

NATALIA LEMANN
Uniwersytet Łódzki*

***Close reading / reading closely* a twórcze pisanie. O prze-pisywaniu literatury w programie nauczania twórczego pisanania**

Close Reading / Reading Closely and Creative Writing.
Re-writing of Literature in the Course of Study *Creative Writing*

Abstract

This paper is concerned with the methodological, practical and analytical dimension of creative writing training. Lectures and seminars for first year students „Literary masterpieces of XX–XXI Century”, have been dedicated to the education of close reading skills, which is an introduction to the skills of creative writing, understood as re-writing, or re-formulation of canonical literary texts. Creative writing students have been instructed how to find their own voice on the margins of famous texts. This approach for creative writing education is presented by Nicholas Delbanco, author of *The Sincerest Form. Writing Fiction by Imitation*. Close reading and creative re-writing of canonical literary works is a significant exercise of stylization, pastiche, narrative modes, point-of-view technique, focalization and world and character building processes. Exercises like these are not only creative writing training but also a workout of critical thinking, based on influential paradigms like post-colonialism, feminism, cultural studies, due to the subversive potential of re-written literature. This is an interesting challenge for both sides of the education process: for students and for academic teachers. This paper is a review of analytical procedures, practical exercises, questions and issues which were given to students during a course on „Literary masterpieces of XX–XXI Century” (dedicated to *Lord Jim* by J. Conrad, *The Death in Venice* by T. Mann; *The Stranger* by A. Camus) and an opportunity to present students’ short stories and exam task fragments.

* Katedra Teorii Literatury
Instytut Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego
ul. Pomorska 171/173, 90–236 Łódź
e-mail: natalialemann@uni.lodz.pl

Gabriela Matuszek, założycielka i kierownik podyplomowego Studium Literacko-Artystycznego UJ, pierwszej w Polsce szkoły twórczego pisania napisała:

Twórczość literacka rozgrywa się w sferze tajemnicy. (...) Proces twórczy — przynajmniej w jednej ze swoich najistotniejszych faz — jest nieprzenikniony i nieprzewidywalny, przebiega w przestrzeniach, do których intelekt ma wgląd ograniczony. Inicjować go może jedno wrażenie uruchamiające łańcuch asocjacji; nagle olśnienie, bez sprecyzowanej treści i formy; myśl, która domaga się gwałtownie jakiegoś wyrazistego kształtu; impuls, który mocny, acz niejasny, zdaje się mówić — zwróć uwagę... (*Twórcze pisanie w teorii i praktyce*. 5)

Jakkolwiek Gabriela Matuszek ma rację, podkreślając nieprzeniknioność procesu twórczego, to specyfika dydaktyczna twórczego pisania wymusza — zarówno na adeptach *creative writing*, jak i na wykładowcach — działania służące odsłonięciu mechanizmów inspiracji twórczej. Wysiłek ten można podjąć chociażby podczas zajęć poświęconych analizie tekstów literackich, która jest tak ukierunkowana, by dostarczała studentom bodźców do stworzenia własnych tekstów artystycznych, nawiązujących do kanonicznych dzieł literatury światowej.

W praktyce akademickiej kluczowe jest bowiem nauczenie studentów uważnej lektury, bo jak powiedział Ivor A. Richards: „wszelka szanująca się poezja zachęca do uważnego czytania” (Richards 1929: 203). Metoda *close reading*, zainicjowana przez Nową Krytykę, rychło, niejako wbrew postulatam tej szkoły, stała się jednym z podstawowych narzędzi pozwalających na realizację „protocols of reading” (Richards 1929), które jednak nie są już przeszkodą na drodze do właściwego rozumienia, a stają się zaczynem twórczych reinterpretacji dzieł kanonicznych. Zarówno bowiem doktrynalna uległość własnym poglądom, nieuzasadnione skojarzenia, jak i usuwanie przez Nową Krytykę poza proces interpretacji mechanizmy ideologiczne, wpisane w tekst oraz w proces jego interpretacji, służą jako bodziec do prze-pisywania tekstów; zadawania im niewygodnych (ideologicznie) pytań. Otwierania ich na nowe głosy — podejmowania rebelianckiego dialogu z kanonem literacko-kulturowym i obnażania retorycznych i ideologicznych mechanizmów wpisanych w dany tekst (por. Szajnert, 2011). Marjorie Perloff proponuje odświeżyć kojarzoną z Nową Krytyką formułę *close reading* i zamienić ją na postulat *reading closely* (Perloff 2004). Pozwala to, na zgodne z postulatami Greenblatta (*Critical Terms for Literary Studies*:

225–232), połączenie pod jedną nazwą konieczności wnikliwej analizy retorycznej tekstu literackiego z odpowiedzią na stawiane przezeń pytania kulturowe, odsłaniające kontekst dzieła. Dzięki temu możliwe staje się pogodzenie analizy poetyki z postulowanym przez Jonathana Cullera nadrozumieniem tekstu — nadmiarem zdziwienia — które jest ceną pożywką dla twórczego pasożytowania (zgodnie z wykładnią przyjętą przez dekonstrukcję) na tekstach. Pragmatyści uprawomocnili holistyczne rozumienie interpretacji jako procesu testowania prawdziwości sądów na temat świata i literatury. Interpretacja i literatura stały się dziedziną praktyczną, pozwalającą człowiekowi na bezustanne pozycjonowanie się w życiu. Jak pisze Mieke Bal: „analiza narracji staje się analizą kulturową” (Bal 2012:10). Owa radykalna przemiana podejścia do celów i sposobów interpretacji była możliwa dzięki dopuszczeniu czytelnika do procesu kreowania literackich sensów, co sprawiło, iż dzieło literackie:

Nie jest już pomnikiem, który monologicznie objawia swoją ponadczasową istotę. Jest raczej jak partytura nastawiona na wciąż ponawiany rezonans odczytania, które wyzwala tekst z materii słowa i nadaje mu aktualne znaczenie. (Jauss 1999: 144)

Słynne wezwanie do rebelianckiej lektury „Bajki o trzech świnkach” (Booth 1979: 243) stanowi manifest subwersji wobec kanonu. Krytyczna postawa wobec dzieła, w dydaktyce twórczego pisania, powinna przekształcić się w twórczy dialog, który ma doprowadzić do stworzenia „kopii twórczej, rezultat[uj] twórczego czytania (*resp.* oglądania), rezultat[uj] odsłaniający[ego] (re)kreacyjną rolę kopisty i jego usytuowania względem miejsca i czasu, w którym powstał oryginał” (*Literatura prze-pisana. Od „Hamleta” do slashu.* 7).

Literacki recykling, bezustannie ponawiane twórcze akty lektury kanonicznych utworów, wreszcie pojemna formuła apokryficzności (Szajnert 2011; 2014), czy literatura prze-pisana, to jedne z najważniejszych trendów współczesnej literatury. Dowodem nośności tej idei jest chociażby upamiętniająca obchody 400-lecia śmierci Williama Szekspira seria „Projekt Szekspir”, w ramach której znani współcześni pisarze mierzą się z kanonem. Jeanette Winterson prze-pisała *Zimową opowieść (Przepaść czasu)*, Margaret Atwood *Burzę (Czarci pomiot)* zaś Jo Nesbo, ceniony norweski autor powieści kryminalnych, zmierzy się z *Makbetem*. Lektura, stanowiąca swego rodzaju twórczą zdradę wobec oryginału, stając się zaczynem kolejnego tekstu literackiego pomaga „stworzyć formułę samych siebie i w ten sposób odkryć to, co uprzednio uszło naszej świadomości. (...) czytanie literatury daje nam szansę sformułowania tego, co sformułować się nie da” (Iser 1987: 294).

To, co dla literaturoznawcy jest truizmem, dla adepta twórczego pisania, zwłaszcza podejmującego edukację uniwersytecką, tuż po zakończeniu nauki w szkole średniej, stanowi *novum*, szczególnie istotne w procesie inspirowania twórczości. W procesie dydaktycznym *creative writing*, pojęcia z zakresu poetyki i teorii literatury, tj. renarracja, refabularyzacja, rekontekstualizacja, amplifikacja, kontynuacja, stylizacja, fokalizacja i refokalizacja (Dyngowska 2016), stają się nie tylko przedmiotem akademickich rozważań, poświęconych wybranym dziełom literatury światowej, ale i przedmiotem twórczych działań podejmowanych przez studentów.

Alan Golding jest zdania, że nauczanie rozumienia poezji poprzez napisanie pastiszu analizowanego na zajęciach wiersza, powinno stać się jedną z metod dydaktycznych na kierunkach literaturoznawczych (Golding 2009). Korzyści płynące z tej metody dydaktycznej,

to między innymi bliska lektura danego utworu i wniknięcie w strukturę wiersza oraz jego sensy, bo tylko to zapewnia udany pastisz (Cieślak-Sokołowski 2012: 5). Nośność praktyk związanych ze stylizacją (w zakresie brzmieniowej, składniowej i tematycznej organizacji wypowiedzi) dowodzi chociażby popularność dostępnego na Facebooku i stale rozwijanego fan page'a *Nowe wiersze sławnych poetów*¹. Uczucie pisania przez naśladownictwo wzorca, powinno, zgodnie z obserwacjami Blooma (Bloom 2002), zmierzać do skonstruowania na marginesie owego wzoru swojego własnego, rebelianckiego, apokryficznego — poprzedzonego procesem uważnej lektury — tekstu literackiego. Nauka pisania pastiszu (reprodukcja formy) powinna być więc jednym z elementów nauczania stworzenia literatury prze-pisanej (re-kreacja znaczeń i treści).

Co ważne, w praktyce akademickiej studenci nakłaniani są do podejmowania owych zadań artystycznych bez uprzedniego dogłębnego teoretycznego wprowadzenia ich w owe kwestie. Wyzwaniem metodologicznym podczas procesu nauczania twórczego pisania jest niejako wyprowadzenie teorii z praktyki: czytania, analizowania, a następnie twórczego pisania.

Pierwszym etapem treningu twórczości winno być więc nauczenie uważnego czytania, świadomego wszelkich pęknięć i przemilczanych sensów (por. Chrabąszcz 2015: 176). W dokumencie *Kompetencja kluczowe w uczeniu się przez całe życie — Europejskie Ramy Odniesienia* (dokument dostępny online) zapisano, iż:

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie ekspresji i twórczości do opinii innych oraz do rozpoznawania i wykorzystania społecznych szans w działalności kulturalnej. (*Kompetencja kluczowe w uczeniu się przez całe życie...*)

Pewne elementy treningu twórczości podejmowane są — przynajmniej teoretycznie — już podczas edukacji szkolnej, począwszy od szkoły podstawowej. Jedną z metod, wykorzystywanych we wcześniejszym niż uniwersytecki etapie nauczania, jest metoda twórczego naśladowania wzoru (znanego, kanonicznego tekstu literackiego), opracowana przez Annę Dyduchową (Klakówna 1993). Metoda ta jest szczególnie interesującą w kontekście dydaktyki *creative writing*, a zwłaszcza prze-pisywania literatury. Ostatnim etapem tej metody są ćwiczenia twórcze podejmowane przez uczniów. Zadania tego typu mają na celu obniżenie wpajanego przez edukację szkolną zjawiska blokady kreatywności (Nęcka 1995: 116). Jak zauważa Klaudia Jasińska duża odpowiedzialność ciąży tutaj na nauczycielu — czy przez amplifikację tych zagadnień dla potrzeb edukacji uniwersyteckiej — wykładowcy akademickim (*Twórcze pisanie w teorii i praktyce*: 196). Jasińska przytacza słowa Jadwigi Kowalikowej: „celem edukacyjnym jest, aby inicjacja stała się inspiracją. Aby u osoby czytającej lub słuchającej zrodziła się potrzeba reakcji słownej” (*Przygotowanie ucznia do odbioru własnych tekstów kultury*: 16–17). Edukacja uniwersytecka w zakresie treningu twórczości powinna sięgać do tych samych wzorów i kierować się takimi samymi celami. Praktyka edukacyjna w polskich szkołach powoduje jednak niestety, że wobec adepta twórczego pisania na studiach uniwersyteckich należy podjąć działania, mieszczące się w zakresie terminu propedeutyka twórczości.

¹ Bezpośredni odnośnik: <https://www.facebook.com/Nowe-wiersze-s%C5%82awnych-poet%C3%B3w-1537027053184427/>.

Zaprezentowane poniżej praktyki analityczne i praktyczne ćwiczenia korespondują z metodą nauczania Nicholasa Delbanco (2004), uznanego w USA nauczyciela *creative writing* (pracującego w Bennington College w Vermont oraz w University of Michigan). Metoda zaprezentowana przez Delbanco w książce *The Sincerest Form. Writing fiction by imitation* kontynuowana jest przez niego na stronie internetowej: www.mhhe.com/delbanco. Książka ta, jak pisze sam autor, złożona jest z dwunastu przykładów *close reading*, które stają się przedmiotem zadań dla adeptów twórczego pisania, w zakresie re-kreacji wzorca literackiego. Delbanco uważa, że najlepszą metodą nauczania twórczego pisania są ćwiczenia polegające na wnikliwym zrozumieniu stylu, sposobu prowadzenia narracji i rozwijania fabuły przez uznanych pisarzy. We wstępie do tego podręcznika Delbanco przytacza słowa powieściopisarza Edwarda Bulwer-Lyttona (1803–1873): „Naśladowanie — szlachetne i powszechne — zapewnia najlepsze nadzieje na oryginalność” i autora aforyzmów George’a Caleba Coltona (1780–1833) „Imitacja jest najszczerzą formą pochlebstwa” (Delbanco 2004: xxiii). Delbanco wskazuje również na cykl wierszy Roberta Lowela *Imitations* (Lowell 1962), stanowiący zbiór stylizacji na twórczość Williama Szekspira, Thomasa Sternesa Eliota czy Francesco Petrarcki. Wspominany powyżej fan page *Nowe wiersze sławnych poetów* wpisuje się więc w formułę Lowellovskich naśladownictw.

Delbanco przypomina, że naśladownictwo może być pojmowane jako forma transmisji treści pomiędzy epokami, jako swego rodzaju pomost, rozpięty pomiędzy przeszłością a współczesnością (Delbanco 2004: xxvi). Każdy z dwunastu rozdziałów tego podręcznika składa się z przedruku fragmentów znanych tekstów literackich, opatrzonych przez Delbanco informacjami dotyczącymi wybranej przez konkretnego autora strategii narracyjnej i struktury, sposobu konstrukcji fabuły i kreacji postaci. Najważniejszym elementem są jednak, wieńczące każdy rozdział, zadania, stanowiące wezwanie do np. napisania alternatywnego zakończenia danego fragmentu; udzielenia głosu zmarginalizowanej w tekście postaci; napisania listu, w którym mogłyby zostać ujawnione, przemilczane w tekście oryginalnym, intencje postaci; wykreowania przemilczanej w utworze, a wspomnianej w retrospekcjach sceny, która oświetlałaby wydarzenia z innego punktu widzenia; zmiany trybu narracji (z 1-osobowej na 3-osobową i odwrotnie); zmiany focalizacji w konkretnej scenie.

Delbanco zamieszcza również fragmenty najlepszych prac studentów, realizujące opisane zadania twórcze. Nicholas Delbanco nie analizuje prac studenckich, pozwalając czytelnikowi podręcznika na samodzielne obserwacje, dotyczącego stopnia realizacji w danym tekście postawionych zadań. Dzięki temu proces analizy i naśladowania wzorca przyjmuje strukturę koła, nawiązującą do idei koła hermeneutycznego. Czytelnik podręcznika powinien samodzielnie wykonać przedstawione zadania, mierząc się tym samym, nie tylko z wybranym przez Delbanco arcydziełem, ale i pracą jego studentów. W dalszej części tego artykułu, kiedy będę prezentowała fragmenty prac moich studentów, świadomie postąpię wbrew strategii Delbanco i pokuszę się o wstępną interpretację ich tekstów artystycznych.

Podręcznik *The Sincerest Form* jest interesującym przykładem metodyki przepisywania literatury, treningiem twórczości rodzącej się z naśladownictwa, rozumianego nie jako czysta imitacja, a akt twórczej lektury, zdającej sprawę z wnikliwej analizy mechanizmów retorycznych oraz pęknięć semantycznych tekstu.

Podczas zajęć analityczno-praktycznych poświęconych „Arcydziałom literatury światowej XX i XXI wieku” ze studentami I roku studiów licencjackich, specjalności twórcze pisanie (w obrębie studiów kulturoznawczych prowadzonych w Instytucie Kultury

Współczesnej, Uniwersytet Łódzki), postępowałam w sposób podobny do tego zaproponowanego przez Nicolasa Delbanco. Ponieważ zajęcia te przeznaczone były dla studentów I roku studiów licencjackich, a więc bezpośrednio po zakończeniu nauki w liceum, tak ważne wydało mi się nauczenie adeptów twórczego pisania uważnej lektury, prowadzącej do własnej twórczości. Jestem bowiem przekonana, że dojrzała, oryginalna twórczość, powinna być poprzedzona gruntownym i twórczym zrozumieniem kanonicznych dzieł literatury światowej. Pisanie zaczyna się bowiem od czytania, o czym dość często się zapomina. Dlatego też, podczas procesu analizy cenionych tekstów literackich, proponowałam studentom lekturę „zdradziecką”, niekiedy rebeliancką, nawet kosztem świadomego „nie-doczytania”. Głównym celem było „wybicie” studentów, niedawnych licealistów, z procesu lektury i analizy zgodnej z „kluczem”, wymaganym od uczniów w rozprawkach maturalnych. Owa „analityczna zdrada” wydała mi się konieczna, bo była ona najlepszą drogą do uzmysłowienia studentom granic swobody interpretacyjnej. Konieczność pozostawiania w jak największej przyległości z analizowanym utworem, była drogą do obnażenia szczelin semantycznych i ideologicznych w kanonicznym tekście (*reading closely*). Dopiero taka dogłębna analiza pozwalała na skonstruowanie odrębnego tekstu, pozostającego jednakże w bliskiej relacji wobec pre-tekstu. Z konieczności pracowałam ze studentami na polskich przekładach dzieł literatury światowej. Wszędzie tam, gdzie było to niezbędne do analizy, starałam się konfrontować tłumaczenie z tekstem oryginalnym. W przypadku pracy z przekładem pojawia się bowiem konieczność uświadomienia wpływu stylu tłumacza na kształt tekstu artystycznego. Hillka Pekkanen wskazała na ważką kwestię przesunięć fokalizacyjnych wobec struktury narracyjnej oryginału, powstających jako efekt konkretnych decyzji tłumacza (Pekkanen 2013). Zastosowana przez tłumacza fokalizacja, wynikająca ze struktury gramatycznej i znaczeniowej języka docelowego, może być niezgodna z zamierzeniami autora oryginału. To zaś, ma z kolei wpływ zarówno na analizę danego dzieła, jak i na proces jego prze-pisywania.

Przykłady metody analitycznej wybranych dzieł literatury światowej i związane z nimi zadania artystyczne dla studentów

Poniżej zamieszczam przykłady dróg, jakimi na wspomnianych zajęciach podążała interpretacja wybranych dzieł literackich oraz zadania artystyczne, jakie stawiałam przed studentami. Za zgodą studentów zamieszczam fragmenty ich tekstów artystycznych.

1. *Lord Jim* Josepha Conrada — Jim, romantyk czy... morderca?

Cel: skłonić studentów do wyjścia poza licealną interpretację Jima jako nieskazitelnego romantyka i idealisty; postrzeżenia go przez pryzmat narracji Marlowe’a.

Nadrzędnym zadaniem jest tutaj nauczenie studentów zasady powątpiewania w wiedzę przekazywaną przez narratora/narratorów; śledzenia strategii retorycznych i perswazyjności tekstu. Wreszcie, poszukiwania w tekście pęknięć, szczelin umożliwiających wyprowadzenie alternatywnych, obocznych narracji artystycznych. W *Lordzie Jimie* decydującą rolę odgrywa opowieść Jima, przekazywana następnie przez Marlowe’a. Szczególnie ważne

wyduje się więc tutaj porównanie dwóch wizerunków Jima, powstających poprzez zestawienie opisu tytułowego bohatera w pierwszej części powieści — przez narratora auktorialnego, ekstradiegetycznego — z opowieścią i oceną Jima, wylaniającą się z narracji Marlowe’a, narratora diegetycznego. *Lorda Jima* zestawiałam więc z *Jądrem ciemności*, gdzie również narratorem jest Marlowe. W *Jądrze ciemności* Marlow opowiada o Kurtzu, i o tym, co zdarzyło się w Afryce, przebywając na pokładzie statku, kotwiczącego na Tamizie, zaś w *Lordzie Jimie* Marlowe snuje opowieść o tym, co zdarzyło się na morzu, pozostając bezpiecznie na lądzie. To odwrócenie sytuacji narracyjnej pozwala na obserwację wylaniających się z tekstu mechanizmów konstruowania narracji, a także na postawienie jednego z naczelnych dla twórczości Conrada pytania — czy ludzie „łądu” mogą ferować wyroki dotyczące tego, co dzieje się na morzu, w sytuacji *expressis verbis*, ekstremalnej? Zgodnie bowiem z przysłowiem, którego autorstwo jest przypisywane Platonowi, „Są trzy rodzaje ludzi: żywi, martwi i ci, co pływają na morzu”. Powieść *Lord Jim* podejmuje kwestię braku przyległości zasad prawa ogólnego do sytuacji bezustannego zagrożenia życia, w której znajdują się marynarze. Kwestię tę interesująco opisała Charlotte Rogan w powieści *Zgubieni* (tytuł oryginalny *The Lifeboat*, 2012). W tej powieści znajduje zastosowanie słynny, postawiony przez Karneadesa z Cyreny paradoks moralny, który odgrywał ważną rolę w orzecznictwie sądowym XIX wieku. Karneades zadał następujące pytanie: czy w sytuacji, w której na morzu znalazło się dwóch rozbitków, którzy znaleźli deskę ratunkową, będącą w stanie utrzymać ciężar tylko jednego człowieka, ocalały jest morderca? W XIX i na początku XX wieku na to antyczne pytanie odpowiadano twierdząco, uznając, że ocalały jest winien śmierci pozostających rozbitków... Być może więc sympatia Marlowe’a pod adresem Jima, człowieka morza, jest efektem zrozumienia przez narratora i samego autora ekstremalności sytuacji, w jakiej znajdują się marynarze? Tym samym, być może dlatego Marlow jest tak surowy w ocenie postępowania Kurtza, człowieka przebywającego jednak na bezpiecznym — zdaniem ludzi morza — lądzie? Być może Conrad stara się zobrazować anachroniczność zasad honoru, wywiedzionych z doświadczeń życia na lądzie? A może przeciwnie, pokazuje, że życie na morzu, winno tym bardziej kierować się zasadami honoru i ludzkiej solidarności, bo jedynie to zapewnia marynarzom względne poczucie bezpieczeństwa?

Zwracałam też uwagę na rolę paratekstów, poprzedzających powieść, motta. Słowa Novalisa: „jest pewne, że moje przekonanie staje się nieskończenie silniejsze z chwilą, gdy uwierzy w nie inna dusza”, pozwalają osadzić powieść Conrada w poetyce punktów widzenia, albowiem nasz odbiór postaci Jima jest definiowany przez pełną empatii i zrozumienia opowieść Marlowe’a.

Przykładowy fragment poddany analizie:

Tak mówią — wyrzekł z ponurą obojętnością — Nic o tym naturalnie nie wiedziałem. Miał słabe serce. Skarżył się już jakiś czas przedtem, że źle się czuje. Podniecenie. Spracował się. Diabli go wiedzą. Zabawne prawda? Jasne było, że nie chciał jednak umierać. Słowo daje, naciągnęli go po prostu na samobójstwo. (Conrad 1972: 116)

Lord Jim o mechanik George’u:

Mechanik przewrócił się na bok bardzo wolno, i to jest ostatnia rzecz, którą przypominam sobie z pokładu. Wszystkie mi było jedno, co ten człowiek robi. Wyglądało, jakby wstawał,

i myślałem, naturalnie, że wstaje, spodziewałem się, że skoczy koło mnie przez poręcz i wpadnie do łodzi za innymi. Słyszałem ich tłukących się tam w dole, rozległ się głos jak z szybu: „George!”. Potem trzy głosy krzyknęły razem. (...) Skacz, George, Złapiemy ciebie! Skacz!
(Conrad 1972: 119).

Pytania: Z jakiego powodu Jim pokutował? Dlaczego ucieka przed ludźmi, którzy znają jego historię? Dlaczego kapitan Brierly popełnił samobójstwo? O czym wiedział kapitan Brierly? Czy Jim naprawdę był romantykiem? Czy lord Jim mógł zabić mechanika George’a?

Zadanie 1: skonstruuj narrację z punktu widzenia Jewel, kobiety porzuconej przez Jima w imię honoru.

Zadanie 2: Napisz monolog wewnętrzny kapitana Brierly’ego, poprzedzający moment popełnienia przez niego samobójstwa.

Zadanie 3: Napisz scenę, w której przebywający wraz z Jimem w szalupie marynarze rozmawiają tuż przed procesem o tym, co wydarzyło się na pokładzie Patny, m.in. z mechanikiem George’em.

2. *Śmierć w Wenecji* Tomasza Manna: czyja śmierć w Wenecji?

Podczas analizy *Śmierci w Wenecji* zwracałam uwagę na następujące, wskazane poniżej, elementy. Antycypacja zdarzeń — pomysł podróży został powzięty przez Gustawa Aschenbacha u wrót cmentarza. *Śmierć w Wenecji* rozumiana być może jako obraz walki z wypartą, stłumioną homoseksualnością (*Niś w labiryncie pożądania...*: 56). Co ciekawe, Benjamin Britten, który skomponował operę *Śmierć w Wenecji*, obsadził tego samego śpiewaka w roli satyra — wzywającego Aschenbacha do podróży, a także gondoliera, fryzjera i śmiesznego starca z pokładu statku, którym płynął Aschenbach. Britten interpretuje *Śmierć w Wenecji* jako walkę głównego bohatera z ogarniającym go homoerotycznym pożądaniem oraz relacją puer-senex. Kolejne podjęte w praktyce analitycznej wątki utworu to: popęd libidalny (Eros i Tantatos) i postawa apolińska, wypierana przez dionizyjski szal.

Pytania: Czy naprawdę siostry pięknego Tadzia są nieatrakcyjne, czy też postrzegane są w ten sposób przez narratora? Mann napisał, że ich twarze przywodzą na myśl „nic niemówiącą pustkę mniszek” (Mann 1975: 217); Dlaczego Aschenbach już wcześniej uciekał z Wenecji? Przed czym uciekał? Dlaczego nie poinformował rodziny chłopca o cholercie? Czy Gustaw Aschenbach walczył z pokusą zabicia Tadzia, by w ten sposób zrealizować swe wyparte homoerotyczne pragnienie i ocalić pięknego chłopca przed niszczyielskim upływem czasu?

Analiza zmierzająca w kierunku konstatacji, iż Gustaw Aschenbach walczył z pokusą zabicia pięknego Tadzia, znajduje oparcie w tekście. Mann opisał sen pisarza, w którym ten przyłącza się do orszaku Dionizosa, rozszarpującego młodego człowieka. Co więcej, Aschenbach, patrząc na chłopca, jest smutny i myśli o wyjeździe, zaś widząc jego nadmierne blade zęby, myśli, że chłopiec „niebawem umrze” (Mann 1975: 227), mimo iż brak czystego związku przyczynowo-skutkowego, pomiędzy stanem uzębienia a chorowitością.

Fragment ten należy więc czytać psychoanalitycznie zgodnie z symboliką marzenia sennego, gdzie wypadające zęby zwiastują czyjąś śmierć (Kopaliński 1990: 490–492), bądź związane są, jak w twórczości Edgara Allana Poe, z popędem tanatycznym. W innym fragmencie pisarza nawiedzają myśli: „Jest słabowity, prawdopodobnie nie pożyje długo» — pomyślał znów z tą rzeczowością, do której dochodzą czasem w sposób dziwny emancypujące się odurzenie i tęsknota; i czysta troska z wybujałym uczuciem satysfakcji napelniła jego serce” (Mann 1975: 261).

Pisarz zdaje sobie sprawę, że jedynie śmierć młodzieńca byłaby sposobem ocalenia jego idealnego piękna. Mann wplata w *Śmierci w Wenecji* odwołania do znanych z mitologii greckiej pięknych młodzieńców, zmarłych zanim osiągnęli wiek męski. Pojawiają się odwołania do postaci Hiakintosa, Narcyza i Antinousa, kochanka cesarza Hadriana, który utonął w Nilu w wieku 13 lat po czym został przez swego cesarskiego mentora wyniesiony na ołtarze jako heros. Dowodem ukrytych morderczych zamiarów starego pisarza może być fragment, w którym Tadzio podchodzi do barierki — droga na plażę wiodła przez schody umieszczone nad przepaścią. Pisarz właśnie wtedy odczuwa nieprzewartą ochotę podejścia do niego i zawarcia „przelotnej znajomości”.

Zadanie 1: Opisz wydarzenia w hotelu z punktu widzenia sióstr Tadzia; zastanów się, jak się czuły widząc, że chłopiec jest adorowany nie tylko przez rodzinę.

Zadanie 2: Opisz myśli Tadzia w momencie, kiedy spotyka się on z pisarzem na schodach nad przepaścią.

Zadanie 3: Opisz poprzednie — zwieńczone ucieczką — pobyty Gustawa Aschenbacha w Wenecji. Zastanów się, czy również wtedy, w stosunku do innych młodzieńców, dręczony był podobnymi obsesjami?

Zadanie 4: Napisz alternatywne zakończenie *Śmierci w Wenecji*: np. Aschenbach ulega pokusie i zabija chłopca/ realizuje homoerotyczne pragnienie.

Dalsze pytania interpretacyjne i zadania z zakresu *creative writing*:

1. *Śmierć w Wenecji* „a sprawa polska”: koncepcja „pożądania kolonialnego” (Young 1995) jako wytłumaczenie dla żądzy Gustawa wobec Tadzia.
2. *Śmierć w Wenecji* jako historia niespełnionego pożądania (Niemcy nigdy nie wchłoną żywiołu polskiego).

Przykłady prac studentów

Tematem pierwszego przytoczonego opowiadania jest spotkanie Tomasza Manna i Władysława Moesa, pierwowzoru powieściowego Tadzia.

Fragmenty opowiadania „Sen w Wenecji” autorstwa Sary Malong

Motto: „*Nie myśląc, co mi czynią, bez wstydu i litości/ zbudowali dookoła mnie mury wysokie, wielkie./ I teraz siedzę tu, i męcę się w beznadziejności, i o niczym już innym nie myśli umysł zżarty przez mękę*” — Konstandinos Kawafis, *Mury*

„Wilgotną, drążącą dłonią złapał Władzia za wąty nadgarstek. Palcami pomarszczonymi od wody poczał pocierać ciepłą, nasiąkniętą potem, wewnętrzną stronę malej dłoni.

— Co pan robi? Ja muszę już iść. Niech mnie pan puści. Zaraz podwieczorek. Ja muszę wracać. Już nie chcę patrzeć na morze. Niech mnie pan puści. — Władzio, bezskutecznie usiłował uwolnić się spod wielkiej, zaciśniętej ręki. Thomas zaciskał palce coraz mocniej i mocniej, gdy nagle, jednym sprawnym ruchem, pociągnął chłopca w dół. Ten zaś, z pluskiem runął na kamieniste dno.” (...) „— Mam pewien pomysł. Usiądę za tobą, wówczas nie będziesz upadał przy uderzeniach, co ty na to? Nie czekając na odpowiedź, Mann, zaszedł chłopca od tyłu i długimi nogami oplótł jego postać. Pozwolił mu położyć dłonie na jego kolanach, lecz ten, nie skorzystał. Kąciki jego ust unosiły się ku górze, jednakże blada skóra poczęła przybierać kolor purpury.

— Zimno mi. Powinienem już iść, rodzina z pewnością na mnie czeka.

— Zostań jeszcze chwilę. Niewątpliwie biorą teraz gorącą kąpiel. Zostań, ja cię ogrzeję. — Jedną ręką objął ramiona Władzia, który został unieruchomiony.” (...) Mann pochylił się i zaciągał się ich zapachem. Widząc brak reakcji ze strony malca, subtelnie odsuwał włosy z jego szyi. Ukrwionymi ustami, zbliżał się do mleczonej skóry. Szargany swoimi namiętnościami, marzył o tym, by scalać z Władzia całą jego młodość, tę nieskalaną młodość. Chciał go posiąść, jego urodę, prostą sylwetkę, szlachetne rysy. Skraść iskrę z pięknych ślepi. Na powrót samemu stać się nastoletnim chłopcem, by móc wkupić się w jego łaski, zyskać przyjaźń i pełne zaufanie. Chciałby wykrzyknąć: „Istota piękna, spotykam cię wszędzie! Oczekuję twego przybycia, twego lica, ciebie całego. Jesteś mym natchnieniem, powodem do codziennych pobudek. Postradałem zmysły. Lecz któż z miłości nigdy nie szalał, ten...”

— Przestańże udawać, Thomasie — Katia poklepywała męża po twarzy — Nie można przecież tak twardo spać! — Thomasie, jeśli się nie obudzisz, pomyślę, że dostałeś udaru i będę zmuszona wezwać lekarza! — Kobieta kłęczała na wilgotnym od deszczu piachu. Poczęła szarpać pisarza z całej siły, podczas gdy ten leżał nieruchomo i wydawał z siebie niezrozumiałe okrzyki.

Późnym popołudniem, modre niebo pokryło upalną Wenecję. Turyści na powrót wyszli z hotelu, by delectować się leniwym dniem. Mann zdezorientowany otworzył oczy. U jego boku kłęczała zmartwiona żona. Rozejrzał się dookoła. Nigdzie nie dostrzegł grupy Polaków. Błądząc wzrokiem po obcych twarzach, na próżno próbował odnaleźć tę, która towarzyszyła mu kilka chwil wcześniej?”

„L'appel du vide” — fragmenty opowiadania autorstwa Magdaleny Ignatowskiej

„Aschenbach widział wyraźnie każdy swój krok przybliżający go do Tadzia, każdą z kostek, którymi wyłożona była ulica i każdy ruch ukochanego, zdradzający, że zauważył już nadchodzącego mężczyznę i w jego oczach świat uległ takiemu samemu spowolnieniu. Kiedy dystans między nimi zmniejszył się na tyle, by pisarz mógł dostrzec rysy jego twarzy, Tadzio uniósł oczy i powiedział kilka słów w miękkim i pięknym, choć zupełnie niezrozumiałym dla Aschenbacha języku. Domyślił się, że musiało być to powitanie. Pozdrowił go, jednak jego własna mowa wydała mu się twarda i szorstka. Tadzio uśmiechnął się uprzejmie w odpowiedzi, nie spuścił jednak wzroku tak, jak miał w zwyczaju robić wcześniej. (...) W ułamku sekundy Aschenbach zrozumiał, że chodzi o Tadzia, o topiącego się Tadzia, którego spuścił na chwilę z oczu i zakryły go fale; o Tadzia, który nie mógł przecież dobrze pływać, był tak delikatny, niemal przezroczysty. Pisarz pomyślał, że właśnie teraz nadchodzi jego wielka chwila. Rzuci się w spienione fale, odnajdzie bezwładne ciało chłopca, miotane przybrzeżnymi prądami, i wyniesie je na brzeg, wydrze z rąk przeznaczenia; zaprzeczy własnym przewidywaniom co do rychłej śmierci dziecka. Później przyjdzie moment na wyrazy wdzięczności oduczonego Tadzia i jego matki. (...) Nie, myśl o porwanym przez morze Tadzium należało stanowczo odrzucić. Zacisnął palce na koszuli, czując przez mokry materiał wciąż regularne, ale coraz szybsze bicie serca. Dopiero teraz zauważył stojącą za histeryczką matkę Tadzia, która wskazywała na pisarza, co jakiś czas zasłaniając usta dłonią. Aschenbach rozejrzał się dookoła, podświadomie czekając, aż ktoś wyjaśni to nieporozumienie, pojawi się z gotowym wytłumaczeniem, prostym, oczywistym i rozwiązującym problem. Na plaży pojawiała się coraz więcej ludzi. Niektórzy obserwowali Aschenbacha w milczeniu, inni żywo gestykulowali i wykrzykiwali krótkie, urwane słowa w sobie tylko znanych językach. (...) Ciało Tadzia, wyrzucone na brzeg kanału, odnaleziono dwa dni później. Natknął się na nie gondolier, który wyłowił unoszącą się na wodzie czerwoną kokardę i, zaniepokojony, postanowił przeczesać pobliskie ulice. Jeszcze tego samego dnia poruszony świat ze zgrozą przyjął wiadomość o skazaniu Gustawa von Aschenbacha”.

Zarówno Sara Malong jak i Magdalena Ignatowska wybrały zadanie nr 4. Pierwsza autorka, korzystając z psychoanalizy, postanowiła opisać pobyt Thomasa Manna na wyspie Lido w 1911 (Mann 1964: 33) i jego spotkanie z prawdopodobnym pierwowzorem postaci Tadzia, Władysławem Moesem (Mucha 2011). Żona pisarza, Katia, zanotowała w pamiętnikach „Mojemu mężowi od razu wpadł w oko czarujący, prześliczny, mniej więcej trzy-nastoletni chłopiec. Był nim zafascynowany i dość często o nim myślał” (cyt. za: Mucha 2011). Tomasz Mann zdradził natomiast w *Szkicu autobiograficznym* z 1930 roku, że:

Podobnie w *Śmierci w Wenecji* nic nie zostało zmyślane: przechodzień spotkany koło Cementarza Północnego w Monachium, ponury statek odpływający z Poli, sędziwy fircyk, podejrzany gondolier, Tazio i jego rodzina, wyjazd, który nie doszedł do skutku, z powodu zagubienia bagaży, cholera, uczciwy urzędnik biura podróży, złośliwy śpiewak uliczny i cokolwiek by jeszcze przytoczyć — wszystkie te szczegóły są prawdziwe, wystarczyło mi tylko włączyć je do narracji. (Mann 1964:52)

Szczególnie uderzające są tutaj zwroty „nic nie zostało zmyślane” oraz „wszystkie te szczegóły są prawdziwe”. Guwernantka rodziny Władysława Moesa zapamiętała, że zainteresowania pisarza chłopcem, było tak silne, że matka nie pozwalała synowi oddalać się choćby na sekundę. Krytycy i biografowie pisarza, dostrzegając podobieństwo postaci Aschenbacha do samego Manna, wskazują na „homoerotyzm, nie mający jednak nic wspólnego z pedofilią” (Mucha 2011) oraz podkreślają młodzieńczą miłość autora *Śmierci w Wenecji* do kolegi szkolnego, Armina Martensa, i pociąg do malarza Paula Ehrenberga, któremu pisarz zadedykował dziewiątą część *Buddenbrooków*. Te pieczołowicie zrekonstruowane przez autorkę dane biograficzne pozwoliły uczynić bohaterem opowiadania *Sen w Wenecji* samego pisarza. Sara Malong opisała pisarza oddającego się łące freudowskim przyjemnościom marzenia sennego, pozwalającego na „zbliżenie się” starego pisarza do pięknego młodzieńca. Autorka, wykorzystując konwencję oniryzmu, prze-pisała wspomniany powyżej sen Gustawa Aschenbacha, w którym górę bierze homoerotyczny popęd, zrealizowany w dołączeniu do orszaku Dionizosa i menadyjskim szale śmierci. Opowiadanie Sary Malong odpowiada strategii *reading closely*. Dowodzi bowiem wnikliwej lektury *Śmierci w Wenecji* oraz pieczołowitego rekonstruowania kontekstu biograficznego, pozwalającego na stworzenie opowiadania, w którym to sam autor omawianego na zajęciach tekstu literackiego staje się bohaterem. Opowiadanie Sary Malong, jako jedyne z przytaczanych w tym artykule prac studenckich, nie powstało podczas I roku studiów. Miało być ono częścią powstającej pod moim kierunkiem pracy licencjackiej, która jednak ostatecznie zmieniła temat, tak więc nie weszło ono w jej skład. To doprecyzowanie wydaje mi się ważne z kilku powodów. Po pierwsze, dowodzi, iż umiejętności nabyte podczas stanowiących temat tego artykułu zajęć, znajdują swoje odzwierciedlenie podczas kolejnych etapów kształcenia na specjalności twórcze pisanie. Po drugie, stworzenie tego opowiadania wymagało od autorki głębszego niż podczas pisania prac zaliczeniowych wniknięcia w kontekst biograficzny autora *Śmierci w Wenecji*, co dowodzi progresu w pozyskiwaniu i twórczym wykorzystaniu wiedzy.

Opowiadanie Magdaleny Ignatowskiej *L'appel du vide* stanowi natomiast alternatywne zakończenie *Śmierci w Wenecji*. W opowiadaniu tym pisarz ulega popędowi śmierci, zabijając w niejasnych, naznaczonych aktem pedofilii, okolicznościach. Obie autorki odważnie zmierzyły się z kanonicznym pre-tekstem i osuwając „lęk przed wpływem” napisały swe własne teksty artystyczne na marginesie arcydzieła światowej literatury.

3. *Obcy Alberta Camusa — zbrodnia bez motywu?*

Naczelnym problemem analizy tej powieści stało się pytanie, czy w *Obcym* na pewno mamy do czynienia ze zbrodnią bez motywu. Podobne pytanie postawił sobie Kamel Daoud, algierski dziennikarz, autor *Sprawy Mersaulta*, powieści będącej wszechstronnym, postkolonialnym prze-pisaniem *Obcego* (Daoud 2015). Daoud, wykorzystując strategię intertekstualną alegatywności (termin Gisèle Mathieu-Castellani, por. Balbus 1993: 110, 117), podejmuje dywersyjny dialog z powieścią Camusa. W *Sprawie Mersaulta* można dostrzec precesję Bloomowskich tropów — od *clinamen*, aż do *apophrades*. Celem algierskiego pisarza było właśnie podważenie teorii zbrodni bez motywu. Daoud opisał historię zbrodni Mersaulta z perspektywy brata, bezimiennego, zabitego Araba. Powieść Daouda jest efektem *close reading* — „Liczyłem. Słowo »Arab« pojawiło się dwadzieścia pięć razy, a nie było imienia nikogo z nas” (Daoud 2015: 140) — i stanowi wielopoziomową analizę mechanizmów retorycznych prozy Camus, sprawiających, iż zakładamy, iż czyn Mersaulta pozbawiony był motywu: „I odtąd wszyscy wyprawiają sobie żyły, byle tylko dowieść, że nie było żadnego morderstwa, jedynie udar słoneczny” (Daoud 2015: 13).

Studenci, podejmując się analizy powieści oraz pisząc swoje teksty artystyczne w oparciu o *Obcego* Camusa, nie znali powieści *Sprawa Mersaulta* Daouda. Co ciekawe, ich propozycje w pewnym zakresie zbliżyły się do powieści algierskiego dziennikarza, choć z oczywistych względów pozbawione były szerokiego zaplecza refleksji postkolonialnej.

Pytania zmierzające do uruchomienia strategii lektury postkolonialnej, bez podbudowy teoretycznej w postaci *post-colonial studies*: Dlaczego Mersault był zdziwiony faktem, że bezimienny Arab leży spokojnie na plaży? Czyżby Arab nie mógł tego robić? Dlaczego Rajmund uważa, że ma prawo pobić do krwi swą Arabską utrzymankę? Dlaczego nigdzie nie pada imię zabitego Araba?

Zadanie 1: refokalizacja feministyczna: udział głosu Marii.

Zadanie 2. refokalizacja z punktu widzenia *animal studies*: zanalizuj i opisz relację starego Salamano i jego psa: widzianą z perspektywy Salamano/ widzianą z perspektywy psa.

Zadanie 3: Zastanów się, jak inaczej mogłyby potoczyć się losy Mersaulta, gdyby nie popełnił on morderstwa.

Przykłady prac studentów

Jakub Bielak napisał opowiadanie, będące realizacją zadania nr 3. Autor opisał daleko idące konsekwencje sytuacji, w której Mersault pomaga Salamano w poszukiwaniu jego psa. Bohater nie idzie więc na plażę z Rajmundem, nie popełnia więc tym samym morderstwa. W zakończeniu tego opowiadania Mersault mieszka z Marią w Paryżu. Autor, jak sądzę celowo, nie opatrzył swego tekstu tytułem. Odczytuję to jako gest wyjątkowo bliskiej przyległości wobec powieści Camusa. Opowiadanie Jakuba Bielaka jest tak skonstruowane, by mogło zostać odczytane jako pominięta przez Camusa w kolejnych redakcjach tekstu, wersja powieści.

Nie mogłem zasnąć. Wciąż myślałem o Salamano, jego psie, a przede wszystkim — o matce. Salamano miał rację, mówiąc, że żyli w dobrych stosunkach. (...) Ubrany był w bijącą po oczach pasiastą koszulę, beżowe spodnie i sandały. Spostrzegłem, że nerwowo pociera ręce i co jakiś czas spogląda w moją stronę. Zapewne liczył na rozmowę. „Ci cholerni Arabowie — wykształcił z ulgą — pobili mi syna! Okradli i pobili. Jadę właśnie do szpitala”. Najwidoczniej poczuł się zakłopotany, gdy nie uzyskał ode mnie żadnej odpowiedzi. Musiałem jednak przerwać niezręczną sytuację: „Przykro mi” — rzuciłem od niechcenia. On jednak ciągnął dalej: „Jestem Fassina. Rybak. Te brudne świny wciąż kręcą się koło portu i napadają niewinnych ludzi. Nie spotkałem jeszcze na swojej drodze żadnego porządnego Araba. Syn niósł mi obiad. Żona zmarła dwa lata temu. Napadli go i pobili do nieprzytomności”. Łzy napłynęły mu do oczu. Nie wiedziałem, co odpowiedzieć. Był niewiele młodszy ode mnie. Zналиśmy się z dzieciństwa, ponieważ, gdy tylko przyjeżdżał do ciotki (mieszkała nad Salamano), często bawiliśmy się w pobliżu ganku naszego domu. Belamich rozpoznał mnie i uściśnął moją dłoń. Opisałem mu psa Salamano i zapytałem, czy może nie widział go. „Nie widziałem takiego, Meursault, zresztą zwykle im się nie przyglądam, tylko przepędzam. Nie dają w spokoju sprzedawać. Ostatnio kręcił się tu hycel — stary Gilmand”, powiedział, równocześnie pakując owoce jakiejś staruszce. Poradził też, żebyśmy zajrzeli do schroniska na ul. Portowej, niedaleko kina. „Lecz, jeśli pies był w kiepskim stanie, to stary nie będzie czekał na właściciela, tylko od razu ukatrupi biedaka” — dodał. Salamano zaczął się trząść. (...) „Dwadzieścia franków i zapominamy o sprawie”. Gdy stary usłyszał kwotę, zapienił się jeszcze bardziej zapominając, że chodzi przecież chodzi o jego ukochanego towarzysza. „Zgoda” — odparłem i podałem pieniądze. „Ale... ja nie będę miał jak panu oddać”. — jęknął Salamano. „Nie ma o czym mówić — odparłem — tylko bierzmy psa i wyносmy się stąd”. Nie miałem już siły oglądać tych biednych zwierząt. Zawinęliśmy nieboraka w szmaty bez żadnych oporów. (...) Przez całą drogę do domu, pies znajdował się w ramionach właściciela. Starzec głośno go czule i szeptał coś do ucha. Znow miał wilgotną twarz. Tym razem od łez. Gdy weszliśmy do sieni, powiedział: „Nie wiem, jak ci dziękować, chłopcze”. (...) Niedługo potem spostrzegłem policję pod domem. Jeden z funkcjonariuszy wszedł do restauracji. „Czy to pan był wczoraj z jakimś Rajmundem Gallimardem na komisariacie?” — zapytał. Odpowiedziałem, że tak. Policjant ciągnął dalej: „Pan Gallimard został dzisiaj zamordowany. Zwłoki znaleziono

na plaży — i od razu dodał ostrzejszym tonem — co pan robił przed południem?” Celestyn niespodziewanie wtrącił się do dyskusji: „Pan Meursault przez cały dzień siedział w mojej restauracji”. Chyba chciał oszczędzić mi nerwów na komisariacie, choć wcale go o to nie prosiłem. Nie mniej — przytaknąłem. „Pan wie, że ten człowiek był zamieszany w brudne interesy?” — zapytał, przypuszczając pewnie, że jako jego sąsiad, mogłem coś wiedzieć. „Nie wiedziałem. Po prostu byliśmy sąsiadami” — odparłem lakonicznie. Jak się później okazało, Rajmund został zadźgany nożem przez Arabów. Nie chciałem uczestniczyć w pogrzebie. Nie chciałem wzbudzać niepotrzebnych podejrzeń. Postanowiłem za to pomóc w pochówku Salamano. Co ciekawe, w testamencie zaznaczył, żeby — razem z nim i żoną — leżał także pies. Ceremonia odbyła się dwa dni po śmierci. (...) Wracając z pogrzebu, spotkałem Marię. Wszystko jej opowiedziałem. Po wysłuchaniu objęła mnie, uśmiechnęła i odpowiedziała, że rozumie. „O czym chciałaś ze mną porozmawiać?” — zapytałem. „Ożenisz się ze mną?” — rzekła. „Tak” — odparłem. Scementowaliśmy tę decyzję czułym pocałunkiem i poszliśmy do mnie kochać się. Pod wieczór, gdy leżeliśmy w łóżku, powiedziałem jej o pomysle szefa. „Chciałabym zobaczyć Paryż” — szepnęła do ucha. Pomyślałem, że przyjmę propozycję. Nazajutrz poszedłem do szefa. Oznajmiłem, że jeśli oferta jest nadal aktualna, to się zgadzam. Szef uśmiechnął się i powiedział: „Wiedziałem, że jesteś rozsądny, chłopcze”. Uściśnął moją dłoń i dodał: „W piątek po pracy, z okazji założenia nowego oddziału, urządzam przyjęcie. Proszę czuć się zaproszonym i jeśli ma pan jakąś przyjaciółkę, niech też przyjdzie”. Podziękowałem mu i zapewniłem o swojej obecności na przyjęciu. Gdy oznajmiłem Celestynowi, że niedługo wyjeżdżam, lekko się zasmucił i dodał: „Już nie będę miał komu opowiadać anegdot... Może to i dobrze, że jedziesz do Paryża. Algier schodzi na psy. Dzisiaj znowu ktoś zginął przez Arabów. Jakiś Fassina. Ja tam go nie znalazłem, ale podobno poszło o jedzenie. Trzeba na nich uważać. Są głodni, źli i bezdomni”. Przyznałem mu rację. (...) Przywitaliśmy się z Emanuelem i jego rodziną (żoną i córeczką), którzy zajęli już miejsca przy stole. Niedługo potem zaczęli schodzić się goście. Byli to między innymi ludzie z firmy, ale i elita algierska. Jeden z gości wyróżniał się szczególnie. Nazywał się Jean-Baptiste Clamence i był prawnikiem odpowiadającym za sprawy firmy. Jako jedyny pił jałowcówkę, którą — jak sam podkreślał — przywiózł aż z Amsterdamu, i którą uznawał za najlepszy trunk. Clamence był bardzo wygadany, lecz nie przeszkadzało mi to, ponieważ mówił interesujące rzeczy. Wszyscy byli bardzo uprzejmi dla Marii, szczególnie gospodyni, która nie mogła się nadziwić jej urodą. (...) Nie mogłem odmówić. Siedziała obok mnie i — „osaczona” przez Clamence’a — słuchała jego opowieści, jednocześnie trzymając mnie za rękę. Co jakiś czas zerknęła w moją stronę. Wtedy naprawdę zrozumiałem, że przyszłość zmierza w dobrym kierunku.

Jakub Bielak w swym opowiadaniu zaproponował interesującą — i w sumie prostą — alternatywę dla losów Mersaulta. Odruch empatii — być może tak samo mimowolny, jak dokonane w *Obcym* zabójstwo na plaży — uruchamia lawinę zdarzeń, które kończą się happy endem. W przytoczonym tekście widać, udane moim zdaniem, próby pastiszu, naśladowania słynnego „zerowego stylu” Camusa. Na uwagę zasługuje też fakt, że pod koniec opowiadania autor postanowił dokonać tzw. mashupu literackiego, czyli połączyć w jednym opowiadaniu postaci wywiedzione z *Obcego* oraz *Upadku*. Autor wszedł więc w dialog nie z jedną, a z dwoma powieściami Alberta Camusa, dowodząc, iż również jego nie krępuje Bloomowski „lęk przed wpływem”.

Podsumowanie

Opisana powyżej metoda pracy ze studentami twórczego pisania, obejmująca analizę dzieł literatury światowej i tworzenia w oparciu o nie własnych tekstów artystycznych, realizujących zjawisko prze-pisywania literatury, przynosi — jak sędzę — wiele korzyści. Studenci w sposób praktyczny uczą się stylizacji (językowej, fabularnej, konsekwencji przedmiotowej), zmuszeni są bowiem do prób podjęcia kontynuacji stylu pre-tekstu. W wymiarze interpretacyjnym i inspiracyjnym, studenci uczą się pogłębionej analizy tekstu literackiego, poszukiwania własnego głosu na obrzeżach kanonu literatury światowej oraz samodzielnego odnajdywania pęknięć i szczelin interpretacyjnych w tekstach kultury.

Metoda nauczania „pisania przez naśladownictwo” Nicholasa Delbanco może budzić pewne zastrzeżenia. Postawić jej można zarzut, że ogranicza naturalną ekspresję artystyczną młodych ludzi, którzy, skonfrontowani z dziełami największych pisarzy, będą mieć obawy przez ujawnieniem własnego głosu. Paradoksalnie więc, metoda Delbanco mogłaby uruchamiać „lęk przed wpływem”. Sędzę jednak, że zamieszczone powyżej przykłady prac moich studentów oddalają ten zarzut, albowiem młodzi adepci twórczego pisania doskonale — jak na (w większości) studentów I roku studiów licencjackich — poradzili sobie z zadaniem konfrontacji własnego głosu z dziełami autorstwa najwybitniejszych pisarzy XX wieku. Nie zmienia to jednak faktu, że — moim zdaniem — nie powinna to być jedyna metoda dydaktyczna praktykowana podczas nauczania twórczego pisania. Obok niej powinny pojawiać się inne zajęcia praktyczne, takie jak chociażby stylistyka praktyczna, warsztaty kreatywności, kurs poświęcony strategiom narracyjnym, czy powiązanej z zadaniami artystycznymi charakterystyce liryki, epiki i dramatu z punktu widzenia poetyki, stylistyki i przemian form podawczych. Na specjalności twórcze pisanie, prowadzonej na Uniwersytecie Łódzkim w obrębie studiów kulturoznawczych, tak właśnie postępujemy.

Dlatego też, wydaje mi się, że korzyści dydaktyczne płynące z zastosowania metody „nauczania pisania przez naśladownictwo”, przeważają nad jej ograniczeniami czy wadami. Podstawowe płynące z niej korzyści to, powtórzę: umiejętność uważnego czytania, re-kreowania kanonu i artystycznego pozycjonowania się wobec niego, oraz ćwiczenia praktyczne z zakresu stylizacji. Nie bez znaczenie jest też, pojawiająca się w efekcie tej metody, umiejętność literackiej aplikacji dyskursów i metodologii emancypacyjnych, takich jak feminizm, postkolonializm, *animal studies*, ekokrytyka czy wszelkiego rodzaju studia nad mniejszościami. Metoda nauczania pisania przez naśladownictwo podkreśla bowiem empatyczny wymiar lektury, powodujący otwarcie się na szeroko pojętą Inność (kulturową czy światopoglądową).

Przytoczone w tym artykule fragmenty prac studenckich, prze-pisujących kanoniczne dzieła literatury światowej, znacznie odbiegają (stylistycznie, ideologicznie i narracyjnie) od przykładów apokryfów literackich pióra uznanych pisarzy. Przypomnę jednak, że cytowałam juvenilia, prace napisane w większości przez studentów I roku studiów licencjackich. Na obronę studenckiej twórczości niech mi będzie wolno posłużyć się w tym miejscu maksymą: *ars longa, vitae brevis*.

Bibliografia

- Bal Miekke (2012), *Narratologia*, przekład zbiorowy, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Balbus Stanisław (1993), *Między stylami*, Universitas, Kraków.
- Bielak Jakub, *Opowiadanie bez tytułu, napisane na marginesie „Obcego” Camusa*, archiwum autora artykułu.
- Bloom Harold (2002), *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Universitas, Kraków.
- Booth Wayne (1979), *Literary Understanding: The Power and Limits of Pluralism*, University of Chicago, Chicago.
- Camus Albert (1972), *Obcy*, przeł. M. Zenowicz, J. Guze [w:] *Obcy. Dżuma. Upadek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Chrabąszcz Marta (2015), „*Trening wyobraźni*” *Kilka słów o metodzie analizy i twórczego naśladowania wzoru w praktyce szkolnej* [w:] *Twórcze pisanie w teorii i praktyce*, red. G. Matuszek, H. Sieja-Skrzypulec, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Cieślak-Sokołowski Tomasz (2012), *Blisko tekstu — lektura krytyczna, dydaktyka uniwersytecka a teorie kulturowe*, „Edukacja” 2, 3–3.
- Conrad Joseph (1972), *Lord Jim*, przeł. A. Zagórska, PIW, Warszawa.
- Critical terms for Literary Studies* (1995), eds. F. Lentricchia, T. McLaughlin, University of Chicago, Chicago.
- Daoud Kamel (2015), *Sprawa Mersaulta*, przeł. M. Szczurek, Karakter, Kraków.
- Delbanco Nicholas (2004), *The Sincerest Form. Writing Fiction by Imitation*, McGraw Hill, Boston.
- Dynkowska Julia (2016), *Refocalization as Strategy of Apocryphal Writing*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, t. 59, z. 1.
- Golding Alan (2009), *Faking It New*, „Modernism/Modernity” 16 (3).
- Ignatowska Magdalena, *L'appel du vide*, archiwum autorki artykułu.
- Iser Wolfgang (1987), *The Implied Reader: Paterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, The John Hopkins UP, Baltimore-London.
- Jauss Hans Robert (1999), *Historia literatury jako prowokacja dla nauki o literaturze* [w:] *Historia literatury jako prowokacja*, przeł. M. Łukasiewicz, posł. K. Bartoszyński, IBL PAN, Warszawa.

- Klakówna Zofia Agnieszka (1993), *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa.
- Kompetencja kluczowe w uczeniu się przez całe życie — Europejskie Ramy Odniesienia, <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL> [dostęp: 11.01.2017].
- Kopaliński Władysław (1990), *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Literatura prze-pisana. Od „Hamleta” do slashu* (2015), Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Malong Sara, *Sen w Wenecji*, archiwum autorki artykułu.
- Mann Tomasz (1964), *Szkic autobiograficzny*, 1930, przeł. W. Jedlicka [w:] *Eseje*, Warszawa.
- (1975), *Śmierć w Wenecji*, przeł. L. Staff [w:] *Nowele*, Ossolineum, Wrocław.
- Mucha Bogusław (2011), *Tajemnica „Śmierci w Wenecji”*, „Akant” nr 8 [dokument elektroniczny] <http://akant.org/77-archiwum-miesiecznika-akant-2011/akant-sierpien-2011/2291-bogusaw-mucha-tajemnica-mierci-w-wenecji> [dostęp: 11.01.2017].
- Nęcka Edward (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza, Kraków.
- Niść w labiryncie pożądania. Gender i płęć w literaturze polskiej od romantyzmu do postmodernizmu* (2002), przeł. B. Drag, A. Kopacki, M. Łukasiewicz, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Pekkanen Hilka (2013), *The Translator’s Voice in Focalization*, <http://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/20797/YS%20Pekkanen%20The%20Translator’s%20Voice%20in%20Focalization.pdf?sequence=1> [dostęp: 11.01.2017].
- Perloff Marjorie (2012), *Introduction: Differential Reading* [w:] *Differentials: Poetry, Poetics, Pedagogy*, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Przygotowanie ucznia do odbioru własnych tekstów kultury* (2004), red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków.
- Richards Ivor Armstrong (1929), *Practical Criticism: A Study of literary Judgement*, Kegan Paul, London.
- Szajnert Danuta (2011), *Dyweryjny potencjał apokryfu*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, T. 54, z. 2.
- (2014), *Apokryf literacki*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, T. 57, z. 2.
- Twórcze pisanie w teorii i praktyce* (2015), red. G. Matuszek, H. Sieja-Skrzypulec, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Young Robert (1995), *Colonial desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*, Routledge, London.
-