rzeczywiście znała się na muzyce, oderwała swojego ucznia od twardych ram gry czysto technicznej, skupiając się na emocjach związanych z wykonaniem utworu. Oszukuje ona jednak nie tylko chłopaka, ale także swojego przyszłego męża, przed którym ucieka ze względu na różnicę wieku i fakt, że go nie kochała, manipulując nim tylko i wmawiając mu szczerą miłość. Jest to do-*

---

<sup>666</sup> *Ibidem*, s. 255–256.

<sup>667</sup> *Ibidem*, s. 276.

bry moment, by zaznaczyć, że wiedziała wszystko o swoim uczniu, który ufał jej bezgranicznie, a sama na pytania odpowiadała wymijająco lub wcale. Młody muzyk jest pod jej wrażeniem, przez co nie zauważa manipulacji, skrytości i poczucia wyższości nad innymi ludźmi. Słuchając tego, jaki ma potencjał i jak bardzo się różni od innych muzyków, po jakimś czasie zaczął sam w to wierzyć. Chłopak ze skromnego i milego stał się zadufanym w sobie i aroganckim pseudo-geniuszem. Stracił swoją prostotę i dobroć, a także przyjaciół. Wyniosłam z tej książki naukę, że nie warto od razu ufać nieznanym, nawet jeśli chcą dla nas dobrze, mogą zaszkodzić nam oraz naszym bliskim. Trzeba się skupić na rozwoju swych umiejętności a nie rozwoju swojej wysokiej samooceny. Nigdy nie można poddać się dumie, bo zniweczy to nasze marzenia oraz plany na przyszłość. Najważniejszą lekcją chyba jest to, by nie poddawać się manipulacji i samemu nie manipulować.

- *Historia ta mało dotyczy mojego życia. Nie mogę się utożsamić z postawą Tibora. Wiem, że nie jestem mistrzem w swoim fachu i że przede mną jeszcze wiele pracy. Nie jest mi obce to, że bywają raz lepsze dni w grze na instrumencie, a raz gorsze. Trzeba być wytrwałym i cierpliwym. Jeżeli uda mi się coś osiągnąć, to nie zaprzestam na tym. Będę chciał rozwijać się dalej. Ta historia jest dla mnie przestrożą, żeby nie popaść w rutynę i pamiętać o ciągłym poszukiwaniu inspiracji.*
- *Wiolonczeliści wpisują się w moje doświadczenie. Czytając na początku, że ludzie z orkiestry, z którymi się gra, po upływie czasu stają się jak rodzina, stwierdziłam, że mogę się z tym utożsamić. Pomimo iż dopiero pierwszy rok gram w orkiestrze i nie jest to nawet profesjonalna orkiestra, a jedynie szkolna, to i tak czuję, że z innymi grającymi w niej uczniami zaczęła mnie łączyć więź silniejsza, niż wcześniej. Działamy wspólnie, jako zespół i wiem, że jeżeli mam jakieś wątpliwości, zawsze się mogę zwrócić do nich po poradę, pomoc, nawet jeśli ma to być coś tak mało znaczącego, jak pożyczanie gumki, lub skserowanie nut, które dziwnym trafem zgubiłam. Co więcej, jestem w pełni świadoma faktu, że mogę z nimi najzwyczajniej w świecie porozmawiać o czymkolwiek. Najchętniej jednak rozmawiamy o utworach, które gramy. Śmiało dzielę się swoimi opiniami na ich temat, bez wahania też wskazuję fragmenty, które sprawiają mi trudność w ich zagranium, często także wymieniam takie, które są według mnie ładniejsze, brzmiały najciekawiej, bądź najbardziej odzwierciedlają moje uczucia. Muzyka łączy ludzi – nieważne, jak bardzo odmiennych. Smuci mnie jedynie wpleciona w tekst wzmianka o tym, że ludzie, którzy byli jak rodzina, po opuszczeniu orkiestry, zazwyczaj przemieniają się w kogoś całkiem dla nas obcego, dlatego też ze strachem myślę, jak ogromna zmiana zajdzie w na-*

stępnym roku, kiedy obecna druga liceum przestanie uczęszczać na lekcje orkiestry i jak dobitnie tę zmianę odczuję.

- *Jest tu coś, co się wpisuje w moje doświadczenie. Mam na myśli zawartą w pewnym fragmencie tezę, że każdy muzyk gra dany utwór inaczej, gdyż towarzyszą mu przy tym odczucia różne, od tych, które miał inny wykonawca. Być może, nierzadko, to wspomnienia, z którymi dany utwór się kojarzy lub sposób, w jaki odbiera się dzieło albo też uczucia, które do nas z niego płyną i z którymi jesteśmy obeznani, bo sami często je mamy. Najważniejsze jest moim zdaniem to, by czuć coś podczas odgrywania kompozycji – nie należy jej traktować tylko jako nuty, pauzy, oznaczenia dynamiki czy tempa. Oprócz tego wszystkiego, wraz z muzyką, muszą emanować z nas emocje rodzące się w nas samych, gdy tę kompozycję wykonujemy. W ten sposób wywołamy je u słuchaczy, ponieważ niewątpliwie dotrą do nich od nas. Rzecz jasna, jak już wcześniej pisałam, każdy ma odmienne wrażenia odnośnie danego dzieła, lecz jeśli włożymy w naszą interpretację własne odczucia, zechcemy podzielić się nimi z widownią, to rozbudzimy i w niej emocje, nieistotne, że najpewniej różniące się od naszych. Oczywiście zaznaczam teraz, że możliwe, iż tylko ja spostrzegam takową tezę w tym fragmencie tekstu i ktoś inny może czerpać z niego inne wnioski.*
- *Z tej lektury wyniosłam ważną prawdę, którą zapamiętam prawdopodobnie do końca życia. Tibor, rozpoczynając lekcje u Eloise, czuł wściekłość, zażenowanie i irytację, a to dlatego, iż jej uwagi jawiły mu się nazbyt śmiałymi, poniżającymi. Myślał, że kobieta obrała sobie za cel udowodnienie mu, że nie umie grać. Z biegiem czasu zaczął jednak pojmować, jak daleki był od prawdy. Eloise chciała dla niego jak najlepiej. Pragnęła rozpalić w nim emocje, bo wiedziała, że ma w sobie to coś, czego brak innym i wykazywała pewność, że w końcu zaczną one się z niego wydzielać. Widziała w nim potencjał. Uważała się za wirtuozkę i choć nie grała na wiolonczeli odkąd skończyła jedenaście lat, stwierdzenie to bynajmniej nie wydawało się jej nieprawdziwe. Żywiła przekonanie, że stoi ponad wszystkimi nauczycielami, jakich do tej pory poznała, dlatego że nie widziała w nich czegoś – tego osobliwego, wyjątkowego czegoś, co czyni muzykę czymś większym, niż tylko zapis nut. Udzielała rad Tiborowi, bo wiedziała, że jest taki, jak ona. Tchnęła w jego muzykę życie, roznieciła w nim emocje, wskutek czego pragnęła tylko słuchać i słuchać jego gry. Dla Tibora było to coś, co podnieciło jego chęć do grania, stało się to jego motywacją, czymś, bez czego nie był w stanie grać tak dobrze, jak grał. Pomagając mu, przekazała zarazem część swojej duszy, dlatego nie przejmował się tym, iż sama nie gra na wiolonczeli. Nie było to istotne, bo ona jako jedyna potrafiła do*

niego dotrzeć, zrozumieć jego uczucia, a jednocześnie podzielić się swoimi. Nadal postrzegał ją jako wirtuoszkę. Była jego motorem do działania, podbudowywała go. Rozstając się z Eloise utracił osobę, która sprawiła, że jego serce biło szybciej gdy grał, która wzbudzała w nim potok uczuć, wielce odmiennych, skrajnie do siebie niepodobnych. Nie mając jej, przestał widzieć, nie patrzył już na muzykę w ten sposób. Nikt nie później potrafił w nim tego obudzić. Każdy człowiek powinien mieć kogoś, kto go zmotywuje do działania, kto mówiąc: „rób to, bo robisz to świetnie” wyzwoli nasze uczucia i sprawi, że będziemy to robić. Bez tego kogoś, nie w naszej mocy jest czuć wszystko, co dzięki niemu czuliśmy, a wykonywanie owej czynności, którą w mniemaniu tego człowieka wykonywaliśmy wspólnie, nie sprawi nam już więcej radości. Nie jest to reguła, jednak w przypadku Tibora było tak, a nie inaczej. Każdy człowiek jest inny i na każdego wpływ może mieć coś innego. A ta prawda? To to, że powinno się wkładać serce we wszystko co się robi. Czymże bowiem będzie czynność wykonywana przez nas niedbale, bez wczucia się w nią? Będzie tylko czynnością, bez jakichkolwiek wartości, niewnoszącą do naszego życia nic, co mogłoby je uczynić piękniejszym. Dlatego tak niezbędna jest odnalezienie pasji w naszej egzystencji, bo pasja sama w sobie jest czymś, w co się wkłada całego siebie – wysiłek, trud, uczucia, serce i duszę. Obok pasji musi się też pojawić coś, co nas motywuje, niezależnie czy znajdziemy to w sobie, czy da nam to ktoś drugi. Nie bądźmy jak Tibor, który stał się urzędnikiem, działając wbrew sobie i samym sobie krzywdząc. Wtedy będziemy zwycięzcami, którzy odkryli pasję, rozwinęli się w niej i trwali przez całe życie.

Wypowiedzi uczniów świadczą o tym, że każdy z nich zwrócił uwagę na inny aspekt opowiadania *Wiolonczeliści*. Tym samym dowiedli, że ów tekst jest wieloznaczny i wielogłosowy, występują w nim symbole i metafory, które zachęcają do różnorodnych odczytań. Ich spostrzeżenia i uwagi mogą być zacznem ciekawej refleksji, czy nawet dyskusji klasowej, w której mogliby się postarać znaleźć odpowiedź na pytanie: „dlaczego przedkładam jakiś sens (ten sens) nad inny?”<sup>668</sup>. Może się okazać, że lektura pozwoliła im „nazwać własne egzystencjalne doświadczenia, porównać je z doświadczeniami bohaterów literackich, a jednocześnie otworzyć tekst na nowe interpretacje”<sup>669</sup>, bo każdy z czytelników to inna osobowość, wrażliwość.

---

<sup>668</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*, op. cit., s. 196.

<sup>669</sup> A. Włodarczyk, *Pluralizm etyki interpretacji tekstu literackiego – ponowoczesne kategorie interpretacyjne* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*. Pytania, problemy, perspektywy, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 169.

Oprócz badań hermeneutycznych, także odnajdowanie i objaśnianie intertekstualności literatury może być dla uczniów szkół muzycznych obcujących z „grającymi” lekturami źródłem interesujących spostrzeżeń i satysfakcji badawczej. Kojarzona z poststrukturalizmem jest intertekstualność jedną z koncepcji badania literatury, polegającą na śledzeniu związków jednego tekstu z innym i odkrywaniu między nimi wzajemnych relacji. Ogólne zasady semantyki intertekstualnej sformułowali badacze francuscy: Gerard Genette i Michael Riffaterre, sam termin zaś został zaczerpnięty od Michała Bachtina przez Julię Kristevę, według której „każdy tekst jest zbudowany z mozaiki cytatów, jest wchłonięciem i przekształceniem innego tekstu”<sup>670</sup>. Intertekstualność, w swoim założeniu, wychodzi poza autonomię konkretnego dzieła literackiego, zmierzając do przekroczenia jego granic i poszerzenia możliwości twórczej interpretacji. Według omawianej koncepcji takie postępowanie winno objąć całą przestrzeń literatury, a

„sens badań intertekstualnych – podkreśla Teresa Cieślukowska – polegać ma na odnoszeniu dzieła do zbiorów tekstów innych, anonimowych, wywodzących się z arche tekstu, pojmowanych jako składniki gatunków literackich i konwencji rządzących kategoriami struktury dzieła”<sup>671</sup>.

Stanisław Balbus, nawiązując do poglądów Rolanda Barthesa, Julii Kristevy, Jonathana Cullera i Michaela Riffaterre’a, dodaje, że sam tekst „nie znaczy”, ale „produkuje” swe znaczenia w trakcie kolejnych odczytań – „inter-lektur”, więc za każdym razem nieco odmiennie – w ten sposób, że „odsłaniając” swe relacje intertekstualne „wytwarza” dopiero swe sensy, tj. samego siebie”<sup>672</sup>.

Ustalenia terminologiczne, wynikające z różnego rozumienia kwestii intertekstualności, powodują, że jej dookreślenie jest dość skomplikowane, jednak zdaniem A. Pilch, osią intertekstualności jest zawsze tekst w relacji z innymi – „szeroko” lub „wąsko” rozumianymi tekstami<sup>673</sup>. Badaczka zwraca uwagę, że już Gadamer podkreślał, iż dzieła nie da się w pełni zrozumieć, jeśli nie zderzy się go z kontekstami i zalecał „dosłuchiwanie się w nim akordów”. Przypomina też wprowadzony przez Barthesa termin *déjà lu*, oznaczający, że czytelnik w nowo czytany tekście dostrzega to, co już gdzieś wcześniej przeczytał.

---

<sup>670</sup> J. Kristeva, *Słowa, dialog i powieść* [w:] Bachtin. *Dialog. Język. Literatura*, tłum. W. Grajewski, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa 1983, s. 396.

<sup>671</sup> T. Cieślukowska, *W kręgu genologii intertekstualności, teorii sugestii*, Łódź 1995, s. 97.

<sup>672</sup> S. Balbus, *Między stylami*, Kraków 1996, s. 45.

<sup>673</sup> A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 97.

## Dzięki temu

„analiza intertekstualna zbliża się w wielu wypadkach do hermeneutyki; zrozumienie funkcji intertekstu wymaga przywołania całego łańcucha skojarzeń tekstowo-językowych oraz kulturowo-biograficznych, w których interpretant nie zawsze daje się odróżnić od intertekstu, a o rezultacie badania często decyduje wiedza badającego”<sup>674</sup>.

Za pewną odmianę intertekstualności bywa też uznawana dekonstrukcja, która „likwiduje jakiegokolwiek próby »prawdziwościowego« nastawienia wobec dzieła sztuki”<sup>675</sup>, – jak dowodzi bowiem S. Balbus – „każda lektura jest lekturą »błędną«, mylną, ponieważ żadna nie może być ostateczna i pełna”<sup>676</sup>. W radykalnej postaci, przyjętej przez dekonstrukcjonizm, intertekstualność prowadzi wręcz do zanegowania indywidualizmu i oryginalności utworu, który jest traktowany jedynie jako twór powielający istniejące już wzorce. W mniej ortodoksyjnej formie, rozumianej w sensie węższym, oznacza celowe i świadome nawiązanie do cudzego tekstu, poprzez parafrazę, aluzję czy cytaty. Michał Głowiński uważa, że o intertekstualności można mówić tylko wówczas, gdy między tekstami aż iskrzy, dochodzi do kolizji, polemiki czy przewartościowania<sup>677</sup>.

„Współczesna praktyka literacka – dowodzi Ryszard Nycz – która niejako »wymusiła« wprowadzenie jakiegoś, odpowiadającego jej strategiom, terminu, przekonuje nas, że relacji międzytekstowych nie da się ograniczyć do wewnątrzliterackich odniesień. Obejmują one wszak w równej mierze związki z pozaliterackimi gatunkami i stylami mowy, jak i, nierzadko, intersemiotyczne powiązania z pozadyskursywnymi mediami sztuki i komunikacji (plastyka, muzyka, film, komiks etc.). [...] Współczesne badania interdyscyplinarne (tzn. m.in. metahistoryczne, semiotyczne, dekonstrukcjonistyczne, studia z zakresu lingwistyki tekstu) dowiodły, iż intertekstualność nie jest wyłączną własnością literatury, lecz stanowi stłumiony bądź jawny wymiar każdego typu wypowiedzi”<sup>678</sup>.

Według Henryka Markiewicza o intertekstualizmie można mówić zarówno określając wpływ tekstów wcześniejszych na późniejsze, jak i w koncepcji aleatorycznej, późniejszych na powstałe przed nimi<sup>679</sup>, kiedy to dzieło wprost wskazuje na prototekst, zawiera pochodzące z niego cytaty lub elementy albo podejmuje motywy znane już z innych utworów.

---

<sup>674</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, *op. cit.*, s. 392.

<sup>675</sup> *Ibidem*, s. 396.

<sup>676</sup> S. Balbus, *Między stylami*, *op. cit.*, s. 46.

<sup>677</sup> Por. M. Głowiński, *O intertekstualności* [w:] *Poetyka i okolice*, PWN, Warszawa 1992.

<sup>678</sup> R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 1990, t. 81, z. 2, s. 97.

<sup>679</sup> Zob. H. Markiewicz, *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwa*, Warszawa 1989, s. 209–210.

## Intertekstualność to

„ujawniona w samym tekście relacja do proto/arche/tekstu, skłaniająca do wzięcia go pod uwagę w recepcji tekstu. Dzięki temu uwydatniają się, rozjaśniają, modyfikują, wzbogacają pod względem semantycznym i artystycznym określone aspekty czy składniki tekstu, a jednocześnie dokonuje się w większym lub mniejszym zakresie interpretacja i waloryzacja proto/arche/tekstu. Intertekstualność jest więc interakcją”<sup>680</sup>.

Autor dzieła zawierającego interteksty, celowo odwołując się do innych utworów, zakłada, że czytelnik je rozpozna, uchwyci ich zasadność oraz kontekst, a im wyższymi kompetencjami kulturowymi dysponuje odbiorca, tym łatwiej jest mu dostrzec dzieła przywołane. Należałoby zatem postawić pytanie, czy interpretacji tekstów, w których występują odwołania, nawiązania, aluzje do innych utworów, niepodanych często z tytułu, podoba „zwykły” czytelnik? Czy są one skierowane li tylko do prawdziwych koneserów, krytyków, historyków literatury? Zwłaszcza, gdy interteksty są mało widoczne, zazwyczaj nieznanie komuś, kto nie para się czytaniem zawodowo, ale, jak uczeń, dopiero poznaje tradycję i kulturę. Wprawdzie odwołania do tekstów kanonicznych, które zna każdy, umożliwiają ich odczytanie szerokiemu gronu odbiorców, jednak niekiedy, z uwagi na oryginalność, dostrzeżenie ich przez laika zdaje się prawie niemożliwe. Nie są przez to mniej ważne ani daremne –

„takich zróżnicowań wprowadzać nie można, tym bardziej że kryteria tego, co »znane« i »nieznane«, nie byłyby do ustalenia, nasuwałoby się bowiem od razu pytanie: »znane« – ale komu? a odpowiedzieć na nie można byłoby jedynie wtedy, gdyby się uwzględniło empiryczne badania sposobów i stylów lektury. Bez obawy można powiedzieć to jedynie, że w pewnych kontekstach odwołania intertekstualne ułatwiają proces czytania, a więc i zrozumienia dzieła, w innych zaś – utrudniają”<sup>681</sup>.

Nie jest możliwym, aby wszystkie nawiązania mogły być dostrzeżone i należyte zrozumiane w klasie szkolnej, ale nie powinno to stanowić bariery do podejmowania takich działań. Tym bardziej że dla uczniów odszukiwanie w lekturze intertekstów to rodzaj tak lubianych przez nich łamigłówek, zagadek, śledztw, które zwieńczone owocnym finałem zawsze są powodem do dumy. Z pewnością także motywują do dalszego odkrywania dzieł, bo uświadamiają, że znajomość pewnych lektur warunkuje zrozumienie następnych, a poszczególne teksty wpływają na siebie wzajemnie, grają ze sobą, tworząc tradycję, swoisty kanon kultury, który warto znać, by lepiej rozumieć, więcej wiedzieć. Uczniowie powinni mieć świadomość, że sposób odczytania tego samego tekstu nieustannie się zmienia. To naturalne, bo „każda lektura – dowodzi Balbus – powinna być

---

<sup>680</sup> *Ibidem*, s. 215–216.

<sup>681</sup> M. Głowiński, *O intertekstualności*, „Pamiętnik Literacki” LXXVII, 1986, z. 4, s. 94.

»mylna« i w pełni świadoma. [...] Każde odczytanie jest tylko »chwilowym« ustanowieniem intertekstualnego sensu i natychmiast domaga się korekt lub negacji poprzez nowe intertekstualizacje<sup>682</sup>. Pierwsi czytelnicy, współcześni autorowi i czasowi powstania lektury, rozumieją go inaczej niż kolejni, mający już nie tylko inne doświadczenia czytelnicze, ale i społeczne, kulturowe. Wynika to, jak zauważa M. Głowiński, z faktu, iż „w toku dziejów w utworze zacierają się częstokroć te odwołania, które dla czytelników żyjących w epoce jego powstania były łatwo uchwytnie, niekiedy wręcz oczywiste”<sup>683</sup>.

Przyjrzenie się temu zjawisku na lekcjach języka polskiego oraz przesłanie, jak wraz z upływającym czasem ewoluuje rozumienie danego dzieła literackiego, z pewnością okaże się dla uczniów cennym doświadczeniem. Możliwe, że zachęci ich do własnej aktywności badawczej, uświadamiając zasadność różnorodnych interpretacji, jeśli wynikają z tekstu, bo, jak uczy historia, nawet te kanoniczne, wzorcowe bywają dewaluowane przez młodsze pokolenia. Uświadomienie tej prawdy pozwoli uczniom, miejmy nadzieję, nabrać odwagi do subiektywnej, opartej na doświadczeniu, wiedzy i umiejętnościach, właściwych ich wiekowi, kontemplacji lektury. Według Ewy Jaskółowej tekst domagający się spojrzenia intertekstualnego warto w szkole opatrzyć pytaniami: „Jakie słowa, związki frazeologiczne, kompozycje zdaniowe, czy układy treściowe w tekście interpretowanym prowadzą nas do tekstów innych? Jaki dialog z poznanymi wcześniej tekstami prowadzi interpretowany utwór? Jakie są konsekwencje tego dialogu dla znaczeń interpretowanego utworu?”<sup>684</sup>. Wiadomo, że uczniowie, w zależności od wieku, liczby przeczytanych dzieł literackich i poznanych zarówno w szkole, jak i poza nią różnorodnych tekstów kultury, słowem – poziomu erudycji, mogą odkrywać sekrety skrywane przez interpretowany tekst w różny sposób. I nawet pomimo, być może, pewnej ułomności odczytań uczniowskich, warto w szkole zwracać uwagę na relacje: tekst – tekst (intertekstualność w sensie wąskim), tekst – system, kody kultury, tradycja (intertekstualność w sensie szerokim – system języka, mity, archetypy, gatunek, konwencja itp.)<sup>685</sup>. Na lekcjach jest to o tyle trudne, że uczniowie nie dysponują jeszcze kompetencjami, które pozwoliłyby swobodnie odszukiwać i odczytywać zawoalowane w lekturze interteksty. Nauczyciel powinien zatem przedstawiać im różne dzieła oraz otworzyć na niezbędny kanon kulturowy, aby

---

<sup>682</sup> S. Balbus, *Między stylami*, *op. cit.*, s. 46.

<sup>683</sup> M. Głowiński, *O intertekstualności*, „Pamiętnik Literacki” LXXVII, *op. cit.*, s. 96.

<sup>684</sup> E. Jaskółowa, *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego*, *op. cit.*, s. 8.

<sup>685</sup> Zob. H. Markiewicz, *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwo*, *op. cit.*, s. 201; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, *op. cit.*, s. 338–342.

mogli je potem ze sobą zderzać, kojarzyć. To „może dać uczniom poczucie satysfakcji z przynależenia do elity ludzi kultury, rozpoznających jej znaki i symbole, rozszyfrowujących literackie (i nie tylko) zagadki”<sup>686</sup>.

„Lektura intertekstualna – podkreśla A. Janus-Sitarz – to czytanie humanisty – erudyty, który jest świadomy tego, że wszechstronna wiedza z zakresu tradycji literackiej, historii, filozofii, sztuki pozwala na bogatsze spektrum emocji: śmiech, wzruszenie, satysfakcję z porozumiewania się tym samym językiem kultury, może nawet bycia członkiem elitarnego klubu wtajemniczonych”<sup>687</sup>.

Intertekstem wcielonym do nowego dzieła może być fragment tekstu, który powstał wcześniej, albo aluzja literacka, cytat, tytuł, czy nazwisko innego twórcy. Utworami intertekstualnymi są oczywiście na przykład: poemat dygresyjny, pastisz, parodia czy poemat heroikomiczny. Trzeba mieć świadomość, że „pisarz przywołuje cudze teksty, żeby z nimi polemizować. Możemy więc do tych polemik dołączyć. W ten sposób intertekstualność pozwala wyjść poza literaturę, wprowadzić konteksty plastyczne, muzyczne, filmowe i daje nauczycielowi szansę tworzenia sytuacji problemowych”<sup>688</sup>, podstawy do integrowania słowa z różnymi dziedzinami sztuki. Palimpsesty<sup>689</sup>, nazywane „ślądami cudzych tekstów”<sup>690</sup>, to utwory pełne intertekstów nie tylko literackich, ale też filmowych, kulturowych albo muzycznych. Warto na to zwrócić uwagę, czytając „grające” lektury, których bohaterami są postaci związane z tą dziedziną sztuki, ludzie szczególnie wrażliwi na piękno dźwięków, a przedmiotem rozważań możliwości wykonawcze instrumentów, wpływ muzyki na życie. Studiując na lekcjach takie dzieła, interpretacja intertekstualna wydaje się nieodzowna. Wówczas „palimpsestowy charakter [...] tekstów literackich przesądza o trybie lektury, narzuca intertekstualną (intermedialną) optykę czy też intertekstualny model interpretacji. Wybór perspektywy intertekstualnej w przypadku badania tego rodzaju nawiązań muzycznych w literaturze wydaje się oczywistością”<sup>691</sup>.

---

<sup>686</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 328.

<sup>687</sup> *Ibidem*, s. 349.

<sup>688</sup> S. Wysłouch, *Integracja dyscyplin zdradą literatury?*, „Nowa Poliszczynna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1995, nr 5, s. 32.

<sup>689</sup> Zob. G. Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris 1982; Erazm Kuźma, „*Palimpsestes la littérature au second degré*”, Gérard Genette, Paris 1982: [recenzja], „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 1987, t. 78, nr 2, s. 392–399.

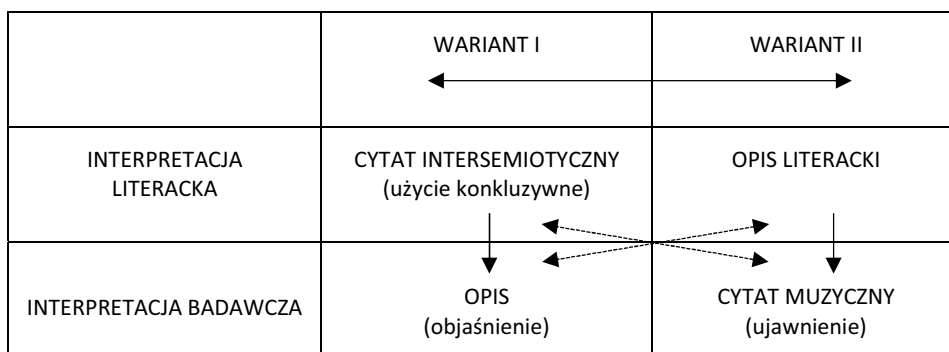
<sup>690</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, op. cit., s. 329.

<sup>691</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, s. 12–13.

Jak podaje Andrzej Hejmej,

„to nic innego jak kwestia mocnej relacji intertekstualnej pomiędzy tekstem literackim a kompozycją muzyczną jako swoistym, muzycznym intertekstem. Powstałą konstrukcję intertekstualną należy uznać w istocie za zwielokrotnioną reprezentację reprezentacji, formę intersemiotycznej mimesis, kulturową rekontekstualizację”<sup>692</sup>.

Zawsze też można mówić o intertekstualności<sup>693</sup>, gdy muzyka pojawia się w dziele jako temat literacki. Muzyczny intertekst może się w tekście ujawnić jako *explicite* (cytat muzyczny) bądź *implicite* (opis kompozycji muzycznej), a jego interpretacja zależy od kompetencji badacza – odbiorcy dzieła i nabiera cech odczytania intertekstualnego. Cytat pochodzący z innej sztuki i poddany rekontekstualizacji A. Hejmej nazywa intersemiotycznym<sup>694</sup>. Odróżnia taki, który implikuje temat, antycypacyjny – jak w *Mefisto-Walcu* – oraz konkluzywny, pokazujący np. sferę emocji, zastępując słowa. „W wypadku konkluzywnego nacechowania cytatu zachodzi [...] ścisła i nieprzypadkowa współzależność z opisem dzieła muzycznego, to znaczy zjawisko swoistej zmienności takiego opisu i cytatu muzycznego w tekście literackim”<sup>695</sup>. Zdarza się, że cytat zastępuje – zupełnie bądź częściowo, słowny opis. „Albo cytat intersemiotyczny w funkcji konkluzywnej zastępuje opis kompozycji [...] albo opis dzieła muzycznego eliminuje czy też przysłania cytat muzyczny”. Możliwe warianty wizualizuje wykres, przywołany za A. Hejmejem<sup>696</sup>:



<sup>692</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>693</sup> A. Hejmej powołuje się na typologię Frédérique Arroyas; Por. A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, op. cit., s. 54.

<sup>694</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, s. 73.

<sup>695</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>696</sup> *Ibidem*, s. 75.

Na lekcjach języka polskiego można, według omawianej koncepcji, czytać wszystkie, przywołane we wcześniejszych rozważaniach, „grające” lektury. Jako przykład niech posłuży powieść *Con amore* K. Berwińskiej, w którą autorka wpisała wiele intertekstów z różnych dziedzin sztuki. Warto je podczas omawiania utworu odszukać i określić znaczenie dla odkrycia sensu książki, zwłaszcza że ich wskazanie nie wymaga erudycji i są na tyle zrozumiałe, iż tropiący je uczniowie będą się mogli czuć usatysfakcjonowani przeprowadzonym przez siebie badaniem. W prozie Berwińskiej pojawiają się nawiązania do poezji, prozy, popularnych piosenek i klasycznych utworów muzycznych. Autorka przywołuje ich tytuły albo fragmenty – czasem zaledwie dwa, trzy słowa, ale czytelnik znajdujący intertekst bez trudu rozumie ich uzasadnienie, potrafi odczytać treść, odzwierciedlającą na przykład emocje bohaterów, które nie zostały wypowiedziane na głos, nazwane wprost. Tak się dzieje wówczas, gdy Andrzej nocą, podczas prywatki, śpiewa *Erotyk błękitny* Jerzego Harasymowicza, a zakochana w nim Zośka uświadamia sobie, że jego serce należy do innej: „*Ewo – Ewo –/Po niebie obłoków powoje/Stroją księżycowe pokoje/I kwitnie błękitnie/Drogi mlecznej drzewo –/Ach, Ewo*”<sup>697</sup>.

**Jerzy Harasymowicz, *Erotyk błękitny***<sup>698</sup>

Księżyc nad lasem gwiazdy kosi,  
ciągle się ostrze sierpnia unosi.  
Gwiazdy spadają  
warkocze rozpuszczają.

Ewo, Ewo —

Po niebie obłoków powoje  
stroją księżycowe pokoje  
i kwitnie błękitnie  
Drogi Mlecznej drzewo.

— Ach, Ewo —

Nad nami kreślą spokojnie łapą Wielkie Niedźwiedzice,  
a wstęgi u Twych włosów  
wiążą ciche błyskawice —  
i w lesie obok małe liski przy norze  
przy matki ostentacyjnym rozhoworze.

---

<sup>697</sup> K. Berwińska, *Con amore*, Warszawa 1992, s. 13.

<sup>698</sup> J. Harasymowicz, *Erotyk błękitny* [w:] *Idem, Cuda*, Warszawa 1956, s. 51.

Ewo —

ty masz na ramionach, na plecach tyle blasku  
[księżyc go ukradł latu],  
ja muszę ten blask zebrać  
do wielkiego kwiatu.

Ewa, Ewa  
rąk mych nie zatrzymuje,  
sama się słodko jak kwiat załamuje.

Wyśpiewany przez bohatera liryk Harasymowicza, inspirowany nocnym pejzażem i spadającymi gwiazdami – obiecującymi spełnienie marzeń, a potem, być może, pierwsze przyzwolenie na dotyk czy nieśmiały kontakt fizyczny – wyraża tęsknotę za ukochaną, jest zawoalowanym, subtelnym wyznaniem uczucia. Przywołana sytuacja pokazuje zakochanego, który nie ma odwagi okazać swych emocji wprost, dlatego ucieka się do poezji, mającej wyrazić jego pragnienia skrywane przed światem. Piękna, młoda kobieta fascynuje zresztą nie tylko rywalizujących o jej uwagę rówieśników, ale i dojrzałych mężczyzn. Zośka zarzuca ojcu: „– Widziałam, że zerkałeś na nią, nie udawaj. Taka w czerwonej sukience. Z polibudy./Usiadł przy mnie z uwodzicielskim błyskiem w oku. Pewnie, Ewa każdemu się podoba. ...*Gdybym był młodszym, dziewczyno... – powie czy nie powie?/– Gdybym był młodszym, dziewczyno.../Powiedział!*”<sup>699</sup>. Tylko tyle, ale dalszą część myśli uczniowie mogą odnaleźć w przywołanym z tytułu (incipitu) wierszu Adama Asnyka.

**Adam Asnyk, *Gdybym był młodszym...***<sup>700</sup>

Gdybym był młodszym, dziewczyno,  
Gdybym był młodszym!  
Piłbym, ach, wtenczas nie wino,  
Lecz spojrzeń twoich najśladym  
Nektar, dziewczyno!

Ty byś mnie może kochała,  
Jasny aniele...

---

<sup>699</sup> K. Berwińska, *Con amore, op. cit.*, s. 17.

<sup>700</sup> A. Asnyk, *Gdybym był młodszym...* [w:] *Idem, Wybór poezji*, opr. E. Kucharski, Kraków 2002, s. 13–14.

Na tę myśl pierś mi zadrżała,  
Bo widzę szczęścia za wiele,  
Gdybyś kochała!

Gwiazd bym nie szukał na niebie  
Ani miesiąca,  
Ale bym patrzył na ciebie,  
Boś więcej promieniejąca  
Od gwiazd na niebie!

Wzgardziłbym słońca jasnością  
I wiosny tchnieniem,  
A żyłbym twoją miłością,  
Boś ty jest moim natchnieniem  
I słońce jasnością.

Ale już jestem za stary,  
Bym mógł, dziewczeczko,  
Zażądać serca ofiary;  
Więc bawię tylko piosneczką,  
Bom już za stary!

Uciekam od ciebie z dala,  
Motylu złoty!  
Bo duma mi nie pozwala  
Cierpieć, więc pełen tęsknoty,  
Uciekam z dala.

Śmieję się i piję wino  
Mieszane z łzami,  
I patrzę, piękna dziewczyno,  
W swą przeszłość pokrytą mgłami,  
I piję wino...

Wiersz jest projekcją refleksji starszego mężczyzny, który ma świadomość upływu czasu i tego, że jakiś rozdział już się w jego życiu nieodwracalnie zamknął. Nie może liczyć na wzajemność młodej dziewczyny ani okazywać jej swojej uwagi. Aby nie narażać się na odrzucenie czy śmieszność, obserwuje jej urodę z bezpiecznej odległości, niczym koneser dzieło sztuki. Wie, że jest za stary na porwy serca, namiętność, a jedyne co mu pozostało to zaspane już mgłą wspomnienia z czasów młodości. Krótkie zdanie, wypowiedziane przez nauczyciela fortepianu, wyraża jego melancholię i rozgory-

czenie spowodowane przemijaniem. Erotyk cechuje nastrój, który można by określić „jako delikatną, subtelną, pełną delikatnego wdzięku atmosferę”<sup>701</sup>. Partnerem Ewy, wywołującej owe emocje, jest młody, utalentowany pianista Grzegorz. Choć dostąpił tego, o czym profesor może tylko potajemnie marzyć, on także nie jest szczęśliwy. Rozsądek mu podpowiada, że nie powinien zdradzać muzyki z żadną kobietą. Zastanawia się: „Może się tylko niepotrzebnie zakochałem. Co robić – *serce nie zna, co to pany*”<sup>702</sup>. Swoje wątpliwości, ale i pretensje do losu, który postawił na jego drodze atrakcyjną dziewczynę, wyraża, parafrazując wypowiedź Telimeny z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza<sup>703</sup>, tłumacząc tak własną słabość. Mimo wątpliwości kokietuje ją jednak dialogiem inspirowanym wierszem Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego: „– *I wiosną też?! – Też! – I kiedy świeci słońce?! – I kiedy pada deszcz! / Wybuchamy śmiechem i mówimy razem: – I kiedy gubisz parasolki!*”<sup>704</sup>. Rozmowa, nawiązująca do znanego tytułu, jest obietnicą i deklaracją uczucia, które przetrwa niezależnie od okoliczności, miłości bezwarunkowej. Niestety, słowa, które padły z ust Grzegorza, okazały się w obliczu choroby Ewy nic nieznaczącym frazesem.

#### **Konstanty Ildefons Gałczyński, *Rozmowa liryczna***<sup>705</sup>

Powiedz mi jak mnie kochasz.

– Powiem.

– Więc?

– Kocham cie w słońcu. I przy blasku świec.

Kocham cię w kapeluszu i w berecie.

W wielkim wietrze na szosie, i na koncercie.

W bzach i w brzoźach, i w malinach, i w klonach.

I gdy śpisz. I gdy pracujesz skupiona.

I gdy jajko roztłukujesz ładnie –

nawet wtedy, gdy ci łyżka spadnie.

W taksówce. I w samochodzie. Bez wyjątku.

I na końcu ulicy. I na początku.

I gdy włosy grzebieniem rozdzieliś.

---

<sup>701</sup> A. Baczewski, *El...y. Poezja Adama Asnyka*, Rzeszów 1991, s. 157.

<sup>702</sup> K. Berwińska, *Con amore*, *op. cit.*, s. 19.

<sup>703</sup> A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, księga III *Umizgi*, w. 490, opr. K. Górski, Warszawa 1982, s. 89.

<sup>704</sup> K. Berwińska, *Con amore*, *op. cit.*, s. 30–31.

<sup>705</sup> Konstanty Ildefons Gałczyński, *Rozmowa liryczna* [w:] *Ibidem, Serwus, Madonna. Wiersze i poematy*, Warszawa 1997, s. 72.

W niebezpieczeństwie. I na karuzeli.  
W morzu. W górach. W kaloszach. I boso.  
Dzisiaj. Wczoraj. I jutro. Dniem i nocą.  
I wiosną, kiedy jaskółka przylata.  
– A latem jak mnie kochasz?  
– Jak treść lata.  
– A jesienią, gdy chmurki i humorki?  
– Nawet wtedy, gdy gubisz parasolki.  
– A gdy zima posrebrzy ramy okien?  
– Zimą kocham cię jak wesoły ogień.  
Blisko przy twoim sercu. Koło niego.  
A za oknami śnieg. Wrony na śniegu.

Grzegorz, spędzając noc w sypialni Ewy, upaja się pięknem chwili z ukochaną: „Jak miesięczek świeci – no nic, tylko słuchać *Księżycowej!* Cholernie romantycznie”<sup>706</sup>. Przywołaną kompozycję, sonatę cis-moll op. 27 nr 1, określoną przez autora mianem *Sonata quasi una fantasia* (Sonata na kształt fantazji), Beethoven napisał pod wpływem nieszczęśliwej miłości do Giulietty, włoskiej hrabianki, a *Księżycową* nazwał poeta i krytyk muzyczny Ludwig Rellstab. Grzegorzowi utwór przyszedł na myśl pod wpływem nocnego nieba, widzianego z okna ukochanej – miał być zapowiedzią upojnej nocy. Skojarzenie tego obrazu i namiętności z przywołanym w wyobraźni utworem jest oczywiste, ponieważ

„powstała ta *sonata* – pisze Witold Hulewicz – z miłosego w jej oczy spojrzenia, z uludy, że to jest miłość, o jaką on krzyczy. [...] Melodia w spokoju nieukojona, w wyrzeczeniu jeszcze podwójnie przecząca dwukrotną *noną dysonansu*. Odblask niewyspanych żrenic, brzęk rozłożony niewymówionych słów, akord modlitw niemodlonych”<sup>707</sup>.

„Rzadko bywam w pobliżu placu Narutowicza. Zrujnowałam się na tak-sówkę. Mochnickiego... Ładna, cicha uliczka. *Jak trup bładny siadł przy klawikordzie...*”<sup>708</sup>. Te słowa wypowiada Ewa, kiedy staje przed domem profesora neurologii. W pierwszej chwili przywołanie cytatu z wiersza Jana Lechonia można uznać jedynie za skojarzenie podyktowane nazwą ulicy, na której znalazła się bohaterka. Jednak cel składanej lekarzowi wizyty – poznanie diagnozy, najgorszej, jakiej się spodziewała, nakazuje spojrzeć na słowa *Mochnickiego* inaczej. Poetycki opis koncertującego muzyka rozpoczyna się od charakterystyki artysty. Trupia błądź, zauważa Roman Loth, mieści się wprawdzie

---

<sup>706</sup> K. Berwińska, *Con amore*, op. cit., s. 20.

<sup>707</sup> W. Hulewicz, *Przybłąda Boży. Beethoven. Czyn i człowiek*, Kraków 1982, s. 70.

<sup>708</sup> K. Berwińska, *Con amore*, op. cit., s. 39.

w konwencji portretu młodego romantyka, jednak tutaj „to nie tylko element kolorystyki, to również sygnał głębi przeżycia, niewyjawionej tajemnicy człowieka”<sup>709</sup>. Opisany przez Lechonia koncert Maurycego Mochnackiego jest tak modną w epoce romantyzmu improwizacją, o czym świadczą słowa: *z wolna jął próbować akord po akordzie*. Muzyka, którą wykonuje, ma ogromny potencjał emocjonalny, wywołuje, o czym można wnioskować po reakcji publiczności, skrajne emocje. Artysta zaczyna od sielankowego obrazka, poprzez dźwięki wydobyte z klawikordu naśladuje głosy natury. Najpierw postanawia, że *zagra o wiosnie*. Chcąc oddać jej naturę:

Rozpędził blade palce świergotem w wiolinie,  
I mały, smutny strumień spod ręki mu płynie.  
Raz w raz rosa po białej pryska klawiaturze,  
I raz po raz w wiolinie kwitną polne róże.  
Następnie dźwięki przekształca w jakiś smutny taniec.

Rozdrganą klawiaturę przebłagał wygnaniec  
I nagle się rozplakał po klawiszach sztajer,  
Aż poszedł szmer po sali, sali biedermeier.  
Głupio, sennie, bezmyślnie kręci się i kręci.  
Jakieś myśli chce straszne wyrzucić z pamięci.

R. Loth zauważa, że „te pozamuzyczne elementy klawikordowej improwizacji układają się w ciąg wewnętrznie skłócony. Wyraża się w nich konflikt sumienia artysty: Mochnacki gra albo przeciw sobie, albo przeciw sali”<sup>710</sup>. Dźwiękami odzwierciedla walkę, odgłosy bitwy. „Bohater improwizując – podkreśla Jerzy Wiśniewski – ujmuje w muzykę pewien obrazowo-emocjonalny program. Stąd obecne w wierszu zdania wskazujące na treść tej gry”<sup>711</sup>. Ekspresja programowego koncertu może stanowić odzwierciedlenie smutku, strachu, przerażenia – uczuć, które przeżywa Ewa, przekraczając próg gabinetu lekarskiego, w którym ma się dowiedzieć o swojej nieuleczalnej, być może, chorobie. Przywołanie wiersza J. Lechonia na lekcji może być okazją do interpretacji wprowadzonego przez K. Berwińską intertekstu, który wyraża to, o czym bohaterka nie mówi na głos, kwitując lakonicznie: *jak trup bładzi siadł przy klawikordzie*, ale warto przy tej okazji omówić także sam wiersz, zwracając uwagę na jego walory muzyczne.

---

<sup>709</sup> R. Loth, *Lechoń, Mochnacki, historia*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza”, 1988 nr 23, s. 26.

<sup>710</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>711</sup> J. Wiśniewski, *Czy Mauryce Mochnacki koncertował, grając na klawikordzie? Uwagi na marginesie wiersza Jana Lechonia*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2001, nr 2, s. 43.

W tekście występują wyróżniki muzyczności pierwszej, np.:

- liczne onomatopeje, które swym brzmieniem naśladują dźwięki koncertu: *świergotem, smutny strumień spod ręki, pryska, rozdrzaną klawiaturę, poszedł szmer po sali, stu spojrzeń obcej sali przeszły go miecze, jakichś światłach po nocy i szeptach w komorze;*
- regularny rytm – trzynastozgłoskowiec ze średniówką po siódmej zgłosce i żeńskimi, parzystymi, pełnymi rymami;
- zmienne, ściśle określone przez poetę tempo – w zależności od tego, co wygrywa solista, pojawiają się określenia, które je potęgują: *rozpedził blade palce; szaleje, krzyczy w basie; rozsypuje po sali w tysiączne zagadki; więc do basu ucieka;* a także powtórzenia, zdania pojedyncze, nierozwinięte czy wykrzyknikowe, które je przyspieszają: *Nie pyta. Już jest w basie. Już tam się wyświęci./Raz, dwa, trzy, cztery – wali; Ostrogą spiął melodię, a akompaniament/Szaleje, krzyczy w basie, rośnie w straszny zamęt –/Ku sali bagnetami już mierzy, już blisko –/I ton jeden uparcie wybija – nazwisko!!!; Po księżycu, po gwiazdach – mój Boże! mój Boże!*
- różnorodna dynamika, osiągnięta dzięki wprowadzeniu do wiersza wyrazów, odzwierciedlających określone natężenie dźwięku: *szmer (piano); wali (forte); wali, wali (forte fortissimo); cisza (pianissimo); cisza przeraźliwa (piano pianissimo).*

W wierszu nie brakuje także muzyczności drugiej, wynikającej z jego tematu – którym jest opis koncertu danego przez solistę, samego artysty i jego gry oraz emocji, jak również bogato występującego w tekście słownictwa specjalistycznego: *klawikord, akord, kapela, gra, wiolin, klawiatura, klawisze, sztajer, bas, taniec, melodia, akompaniament, ton, dźwięk, mazur, instrument, cisza (pauza), wieko.*

### Jan Lechoń, *Mochnacki*<sup>712</sup>

Mochnacki jak trup blady siadł przy klawikordzie  
I z wolna jął próbować akord po akordzie.  
Już ściany pełnej sali w żółtym toną blasku,  
A tam w kącie kirasjer w wyłaczanym kasku,  
A tu bliżej woń perfum, dam strojonych sznury,  
A wyżej na galerii – milcz serce! – mundury.  
Tylko jeden krok mały od sali go dzieli,

---

<sup>712</sup> J. Lechoń, *Mochnacki* [w:] *Idem, Poezje. Karmazynowy poemat. Srebrne i czarne. Lutnia po Bekwarku. Aria z kurantem. Marmur i róża. Z wierszy rozproszonych*, opr. i postł. W. Smaszcz, Białystok 1994, s. 15–17.

Krok jeden przez wgłębienie dla miejskiej kapeli –  
On wie, że okop hardy w tej przepaści rośnie,  
Więc skrył się za okopem i zagra o wiosnie.

Rozpędził blade palce świergotem w wiolinie,  
I mały, smutny strumień spod ręki mu płynie.  
Raz w raz rosa po białej pryska klawiaturze,  
I raz po raz w wiolinie kwitną polne róże.  
Rosną. Większe, smutniejsze, pełniejsze czerwienią,  
Coraz niżej i niżej, uschną, w bas się zmieniają!  
Nie. Równo, równo rosną w jakiś smutny taniec.  
Rozdrغانą klawiaturę prześlągał wygnaniec,  
I nagle się rozplakał po klawiszach sztajer,  
Aż poszedł szmer po sali, sali biedermeier.  
Głupio, sennie, bezmyślnie kręci się i kręci.  
Jakieś myśli chce straszne wyrzucić z pamięci,  
Do piersi jakąś białą przytulił pierś drżąca  
I czuje tuż przy piersi nieznośne gorąco,  
I tysiąc światła w oczach, w czyjejś twarzy dołki,  
I zapach białej sukni, ubranej w fijołki.

Nagle złoty kirasjer poruszył się w kącie,  
Sto myśli, jak kanonier, stanęło przy loncie,  
Stu spojrzeń obcej sali przeszły go miecze,  
Wstyd idzie ku estradzie – czuje, jak go piecze.  
Więc do basu ucieka i tępo weń tłucze,  
Po tym tańcu szalonym niech ręce przepłucze,  
Z tych czerwonych, duszących róż otrząsa płatki,  
Rozsypuje po sali w tysiączne zagadki,  
W sto znaków zapytania, sto szmerów niechęci,  
Nie pyta. Już jest w basie. Już tam się wyświęci.  
Raz, dwa, trzy, cztery – wali. Niechaj mu otworzą,  
Niechaj wyjdą z chorągwią, wyjdą z Matką Bożą,  
Niech mu końskie kopyta przelecają po twarzy  
I niechaj go postawią gdziekolwiek na straży:  
Na ulicy stać będzie z karabinem w dłoni...

...Słyszysz sala: ktoś idzie, ostrogami dzwoni –

Ostrogą spał melodię, a akompaniament  
Szaleje, krzyczy w basie, rośnie w straszny zamęt –  
Ku sali bagnetami już mierzy, już blisko –  
I ton jeden uparcie wybija – nazwisko!!!  
Wciąż czyste, w rozszalałe wplątuje się głosy

I wali, wali w basie murem Saragossy,  
Oszalałych Hiszpanów wyciem, darcie, jękiem  
I znów wraca ku górze załawionym dźwiękiem –  
W mazurze – nie – w mazurku idą wszystkie pary,  
By całą klawiaturę owinąć w sztandary.  
Zatrzymali się wszyscy w srebrzystych kontuszach,  
A klawikord im ducha rozplócenia w duszach  
I wzdłuż długich szeregów przewija pas lity,  
Tysiąc głów podgolonych podnosi w błękity  
I wszystkie karabele jedną ujął dłonią  
I uderzył w instrument tą piekielną bronią.  
Aż struna się ugięła, ta w górze, płacziwa.  
I cisza jest w wiolinie. Cisza przeraźliwa.

Po martwej, głupiej strunie, po fijołków woni,  
Po czyichś smutnych oczach, jakiejś białej dłoni.  
Jakichś światłach po nocy i szeptach w komorze,  
Po księżycu, po gwiazdach – mój Boże! mój Boże! –  
Gdzieś się gubi i zwija, przeciera pas lity,  
Po księżycu, po gwiazdach, po Rzeczpospolitej.  
Po sali idzie cisza przeraźliwa, biała  
I obok tęgich boszów w pierwszym rzędzie siada.  
Wzrok wlepia martwy, ślepy, w jakiś punkt na ścianie  
I patrzy w Mochnackiego, kiedy grać przestanie.

-----  
A on, błydy jak ściana, płacze, zrywa tony  
I kolor spod klawiszy wypruwa – czerwony,  
Aż wreszcie wstał i z hukiem rzucił czarne wieko  
I spojrział – taką straszną, otwartą powieką,  
Aż spazm ryknął, strach podły i z miejsc się porwali:  
„Citoyens! Uciekać! Krew pachnie w tej sali!!!”

Ewa, gdy poznała diagnozę, zapytała Andrzeja o to, czy kiedykolwiek się zastanawiał nad tym, że ma czaszkę, nawiązując przy tym do tragedii Williama Szekspira: „Jorik. Tak. Czaszka Jorika. Trupia czaszka”<sup>713</sup>. Wprowadzony tu intertekst przywołuje scenę na cmentarzu, kiedy to Hamlet, trzymając wykopaną przez Grabarza czaszkę nadwornego błazna Yoryka, zwraca się do przyjaciela:

„Znałem go, mój Horacy; był to człowiek niewyczerpany w żartach, niezrównanej fantazji, mało tysięcy razy piastował mię na ręku, a teraz – jakże mię jego widok odraża i aż w gardle ściska! Tu wisiały owe wargi, które nie wiem jak często

---

<sup>713</sup> K. Berwińska, *Con amore, op. cit.*, s. 48.

całowałem. Gdzież są teraz twoje drwinki, twoje wysoki, twoje śpiewki, twoje koncepty, przy których cały stół trząsł się ze śmiechu? Nicze z nich nie pozostało na wyszydzenie swych własnych, tak teraz wyszczerzonych zębów? Idźże teraz do gotowalni modnej damy i powiedz jej, że chociażby się na cal grubo malowała, przecież się takiej fizjonomii doczeka”<sup>714</sup>.

Zagłębnemu w fabule czytelnikowi wydaje się naturalne, że zacytowany fragment przyszedł Ewie do głowy tuż po usłyszeniu diagnozy – guz mózgu. Po pierwsze, bodźcem do snucia refleksji jest, zarówno w przypadku dziewczyny, jak i Hamleta – ludzka czaszka, poza tym wypowiedź księcia duńskiego zwraca uwagę na kruchość oraz przemijanie życia, pewność śmierci i rozkładu ciała. Można by go, rozwijając sieć intertekstów, wywieść od biblijnego toposu *vanitas vanitatum et omnia vanitas*<sup>715</sup> z *Księgi Koheleta (Eklezjasty)* czy *Padliny* Charlesa Baudelaire’a<sup>716</sup>, zawierającej słowa:

Tak! Taka będziesz kiedyś, o wdzięków królowo,  
Po sakramentach ostatnich,  
Gdy zejdziesz pod ziół żyznych urodę kwietniową,  
By gnić wśród kości bratnich.

Wtedy czerwiovi, który cię będzie beztrosko  
Toczył w mogilnej ciemności,  
Powiedz, żem ja zachował formę i treść boską  
Mojej zetlałej miłości!

Przygotowując się do zerwania z Grzegorzem, Ewa usłyszała pewną popularną piosenkę, co skwitowała: „Wojtek Młynarski. Bardzo go lubię. Kiedy przyjdiesz, muszę być spokojna. Muszę się wziąć w garść. Głupie łyzy płyną... *A ciotunia w każde danie wciąż sypie ser, tarty ser – bo pasuje do wszystkiego tarty ser...*”<sup>717</sup>. Żartobliwy utwór, opisujący rodzinną sielanekę, skomentowaną z właściwym jej twórcy dość absurdalnym poczuciem humoru, ma dziewczynie pomóc zakończyć związek. Nie chcąc obarczać ukochanego własną chorobą, uznała, że to jedyne rozsądne rozwiązanie, a wesola piosenka, nucona w myślach, miała jej pomóc przywdziać maskę kobiety, która przestała kochać i ze spokojem go o tym informuje. Gdy jest po wszystkim, Ewa słyszy pijacki krzyk, dobiegający z ulicy: „...do zakopania jeden

---

<sup>714</sup> W. Szekspir, *Hamlet. Królewicz duński*, tłum. J. Paszkowski, Warszawa 1973, s. 114

<sup>715</sup> *Księga Koheleta* [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia rodzinna. Najnowszy przekład z języków oryginalnych*, opr. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła, Częstochowa 2014, s. 592.

<sup>716</sup> C. Baudelaire, *Padlina*, tłum. M. Jastrun [w:] *Idem, Kwiaty zła*. Wybór, opr. i wstęp M. Jastrun, Warszawa 1981, s. 52–53.

<sup>717</sup> K. Berwińska, *Con amore, op. cit.*, s. 52.

krok... Może wracają z pogrzebu?”<sup>718</sup>. Ta parafraza piosenki *Do zakochania jeden krok* Andrzeja Dąbrowskiego, napisanej do tekstu Andrzeja Bianusza, nie wydaje się zwykłym przejęzczeniem. Wypowiedź podkreśla rozpacz dziewczyny, której miłość umarła. Zestawienie oryginału i słów przywołanych w powieści zwraca uwagę na gorzką ironię losu.

Wkrótce się okazało, że prawdziwe, szlachetne uczucie poznała wówczas, gdy związała się z Andrzejem, który mówił o sobie: „Jędrus Muzykant – psiakrew!”<sup>719</sup>. To oczywiste nawiązanie do omawianej wcześniej noweli Sienkiewicza. Ubogi, ze wsi, bez perspektyw, dzięki kochającej rodzinie, która zadbała o jego edukację, rezygnując z wielu wygod, oszczędzając na wszystkim – spełnił swoje marzenie i został artystą. Młody, odpowiedzialny mężczyzna zaopiekował się Ewą, był przy niej podczas choroby i rekonwalescencji. Kiedy w szpitalu lekarz nazwał pacjentkę jego żoną, rozmarzył się: „...żona – żona – żona – *Cantabile*”<sup>720</sup>. Skojarzenie z utworem Fryderyka Chopina *Cantabile B-dur*, skomponowanym na Majorce, wynika prawdopodobnie z tego, że jest to utwór romantyczny, melodyjny, liryczny, a jego nazwę tłumaczy się jako „śpiwnie”. Fraza, która padła z ust profesora medycyny omyłkowo, była dla zakochanego mężczyzny niczym muzyka dla uszu. Kiedy w końcu wyznali sobie miłość, pomyślał: „Dotykam wargami jej ust – i to jest jak uchylenie nieba – otwarcie raju. *Nie otwieraj innego raju, dość mi...* Kiedyś czytałem taki wiersz”<sup>721</sup>.

### **Józef Czechowicz, *Prowincja noc***<sup>722</sup>

Ze wzgórz promieniejące i zielone za dnia,  
w zmierzchu – piękno Kazimierza  
wzbiera w wonny nadmiar.  
Żarzą się gwiazdy, sypią, broczą;  
W gwiazdach wygony i baszta, młecznej drogi nurt.  
Miasteczko ma okna z bursztynu  
I tak ukazuje się oczom  
zawieszono u gór.  
Widnokrąg z uciętym zamkiem i jeszcze łysicą trzykrzyską  
oddycha bardzo blisko,  
jakby rękę położył na kłamkę;

---

<sup>718</sup> *Ibidem*, s. 54.

<sup>719</sup> *Ibidem*, s. 37.

<sup>720</sup> *Ibidem*, s. 66.

<sup>721</sup> *Ibidem*, s. 169.

<sup>722</sup> J. Czechowicz, *Prowincja noc* [w:] *Idem, W błyskawicy*, Warszawa 1934, s. 35.

nie otwierając drzwi.  
Nie otwieraj innego raj!u!  
Dość mi,  
że drugi mleczny szlak,  
także gwiazdzisty,  
w dolinie spoczywa płowej,  
gdzie pod wieczoru zapachem czystym  
Wisła ogromna, mając  
ramiona założone pod głowę,  
leży na wznak,  
śni.

Wprawdzie tekst Czechowicza dotyczy emocji towarzyszących kontemplacji pięknego miejsca, ale bez trudu można odnaleźć paralełę pomiędzy zachwytem, graniczącym z rozkoszą, wynikającym z afirmacji architektury wtopionej w zniewalająco piękną aurę przyrody, do uczuć zakochanego mężczyzny, który całując kochającą go kobietę czuje się jak w raj!u i nie potrzebuje do szczęścia niczego więcej. Może tylko tego, by ta chwila trwała jak najdłużej. Nie potrafił jednak smakować nowo narodzonego związku w spokoju. Ciąg!e się obawiał, że zauroczenie Ewy jest chwilowe i w końcu zapragnie wrócić do Grzegorza. Podczas wydanego na jego cześć przyjęcia zadręcza się słowami Cypriana Kamila Norwida: „Pragnienie i niemożność. *Ż!e, ź!e zawsze i wszędzie*”<sup>723</sup>.

### Cyprian Kamil Norwid, *Moja piosnka* [I]<sup>724</sup>

POL. – *I'll speak to him again.*

*What do you read, my lord?...*

HAM. – *Words, word, words!*

Shakespeare

Ż!e, ź!e zawsze i wszędzie  
Ta nić czarna się przędzie:  
Ona za mną, przede mną i przy mnie,  
Ona w każdym oddechu,  
Ona w każdym uśmiechu,  
Ona we łzie, w modlitwie i w hymnie...

\*

Nie rozerwę, bo silna,  
Może święta, choć mylna,  
Może nie chcę rozerwać tej wstążki;

---

<sup>723</sup> K. Berwińska, *Con amore*, Warszawa 1992, s. 185.

<sup>724</sup> C.K. Norwid, *Moja piosnka* [I] [w:] *Idem, Poezje*. Wybór i wstęp Juliusz W. Gomulicki, Poznań 1986, s. 87–89.

Ale wszędzie – o! wszędzie,  
Gdzie ja będę, ta będzie:  
Tu w otwarte zakłada się książki,  
Tam u kwiatów zawiązką,  
Owdzie stoczy się wąsko  
By jesienne na łąkach przędziwo:  
I rozmdleje stopniowo,  
By ujednić na nowo,  
I na nowo się zrośnie w ogniwo.

\*

Lecz, nie kwiląc jak dziecię,  
Raz wywalczę się przecie.  
Niech mi puchar podadzą i wieniec!...  
I włożyłem na czoło,  
I wypilem, a wkoło  
Jeden mówi drugiemu: „Szaleniec!!”

\*

Więc do serca, o radę,  
Dłoń poniosłem i kładę,  
Alić nagle zastygnie prawica:  
Głośno śmieli się oni,  
Jam pozostał bez dłoni,  
Dłoń mi czarna obwiła pętlica.

\*

Żle, źle zawsze i wszędzie  
Ta nić czarna się przędzie:  
Ona za mną, przede mną i przy mnie,  
Ona w każdym oddechu,  
Ona w każdym uśmiechu,  
Ona we łzie, w modlitwie i w hymnie.

\*

Lecz, nie kwiląc jak dziecię,  
Raz wywalczę się przecie;  
Złotostruna nie opuść mię lutni!  
Czaroleskiej ja rzeczy  
Chcę – ta serce uleczy!  
I zagrałem...  
...i jeszcze mi smutniej.

Czytając wiersz C.K. Norwida, uczniowie z pewnością zauważą w nim kolejny intertekst – nawiązanie w ostatniej strofie do „rzeczy czaroleskiej”, czyli ubranej w peryfrazę twórczości Jana Kochanowskiego i jego filozofii, afirmującej świat i życie. Niestety, nawet tak radosna poezja, która mogłaby

„uleczyć serce”, jeszcze bardziej pogłębia smutek mówiącego. Słowa Norwi-  
da podkreślają niepewność Andrzeja, jego strach przez utratą Ewy oraz za-  
zdrość o Grzegorza. Podobnie jak pozostałe interteksty, wpisane w powieść  
Berwińskiej, koherentnie dopełniają to, co nie zostało w niej nazwane wprost.

Dla uczniów OSM II st. odkrywanie sensu przywołanych w fabule po-  
przez tytuł, cytat czy aluzję innych utworów literackich i muzycznych może  
być źródłem satysfakcji z odczytywania objaśnianych przez nie emocji boha-  
terów, ich pragnień, przeżyć czy lęków, na które subtelnie nakierowują wni-  
kliwego czytelnika. Ponieważ w odnajdowaniu intertekstualności dzieła waż-  
ną rolę pełni odbiorca i to, czy zauważy i zrozumie intertekst, *Con amore* to  
przykład lektury, którą można poddać takiej interpretacji na lekcjach języka  
polskiego. Autorka bezpośrednio bowiem wskazując źródła tekstów kultury,  
do których nawiązuje, znacznie ułatwia ich odkrycie – co jest istotne, jeśli  
przyjmiemy perspektywę klasy i możliwości percepcyjne oraz poziom erudy-  
cji nastolatków. Dodatkowym walorem dzieła jest konieczność przeczytania  
wielu znanych w kulturze tekstów, których wcześniej uczniowie nie mieli  
okazji poznać. Kolejnym atutem, wynikającym z takiej analizy lektury, jest  
możliwość rozpoznania, w jaki sposób i po co łączy autor swoje słowa z cu-  
dzymi oraz zrozumienie, że, jak podkreśla Anna Burzyńska, każdy tekst lite-  
racki stanowi nawiązanie do dzieł powstałych przed nim, intertekstualność  
bowiem jest niejako wpisana w literaturę, która „wchłania w siebie inne  
wcześniejsze teksty, jest więc siecią rozmaitych zapożyczeń (cytatów, klisz  
itp.), które się w nim nawarstwiły. Analiza intertekstualna ma za zadanie te  
zapożyczenia wydobyć”<sup>725</sup>.

W szkole XXI w., która powinna być gotowa na wysłuchanie ucznia  
i wyjście naprzeciw jego oczekiwaniom oraz predyspozycjom, a także podej-  
mowanie z nim dialogu i dyskusji, których źródłem jest lektura książek, her-  
meneutyczny i intertekstualny model interpretacji tekstu, rzecz jasna – niewy-  
kluczający innych, może się okazać dobrym sposobem na przywrócenie  
w środowisku młodzieży zainteresowania książką i wychowania „do lektury”,  
bo „polifonia domaga się wyjaśnienia, dźwięki muszą zostać na nowo zhar-  
monizowane w lekturze”<sup>726</sup>.

---

<sup>725</sup> A. Burzyńska, *Poststrukturalizm* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatu-  
ry XX wieku. Podręcznik, op. cit.*, s. 334.

<sup>726</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich, op. cit.*, s. 394.



## Podsumowanie

---

Znalezienie panaceum, które przywróciłoby młodzieży przyjemność z obcowania ze szkolnymi lekturami, wydaje się utopią, bo nie ma jednej metody, dzięki której wszyscy uczniowie zaczną wreszcie czytać książki, uwzględnione w obligatoryjnym wykazie ministerialnej podstawy programowej i zrezygnują ze streszczeń na rzecz tekstów oryginalnych. Wszak indywidualizm, wpisany w strukturę psychiczną człowieka, powoduje, że ludzie, także bardzo młodzi, mają odmienne preferencje i upodobania, również estetyczne, dlatego trudno byłoby stworzyć dla szkół kanon zadowalający wszystkie gusta. Nie mógłby się on składać jedynie z dzieł współczesnych, bestsellerowych i aktualnie modnych, bo chociaż są one przez młodzież wybierane najchętniej ze względu na treść, to nie zawsze ich język i styl przemawiają za tym, by stanowiły jedyny typ literatury, z którą miałyby obcować. Takie teksty mogłyby być przez uczniów wybierane jako dodatkowe – uzupełniające listę dzieł kanonicznych, wybitnych, pochodzących z różnych epok, utrzymanych w różnorodnej stylistyce, ważnych dla rozwoju języka i literatury polskiej oraz światowej. Kanon powinien stanowić tytuły, które znacząco wypadają, by rozumieć kod kulturowy współczesnej rzeczywistości, nawet jeśli są dalekie od doświadczenia uczniów, niełatwe w odbiorze ze względu na przedstawiane w nich realia i konstrukcję stylistyczną.

Z mojego doświadczenia wynika, że nawet trudna w pierwszym kontakcie książka może uczniów zainteresować, jeśli nauczyciel znajdzie ciekawy dla swoich uczniów klucz do jej interpretacji. Często nawet te dzieła, którym są początkowo niechętni, wiele zyskują dzięki zajmująco zorganizowanej pracy na lekcjach. Warunkiem *sine qua non* edukacji literackiej jest jednak komfort czasowy, możliwość czytania „przez lupę”<sup>727</sup>, uważnie, powoli, czasem na głos, z podziałem na role, tworzenie kostiumowych dram i filmów, których scenariusze powstają w oparciu o treść lektur, a przede wszystkim

---

<sup>727</sup> Zob. Z.A. Kłakówna, *Program wychowania do lektury*, „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 5 (5) 1997; E. Ziolo, *Czytanie „przez lupę”*. *Dialog dwóch scen z „Krzyżaków” Henryka Sienkiewicza. Pomysł lekcji*, „Ojczyzna – Polszczyzna” 1995, nr 1.

szukanie w książkach, nawet tych powstałych dawno temu, elementów aktualnych i dzisiaj, bliskich rzeczywistości współczesnej młodzieży. Jeżeli chcemy zachęcić uczniów do czytania, musimy im udowodnić, że warto. A kto może tego dokonać, jeśli nie poloniści, spotykający się z nimi niemal każdego dnia i mający doskonałe rozeznanie w ich preferencjach czytelniczych? Jestem przekonana, że doświadczeni nauczyciele potrafią tak pokierować procesem edukacyjnym, by zyskać przychylność uczniów dla lektur. Oczywiście takie działania – przemyślane, niespieszne, oparte na rozmowach, dyskusjach i nieszablonowych metodach pracy, wymagają czasu, bo tylko wnikliwa interpretacja, praca z tekstem książki, pochylanie się nad jej fragmentami, cytowanie interesujących zdań, są szansą na wyeliminowanie bryków. Dzisiaj największym dyskomfortem uczących, którzy pragną zaszczerpić u młodych zainteresowanie lekturami, jest konieczność zmieszczenia zbyt wielu zadań w za małej liczbie godzin, którymi dysponują, niemożność powolnego smakowania tekstów, pobieżność, niecierpliwość, brak czasu na zabawy literackie, gry, metody aktywizujące. Niestety, obecnie nauczanie

„przekształciło się w zbiurokratyzowany, odhumanizowany i sformalizowany twór, w którym liczy się głównie to, co na papierze, a dobro uczniów jest pustym frazesem. W tym systemie troska o dobro dzieci przejawia się w produkowaniu coraz większej liczby dokumentów i w coraz bardziej wyrafinowanych metodach kontroli efektów”<sup>728</sup>.

Pomimo wielu trudności, wynikających zarówno ze struktury systemu szkolnictwa, jak i specyfiki omawianych książek czy cech psychicznych nowego pokolenia uczniów, „digitalnych tubylców”, znalezienie do lektur kluczy pozwalających otworzyć młodzież również na odrzucone przez nią lektury obowiązkowe jest niezbędne. Aby zrównoważyć trud obcowania z tekstami obowiązkowymi, poloniści powinni móc dobrać do nich także takie pozycje, które szczególnie zainteresują właśnie ich uczniów, utwory uzupełniające listę uniwersalną, inne w każdej szkole, a nawiązujące do zainteresowań konkretnej grupy nastolatków.

Przeprowadzone przeze mnie sondażowe badania potwierdziły przypuszczenie, zrodzone podczas wieloletniej pracy w ogólnokształcącej szkole muzycznej, że uczniowie oczekują na lekcjach lektur korespondujących z ich zainteresowaniami, codziennością, światem, w którym dorastają. Takich, w których odnajdą pytania na nurtujące ich problemy, spotkają bohaterów podobnych do siebie i przyjrzą się ich perypetiom. Słowem – w szkołach muzycznych uczniowie chcą czytać lektury o muzyce. Mam świadomo-

---

<sup>728</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, op. cit., s. 63.

mość, że przeprowadzone przeze mnie badania mają charakter wstępnego rozpoznania i jako takie mogą stanowić zaledwie wstęp do dalszej penetracji kwestii dotyczących oczekiwań czytelniczych uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych. Warto by je pogłębić, używając oprócz ankiet także innych narzędzi badawczych – obserwować uczniów interpretujących lektury na lekcjach, przeprowadzić wywiady z młodymi czytelnikami i ich nauczycielami, dokonać analizy wypracowań inspirowanych tekstem literackim itp. Z pewnością należałoby omówione tu pierwsze badania, obejmujące swoim zasięgiem młodzież z OSM II st., powtórzyć na przykład za cztery lata, kiedy to wszystkie klasy obejmie obecna reforma szkolnictwa. Byłoby ciekawym dowiedzenie się, czy ujęta w podstawie programowej z roku 2017 lista książek obowiązkowych do przeczytania w szkole podstawowej i liceum przyczyni się do większego zainteresowania lekturą czy wręcz przeciwnie – jeszcze bardziej wzmocni trend polegający na zastępowaniu dzieł literackich streszczeniami? Gdyby poloniści uczący w szkołach muzycznych zechcieli zasugerować swoim uczniom którąś z zaproponowanych tu „grających” lektur, można by także sprawdzić, jak teksty bliskie doświadczeniu adeptów sztuki muzycznej odbiera młodzież uczęszczająca do szkół muzycznych. Które z nich naprawdę przeżyli, jakie tytuły najbardziej ich zaciekawiły, czy podjęte przez pisarzy tematy wydały im się ważne, w jaki sposób treść dzieł o filiacjach słowno-muzycznych wpłynęła na ich postrzeganie świata, wrażliwość, wiedzę o muzyce i ludziach związanych z nią zawodowo, kochających sztukę nade wszystko? Interesującym byłoby także przyjrzenie się temu, na ile uczniowie szczególnie wyczuleni na brzmienie dźwięków rozumieją kwestie dotyczące trzech rodzajów przejawiania się muzyczności w utworach literackich.

Podjęta przeze mnie refleksja domaga się wielu uzupełnień, wszak nie sposób w jednym tomie wyczerpać podjęty temat. Liczę jednak na to, że przedstawione tu rozważania zachęcą polonistów uczących w ogólnokształcących szkołach muzycznych do sięgania po teksty o muzyce, a na przykład w plastycznych – po literaturę, której bohaterami są malarze, rzeźbiarze, graficy, architekci, przedmiotem opisu zaś dzieła reprezentujące sztuki piękne. Zasygnalizowane w niniejszej publikacji zagadnienia mogą stanowić wstęp do dyskusji o bardziej zindywidualizowanym podejściu do edukacji. Ogólnokształcących szkół artystycznych – na przykład muzycznych, plastycznych czy baletowych – w naszym kraju jest niemało, dlatego warto się w końcu przyjrzeć ich specyfice, wyjść naprzeciw oczekiwaniom utalentowanej młodzieży, a uczącym w nich stworzyć komfort pracy. Wszak to absolwenci tych właśnie placówek za parę lat będą tworzyć elitę kulturalną naszego kraju.

Trzonem edukacji jest relacja ucznia z nauczycielem, a zadaniem szkoły i systemu edukacji stworzenie warunków, by mogła się ona rozwijać<sup>729</sup>. W dobie nieustannych reform warto by rozważyć zasadność zaproponowanego przez Kena Robinsona modelu oddolnej rewolucji:

„Na najbardziej podstawowym poziomie edukacja musi się koncentrować na stwarzaniu warunków, w których uczniowie będą chcieli i będą mieli możliwość się uczyć. Wszystko inne musi być zorganizowane na takiej podstawie.

- Rolą nauczycieli jest ułatwianie uczniom uczenia się. [...].
- Rolą dyrektorów jest tworzenie w szkołach warunków, w których nauczyciele będą mogli wypełniać swoje zadania. [...].
- Rolą decydentów jest stwarzanie warunków [...], w których dyrektorzy i szkoły będą mogli realizować swoje zadania<sup>730</sup>.

\* \* \*

Kończąc, pragnę serdecznie podziękować osobom, których pomoc i życzliwość przyczyniły się do powstania monografii. Zaprzyjaźnionym uczonym za wsparcie merytoryczne, najbliższym za cierpliwość i zrozumienie, uczniom za to, że zechcieli się ze mną podzielić swoimi upodobaniami czytelniczymi i oczekiwaniami lekturowymi, dyrektorom zarządzającym ogólnokształcącymi szkołami muzycznymi II st. za okazane mi zaufanie i wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań naukowych, wreszcie prof. dr hab. Barbarze Myrdzik oraz dr hab. Alicji Jakubowskiej-Ożóg za życzliwość oraz cenne uwagi, dzięki którym książka zyskała ostateczny kształt.

Agata Kucharska-Babula

---

<sup>729</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Kraków 2015, s. 104.

<sup>730</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły...*, *op. cit.*, s. 105.

## Summary

---

The monograph *„Grające” lektury dla młodych muzyków. O oczekiwaniach czytelnicych w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia* (*The „playing” required reading for young musicians. On the readers’ expectations in general secondary music schools*) concerns the problems connected with educating teenagers attending secondary schools combining general education classes with those of artistic nature. The Polish language lessons are of particular value in such an environment, because they let young instrumentalists develop not only their literary competence, but also that of philosophical, theatrical, film and painting nature, as well as facilitate the development of their numerous interests in the broadly understood humanities and aesthetics, shaping also the attitudes expected from people who are in the future to become the creators of culture. The specificity of such schools encourages holistic pedagogy, arguing for the necessity of integration of varied contents into the Polish language classes, also those coming from other forms of art – e.g. music.

As a teacher of Polish, working for over 20 years in one of the general secondary music schools, I encounter, on everyday basis, subsequent generations of musically talented students. I observe how their tastes, interests, priorities change, what they value most, and what their attitude to studying, knowledge and literature is. This monograph is the fruit of my pedagogical experience. It is an attempt to diagnose the scale of and the reasons for the students’ not reading the texts required and to suggest actions, which could increase the interest of the artistically talented young people in the books discussed during the Polish language lessons. Taking up the considerations I have referred to the study of the readership among contemporary Poles – both adults and teenagers age 13–19, because this is the age the students of classes I–VI of the general secondary music schools are at. My aim was to scrutinize Polish reports concerning non-profiled schools and then to confront them with the results of the studies carried out by me among the students of art schools in the school year 2016/2017. The results obtained stimulated me to the reflection presented in the monograph and concerning the ways in

which contemporary teenagers, living in the postmodern world, can be motivated to read the literary texts assigned.

I have decided that it is worth pondering upon which texts should be nowadays included in the reading canon, that would rather encourage, not discourage reading. An analysis of the music school students' answers made me realise that it could be a good idea to supplement the list of the obligatory texts, included in the curriculum of all types of school (indicating only four or five titles to be discussed during the school year!) with the books of particular interest to that very specific group of teenagers, having individual reading preferences, known to the teachers of Polish working with them on a regular basis. Students like mine could particularly closely relate to those books, which reflect their everyday life problems, that of the world of music and musicians, in which they themselves exist; narratives related to their own experience. Listening to both scholars and students, I have tried to present an original proposal to introduce into the reading list for general secondary music schools – besides the canon obligatory in all types of schools – also „playing” texts: those, whose content evokes musical imagination, makes the readers hear a tune in them, find an audial space. Their protagonists are instrumentalists talking about their work over interpretation of musical pieces, facing their subtle sound matter, their complicated biographies and dilemmas difficult to understand for those who do not share their professional experience. Those include also literary works in which the music is subject to description, is involved in the plot, completes characters, „speaks” for them when words are not sufficient for rendering emotions, feelings or experience. The „playing” texts are frequently full of professional, musicological terminology, but usually they convey information about art and its connection with human life in a way typical for *belles lettres*, accessible even for a layperson. I have focused on the examples of „playing” books in which musicians have been presented, the music is shown as the source of experience, characters are particularly sensitive to the audial landscape, the arts play an escapist function, music conditions love, there are description of a particular bond connecting performers and the instruments they play, or the music plays the function of a metaphor or a symbol. Studying in depth the texts about the world of instrumentalists and composers may turn out to be an interesting experience not only for the teenagers, but also for the teachers, who might develop, thanks to them, their own competence within the art form fascinating for their students.

Two methodologies appear as particularly appropriate in the act of interpreting texts of verbal and musical filiations during the Polish language lessons: hermeneutics and intertextuality. The former allows a student to become

a partner of a hermeneutical conversation, to have the right to interpret, understand the text in his or her own way. The idea of hermeneutical reading is not to present one, final interpretation of the text, but to start a dialogue, to propose a few alternatives for its understanding, sometimes to discover the text's polysemy. Such a study of a literary text develops students' imagination, requires deepened reading and cultural competences, and also facilitates self-knowledge acquired through the reading experience, accustoming oneself with the world. The methodology based on the conviction that a literary text is intertextual cannot be overlooked, due to the specificity of the works of verbal and musical filiations I suggest for the reading. Their nature results in the type of the reading applied, imposes intertextual (intermedial) perspective or an intertextual model of interpretation. Those texts require readings revealing subsequent relations between them and the intertexts, because they are a mosaic of quotations, a palimpsest, onto which every word layers. The „playing” texts frequently include quotations from musical compositions, but not only – sometimes they also include allusions evoking connotations with other literary works. For the students who understand that such a polyphony requires an explanation, recognition of the intertexts can be the source of scientific satisfaction, give space for consideration of not only literary works, but also of music pieces, so close and well known to them.

The main intention of the monograph is to confront the demands of the students and teachers from schools of artistic profile, because as it appears from my research, there are no methodological publications, whose aim would be to ponder upon the essence of the Polish language lessons in profiled schools. For those teachers, who work with musically talented students perceiving art as a constitutive aspect of their own lives and a passion, it is vital to be knowledgeable in the field their students value so much, because it creates a space of understanding between the teachers and those, whom they want to equip with knowledge and skills.

I dedicate this book not only to my colleagues, who, like me, work in general secondary music schools, but also to those, who teach in other types of schools, as reading texts which make the world of music accessible, also to a layperson, may become an interesting experience – after all, young people relate very closely to that art form. I hope that the considerations presented in the publication will be also of interest to university students preparing themselves to teach young people, and for those with whom the decision what texts can be found on the reading lists lies.



Aneks

---



## Ankieta dla uczniów klas I–VI ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Ankieta jest anonimowa i nie wpłynie na ocenę z języka polskiego – zostanie wykorzystana jedynie w badaniach naukowych. Przeczytaj uważnie każde pytanie i zaznacz właściwe odpowiedzi. Przy pytaniach zamkniętych postaw krzyżyk w odpowiednim kwadracie (możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź), w otwartych odpowiedz pełnymi zdaniami.

Dziękuję za wypełnienie ankiety.

### Płeć:

- dziewczyna
- chłopak

### Klasa:

- I OSM II st.
- II OSM II st.
- III OSM II st.
- IV OSM II st.
- V OSM II st.
- VI OSM II st.

### Jak często w wolnym czasie:

	codziennie lub prawie codziennie	przynajmniej raz w tygodniu	raz w miesiącu	kilka razy w roku	raz w roku	rzadziej niż raz w roku lub wcale
korzystasz z komputera, innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu						
czytasz książki						
śłuchasz muzyki						

### Jakie książki czytasz w wolnym czasie:

- fantastykę
- literaturę obyczajową
- literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną
- literaturę faktu, dzienniki, autobiografie, powieści historyczne
- książki hobbystyczne, poradniki
- powieści, w których jest mowa o muzyce, biografie muzyków
- romanse
- komiksy

### Czy czytasz lektury szkolne?

- zawsze czytam zadane lektury do końca
- nie wszystkie lektury czytam
- zaczynam czytać zadane lektury, ale mam problem z ich dokończeniem
- czytam streszczenia
- treść i problematykę lektury poznaję na lekcji

### O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

.....

.....

.....

.....

### Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

- **tak, bo**

.....

.....

.....

- **nie, bo**

.....

.....

.....

- **nie mam zdania**

**PYTANIE 1.**

Jak często w wolnym czasie korzystasz z komputera i innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu?/czytasz książki?/słuchasz muzyki?

**KLASA I OSM II st.**

	codziennie lub prawie codziennie		przynajmniej raz w tygodniu		raz w miesiącu/ jedna książka w miesiącu		kilka razy w roku/kilka książek w roku		raz w roku/jedna książka w roku		rzadziej niż raz w roku lub wcale/nawet jednej książki w roku	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
korzystasz z komputera i innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu?	98	102	4	5								
czytasz książki	5	7	13	11	24	62	31	21	1	8	12	
słuchasz muzyki	81	94	8	10								

**KLASA II OSM II st.**

	codziennie lub prawie codziennie		przynajmniej raz w tygodniu		raz w miesiącu/jedna książka w miesiącu		kilka razy w roku/kilka książek w roku		raz w roku/jedna książka w roku		rzadziej niż raz w roku lub wcale/nawet jednej książki w roku	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
korzystasz z komputera i innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu?	88	99	3	6								
czytasz książki	4	3	7	8	25	28	49	56	12	7	3	
słuchasz muzyki	95	99	8	5								



**KLASA V OSM II st.**

	codziennie lub prawie codziennie		przynajmniej raz w tygodniu		raz w miesiącu/jedna książka w miesiącu		kilka razy w roku/kilka książek w roku		raz w roku/jedna książka w roku		rzadziej niż raz w roku lub wcale/nawet jednej książki w roku	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
korzystasz z komputera i innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu	99	123										
czytasz książki	1	3	4	9	3	5	46	72	19	14	2	1
śłuchasz muzyki	111	119	3	1								

**KLASA VI OSM II st.**

	codziennie lub prawie codziennie		przynajmniej raz w tygodniu		raz w miesiącu/jedna książka w miesiącu		kilka razy w roku/kilka książek w roku		raz w roku/jedna książka w roku		rzadziej niż raz w roku lub wcale/nawet jednej książki w roku	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
korzystasz z komputera i innych urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu	88	92										
czytasz książki	2	1	3	6	4	6	32	44	34	38	4	2
śłuchasz muzyki	92	88	1	1								

**PYTANIE 2.**

Jakie książki czytasz w wolnym czasie?

**KLASA I OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
literaturę obyczajową	<b>6</b>	<b>28</b>
książki hobbystyczne/poradniki	<b>8</b>	<b>16</b>
literaturę faktu, dzienniki, biografie, autobiografie, powieści historyczne	<b>11</b>	<b>10</b>
powieści, w których mowa jest o muzyce, biografie muzyków	<b>11</b>	<b>24</b>
romanse	<b>12</b>	<b>23</b>
fantastykę	<b>23</b>	<b>52</b>
komiksy	<b>23</b>	<b>18</b>
literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną	<b>25</b>	<b>34</b>

**KLASA II OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
literaturę obyczajową	<b>27</b>	<b>42</b>
książki hobbystyczne/poradniki	<b>16</b>	<b>13</b>
literaturę faktu, dzienniki, biografie, autobiografie, powieści historyczne	<b>5</b>	<b>7</b>
powieści, w których mowa jest o muzyce, biografie muzyków	<b>18</b>	<b>26</b>
romanse	<b>21</b>	<b>45</b>
fantastykę	<b>18</b>	<b>36</b>
komiksy	<b>9</b>	<b>4</b>
literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną	<b>18</b>	<b>20</b>

**KLASA III OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
literaturę obyczajową	<b>17</b>	<b>22</b>
książki hobbystyczne/poradniki	<b>11</b>	<b>14</b>
literaturę faktu, dzienniki, biografie, autobiografie, powieści historyczne	<b>9</b>	<b>9</b>
powieści, w których mowa jest o muzyce, biografie muzyków	<b>10</b>	<b>24</b>
romanse	<b>9</b>	<b>19</b>
fantastykę	<b>14</b>	<b>17</b>
komiksy	<b>1</b>	<b>3</b>
literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną	<b>17</b>	<b>27</b>

**KLASA IV OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
literaturę obyczajową	<b>11</b>	<b>23</b>
książki hobbystyczne/poradniki	<b>6</b>	<b>16</b>
literaturę faktu, dzienniki, biografie, autobiografie, powieści historyczne	<b>9</b>	<b>13</b>
powieści, w których mowa jest o muzyce, biografie muzyków	<b>16</b>	<b>31</b>
romanse	<b>12</b>	<b>28</b>
fantastykę	<b>15</b>	<b>25</b>
komiksy	<b>13</b>	<b>9</b>
literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną	<b>13</b>	<b>27</b>

**KLASA V OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
literaturę obyczajową	<b>9</b>	<b>29</b>
książki hobbystyczne/poradniki	<b>8</b>	<b>11</b>
literaturę faktu, dzienniki, biografie, autobiografie, powieści historyczne	<b>7</b>	<b>20</b>
powieści, w których mowa jest o muzyce, biografie muzyków	<b>18</b>	<b>26</b>
romanse	<b>14</b>	<b>41</b>
fantastykę	<b>14</b>	<b>23</b>
komiksy	<b>7</b>	<b>0</b>
literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną	<b>14</b>	<b>36</b>

**KLASA VI OSM VI st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
literaturę obyczajową	<b>8</b>	<b>22</b>
książki hobbystyczne/poradniki	<b>6</b>	<b>12</b>
literaturę faktu, dzienniki, biografie, autobiografie, powieści historyczne	<b>8</b>	<b>18</b>
powieści, w których mowa jest o muzyce, biografie muzyków	<b>14</b>	<b>22</b>
romanse	<b>9</b>	<b>21</b>
fantastykę	<b>8</b>	<b>12</b>
komiksy	<b>6</b>	<b>9</b>
literaturę przygodową, sensacyjną, kryminalną	<b>11</b>	<b>36</b>

**PYTANIE 3.**

Czy czytasz lektury szkolne?

**KLASA I OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
zawsze czytam zadane lektury do końca	<b>65</b>	<b>72</b>
nie wszystkie lektury czytam	<b>23</b>	<b>15</b>
zaczynam czytać, ale nie kończę	<b>26</b>	<b>21</b>
czytam streszczenia	<b>34</b>	<b>42</b>
treść i problematykę poznaję na lekcji	<b>3</b>	<b>2</b>

**KLASA II OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
zawsze czytam zadane lektury do końca	<b>34</b>	<b>46</b>
nie wszystkie lektury czytam	<b>17</b>	<b>14</b>
zaczynam czytać, ale nie kończę	<b>32</b>	<b>27</b>
czytam streszczenia	<b>53</b>	<b>42</b>
treść i problematykę poznaję na lekcji	<b>2</b>	<b>1</b>

**KLASA III OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
zawsze czytam zadane lektury do końca	<b>11</b>	<b>18</b>
nie wszystkie lektury czytam	<b>11</b>	<b>22</b>
zaczynam czytać, ale nie kończę	<b>21</b>	<b>19</b>
czytam streszczenia	<b>43</b>	<b>51</b>
treść i problematykę poznaję na lekcji	<b>2</b>	<b>1</b>

**KLASA IV OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
zawsze czytam zadane lektury do końca	<b>8</b>	<b>13</b>
nie wszystkie lektury czytam	<b>11</b>	<b>26</b>
zaczynam czytać, ale nie kończę	<b>11</b>	<b>16</b>
czytam streszczenia	<b>42</b>	<b>52</b>
treść i problematykę poznaję na lekcji	<b>4</b>	<b>2</b>

**KLASA V OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
zawsze czytam zadane lektury do końca	<b>12</b>	<b>13</b>
nie wszystkie lektury czytam	<b>16</b>	<b>22</b>
zaczynam czytać, ale nie kończę	<b>27</b>	<b>29</b>
czytam streszczenia	<b>89</b>	<b>98</b>
treść i problematykę poznaję na lekcji	<b>6</b>	<b>5</b>

**KLASA VI OSM II st.**

	<b>chłopcy</b>	<b>dziewczęta</b>
zawsze czytam zadane lektury do końca	<b>7</b>	<b>8</b>
nie wszystkie lektury czytam	<b>16</b>	<b>25</b>
zaczynam czytać, ale nie kończę	<b>29</b>	<b>34</b>
czytam streszczenia	<b>89</b>	<b>96</b>
treść i problematykę poznaję na lekcji	<b>8</b>	<b>9</b>

#### PYTANIE 4.

O czym powinny być lektury szkolne?

#### **KLASA I OSM II st.**

##### **Dziewczęta**

O sporcie	4
Związana z mitami	12
O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	14
O muzyce	17
O wydarzeniach i postaciach historycznych	18
O przygodach	19
O miłości	20
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	23
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	46

##### **Chłopcy**

O podróżach	4
O sporcie	5
O miłości	11
O wydarzeniach i postaciach historycznych	13
O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	13
O muzyce i kompozytorach	14
O przygodach	16
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	24

#### **KLASA II OSM II st.**

##### **Dziewczęta**

O wydarzeniach i postaciach historycznych	7
O miłości	13
O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	16

O muzyce	17
O przygodach	23
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	27
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	55

### **Chłopcy**

O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	13
O przygodach	19
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	21
O wydarzeniach i postaciach historycznych	20
O muzyce i kompozytorach	23
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	25

## **KLASA III OSM II st.**

### **Dziewczęta**

O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	12
O podróżach	13
O miłości	15
O przygodach	16
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	19
O muzyce	21
O wydarzeniach i postaciach historycznych	26
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	59

### **Chłopcy**

O podróżach	11
O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	13
O przygodach	14
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	15
O wydarzeniach i postaciach historycznych	19

O muzyce i kompozytorach	22
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	27

#### **KLASA IV OSM II st.**

##### **Dziewczęta**

O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	12
O przygodach	14
O wydarzeniach i postaciach historycznych	18
O muzyce	24
O miłości	26
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	27
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	29

##### **Chłopcy**

O przygodach	15
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	19
O wydarzeniach i postaciach historycznych	19
O muzyce i kompozytorach	24
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	27

#### **KLASA V OSM II st.**

##### **Dziewczęta**

O przygodach	16
O wydarzeniach i postaciach historycznych	19
O muzyce	23
O miłości	29
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	36

## **Chłopcy**

O sporcie	4
O miłości	16
O wydarzeniach i postaciach historycznych	19
O muzyce i kompozytorach	27
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	32

## **KLASA VI OSM II st.**

### **Dziewczęta**

O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	4
O przygodach	7
O wydarzeniach i postaciach historycznych	11
O miłości	24
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	26
O muzyce	26
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	32

### **Chłopcy**

O przygodach	7
O rozwiązywaniu zagadek kryminalnych	9
O wydarzeniach i postaciach historycznych	15
O tym, co jest w życiu ważne, jak postępować	19
O miłości	20
O codziennych problemach dorosłych i młodzieży	28
O muzyce i kompozytorach	30

**PYTANIE 5.**

Czy w OSM II st. uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach i świecie artystów?

**KLASA I OSM II st.**

	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<b>NIE MAM ZDANIA</b>
<b>DZIEWCZĘTA</b>	43	7	20
<b>CHŁOPCY</b>	41	5	7

**KLASA II OSM II st.**

	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<b>NIE MAM ZDANIA</b>
<b>DZIEWCZĘTA</b>	49	4	11
<b>CHŁOPCY</b>	36	4	3

**KLASA III OSM II st.**

	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<b>NIE MAM ZDANIA</b>
<b>DZIEWCZĘTA</b>	58	4	16
<b>CHŁOPCY</b>	43	4	11

**KLASA IV OSM II st.**

	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<b>NIE MAM ZDANIA</b>
<b>DZIEWCZĘTA</b>	49	3	5
<b>CHŁOPCY</b>	57	3	2

**KLASA V OSM II st.**

	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<b>NIE MAM ZDANIA</b>
<b>DZIEWCZĘTA</b>	49	0	9
<b>CHŁOPCY</b>	47	2	6

**KLASA VI OSM II st.**

	<b>TAK</b>	<b>NIE</b>	<b>NIE MAM ZDANIA</b>
<b>DZIEWCZĘTA</b>	43	3	5
<b>CHŁOPCY</b>	40	2	5

## Przykłady uczniowskich realizacji pytań otwartych

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... dźwięki temu ~~nie~~ będą mogli lepiej  
..... porównać ten świat, świat artystów, którym być  
może będą ludzys' i t.<sup>3</sup>

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... kładziemy się u tę stronę, aby rozwinąć nasze  
zdolności. Psychika osób innych może wpływać  
pozytywnie lub negatywnie<sup>3</sup> na nasze uczucie

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... jest to namigrowane do naszej psychiki, poznanie  
swojej muzyki i

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... czytanie o innych artystach będzie nas rozwijało  
będziemy mieć wzór do naśladowania

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

...mają, mają, między innymi lekturę muzyki, mimo  
...ucisz, uczą się do takiej szkoły.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

...jak wspominałem w poprzednim ćwiczeniu z takich  
...tytułów lektur mam wiele walczy.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo dla uwzględnienia jest wielokrotnie wszystko, co jest  
...związane z muzyką.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

...Zachęciło do czytania umiów, który są w takich szkołach.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

...warianty... ze szkoły muzycznej powinni... dowiadzać... się... jak napisanej.  
...nemy... o... muzyce... muzy.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

... Gdy czytamy takie książki, możemy dowiedzieć się o muzyce...  
... muzycznych, tym jak stać się muzykiem, a tym jakie to może...  
... prawa być ciekawe.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

... w ten sposób ~~my~~ zgłębimy również wieche o historii muzyki...  
... oraz o świecie tak bliskim naszemu sercu...

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

... to tematy, które dotyczą świata muzyki. Dobrze...  
... się czyta o bohaterach, z którymi można się utożsamić

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

... Zajmujemy się tym, i powinniśmy wiedzieć o tym, się...  
... możemy znać sposoby, np. innych, znanych artystów, muzyków (dobrze nam zasłysz)

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

... Moglibyśmy zobaczyć, jak... siebie, i... moglibyśmy... brać...  
... &... mi... pnyktad - jak... sobie... nastuku... Myślę, że... mogta... to... być...  
... dla nas inspiracja i pomoc w zorganizowaniu sobie czasu.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

to..... pomagają..... mam..... lepiej..... zrozumieć..... swoją.....  
profesję.....

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

Skoro idę do takiej szkoły to z założenia są tu  
interwenie, chcą wiedzieć więcej, chcą tym żyć

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

Może dlatego, że większość z tych osób sama  
w przyszłości zostanie muzykami

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

to jest temat w którym czują się dobrze  
i wiedzą wiele

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

książki te rozwinięły by naszą wiedzę o muzyce

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... rozumię to pasję i pokazuję wewnątrz siebie  
..... innych muzyków

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... nicby przez spotkanie na muzykę mogły  
..... wybrać taki gatunek muzyki <sup>jest</sup> im najbliższy  
..... gdyby miał wszystkie 3

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... Jest to max miat i dobrze by było zobaczyć o nim  
..... jak najwięcej

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... to mogłoby nas dodatkowo rozszerzać, wpływając na naszą  
..... świadomość, dobrze gdyby to były książki ze wykładami  
..... dotyczącymi przy, jakimiś poradami od artystów.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... przez ciekawe książki możemy dowiedzieć czegoś  
..... naszego lub ciekawego o życiu muzyków lub  
..... o samej muzyce ~~jak~~ również współczesnej

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... rozporozeczaili by swoje dzieła, świadczeli by  
..... się o kompozytorach, ich życiu, edukacji, wstąpił  
w ich napisani utworów, które  
oni wykonuje.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... to zwiększa naszą wiedzę, pomaga w dalszym  
..... rozwoju

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... jeżeli wybieramy szkołę muzyczną, powinniśmy czytać  
..... książki o muzyce, jej historii, świecie artystów.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... Tak, bo wtedy rozszerzymy swoją wiedzę. Jeszcze jak wyśledzić  
..... będzie w języku polskim to na pewno bardzo to zrozumie.

Czy w ogólnokształcących szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

tak, bo

..... muzyka to kierunek w literaturze, więc powinni wiedzieć jak  
..... najwięcej na temat literatury, która się przyczyni

Czy w ogólnoszkolnych szkołach muzycznych uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, kompozytorach, świecie artystów?

■ tak, bo

POMAGA TO W NAUCE MUZYKI, ROZWIJA, CIEKAWĘ, ZE  
WZGLĘDU NA NASZE ZAINTERESOWANIA (ZWIĄZANE Z MUZYKĄ).

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O ponadczasowej tematyce i charakterystyce  
ludzi

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

W naszej szkole nauzyście powinni zadawać  
nam lektury związane z dziedziną związaną z  
muzyką, z historią muzyki, z artystami i artystkami;  
z kompozytorami, wokalistami, instrumentalistami  
i innymi. Czy to jest dobry pomysł?

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Przed wszystkim ~~powinno~~ lektura powinna być ciekawa,  
powinno być pisana językiem zrozumiałym, kiedy ją  
się czyta, powinno się rozumieć co się czyta. Nie może być zbyt  
długa.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

1. O NASZYCH RÓWIEŚNIKACH
2. O WIELKICH PRZYGODACH
3. KREUŚĄCE DOBRE ZACHOWANIA, UCZĄCE DOBREGO POSTĘPOWANIA

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O tym jak radzić sobie w różnych sytuacjach, z myślami młodzieży, żeby nie czuć się jedynym w problemach, pasji, hobby, przyjaźni, pomocy innym.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Powinny być ~~o~~ ze współczesnymi problemami i żeby naukowe.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O tematyce bliższej <sup>mojemu</sup> czarnym sytuacjom, dla której możemy się odnieść. Aby nie była ~~to~~ to książka typowo historyczna i dalsz z wolno poruszająca się akcją.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O życiu, miłości, problemach nastoletków

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O prawdziwych wartościach życiowych, chciałabym, aby lektury przez nas czytane umiały na nas w jakiś sposób wpłynąć, myśleć nas przynajmniej w naszym momencie) na dobrych, uczynnych ludzi.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

- o problemach współczesnego świata
- o życiu, relacjach między ludźmi

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O ludziach, i naszym wielkich problemach

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O życiu, myślowo, historii, sztuce, przyrodzie.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Jestem w szkole muzycznej, więc uważam, że lekturami obowiązkowymi powinny być również te, które są jakkolwiek związane z muzyką, może jakieś biografie kompozytorów, moim zdaniem, takie książki mogą sypływać <sup>nowe</sup> muzyką osobom.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Moim zdaniem książki powinny mówić o muzyce, historii, współczesnym problemach, polityce.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O radzeniu sobie ze stresem, umianami do ukończenia szkoły, o trudnych sytuacjach życiowych.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Powinny... poruszać wybrane sprawy ludzi, otwierać ich na problemy, których nie widzą na pierwszy rzut oka.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Powinny być w nowoczesniejszym stylu. Czasami powinny być podobne do naszych, a nie jakimś ładnym językiem i w czasach bardzo odległych.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Lektury powinny być ciekawe, takie, które nam coś mówią, pomagają nam się zastanowić. Powinny opowiadać o ludziach, którzy walczyli o wartości, do których musimy wrócić i walczyć o nie w życiu codziennym.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Większość z posławszy o kulturę innych krajów (Europejska) i relacjach między ludźmi, ciekawe historie o tematach takich jak...

— O MUZYCE

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Wzrostam, że lektury o muzyce, lub przyrodzie. Żeby  
te książki były ciekawe i żeby łatwo się je czytało.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Książki jako lektury obowiązkowe powinny być o tematyce  
rywalizacji i o miastach.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O muzyce, zespołach, o czymś ciekawszym  
niż te co mamy.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

~~Dotykanie~~ Dotykające problemów... w naszym... wieku,  
oraz żeby akcja szybko się rozgrywała dzięki  
ciemu szybko i przyjemnie by się czytało  
Coś co zainteresuje swoją tajemniczością

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O...tematyce...przypadkowej obywatelskiej historii z życia...  
...oraz o...muzyce (na...przykładzie...jakiegoś...artysty).

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

Na...m...zdaniem...lektury...powinny...zawierać...i...sobie...treści...dotyczące...życia...codziennego,  
również...problemów...dzisiejszej...władzy...i...najlepszych...możliwych...rozwiązań...  
Wciąż...również...je...książki...o...tematyce...historycznej...i...szeregu...innych...historii...  
Polski) były...by...wartościowe...i...ciekawe...do...czytania.

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

...przed...wszystkim...powinny...być...kwalifikacyjne...  
...problematyka...obecnego...lektur...jest...z...punktu...ale...edukacyjną...  
...historię...oraz...i...z...siedem...lat

O czym powinny być książki, które chciałbyś czytać w szkole jako lektury obowiązkowe:

O...muzyce...o...współczesnym...świecie...problemach...  
...ludzi...coś...co...możemy...się...nauczyć...i...  
...opierać...tematy...psychologiczne



# Bibliografia

---

## Opracowania

- Adair J., *Sztuka twórczego myślenia. Źródła innowacji i świetnych pomysłów*, tłum. D. Wąsik, Kraków 2008.
- Adorno T.W., *Filozofia nowej muzyki*, tłum. F. Wayda, Warszawa 1974.
- Adorno T.W., *Wstęp do socjologii muzyki*, Frankfurt 1962.
- Ankersmit F., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, tłum. E. Domańska, M. Zapędowska i in., Kraków 2004.
- Antropologia kultury – antropologia literatury*, red. E. Kosowska, Katowice 2005.
- Asikainen M., Samerek T., *Chopin – Schumann u źródeł romantycznych inspiracji*, „Zeszyty Naukowe” nr 32, Gdańsk 2000.
- Bachelard G., *Poetyka przestrzeni* [w:] *Idem, Wybór pism*, tłum. H. Chudak, A. Tarkiewicz, Warszawa 1975.
- Baird T., *Pomiędzy pięcioma liniami. (Poezja i muzyka)*. „Poezja” 1973, nr 2.
- Baird T., Grzenkowicz I., *Rozmowy, szkice, refleksje*. Kraków 1982.
- Bakuła K., *Nauczyciel noweltywny. Pomysł na dydaktyczny warsztat pracy* [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Balbus S., *Między stylami*, Kraków 1996.
- Balcerzan E., *Poezja jako semiotyka sztuki* [w:] *Kręgi wtajemniczenia*, Kraków 1982.
- Banach C., *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 3 (1995).
- Barańczak A., *Jak muzyka znaczy*, „Teksty” 1976, nr 6.
- Barańczak A., *Poetycka „muzykologia”*, „Teksty” 1972, nr 3.
- Barthes R., *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewańska, Warszawa 1997.
- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tłum. A. Lipiński, Słupsk 2015.
- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.
- Bauman Z., *Płynne życie*, tłum. T. Kunz, Kraków 2007.
- Bethge P., *Wie in Zeiten der Krise Musik produziert wird*, „Der Spiegel” 31/2003, przedruk w: „Forum” 2003, nr 34.
- Beylin P., *Muzyka i życie* [w:] *Idem, O muzyce i wokół muzyki. Felietony*, opr. B. Pociąg, Kraków 1975.
- Biała A., *Literatura i muzyka: korespondencja sztuk*, Warszawa 2011.

- Biedrzycki K., Janus-Sitarz A., *Wstęp [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Biedrzycki K., *Krytyk jako czytelnik: w obronie prywatności [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Bieńkowska E., *Muzyka i świat*, „Teksty” 1975, nr 2.
- Blakemore S.-J., Frith U., *Jak uczy się mózg*, tłum. R. Andruszko, Kraków 2008.
- Błoński J., *Ut musica poësis?*, „Twórczość” 1980, nr 9.
- Bobiński W., *Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Bortnowski S., *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Lektury w stanie podejrzania [w:] Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Bortnowski S., *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.
- Bortnowski S., *Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku [w:] Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bortnowski S., *Współcześni pisarze bez szans!*, „Dziennik Polski” 2005 nr 288.
- Bortnowski S., *Zagrożenia polonistyki szkolnej w najbliższym ćwierćwieczu [w:] Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. D. Karkut, T. Półoś, Rzeszów 2010.
- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Lublin 1988.
- Bristiger M., *Problem związków słowa i muzyki*, „Muzyka” 1979, nr 4.
- Bristiger M., *Związki muzyki ze słowem. Z zagadnień analizy muzycznej*, Kraków 1986.
- Bronowski J., *Źródła wiedzy i wyobraźni*, Warszawa 1984.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010.
- Brydak W., *O muzyczności*, „Dialog” 1978, nr 1.
- Buchner A., *Godna muzyka*, „Ruch Muzyczny” 1980, nr 18.
- Buczek B., *O sposobie istnienia utworu muzycznego*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 11–12.
- Budrewicz Z., *Homo eligens, czyli problemy z tożsamością w świecie wielokulturowym [w:] Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Budrewicz Z., *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce 1918–1939*, Kraków 1994.
- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

- Budrewicz Z., *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.
- Budrewicz Z., *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013.
- Budrewicz Z., *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, Kraków 2006.
- Bula K., *Jak mówić o muzyce? Vademecum komentatora muzycznego*, Warszawa 1991.
- Burszta W.J., *Książka i czytanie w popkulturowym reżimie symultaniczności* [w:] *Gadżety popkultury: społeczne życie przedmiotów*, red. W. Godzic, M. Żakowski, Warszawa 2007.
- Burzyńska A., *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Cegieła J., *Przeboje mistrzów*, Warszawa 1987.
- Chomiński J., Wilkowska-Chomińska K., *Formy muzyczne*, Kraków 1974.
- Chomiński J., *Dziedzictwo romantyzmu – muzyka* [w:] *Romantyzm. Studia nad sztuką II poł. w. XVIII i w. XX*, Materiały sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki. Warszawa 1967.
- Chrząstowska B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Chrząstowska B., *Przedmiot, podmiot i proces: szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, opr. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009.
- Chrząstowska B., Wyslouch S., *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1974.
- Chylińska T., Haraschin S., Jabłoński M., *Przewodnik po muzyce koncertowej*, cz. I i II, Kraków 2004.
- Cieślukowska T., *Tekst intertekstualny. Tekst – kontekst – intertekst (Sytuacje graniczne)*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 1988, z. 1–2.
- Cieślukowska T., *W kręgu genologii, intertekstualności, teorii sugestii*, Łódź 1995.
- Cieślukowska T., *Z problemów intertekstualności* [w:] *W kręgu historii i teorii literatury*, red. B. Zakrzewski, A. Bazan, Wrocław 1987.
- Cisło M., *Muzyka i poezja*, „Poezja” 1980, nr 3.
- Cofalik J., *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*, Katowice 1961.
- Czapliński P., *Powrót centrali? Literatura w nowej rzeczywistości* [w:] *Literatura wobec nowej rzeczywistości*, red. G. Matuszek, Kraków 2005.
- Czarnecka A., *Kształcenie wrażliwości estetycznej na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1974.
- Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik, Lublin 2007.
- Czyżak A., *Muzyka ocalona, muzyka ocalająca. O „Traktacie o huskaniu fasoli” Wiesława Mysłiwskiego*, „Folia Litteraria Polonica” 1 (15) 2012.

- Dąbrowski S., *Muzyka w literaturze (próba przeglądu zagadnień)*, „Poezja” 1980, nr 8.
- Dahlhaus C., *Estetyka muzyki*, tłum. Z. Skowron, Warszawa 2007.
- Dahlhaus C., *Idea muzyki absolutnej i inne studia*, tłum. A. Buchner, Kraków 1988.
- Dehnel P., *Dekonstrukcja – rozumienie – interpretacja*, Kraków 2006.
- Dewey J., *Jak myślimy*, Warszawa 1988.
- Dłuska M., *Elementy śpiewności w poezji*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 46.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- Dolecki Z., *Muzyka bliskie sobie*, „Kierunki” 1980, nr 8.
- Dorfles G., *Interpretacja muzyki i poezji a współczesna notacja muzyczna*, „Res Facta”, Kraków, t. 6, 1972.
- Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
- Dubowik H., *Literatura-muzyka-plastyka. Analogie i kontrasty*, „Szkice z Historii i Teorii Literatury”, Poznań 1976, seria B, nr 6.
- Dunaj E., *Literatura wysoka i niska – wybory uczniów zreformowanego liceum ogólnokształcącego wobec kanonu lekturowego Kultura popularna w szkole. Poblążliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Dziadek A., *Cały świat jest tekstem! Polikontekstualność i transdyskursywność [w:] Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Dziadek A., *Rytm i podmiot w „Oktostychach” i „Muzyce wieczorem” Jarosława Iwaszkiewicza*, „Pamiętnik Literacki” 1999, z. 2.
- Dziadek A., *Sluchanie i rytm. Trzy fragmenty większej całości*, „Opcje” 1997, nr 3.
- Dziadek A., *Stereotypy intertekstualności [w:] Stereotypy w literaturze (i tuż obok)*, red. W. Bolecki, G. Gazda, Warszawa 2003.
- Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, red. T. Ochlewski, Warszawa 1977.
- Eco U., *Czytanie świata*, tłum. M. Woźniak, Kraków 1999.
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Warszawa 1994.
- Eco U., *Nieobecna struktura*, Warszawa 1996.
- Eco U., *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa 1972.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, Czytelnik, Warszawa 1996
- Eco U., Rorty R., Culler J., Brooke-Rose Ch., *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. T. Bieroń, red. S. Collini, Kraków 1996.
- Einstein A., *Muzyka w epoce romantyzmu*, Kraków 1983.
- Ekiert J., *Bliżej muzyki. Encyklopedia*, Warszawa 1994.
- Eliot T.S., *Muzyka poezji [w:] Idem, Szkice krytyczne*, wybór, tłum., wstęp M. Niemojowska, Warszawa 1972.
- Has-Tokarz A., *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania) [w:] Kultura popularna w szkole. Poblążliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Falkowski S., *Na pograniczu epok – na pograniczu sztuk*, „Polonistyka” 1994, nr 10.
- Faryno J., *Tak znaczyć muzyka nie chce, bo*, „Teksty” 1977, nr 5.

- Fazan J., *Czy można czytać Tkaczyszyna-Dyckiego w szkole?* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Filozofia muzyki. Studia*, red. K. Guczalski, Kraków 2003.
- Fish S., *Drogą antyformalistyczną aż do końca*, tłum. A. Szahaj [w:] *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, red. A. Szahaj, Kraków 2002.
- Fogler M., *Czym jest muzyka? Filozofia muzyki w powieści „Doktor Faustus” Tomasa Manna*, Warszawa 2009.
- Francuz P., *Teoria wyobraźni Stephena Kosslyna. Próba reinterpretacji* [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007.
- Furmanik S., *Dzieło literackie a muzyka*, „Pion” 1935, nr 37.
- Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993.
- Gadamer H.-G., *Tekst i interpretacja* [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2006.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, opr. K. Michalski, Warszawa 2000.
- Genette G., *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris 1982.
- Głowiński M., *Literatura a muzyka* [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka, M. Puchalska, M. Semczuk i in., Wrocław 1992.
- Głowiński M., *Muzyka w powieści*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 2 (50), 1980.
- Głowiński M., *O intertekstualności*, „Pamiętnik Literacki” LXXVII, 1986, z. 4.
- Głowiński M., *Gatunki literackie w muzyce* [w:] *Idem, Prace wybrane*, t. II, *Narracje literackie i nieliterackie*, Kraków 1997.
- Głowiński M., *Pytania zadawane muzyce*, „Ruch Muzyczny” 1993, nr 3.
- Gołaszewska M., *Estetyka i antyestetyka*, Warszawa 1984.
- Gołaszewska M., *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa–Kraków 1997.
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979.
- Gołąb M., *Spór o granice poznania dzieła muzycznego*, Wrocław 2003.
- Gołębiewski Ł., *Śmierć książki. No Future Book*, Warszawa 2008.
- Górski K., *Muzyka w opisie literackim* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002.
- Gralewicz-Wolny I., *„Pokój ci, Janku!”? Nowela pozytywistyczna dla początkujących* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Gray P., *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, tłum. G. Chamielec, Podkowa Leśna 2015.
- Guczalski K., *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce. Próba ogólnej teorii na tle estetyki Susanne Langer*, Kraków 2002.
- Habela J., *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1988.

- Handke R., *Hermeneutyka* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki pod redakcją Bożeny Chrzęstowskiej*, Warszawa 1995.
- Handke R., *Lektura jako poznanie i samopoznanie* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Hejmej A., *Muzyczność dzieła literackiego*, Wrocław 2002.
- Hejmej A., *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008.
- Hejmej A., *Peryferyjne znaczenia muzyki („Aria: Awaria” S. Barańczaka)* [w:] *Filozofia muzyki. Studia*, red. K. Guczalski, Kraków 2003.
- Hobot J., *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Honoré C., *Pochwała powolności: jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, tłum. K. Umiński, Warszawa 2012.
- Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Huget P., *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Hulewicz W., *Przybłęda Boży. Beethoven. Czyn i człowiek*, Kraków 1982.
- Hundziak H., *Związki poezji z muzyką*, „Scena” 1975, nr 4.
- Ingarden R., *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, tłum. M. Turowicz, Warszawa 1988.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
- Ingarden R., *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, Kraków 1973.
- Inglot M., *Kanon i jego szkolne oblicza* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Interpretacje i szkoła*, red. A. Opacka, Katowice 2000.
- Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. S. Balbus, A. Hejmej, J. Niedźwiedz, Kraków 2004.
- Iser W., *Czym jest antropologia literatury*, tłum. A. Kowalcze-Pawlik, „Teksty Druge” 2006, nr 5.
- Ishiguro K., *Nokturny*, tłum. L. Jęczmyk, Warszawa 2010.
- Jabłoński M., *Muzyka jako znak: wokół semiotyki muzyki Eero Tarastiego*, Poznań 1999. *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa?*, red. P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki, Poznań 2010.
- James J., *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata*, tłum. M. Godyń, Kraków 1966.
- Janion M., *Beethoven i Casino de Paris* [w:] *Eadem, Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996.
- Janowska J., *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin 1998.
- Janus-Sitarz A., *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak zmotywować do czytania lektur szkolnych* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

- Janus-Sitarz A., *Arcydziela niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Janus-Sitarz A., *Po co googleinteligentowi literatura, czyli o nowej roli lektury szkolnej* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Janus-Sitarz A., *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe* [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015.
- Jarzębski J., *Interpretacja w edukacji polonistycznej* [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Jasiński R., *Nieco o muzyce i literaturze*, „Ruch Muzyczny” 1985, nr 26.
- Jaskółowa E., *Szkolne i krytyczne „doświadczenie” poezji* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Jaskółowa E., *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego* [w:] *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego*, cz. II (materiały konferencyjne), *Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej*, Jaworzno 2007.
- Jaskółowa E., *Uwolnić interpretację* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Jaworski S., *Poeta: malarz czy muzyk*, „Poezja” 1980, nr 6.
- Jazownik L., *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004.
- Jazownik L., *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Jędrychowska M., *Najpierny człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Jędrychowska M., *Pochwała miłości* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela klasa I gimnazjum*, Kraków 1999.

- Jędrychowska M., *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, tłum. D. Syska, Podkowa Leśna 2014.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk 2017.
- Kaniewska B., Legeżyńska A., *Teoria literatury. Skrypt dla studentów filologii polskiej (studium zaoczne)*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2005.
- Kaniewski J., *Jaki kanon?*, „Polonistyka” 5/2007.
- Kaniewski J., *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej*, Poznań 2002.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury* [w:] *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska, t. II, Kraków 2005.
- Kaniewski J., *Radość czytania a szkolne paradygmaty* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Kański J., *Przewodnik operowy*, Kraków 1973.
- Karwatowska M., *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012.
- Kasprzakowa B., *Muzyka i lektura. O dziecięcej taktyce docieklivego czytania w podstawowej szkole muzycznej*, Poznań 1994.
- Kasprzakowa B., *Pejzaż akustyczny. Szkice o słuchaniu i rozumieniu literatury*, red. A. Grodecka, A. Reimann, Poznań 2009.
- Kasprzakowa B., *Wyobrażenia czarodziejka. Wprawki lekturowe i teksty dla gimnazjalistów*, Sopot–Poznań 2003.
- Kirchner H., *Klucze wyobraźni. Proza Marii Kuncewiczowej w latach 1933–1944*, „Literatura” 1981, nr 40.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Kłakówna Z.A., *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, red. M. Czermińska (i inni), Kraków 2005.
- Kłakówna Z.A., *Laboratorium myślowych eksperymentów. O różnych wariantach pracy nad utworem literackim: fragment – całość – kreacyjna moc słowa – symboliczność – archetypiczność kulturowych ról – konteksty – ćwiczenia redakcyjne – filozofowanie* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Kłakówna Z.A., *Program wychowania do lektury*, „Nowa Polska” 1997, nr 5.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Koblewska-Wróblowa J., *Typy przeżyć muzycznych*, COPSA, z. 23/1958.
- Kochanowska K., Jankowski W., *Od redakcji* [w:] W. Millati, *Materiały do nauczania języka polskiego w szkołach artystycznych stopnia licealnego*, „Materiały

- Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” rok 1969, z. 121, Warszawa 1969.
- Kofin E., *Semiologiczny aspekt muzyki*, Wrocław 1991.
- Kokot J., *Między muzyką i literaturą*, „Litteraria” T. 21, 1989.
- Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995.
- Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 1998.
- Kopeć U., *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008.
- Kortys I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R., *Raport ze stanu czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, Warszawa 2017.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe dla budowania uczniowskiego warsztatu interpretatora utworów literackich* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Kowalikowa J., *Manowce szkolnej edukacji polonistycznej* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek K., *Literatura i „dobre życie”. Zagubione powinności kształcenia literackiego* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.
- Koziołek K., *Scena pierwotna lektury* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Koziołek R., *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13.06.2014.
- Koziołek R., *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice 2011.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010.
- Kristeva J., *Słowa, dialog i powieść* [w:] *Bachtin. Dialog. Język. Literatura*, tłum. W. Grajewski, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa 1983.
- Książek-Szczepanikowa A., *Integrować – znaczy łączyć i scalać*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VI” 2000, nr 1.
- Kucharska-Babula A., *Fortepian jako metafora ludzkiego losu w powieści Doroty Terakowskiej „Ono”* [w:] *Instrument w literaturze, języku i kulturze*, red. J. Bujak-Lechowicz, Piotrków Trybunalski 2015.
- Kucharska-Babula A., *Gdy bohaterem literackim jest muzyk... Rozważania na podstawie monodramu Patricka Süskinda „Kontrabasista”* [w:] *Bohaterowie (nie tylko) szkolnych lektur*, red. A. Jakubowska-Ożóg, D. Hejda, Rzeszów 2016.
- Kucharska-Babula A., *Gdy fortepian jest źródłem skandalu – rozważania na podstawie powieści Jane Campion i Kate Pullinger* [w:] *Sensacja, prowokacja, skandal. O przekraczaniu norm kulturowych*, red. G. Różańska, Pruszczyk Gdański-Słupsk 2016.

- Kucharska-Babula A., „*Grająca*” literatura – refleksja o lekturach w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Kucharska-Babula A., *Mężczyzna muzyczny Janusza Leona Wiśniewskiego – błogosławieństwo czy przekleństwo?* [w:] *Mężczyzna w literaturze i kulturze*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański–Słupsk 2014.
- Kucharska-Babula A., *Muzyka jako most łączący dwa światy (zapis refleksji po cyklu lekcji na temat „Poczwarki” Doroty Terakowskiej)*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia III*”, red. M. Jędrychowska, M. Szymańska, Kraków 2011.
- Kucharska-Babula A., *Muzyka – klucz do zrozumienia „dzieci gorszego Boga”?*, „*Polonistyka*” 9/2010.
- Kucharska-Babula A., *Muzyka na lekcjach literatury w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, red. M. Pieniążek, M. Szymańska, nr 8 (227) 2017, Kraków 2017.
- Kucharska-Babula A., *Muzyka w roli bohatera w Scenie VIII Dziadów cz. III Adama Mickiewicza*, „*Polonistyka*”, nr 5/2008.
- Kucharska-Babula A., *Muzyka w twórczości Wisławy Szymborskiej* [w:] *Polscy Nobliści w dyskursie literackim, dydaktycznym i kulturowym*, red. G. Różańska, Słupsk 2012.
- Kucharska-Babula A., *Tajemnica „efektu Mozarta” – rozważania na podstawie powieści Doroty Terakowskiej „Ono”* [w:] *Kulturowy obraz tajemnicy*, red. J. Bujak-Lechowicz, Szczecin 2015.
- Kucharska-Babula A., *Wyspiański – Smarzewski – Kasprzycki. Wesele jako uczta obnażająca prawdę o Polakach* [w:] *Kulturowy obraz uczy*, red. J. Bujak-Lechowicz, Pruszcz Gdański–Piotrków Trybunalski 2014.
- Kulawik A., *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków 1997.
- Kupisiewicz C., *Szkice z dziejów dydaktyki: od starożytności po czasy dzisiejsze*, Kraków 2010.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów, 2001.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Kurczab H., *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „*Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie*”. Nr 9. Seria Filologiczna. Dydaktyka 2, Rzeszów 1992.
- Kurczab H., *Z badań nad nauczaniem integrującym j. polskiego (problemy teorii i praktyki)*, „*Polonistyka*” 1982, nr 1.
- Kusiak J., *Skrzypce od A–Z*, Kraków 1988.
- Kuźma E., „*Palimpsestes la littérature au second degré*”, Gérard Genette, Paris 1982 [recenzja], „*Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej*”, 1987, t. 78, nr 2.
- Kwak K., *Literacki ignorant i digitalny imigrant w płynnej nowoczesności, czyli krótka refleksja o uczniu i nauczycielu* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

- Kwiatkowska H., *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Dawna a nowa dydaktyka polonistyczna [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowych kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Lach-Rosocha J., *Pedagogika przeżycia estetycznego*, Kraków 2013.
- Latoch-Zielińska M., *Doświadczenie buntu młodzieżowego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji) [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Lasocki J. K., *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Kraków 1972.
- Leszczyńska A., *Integrowanie treści, nie materiału*, „Polonistyka” 1999, nr 7.
- Leszczyński G., *Zestaw lektur: fabryka analfabetów [w:] Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998.
- Ligeża W., *Krytyk jako czytelnik: w obronie prywatności [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Lissa Z., *Jak słuchać muzyki?*, Warszawa 1948.
- Lissa Z., *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1975.
- Lissa Z., *Romantyzm w muzyce: definicja, kryteria, periodyzacja [w:] Romantyzm. Studia nad sztuką II poł. w. XVIII i w. XX. Materiały sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, Warszawa 1967.
- Lissa Z., *Studia nad twórczością Fryderyka Chopina*, Kraków 1970.
- Lissa Z., *Zarys nauki o muzyce*, Kraków 1966.
- Ludorowski L., *Muzyczne aspekty dzieła literackiego*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1991/1992, z. 3/4.
- Ludorowski L., *Laudacja promotora [w:] O twórczości Marii Kuncewiczowej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1997.
- Łaguna M., *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1.
- Łobaczewska S., *Ogólny zarys estetyki muzycznej*, Lwów 1937.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN Warszawa 1984.
- Łojek M., *Z dydaktyką literatury na co dzień*, Bydgoszcz 2004.
- Maciąg K., *„Naczelny u nas jest artystą”. O legendzie Fryderyka Chopina w literaturze polskiej*, Rzeszów 2010.
- Mann T., *Wstęp do „Czarodziejskiej góry” dla studentów Uniwersytetu Princeton*, tłum. I. E. Naganowscy [w:] *Eseje*, Warszawa 1964.
- Manguel A., *Moja historia czytania*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2003.

- Markiewicz A., *Etyka wrażliwości Richarda Rorty'ego*, Kraków 2014.
- Markiewicz H., *Co się dzieje w nauce o literaturze?*, „Polonistyka” 2000 nr 7.
- Markiewicz H., *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1970.
- Markiewicz H., *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwo*, Warszawa 1989.
- Markiewicz H., *Wymiary dzieła literackiego*, Rzeszów 1984.
- Markowski M.P., *Dekonstrukcja* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Markowski M.P., *Hermeneutyka* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Markowski M.P., *Interpretacja i literatura*, „Teksty Drugie” 2001, nr 5.
- Martuszevska A., *Tekst dzieła literackiego jako partytura*, „Przestrzenie Teorii” 2005, nr 5.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radziecki, Warszawa 1990.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Matracka-Kościelny A., *Komponowanie dźwiękiem i słowem w twórczości Jarosława Iwaszkiewicza*, „Twórczość” 1990, nr 2.
- Mazur E., *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 72/2012. Seria Filologiczna. Dydaktyka 7.
- McGinnis A.L., *Sztuka motywacji*, tłum. S. Wojciechowski, Warszawa 1997.
- Meyer L.B., *Emocja i znaczenie w muzyce*, Kraków 1974.
- Michalski G., Obniska E., Swolkień H., Waldorff J., *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, Warszawa 1984.
- Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki historycznej*, red. J. Ziomek, J. Sławiński, W. Bolecki, Warszawa 1992.
- Mikoś E., *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka” 2/2008.
- Millati W., *Materiały do nauczania języka polskiego w szkołach artystycznych stopnia licealnego*, „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” rok 1969, z. 121, Warszawa 1969.
- Mitosek Z., *Teorie badań literackich*, Warszawa 2005.
- Mochocki M., *Lektury szkolne w ratingu PEGI*, „Homo Ludens” 2010, nr 1.
- Morawska I., *Nowe pomysły na znane lektury, czyli klasyka literacka jako inspiracja dla twórczości metodycznej* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.
- Morawska I., *Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?* [w] *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy A. Zok-Smoły, Katowice 2014.
- Morawska I., *Wpływ nowych mediów na doświadczenia lekturowe współczesnych nastolatków* [w:] *Człowiek i kultura w komunikacji medialnej*, Lublin 2015.
- Morawski S., *Posłowie* [w:] Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993.
- Muchenberg B., *Pogadanki o muzyce*, Warszawa 1971.

- Muzyka płynąca z wierszy*, red. J. Nowosad, Lublin 2012.
- Muzyka w literaturze. Antologia studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002.
- Myrdzik B., *Czy warto czytać? Uczeń jako obiekt zabiegów perswazyjnych w podręcznikach szkolnych dla liceum [w:] Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008.
- Myrdzik B., *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3.
- Myrdzik B., *Lektura jako źródło mądrości [w:] Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myrdzik B., *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne [w:] Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.
- Myśliwski W., *Traktat o łuskaniu fasoli*, Kraków 2010.
- Niklewicz B., *Obrazy muzyki w twórczości Janiny Kraupe-Świdorskiej*, Poznań 2016.
- Nowak E., *Czytanie klasyki – „czytanie świata”. Antropocentryczna koncepcja kształcenia polonistycznego a zdobywanie wiedzy o rzeczywistości [w:] Nowe odśłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Nowe odśłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Nycz R., *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 1990, t. 81, z. 2.
- Nycz R., *Jak opisać doświadczenie, którego nie ma?*, „Teksty Drugie” 2004 nr 5.
- Nycz R., *Literatura: litery lektura. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodaniem studium przypadku „Wagonu” Adama Ważyka [w:] Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, t. 1, Warszawa 2012.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2010, nr 6.
- Nycz R., *Od polonistyki do komparatystyki (i z powrotem)*, „Teksty Drugie” 1992, nr 1/2.
- Nycz R., *Tekstowy świat. Poststrukturalizm*, Kraków 2003.
- Obsulewicz B.K., *O „Echach muzycznych” Bolesława Prusa*, „Wiek XIX: Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 6 (48).
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.

- Opalski J., *Chopin i Szymanowski w literaturze dwudziestolecia międzywojennego*, Kraków 1980.
- Opalski J., „Cudownie nieartykułowana mowa dźwięków...”, „Teksty” 1972, nr 3.
- Opalski J., *O sposobach istnienia utworu muzycznego w dziele literackim [w:] Pogranicza i korespondencje sztuk*, „Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej”, t. LVI, red. T. Cieślukowska, J. Sławiński, Wrocław 1980.
- Ortega J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Warszawa 1995.
- Ossowski S., *U podstaw estetyki*, Warszawa 1956.
- O twórczości Marii Kuncewiczowej*, „Litteraria Lublinesia” XI, red. L. Ludorowski, Lublin 1997.
- Pasternak W., *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.
- Peiper T., *O dźwięczności i rytmiczności*, „Pion” 1935, nr 21.
- Piaseczny J., *Gdzie jest ten efekt Mozarta?*, „Przegląd”, nr 38 2010.
- Pisarkowa M., *Muzyka jako język*, „Prace Językoznawcze” 1988, z. 97.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Pilch A., *Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu (Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji) [w:] Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Pilch A., *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich [w:] Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Pilch A., *Lektura twarzy a dyskurs historycznoliteracki i doświadczenie krytyczne. Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Piotrowski G., *Fortepian ze Sławska. Muzyka w prozie fabularnej Jarosława Iwaszkiewicza*, Toruń 2010.
- Pociej B., *Idea, dźwięk, forma. Szkice o muzyce*, Kraków 1972.
- Pociej B., *Literacka ekspresja językowa a wiedza o muzyce [w:] O twórczości Jarosława Iwaszkiewicza*, red. A. Brodzka, Kraków–Wrocław 1983.
- Pociej B., *Muzyczność i metafizyka muzyki w prozie Iwaszkiewicza [w:] Miejsce Iwaszkiewicza – w setną rocznicę urodzin*, red. M. Bojanowska, Z. Jarosiński, H. Podgórska, Podkowa Leśna 1994.
- Pociej B., *Po co muzyce słowa?*, „Ruch Muzyczny” 1984, nr 21.
- Pociej B., *Późny styl: Wagner – Bruckner – Mahler [w:] Styl późny w muzyce, literaturze i kulturze*, t. I, red. W. Kalaga, E. Knapik, Katowice 2002.
- Pociej B., *Z perspektywy muzyki. Wybór szkiców*, Warszawa 2005.
- Podbielski H., *Wstęp [w:] Arystoteles, Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Wrocław 1989.
- Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, Kraków 23–24 października 1995, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

- Podraza-Kwiatkowska M., *O muzycznej i niemuzycznej koncepcji poezji*, „Teksty” 1980, nr 2. *Pogranicza i korespondencje sztuk*, red. T. Cieślikowska, J. Sławiński, Wrocław 1980.
- Polakowski J., *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska, t. 1, Kraków 2005.
- Polony L., *Czas opowieści muzycznej*, Kraków 2004.
- Polony L., *Polski kształt sporu o istotę muzyki: główne tendencje w polskiej myśli muzyczno-estetycznej od Oświecenia po współczesność*, Kraków 1991.
- Proust M., *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 7: *Czas odnaleziony*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1965.
- Prus B., *Kroniki*, opr. Z. Szwejkowski, t. 12, Warszawa 1962.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1969.
- Putkiewicz Z., *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1981.
- Pytlak A., *Wartości i kryteria dzieła muzycznego*, Kraków 1979.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976.
- Reimann A., *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich. Iwaszkiewicz – Barańczak – Rymkiewicz – Grochowiak*, Poznań 2013.
- Reiss J.W., *Mała historia muzyki*, Kraków 1987.
- Reiss J.W., *Poezja zaczarowana muzyką*, „Dziennik Literacki” 1950, nr 29.
- Reykowski J., *Emocje i motywacja* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975.
- Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, tłum. E. Bieńkowska, Warszawa 1985.
- Ricoeur P., *O interpretacji* [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2006.
- Ricoeur P., *Wyjaśnianie i rozumienie*, tłum. K. Rosner [w:] *Idem, Język, tekst, interpretacja*, wybór i wstęp K. Rosner, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Kraków 2015.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków 2010.
- Robinson K., Aronica L., *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, tłum. A. Baj, Kraków 2015.
- Rorty R., *Wielkie dzieła literackie jako źródło inspiracji*, tłum. M. Szuster, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Rorty R., *Wybawienie od egotyzmu: James i Proust jako ćwiczenia duchowe*, tłum. A. Żychliński, „Teksty Drugie” 2006, nr 1–2.
- Roskosz Ch.G., *Literatura i muzyka*, „Argumenty” 1973, nr 16.

- Rusek M., *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Sacks O., *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, tłum. J. Łoziński, Poznań 2009.
- Sartre J.P., *Wyobrażenie, Fenomenologiczna psychologia wyobraźni*, tłum. P. Beylin, Warszawa 1970.
- Schaeffer B., *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983.
- Schaeffer B., *Mały informator muzyki XX wieku*, Kraków 1987.
- Schaeffer B., *Muzyka i poezja*, „Poezja” 1966, nr 6.
- Schönberg H.C., *Horowitz. Życie i muzyka*, 2010.
- Szulc T., *Muzyka w dziele literackim*, Warszawa 1937.
- Sędek G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, Warszawa 1986.
- Skarbowski J., *Literatura-muzyka. Zbliżenia i dialogi*, Warszawa 1980.
- Skarbowski J., *O zjawisku muzyczności* [w:] *Filozofia muzyki. Studia*, red. K. Guczalski, Kraków 2003.
- Skorny Z., *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław 1974.
- Skrendo A., *Kanon i lektura* [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005.
- Skura A., *Skrzypce – diaboliczny wymiar instrumentu* [w:] *Kulturowy obraz instrumentu*, red. J. Bujak-Lechowicz, Szczecin 2015.
- Sławiński J., *Co nam zostało ze strukturalizmu*, „Teksty Drugie” 2001 nr 5.
- Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro* [w:] J. Sławiński, *Teksty i teksty*, Kraków 2000.
- Sławiński J., *Próby teoretycznoliterackie*, Warszawa 1992.
- Sławiński J., *Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim* [w:] *Dzieło – język – tradycja*, Warszawa 1974.
- Sluch absolutny. Andrzej Szczeklik w rozmowie z Jerzym Ilgiem*, posł. A. Białas, Kraków 2014.
- Smoleńska-Zielińska B., *Przeżycie estetyczne muzyki*, Warszawa 1991.
- Solińska D., *Ach, ta dzisiejsza młodzież!*, „Polonistyka” nr 1 (301) rok XLVI, styczeń 1993.
- Soszyńska E., Francuz P., *Wpływ aktywizacji wyobraźni na myślenie dywergencyjne oraz na odbiór wrażeń płynących z ciała* [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007.
- Souriau E., *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.
- Sporek P., *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.

- Starobinski J., *Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni*, „Pamiętnik Literacki. Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 1972 (64), z. 4.
- Stirling L., Passkey B.S., *Jedyny pirat na imprezie*, tłum. J. Bandel, Łódź 2016.
- Straus G., *Szkolne kanony literackie oraz środowiskowe powszechniki i mody, czyli wybory i preferencje lekturowe młodzieży licealnej*, „Przegląd Humanistyczny” t. XLVI (2002) nr 4 (373).
- Strawa E., *Czytanie jako twórcze działanie* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Strawiński I., *Poetyka muzyczna*, tłum. S. Jarociński, Kraków 1980.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965.
- Swolkień H., *Budowle z dźwięków*, Warszawa 1975.
- Szczeklik A., *Nieśmiertelność. Prometejski sen medycyny*, Kraków 2012.
- Szczukowski D., *Konsekwencje neopragmatyzmu Richarda Rorty’ego dla edukacji polonistycznej* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Szkolna lektura bliżej terażniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Sztuka K., *Wyobrażenia a rozwój duchowy*, Kraków 2010.
- Szulc T., *Muzyka w dziele literackim*, „Studia z zakresu historii literatury polskiej” nr 14, Warszawa 1937.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962.
- Śliwiński P., *Afirmacja czy rewizja? O stosunku do pisarzy pierwszorzędnych* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Ślósarz A., *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu*, Kraków 2018.
- Śnieżyński M., *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991.
- Taras B., *Dyskurs taneczny ziemi rzeszowskiej. Analiza pragmalingwistyczna*, Rzeszów 1999.
- Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. 1 *Estetyka starożytna*, Warszawa 1985.
- Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa 2012.
- Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2006.
- Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2006.
- Tokarska-Bakir J., *Zanik doświadczenia. Diagnoza antropologiczna*, „Teksty Drugie” 2006 nr 3.
- Tokarz A., *Motywacja jako warunek aktywności twórczej* [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005.
- Tomaszewska G.B., *Bliskość i obcość w lekturze. „Do Robinsona Jeffersa” Czesława Miłosza* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

- Tomaszewski M., *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans*, PWM, Kraków 2005.
- Tomaszewski M., *Muzyka i literatura* [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- Tomaszewski M., *Muzyka w dialogu ze słowem. Próby, szkice, interpretacje*, Kraków 2003.
- Truskolaska J., *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy 2007.
- Trzadłowski J., *Dialog muzyki i poezji*, „Literatura” T. 13. 1991.
- Tumiłowicz A., *Granie słowami*, „Argumenty” 1984, nr 35.
- Turkiewicz H., „*Cudzoziemka*” jako powieść nie tylko psychologiczna [w:] *O twórczości Marii Kuncewiczowej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1997.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Uryga Z., *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 8/2007.
- Uryga Z., *Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina* [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Uryga Z., *Szkolna katarynka* [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Biblioteka Literacka „Poznańskich Studiów Polonistycznych” t. 10, Poznań 1998.
- Vandendorpe Ch., *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2008.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2012.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998.
- Walas T., *Antropologia literatury jako możliwy rozsądek jej odnowionej historii i słabej teorii* [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Walczak J., *Kiedy literatura staje się muzyką. Puszkiniowska klasyka w kompozycjach Piotra Czajkowskiego*, Kraków 2015.
- Wallis M., *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Wantuch W., *Don Kichotowe boje o integrację*, „Polonistyka” 1999, nr 7.
- Wantuch W., *Korespondencja sztuk czy sztuka korespondencji?*, „Polonistyka” 2002, nr 8.
- Warsztat badawczy dydaktyka literatury i języka polskiego*, red. Z. Uryga, H. Kosętko, Kraków 1989.
- Wellek R., Warren A., *Literatura wobec innych sztuk*, tłum., M. Żurowski [w:] *Eidem, Teoria literatury*, tłum., red. i postłowie M. Żurowski, Warszawa 1976.
- Wesołowski F., *Zasady muzyki*, Kraków 1960.
- Wiegandt E., *Problem tzw. muzyczności prozy powieściowej XX wieku* [w:] *Muzyka w literaturze. Antologia polskich studiów powojennych*, red. A. Hejmej, Kraków 2002.
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, Warszawa 1979.

- Wirpsza W., *Poezja a muzyka* [w:] *Ruchome granice. Szkice i studia*, red. M. Grześczak, Gdynia 1968.
- Wiśniewska H., *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2016.
- Wiśniewski J., *Miron Białoszewski i muzyka*, Łódź 2004.
- W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
- Włodarczyk A., *Pluralizm etyki interpretacji tekstu literackiego – ponowoczesne kategorie interpretacyjne* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Wojnar I., *Integracja wychowania przez sztukę*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 9.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.
- Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1984.
- Woźniakiewicz-Dziadosz M., *Kategorie muzyczne w strukturze tekstu narracyjnego (na przykładzie „Kotłów Beethovenowskich” Choromańskiego i „Martwej pa-sieki” Iwaszkiewicza)*, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 4.
- Wójcik D., *ABC form muzycznych*, Kraków 2017.
- Wóycicki K., *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego*, Warszawa 1960.
- Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921.
- Wróbel Ł., *Procesualny charakter transgresji w doświadczaniu lektury* [w:] *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*, red. W. Kalaga, Katowice 2004.
- Współczesne problemy krytyki artystycznej*, red. A. Helman, Wrocław 1973.
- W stronę Kuncewiczowej. Studia i szkice*, red. W. Wójcik, Katowice 1988.
- Wysłouch S., *Integracja dyscyplin zdradą literatury?*, „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla Nauczycieli Języka Polskiego” 1995, nr 5.
- Wysłouch S., *Literatura i semiotyka*, PWN, Warszawa 2001.
- Wysłouch S., *Literatura współczesna na tle innych sztuk*, „Polonistyka” 1992, nr 4.
- Wysłouch S., *O „wzajemnym oświeclaniu się sztuk” raz jeszcze*, „Polonistyka” 2002, nr 8.
- Zasacka Z., *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa 2008.
- Zasacka Z., *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.
- Z ducha biblioteki. Literatura w interpretacji intertekstualnej*, red. E. Konończuk, Białystok 2002.
- Zgorzelski Cz., *Elementy „muzyczności” w poezji lirycznej* [w:] *Prace ofiarowane H. Markiewiczowi*, red. T. Weissa, Kraków 1984.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, Kraków 1999.
- Żak S., *O kompozycji „Cudzoziemki” Marii Kuncewiczowej*, „Ruch Literacki” 1970, z. 1.

Żurek S.J., *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

## Literatura piękna

Asnyk A., *Gdybym był młodszy...* [w:] *Idem, Wybór poezji*, opr. E. Kucharski, Kraków 2002.

Baudelaire C., *Padlina*, tłum. M. Jastrun [w:] *Idem, Kwiaty zła*, wybór, opr. i wstęp M. Jastrun, Warszawa 1981.

Bernhard T., *Przeegrany*, tłum. M. Kędziński, Warszawa 2002.

Berwińska E., *Con amore*, Warszawa 1992.

Campion J., Pullinger K., *Fortepian*, tłum. K. Zarzecki, Krosno 2006.

Czechowicz J., *Prowincja noc* [w:] *Idem, W błyskawicy*, Warszawa 1934.

Forman G., *Wróć, jeśli pamiętasz*, tłum. H. Pasierska, Warszawa 2015.

Forman G., *Zostań, jeśli kochasz*, tłum. H. Pasierska, Warszawa 2010.

Gałczyński K.I., *Rozmowa liryczna* [w:] *Idem, Serwus, Madonna. Wiersze i poematy*, Warszawa 1997.

Harasymowicz J., *Erotyk błękitny* [w:] *Idem, Cuda*, Warszawa 1956.

Hulewicz W., *Kontrabas* [w:] *Idem, Sonety instrumentalne*, Warszawa 1928.

Ishiguro K., *Nokturny*, tłum. L. Jęczmyk, Warszawa 2010.

Iwaszkiewicz J., *Martwa pasieka* [w:] *Idem, Opowiadania muzyczne*, Warszawa 1971.

Iwaszkiewicz J., *Mefisto-Walc* [w:] *Idem, Opowiadania muzyczne*, Warszawa 1971.

Krasiński Z., *Nie-boska komedia*, wstęp M. Janion, opr. M. Grabowska, Wrocław 1966.

Kunczewiczowa M., *Cudzoziemka*, Lublin 1989.

Lechoń J., *Mochnacki* [w:] *Idem, Poezje. Karmazynowy poemat. Srebrne i czarne. Lutnia po Bekwarku. Aria z kurantem. Marmur i róża. Z wierszy rozproszonych*, opr. i posł. W. Smaszcz, Białystok 1994.

Mann T., *Doktor Faustus*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985.

Mickiewicz A., *Pan Tadeusz czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, opr. K. Górski, Warszawa 1982.

Mrożek S., *Tango*, Warszawa 1996.

Myśliwski W., *Traktat o huskaniu fasoli*, Kraków 2010.

Norwid C.K., *Moja piosnka* [I] [w:] *Idem, Poezje*, wybór i wstęp Juliusz W. Gomiccki, Poznań 1986.

Prus B., *Echa muzyczne* [w:] *Idem, Nowele*, red. I. Orlewiczowa, t. III, Warszawa 1957.

Prus K., *Katarynka*, Warszawa 1975.

Reymont W.S., *Chłopi*, t. I, *Jesień*, Bydgoszcz 1990.

Sęp-Szarzyński M., *Sonet V* [w:] *Idem, Rytmy albo wiersze polskie*, opr. J. Lebenstein, posłowie J. Błoński, Lublin 1995.

Shamir I., *Skrzypce Hitlera*, tłum. A. Sobol-Jurczykowski, Warszawa 2010.

- Schmitt É.-E., *Kiedy pomyślę, że Beethoven umarł, a tyłu kretyków żyje...* [w:] *Idem, Kiki van Beethoven*, tłum. A. Sylwestrzak-Wszelaki, Kraków 2011.
- Schmitt É.-E., *Moje życie z Mozartem*, tłum. J.M. Kłoczowski, Kraków 2013.
- Sienkiewicz H., *Janko Muzykant* [w:] *Idem, Nowele*, red. J. Krzyżanowski, t. I, Warszawa 1978
- Süskind P., *Kontrabasista* [w:] *Idem, Kontrabasista i inne utwory*, tłum. A. Gierlińska, Warszawa 2007.
- Szekspir W., *Hamlet. Król Lewicki duński*, tłum. J. Paszkowski, Warszawa 1973.
- Szymborska W., *Życie na poczekaniu* [w:] *Eadem, Wybór wierszy*, Warszawa 1979.
- Terakowska D., *Ono*, Kraków 2003.
- Terakowska D., *Poczwarka*, Kraków 2001.
- Tołstoj L., *Albert* [w:] *Idem, Sonata Kreutzerowska. Opowiadania*, tłum. E. Słobodnikowa, Warszawa 1987.
- Tołstoj L., *Sonata Kreutzerowska* [w:] *Idem, Sonata Kreutzerowska. Opowiadania*, tłum. M. Leśniewska, Warszawa 1987.
- Wiśniewski J.L., Wownenko I., *Miłość oraz inne dysonanse*, tłum. K.M. Janowska, Kraków 2012.

## Netografia

- Chymkowski R., *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf> [data dostępu 25.07.2017]
- Fryde L., „*Cudzoziemka*” *Marii Kuncewiczowej*, <http://hamlet.edu.pl/fryde-cudzoziemka> [data dostępu 28.04.2018].
- Iwasiów I., A. Nasiłowska, P. Śliwiński, M.P. Markowski, *Wojna na kanony*, „Tygodnik Powszechny” 17.11.2009, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojna-na-kanony-136358> [data dostępu 14.10.2018];
- Pawłowski R., *Patriotyzm niedorozwinięty*, „Gazeta Wyborcza” 4.06.2007, [http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/40061.html?josso\\_assertion\\_id=72BA523417A604F0](http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/40061.html?josso_assertion_id=72BA523417A604F0) [data dostępu 12.11.2016]
- Premski M., *Digital Natives Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Premski%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [data dostępu 14.05.2016].
- Rozstrzygnięcie plebiscytu „Młodzieżowe słowo roku 2017”*, <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/rozstrzygnięcie-plebiscytu-młodzieżowe-słowo-roku-2017;6383058.html> [data dostępu 12.05.2018].
- Społeczny zasięg książki 2010*, opr. O. Dawidowicz-Chymkowska, I. Kortyś, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852803.pdf> [data dostępu 12.05.2018].
- Schulz B., *Aneksja podświadomości*, <http://hamlet.edu.pl/schulz-cudzoziemka> [data dostępu 28.04.2018].
- Stirling L., *Crystallize*, <https://www.youtube.com/watch?v=aHjpOzsQ9YI> [data dostępu 10.03.2018].



## Nota wydawnicza

---

W książce zostały omówione i pogłębione problemy, które pojawiły się wcześniej w szkicach:

Kucharska-Babula A., *Muzyka – klucz do zrozumienia „dzieci gorszego Boga”?*, „Polonistyka. Czasopismo dla nauczycieli”, nr 9/ 2010, 478 (64), ISSN 0551-3707, s. 38–43.

Kucharska-Babula A., *Muzyka jako most łączący dwa światy (zapis refleksji po cyklu lekcji na temat „Poczwarki” Doroty Terakowskiej)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia III”, red. M. Jędrychowska, M. Szymańska, Kraków 2011, ISSN 2082-0909, s. 141–151.

Kucharska-Babula A., *Jak nauczać pomimo? Rozważania o polskiej szkole w dobie (nieustających) zmian*, „Dydaktyka Polonistyczna”, nr 2 (11)/2016, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, red. A. Jakubowska-Ożóg, Rzeszów 2016, ISSN 2451-0938, s. 162–170.

Kucharska-Babula A., *Muzyka na lekcjach literatury w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, red. M. Pieniążek, M. Szymańska, nr 8 (227) 2017, Kraków 2017, ISSN 2082-0909, s. 255–267.

Kucharska-Babula A., *Męczyzna muzyczny Janusza Leona Wiśniewskiego – błogosławieństwo czy przekleństwo?* [w:] *Męczyzna w literaturze i kulturze*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański – Słupsk 2014, ISBN 978-83-61508-62-5, s. 271–282.

Kucharska-Babula A., *Tajemnica „efektu Mozarta”- rozważania na podstawie powieści Doroty Terakowskiej „Ono”* [w:] *Kulturowy obraz tajemnicy*, red. J. Bujak-Lechowicz, Szczecin 2015, ISBN 978-83-7867-236-4, s. 149–158.

Kucharska-Babula A., *Fortepian jako metafora ludzkiego losu w powieści Doroty Terakowskiej „Ono”* [w:] *Kulturowy obraz instrumentu*, red. J. Bujak-Lechowicz, Szczecin 2015, ISBN 978-83-7867-262-3, s. 33–42.

Kucharska-Babula A., *Gdy fortepian jest źródłem skandalu – rozważania na podstawie powieści Jane Champion i Kate Pullinger* [w:] *Sensacja, prowokacja, skandal. O przekraczaniu norm kulturowych*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański – Słupsk 2016, ISBN 978-83-61508-92-2, s. 137–153.

Kucharska-Babula A., *Gdy bohaterem literackim jest muzyk... Rozważania na podstawie monodramu Patricka Süskinda „Kontrabasista”* [w:] *Bohaterowie (nie*

*tylko) szkolnych lektur*, red. A. Jakubowska-Ozóg, D. Hejda, Rzeszów 2016, ISBN 978-83-7996-382-9, s. 315–326.

Kucharska-Babula A., „*Grająca*” literatura – refleksja o lekturach w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017, ISBN 978-83-7784-998-9, s. 103–114.

# Indeks

---

- Adair John Eric, 204, 205  
Adorno Theodor W., 143, 164  
Aronica Lou, 203, 205, 206, 208, 260  
Arystoteles, 144  
Asnyk Adam, 198, 243, 245
- Babiuch Małgorzata, 11, 94  
Bach Jan Sebastian, 131, 157, 158, 164, 170, 183  
Bachelard Gaston, 221  
Baczewski Antoni, 245  
Baj Aleksander, 203, 205, 206, 260  
Balbus Stanisław, 18, 236, 237, 238, 239  
Bandel Jerzy, 134  
Barańczak Andrzej, 119, 120  
Barthes Roland, 236  
Baudelaire Charles, 251  
Bauer Joachim, 16, 204  
Bauman Zygmunt, 12, 21, 140  
Beethoven Ludwig van, 131, 132, 145, 147, 150, 156, 160, 187, 189, 199, 246  
Bernhard Thomas, 138, 139  
Berwińska Krystyna, 154, 169, 177, 188, 242, 243, 245, 246, 247, 250, 251, 253, 255  
Bethge Philip, 144, 146  
Beylin Paweł, 145  
Bianusz Andrzej, 252  
Biedrzycki Krzysztof, 28, 29, 54, 57, 62, 72, 93, 98, 210, 211, 213, 217, 222  
Bieńkowska Ewa, 226  
Blakemore Sarah-Jayne, 206  
Błoński Jan, 171
- Bobiński Witold, 219  
Bojanowska Małgorzata, 191  
Bolecki Włodzimierz, 93  
Bortnowski Stanisław, 15, 16, 24, 25, 54, 61, 66  
Boy-Żeleński Tadeusz, 96  
Brahms Johannes, 154, 168, 185, 186, 187, 195, 196  
Bravo Paweł, 146  
Bristiger Michał, 124  
Bruckner Anton, 196  
Budrewicz Zofia, 58, 93, 96, 98  
Bujak-Lechowicz Jolanta, 173, 191  
Bula Karol, 143, 164  
Burzyńska Anna, 13, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 217, 225, 255
- Campion Jane, 161, 168, 177, 178  
Cegieła Janusz, 189  
Chabris Christopher, 158  
Charles Ray, 157  
Chrzastowska Bożena, 53, 56, 62, 63, 94, 99  
Chymkowski Roman, 23, 24, 26  
Cieślukowska Teresa, 236  
Culler Jonathan, 236  
Czajkowski Piotr, 146  
Czaplejewicz Eugeniusz, 236  
Czapliński Przemysław, 20, 21  
Czechowicz Józef, 252, 253  
Czyżak Agnieszka, 134, 149, 189, 190, 196, 197
- Dawidowicz-Chymkowska Olga, 23  
Dąbrowski Andrzej, 252

- Debussy Claude, 14, 170  
 Dereń Anna, 8  
 Derrida Jacques, 221  
 Dewey John, 93  
 Dieth Eugen, 124  
 Dilthey Wilhelm, 223  
 Dłuska Maria, 123, 124, 126  
 Dunaj Ewa, 26, 27  
 Durand Gilbert, 221  
 Dziadek Adam, 219, 221  
  
 Eco Umberto, 146  
  
 Fazan Jarosław, 72  
 Felder Richard, 205  
 Fish Stanley, 214, 222  
 Fleming Neil, 206  
 Forman Gayle, 150, 155, 156, 166,  
 167, 179  
 Francuz Piotr, 227  
 Frith Uta, 206  
 Frycie Stanisław, 8  
 Fryde Ludwik, 196  
  
 Gabriel Clive, 146, 158  
 Gadamer Hans-Georg, 17, 215, 223,  
 224, 225, 226, 227, 228, 236  
 Gałczyński Konstanty Ildefons, 245  
 Genette Gerard, 236, 240  
 Gershwin George, 150  
 Giddens Anthony, 12  
 Głowiński Michał, 122, 128, 129, 130,  
 185, 187, 188, 237, 238, 239  
 Goethe Johann Wolfgang von, 188  
 Gołaszewska Maria, 145  
 Gomulicki Juliusz Wiktor, 253  
 Gorgiasz z Leontinoi, 165  
 Górski Konrad, 129, 199, 245  
 Grabowska Maria, 165  
 Grajewski Wojciech, 236  
 Grieg Edward, 170  
 Grochowiak Stanisław, 119, 120  
 Grondas Marek, 8  
  
 Guyau Jean-Marie, 124  
 Guzowska-Dąbrowska Małgorzata,  
 203, 204  
  
 Habela Jerzy, 195, 197  
 Handke Ryszard, 228  
 Harasymowicz Jerzy, 242, 243  
 Hejmej Andrzej, 14, 18, 120, 121,  
 129, 162, 185, 187, 192, 194,  
 199, 240, 241  
 Hitler Adolf, 133, 146, 151, 154, 174,  
 175  
 Hulewicz Witold, 182, 246  
  
 Ingarden Roman, 120, 122, 216  
 Inglot Mieczysław, 65  
 Ishiguro Kazuo, 141, 142, 149, 170,  
 230, 231  
 Iwasiów Inga, 12  
 Iwaszkiewicz Jarosław, 119, 120, 187,  
 188, 191, 192, 193, 194  
  
 Jakubowska-Ożóg Alicja, 13, 28, 260  
 Janion Maria, 145, 165  
 Jankowski Wojciech, 8, 15  
 Janowska Katarzyna Maria, 146  
 Janus-Sitarz Anna, 16, 17, 25, 27, 28,  
 29, 30, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60,  
 62, 63, 64, 65, 71, 72, 93, 95, 98,  
 210, 211, 212, 217, 220, 221,  
 222, 224, 225, 229, 239, 240  
 Jarociński Stefan, 131  
 Jarosiński Zbigniew, 191  
 Jaroszyński Piotr, 227  
 Jarzębski Jerzy, 219  
 Jaskółowa Ewa, 11, 13, 17, 63, 65, 72,  
 94, 97, 213, 215, 218, 221, 222,  
 239  
 Jastrun Mieczysław, 251  
 Jazownik Leszek, 220  
 Jedliński Ryszard, 166  
 Jenkins John, 158  
 Jęczmyk Lech, 141, 149, 231

Jędrych Karolina, 63, 65, 213  
 Jędrychowska Maria, 166, 203  
 Juul Jesper, 203, 206

Kaczmarzyk Marek, 62  
 Kalaga Wojciech, 196  
 Kaniewski Jerzy, 12  
 Kański Józef, 190  
 Karkut Dorota, 24  
 Karłowicz Mieczysław, 13  
 Karwatowska Małgorzata, 60, 65, 67, 218  
 Kasperski Edward, 236  
 Kasprzycki Robert, 191  
 Kędzierski Marek, 139  
 Kirchner Hanna, 137  
 Kłakówna Zofia Agnieszka, 12, 67, 96, 100, 166, 209, 210, 257  
 Kłoczowski J. M., 132  
 Kłosiński Krzysztof, 219, 221  
 Knapik Eugeniusz, 196  
 Koblewska-Wróblowa Janina, 159  
 Kochanowska Krystyna, 8, 15  
 Kochanowski Jan, 82  
 Kolb David, 205  
 Kopeć Jarosław, 23, 26  
 Kopeć Urszula, 166  
 Kortyś Izabela, 23, 24, 26  
 Kowalczyk M., 8  
 Kowalikowa Jadwiga, 60, 61, 62, 71, 210  
 Kowalska Małgorzata, 8, 213  
 Koziołek Krystyna, 72, 211, 212, 214  
 Koziołek Ryszard, 12, 55, 66  
 Koźmińska Irena, 21  
 Krasiński Zygmunt, 165, 172  
 Kraupe-Świdarska Janina, 155  
 Kristeva Julia, 236  
 Krzemieniowa Krystyna, 17, 224  
 Krzyżyk Danuta, 11, 13, 14, 72, 94, 97  
 Kucharska-Babula Agata, 3, 191  
 Kucharski Eugeniusz, 243

Kulawik Adam, 123, 124  
 Kuncewiczowa Maria, 137, 148, 151, 154, 168, 185, 186, 187, 194, 195, 196  
 Kunz Tomasz, 12, 21, 140  
 Kurczab Henryk, 8  
 Kurecka Maria, 160  
 Kusiak Jerzy, 147  
 Kuźma Erazm, 240  
 Kwak Karolina, 28, 29  
 Kwiatkowska Henryka, 144  
 Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 207  
 Kwiatkowski Władysław, 227

Latoch-Zielińska Małgorzata, 26, 54, 60, 64, 65, 67, 97, 218  
 Lebenstein Jan, 171  
 Lechoń Jan, 246, 247, 248  
 Legeżyńska Anna, 13, 97  
 Leszczyński Grzegorz, 23, 92  
 Lévinas Emmanuel, 213  
 Lipiński Andrzej, 16  
 Liszt Franciszek, 139, 187, 188  
 Loth Roman, 246, 247  
 Ludorowski Lech, 185, 194  
 Lupa Krystian, 20, 59

Łaguna Mariola, 11, 94  
 Łoziński Jerzy, 132, 144

Maciąg Kazimierz, 188  
 Madame Europa Rossi, 133  
 Mahler Gustav, 146, 157, 170, 196  
 Mann Tomasz, 159, 160, 176, 187, 192  
 Markiewicz Henryk, 237, 239  
 Markowski Michał Paweł, 12, 13, 97, 215, 225, 255  
 Maslow Abraham Harold, 11, 94  
 Masłowska Dorota, 27  
 Mastalski Janusz, 201, 206, 207, 208  
 Mazur Elżbieta, 28  
 Mazurkiewicz Filip, 219, 221  
 McGinnis Alan Loy, 11, 94

- Mickiewicz Adam, 82, 136, 191, 245, 247
- Miklaszewski Kacper, 146
- Mikoś Elżbieta, 216
- Millati Wiesław, 8, 15
- Miłosz Czesław, 27
- Mitosek Zofia, 17, 18, 214, 215, 221, 225, 237, 255
- Młynarski Wojciech, 251
- Mochnicki Maurycy, 246, 247, 248, 250
- Monteverdi Claudio, 133
- Morawska Iwona, 60, 65, 67, 97, 218
- Morawski Stefan, 225, 228
- Mozart Wolfgang Amadeusz, 132, 146, 148, 149, 151, 152, 158, 159
- Mrazek Halina, 58, 166
- Mrozek Sławomir, 190, 191
- Myrdzik Barbara, 17, 26, 55, 60, 65, 67, 97, 208, 209, 212, 216, 218, 223, 224, 226, 260
- Myśliwski Wiesław, 22, 134, 135, 149, 150, 161, 163, 175, 176, 179, 180, 181, 189, 190, 196, 197
- Naganowska Irena, 192
- Naganowski Egon, 192
- Nasiłowska Anna, 12
- Niesporek-Szamburska Bernadeta, 11, 13, 72, 94, 97
- Nikiewicz Beata, 155
- Norwid Cyprian Kamil, 13, 253, 254, 255
- Nycz Ryszard, 13, 18, 97, 237
- Obsulewicz Beata K., 136, 140, 197
- Okoń Wincenty, 12, 97
- Okopień-Sławińska Aleksandra, 122
- Olszewska Elżbieta, 21
- Opalski Józef, 187
- Orlewiczowa Irena, 135
- Paganini Niccolò, 138, 183
- Pasierska Hanna, 150
- Passkey Brooke S., 133, 134
- Pawłowski Roman, 20, 59
- Piaseczny Jan, 158
- Pieniążek Marek, 12, 13, 53, 56, 57, 191
- Pilch Anna, 17, 23, 62, 92, 221, 222, 223, 228, 235, 236
- Pillati Henryk, 185
- Piotrowski Grzegorz, 187
- Platon, 130, 131, 171, 217
- Pociej Bohdan, 145, 191, 196
- Podbielski Henryk, 144
- Podgórska Hanna, 191
- Polakowski Jan, 12, 95
- Potaś Marta, 166
- Póchłopek Tadeusz, 24
- Prensky Marc, 16
- Presley Elvis, 164
- Proust Marcel, 96, 187, 217
- Prus Bolesław, 134, 135, 136, 139, 140, 152, 160, 161, 184, 197, 198
- Przerwa-Tetmajer Kazimierz, 13, 14
- Pulliger Kate, 161, 168, 177, 178
- Putkiewicz Zygmunt, 11, 94
- Radziecki Józef, 11, 94
- Rauscher Frances, 158
- Ravel Maurice, 151
- Reimann Aleksandra, 119, 120, 122, 129
- Rehstab Ludwig, 246
- Reykowski Janusz, 11, 94
- Ricoeur Paul, 223, 225, 226, 228
- Riffaterre Michael, 236
- Robinson Ken, 203, 205, 206, 208, 260
- Robson E. M., 124
- Rorty Richard, 57, 215, 217, 222
- Rossi Salomone, 133, 174, 175
- Rusek Marta, 98
- Rusin Natalia, 166
- Rymkiewicz Jarosław Marek, 119, 120
- Sacks Oliver, 131, 132, 143, 144, 153, 154, 155, 159, 160, 162

Schaeffer Bogusław, 194  
Schleiermacher Friedrich, 223  
Schmitt Éric-Emmanuel, 131, 132,  
146, 148, 149, 150, 152, 160,  
189, 199  
Schubert Franciszek, 183  
Schulz Bruno, 195  
Schumann Robert, 158, 187  
Sęp-Szarzyński Mikołaj, 171  
Shamir Igal, 133, 146, 151, 154, 174  
Shuter-Dyson Rosamund, 146, 158  
Sibiga Zygmunt, 13, 28  
Sienkiewicz Henryk, 123, 153, 173,  
252, 257  
Sienko Maria, 58  
Skarbowski Jerzy, 127, 129, 146  
Skura Agnieszka, 173  
Sławiński Janusz, 19, 20, 93, 122, 226  
Słobodnikowa E., 136  
Smarzowski Wojciech, 191  
Smaszcz Waldemar, 248  
Smoleńska-Zielińska Barbara, 145, 165  
Solińska Danuta, 214  
Soszyńska Ewelina, 227  
Spitzer Manfred, 203  
Społowicz Grzegorz, 8  
Sporek Paweł, 97  
Starobinski Jean, 226, 227  
Steczko Iwona, 166  
Steele Kenneth, 158  
Stirling Lindsey, 133, 134  
Strawiński Igor, 131, 145, 192, 194  
Süskind Patrick, 132, 138, 167, 182  
Swolkień Henryk, 147  
Sylwestrzak-Wszelaki A., 131  
Syska Dariusz, 203  
Szahaj Andrzej, 214  
Szczeklik Andrzej, 131, 143, 144,  
152, 172  
Szczukowski Dariusz, 57, 215  
Szebalin Wissarion Jakowlewicz, 162  
Szekspir William, 250, 251  
Szulżycka Alina, 12  
Szuman Stefan, 99  
Szymanowski Karol, 187, 230  
Szymańska Marta, 191  
Szyborska Wisława, 142  
Szymutko Stefan, 54  
Śliwiński Piotr, 12, 222  
Śnieżyński Marian, 207  
Taras Bożena, 163  
Tatarkiewicz Władysław, 131  
Terakowska Dorota, 125, 127, 150,  
156, 157, 159, 162, 163, 164,  
169, 170, 177  
Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz, 72  
Tołstoj Lew, 136, 147  
Tomasz z Akwinu, 227  
Tomaszewski Tadeusz, 11, 94, 173  
Torke Michael, 155  
Trysińska Magdalena, 23, 62, 92, 235  
Turkiewicz Halina, 185  
Turowicz Maria, 216  
Ujejski Kornel, 13  
Uryga Zenon, 8, 54, 55, 56, 69, 70,  
184, 218  
Verdi Giuseppe, 139  
Vieuxtemps Henri, 168  
Vivaldi Antonio, 158  
Wadsworth Barry J., 11, 94  
Wagner Ryszard, 140, 183, 190, 196  
Walas Teresa, 221  
Wantuch Wiesława, 8  
Wążyk Adam, 13, 97  
Wąsik Dorota, 205  
Weinsberg Adam, 146  
Wiegandt Ewa, 192, 193  
Wirpsza Witold, 160  
Wiśniewski Janusz Leon, 146, 156  
Wiśniewski Jerzy, 247  
Witwicki Władysław, 131  
Włodarczyk Anna, 235

Wojciechowski S., 11, 94  
Wojnar Irena, 8, 134, 162  
Wownenko Irada, 146, 156  
Woźniakiewicz-Dziadosz Maria, 193,  
194  
Wójcik Danuta, 193, 195, 197  
Wójcik-Dudek Małgorzata, 11, 14, 72,  
94, 97  
Wóycicki Kazimierz, 123, 124, 125,  
184, 185  
Wysłouch Seweryna, 8, 18, 184, 206,  
240

Wyspiański Stanisław, 191  
Yo-Yo Ma, 150, 179  
Zarzecki Krzysztof, 161  
Zasacka Zofia, 11, 23, 24, 26, 27, 28,  
29, 54, 56, 61, 64, 67, 94, 95  
Żurek Sławomir Jacek, 65  
Żychliński Arkadiusz, 217  
Żylińska Marzena, 11, 16, 202, 203,  
204, 258



