

MARIA SZOSKA ORCID: 0000-0001-8115-3591
Uniwersytet Gdański

Historia szkolnego odbioru, czyli o tym, jak Róża stała się antybohaterką nie tylko dziecięcej wyobraźni

Abstrakt: *Mały Książę* od lat porusza wyobraźnię i emocje czytelników na całym świecie. Świadczą o tym zarówno liczne przekłady książki na języki narodowe, a ostatnio na języki regionalne, jak i żywa obecność tekstu w teatrze, filmie czy muzyce, będąca dowodem inspiracji płynącej z lektury. Opowieść ma też stałe miejsce w szkolnym kanonie lektur obowiązkowych; trwa niezmiennie, mimo zmian podstaw programowych. Wreszcie jest dziełem, które – jak wskazują rozmaite badania świadectw szkolnego odbioru – należy do czytanych przez uczniów z przyjemnością i często zapadających na lata w pamięć.

Artykuł relacjonuje świadectwa szkolnego odbioru i zestawia je z proponowaną przez scenariusze lekcyjne wizją postaci głównej bohaterki, Róży. Ujawnia w ten sposób następującą prawidłowość: mimo upływu lat i zmian strategii badawczych w projektowanym szkolnym odbiorze postać Róży nie tylko jest marginalizowana czy banalizowana, ale wręcz demonizowana, stając się antybohaterką wyobraźni nie tylko dziecięcego, lecz i dorosłego czytelnika.

Słowa kluczowe: Róża, feminizm, szkolny odbiór, *Mały Książę*

The story of the school reception: How did The Rose become an anti-heroine of not only children's imaginations?

Abstract: *The Little Prince* is a story that has been stimulating the imagination and emotions of readers all over the world for years. Numerous translations into national languages and recently into regional languages, as well the vivid presence of the text in the theatre, film and music are the proof of the inspiration that originates from the text. For years, this story has its persistent place in the required school reading list in Poland, despite changes in the core curricula. Finally, it is a book which – as shown by various studies of the school reception reports – is read by students with pleasure and often remembered by them for years.

The article reports the statements of the school reception experience juxtaposing them with the vision of the main character, The Rose, presented in the lesson scenarios. The following regularity is noticeable there: despite the time and changes in research strategies, The Rose character is not only marginalized or trivialized but even demonized in the school reception becoming an anti-heroine of the imagination not only of a child, but also of an adult reader.

Keywords: The Rose, feminism, school reception, *The Little Prince*

Kto z nas nie zna Małego Księcia?
Jego wymagającej róży i planety o trzech wulkanach?
Czas, by także najmłodszy odkryli go dla siebie.

– w ten sposób wydawnictwo Znak reklamowało na stronie internetowej¹ nową, okrojoną wersję *Małego Księcia*, przeznaczoną dla najmłodszych czytelników; opatrzoną ilustracjami, a tak naprawdę kadrami zaczerpniętymi z filmu Marca Osborne’a, który w roku 2015 pojawił się na ekranach polskich kin. Moim zdaniem promocyjna zapowiedź wydawnicza już sugeruje interpretacyjny trop odbioru tekstu Antoine’a de Saint-Exupéry’ego.

Jaka bowiem jest Róża? Wymagająca. Do kogo należy? Dzierżawczość zaimka „jego” każe ją określać poprzez przynależność do Małego Księcia i oceniać wyłącznie w relacji do niego, a nie jako byt osobny. Co ciekawe, opisana prawidłowość działa tylko w jedną stronę: stosowana jest jedynie w odniesieniu do Róży. Celnie podsumowała ten mechanizm Alicja Helman, omawiając egemplifikacje myśli feministycznej. Według Helman zarówno w literaturze, jak i filmie kobieta ujmowana jest nie poprzez istotne, determinujące cechy swej osoby, lecz poprzez opozycję i w odniesieniu do mężczyzny:

Metafora „Adamowego zębra”, z którego powstała Ewa, ma swój głęboki sens kulturowy i społeczny. Kobieta nie jest rozumiana jako „pierwotna całość”, raczej „coś”, co wydaje się nie mieć samoistnego bytu i z natury rzeczy przeznaczona jest do tego, by czyjś inny byt dopełnić (Helman, 2010: 279).

Małego Księcia nie oceniamy wyłącznie przez pryzmat tego, jaki był dla – chciałoby się powiedzieć – współlokalki planety. Albowiem u Antoine’a de Saint-Exupéry’ego tylko za sprawą Małego Księcia opowiadana historia może się rozwijać.

Pojawienie się w kinach filmu Marca Osborne’a na nowo wzbudziło zainteresowanie już kanonicznym tekstem Saint-Exupéry’ego. W Polsce zaowocowało zaś kolejnym z serii tłumaczeniem *Małego Księcia*, tym razem autorstwa Henryka Woźniakowskiego, oraz – jak już wspomniałam – okrojoną wersją opowieści przeznaczoną dla najmłodszych dzieci. Niemniej historia napisana przez Saint-Exupéry’ego od lat porusza wyobraźnię i emocje czytelników na całym świecie. Dowodem tego są zarówno liczne przekłady książki na języki narodowe, a ostatnio na języki regionalne (na przykład język kaszubski), jak i żywa obecność tekstu w teatrze, filmie czy muzyce, będąca dowodem inspiracji płynącej z lektury (Szczurba, 2015). Opowieść ma też stałe miejsce w szkolnym kanonie lektur obowiązkowych, gdzie trwa mimo zmian podstaw programowych. Należy również do dzieł, które – jak wskazują rozmaite badania świadectw szkolnego odbioru – są czytane przez uczniów i często zapadają

¹ [https://www.znak.com.pl/ksiazka/maly-ksiaze-dla-dzieci-antoine-de-saint-exu-
pe-6534](https://www.znak.com.pl/ksiazka/maly-ksiaze-dla-dzieci-antoine-de-saint-exu-
pe-6534).

w pamięć na lata (jeśli nie na zawsze). Moje przekonanie potwierdzają badania prowadzone przez Zofię Zasacką:

Mały Książę został przeczytany w całości przez co drugiego gimnazjalistę – 55% ogółu badanych. Warto odnotować, że wśród czytających tę książkę najmniej było osób korzystających ze streszczeń lub czytających ją tylko we fragmentach. Była to lektura najczęściej omawiana na lekcjach języka polskiego, ale także najbardziej odpowiadająca szkolnym czytelnikom. Jeśli więc uznamy za wspólne doświadczenie lekturowe utwór przeczytany w całości przez minimum co drugiego ucznia – wówczas w obszarze tego doświadczenia mieści się tylko *Mały Książę* (Zasacka, 2014: 132–133).

Niniejszy artykuł będzie próbą zdania relacji ze świadectw szkolnego i studenckiego odbioru postaci Róży. Odbioru konstytuującego się na przecięciu indywidualnej refleksji z projektowaną przez scenariusze lekcyjne. Zestawienie dwóch dyskursów pokaże, że mimo upływu lat i zmian strategii badawczych, w zakładanym szkolnym odbiorze postać Róży nie jest jedynie marginalizowana czy banalizowana, ale wręcz demonizowana, stając się w ten sposób antybohaterką nie tylko dla dziecięcego, lecz i dorosłego czytelnika.

SKĄD JESTEŚ, RÓŻO?

Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, powrócę do początku opowieści. Na początku było słowo, chciałoby się rzec, ale nie w tej historii. U Saint-Exupéry'ego na początku było ziarno, ziarno przyniesione nie wiadomo skąd, nie wiadomo przez kogo. Oczywiście biblijne odwołanie nie ma być jedynie mnemotechnicznym chwytem, albowiem w *Małym Księciu* odnajduję wiele biblijnych nawiązań. Od owego ziarna, z którego nie wiadomo, co wykiełkuje (przypowieść o siewcy), przez analogię do stworzenia kobiety z żebra mężczyzny, po odczytanie Księcia jako nowego wcielenia Jezusa Chrystusa. Do części tych odniesień powrócę później.

Róża zjawia się na planecie Małego Księcia nieoczekiwanie. Chłopiec obserwuje jej wzrost, powolne przybieranie kwiatowej postaci; jest świadkiem jej rozwoju. Wraz z obserwacją rodzą się w nim wielkie oczekiwania. Dojmująca samotność przestaje mu dokuczać, a wszystkie pokładane przez lata uczucia przelewa w Różę. Tak jak nie wiadomo, kim jest Mały Książę i jak znalazł się na planecie, tak nie wiadomo, jakim zrzędzeniem losu zjawiała się na niej Róża. Niejasny status ontologiczny łączy postaci, a zastosowanie bajkowego klucza pozwala zawiesić powyższe pytania bez odpowiedzi, bez szkody dla wiarygodności czytanego tekstu. Natomiast mnie pozwoli uniknąć postawy cechującej dorosłych, którzy na wszystko potrzebują naukowego potwierdzenia, albo niewiernego Tomasza, który musiał dotknąć ran, by uwierzyć w Chrystusową tożsamość.

Róża zyskuje tożsamość i odrębność wówczas, gdy przemawia. Jednak słowa, które narrator (autor?) włożył w jej usta, na trwałe ugruntowały jej opi-

nię jako rozkapryszonej, samolubnej dziewczyny, wpędzającej swoimi płochymi żądaniami Małego Księcia w nieszczęście, a potem w wyrzuty sumienia. Nie mogąc sobie poradzić z tymi sprzecznymi uczuciami, Mały Książę uciekł. To wykładnia jednego z najczęstszych odczytań. Drugą natomiast można zamknąć w zdaniu (na chwilę muszę założyć mało sympatyczną reprezentację dla bohaterki) – dzięki Róży (a raczej niechęci do niej) Mały Książę mógł zwiedzić świat i spotkać osoby, których w innym wypadku nie dane mu było poznać. W takim kluczu owa niechęć okazała się trampoliną do życiowej przygody. Odchodząc, nie planował powrotu; pragnienie powrotu zrodziło się później. Przytoczę fragment ukazujący narodziny Róży w tłumaczeniu Henryka Woźniakowskiego:

Mały książę, który towarzyszył powstawaniu ogromnego pączka, przeczuwał, że wyrośnie z niego cudowna istota, jednak roślina nie zamierzała kończyć prac nad swą urodą, prowadzonych w zielonym pokoiku. Starannie dobierała kolory. Ubierała się pomału, jeden po drugim układała płatki. Nie miała zamiaru wyjść na świat pomięta, jak to czynią maki. Chciała się pokazać w pełni swojej urody. Tak: była bardzo zalotna! Jej tajemnicze strojenie się trwało długie dni. I oto pokazała się pewnego ranka, dokładnie o wschodzie słońca. I choć pracowała z taką precyzją – teraz ziewnęła:

– Ach! Właśnie się obudziłam... Przepraszam... Jeszcze jestem rozczochrana...

Mały książę nie mógł się powstrzymać od słów podziwu:

Jaka jesteś piękna!

Nieprawdaż? – odparła łagodnie róża. – Urodziłam się wraz ze słońcem (Saint-Exupéry, 2015: 40–41).

Narrator personifikuje Różę i czyni z jej narodzin akt autokreacji. Obdarza bohaterkę nadświadomością dotyczącą własnego ciała i efektu, jaki ma wywrzeć na Małym Księciu. W tym właśnie momencie Róża przestaje być kwiatem, a Mały Książę chłopcem. Stają się metaforą kobiety i mężczyzny. Czego dowiadujemy się o Róży? Jest świadoma własnego piękna („Nieprawdaż?”; Saint-Exupéry, 2015: 40), próżna („Mały Książę domyślił się, że skromność nie jest jej mocną stroną”; Saint-Exupéry, 2015: 41), wymagająca: („Czy byłbyś tak dobry, by o mnie pomyśleć?”, „Nie masz może parawanu?”; Saint-Exupéry, 2015: 41, 43), lękliwa („Co będzie, jeśli pojawią się tygrysy z pazurami?”; Saint-Exupéry, 2015: 43). Zdarza się jej też fantazjować, jak na przykład wówczas, gdy powołuje się na świat, z którego przyszła, na swoją przeszłość, której znaczenia nie mogła. Narrator czyni z tego zarzut, ale przecież Mały Książę również nie zna swojej przeszłości ani pochodzenia.

NIE MA RÓŻY BEZ KOLCÓW?

„Nie ma róży bez kolców” to powiedzenie, obecne nie tylko w języku polskim, właściwie jest źródłem stereotypizacji bohaterki. Stanowi oskarżenie Róży

i jednocześnie eksplikację jej zachowania. Różę należy wahać i podziwiać, ale gdy ktoś nieopatrznie spróbuje ją dotknąć, może się mocno zranić. Tak zranił się Mały Książę, który „mimo swej pełnej dobrej woli, zaczął wkrótce mieć wątpliwości co do róży. Traktował z powagą całkiem nieważne słowa i poczuł się bardzo nieszczęśliwy” (Saint-Exupéry, 2015: 46). „Nie ma róży bez kolców” oznacza, że nawet to, co wydaje się nam piękne i idealne, ma drugą stronę, wadliwą, często bolesną, a niejednokrotnie dostrzegalną dopiero po czasie. Jednakże w tej konkretnej literackiej opowieści kolce są metaforą ukłuc Małego Księcia i warunkują jego odejście, a zarazem właśnie w kolcach Mały Książę pokłada nadzieję, licząc, że uchronią Różę od zagłady, zagrażającej również ze strony narysowanego baranka.

Róża jest właściwie istotą bezdomną, zjawiała się na zamieszkiwanej przez Małego Księcia planecie, ale ta nigdy nie stała się również jej współwłasnością. Róża to jednocześnie dziewczyna i kwiat-krzew; mimo baśniowej konwencji podlega jednak prawom natury: jej czas kwitnienia jest ograniczony. Jako krzew jest mocno osadzona w ziemi, wrosnięta w nią korzeniami. Nie może ich wyrwać, bo groziłoby to samounicestwieniem. Z kolei żądania Róży, które czytane są jako kaprysy, świadczą o jej zależności – nie może sama siebie podlać, nakarmić i osłonić kloszem, dlatego potrzebuje cudzej ręki. Zależność egzystencjalna od drugiej osoby zawsze prowadzi do frustracji, a tłumiona frustracja przejawiać się może w zmiennym, a nawet agresywnym zachowaniu. Postawa Róży skłania do przywołania teorii frustracji-agresji Johna Dollarda i Neala Millera (Dollard, 1961). W opracowanej w 1939 roku teorii badacze uznali agresję za popęd ukierunkowany na cel. Ich zdaniem za wystąpienie agresji odpowiada stan frustracji, tę ostatnią zaś definiowali nie jako stan psychiczny, ale jako przeszkodę uniemożliwiającą zrealizowanie zamierzonego celu. W rezultacie przejęli, że podstawowym czynnikiem powstrzymującym agresję jest antycypowanie kary i obawa przed nią. Strach przed karą prowadzi jednak potencjalnego agresora do przemieszczenia agresji lub zmiany jej postaci.

Teoria Johna Dollarda i Neala Millera spotkała się z żywą polemiką, wskazywano zwłaszcza, że agresja nie wyczerpuje katalogu możliwych reakcji na frustrację. Głosy krytyczne doprowadziły Neala Millera do przepracowania pierwotnej wersji teorii. Uznał zatem, że reakcją na frustrację może być również płacz, smutek, złość czy zmiana nastrojów. Jednym z następstw frustracji jest również fiksacja, czyli uporczywe powtarzanie reakcji nieprzynoszących pożądanых skutków (Czerwińska-Jakimiuk, 2020: 206). Interpretacja postawy Róży w świetle opisanej teorii pozwala wytłumaczyć jej niekiedy irytujące zachowanie, a nawet ją usprawiedliwić.

Mały Książę nie jest zatem jednoznacznie dobry ani Róża nie jest jednoznacznie zła. Warto mieć tę oczywistą prawdę na uwadze, omawiając tekst z uczniami na lekcjach języka polskiego, by uniknąć konstruowania kulturowych uzasadnień dla stereotypów.

NAPISAĆ NA NOWO

Czy wobec powyższych wątpliwości należałoby napisać *Małego Księcia* na nowo? Innymi słowy: przepisać, dostosowując do kanonu współczesnej poprawności. Dla niektórych to jedyne możliwe rozwiązanie. W roku 2018 ukazała się hiszpańskojęzyczna wersja *Małego Księcia*, odmienna niż wszystkie; nie był to po prostu kolejny przekład czy adaptacja, ale prze-pisanie dzieła od nowa. Reinterpretacji kanonicznej lektury podjęły się Julia Bucci i Malena Gagliesi, przyczynkiem była zaś 65. rocznica publikacji *Małego Księcia*. Rzec opublikowało argentyńskie wydawnictwo w ramach projektu Espejos Literarios, zakładającego dostosowanie klasycznej literatury do współczesnych reguł politycznej poprawności. Autorki przepisały i zilustrowały tekst Saint-Exupéry'ego. Jak czytamy na oficjalnych stronach wydawnictwa, starały się posługiwać językiem inkluzywnym, by osoby dyskryminowane w publicznym dyskursie mogły się utożsamić z opowiadaną historią (Zani, 2018). W tym celu wyeliminowały bezpośrednie lub pośrednie nawiązania do rasy, kraju pochodzenia czy religii. Ze względu na fakt, że wszyscy mieszkańcy planet odwiedzanych przez Księcia to mężczyźni (spośród osiemnastu postaci, które pojawiają się w dziele de Santa, tylko trzy to kobiety, tj. Róża, wąż [!] i mały samotny kwiatek na środku pustyni), autorki nowej wersji zdecydowały się wprowadzić więcej żeńskich postaci. Istotna zmiana spotkała również *Małego Księcia*, który w tym wydaniu stał się księżniczką, obdarzoną burzą fioletowych włosów.

Zawieszając na chwilę dyskurs dotyczący zmiany płci bohatera, chciałabym skupić się na zagadnieniach rodzajowych. Jak zawsze w wypadku przekładów, ujawniają się zasadnicze rozbieżności językowe („Język jest źródłem nieporozumień”, jak zauważył Lis; Saint-Exupéry, 2015: 90). W języku polskim wąż jest rodzaju męskiego, podobnie jak w języku francuskim. Natomiast w języku hiszpańskim wąż (*serpiente culebra*) przyjmuje rodzaj żeński. W Polsce w najbardziej znanym przekładzie Jana Szwykowskiego nie występuje wąż, jest natomiast żmija. Woźniakowski wprowadza węża, który ze względu na konotacje biblijne posiada głębszą symbolikę.

W polskim przekładzie francuskiego oryginału każdy tłumacz musiał się mierzyć z jeszcze jedną trudnością translatoryczną, otóż w języku polskim słowo „kwiat” jest rodzaju męskiego, w języku francuskim – żeńskiego. Róża przez długi czas nazywana jest po prostu kwiatem, staje się Różą dopiero wówczas, gdy zaczyna być istotna dla *Małego Księcia*. W języku polskim trudno jednak oddać ten proces, dlatego kwiat staje się Różą szybciej, niż dzieje się to w oryginale.

Projekt Espejos Literarios z założenia ma ocalić klasykę w nowym wydaniu, tak by nie powielać współcześnie nieakceptowalnych stereotypów. Chodzi zatem w nim o coś więcej niż koncepcję twórczej zdrady, którą Robert Escarpit sformułował w dziele *Literatura i społeczeństwo*. Jego zdaniem literatura posiada taką zdolność, że nie przestając być sobą, może współcześnie

mówić co innego, niż mówiła w sposób jawny w sytuacji historycznej, w której powstała. Twórcza zdrada ujmowana jest jako podstawowa cecha literatury, a więc jako zdolność do generowania przez dzieło nowych znaczeń. Z kolei podatność na twórczą zdradę stanowi kryterium wartości literackiej utworu: dzieła wiecznie żywe to utwory, które bardziej niż inne nadają się do zdradzania i są zdradzane. „Można powiedzieć tylko tyle – że utwór jest tym bardziej literacki – czyli literacko «dobry» – im bardziej trwała i rozciągała jest jego przydatność na zdradę, czyli jego zdolność komunikowania” – pisał Escarpit (Escarpit, 1976: 168). Dzieło literackie zdradza zatem twórczo swego autora i pierwszych czytelników (repcja w kontekście macierzystym) z odbiorcami żyjącymi w innych przestrzeniach historycznych, społecznych, kulturowych. Jednak co ważne, twórcza zdrada zakłada lojalność czytającego w stosunku do autora oraz istnienie utopijnej wizji idealnej interpretacji, rekonstruującej jego intencję. Czy tak jest w tym wypadku?

Niewątpliwie w XXI wieku dzieło Saint-Exupéry'ego generuje inne znaczenia niż w latach 40. i 50. XX wieku, bo zmieniła się czytelnicza percepcja. Wiadać to zwłaszcza na przykładzie filmowej adaptacji *Małego Księcia*, w której inaczej rozłożono akcenty odpowiedzialności za rozpad relacji głównych bohaterów. Niezmiernie ważna dla interpretacji opisywanego związku kwestia w tłumaczeniu Woźniakowskiego brzmi „Nie potrafiłem jej kochać. Byłem na to zbyt młody”, natomiast w dialogowej warstwie filmu: „lecz oboje byli na to zbyt młodzi, by wiedzieć, jak kochać” (Saint-Exupéry, 2015: 47). Czy jednak rzeczywiście historię *Małego Księcia* trzeba przepisać na nowo, czy też może wystarczy uruchomić inne narzędzia interpretacyjne, by znaleźć nowy klucz do odczytania tekstu. Projekt Espejos Literarios spotkał się z jednej strony z entuzjazmem czytelników, z drugiej – z falą ogromnej krytyki przyjmującej także formę rozlicznych parodii. Śmiech, jak wiadomo, pozwala oswoić wiele obcych elementów, ale wyśmianie odziera z godności.

CZYTAĆ POD WŁOS

Na konieczność nowego odczytania tekstów ujętych w szkolnym kanonie wskazują badacze literatury i dydaktycy. Dobrym przykładem są propozycje krytycznego czytania twórczości Henryka Sienkiewicza. Już w komentarzu (wskazówkach metodycznych) do Podstawy Programowej do Szkoły Podstawowej, Gimnazjum i Liceum z 2008 roku Witold Bobiński zalecał nauczycielom, by omawiając *W Pustyni i w puszczy*, uruchamiali narzędzia kulturowej teorii literatury. Pisał:

W spotkaniu z klasycznymi już dziś lekturami, jak choćby *Tym obcym*, *W pustyni i w puszczy*, *Chłopcach z Placu Broni*, a także z tekstami współczesnymi, użyteczna może okazać się kategoria Innego (Obcego), której wykorzystanie skłania do rozmów o tolerancji, otwarciu wobec inności, akceptacji drugiego człowieka – co nie oznacza aprobaty wobec zła. W przypadku powieści

Sienkiewicza konieczne wydaje się dziś spojrzenie z punktu widzenia stosunku głównych bohaterów do ich afrykańskich towarzyszy czy afrykańskiej kultury w ogóle. Intencją nie jest tu dyskredytowanie dzieł takich jak *W pustyni i w puszczy*, lecz inspiracja do twórczej z nimi dyskusji – zarówno o literaturze, jak i o świecie (Bobiński, 2009: 70).

Moim zdaniem w ten sposób trzeba dzisiaj czytać *Małego Księcia* i opisaną w nim relację bohatera z kwiatem. Czytać „pod włos”, czyli w duchu, który proponuje Jakub Majmurek:

Przy pewnym lekturowym wysiłku można bowiem „Trylogię” – trochę wbrew niej samej, a na pewno wbrew jej konserwatywnym interpretacjom – czytać jako opowieść o upadku Polski z powodu odmowy uznania przez hegemoniczną, szlachecką polskość Innego, któremu Rzeczpospolita odmawia przyjęcia do obywatelskiej wspólnoty. W „Ogniem i mieczem” tym Innym są Kozacy. Rzeczpospolita odmawia stania się państwem trzech narodów i traci Ukrainę – w tę stronę powieść czyta zresztą Hoffman w swoim bardzo empatycznym wobec sprawy ukraińskiej filmie z 1999 roku [...] „Trylogia” pod pozorną narracją „ku pokrzepieniu serc” pokazuje Polaków oddzielonych od nowoczesności: od nowoczesnej dyplomacji, form państwowości, rewolucji naukowej. Gdy Anglia przeżywa polityczną rewolucję, gdy w Europie powstaje rachunek różniczkowy, pompa próżniowa i schemat ludzkiego krwiobiegu, my zajęci jesteśmy potyczkami z Tatarami gdzieś na bagnach Prypeci. Trzeba dużej ekwilibrystyki retoryczno-historycznej, by dostrzec w tym powód do dumy (Majmurek, 2016).

SZKOLNE PYTANIA I ODPOWIEDZI

Tymczasem w szkole książka Saint-Exupéry’ego jest sprowadzana do przypowieści dydaktycznej, co uniemożliwia dotarcie do głębszych sensów. Najczęściej lekturę omawia się, wykorzystując dwa klucze interpretacyjne: biograficzny i symboliczny. W zależności od tego, która strategia teoretycznego odczytania w danym momencie dziejowym była bardziej popularna, taką formę proponowali też autorzy podręczników czy pomocy dydaktycznych. Najpierw więc biografizm – w tym aspekcie najważniejszym kontekstem jest wypadek lotniczy Saint-Exupéry’ego na Saharze. W szkolnej praktyce często przekłada się ten fakt na konkretne działanie: biografia pisarza zostaje rozpisana na tabelę, w której uczniowie mechanicznie zapisują fakty z życia pisarza i ich literacki odpowiednik. Biograficzny klucz przykłada się także do Róży, utożsamiając ją z Consuelo Suncin, żoną pisarza (Róża ma wiele cech przypisywanych Consueli, jak choćby charakterystyczny kaszel). Ostatni z wymienionych sposobów odczytania relacji Mały Książę – Róża pojawia się w rozmaitych opracowaniach metodycznych, m.in. w scenariuszach lekcyjnych Elżbiety Ziolo i Krzysztofa Wiatra zatytułowanych *Mały Książę, czyli o doświadczeniu istnienia w drodze* (Kraków 2001).

W drugiej kolejności po kluczu biograficznym autorzy i autorki opracowań metodycznych najczęściej odwołują się do klucza symbolicznego. Symbolicznie interpretuje się zwłaszcza wędrówkę Małego Księcia po poszczególnych planetach. Planeta Króla ma oznaczać żądzę władzy, Próźnego – pychy, Bankiera – posiadania. Z kolei postać Pijaka ma symbolizować uzależnienie, Latarnika – pracoholizm, a Geografa – pseudonaukowca (Falicki, 1958: 163–192). Taką ścieżkę interpretacyjną wytycza Cecylia Ratajczak, autorka scenariuszy do *Małego Księcia* opublikowanych na stronie Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego jako pomoc do podręcznika „Między nami”². Z kolei autorzy podręcznika *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum, kl. 3* skupiają się na symbolicznym znaczeniu przyjaciela Małego Księcia z Lisem (Adrabińska-Pacuła i in., 2015: 200–202)³.

W ostatnich latach popularność zyskuje również klucz biblijny (por. zwłaszcza Świeżyński, 2007: 79–199). Głośno w tym kontekście stało się o dziele Enzo Romeo (*Il Piccolo Principe commentato con la bibbia*, 2017), włoskiego uczonego, który skomentował *Małego Księcia* Biblią. Odtworzył w dziele Exupéry’ego fragmenty Księgi Mądrości, Pieśni nad Pieśniami, Księgi Psalmów, Ewangelii – szczególnie Kazania na Górze i Ośmiu Błogosławieństw, a przede wszystkim męki i śmierci Chrystusa. Zdaniem badacza Mały Książę to Chrystus, a Róża to Bóg ojciec.

Pojawiły się również próby spojrzenia na tekst *Małego Księcia* z perspektywy intertekstualnej czy krytyki feministycznej. W książce *Trudna obecność* (Gdańsk 2019) zaproponowano trzy scenariusze lekcyjne oparte na *Małym Księciu*, odwołujące się do różnych strategii interpretacyjnych. Jednym z założeń publikacji było dostarczenie nauczycielom narzędzi do innej rozmowy o dziele Exupéry’ego. Podstawą rozważań uczyniono film Marca Osborne’a, który pozwolił uruchomić strategię intertekstualną, a dzięki zmianom w warstwie dialogowej ujawnił nowe rozumienie starego tekstu.

STUDENCKA ODCZYTANIA I REINTERPRETACJE

Od roku 2019 prowadzę z grupami studentów specjalności nauczycielskiej cykl zajęć poświęconych opowieści Exupéry’ego. Studenci na pierwszych zajęciach z cyklu, jeszcze przed ponowną lekturą tekstu, zostają poproszeni o napisanie krótkiej opinii na temat *Małego Księcia* i Róży. Niezmiennie od kilku lat przyszli nauczyciele na początku swej zawodowej drogi mają jasno uformowany światopogląd: Róża była samolubna, kapryśna, zapatrzona w siebie, zmienna, histeryczna, winna sama sobie; natomiast Mały Książę był naiwny, wykorzystywany, manipulowany, wreszcie niejako zmuszony do opuszczenia

² Materiał dostępny na stronie Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego jedynie dla tzw. klubowiczów, czyli nauczycieli pracujących na lekcjach j. polskiego z opublikowanymi przez wydawnictwo podręcznikami.

³ Tutaj rozdział poświęcony przyjaźni *Małego Księcia* z Lisem.

swojej planety. Tylko w ten sposób mógł bowiem odzyskać wolność i porzucić toksyczną przyjaciółkę.

W jednej z odsłon zajęć zaproponowałam studentom pogłębiony namysł nad tą relacją. Zależało mi na uruchomieniu empatii i postawieniu się w położeniu drugiej osoby, co między innymi popularyzował Tagore w swojej szkole Santiniketan. Proponowane zagadnienia dotyczyły namysłu nad kondycją Róży, jej pozycją, zależnością egzystencjalną. Skupiały się również na warstwie językowej *Małego Księcia*, zwłaszcza na kwestii „sądziłem, że posiadam jeden kwiat”. Chciałam skłonić studentów do uważności językowej, stąd zaproponowałam namysł nad zagadnieniem, czy można posiadać kogoś w miłości. W efekcie jednak, po takim cyklu zajęć – przynajmniej dla części studentów – nieoczekiwanie Mały Książę stawał się czarnym bohaterem. Aby ukazać złożoność tej relacji, trzeba było postawić kolejne pytania, tym razem dotyczące narratora przypowieści (gdyż nie mamy bezpośredniego dostępu do myśli Róży). Pytanie pełni przecież kształcącą funkcję (odwołanie do tytułu tekstu Andrei Folkierskiej [Folkierska, 1995]), a ponadto, jak pisał Gadamer, wszelkie rozumienie ma strukturę pytania. Zdaniem Barbary Myrdzik, autorki *Zrozumieć siebie i świat* oraz popularyzatorki myśli Gadamera w dydaktyce, hermeneutyka może w niej odegrać szczególną rolę, jako swego rodzaju filozofia praktyczna, a więc jednocześnie teoria i sztuka rozumienia i czynienia zrozumiałym tego, co obce, inne, niezrozumiałe i pierwotnie niejasne. Od pytań zadawanych sobie, innym lub rzeczywistości zaczyna się poznawanie i pragnienie poszukiwania prawdy (Myrdzik, 2006: 82).

W kolejnej odsłonie zajęć studenci poszukiwali odpowiedzi na następujące zagadnienia:

1. Jaki jest związek Lisa z Różą?
2. Jaką rolę w historii odgrywa baranek?
3. Czego boi się Mały Książę?

Na lekcjach języka polskiego często formułowany jest wniosek, że Lis uświadamia Księciu wartość Róży. To prawda zgodna z tekstem. Jednakże zamknięcie sensów dzieła w tak zwanych złotych myślach czyni z tekstu przypowiestkę dydaktyczną, a ów dydaktyczny naddatek przez niektórych uważany jest za kicz (takie zdanie pojawia się na przykład w materiałach prasowych promujących wydaną niedawno książkę *Stówka. Przeczytaj to jeszcze raz* Anny Dziewit-Meller i Justyny Sobolewskiej: „Nie znoszę *Małego Księcia*. Już jako dziecko miałam poczucie, że to kicz. Nie lubię literatury mądrościowej”; Koniczyńska, 2021).

Relacja Lisa z Księciem ciekawie została przedstawiona w filmie Osborne’a, w którym postaci zilustrowano zbliżonymi kolorami. Bohaterów łączy jednak nie tylko podobna barwa. Gdy Mały Książę poznaje Lisa, nie widzi go, słyszy jedynie głos. Lis mówi wówczas: „Tu jestem [...] – pod jabłonką” (Saint-Exupéry, 2015: 85). Jabłoń przywodzi na myśl biblijne drzewo poznania i właśnie pod jabłonią Mały Książę dochodzi do samopoznania. Kiedy wędrował przez

pustynię i spotkał na niej samotnego kwiatka, zadał sobie pytanie: dlaczego ludzie nie mają korzeni? Pod jabłonią zrozumiał, że to, co go drażniło w Róży, powinno być wzruszać. Jednakże ze współczesnej perspektywy czytelniczej również przywołane stwierdzenie budzi wątpliwości etyczne. Róży zostaje przywrócona wartość wyłącznie przez jej znaczenie dla Księcia. Lis wyklada bohaterowi prawdę oswojenia, która jednak utrwała przekonanie, że ludzką wartość można zmierzyć stopniem znaczenia dla innych. Zwrócił na to uwagę już Jerzy Falicki:

Według tej aksjologii stworzenia nie posiadają wartości same w sobie, lecz nabierają jej dopiero wtedy, gdy im poświęcamy uwagę, gdy im oddajemy część czasu. Ten brak obiektywnej wartości i oparcie wartościowania na subiektywizmie każe zaliczyć liska z tego punktu widzenia do relatywistów. W takiej postawie można by upatrywać odbicie nauki Nietzschego (Falicki, 1958: 177).

Relatywizującego uproszczenia można uniknąć, gdy wprowadzi się w tym miejscu refleksję nad rolą baranka w rozwijającej się historii. Mały Książę podczas rozmowy z Lisem poznaje bowiem głębszą prawdę. Na początku opowieści bohater prosi pilota o narysowanie baranka, ale żadna konkretyzacja go nie zadowala. Dopiero rysunek pudełka wydaje mu się odpowiedni. Kim jest zatem baranek? Biblijne znaczenie baranka wyłożył Adam Świeżyński w tekście *Czy baranek zjadł Różę. Próba symboliczno-biblijnej interpretacji Małego Księcia*. Wiadomo, że baranek:

to od czasów Starego Testamentu (a może nawet wcześniejszych) symbol ofiary. Był zwierzęciem składanym Bogu Jahwe na ofiarę całopalną. Składanie ofiary służy zaś przede wszystkim przebłaganiu Boga za grzechy i uczynione zło, aby móc wejść z Nim w bliską relację. Ofiary żydowskie mają charakter zastępczy: zamiast człowieka przelewa się krew baranka. Często wykorzystywanego jako zwierzę ofiarne cierpliwego, łagodnego i posłusznego baranka, tak łatwo dającego się prowadzić na śmierć, tradycja chrześcijańska uczyniła symbolem ofiarnej śmierci Chrystusa (Świeżyński, 2007: 95).

Zastanowiłam się zatem wraz ze studentami, czy baranek zjadł Różę.

CZY BARANEK ZJADŁ RÓŻĘ?

Prośba „Narysuj mi baranka” zdaniem części studentów oznaczała: złóż mi ofiarę. Nie materialną, ale duchową. Inni wskazywali, że Mały Książę składa z siebie ofiarę za Różę, aby odkupić popełnione przewinienia. Albowiem połączyć się z nią może jedynie poprzez śmierć. Z tych powodów tak długo nie akceptuje wizualnych reprezentacji baranka. Aprobuje dopiero rysunek pudełka. Czarodziejskie pudełko może pomieścić w sobie baranka, podobnie jak kapelusz słonia. Dlaczego zatem Mały Książę martwi się, że baranek zje Różę po powrocie do domu?

Baranek, uwolniony z pudełka, może się zadowolić nie tylko baobabami, ale i zjeść Różę, ponieważ – takie wnioski również padały na zajęciach – baranek z jednej strony symbolizuje ofiarę, z drugiej natomiast jest naznaczony sugestią przemocy. Przekonanie, że baranek może wyrządzić Różę krzywdę oddala rozumienie tekstu Exupéry'ego od ewangelicznej wykładni. Mały Książę przeczuwa, że może się ponownie pokłócić z Różą, dlatego prosi o narysowanie barankowi kagańca. Jednak ostatecznie kagańca barankowi nie zakłada, dając mu wolność i zarazem czyniąc siebie odpowiedzialnym za własne czyny. Pytanie stawiane przez pilota: „Co się wydarzyło na tej planecie? [...] Spójrzcie w niebo. Postawcie sobie pytanie: baranek zjadł tę różę czy jej nie zjadł?” (Saint-Exupéry, 2015: 123) – retorycznie zawiesza opowieść, nadając jej wielowymiarowy i niejednoznaczny charakter, dla wielu czytelników silnie oddziałujący na ich egzystencję. Jak pisał Henryk Czubała, literatura kształtuje obrazy podmiotowości jako egzystencji zanurzonej w świecie i oddziałującej przez bycie, kształtuje też postawę wobec świata i ludzi. Czytanie literatury może stać się hermeneutyczną i estetyczną lekcją życia, doświadczania świata konieczności i przypadku, literaturoznawca jako czytelnik rozwija literackie narracje – dając świadectwo swojego rozumienia i estetycznego doświadczania, uprawia w ten sposób „literaturę o literaturze” (Czubała, 2009: 14). Mam nadzieję, że takie literackie narracje staną się też udziałem uczniów na lekcjach polskiego, bo na wnikliwe spojrzenie zasługuje zarówno Mały Książę, jak i Róża.

BIBLIOGRAFIA

- Adrabińska-Pacuła, L., Hącia, A., Malczewska, J., Olech, J. (2015). *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum, kl. 3*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bobiński, W. (2009). Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Wskazówki metodyczne. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (63–71). Pobrano z: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf>.
- Czerwińska-Jakimiuk, E. (2020). Agresja w perspektywie psychologicznej u filozoficznej. *Przegląd wybranych teorii. Argument*, 10, 197–212.
- Czubała, H. (2009). Czytanie przeciw interpretacji. *Estetyka i Krytyka*, 15/16, 13–26.
- Dollard, J., Miller, N.E., Doob, L. (1961). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Escarpit, R. (1976). Literatura a społeczeństwo (przeł. J. Lalewicz). W: H. Markiewicz (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą, t. 3* (124–181). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Falicki, J. (1958). Uwagi o symbolice „Małego Księcia” A. de Saint-Exupéry. *Roczniki Humanistyczne*, Vol 6, No 3, 163–192. Pobrano z: <https://ojs.tnkuł.pl/index.php/rh/article/view/911>.
- Folkierska, A. (1995). Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmianny myślenia o edukacji* (155–173). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Helman, A. (2010). Koncepcje feministyczne. W: A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik* (279–292). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Koniecznyńska, A. (2021). „Stówka”. *Książka o głodzie czytania*. Pobrano z: <https://www.vogue.pl/a/stowka-nowa-ksiazka-anny-dziewit-meller-i-justyny-sobolewskiej>.
- Majmurek, J. (2016). *Sienkiewicz na nowo. „Trylogia” pokazuje, jak ucieka nam nowoczesna Europa*. Pobrano z: <https://wyborcza.pl/7,75410,19589667,sienkiewicz-na-nowo-trylogia-pokazuje-jak-ucieka-nam-nowoczesna.html>.
- Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Osborne, M. (reż.). (2015). *Le Petit Prince* [Mały Książę] [film]. Francja, On Animation Studios.
- Saint-Exupéry de, A. (2015). *Mały Książę* (tłum. H. Woźniakowski). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Szczerba, J. (2015). *Wielka kariera „Małego Księcia”. Już w kinach animowana adaptacja*. Pobrano z: <https://wyborcza.pl/7,75410,18525843,wielka-kariera-malego-ksiecia-juz-w-kinach-animowana-adaptacja.html>.
- Szoska, M. (2019). „Mały Książę” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego i Marka Osborne’a. W: *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja* (161–186). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Świeżyński, A. (2007). „Czy baranek zjadł Różę?”. Próba symboliczno-biblijnej interpretacji „Małego Księcia” Antoine de Sainte-Exupéry. *Studia Gdańskie XXI* (79–99). Pobrano z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-bdf15d5b-0893-4dc5-bc9d-63c2db05bcc9/c/78-99.pdf>.
- Zani, M. (2018). *Controversia por la princesa una reimaginacion feminista e inclusive del classico El Principito*. Pobrano z: <https://www.diariovivo.com/controversia-por-la-princesa-una-reimaginacion-feminista-e-inclusiva-del-clasico-el-principito/>.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zioło, E., Wiatr, K. (2001). „Mały Książę”, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.