

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Grażyna Tomaszewska

Jak patrzeć w dwa okna? *Niebo* Wisławy Szymborskiej a szkolne interpretacje

W wierszu Wisławy Szymborskiej *Niebo* czytamy:

Od tego trzeba było zacząć: niebo,
Okno bez parapetu, bez futryn, bez szyb.
Otwórz i nic poza nim,
ale otwarty szeroko.

Nie muszę czekać na pogodną noc,
ani zadzierać głowy,
żeby przyjrzeć się niebu.
Niebo mam za plecami, pod ręką i na powiekach.
Niebo owija mnie szczelnie
i unosi od spodu.

Nawet najwyższe góry
nie są bliżej nieba
niż najgłębsze doliny.
Na żadnym miejscu nie ma go więcej
niż w innym.
Obłok równie bezwzględnie
przywalony jest niebem co grób.
Kret równie wniebowzięty
jak sowa chwiejąca skrzydłami.
Rzecz, które spada w przepaść,
spada z nieba w niebo.

Sypkie, płynne, skaliste,
rozpłomienione i lotne
połacie nieba, okruszyny nieba,
podmuchy nieba i sterty.
Niebo jest wszechobecne

nawet w ciemnościach pod skórą.
 Zjadam niebo, wydałam niebo.
 Jestem pułapką w pułapce,
 zamieszkiwanym mieszkańcem,
 obejmowanym objęciem,
 pytaniem w odpowiedzi na pytanie.

Podział na ziemię i niebo
 to nie jest właściwy sposób
 myślenia o tej całości.
 Pozwala tylko przeżyć
 pod dokładniejszym adresem,
 szybszym do znalezienia,
 jeśli bym była szukana.
 Moje znaki szczególne
 to zachwyty i rozpacz¹.

W rozumieniu potocznym nauka i wiedza osławiają świat. One niszczą upiory produkowane przez zbrataną z niewiedzą wyobraźnię. Hołdując „naiwnemu ewolucjonizmowi” (na jego trwałość zwraca uwagę Miłosz w *Przedmowie do dzieła Vincenza Po stronie dialogu*²), z wyższością przyglądamy się dawnym lękom, zabobonom, które współczesna wiedza raz na zawsze – jak sądzimy – unicestwiła. Poddani presji idei przyrodniczego rozwoju, której została przyporządkowana i edukacja szkolna, usurpujemy sobie prawo do wyższej świadomości. Jednak przestrzenie tajemnicy i obcości wcale się nie zmniejszyły. Toteż wróżki, astrologowie, magiczne przedmioty, symbole i znaki cieszą się dzisiaj nie mniejszą popularnością niż przed wiekami. Mnożące się prawie w postępie geometrycznym poszczególne dyscypliny nauki nie dość, że nie przegnały starych, to zrodziły nowe upiory i nie wiadomo, co z nimi począć, bo nawet wyobraźnia ma swoją granicę. Nie wszystko pomieści, nie wszystkiemu potrafi nadać kształt. Zostaje tyle niejasności wymykających się jakiegokolwiek formie. Tym bardziej, że w pogoni za wiedzą (takie są wymogi współczesnego życia) rezygnuje się często z pielgrzymowania ku prawdzie. Wiadomo, że zasady logiki tutaj nie obowiązują. Zdobywane w niemałym trudzie cząstkowe składniki prawdy nie stworzą żadnej sumy. Jaki więc sens miałby cały ten wysiłek? Może lepiej – gloryfikując naszą ahistoryczność – powtarzać wciąż te same „fabuły” katastrof lub utopii? Może lepiej – co tak irytuje Miłosza – „w ciągłych skargach na jedyność naszego położenia” ulegać masochistycznej przyjemności znęcania się i litowania nad sobą?³

Jednak nic nie jest przesądzone. Nie jesteśmy niewolnikami deterministycznych przyzwyczajęń, nie szukamy tylko prawdy wpisanej w twierdzenia, tezy czy dogmaty, potrafimy też wyzwolić się spod presji ogólnego pośpiechu i **przyglądać się** światu w jego poszczególnych osobliwościach. Nic nie skazuje nas na

¹ Z tomu *Koniec i początek* (1993), [w:] W. Szymborska, *Widok z ziarnkiem piasku*, Poźnań 1996, s. 140–141.

² Por. C. Miłosz, *Przedmowa*, [w:] S. Vincenz, *Po stronie dialogu*, t. I, Warszawa 1983, s. 13.

³ Tamże.

płaską figuratywność bytu, a podziw dla przenikniętej cudem egzystencji nie jest obcy współczesnemu człowiekowi. Sztukę takiego spojrzenia – w przekonaniu Miłosza – posiadał Stanisław Vincenz⁴. Wydaje się, że chociaż zachwyty i groza żyją tu często we wspólnym mieszkaniu, taką **wiedzę** odsłania również poezja Wisławy Szymborskiej.

W dniu przyznania Nagrody Nobla Szymborska mówiła m.in. o swych fascynacjach literackich:

Pamiętam, jak pierwszy raz przeczytałam – takie olśnienie w prozie – jak weszłam w świat Montaigne’a. Dla mnie jest to jeden z największych pisarzy świata, który w sposób niesłychanie uczciwy, szczerzy pokazywał, jak on żyje w tym świecie, kim on jest. Zastanawiał się nad wszystkim. Właściwie od niego bierze się lekcja zdziwienia światem, rozmaitością świata⁵.

Żyjący w latach 1533–1592 Michel de Montaigne budził podziw już swoich współczesnych, często bywał on jednak przemieszany z irytacją. Zarzucano pisarzowi „bezład”, „brak metody”, „skakanie z przedmiotu na przedmiot”. Podejrzewano w końcu o zarozumiałstwo, jako że siebie czynił głównym bohaterem rozważań. Młodszy niemal o wiek, chociaż umyślowo mu bliski Blaise Pascal oburzał się: „Cóż to za głupi pomysł malować samego siebie! I to nie mimochodem, na wspak swoim zasadom, jak zdarza się całemu światu, ale z zasady, z pierwotnego i głównego planu”⁶. Zafascynowany *Próbami* Pascal nie mógł się pogodzić z „ułomnościami”, które – sądził – tak łatwo można było zlikwidować: „To, co Montaigne ma dobrego, można zdobyć jedynie z trudem. „To co ma złego [...] można by poprawić w jednej chwili, gdyby go ktoś ostrzegł, iż nadto bawi się w gawędy i nadto mówi o sobie”⁷.

Wbrew podejrzewaniu Pascala, owi doradcy istnieli, bo ślady rozmów z nimi zawiera samo dzieło Montaigne’a:

Zatrudniać się sobą, zdaje się im, że jest to lubowanie się w sobie; obcować z sobą i wchodzić w siebie, że to jest nazbyt się miłować. Być może. Ale ten zbytek rodzi się tylko w tych, którzy macają się jeno powierzchownie, którzy oglądają się jeno wówczas, gdy nie mają nic lepszego do roboty; którzy uważają rozmowę z samym sobą za próżniactwo i błażeństwo, zaś kształtowanie i budowanie samego siebie za wnoszenie zamków na lodzie, uważając się jakoby za rzecz trzecią i obcą samym sobie⁸.

To zwykła uczciwość wymaga, twierdzi Montaigne, by poddawać życie własnemu, a nie cudzemu osądowi, wedle własnej – a nie zalecanej metody: „Moje rzemiosło i sztuka to ż y ć : kto mi broni mówić o tym wedle mego rozumienia, doświad-

⁴ Por. tamże.

⁵ *Lekcja zdziwienia światem (Pierwszy wywiad telewizyjny z Wisławą Szymborską przeprowadzony przez Teresę Walas w dniu przyznania Poetce Nagrody Nobla)*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*. Wybór tekstów krytycznych, oprac. S. Balbus i D. Wejda, Kraków 1996, s. 22.

⁶ B. Pascal, *Myśli*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1983, s. 45.

⁷ Tamże, s. 46.

⁸ M. de Montaigne, *Próby. Księga druga*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1985, s. 82.

czenia i obyczaju, niech nakazuje architektowi mówić o budynkach nie wedle siebie, ale wedle sąsiada, wedle wiedzy drugiego, nie swojej”⁹.

Walki o prawo mówienia „wedle siebie” mamy – teoretycznie przynajmniej – już za sobą. Nikt otwarcie przeciwko temu prawu nie występuje. Nie zmienia to jednak faktu, że zdecydowanie łatwiej i chętniej mówi się „wedle sąsiada”. Montaigne’owska szczerłość i uczciwość są równie rzadkie dzisiaj, jak kiedyś. Zawsze urzekają, choć nie są – w potocznym rozumieniu – budujące.

Trudność uczciwego mówienia o sobie nie wynika tylko z obłudy, hipokryzji czy przesadnej pokory. Tkwi w niemożności, w fundamentalnej niewygodzie. Wnikliwe spojrzenie w siebie niszczy wszelką pewność, zawiesza każdy sąd, zmusza do przyznania za Montaigne’em, że: „Chwiejemy się między rozmaitymi mniemaniami; nie pragniemy nic swobodno, nic wyłącznie, nic stale”¹⁰.

Nie tyle kierujemy własnym życiem, ile pozwalamy nieść się jego prądom. A jeszcze ta chimeryczność naszej natury: „Daję mej duszy to jedno oblicze, to znów inne, wedle boku, na który ją obrócę. Jeśli mówię o sobie odmiennie, to iż patrzę na siebie odmiennie. Wszystkie sprzeczności znajdują się we mnie, wedle tego, jak mnie ustawić i z której strony popatrzeć”¹¹.

Ileż osób stać na odwagę, by przyrzeć się wszystkim swoim wariantom? Może – jak twierdzi Piotr Matywiecki – jest to z natury rzeczy przywilej nielicznych? Nie każdy potrafi być przecież tak dojrzały, jak prawdziwie wielcy poeci w rozumieniu autora *Twarzy Tuwima*, by z tego chaosu stworzyć skonfliktowaną i zharmonizowaną całość. W dodatku całość tak zindywidualizowaną, że nie można przekształcić jej w jednoznaczną prawdę dla innych¹². Toteż inni – ratując się przed wewnętrznym chaosem i chaosem świata – szukają jednoznacznych granic, dogmatów i punktów oparcia.

Sceptycyzm Montaigne’a nie zabija nadziei, że można swe życie kształtować, nie wprowadza relatywizmu dobra i zła, nie zaciera różnicy między podłością a szlachetnością. Autor *Prób* chce tylko poznać – możliwie dokładnie – „materiał”, zyskać świadomość ograniczających go form. Bo ile wiemy o sobie, tyle wiemy o innych, tyle też wiemy o świecie. Obce mu są łatwe złudzenia i pocieszające iluzje. Broni się przed absolutyzmem zarówno nauki, jak i wyobraźni. Niepewne są pewności pierwszej, wyolbrzymione niepokoje drugiej. Żadnej nie można bezpiecznie zawierzyć¹³. Bliski mu w sceptycyzmie Pascal jeszcze poszerzy terytorium nieznanego. Ku rozpaczcy wiedzie nauka: większa wiedza odślania tylko większą niewiedzę. Jeszcze gorzej z wyobraźnią. Z równą siłą umacnia w prawdzie, jak i w fałszu. Swych ulubieńców ta

⁹ Tamże, s. 81.

¹⁰ Tamże, s. 45

¹¹ Tamże, s. 46.

¹² Piotr Matywiecki – finalista Nagrody Literackiej „Nike” za monografię *Twarz Tuwima* – w rozmowie z Markiem Radziwonem, stwierdza: „Każdy z nas pokazuje światu milion twarzy i w świecie widzi miliony twarzy innych. Jednak tylko nieliczni osiągają dojrzałość, która pozwala im opanować i wytrzymać ten chaos. Dojrzałość Tuwima i każdego wielkiego poety jest taka, że wszystko konfliktuje i harmonizuje, na swój niepowtarzalny sposób czyni z tego całość”. *Lepiej Tuwima nie zagłaskać. Rozmowa z Piotrem Matywieckim*, „Gazeta Wyborcza”, 3 października 2008, s. 23.

¹³ Por. tamże, s. 128–279; por. M. de Montaigne, *Próby. Księga pierwsza*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1985, s. 216–225.

matka pychy, jak pisze, obdarza tym większym szczęściem (tj. większą pewnością), im bardziej zdecydowanie zamkną się w świecie pozorów¹⁴.

Tylko wąski tunel światła. Poza nim wyłącznie ciemność. Z tym trzeba się zgodzić – radzi Pascal – a zyskamy spokój. Nieskończoności mikro- i makrokosmosu pozostaną nam obce, bo w rzeczywistości pośrodku „pomieściła nas natura”. Dlatego też musimy unikać – niczym śmiertelności broni – wszelkich skrajności. Nie dadzą się oswoić, a unicestwią¹⁵. Ale wszystko w człowieku ulega pokusie ciemności. Na nic zdrowy rozsądek czy wypracowane latami rozważań miary.

Bezradność wobec ogromu wiedzy i mnożonych przez nią tajemnic kieruje nas mimo wszystko w stronę wyobraźni, z reguły tej, po Pascalowsku, zawężonej, granicznej i mitotwórczej. Strategia wyobraźniowych uników tworzy zdecydowanie znośniejszą wizję świata i życia. Toteż całościowe systemy wielkiej wyobraźni sprzymierzonej z nauką ustępują miejsca potocznym mitom, najczęściej katastroficznym, bo strach jest większy i to właśnie on poddawany jest egzorcyzmom. „Zachwyt i rozpacz” nie chodzą w parze. Każdy z tych stanów niejako żywi się drugim. Postawa „ja” lirycznego Nieba Szymborskiej jest czystym paradoksem i jest być udziałem tylko nielicznych – może tych, którzy potrafią patrzeć zagadce świata prosto w twarz.

Szymborska – zwraca uwagę Miłosz – tworzy wiersze, które są zarazem skróto-
towym zapisem eseju. Każdy z nich ujawnia odwagę spojrzenia na świat jako całość: w jego fizycznym, biologicznym, przyrodniczym i metafizycznym aspekcie¹⁶. W ten sposób przywraca istnieniu rzeczywistość. Na nowo zakorzenia ją w ludzkiej świadomości. Poetka nie ma ambicji dawnych filozofów greckich, którzy próbowali stworzyć całościowy obraz świata. Jej domeną są nie tyle odpowiedzi i pewniki, ile pytania i wątpliwości. Pozostaje wierna Montaigne’owskiej zasadzie: rzeczywistość jest fascynująca, bez względu na to, ile się z niej rozumie. Jest warta refleksji, kontemplacji i zastanowienia. Tylko wtedy nie traci ludzkiego wymiaru, nie pozostaje poza człowiekiem. Dlatego każdy czas musi ją na nowo powoływać do bytu, na nowo upodmiotawiać.

Zwyczajność i niezwykłość – podobnie jak inne typowe antynomie – nie tworzą w tej poezji opozycji. Często podkreśla się, że Szymborską cechuje wyjątkowa miłość do poszczególności, że w niej widzi ratunek przed tyranią „wielkich liczb”, wielkich celów i ostatecznych dążeń¹⁷. Dlatego tyle w jej wierszach prozaicznych szczegółów konkretnych egzystencji. Wbrew oczywistościom racji Pascala („pozostać w swoich granicach”), którym zresztą autor *Myśli* wcale nie był wierny¹⁸, Szymborska „goni” różnego typu nieskończoności, ale czyni to w taki sposób, że dokonuje ich transpozycji w świat codziennych przedmiotów, odczuć i wrażeń. W rezultacie zaciera granicę między metafizycznym a prozaicznym. Wszystko staje się przesycone sobą w równym stopniu¹⁹.

¹⁴ Por. B. Pascal, *Myśli...*, s. 60–61.

¹⁵ Tamże, s. 52.

¹⁶ Por. C. Miłosz, *Poezja jako świadomość*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 34, 35.

¹⁷ Por. S. Barańczak, *Posążek z soli*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 263.

¹⁸ Por. B. Pascal, *Myśli...*, s. 52.

¹⁹ Por. S. Balbus, *Słowo wstępne (Tak mało wierszy, tak wiele poezji)*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 18; por. S. Balbus, *Wisława Szymborska czyli Pytanie w Odpowiedzi na Pytanie*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej*, s. 284.

Punktem wyjścia dla materii wiersza *Niebo* jest okno²⁰. Takie zwykle – z parapetem i szybą; otwór w ścianie, przez który do wnętrza mieszkania może przedostać się światło; łącznik – chociaż ograniczony – tego, co prywatne w tym, co zewnętrzne. Każde spojrzenie w takie okno przekonuje o podziale na ziemię i niebo. Linia horyzontu wyraźnie oddziela „górze” świata i jego „dół”. Wiemy wprawdzie, że nasze zmysły są omylne, a ów wygodny podział jednak widzimy, a prawdy zmysłów też mają swoją rację bytu.

Mówi się często, że Szymborska opisuje światy hipotetyczne, prawdopodobne, sytuacje potencjalne; to, czego nie ma, opisuje poprzez to, co jest²¹. Tutaj akurat mamy do czynienia z zabiegiem odwrotnym. Przedmiotem refleksji staje się świat istniejący tak hiperrealnie, że aż – wyalienowany spoza sfery ludzkich zmysłów – nierealnie. Słowo „okno” bardzo szybko uległo różnego typu metaforyzacji. Ta z wiersza Szymborskiej jest metaforą przepastną. Okno jak Niebo – powietrze – *materia prima* – prapoczątek Kosmosu. Z czym łączy nas **takie** okno? Jakie światy (bo już nie świat) odsłania ten „otwór” „otwarty szeroko”? Gubi „parapet”, „futrę” i „szybę”, bo giną w nim wszelkie punkty oparcia, typowe kategorie przestrzenne, linie horyzontów; giną podziały na światy bliskie i dalekie, znane i nieznanne. Zdecydowanie wolelibyśmy je zamknąć. Nie odsłania swojskiego nieba, pod którym zawsze rozpościera się ziemia. Odsłania zimną i nieznaną przepaść. Budzi rozpacz.

Dezorientująca otchłań świata wyzwala zarazem od innych, wpisanych w ziemskie podziały ograniczeń. Oto cud nie dotyczy wybranych, nie dzieje się wyjątkowo, nie musimy uciekać się do marzeń, podsycać wyobraźni, by stać się jego uczestnikami. Dzieje się zawsze, wszędzie i dotyczy najdrobniejszych zjawisk. Zbędna jest granica między *sacrum* a *profanum*, bo wszystko jest niecodzienne, wyjątkowe, zanurzone w materii uwznioślonej. Każda drobina pyłu istnieje w doskonałej jedności ze swą pierwotną ideą.

Odległe i nieosiągalne staje się powszednie i codzienne. Nie trzeba się wspinać, wyrzucać z siebie „przyziemności”, bo niebo jest „za plecami” i „pod ręką”. Wartościujące uporządkowanie przestrzeni (wysoko–nisko, prawo–lewo) objawia całą swą ułudność. Po co zazdrościć ptakom, skoro lot jest udziałem wszystkich bytów? Nie ma już gorszych i lepszych. Każdy jest „oderwany” i „przypisany do”, w takim samym stopniu „otulony” niebem, jak i nim „przygnieciony”. Nic nie ulatuje ponad i nic nie spada. Wniebowzięcie jest powszechne: zagarnia tak samo „skrzydlatą sowę”, jak unikającego światła (nieba) kreta.

Trzecia zwrotka potęguje jeszcze opisy agresywnej wszechobecności nieba. Absolutne, wyłączone i ogarnięte demiurgiczną pasją święci swój wieczny początek. Przybiera różne formy: „sypkie, płynne, skaliste / rozpłomienione i lotne”. Tworzy wielkie „połacie” i małe „okruszyny”, może być niepochwytnym wiatrem i nieruchomym kamieniem. Potencja niebiańskich możliwości okazuje się nieskończona. Cóż dziwnego, że i człowiek w niej uczestniczy? I sam mieszkaniem nieba stanowi dlań mieszkanie. Zatrzymuje – na chwilę chociaż – tę niezmierną dynamikę. Rzeźbi jej kształt, obejmuje swymi granicami, zamyka w cielesnej formie. Ale stabilność tych

²⁰ Por. F. Tomaszewski, *Niebieskie Wymiary Ziemi. Wisława Szymborska „Niebo”*, [w:] *4x Nobel*, red. G. i F. Tomaszewscy, Warszawa 2002, s. 101–107.

²¹ Por. E. Balcerzan, *W szkole świata*, [w:] *Szymborska. Szkice*, Warszawa 1996, s. 39–40.

„pułapek” jest nietrwała – i tak są uwięzione w – posłusznym własnym prądom – niebiańskim oceanie.

Wielkie OKNO łączy nas z ogromem wszechświata. Ukazuje złudność tradycyjnych podziałów i rozgraniczeń. Wyzwała od typowych lęków, obaw i trosk. Uwzniośla każdy ślad egzystencji. Nawet śmierć – ta obsesja bytów świadomych – w takim oknie traci upiorny wygląd, wyabstrahowuje się i znika. Przecież „obłok równie bezwzględnie / przywalony jest niebem co grób”. Nie ma tu nieszczęśliwych wypadków, nie ma tragedii, zbędna wydaje się rozpacz, a bunt traci podstawę – wszak jesteśmy wędrowcami niebiańskich form i stanów skupienia. Możemy się wprawdzie urodzić, ale nie możemy umrzeć. Już nas Niebo nikomu nie odda, już na zawsze zostaniemy w nim zamknięci.

Ostatnia zwrotka ukazuje jednak tęsknotę do „dokładniejszego adresu” wśród tych kosmicznych peregrynacji. To prawda, że:

Podział na ziemię i niebo
to nie jest właściwy sposób
myślenia o tej całości.

To prawda, że ma on charakter umowny, że odzwierciedla naiwność naszej – kierowanej zmysłami – wyobraźni. Ale tylko ten **miraż** odczucia pierwotnego, tak dotkliwie rozbijany przez naukowy i cywilizacyjny postęp, tworzy jakiś punkt stały, dzięki któremu możemy mieć chwilowy i „nieco dokładniejszy adres”. Wprawdzie niebo jest wszędzie, ale chce się być i „poszukiwanym”, i „odnalezionym”, chce się mieć „znaki szczególne”. Okno „bez parapetu, bez futryn, bez szyb” łączy z nieskończonością, wpisuje w zawrotną przestrzeń, czas i ruch. Budzi zachwyt i uwalnia od tyłu fobii karmionych przez granice i podziały. Ale wyzwala również od „znaków szczególnych”, od „dokładniejszych adresów”, od kategorii „poszukiwania”, od pragnienia bycia odnalezionym. Mimowolnie odsłania piękno i niezbędność okna tradycyjnego, odsłania błogosławieństwo naszych omylnych zmysłów. Parapet, szyba, wyraźna linia odgradzająca niebo i ziemię **ukrywają** to wszystko, o czym wiemy, że i tak **jest**, ale o czym nie zawsze **chcemy** wiedzieć.

Tak czy inaczej my – gospodarze małego i wielkiego mieszkania – patrzymy w dwa okna. Jedno – ograniczone – przypomina o ludzkiej skończoności, drugie – nieograniczone – poraża perspektywą bez końca. Każde rodzi zachwyt i rozpacz. Nie ma ucieczki przed tym pięknym, choć jakże niewygodnym paradoksem. Nawet wszechobecność doskonałości nie wyzwala od rozpacz, nawet ulotność „przybliżonego adresu” nie uśmierca zachwyty. Wyjścia nie ma. Odpowiedzią na pytanie może być tylko kolejne pytanie. Jeśli nasze życie jest tylko chwilową „pułapką”, to czemu ta znikomość budzi taki podziw? Jeśli „zamieszkuje” w nas wieczność, to czemu wzbudza taką rozpacz? Spokój pozostaje utopią. Nie prowadzi ku niemu ani rozum, ani wyobraźnia. Wszystkie ludzkie drogi wiodą i tak do krainy paradoksu, do krainy zawieszonych pytań, a tam nic się nie rozwiązuje, nie daje odpowiedzi, nie pozwala na równowagę. Specyficzny dystans Szymborskiej (niektórzy zwą go stoicyzmem) polega być może na tym, że poetka ma odwagę przyglądać się temu królestwu „bez zmruczenia powiek”²². „Bo co ja wiem?” – pytał Montaigne, z uwagą

²² Por. M. Baranowska, *Straszne światło stoicyzmu*, [w:] *Szymborska. Szkice*, s. 68.

przyglądając się człowiekowi i światu²³. „Bo co ja wiem?” – powtarza w cztery wieki później Szymborska.

Ta egzystencjalna niepewność zdaje się na trwale wpisywać w te rejony ludzkich działań, które – jak się uważa – **pewnością** powinny być obwarowane. Bez oczywistych „wiem” – sądzą orędownicy prawd jednoznacznych – nauczanie i wychowanie skończą się klęską, bo jak bez nich konstruować plany, sprawdziany, testy, egzaminy? A jednak zwykła uczciwość wymaga, by przyznać, że właśnie w tej sferze ludzkich działań niepewność zawsze towarzyszyła pewności. Co więcej, szkoła przekształcała się we własną karykaturę wówczas, kiedy wątpliwość utożsamiano ze słabością (grzechem, przestępstwem), a z pewności czyniono cnotę najwyższą. Montaigne nazywał taką szkołę szkołą gadających papug, które biernie powtarzają tylko cudze mądrości, a nie potrafią ujawnić własnego zdania o czymkolwiek²⁴. Bo „pewnymi” w szkolnej rzeczywistości mogą być tylko wybrane („przykrojone” na szkolny użytek) dowody, sądy, zdania, opinie, mądrości ustalonych naukowych czy instytucjonalnych autorytetów. Przestrzeń podmiotowa (ucznia i nauczyciela) nie może być „pewna”. Montaigne zżymał się na uczących w swoich czasach:

Zazwyczaj nieustannie krzyczą nam jeno w uszy, jakoby ktoś wlewał lejem, naszym zaś zadaniem jest powtarzać jeno to, co usłyszymy. Otóż chciałbym [...] aby od samego początku wedle objęcia duszy, którą mu dano w ręce, zaczął ją ćwiczyć w samodzielności, dając jej smakować rzeczy, wybierać i rozróżniać między nimi; niekiedy otwierając jej drogę, niekiedy pozwalając, by ją sobie sama otwarła. Nie życzę, aby wciąż prowadził rzecz i rozprawiał sam; chcę, aby z kolei posłuchał swego ucznia²⁵.

Mimo upływu wieków, problem nauki poprzez biernie powtarzanie materiału²⁶, problem prawa do samodzielności i własnego głosu ucznia są zadaniami, z którymi szkoła ciągle się boryka. Zmieniają się programy, zakresy materiałowe, koncepcje, ale zaznaczone przez Montaigne’a złe znamię szkoły wydaje się szczególnie trwałe, chociaż tak wielu z nim walczy²⁷. W rezultacie – jak pisze Stanisław Bortnowski

²³ M. de Montaigne, *Próby. Księga druga*, s. 208.

²⁴ M. de Montaigne, *Próby. Księga pierwsza*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1983, s. 251.

²⁵ Tamże, s. 262.

²⁶ Montaigne pisał pod adresem nauczyciela: „Niech każe uczniowi wszystko w głowie przesiewać przez sito; niech nic w nią nie wkłada mocą prostej jeno powagi, na wiarę magistra. Niech mu nie będą dogmatem zasady Arystotelesa albo epikurejczyków: raczej trzeba mu przedstawić przed oczy różnorodne mniemania; jeśli będzie mógł, wybierze; jeśli nie, zostanie w wątpliwości. Tylko szaleńcy są pewni i zdecydowani”. Tamże, s. 263.

²⁷ Na potrzebę rozwinięcia w szkole nauki samodzielnego myślenia, które w szkolnym kształceniu i wychowaniu nie ogrywa większej roli, zwraca uwagę Jarosław Rudniański. Por. J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985, s. 182. O niszczącym wpływie preferowania przez szkołę uczniowskiej potulności, nijakości, niesamodzielności pisał wielokrotnie Stanisław Bortnowski. Por. np. S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 439–441. Koncepcja antropocentrycznej orientacji lekcji polskiego Zenona Urygi tworzy z uczniowskiego prawa do własnego głosu podstawę wszelkich działań lekcyjnych (poznanie recepcji ucznia jako punktu wyjścia do próby jej rozszerzenia). Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Kraków 1996, s. 45–56, 103–104.

– pierwszym, bo najczęstszym grzechem szkolnej polonistyki pozostaje „wymóg myślowego i słownego posłuszeństwa”²⁸. Współczesna szkoła ukazuje też w sposób jaskrawy, jak pragnienie przesadnej jednoznaczności prowadzi z jednej strony do deprawacji kontaktu z literaturą²⁹, a z drugiej – do skrajnej biurokratyzacji i przekształcenia nauczyciela w urzędnika³⁰. Prawdziwemu nauczaniu zawsze więc towarzyszył splot pewności i niepewności, współczesność tylko wyjątkowo unaoczniała tę prawdę.

Specyfika przedmiotu powoduje, że owa naoczność dotyka polonistów w sposób szczególny. W szkolnej praktyce mają pogodzić np. stosowanie dwóch skrajnie rozbieżnych strategii interpretacyjnych dzieła. Z jednej strony tych, które (jak strukturalizm) oferują stosunkowo pewne narzędzia badawcze, próby ogarnięcia całości i zamknięcia jej w określonych granicach, a z drugiej tych (jak hermeneutyka, intertekstualność, dekonstrukcja), w których owe całościowe struktury zawieszają się, stawiają się przy nich znaki zapytania, uwalniają od przymusu współtworzenia całości, bo preferują struktury otwarte, łamią się tradycyjne podziały i granice³¹. Wprawdzie entuzjastom nowych strategii przypomina się, by nie

Nad uczniowskimi głosami pochylają się szczególnie uważnie Zofia Budrewicz i Maria Sienko. Por. Z. Budrewicz, M. Sienko, *Ku porozumieniu i rozumieniu. Wartościowanie tekstów literackich w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum a praktyka edukacyjna*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 119–137. Przeciwno jednostronności w wychowaniu i kształceniu Barbara Myrdzik stworzyła koncepcję wykorzystania hermeneutyki w szkolnej edukacji. Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 136.

²⁸ S. Bortnowski, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 24.

²⁹ Kuriozalne przykłady tego typu jednoznaczności mamy w testach, np. w jednym z testów sprawdzających umiejętności analityczno-interpretacyjne uczniów gimnazjum na przykładzie wiersza Daniela Naborowskiego *Krótkość żywota* punktuje się odpowiedź, że tematem wiersza jest „przemijanie, nietrwałość życia ludzkiego”, ale „zadumy nad światem” już nie. Za prawidłową uznaje się wypowiedź, że koncepcja życia ludzkiego zaprezentowana w utworze zawiera się w sformułowaniu „krótka rozprawa: jutro, coś dziś jest, nie będziesz”, ale sformułowania „kołem niehamowanym lotny czas uchodzi”, „dźwięk, cień, dym, wiatr, błysk, głos, punkt – żywot ludzki słynie” nie odzwierciedlają, zdaniem autora testu, koncepcji życia ludzkiego zaprezentowanego w utworze. Ponadto przymusza się ucznia, by jednoznacznie orzekł, iż z tekstu Naborowskiego wynika, że należy „pogodzić się z naturalnym biegiem rzeczy, bo nie jesteśmy w stanie go zmienić” (!). Tylko ta odpowiedź jest punktowana. Por. I. Czyżewska-Kasińska, B. Zapała, *Czytamy poezję. Testy z języka polskiego dla uczniów gimnazjum*, „Język Polski w Gimnazjum” 2002, nr 4, s. 80–86. O terrorze jednoznaczności interpretacyjnej wymuszanej przez nowe formuły egzaminacyjne, a w rezultacie i wyjątkowym rozkwicie brykowych pomocników (zbioru gotowych, zamkniętych formuł) – por. S. Bortnowski, *Nowe spory*, s. 54–55, 74–82.

³⁰ Chodzi o biurokratyczną manię wymogu dokumentowania każdej czynności nauczyciela, o urzędniczą wiarę w moc zaświadczeń, które powodują, że stopnie kolejnych awansów zawodowych przelicza się na kilogramy dokumentacji, że zmusza się nauczycieli do tworzenia pochłaniającej mnóstwo czasu „metafizyki dla administracji szkolnej”. S. Bortnowski, *Reforma czy biurokracja?* „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 1, s. 19–20; Por. S. Bortnowski, *O pozorowaniu, które niszczy szkołę*, „Język Polski w Liceum” 2006/07, nr 1, s. 52–65.

³¹ Por. J. Hobot, *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia*

„niszczyli przeszłości ołtarzy”³², ale apele o kontynuację i wykorzystanie tego, co było, mają charakter życzeniowy, bo w istocie są to koncepcje rozbieżne. Jak w wierszu Szyborskiej, są to dwa różne „okna”. W praktyce szkolnej obydwie są niezbędne, bo każde z nich jest w takim samym stopniu źródłem wiedzy i niewiedzy, nadziei i zagrożeń, zachwytów i rozpaczy, choć za każdym razem innych³³. Ponadto sama metoda badań ma zupełnie inny charakter w naukach humanistycznych niż w przyrodniczych. W tych pierwszych warunkiem prawdy jest nie tylko to, co pewne, bo **powtarzalne**³⁴. Najważniejsze – jak zaznacza słusznie Hans-Georg Gadamer – pojawia się często poza metodą i wymyka się idei sprawdzalności. Co więcej, metoda potrafi ukrywać prawdę, ograniczać ją, krępować strategią interpretacyjną, bo każda biurokratyzuje się na skutek użycia³⁵. Ta prawidłowość dotyczy w takim samym stopniu metod strukturalnych, jak i poststrukturalnych³⁶. Mówiąc inaczej, nie ma takiej metody badań, która gwarantowałaby dotarcie do najogólniej rozumianej prawdy dzieła czy jego fragmentu. Każda i tak skazuje na niepewność, każda jest wątpliwa. Prawo pozytywistycznego ewolucjonizmu nie obejmuje humanistycznych strategii interpretacyjnych, a metody odzwierciedlają nie tyle rozwój nauki jako takiej, ile rodzaj podmiotowej świadomości w danym czasie przeważającej. Metodę – dawną czy nową – i tak ożywia lub uśmierca konkretny interpretator. Strategia ma tu zupełnie drugorzędne znaczenie.

Gdzie ma więc szukać zbawienia współczesny polonista? W zgodzie na pewność, której towarzyszy niczym cień, wątpliwość? W zgodzie na równoczesne „nie wiem” i „wiem”? W pragnieniu normatywnego porządku interpretacyjnych działań i równym pragnieniu jego rozbicia? W akceptacji świadomości schizofrenicznej? Ta niewygoda jest tym bardziej dojmująca, że rynek wydawniczy aż roi się od całościowych projektów nauczania (program, podręczniki, gotowe plany, scenariusze...), które obiecują poloniście błogie uczucie spokoju pod warunkiem, że zrezygnuje z męczącego trudu tworzenia „wedle siebie” i wybierze cudze „wiem”. Problem

nauczyciela polonisty, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 178.

³² Czyni to chociażby Joanna Hobot, przyglądająca się nadziejom i zagrożeniom wynikającym ze stosowania nowych strategii interpretacyjnych. W artykule *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki* czytamy: „neofici dekonstrukcji, hermeneutyki czy też intertekstualności powinni pamiętać, iż strukturalizm stanowi niezbędny układ odniesienia dla antyteorii, które dopiero na jego tle zyskać mogą wyraziste istnienie. Jest to szczególnie widoczne w dydaktyce szkolnej, w której uporządkowanie i systematyzacja pojęć powinna poprzedzać ich dekonstrukcję”. Tamże, s. 186–187.

³³ Nie jest prawdą, że metody poststrukturalne gloryfikują chaos i unikają odpowiedzialności za efektywność nauczania. Tę odpowiedzialność szczególnie się podkreśla, chociaż mamy tutaj do czynienia z większą świadomością jej naturalnych, nieprzekraczalnych ograniczeń. Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 136–137. Por. K. Koziółek, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 30–31.

³⁴ H.-G. Gadamer, *Coż to jest prawda?*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979, s. 37.

³⁵ Por. tamże, s. 39–40.

³⁶ W tym kontekście nadzieje Krystyny Koziółek, że nowe strategie interpretacyjne, w przeciwieństwie do paradygmatu strukturalistycznego, nie okażą się redukcjonistyczne poznawczo – wydają się złudne. Por. K. Koziółek, *Czytanie z Innym...*, s. 11–12.

w tym, że ten spokój jest iluzją, bo za skutki zgody odpowiada nie twórca oferty, ale nauczyciel.

A może – na przekór powszechnej tęsknocie do pewników – paradoks równoczesnego spoglądania w dwa „okna” tworzy perspektywę trwalszej nadziei dla ludzkiego bytu? Georges Minois, zajmując się współczesnymi wyobrażeniami piekła, zwraca uwagę na fundamentalną konieczność afirmacji sprzeczności:

Sprzeczność wydaje się wręcz stanowić pierwiastek bytu, jak ujawniła to fizyka kwantowa. Ja jestem mną i nie mną, mną i antymną; jestem rzeczywistością i potencjalnością. Piekło to zaprzeczanie jednej z tych możliwości i skazywanie się w ten sposób na egzystencję niekompletną, na okaleczenie pewnej partii swojej istoty³⁷.

Minois czyni z owego stanu wiecznego rozdroża, paradoksu ustawicznego zawieszenia, egzystencji sprzecznej warunek zbawienia: „Człowiek to zgoda i niezgoda, byt i niebyt. Być a l b o nie być, oto pytanie prawdziwie infernalne. Być o r a z nie być, oto zbawienie”³⁸.

Wynikałoby z tego, że marząc o spokoju i pewności, marzymy w istocie o piekle. Jednak czy można wyzwolić się z marzeń o granicach? Pewnie nie, chociaż z marzeń o wolności bez granic też nie sposób się wyzwolić. Jak więc patrzeć równocześnie w te dwa okna i sensownie nauczać? Oto zadanie.

How to look through two windows? *The Sky* by Wisława Szymborska and school text interpretations

Abstract

The basic feature of human condition is uncertainty. The necessary limits and certainties, always yearned for, are only illusory forms of escape from this existential discomfort. Our contemporariness reveals this illusionary or utopian nature of various certainties with special emphasis. At the same time, it makes us realize that we are doomed for disharmonious, contradictory consciousness, for the internal co-existence of mutually exclusive perspectives, strategies of activity, concepts, yearnings, desires and dreams. This is the theme of Szymborska's poem *The Sky*, and it is also the "theme" of the dispute on pursuing a stable paradigm of school text interpretations. In the article, a suggestion is made that the argument about the dominant feature, the choice of one of the mutually exclusive interpretive strategies, should be replaced with the consensus about the paradox of coexisting contradictory strategies, because they – perhaps – form a more sensible perspective for the didactic activities than selection of only one, indisputable alternative.

³⁷ G. Minois, *Historia piekła*, przeł. A. Dębska, Warszawa 1996, s. 383.

³⁸ Tamże.