

# Wizualizacja lektury w dobie kryzysu czytelnictwa jako amalgamat wyobraźni twórczej

Visualization of reading in the era of reading crisis  
as an amalgam of creative imagination

Elżbieta Kotarba

Zespół Szkół Małopolska Szkoła Gościnności  
w Myślenicach

## Czytanie Schulza

Wydaje się, że o Schulzu powiedziano już wszystko, że na wszystkie strony poobracano szczupłą materię dwóch tomów z dodatkami, że w schulzologii zrobiło się już tak ciasno, iż nic się już do niej nie wśliźnie.

(Markowski 2012, 11)

Twórczość Brunona Schulza fascynuje badaczy i krytyków literatury od lat (Bolecki 1982; Ficowski 1975, 1985, 2002; Jarzębski 1984, 1999, 2005; Karwowska 2015; Markowski 2012; Olchanowski 2001; Panas 1974, 1997, 2001; Speina 1974; Stala 1995; [www.brunoschulz.org](http://www.brunoschulz.org)). Niniejsza praca nie wpisuje się w naukową oraz krytycznoliteracką dyskusję na temat twórczości Brunona Schulza. Celem artykułu jest zaprezentowanie korzyści płynących z głośnego czytania *Opowiadań* Schulza na lekcji oraz ich wizualizacji. Głównym założeniem tej koncepcji jest lepsze zrozumienie i pogłębienie interpretacji tekstów omawianych w szkole oraz zainteresowanie lekturą w dobie kryzysu czytelnictwa.

Wybrane *Opowiadania* Schulza istnieją w podstawie programowej jako lektura obowiązkowa w szkole średniej od lat<sup>1</sup>. Metodyczne opracowanie wybranych opowiadań tego artysty jest interesującym, ale jednocześnie trudnym wyzwaniem dla polonistów, ponieważ są to teksty awangardowe, często niełatwe do zrozumienia przez współczesnego „cyfrowego tubylcę”<sup>2</sup>. Twórczość literacka Schulza wymyka się prostym sformułowaniom i próbom przełożenia go na język zrozumiały dla współczesnego nastolatka. To rodzaj prozy poetyckiej, która powstawała na kanwie jego zmitologizowanej

<sup>1</sup> W podstawie programowej od 2005 roku jako lektura obowiązkowa na poziomie podstawowym, od 2023 jako lektura obowiązkowa w zakresie rozszerzonym.

<sup>2</sup> Pojęcie wprowadzone przez Marca Prensky’ego (2001).

autobiografii. Zderzenie młodzieżowego języka z poematami pisanymi prozą rodzi duży dysonans, ale też niezrozumienie i w konsekwencji zniechęcenie wśród młodzieży:

daleko posunięta liryzacja, kontrastowana często ze stylizacją na wykład bądź traktat i towarzyszącą temu makaronizacją języka wyszukаныmi słowami obcego pochodzenia, co stwarza w sumie efekty barokowe. Znaczną rolę odgrywa w niej symbolika erotyczna, symbolika poczucia winy, marzeń i zbitek sennych (Lipski 1985, 346).

Poetycki język opowiadań, bogactwo środków stylistycznych sprawiają trudności w omawianiu tej lektury. Literacki świat Schulza z jednej strony fascynuje unikalnym językiem, a z drugiej jest to świat groteskowy, baśniowy, oniryczny i mitotwórczy:

Pisarstwo Schulza, wyrasta z (...) odmiany ekspresjonistycznego modernizmu, której głównymi przedstawicielami są: R.M. Rilke, F. Kafka i R. Musil. Cechą charakterystyczną tego nurtu (...) była próba ujęcia fundamentalnych spraw i problemów egzystencjalnych za pomocą języka mitów i symboliki odwołującej się do podświadomej sfery psychiki (pokrewieństwa światopoglądowe z freudyzmem i jungizmem) (Lipski 1985, 346).

Dlatego głośne i wspólne przeczytanie tych tekstów na lekcji znajduje wyraźne uzasadnienie. Omawianie lektury bez jej przeczytania może rodzić wiele niedopowiedzeń i błędów interpretacyjnych, stąd czytanie tekstów w czasie lekcji to praktyka zalecana od lat (Janus-Sitarz 2009, 2011, 2016; Cieloch-Niewiadomska 2019; Kotarba 2020; Ślósarz 2018). Głośne czytanie na lekcji tekstów literackich przyczynia się do rozwoju osobowego młodego człowieka oraz do rozumienia otaczającej go rzeczywistości. W świecie, w którym dominuje obraz i dźwięk, młody człowiek jest nastawiony raczej na oglądanie i słuchanie niż na czytanie. Wiąże się to z postępowaniem technicznym oraz z dominacją Internetu i smartfonów w codziennym życiu (Morbitzer 2012, 2014, 2016). Głośne czytanie daje zatem wiele korzyści nie tylko uczniom, ale też nauczycielom. Uczniowie znają treści, które są omawiane i analizowane w czasie lekcji. Wszyscy znajdują się w tym samym kręgu tematycznym. Poza tym tekst przeczytany tu i teraz daje możliwość dyskusji, inicjuje pytania oraz przemyślenia, które stają się punktem wyjścia do rozmów i wyjaśnień.

### **Wizualizacje a teoria integracji pojęciowej**

(...) konstrukcje kognitywne są podstawowym pojęciem nie tylko teorii przestrzeni mentalnych, ale również koncepcji integracji pojęciowej. (Libura 2007, 16)

W sferze komunikacji najważniejszą rolę pełnią ikoniczność i werbalność. Te kategorie współistnieją od wieków, dopełniając się i już na zawsze wpisując w dualizm struktury ludzkiej (Łotman 1976). Język modelowania

przestrzennego pozwala zinterpretować i zobrazować przeczytane fragmenty utworów. Jest swoistą wizualizacją odbioru tekstu.

Metoda wizualizacji słów kluczowych odnosi się głównie do analizy i interpretacji wierszy. Poezja jest przestrzenią pozwalającą na wykorzystanie kreatywności oraz wyobraźni:

Wiersze współtworzone przez drukowane tradycyjnie słowa i formę wizualną są łatwiejsze do odczytania (...). Odsyłają od transmisyjnego modelu w stronę hipertekstowego, apelują do różnych kodów postrzeżeniowych (Ślósarz 2019, 221).

Słowa kluczowe są coraz częściej dostrzegalne i wizualizowane we współczesnej kulturze. Dzięki powszechnej cyfryzacji, stały się ważne również w naukach humanistycznych. Znalezienie słów kluczowych w tekście pozwala określić jego główne przesłanie, a ich usytuowanie oraz kolor czcionki odzwierciedlają odbiór tekstu przez czytelnika. To nałożenie się dwóch płaszczyzn, obiektywnej i subiektywnej inicjuje wygenerowanie nowej przestrzeni. Koncepcja wizualizacji wpisuje się w teorię integracji pojęciowej, stworzonej przez Fauconniera i Turnera (Fauconnier, Turner 1998, 2001). Rozwinięta przez nich teoria przestrzeni mentalnych pozwala analizować amalgamaty pojęciowe, co prowadzi do wygenerowania nowej struktury:

Zakłada ona wyłonienie się nowej przestrzeni (domeny w terminologii G. Lakoffa), zwanej amalgamatem. Struktura nowo utworzonej przestrzeni powstaje podczas operacji stapiania struktur obydwu przestrzeni wyjściowych. Transfer elementów i struktur z przestrzeni wyjściowych nie jest dowolny, lecz częściowo zdeterminowany przez dodatkową przestrzeń, zwaną generyczną, zawierającą schematyczny, abstrakcyjny zestaw domen, stanowiących podstawę odwzorowania (Kosiński 2007, 96).

Wizualizacja przemawia równocześnie całością oraz masą szczegółów. Jest tworzona przez uczniów, zatem wymaga od nich kreatywności i aktywności. Młodzi ludzie muszą przetworzyć i zinterpretować tekst, wejść z nim w dialog. Tworzenie wizualizacji zmusza ich do pogłębienia interpretacji utworu (nie tylko poetyckiego), włącza aktywnie w proces jego analizy.

Czytając wizualizacje, trzeba uwzględnić takie kategorie, jak: barwa tła i czcionki, grubość i usytuowanie czcionki, perspektywę oraz kompozycję. Oprócz słów kluczowych wizualizacja przedstawia rysunek, grafikę, zarys - obraz. On również staje się istotnym elementem interpretacji tekstu, jest jego wyrazicielem - emblematem. Obraz (tekst ikoniczny) powinien być odczytywany głównie w kontekście symboliki. „Obraz może pełnić swego rodzaju funkcję mnemotechniczną. Dlatego też w nauczaniu ilustruje się racjonalne rozważania mniej lub bardziej artystycznymi przykładami” (Borowiecka 1986, 121). Wizerunek plastyczny jest zawsze obrazem czegoś, w przypadku wizualizacji jest to wyrażenie najważniejszego obrazu, który zapisuje się w świadomości (bądź podświadomości) czytającego i interpretującego. Wizualizacja fragmentu lektury staje się amalgamatem wyobraźni twórczej i jako przykład integracji pojęciowej najczęściej ma swoje źródło w antropologii i symbolice.

## Wizualizacje Schulza

Tak więc struktura przestrzeni tekstu staje się modelem struktury wszechświata, a wewnętrzna syntagmatyka elementów w ramach tego tekstu – językiem modelowania przestrzennego. (Łotman 1976, 214).

Po głośnym przeczytaniu w czasie kolejnych lekcji trzech opowiadań Brunona Schulza (*Sklepy cynamonowe*, *Ptaki* oraz *Ulica krokodyli*), a następnie wyjaśnieniu, przedyskutowaniu i omówieniu ich problematyki<sup>3</sup>, uczniowie zostali poproszeni o wygenerowanie wizualizacji wybranego fragmentu jednego z opowiadań. Spośród 30 uczniów<sup>4</sup>, 27 osób (90%) wybrało opowiadanie *Ptaki*, dwie osoby opowiadanie *Ulica krokodyli* i jedna osoba *Sklepy cynamonowe*.

### a. *Ptaki*



Większość wizualizacji opowiadania *Ptaki* opierała się na wyobrażeniu lecącego ptaka, który stał się wyrazicielem problematyki tego opowiadania,

<sup>3</sup> Por. *Scenariusze lekcji do podręcznika* (Chemperek 2014, 34-38; 55-73).

<sup>4</sup> Lekcje odbyły się w maju 2021 w III klasie Technikum Hotelarskiego w Zespole Szkół Małopolska Szkoła Gościnności w Myślenicach.

a zwłaszcza fragmentu jego zakończenia (Schulz 2011, 18). Na pierwszym rysunku (Il. 1.) ptaki wzbijają się do lotu, oderwane od ziemi szukają własnych trajektorii. Wyrazy zapisane największymi literami podkreślają najważniejsze w analizowanym fragmencie tekstu słowa, czyli słowa kluczowe: *Adela*, *ojciec*, *generalnych*, *porządków*, *ptasią*, *tuman*. Wyrazy zaczęte wielkimi literami to imię *Adela* oraz słowo *Menada* oznaczające grecką towarzyszkę Dionizosa. Kolorowe i różnorodne ptaki odzwierciedlają szaleństwo, jakie panowało podczas sceny ich wypędzania ze strychu. Kolory (czerwień, żółć, seledyn, pomarańcz, ultramaryna) oraz kształty wirujących ptaków, podkreślają dynamikę i zmienność sceny. Według autorki wizualizacji:

Kolor tła (czern) może oznaczać smutek, rozpacz, załamanie ojca po stracie paśkiego królestwa oraz pustkę, jaka mu pozostała po tym jak Adela wypędziła całą gromadę, którą opiekował się miesiącami /Wiktoria/.



Druga wizualizacja (Il. 2.) przedstawia wir. Fragmenty zdań, które skupiają uwagę odbiorcy, zostały zapisane grubszą czcionką oraz czarnym kolorem. Jak napisała autorka wizualizacji:

Chciałam w ten sposób uwypuklić emocje, jakie odczuwał ojciec w opowiadaniu *Ptaki* Brunona Schulza. Kolor przechodzący z jasnej, wręcz krwistej czerwieni do zgaszonej i dużo ciemniejszej również współgra z uczuciami Ojca. Krwista czerwień wydaje się dużo żywsza i bardziej energiczna, dlatego widać ją w *chaotycznych* zdaniach, np. *ojciec mój, trzepiąc rękoma*. Kolor czerwieni zmieszanej z czernią odpowiada za bardziej przygaszone emocje, które towarzyszyły Ojcu, np. *gotów do przyjęcia każdej kapitulacji /Gabriela/*.

Kolory zwracają uwagę odbiorcy na najdelikatniejsze dla psychiki bohatera momenty i w ten sposób ułatwiają zrozumienie sensu tekstu czy też wczucie się w stany emocjonalne ojca. Rysunek nawiązuje do ptasiej masy, która wirowała po otworzeniu przez Adelę okna oraz do natłoku uczuć, które kumulowały się w głębi psychiki Ojca i również utworzyły chaotyczne tornado emocji. Jasnoszary kolor tła pokazuje spokój, jaki *panował na zewnątrz*, poza ciałem głównego bohatera. Większość najciemniejszych i zarazem najbardziej widocznych fragmentów jest usytuowana na górze wizualizacji, co nawiązuje do emocji w tych zdaniach, które są bardzo silne. Łagodniejsze kolory znajdują się na dole wiru i odzwierciedlają uczucia, które dopiero *rosną*. Zmarginalizowane zostały treści, które nie posiadały aż tak dużego nakładu emocjonalnego, zostały one zapisane mniejszą czcionką.

Analiza wizualizacji wskazuje na fakt, że uczniowie odczytują symbole i archetypy występujące w twórczości Schulza. Uczniowskie prace podkreślały dynamikę oraz przemianę tak charakterystyczną dla twórczości Schulza:

U Schulza każda przemiana jest rezultatem, konsekwencją. Następuje w krytycznym momencie, gdy wewnętrzne napięcie osiągnie kulminację. Wówczas rodzi się nowa jakość, ujawniają się nowe dynamizmy. Ich stan zatajony, embrionalny jest nam wiadomy, podawany przez Schulza jako wywód genetyczny dla nowego zjawiska (Ficowski 1975, 196).

Zmienność procesów oraz przemiana były widoczne w dynamizmie i *stawaniu się czegoś nowego*. Wizualizacje podkreślały lot, wzbicie i wznoszenie się *ponad tu i teraz*. Studia z zakresu metodologii oraz antropologii literatury pokazują, że świat wyobrażony Schulza odnosi się nie tylko do archetypów, ale również do symboli powiązanych kulturowo z różnorodnym obrazowaniem (por. Karwowska 2015):

Lot oniryczny i poetyka skrzydeł, wyrażone za pomocą obrazu ptaka, symbolizują przezwyciężenie śmiertelności. Wyobrazeniowa figura ptaka «pozwała nam zapomnieć o czasie, odrywa nas od linearnych wędrówek po ziemi, aby nas wciągnąć w podróż statyczną, kiedy to zegar przestaje wybijać godziny, a lata już nam nie ciężą (Karwowska 2015, 131).



Wyrazy zapisane największymi literami uwypuklają przede wszystkim groteskę tego utworu, czyli wyolbrzymienie opisu kobiet i podkreślają przemieszanie porządków, czyli tragizmu z komizmem, piękności z brzydotą oraz fantastyki z realizmem. Wyrazy te ukazują zepsucie kobiet, które uwidacznia się również w ich fizyczności (zdeformowane, zniszczone kształty twarzy) /Aleksandra/.



Kolejna wizualizacja dotycząca fragmentu *Ulicy krokodyli* (Schulz 2011, 45) przedstawia tytułowego krokodyla (Il. 4.). Według osoby generującej wizualizację: „Czarny i szary kolor ukazują ciemność oraz szarość ulicy Krokodyli. Tekst jest uformowany na wygląd krokodyla ponieważ mówi on o ulicy Krokodyli, a one są niebezpieczne tak jak ta ulica” /Bartosz/. W obu wizualizacjach dominują wyraziste kolory - fiolet, czerń, granat i czerwień. Podkreślają one dziwność, fantazję, tajemniczy nastrój tekstu oraz zepsucie społeczeństwa. To ich symbolika wyznacza przestrzeń odbioru opowiadania Schulza. Kształt krokodyla i czarne tło oraz litery w ciemnych barwach ewokują nastrój grozy i niebezpieczeństwa, co oddaje klimat tej zło-wieszczej dzielnicy miasteczka. Rysunek oraz konieczność jego ubarwienia, sprawia, że odbiorca nadaje wykreowanej przestrzeni określone kolory. Nie są one przypadkowe, wynikają z osobistego przeżycia danego tekstu, który kreuje w wyobraźni konkretne konotacje. Figury wykorzystane w wizualizacjach: kobieta i krokodyl, w sposób obrazowy odzwierciedlają główny temat tekstów, przedstawiają graficznie ich sens, wydobywając z nich znaczenia wiodące.

### c. *Sklepy cynamonowe*

Osoba, która wybrała opowiadanie *Sklepy cynamonowe*, analizowała poetycki fragment tekstu, dotyczący opisu letniej tajemniczej nocy (Schulz 2011, 43). Wyrazy wypisane większym rozmiarem czcionki, takie jak *noc*,



Wizualizacja lektury w dobie kryzysu czytelnictwa jako amalgamat wyobraźni twórczej *las, jazda*, są głównymi wyrazami, na których skupia się czytający. Autorka wizualizacji (il. 5) tak uzasadniła swoje wybory:



Wybrałam kolor niebieski, złoty oraz fioletowy, ponieważ odzwierciedlają to, co widzi oraz czuje bohater. Widzi niebieskie niebo, gwiazdy oraz czuje zapach fiołków. Wybrałam kształt kwiatka ze względu na kontrast czasu, w jakim odgrywa się akcja. Mimo zimy, bohater odczuwa zapach fiołków. Dodatkowo białe tło symbolizuje śnieg, zimę. Chaotyczne ułożenie wyrazów wynika ze względu na chaotyczną i niechronologiczną akcję utworu /Julia/.

Autorka odniosła się nie tylko do kolorów (niebieski, złoty, fioletowy), które odzwierciedlają jej emocje, ale również do czasu, który w mitycznych opowieściach Schulza jest przekształcany i sakralizowany: „W świecie wyobrażeń Brunona Schulza owe *hierofaniczne sekundy*, przekształcające trwanie w wieczną chwilę, stanowią ważny element konstrukcji czasu” (Karwowska 2015, 226). Odczytanie czasu linearnego na płaszczyźnie figuralnej wpisuje się w antyczną tradycję literacką (por. Karwowska 2015, 234).

### Wizualizacje a czytanie.

Jednolitość to stan samotożsamości jednego «słowa».  
Nazwie go Schulz mitem.  
(Bolecki 1982, 174)

Po głośnym przeczytaniu wybranych opowiadań Brunona Schulza oraz po wykreowaniu przez uczniów wizualizacji poproszono ich o udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytanie: *Czy głośne przeczytanie lektury na lekcji pomogło ci w jej interpretacji / wizualizacji? Dlaczego? W jakim sensie?*

Większość ankietowanych, czyli 90%, odpowiedziało, że głośne czytanie pomogło im w zrozumieniu tekstu oraz w tworzeniu wizualizacji<sup>5</sup>. Główne korzyści głośnego przeczytania lektury na lekcji, które wymienili uczniowie, były następujące: *lepszona koncentracja, skupienie się; pobudzenie wyobraźni, wizualizacja tekstu; nie przeczytał(a)bym sam(a) w domu; nikt mi nie przeszkadzał; cała klasa wiedziała o co chodzi, a nie tylko 2-3 osoby, które przeczytały w domu; czytanie wywoływało emocje i uczucia; osoba czytała w taki sposób, że tekst był zrozumiały, lepsze zrozumienie tekstu; było to pomocne w interpretacji tekstu; można było lepiej zapamiętać tekst; pogłębienie wiedzy; wczucie się w stany emocjonalne bohatera.*

Odpowiedzi respondentów były różnorodne, a ich uzasadnienia odnosiły się do różnych sfer: intelektualnej, emocjonalnej, społecznej oraz psychologicznej. Wskazywali na korzyści indywidualne, subiektywne (np. nikt mi nie przeszkadzał), ale też ważny dla uczniów był fakt, że wszyscy znali tekst, byli w tym samym kręgu tematycznym. Tylko 10% uczniów czyli 3 osoby odpowiedziały, że głośne czytanie nie pomogło im w tworzeniu wizualizacji<sup>6</sup>. Pierwsza uczennica użyła sformułowania *wiersz*, co może sugerować, iż tekst w jej odczuciu był poetycki. Wypowiedź drugiego ucznia dotyczy raczej jego poczucia braku własnej kreatywności w tworzeniu wizualizacji, natomiast trzecia osoba wskazała na trudności w skupieniu się na słuchanym tekście, co może wynikać z jej sensorycznego typu przyswajania wiedzy (np. pamięć wzrokowa) oraz z koncepcji osobowościowej (Januszek, Sikora 2000; Nęcka, Orzechowski, Szymura, Wichary 2020).

<sup>5</sup> Oto niektóre odpowiedzi: Czytając tekst głośno na lekcji, potrafiłam lepiej się na nim skupić. Jestem w 70% słuchowcem i 30% wzrokowcem, dlatego lepiej rozumiem tekst, gdy jest czytany na głos. Dodatkowo wiele osób nie czyta tekstów, gdy są zadane do przeczytania w domu, przez co trudniej go omawiać i koniec końców można pogubić się w czasie omawiania go; tylko 2-3 osoby zgłaszają się na lekcji, przez co reszta przyjmuje postawę bierną. Podczas czytania tekstu na lekcji czasami zamykałam oczy i wyobrażałam sobie głównego bohatera, to, co robi czy krajobraz wokół niego, co zdecydowanie trudno by mi było zrobić, gdybym sama czytała tekst. To pomogło mi podczas robienia wizualizacji /Julia/.

Tak, ponieważ skupiałam się głównie na tekście który czytała dana osoba, co w przypadku czytania w domu czy też samemu byłoby nie możliwe ponieważ zawsze coś to czytanie by mi przerwało. Mogłam sobie więcej wyobrazić niż jeżeli przeczytałabym to sama. Duże znaczenie miało również w jaki sposób dana osoba to czytała, przez różne urozmaicenia było to ciekawsze do słuchania i sprawiało to że tekst był bardziej zrozumiały. Można było wyobrazić sobie emocje jakie towarzyszyły bohaterowi /Klaudia/.

Zdecydowanie, również jako osoba czytającą dla klasy miałam okazję czytać tekst parę razy, aby nie popełniać błędów słownych przy klasie. W ten właśnie sposób lektura Schulza była dla mnie wręcz przyjemnością. Tak dokładnie, parę razy przeczytana treść pozwoliła mi wyciągnąć ogrom trafnych wniosków, co najważniejsze bardzo dużo zapamiętałam. Cieszę się również z tego że wspólnie mogliśmy analizować tabelkę, każdy mógł się wykazać wiedzą. Ten sposób pracy wymagana zaangażowania i „włączenia” wyobraźni. Bardzo podoba mi się ten styl pracy /Gabriela Dz./.

Przeczytanie tego opowiadania na głos przyczyniło się do jego interpretacji, gdyż nie skupiałam się na słowie jako słowie i jego wyglądzie, a słowie jako dźwięku, które mogłam zwizualizować sobie i skupić się na jego interpretacji. Samo drukowane słowo, ograniczyło możliwość wizualizacji, przez natłok kolejnych słów, zaś słyszane słowo powodowało lepszą możliwość wyobrażenia sobie tego opowiadania /Magdalena P./.

<sup>6</sup> Oto odpowiedzi: Nie pomogło mi ono. Dopiero po omówieniu go z całą klasą rozumiałam sens i wartość wiersza /Amelia/.

Nie pomogło ponieważ nie jestem kreatywny /Bartosz/.

W moim odczuciu czytanie na głos opowiadania nie pomogło mi zbyt wiele, ponieważ ciężko jest mi się skupić na czytany tekście. Dokładne i szczegółowe omówienie z klasą wyjaśniło mi sens i pomogło zinterpretować, zrozumieć przekaz autora /Natalia Z./.

## Wnioski

Głośne przeczytanie opowiadań Schulza na lekcji pomogło uczniom w interpretacji oraz w przedyskutowaniu i omówieniu problematyki lektury. Przyczyniło się również do odszukania słów kluczowych fragmentów tekstu oraz ich wizualizacji. Każdy rodzaj czcionek, ich barwy oraz ułożenie w grafice przedstawiającej kluczowy obraz danego opowiadania był niepowtarzalny, subiektywny, a zatem stanowił osobisty wyraz przeżycia lektury. Taki sposób lekcyjnych rozmów z tekstami Brunona Schulza pobudził wyobraźnię młodych ludzi oraz pomógł im zrozumieć tekst. Wizualizacje fragmentów opowiadań wpisują się bowiem w odkrywanie jego mitologii opartej na słowie:

Schulz nieco inaczej pojmował mit. Mit był dla niego synonimem sensu, a więc «danej absolutnej», czyli pierwotnego niezróżnicowania. Odnosił go nie tylko do fragmentów dawnych, rozbitych «pogańskich» mitologii, lecz przede wszystkim właśnie do sfery języka, w której odzyskać można pierwotną jedność Słowa (Maron 2014, 227).

Autor tych słów, odwołując się do Jerzego Jarzębskiego (Jarzębski 1989, LXXXIV) i Włodzimierza Boleckiego (Bolecki 1982, 174), dowodzi, iż dla Schulza język to słowo poetyckie, którego twórczy rozwój był związany z procesem mityzacji. Tworzenie wizualizacji opartych na słowach – kluczach staje się docieraniem do ukrytych sensów, które pozostają nienaruszone i nieprzełożone. Są tylko ujęte w graficzny obraz, oddający ich najważniejsze przesłanie. Kreacjonizm Schulza staje się zatem inspiracją dla tworzenia wizualizacji, które otwierają dzieło, nadając mu nowy wymiar. U Schulza „Świat rzeczywistości realnej i «nadrealistycznej» nakładają się na siebie i uzależniają wzajemnie. (...) Schulz bowiem nie odtwarza, nie naśladuje realiów, lecz przetwarza rzeczywistość” (Speina 1972, 63). Czytelnik – uczeń w akcie kreowania wizualizacji z własnej subiektywnej perspektywy odczytuje na nowo tekst, otwierając jego znaczenia (por. Eco 1972).

## Bibliografia:

- Bolecki Włodzimierz, 1982, *Język poetycki i proza: twórczość Brunona Schulza*, w: *Poetycki model prozy w dwudziestoleciu międzywojennym*, Wrocław.
- Borowiecka Ewa, 1986, *Poznawcza wartość sztuki*, Lublin.
- Chemperek Dariusz, Kalbarczyk Adam, Trzeźniowski Dariusz, 2014, *Nowe. Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Dwudziestolecie międzywojenne (awangarda) – powojenna nowoczesność. Klasa 3. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa.
- Cieloch-Niewiadomska Joanna, 2015. *Szkola nieczytania*, [www.nck.pl/upload/archiwum\\_kw\\_files/artykuly/4.\\_joanna\\_cieloch-niewiadomska\\_-\\_szkola\\_nieczytania.pdf](http://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/4._joanna_cieloch-niewiadomska_-_szkola_nieczytania.pdf) (dostęp: 20.07.2021).
- Fauconnier Gilles, Turner Mark, 1998, *Conceptual Integration Network*, „Cognitive Science” 22-I, 133-187.

- Fauconnier Gilles, Turner Mark, 2001, *Tworzenie amalgamatów jako jeden z głównych procesów w gramatyce*, w: Kubiński W., Stanulewicz D. (red.), *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk, s. 173-211.
- Ficowski Jerzy, 1975, *Regiony wielkiej herezji. Szkice o życiu i twórczości Brunona Schulza*, Kraków.
- Ficowski Jerzy, 1985, *Okolice sklepów cynamonowych. Szkice, przyczynki, impresje*, Kraków-Wrocław.
- Ficowski Jerzy, 2002, *Regiony wielkiej herezji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia*, Sejny.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Kryzys lektury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych. w: Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków, s. 27-96.
- Janus-Sitarz Anna, 2011, *Najpierw trzeba chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury*. w: *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków, s. 273-286.
- Janus-Sitarz Anna, 2016, *W poszukiwaniu czytelnika: diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków.
- Januszek Henryk, Sikora Jan, 2000, *Podstawy socjologii*, Poznań.
- Jarzębski Jerzy, 1989, *Wstęp*. w: *Bruno Schulz, Opowiadania. Wybór esejów i listów*, Wrocław.
- Jarzębski Jerzy, 1984, *Powieść jako autokreacja*, Kraków.
- Jarzębski Jerzy, 1999, *Schulz*, Wrocław.
- Jarzębski Jerzy, 2005, *Prowincja centrum. Przypisy do Schulza*, Kraków.
- Karwowska Marzena, 2015, *Antropologia wyobraźni twórczej w badaniach literackich. Świat wyobrażony Brunona Schulza*, Łódź.
- Kosiński Marcin, 2007, *Teoria metafory pojęciowej a teoria amalgamatów. Rozważania na marginesie analizy Głosu w sprawie pornografii Wisławy Szymborskiej*, w: Libura A., *Amalgamaty kognitywne w sztuce*, Kraków, s. 95-111.
- Kotarba Elżbieta, 2020, *Multimedialny moduł tematyczny (MMT) czyli o głośnym czytaniu jako aksjologicznej edukacji na lekcjach polskiego w szkole średniej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Educatio Nova”, Vol. V, s. 132-147.
- Libura Agnieszka, 2007, *Amalgamaty kognitywne w sztuce*, Kraków.
- Lipski Jan Józef, 1985, *Schulz Bruno*, w: *Literatura Polska. Przewodnik encyklopedyczny*, tom II, Warszawa.
- Łotman Jurij, 1976, *Problemy przestrzeni artystycznej*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1.
- Markowski Michał Paweł, 2012, *Powszechna rozwiązalność. Schulz, egzystencja, literatura*, Kraków. [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/53993/markowski\\_powszechna\\_rozwiazlosc\\_schulz\\_egzystencja\\_literatura\\_2012.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/53993/markowski_powszechna_rozwiazlosc_schulz_egzystencja_literatura_2012.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (dostęp: 21.07.2021).
- Maron Marcin, 2014, *Między mitem a historią. Tajemnica filmowego języka «Sanatorium pod Klepsydrą» Wojciech J. Hasa*, w: Lubelski T. (red.),

Wizualizacja lektury w dobie kryzysu czytelnictwa jako amalgamat wyobraźni twórczej

*Od Mickiewicza do Masłowskiej. Adaptacje filmowe literatury polskiej*, Kraków, s. 222-251.

Morbitzer Janusz, 2012, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, „Edukacja i Dialog”, nr 11/12.

Morbitzer Janusz, 2014, *O wychowaniu w świecie nowych mediów: zarys problematyki*, „Labor et Educatio” 2, 119-143. [https://www.bazhum.muzhp.pl/media/files/Labor\\_et\\_Educatio/Labor\\_et\\_Educatio-r2014-t2/Labor\\_et\\_Educatio-r2014-t2-s119-143/Labor\\_et\\_Educatio-r2014-t2-s119-143.pdf](https://www.bazhum.muzhp.pl/media/files/Labor_et_Educatio/Labor_et_Educatio-r2014-t2/Labor_et_Educatio-r2014-t2-s119-143/Labor_et_Educatio-r2014-t2-s119-143.pdf) (dostęp: 02.08. 2021).

Morbitzer Janusz, 2016, *Medialny świat a intelektualny potencjał współczesnych uczniów*, „Nowa Szkoła”, nr 4.

Nęcka Edward, Orzechowski Jarosław, Szymura Błażej, Wichary Szymon, 2020, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.

Olchanowski Tomasz, 2001, *Jungowska interpretacja mitu ojca w prozie Brunona Schulza*, Białystok.

Panas Władysław, 1974, «Regiony czystej poezji». *O koncepcji języka w prozie Brunona Schulza*, „Roczniki Humanistyczne”, 1/1974.

Panas Władysław, 1997, *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*, Lublin.

Panas Władysław, 2001, *Bruno od Mesjasza. Rzecz o dwóch ekslibrisach oraz jednym obrazie i kilkudziesięciu rysunkach Brunona Schulza*, Lublin.

Podstawa programowa z komentarzami <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> (dostęp: 02.08.2021).

Prensky Marc, 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) (dostęp: 02.08.2021).

Schulz Bruno, 2011, *Sklepy cynamonowe. Sanatorium pod klepsydrą*, Kraków.

Speina Jerzy, 1972, *Bruno Schulz (Z zagadnień kreacjonizmu)*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filologia Polska, z. 9 (48), s. 59-82. <https://kpbc.umk.pl/dlibra/doc-content?id=20656&dirids=1> (dostęp: 21.07.2021).

Speina Jerzy, 1974, *Bankructwo realności. Proza Brunona Schulza*, Warszawa-Poznań.

Stala Krzysztof, 1995, *Na marginesach rzeczywistości. O paradoksach przedstawiania w twórczości Brunona Schulza*, Warszawa.

Ślósarz Anna, 2019, *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Warszawa.

Ślósarz Anna, 2018, *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu. Multi-medialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Kraków.

[www.brunoschulz.org](http://www.brunoschulz.org) (dostęp: 20.07.2021).

**O Autorce:**

**Elżbieta Kotarba** – doktor nauk humanistycznych (Uniwersytet Śląski 2004 r.), obecnie pracuje jako nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Małopolska Szkoła Gościnności w Myślenicach; od 2005 r. pełni funkcję egzaminatora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie.