

Szatan z siódmej klasy w kanonie lektur?

■ AGNIESZKA RYPEL

Twórcy najnowszej podstawy programowej zdecydowali, aby w spisie lektur przeznaczonych dla uczniów szkoły podstawowych znalazła się powieść Makuszyńskiego. Wybór ten skłania do włączenia się w nurt dyskusji na temat recepcji utworów przeznaczonych dla młodego czytelnika.

Co sprawia, że Makuszyński, zwyciężający w rankingach czytelniczych jeszcze w latach 60. ubiegłego wieku, dziś staje się pisarzem zapomnianym? Krytycy podkreślają przecież zalety jego prozy – aspekty wychowawcze, krzepiący optymizm, a przede wszystkim humor. Nawet jeśli dostrzegają pewien schematyzm akcji i szablonowość bohaterów, humor wskazywany jest przez nich jako nadrzędny czynnik twórczości pisarza. Podkreśla się, że źródłem komizmu jest w powieści przede wszystkim język – Makuszyński często wykorzystuje grę słów, zestawia kontrastowe pojęcia wzniesłe ze słownictwem potocznym, sięga do anegdot i powiedzeń łacińskich, stosuje gwarę uczniowską.

Bariera wynikająca z kontekstu ogólnokulturowego

Młodym odbiorcom brakuje kompetencji lekturowych, wobec których nadrzędną rolę pełni kompetencja językowa (w tym leksykalna) oraz determinująca ją w znacznej mierze kompetencja kulturowa. To założenie wynika z podzielanego przeze mnie stanowiska Aldony Skudrzyk, która zauważa, iż

zachowania językowe użytkowników języka wyrastają w pewnym kontekście ogólnokulturowym; są podporządkowane zmieniającym się zasadom kultury komunikowania; realizują społecznie i indywidualnie zdeterminowane możli-

wości systemu językowego; są zależne także od poziomu świadomości językowej i komunikacyjnej.

Zdaniem badaczki na skutek zachodzących obecnie przemian we współczesnej kulturze silnie zaznacza się dominacja *mówiowości* ujawniającej się w radiu, telewizji i rozmaitych środkach komunikacji. Zagroza ona trwałości piśmiennego stylu myślenia, wyrażającego się w strukturze tekstu. Opozycja „oralność – piśmienność” wyznacza bowiem dwa sposoby funkcjonowania kultury, dwa style poznawcze, dwa sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi. Pisana odmiana języka ma charakter zachowawczy i konserwatywny, przyczynia się zatem do trwałości kultury i jej transmisji. Wydaje się jednak, że przewaga oralności, przejawiająca się w nowych praktykach komunikacyjnych, w coraz większym stopniu osłabia międzypokoleniowe więzy i zakłóca płynność owej transmisji. Tempo zmian zachodzących w sposobie porozumiewania się sprawia, że dla współczesnego odbiorcy zarówno język tekstów literackich, jak i wpisany w nie kod kulturowy może być tak samo odległy, niezależnie od tego, czy tekst ten powstał (jak np. *Szatan z siódmej klasy*) siedemdziesiąt czy też sto lub dwieście lat wcześniej. Oznacza to, że coraz wyrazistsze stają się bariery percepcyjne związane z obecnością w czyta-

nych tekstach różnych znaków kulturowych oraz z wymaganiami, jakie czytelnikowi stawia język literatury.

Bariera wynikająca z naturalnych procesów językowych

Zmiany spowodowane dominacją kultury oralnej skłaniają do refleksji nad aktualnością opinii Reginy Pawłowskiej, która stawia tezę, iż

w rzeczywistości problemem dydaktycznym w dzisiejszej szkole nie jest bariera językowa tekstu, lecz nieumiejętność kształcenia sprawności czytania, a zwłaszcza sprawności rozumienia czytanego utworu (i słyszanego tekstu również).

Według Pawłowskiej jakość i głębokość rozumienia tekstu zależy od wielu czynników między innymi od: stopnia rozwoju językowego czytającego, jego zasobu wiedzy o świecie przedstawionym, rodzaju i liczby doświadczeń życiowych i językowych, sprawności w rozumowaniu i wnioskowaniu z bardzo wielu przesłanek, bystrości skojarzeń, wnikliwości postrzegania i obserwacji oraz stopnia wyrobienia wyobraźni i współodczuwania.

Trzeba jednak stwierdzić, że w tym sensie każdy tekst literacki stwarza barierę językową dla odbiorcy. Stanowi bowiem złożoną, wielopiętrową strukturę znaczeniową, wymagającą szczególnych procedur recepcyjnych, niezależnie od tego, kiedy powstał i kto jest jego adresatem oraz rzeczywistym odbiorcą.

Wiele trudności recepcyjnych wywołanych jest względami do pewnego stopnia obiektywnymi. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza sfery słownictwa. Leksykalna płaszczyzna wypowiedzi ulega typowemu dla języka procesowi archaizacji – niektóre wyrazy wychodzą z użycia lub zmieniają znaczenie, pojawiają się nowe słowa. Język, nadążając za zmianami, musi nazywać wciąż nowe rzeczy i pojęcia, a pamięć językowa użytkowników jest ograniczona – trudno sprostać wymogom zakorzeniania się poprzez język w kulturze i jednocześnie poszerzać lawinowo przyra-

stający zasób leksykalny. Szczególnie w czasach dominacji oralności, kiedy możliwości transmisji międzypokoleniowej i utrwalania wzorców językowych za pomocą odmiany pisanej są coraz bardziej ograniczone.

Bariera leksykalna

Znakomite przykłady do ukazania skali tego zjawiska znaleźć można w tekście *Szatana z siódmej klasy*. Z ankiet przeprowadzonych przez Joannę Stoboy, która zbadała recepcję prozy pisarza wśród około 400 gimnazjalistów z różnych miejscowości północnej Polski, wynika, że większość ankietowanych nie potrafiła podać znaczenia kilku zaledwie wyrazów i związków frazeologicznych wypisanych z tekstu lektury przez autorkę ankiety. Okazało się, że uczniowie nie znali znaczenia wyrazów takich, jak: *automobil*, *rumor* czy *fuszer*. Ponad połowa ankietowanych nie wiedziała, co oznacza słowo „kajet”.

Przedstawione przez Stoboy dane dotyczą zaledwie kilku przykładów. W *Szatanie z siódmej klasy* jest ich znacznie więcej. Przykład niech stanowią wyrazy o rzadkiej frekwencji, przestarzałe bądź mające kwalifikację podniosłych. Są wśród nich rzeczowniki nazywające ludzi (np.: *asińdzka*, *baszybuzuk*, *chłystek*, *hebes*, *jegomość*, *młodzian*, *mołojec*, *obwieś*, *oczajdusza*); grupy ludzi (np.: *gawieź*, *talatajstwo*, *thuszcza*); przedmioty (np.: *derka*, *parkan*, *patron* [‘szablon’]); pomieszczenia i ich wyposażenie (np.: *bawialnia*, *gumno*, *lamus*); pojęcia abstrakcyjne, stany i emocje (np.: *baczność* [‘czujność’], *facecja*, *gwalt* [‘przemoc’], *zaciętrzewienie*, *zgryzota*); instytucje prawne i zwyczajowe (np.: *hipoteka*, *scheda*, *ziemstwo*).

Wiele jest także czasowników o podobnej kwalifikacji (np.: *chępić się*, *dybać*, *harcować*, *naigrawać się*, *podjudzać*, *pomieniać się*, *sierdzić się*, *skwirzyć*), przymiotników (np.: *cny*, *kostropaty*, *nadobny*, *plugawy*, *roztropny*, *sromotny*), przysłówków (np.: *maluczko*, *śladnie*, *sromotnie*, *wprzódy*, *zgola*).

Tylko niewielka grupa respondentów próbowała podać znaczenie związków frazeolo-

gicznych: *skończyć u czubków i mieć kielbie we łbie*, a przecież cechą charakterystyczną pisarstwa autora *Szatana z siódmej klasy* jest gra skonwencjonalizowanymi związkami. Oto kilka przykładów modyfikacji związków frazeologicznych i przysłów:

Gdyby w tej chwili gotowano raki, dość trudno byłoby rozróżnić purpurowego raka od Adama Cisowskiego;

Był to głos „ponad stan”;

Po rozbitej głowie chodzi Francuz;

Malarz był mistrzem od czternastu boleści;

Mojemu bratu niech broda lekką będzie;

Ja pragnęłam schwytać Tatarzyna, a Tatarzyn był mądrzejszy.

Można przyjąć, że dane ankietowe obrazują jednak pewną stałą tendencję. Przeciętni użytkownicy języka coraz słabiej znają znaczenia dawnych związków frazeologicznych. Życie naszych przodków przesycone było militarystką i wiejskością. Wiele metafor zakorzenionych w naszym języku odnosi się do zjawisk, które nie są już w centrum życia społeczeństwa doby informatyki i mediów. To, że współcześni gimnazjaliści nie używają związków frazeologicznych, których nie rozumieją, nie oznacza, że nie posługują się frazeologią. Jest to jednak frazeologia zaczerpnięta z rozmaitych socjolektów młodzieżowych, języka Internetu czy zawodowego języka informatyków. Trudno oczekiwać, że uczniowie czytający *Szatana z siódmej klasy* docenią humor Makuszyńskiego i podejmą rozpoczętą przez niego grę językową, rozszyfrowując nie tylko pierwotne znaczenie związków frazeologicznych czy przysłów, ale także ich sens zmieniony przez kontekst i autorską modyfikację.

Jest rzeczą oczywistą, że jeśli w tekście utworu literackiego pojawiają się wyrazy wykraczające poza zakres kompetencji leksykalnej czytelnika, uniemożliwiają one właściwą percepcję utworu. Konieczne więc staje się ich objaśnienie, a dynamika zmian kulturowych i językowych każe sądzić, że takich objaśnień wymagać będą coraz nowsze teksty.

Bariera wynikająca z przemian modelu wykształcenia

Obiektywne przeszkody, które utrudniają recepcję warstwy językowej takich powieści, jak *Szatan z siódmej klasy*, wynikają także z przemiany modelu kulturowego człowieka wykształconego. W pisarstwie Makuszyńskiego funkcjonuje klasyczny model erudytyjny uformowany na przełomie XIX i XX w. Urodzony w 1884 r. pisarz ukończył gimnazjum klasyczne w 1903 r. Wirtualnego odbiorcę swojej prozy ukształtował zatem według wyidealizowanego modelu absolwenta tego typu szkoły, w której odebrał staranne, humanistyczne wykształcenie. Dlatego tak wiele w jego powieści łacińskich sentencji, zwrotów, a nawet żartów słownych, dla których punktem wyjścia jest właśnie łacina. Nie można ich zrozumieć bez znajomości języka, którego przecież nie uczą się współcześni gimnazjaliści, a i licealiści coraz rzadziej. W *Szatanie z siódmej klasy* łacińskie zwroty włączane są w tok zdania, którego sensu współczesny czytelnik nie może zrozumieć bez odwołania się do stosownego przypisu, np.: *Odkrycie tej smutnej prawdy było tak piorunujące, że „obstupuerunt omnes”* [‘zdumieli się wszyscy’]; *Wiejskie kundle, śpiące w nagrzanym w pyłe drogi, oszcze kiwały go wcale łagodnie, z psiego obowiązku, „ut aliquid fecisse videatur”* [‘aby się zdawało, że coś się robi’]; *„Periculum in mora”* [‘niebezpieczeństwo w zwłóce’], *Wandziu!*

Młody gimnazjalista lub uczeń szkoły podstawowej nie zrozumie także bez odpowiedniej pomocy wydawcy żartów, których podstawę stanowią łacińskie zwroty, np.: *Nec locus, ubi lody* [odniesienie do „Nec locus, ubi Troia fuit” – ‘Nie ma śladu, gdzie była Troja’]; *Fugas chrustas* [‘uciec w krzaki’].

Przeciętny uczeń nie może się także wykażać zrozumieniem obcojęzycznych wtrąceń nawet wtedy, kiedy w tekście *Szatana z siódmej klasy* pojawiają się zwroty czy słowa zaczerpnięte z języków nowożytnych. Współczesna młodzież na ogół (lepiej lub

gorzej) zna angielski. Za czasów Makuszyńskiego w galicyjskim gimnazjum nie należał on do języków, których opanowanie było obowiązkiem człowieka wykształconego. Stąd w prozie pisarza liczne zwroty pochodzące z francuskiego (rzadziej włoskiego), a więc języka, którym powszechnie posługiwała się kulturalna elita przełomu XIX i XX w.

Opracowanie edytorskie wymagałoby zatem przygotowania przypisów objaśniających znaczenie wygasających słów i związków frazeologicznych, zwrotów łacińskich, francuskich i włoskich, a ponadto licznych odniesień do literatury, mitologii, Biblii i historii. Dla pokolenia pisarza wielka literatura kończyła się na Mickiewiczu,łowackim i Fredrze. Wśród ogromnej liczby różnorodnych nawiązań literackich nie ma prawie wcale odniesień do literatury współczesnej pisarzowi. Często podkreśla się erudycję Makuszyńskiego i jego doskonałą znajomość literatury, niestety nie jest to literatura, którą może znać uczeń współczesnego gimnazjum, a tym bardziej szkoły podstawowej. Makuszyński cytuje bowiem bardzo często fragmenty *Pana Tadeusza*, *Konrada Wallenroda*, liryków łoańskich i innych wierszy Mickiewicza. Równie częste są odwołania dołowackiego (*Balladyny* i liryków) oraz *Zemsty* Fredry. Pojawiają się także cytaty z *Iliady* Homera, *Eneidy* Wergiliusza, *Boskiej Komedii* Dantego Alighieri, *Don Kichota* M. Cervantesa, Moliera, *Ryszarda III* i *Romea i Julii* W. Szekspira, *Fausta* W. Goethego, opowiadań E.A. Poe oraz *Wesela* S. Wyspiańskiego. Literaturę młodzieżową, a w każdym razie czytana przez młodzież w czasach współczesnych pisarzowi, reprezentują: *Winnetou* K. Maya, *Hrabia Monte Christo* A. Dumasa oraz *Złamany miecz* samego Makuszyńskiego.

Nie bez znaczenia jest fakt, że przywołania te na ogół mają charakter skrzydlatych słów, co oznacza, że autor nie zawsze sygnalizuje źródła pochodzenia cytatów, uznając, że są one powszechnie znane i zrozumiałe. Czy w przypadku współczesnych nastolatków można jednak liczyć na to, że rozpoznają oni aluzje do Mickiewicza w okrzyku pro-

fesora Gąsowskiego *Precz z mego serca* lub w opisie: *Wreszcie słońce – „oko dnia pięknego” – zaczęło zachodzić srebrzystą mgłą?* Nawet jeśli autor nazywa źródło, do którego nawiązuje, trudno oczekiwać, że młody odbiorca, nieznający tekstu, uchwyci związek między przedstawianym przez pisarza wydarzeniem a cytatem lub tytułem, np.: *Gdy się zaczęło rozchodzić po kolacji, wydawało się, że widzowie wychodzą z teatru z takiego przedstawienia, kiedy to wszystkich na scenie zakatrupiono i – jak złośliwi mówili o „Balladynie” – „tylko sufler został żywy”.*

Przykłady zakodowanych w języku odwołań kulturowych, obcych dzisiejszemu odbiorcy, można by mnożyć, np. *madejowe łoże, dzikie pola, opończa świętego Marcina, kęsim*. W ciągu siedemdziesięciu lat, jakie upłynęły od pierwszego wydania *Szatana z siódmej klasy*, zmieniły się także warunki życia i obyczaje. Nieznający realiów dwudziestolecia międzywojennego czytelnik może nie zrozumieć wielu uwag w tekście, np.: dla kogoś, kto nie wie, że istniała podówczas instytucja wiejskich komiwojażerów, dziwna może wydać się skierowana do Adasia uwaga: *A czy to wypada, aby taka szanowana osoba włóczyła się po okolicy jak taki, co sprzedaje grzebienie i mydelka?*

A gdzie radość czytania?

Przytoczone powyżej przykłady różnego rodzaju barier językowych i kulturowych dotyczą kilku zaledwie problemów. Pominęłam nawiązania do historii, mitologii i wiedzy muzycznej oraz odmiennych norm grzeczności językowej. Nie zagłębiałam się w kwestie związane ze specyficzną składnią Makuszyńskiego, tak bardzo odległą od współczesnej składni odmiany mówionej. Na pograniczu rozważań językowych i teoretycznoliterackich pozostaje również kwestia bogatej metaforyki języka Makuszyńskiego. Ale nawet ta fragmentaryczna analiza dowodzi, że strona językowa *Szatana z siódmej klasy* wymaga starannego opracowania edytorskiego. Dzięki rzetelnym przypisom tekst na pewno stałby się czytelny i zrozumiały. Czy

jednak w powodzi przypisów nie utonąłaby prawdziwa przyjemność obcowania z dziełem literackim? Dla przykładu – właściwe odczytanie jednej tylko strony z powieści Makuszyńskiego wymaga od ucznia:

- przebrnięcia przez składnię dwóch zdań wielokrotnie złożonych, zawierających między innymi imiesłowowy równoważnik zdania z imiesłowem przysłówkowym uprzednim, nieużywanym w odmianie mówionej;
- włączenia do słownictwa biernego takich wyrazów, jak np.: „drab”, „owita”, „odprawują”, „harcowały”;
- wiedzy o tym, że wyrażenie „Bracia z Ajaccio” odnosi się do braci Napoleona;
- zrozumienia, że pisany wielką literą wyraz „Cesarz” nazywa Napoleona, a nie jakiegokolwiek innego cesarza;
- znajomości anegdoty o Napoleonie, który w czasie swej podróży przez Polskę, prosząc o mleko, użył w francuskim zdaniu polskiego słowa oznaczającego ten napój;
- wiedzy o starożytnym zwyczaju malowania złotem rogów zwierząt przeznaczonych na ofiarę bogom (tu: Napoleonowi – „bogowi wojny”);
- znajomości zwyczaju zażywania tabaki;
- przetłumaczenia z łaciny słowa *cubiculum* [‘pokój sypialny’] i zwrotu *Per Baccho!* [‘Na Bachusa!’] oraz zrozumienia emotywnej funkcji tego ostatniego;
- przetłumaczenia francuskiego wyrażenia *Voilà un brave Polonaise!* [‘Oto dzielny Polak!’];
- wiedzy o znaczeniu Legii Honorowej – najwyższego francuskiego odznaczenia;
- znajomości tekstu *Hamleta*.

Z drugiej jednak strony – jak można odczuwać przyjemność z obcowania z dziełem, przez którego język czytelnik przedziera się z takim trudem?

Wnioski

Celem artykułu jest skłonienie do refleksji nad tym, dla jakiego rodzaju tekstów warto podjąć wysiłek zbadania języka, objaśnienia realiów i przybliżenia wpisanych w te teksty

kodów kulturowych. *Szatan z siódmej klasy* jest utworem, w którym odnaleźć można tak istotne dla wychowania wartości, jak: miłość, przyjaźń, honor, współczucie, szlachetność, patriotyzm. Sposób kreowania tych wartości nie przystaje jednak do potrzeb współczesnej młodzieży i jej sposobu postrzegania świata. Bohater powieści Makuszyńskiego ma siedemnaście lat, ale jego przygody zaleca się czytać w szkole podstawowej, tak bardzo naiwny i nierealistyczny wydaje się świat, w którym *drzewa są zielone i w głowach też jest zielono*, a młodzi ludzie mają *strasznie dobre serce i złotą duszę, ale w głowie groch z kapustą i psie figle*. Wydaje się, że w przypadku *Szatana z siódmej klasy* dochodzi do sytuacji, w której, nadawca literatury „mija się” z jej odbiorcą. Może więc warto o problemach współczesnych nastolatków mówić językiem współczesnych powieści, a trud pogłębionej lektury, wymagającej starannego językowego i kulturowego komentarza, podjąć w przypadku tych nielicznych dzieł, których walory i problematyka nie przemijają z czasem i które stanowią swoisty rdzeń kulturowy i punkt odniesienia w rozchwianym świecie dekonstrukcjonizmu.

Skrócona wersja referatu wygłoszonego na konferencji „*Stare*” i „*nowe*” w literaturze dla dzieci i młodzieży (Opole, 19-20 marca 2010). W pełnej wersji ukaze się w pokonferencyjnej publikacji.

Agnieszka Rypel – adiunkt w Pracowni Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w IFP Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

The article presents the problem of language and cultural barriers such as creative modification of many phrasal units, the diversity of obsolete and infrequently used words, the richness of syntax and a lot of Latin citations. There are also numerous references to literature and history which do not correspond with the contemporary model of education. So the correct reception of a literary text should be supported by careful and exact editorial study.