

Szekspir nasz powszedni albo praktyka sensownego czytania w szkole (dziś, tj. „w czasach zarazy cyfrowej” oraz relacji globalnych, a także niezależnie od jakichkolwiek plag czy kataklizmów)

Zofia Agnieszka Kłakówna

Kraków

ORCID: 0000-0002-9726-0444

Our Daily Shakespeare or a Sensible Reading Practice in the Classroom (today i.e. at the Time of “Digital Plagues” and Global Relations, as well as Regardless of any Other Plagues or Disasters)

Abstract: The paper is based on the assumption that the contemporary educational system, including its general approach to literature, is characterized by being totally old-fashioned, and its results are completely opposite to what the authors of the relevant programmes hoped to achieve, and this is the reason why it desperately needs re-evaluating and revising. The text documents various motivations of interpreting William Shakespeare's romantic comedy, *The Tempest*, as an example of a valuable and meaningful work of fiction. Thus 't is a good starting point for a constructive reflection on how to create conditions suitable for studying literature-based texts in the classroom as well as on teachers' training which would respect both the up-to-date cultural context and the value of humanistic education, paramount for the development of human identity, and which is nowadays widely contested by the present interim economic and technical priorities.

Key words: humanistic education, practice of contextual fiction reading, reading from the perspective of cultural and philosophical anthropology, literature-based text, theatre production, creating reading conditions, Shakespeare in the classroom

Słowa kluczowe: edukacja humanistyczna, praktyka kontekstowego czytania literatury pięknej, czytanie z perspektywy antropologii kulturowej i filozoficznej, tekst literacki, przedstawienie teatralne, projektowanie warunków lektury, Szekspir w szkole

Porządek wyводу: intencje prezentowanego szkicu – założenia praktyki czytania z perspektywy antropologicznej – lektura *Burzy* Szekspira jako przykład: świadectwa interpretacji tekstu z perspektywy antropologii kulturowej i filozoficznej; świadectwa odbioru scenicznych i filmowych realizacji dramatu; projektowanie warunków lektury *Burzy* w dzisiejszej szkole polskiej (kiedy i po co proponować lekturę tekstu oraz jak nad nim pracować) – uogólnienie; stałe reguły postulowanej praktyki czytania – nauczycielskie przygotowanie – konteksty – rozszerzenia – pogłębianie lektury.

Intencje wpisane w tytułową formułę¹ tego tekstu można by pewnie wziąć za prowokację – no, bo czy istotnie wyobrażalna jest praktyka sensownego czytania w szkole niezależnie od okoliczności? Nagłe odkrycie lekturowego panaceum? Szekspir uniwersalny/współczesny? Dobry na wszystko? Zbyt piękne, żeby nie pachniało utopią.

Postaram się mimo wszystko pokazać, że praktyka taka jest na serio do pomyślenia. Więcej. Tylko w obrębie przedstawianej opcji szkolne obligacje lekturowe mają rzeczywiście jakieś znaczenie. Pod pewnymi warunkami. Ma się rozumieć, że pod pewnymi warunkami. Na przykład takimi, że przewartościuje się dziś „starożytność” raczej, lecz ciągle aktualne wyobrażenia na temat szkoły i motywów czytania literatury na lekcjach. O tym jednak później i w związku z konkretnym przykładem, na podstawie którego da się wyprowadzić „żelazne reguły” postulowanej praktyki czytania oraz określić dotyczące jej nieuniknione relacje między przymusem i wolnością w ramach obowiązkowej edukacji szkolnej. Od razu trzeba jednak zaznaczyć, że mowa będzie o działaniach absolutnie przeciwnych do takich, które – mimo nieledwie plagi reform – bez końca powielają pruską wizję szkoły, i to całkiem niezależnie od gwałtownie zmieniającego się kontekstu kulturowego lub włączając weń szkołę poprzez pozorowanie nowoczesności na zasadzie stosowania gadżetów².

Założenia

Podstawę referowanych dalej rozwiązań stanowi taka **koncepcja** przedmiotu pod nazwą „język polski”, której **celem jest ogólna edukacja humanistyczna** nastawiona na formację ludzi samodzielnie i krytycznie myślących, gotowych intelektualizować własne doznania, doświadczenia, emocje, rezultaty poznania.

¹ Przyjęta w tytule formuła temporalna „czas cyfrowej zarazy” rozumiana powinna być tak, jak w książce *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* Pawła Kasprzaka i in. (Toruń 2016), więc jako żart, ale i wyzwanie.

² Krytyczną analizę stagnacyjnej roli formuł, które opisują dziś szkołę, zob. w tekście pt. „*Język, który myśli za Ciebie*”, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 1 (92), s. 25–39. Niniejszy wywód pomyślany jest jako komplementarny wobec wskazywanego artykułu i oferuje pomysły rozwiązań konstruktywnych.

Myśleć samodzielnie i krytycznie nie oznacza, że tak samo, jak wszyscy, choć zawsze z respektem dla określonych norm prawnych, zwłaszcza konstytucyjnych. **Zadaniem** definiowanej w ten sposób edukacji jest pomoc uczącym się w konstruowaniu narzędzi umożliwiających samodzielne rozpoznawanie, nazywanie problemów otaczającego świata i intelektualną orientację w nim.

Inaczej mówiąc, idea edukacji humanistycznej przekłada się w ramach takiego zadania na ofertę pomocy w próbach odkrywania tego, co się składa lub może składać na własną i cudzą tożsamość oraz na pojęcie człowieczeństwa w określonym kontekście kulturowym, w relacjach wobec świata i innych ludzi, w ramach własnego kulturowego centrum i tego, co stanowi jego marginesy. Jest to zatem idea wyznaczana przez antropologię filozoficzną i kulturową³.

Obowiązkiem szkoły w ramach przedmiotu o nazwie „język polski” byłoby w takim razie **tworzenie warunków** umożliwiających **poznanie i głębokie przetwarzanie poznawanej materii, tj. wyników czytania najrozmaitszych tekstów kultury**, bo dopiero na tych głębokich przetworzeniach oparta może być zarówno **indywidualnie znacząca wiedza o świecie**, jak i szanse **porozumiewania się** na temat dokonywanych rozpoznań⁴.

Chodzi przy tym o **warunki** tworzone **z uwzględnieniem** naturalnych **potrzeb** oraz **aktualnych, indywidualnych możliwości** dzieci i młodzieży.

Takie, które dają szansę zaspokajania **ciekawości i woli poznania** odpowiednio do emocjonalnej i intelektualnej dojrzałości uczących się.

Takie, które dają okazję do **odróżniania faktów od opinii** oraz **zderzania** różnych wyobrażeń, postaw, stanowisk, poglądów na ten sam temat, pozwalając budować własne postawy i własne widzenie rzeczy, za które trzeba wziąć odpowiedzialność⁵.

Istotą tak rozumianego ogólnego kształcenia humanistycznego jest więc, jeszcze inaczej mówiąc, tworzenie **okazji do stawiania** podstawo-

³ O rozróżnieniach między antropologią filozoficzną (nastawioną na opis cech człowieka jako gatunku) i kulturową (opis cech człowieka w danej kulturze) zob. Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Antropologia dla niewtajemniczonych*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011, s. 10 i nast. W tym kontekście zob. też teksty reprezentatywne dla kulturowych teorii postkolonialnych.

⁴ Omówienie tego problemu ze względu na edukację humanistyczną zob. w tekście: P. Kołodziej, J. Walińska, *Edukacja przemyślana na nowo: nauki humanistyczne*, w: P. Kasprzak i in., *Edukacja...*, s. 147–210.

⁵ Zob. w tym kontekście uwagi na temat tożsamości i edukacji w książce: D. Barenboim, E. W. Said, *Paralele i paradoksy*, przeł. A. Laskowski, Warszawa 2007 (książka obejmuje niezwykle rozmowy znanego dyrygenta, Daniela Barenboima – urodzonego w rodzinie rosyjskich Żydów w Buenos Aires, dorastającego w nowo powstałym państwie Izrael, mieszkającego i pracującego następnie w Londynie, Paryżu, Jerozolimie, Chicago i Berlinie – oraz uczonego humanisty, Edwarda Saïda – urodzonego w Jerozolimie w rodzinie palestyńskiej i dorastającego w Kairze, mieszkającego potem w USA i znów w Palestynie i w Kairze).

wych **pytań** dotyczących ludzkiej egzystencji w jej różnych wymiarach, **poszukiwanie** na nie **odpowiedzi** oraz **kreowanie przestrzeni do rozmowy** o rezultatach tych poszukiwań.

To wymaga z kolei **rozwijania adekwatnego** do takich potrzeb **języka** i **konstruowania** odpowiednich **kategorii językowych** ze świadomością, że **każdy język**, w tym przypadku polski, **naznacza wyrażane treści kulturowo** (dalej będzie okazja, by wrócić do tej kwestii w odniesieniu do konkretów).

Gdyby zaś szukać wsparcia dla tak rozumianej idei kształcenia humanistycznego w wypowiedziach znanych pisarzy i uczonych, da się przywołać choćby zdanie z powieści Milana Kundery: „prawdziwie poważne pytania to te, które może sformułować dziecko. Tylko te najbardziej naiwne pytania są naprawdę poważne. Są to pytania, na które nie ma odpowiedzi. Pytanie, na które nie ma odpowiedzi, jest barierą nie do przekroczenia. Inaczej powiedziawszy: właśnie pytania, na które nie ma odpowiedzi, wyznaczają granice ludzkich możliwości, wyznaczają ramy ludzkiego istnienia”⁶. Oznaczają też – dodajmy – potrzebę poszukiwania i nadawania życiu sensu. Mimo pozorów naiwności to zwykle one właśnie mają naprawdę poważny ciężar gatunkowy.

W podobnym duchu pisze francuska filozofka, Chantal Delsol: „Każde pokolenie przerabia świat na swój sposób i inaczej odpowiada na te same pytania. Przekazujemy jedynie pytania i otwarte odpowiedzi”⁷.

A może nawet głównie o pytania chodzi, więc o to, by – jak chce John Maxwell Coetzee – „przechesywać świat nie w poszukiwaniu prawdziwej odpowiedzi, lecz prawdziwego pytania”⁸.

W edukacji humanistycznej ważne jest w każdym razie to, żeby pytania formułować i żeby miały one okazję wybrzmieć jako inicjacja dla prób poszukiwania odpowiedzi oraz by refleksja nad nimi pozostawała otwarta, tworząc przestrzeń dla dalszych dociekań.

Istotą takiej edukacji, podkreślmy raz jeszcze, jest kreowanie warunków do namysłu nad ludzkimi niepokojami, które prowokują do pytań egzystencjalnych i rozważania możliwych odpowiedzi bez gwarancji jednakże dotarcia do prawdy jedynej i ostatecznej⁹.

⁶ M. Kundera, *Nieznosna lekkość bytu*, przeł. A. Holland, Warszawa 1996, s. 104.

⁷ Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 209–210.

⁸ J. M. Coetzee, *Lata szkolne Jezusa*, przeł. M. Godyń, Kraków 2018, s. 115. Może jest przy tym tak, jak Coetzee zdaje się mówić w powieści nicującej mit Robinsona Cruoe, że światy obce nam kulturowo zawsze pozostają „poza dźwiękiem”, więc i wszelkie dotyczące ich pytania są uzurpacjami i prowadzą na manowce – jego Piętaszek ma ucięty język, a tabliczkę, na której stawia jakieś znaki, wyciera do czysta, zanim dosięgnie ich obce oko (*Foe*, przeł. M. Konikowska, Kraków 2007).

⁹ Leszek Kołakowski ludzkie niepokoje tego typu kwalifikował jako zasadnicze „problemy filozoficzne”. Zob. *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*, przeł. T. Baszniak, M. Panufnik, Poznań 1999, s. 200.

Przy takim widzeniu sprawy z wszelką pewnością nie może być mowy o „przekazywaniu” i egzekwowaniu ustalonego odgórnie, ucukrowanego, niezmiennego, jednolitego dla wszystkich kwantum wiadomości sankcjonowanych jednoosobowym nakazem ministra reprezentującego państwo, a *de facto* aktualną władzę.

Może być co najwyżej mowa o obudowywaniu samodzielnych odkryć informacjami o faktach, które pomagają dokonywane odkrycia interpretować w określonych kontekstach, dostarczając argumentów na rzecz tych interpretacji. Nie może być natomiast mowy o nastawieniu na historycznoliterackie czy teoretycznoliterackie, więc specjalistyczne nachylenie przedmiotu, ani na czytanie tekstów literackich „w porządku ich powstawania”, jak sobie wyobrażają współtwórcy najnowszej (2017) reformy szkolnej, bo to jest najprostsza droga do wyćwiczenia bezwzględnej obojętności na literaturę oraz do oszukiwania szkoły, w której trzeba jakoś przetrwać, skoro jest obowiązkowa i – jak Hamletowa Dania – staje się więzieniem.

W ramach przedmiotu pod nazwą „język polski” podstawą i przestrzenią odniesień dla sugerowanych tu działań i namysłu mogą być, siłą rzeczy, różne **teksty kultury wybierane z całego jej spektrum**, przy czym tzw. **literatura piękna jako jeden z elementów kultury** ma, mimo rozwoju audiowizualności i znaków upadku czytelnictwa, najwięcej do zaoferowania. Choćby dlatego, że wymaga uruchamiania indywidualnej wyobraźni. Równocześnie stawia jednak, trzeba to sobie dobitnie uzmysłowić, opór związany z linearnością lektury oraz stwarza czytelnicze bariery powodowane między innymi potrzebą dłuższej koncentracji, nie wspominając nawet o szczególnym nacechowaniu językowym. To znaczy na początek, że lekcyjna praca nad lekturą wymaga od nauczyciela respektowania wyników wieloaspektowej analizy **kontekstu kulturowo-cywilizacyjnego**, w którego ramach lektura ma być podejmowana. Nie sprowadza się, niestety, tylko do udostępniania komputerów i życzliwych napomnień, by sprawdzać wiarygodność internetowych informacji.

Kwestią nadrzędną, scalającą, jest przy tym język. Nie jako opis gramatyki przede wszystkim, lecz jako narzędzie interpretacji świata naznaczone polską specyfiką (tu po raz kolejny zapowiedź powrotu do tej kwestii w trakcie dalszego wywodu).

Na razie zaznaczmy natomiast, że w omawianym kontekście niejako z definicji pojawia się zwykle **pojęcie o kanonie** lektur jako domniemanym bezwzględnym zworniku wspólnoty, zwłaszcza narodowej. Warto więc zauważyć, że wiążą się z tym rozmaite paradoksy. Pojęcie kanonu oznacza przecież między innymi nienaruszalność, co łatwo przekłada się na zamknięcie we własnym, jedynie słusznym widzeniu świata, usztwywienie i w końcu martwość¹⁰. Zwykle zresztą nie jest to żaden kanon, tylko

¹⁰ Pisze o tym Ireneusz Kania w szkicu *Kanon kultury: sztywne formy czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7, s. 38–44. W tym kontekście warto może pamiętać o takich zmianach listy

dość dowolnie i przygodnie, na podstawie doraźnych ocen z politycznymi uzasadnieniami w tle, konstruowana lista tekstów, które niekoniecznie są – jak to cytowany już Kundera w innym miejscu określa – „sondami egzystencji”¹¹ i nie zajmują się „badaniem tego, czym jest ludzkie życie w pułapce, jaką stał się świat”¹². Tymczasem dla kanoniczności literatury to właśnie wydaje się zasadnicze.

Tak rozumie chyba funkcję lektury Paul Ricoeur, gdy w *Filozofii osoby* podpowiada, że literaturę można traktować jako „niewyczerpany skarbiec, z którego zapożyczamy niezliczone wzorce samorozumienia”, oraz że trzeba ją postrzegać jako „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie”¹³. I w taki właśnie sposób, wprost jako przestrzeń „ćwiczenia dla wyobraźni”, „literackie laboratorium”, w którym analizowane są „najmniejsze wahania emocjonalne, światopoglądowe, metafizyczne”, krytyka określa na przykład, także już przywoływaną, powieść Coetzee’go¹⁴.

W szkolnej edukacji humanistycznej chodzi więc o to, żeby organizować między innymi najpierw **emocjonalny, a następnie intelektualny dostęp do literackiej oferty lekturowej**, która pomaga w samorozumieniu. Literatura nie jest bowiem głównie dokumentacją wpisanych w tradycję kulturowych dokonań, które stanowić mają podstawę do narodowej dumy.

Znacząca literatura, rzeczywiście kanoniczna, ma ciągle nowym czytelnikom coś do powiedzenia, jest czymś głosem, sposobem komunikowania się na temat świata i ludzi, ukazuje archetypiczne sytuacje, na które da się nakładać własne obserwacje. Badacz mitów, Joseph Campbell, mówił o tym tak: „Kiedy nosisz w umyśle taką bądź inną historię, spostrzegasz jej związek z tym, co przytrafia ci się w życiu. Daje ci ona pewną perspektywę, w której umieszczasz to, co ci się przydarza”¹⁵.

Czytelnik niedoświadczony potrzebuje jednak przy nauce lektury **przewodnika i pośrednika**, który podpowie, co czytać, pomoże tę sugerowaną przez Campbella relację dostrzec i zauważyć, że czytane istotnie czytelnika dotyczy, że „literatura ma jakiś związek z życiem” – jak napisał kiedyś profesor Michał Paweł Markowski¹⁶. W przypadku małych dzieci jest to rola

lektur, które w zależności od ideologicznych motywacji każą fetować Sienkiewicza i skreślać Gombrowicza albo odwrotnie. Przy okazji dobrze byłoby przestudiować *Ciała Sienkiewicza* Ryszarda Koziołka (Wrocław 2018).

¹¹ M. Kundera, *Spotkania*, przeł. M. Bieńczyk, Warszawa 2009, s. 7, 23.

¹² M. Kundera, *Nieznosna lekkość bytu*, s. 167.

¹³ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 41.

¹⁴ M. Jakubowiak, *Ostre krawędzie*, www.dutygodnik.com/arttykul/7625-ostre-krawedzie.html. Zob. też: M. Sowiński, *Najsmutniejszy pisarz świata*, „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 13 (3585), s. 56–59.

¹⁵ *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*, przeł. I. Kania, Kraków 1994, s. 20.

¹⁶ M. P. Markowski, *Mentalność gromady wiejskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 20.

dla rodziców – ten typ edukacji ma największe szanse powodzenia, gdy prowadzony jest od głębokiego dzieciństwa. W szkole stanowi wyzwanie dla roli nauczyciela.

Podkreśla to niemiecki neurobiolog, Manfred Spitzer, w znanej u nas książce *Jak uczy się mózg*, cytując proponowany przez pewną nauczycielkę mały test przydatności do zawodu nauczycielskiego. Jest w tym teście między innymi pytanie: „Czy znasz lub umiesz coś, co jest dla ciebie tak ważne, że chciałbyś to wciąż na nowo wyjaśniać czy opowiadać dzieciom i młodzieży?”¹⁷ Spitzer doprecyzowuje: „nauczyciele muszą znać się przede wszystkim na jednym: *na swoim przedmiocie!* Entuzjazmu nie można odgrywać, trzeba być entuzjastą i mieć tę iskrę w oku, bo tylko wtedy istnieje szansa, że – jak to się mówi – coś zaiskrzy. Kiedy nie ma iskry, nic nie zaiskrzy”¹⁸.

Ale bywa czasem tak, że sytuacja rozwija się jak w monodramie belgijskiego autora, Jean-Pierre’a Dopagne, w którym doskonale wykształcony w swojej dziedzinie nauczyciel-entuzjasta literatury opowiada o sytuacji, gdy porażony obojętnością swych uczniów na literaturę wystrzelał całą maturalną klasę¹⁹.

Między opisywanymi reakcjami rozpina się nauczycielskie zawodowe ryzyko w przypadku kształcenia masowego. Dlatego tym większego namysłu i staranności wymaga projektowanie takiego kształcenia.

Szansę powodzenia opisywanej tu edukacji wiązać można w myśl powyższej refleksji mimo wszystko tylko z przewodnikami i pośrednikami lektury odznaczającymi się własnym entuzjazmem wobec tekstów proponowanych do czytania. Przekonanymi, że literatura ma potencjał, który może wspomóc orientację w świecie i hierarchizowanie wartości. Ta uwaga wskazuje, że nie tylko myślenie o programach czytania w szkole wymaga przewartościowania, lecz także koncepcje kształcenia odpowiedzialnych za to nauczycieli.

Jakby na zamówienie i podsumowanie pamięć podpowiada przy takiej refleksji scenę z III aktu *Wesela* Wyspiańskiego. Radczyni z Krakowa w dobrej wierze, jasne że w dobrej, zarysowuje przed Panną Młodą wizję zagrażających jej w przyszłości kłopotów: „No, ale o czym wy będziecie mówili, [...] on wykształcony, ty bez szkół”. I w odpowiedzi słyszy natychmiastową ripostę: „Po cóż by, prose pani, godo! / Jakby mi nie miał nic powiedzieć, / Po cóż by sobie gębe psuł?”²⁰

W odniesieniu do pisania i czytania replika taka mogłaby przyjąć wersję: Po co by ktoś brał się za pisanie, gdyby nic do powiedzenia nie miał, i po co miałby ktoś się brać za czytanie, jeśli byłby przekonany, że tekst nie ma mu nic do zaoferowania, choćby rozrywki. Gdyby nie był w stanie

¹⁷ M. Bayerwaltes, *Große Pause. Nachdenken über Schule*, München 2002, s. 92, cyt. za: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 26.

¹⁸ M. Spitzer, dz. cyt., s. 145.

¹⁹ J.-P. Dopagne, *Belfer*, przeł. B. Forsztęga, „Dialog” 2004, nr 6.

²⁰ S. Wyspiański, *Wesele*, Akt III, sc. 13, BN I / 218, s. 209.

sam zauważyć, że tekst dotyczy spraw, które go obchodzą²¹, choć bywa, że nie umie ich zrazu nazwać. I gdyby nie było nikogo, kto pomógłby w razie potrzeby doświadczyć w tej sprawie nagłego oświecenia ze strony lektury.

Szekspir nasz powszedni i jego *Burza*

Czas przedstawić tekst, który pozwoli przełożyć dotychczasowy wywód na propozycję konkretnych rozwiązań. Mowa będzie, zgodnie z podtytułem tej części rozważań, o Szekspirze, a w **centrum uwagi znajdzie się *Burza*** i sugestia jej czytania z dwiema różnymi grupami odbiorców, tj. z licealistami oraz ze studentami studiów nauczycielskich. Z tym drugim przypadkiem związana jest myśl, że przyszli nauczyciele powinni doświadczyć na sobie działania tytułowej „praktyki czytania”, odkryć dla siebie jej istotę, jeśli mają potem organizować ją dla innych. W obu przypadkach będzie to jednak tak czy inaczej „Szekspir dla początkujących”.

Merytoryczne powody wyboru tego właśnie przykładu przedstawię później. Powód niemerytoryczny sprowadza się natomiast do prostego faktu, że ta lektura nie figuruje u nas w żadnym ze spisów szkolnych obli-gacji czytelnich. W takiej sytuacji wyraźniej da się może wyeksponować promowaną tu zasadę doboru lektur.

Ze względu na tę kwestię pytanie na wejście brzmi zaś stale tak samo. W tym ukonkretnionym przypadku: Dlaczego i po co czytać akurat Szekspira, dlaczego i po co właśnie *Burzę*, dlaczego w danym momencie?

Dla przypomnienia: prehistoria zdarzeń ukazywanych w *Burzy* – renesans, Włochy, ksiądz Mediolanu, Prospero, zajmuje się z upodobaniem studiami, w tym nad magią. Prozę doraźnego rządu zostawia swemu bratu. Brat, Antonio, chce to jednak robić we własnym imieniu. W porozumieniu z królem Neapolu, Alonzem, organizuje pucz. Przejmuje księstwo, Neapolowi płaci trybut, Prospera z 3-letnią córeczką Mirandą każe spuścić w starej łajbie na morze. Doradca króla Neapolu, szlachetny Gonzalo, któremu zlecono przeprowadzenie tej akcji, z litości dostarcza Prosperowi na tę łajbę trochę prowiantu, odzież, garnki i jakieś jego księgi. Prospero szczęśliwie ratuje życie, dopływając do pewnej wyspy, która ma tylko jednego mieszkańca, syna nieżyjącej już wiedźmy Sykoraks, wygnanej w swoim czasie z Algieru za uprawianie czarnej magii. Prospero nazwie go Kalibanem. Okaze się też, że na wyspie tkwi od 12 lat uwięziony w sośnie przez tę samą wiedźmę jej dawny pomocnik o magicznych zdolnościach – Ariel. Prospero wydobędzie go z tego więzienia.

Właściwa akcja: wszystko dzieje się na wyspie, Prospero podporządkował sobie zarówno Kalibana, jak Ariela. Kaliban staje się jego niewolnikiem,

²¹ Zob. M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982, s. 213.

Ariel służy mu w zamian za obietnicę przyszłej wolności. Minęło 12 lat. Miranda ma lat 15, Kaliban prawdopodobnie 24, Prospero 45. W pobliżu przepływa powracający z Tunisu statek, na którym płyną Alonzo z synem Ferdynandem i bratem Sebastianem oraz Antonio z synem (?). Jest też Gonzalo. Wracają z Tunisu, z wesela córki Alonza, Klarybelli, wydanej za afrykańskiego Maura. Prospero przy pomocy Ariela wywołuje magiczną burzę, wpędza w pułapkę i rozprasza po wyspie pasażerów statku. Poddaje ich działaniu szaleństwa. Przekonani, że ich statek zatonął, mają doświadczyć obłędu, grozy, by rozliczyć się z własną przeszłością, a następnie spotkać bezpośrednio z wielkim magiem. Oględnie mówiąc, różnie im to wychodzi. Gonzalo marzy o utopii, Antonio i Sebastian niewzruszenie planują nową zbrodnię, Ferdynand z wzajemnością zakochuje się w Mirandzie, Alonzo rozpacza po domniemanej utracie syna, ich słudzy upijają się i, korzystając z pomocy Kalibana, przygotowują własne łotrostwa. Prospero panuje jednak nad wszystkim i wszystko reżyseruje. W finale odzyskuje książęcy tron, choć Antonio nie wygląda na skruszonego, zabezpiecza też emocjonalnie i dynastycznie córkę, nieprzyjaciołom przebacza, Ariela uwalnia. Zapowiada wspólny powrót do Mediolanu.

Epilog: Prospero łamie swą czarodziejską różdżkę, znak magii.

Burza, jak twierdzą szekspirologi, ostatnia (1611) ze sztuk stworzonych przez Szekspira samodzielnie, mocą swego mitotwórczego charakteru²² obejmuje wszystkie tematy podejmowane przezeń we wcześniejszej twórczości. Całe ich rejestry wylicza na przykład Jan Kott²³, Stephen Greenblatt²⁴, eksponuje je także we *Wstępie i Komentarzach* do tekstu w tłumaczeniu Piotra Kamińskiego Anna Cetera²⁵.

Świadectwa czytania tekstu *Burzy*

Wśród niezliczonych przykładów lektury *Burzy*, jej przepisywania, dopisywania możliwych epizodów, ciągów dalszych i tworzonych na jej temat wariacji oraz wśród rozmaitych interpretacji tego dzieła są takie **wypowiedzi, które wprost potwierdzają eksponowaną wyżej funk-**

²² W. H. Auden, *Wykłady o Shakespearze*, przeł. P. Nowak, Warszawa 2016, s. 393 i nast. Zob. też: A. Kirsch, *Wstęp do poematu „Morze i zwierciadło”*, w: W. H. Auden, *Tym czasem / For the Being*, dwujęzyczne wydanie krytyczne, przeł. S. Barańczak, oprac. A. Pokojska, tekst Kirscha przeł. A. Pokojska, Gdańsk 2016, s. 21.

²³ J. Kott, *Paleczka Prospera*, w: *Szekspir współczesny*, Warszawa 1965, s. 353–404.

²⁴ S. Greenblatt, *Shakespeare. Stwarzanie świata*, przeł. B. Umiasłowska-Kopec, Warszawa 2007, s. 365.

²⁵ W. Shakespeare, *Burza*, przeł. P. Kamiński, Warszawa 2012 (A. Cetera, *Wstęp. „Burza”, czyli tam i z powrotem*, s. 9–51; *Komentarz*, s. 185–204. W tym wydaniu także uwagi pt. *Wczesna recepcja dramatu, Uwagi o redakcji oryginału i przekładzie*, a w *Aneksie* nuty do piosenek Ariela, podstawowa literatura krytyczna, spis polskich przekładów – od 1861 r. i inscenizacji *Burzy* 1901–2012). Tu także **znakomita, pełna sensów okładka!**

cję literatury i *ekspresis verbis* uwypuklają wpisywaną w lekturę **czytelniczą motywację**. Funkcję, według której literatura pomaga się tak czy inaczej odnieść do doświadczanej rzeczywistości, a która wynika z archetypiczności ukazywanych w dziele sytuacji przekładających się na nośne metafory.

Zanim więc rozważymy, po co i jak można by dziś czytać *Burzę* w szkole, przejrzyjmy się najpierw różnym udokumentowanym przykładom takiej lektury dramatu, z którą związane są wyznania, dlaczego i po co każdy z przywoływanych czytelników *Burzę* czytał oraz co z niej wyczytał lub jak wczytał w nią swoje własne widzenie świata.

Tu uwaga: wybrane świadectwa lektury przedstawiam z reguły i z rozmysłem w postaci długich cytatów, w przekonaniu, że streszczenie zawartych w nich deklaracji i rozpoznań odzierałoby je z autentyczności. Z tak charakteryzowanymi wypowiedziami, dla wyostrenia reprezentowanych w nich stanowisk, zderzam, bywa, **głosy**, które da się traktować jako swoiste **kontrapropozycje czytelnicze**.

Ich odmiennosc pozwala, jak sądzę, rozważać sens formuł „Szekspir współczesny/universalny/teraźniejszy”, proponowanych w swoim czasie przez Jana Kotta²⁶, a dziś niekiedy kwestionowanych lub kontestowanych.

Powątpiewanie w prawomocność takich kwalifikacji zdaje się reprezentować na przykład Małgorzata Sugiera. Zwłaszcza, choć nie tylko, gdy wartościuje prezentowaną przez Kotta koncepcję działania Wielkiego Mechanizmu jako metafory obrazującej powtarzalność zdarzeń w walce o władzę²⁷.

Sugiera, w nawiązaniu do analiz Tadeusza Nyczka, przekonuje, że Kott potraktował twórczość Szekspira głównie jako alibi usprawiedliwiającej własne, indywidualne decyzje i uwikłania polityczne, co podważa obiektywizm jego stanowiska opisującego dzieła renesansowego dramaturga w kategoriach „współczesności/universalności”. Sugiera ma to Kottowi za złe, bo w istocie, twierdzi, jest to tylko „rzekoma współczesność” i „wielka mistyfikacja”²⁸.

W *Emigrantach* Nyczka nie wszystko jednakowoż wydaje się tak całkiem jednowymiarowe w przypadku analizy twórczości Kotta. Czytamy:

²⁶ Zob. J. Kott, *Szekspir współczesny...*; tenże, *Jeszcze współczesny...? w: Płec Rozalindy*, Kraków 1992; tenże, *Osiemnastu Hamletów*, w: *Lustro*, Warszawa 2000, s. 111.

²⁷ M. Sugiera, *Ludzie i dzikie bestie*, w: *Wariacje szekspirowskie w powojennym dramacie europejskim*, Kraków 1997. Przywoływana autorka w późniejszej książce jakby nieco łagodzi swe stanowisko w tej sprawie (*Teatr władzy i władza teatru*, w: *Inny Szekspir*, 2009, s. 58), ale nieugięta pozostaje w kwestii *Poskromienia złościcy*, choć np. historie opisywane na #MeeToo mają chyba i w naszej feministycznie nacechowanej teraźniejszości jakiś rys patriarchalnego „tresowania złościcy” w tle (*Lektury i konteksty lektur*, w: *Inny Szekspir...; Mit uniwersalności Szekspira zakwestionowany: „Poskromienie złościcy” we współczesnych lekturach i inscenizacjach*, w: *Czytanie Szekspira*, red. J. Fabiszak i in., Gdańsk 2004).

²⁸ Tamże, s. 43–44. A gdyby w tym kontekście skupić się na najnowszych inscenizacjach *Kariery Artura Ui Brechta*?

Szkice o Szekspirze [...] powstały z nienawiści, rozgoryczenia i niespełnionej miłości do historii, która okazała się dziwką. Szekspir pomógł też chyba Kottowi w sprawie wówczas najważniejszej: w zrozumieniu natury świata i natury ludzi. [...] Okrucieństwo władzy zostało przedstawione nie jako wypadek przy pracy, ale konstytutywna zasada. Stalinizm musiał okazać się zły, bo stanowił tylko część Wielkiego Mechanizmu obracającego się od wieków na niekorzyść moralności, prawdy i człowieczeństwa. Jeśli musiał, to znaczyło, że wiara weń była przejściową ślepotą i głupotą a nie zbrodnią²⁹.

Kott, zauważmy, pisał na temat twórczości Szekspira przez ponad „pół życia”. Zapewne nie tylko w poszukiwaniu alibi dla własnych upadków. Miał mu chyba Szekspir do powiedzenia coś istotnego o nim samym oraz o współczesności, w której Kott się obracał. I chyba na tym właśnie polega rzeczywisty sens czytania literatury³⁰. Takiego czytania, które pozwala coś z własnego losu i własnej sytuacji zrozumieć. Wychodzi na to, że Kott rozumiał, że znajdował w lekturze coś więcej niż alibi dla siebie³¹. Jeśli zresztą teksty nie miałyby takiej siły oddziaływania, należałyby co najwyżej do „magazynów literatury”. Zasadne wydaje się wobec tego tylko pytanie, jak rozumieć pojęcia uniwersalność, współczesność, terażniejszość, czego one dotyczą w odniesieniu do czytanego tekstu i jak się to ma do kanonu kulturowego, który niekoniecznie jest tożsamy z kanonem/rejestrem (w tym przypadku) dzieł Szekspira ustalonym przez badaczy jego twórczości.

A teraz przykłady bezpośrednich deklaracji na temat czytelniczych motywów lektury *Burzy*. Pierwszy reprezentuje objaśnienie Kubańczyka, Roberto Fernándeza Retamara:

Naszym symbolem jest [...] Kaliban. Szczególnie dostrzegamy to my, Metysi zamieszkujący te same wyspy, na których żył bohater Szekspira: Prosper najechał je, wybił naszych przodków, Kalibana pojmał w niewolę i nauczył go swego języka, by móc się z nim porozumieć: cóż innego może uczynić Kaliban, niż użyć tego właśnie języka – innego dziś nie posiada – aby go przeklinać, życzyć, by spadła na niego *czerwona plaga*. Nie znam metafory trafniej oddającej naszą sytuację kulturalną, naszą rzeczywistość³².

Dodajmy wobec tego: *Burza* bywa czytana w kontekście współczesnej Szekspirowi rzeczywistości kulturowej, obyczajowej, politycznej i ekonomicznej z perspektywy ofiar kolonializmu i badań postkolonialnych.

²⁹ T. Nyczek, *Od egzystencji do esencji*, w: *Emigranci* (książka dostępna w Sieci jako PDF).

³⁰ Zob. R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.

³¹ W tym kontekście warto jednak zajrzeć do autobiografii Kotta (zob. tenże, *Przyczynek do biografii. Zawał serca*, Kraków 1995), zwłaszcza ze względu na fragment dotyczący sposobu potraktowania profesora Romana Ingardena (s. 262–263) oraz bezpośrednio związane z tym komentarze (zob. np. B. Świdorski, *Asystent śmierci. Powieść o karykaturach Mahometa, o miłości i nienawiści w Europie*, Warszawa 2007, s. 254–257; zob. też J. Życiński, *Medytacje filozoficzne*, Kraków 2008, s. 49–59). Powstaje pytanie, czy ambicje, narcyzm, brak jednoznacznej samokrytyki przekreślają interpretacje dramatów Szekspira w kategoriach współczesności i uniwersalności.

³² R. F. Retamar, *Kaliban i inne eseje*, przeł. H. Czarnocka, Kraków – Wrocław 1983, s. 24. Przywołane partie eseju Retamara nieledwie z definicji cytują wszyscy badacze podejmujący problem czytania *Burzy* w kategoriach teorii postkolonialnych. Tu cytaty obrazują po prostu jedną z możliwych motywacji czytelniczych.

Markowski, referując istotę i dokonania autorów tego odłamu badań kulturowych, przypomina, że Szekspir pisał swój ostatni dramat

zafascynowany doniesieniami z Nowego Świata i wplótł w swój tekst wiele szczegółów z dzieł podróżników i kolonistów. Równocześnie jednak, umieszczając akcję dramatu na tajemniczej wyspie na Morzu Śródziemnym, posiłkując się Wergiliuszem i konwencjami teatralnymi typowymi dla teatru elżbietańskiego, zamaskował ów kulturowo-historyczny wymiar tekstu, z którego wyraźnie przebija retoryka europejskiej dominacji nad kolonizowanymi krajami. [...] Sztuka Szekspira jest zatem o tyle dwuznaczna, że za jej pomocą dochodzi do usprawiedliwienia kolonizacji³³.

Ta dwuznaczność możliwego odbioru *Burzy* staje się bardziej wyrazista, gdy zestawieć interpretacje postkolonialne z uwagami nacechowanymi czytaniem biograficznym, podejmowanym wcześniej i z zachodniej perspektywy. Reprezentatywny dla takiej opcji będzie głos Giuseppe Tomasi di Lampedusa z 1953 r.:

Szekspir pragnie już tylko jednego: wycofać się na wieś i zapomnieć. I wtedy właśnie powstaje baśń o Księżu czarodzieju, dobrym i prześladowanym, który zaprzyjaźnia się z duchami żywiołów i przywabia do swego ustronia nieprzyjaciół, żeby na koniec udzielić im przebaczenia i oddać swą piękną córkę (Sztukę?), a potem złamać czarodziejską laskę, zatopić księża, rozproszyć czary. I odchodzi. Żeby umrzeć³⁴.

Jak z tego już choćby widać, *Burza* traktowana była i jest rozmaicie – jako „usprawiedliwienie kolonizacji” i jako punkt wyjścia do rozliczenia takich działań, ale też jako baśń, a także jako komedia romantyczna, dworska feeria, w którą wpisana jest weselna maska i elementy sztuki dell'arte, musical, optymistyczna powiastka o królu filozofie, moralitet o przewyciężaniu przemocy, wielka metafora teatru, artystyczny testament twórcy³⁵, lub tak dalece współcześnie, jak w realizacji Petera Brooka (1992), gdy czarny aktor

w białej powłóczystej szacie, niczym natchniony rytuałem szaman wyczarowywał metaforyczną szekspirowską wyspę [która] z placyku afrykańskiej wioski wyrastała w metaforę naszej wioski globalnej i w tej multikulturowej kreacji pochylała się nad istotą naszych pospólnych marzeń, niespełnień i nadziei³⁶.

Tak czy inaczej, był Szekspir z wszelką pewnością dobrze zorientowany w sprawach wspomnianych wyżej brytyjskich ekspedycji nastawionych na kolonizowanie zamorskich obszarów, znał też historię wysłanej tam flotylli, która 24 lipca 1609 r. na wysokości Bermudów natrafiła na gwałtowną burzę, tracąc podczas huraganu jeden ze statków, co do którego okazało się potem, że nie zatonął, lecz odłączył się tylko i dotarł do jednej z wysp bermudzkich. Tam ocaleni w ciągu 9 miesięcy zbudowali dwa nowe statki

³³ M. P. Markowski, *Postkolonializm*, w: A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 554.

³⁴ G. T. di Lampedusa, *Szekspir*, przeł. S. Kasprzyśiak, Warszawa 2001, s. 78.

³⁵ Zob. J. Kott, *Paleczka Prospera...*

³⁶ A. Żurowski, *Wielokulturowy Szekspir w teatrze współczesnym*, w: *Szekspir wśród znaków kultury polskiej*, red. E. Łubieniewska i in., Kraków 2012, s. 424.

i w maju 1610 r. dotarli do miejsca przeznaczenia, by we wrześniu wrócić do Londynu³⁷.

I prawdą jest, że ukazywane w *Burzy* realia odpowiadają pewnym zdarzeniom oraz pewnym obserwacjom opowiadanych z perspektywy kolonizatorów. Nie łagodzi tych obrazów, a wręcz je wzmacnia, pomysł utopii przedstawiany przez Gonzalę, a nawiązujący do eseju *O kanibalach* Michaela de Montaigne z 1580 r.³⁸.

Po czasie okazuje się jednak, że sztuka Szekspira zaczyna dostarczać kategorii do interpretacji świata także skolonizowanym ludom i że – podnosząc ten język do rangi metafor – również oni mogą za jego pomocą nazywać, opisywać swoją wersję historii i określać swoją sytuację kulturową. Na tym chyba też polega wspomniana dwuznaczność dramatu Szekspira, ale i jego uniwersalność właśnie.

Esaj Retamara to właśnie zdaje się poświadczać. Tekst pochodzi z 1971 r. Autor przypomina, analizuje i rozważa w nim różne wcześniejsze próby tego rodzaju językowych odniesień. Wskazuje więc między innymi na dyskusje związane z dziełem Urugwajczyka, José Enrique’a Rodó, pt. *Ariel*, w którym autor (tekst z roku 1900) jako Kalibana identyfikował cywilizację północnoamerykańską, podczas gdy Ariel miał „uosabiać najlepszą część tego, co Rodó bez wahania nazywa *naszą cywilizacją*”³⁹.

Retamar komentuje:

Proponując jako nasz symbol Kalibana, zdaję sobie sprawę, że i on nie należy zupełnie do nas, jest to również obcy produkt, jakkolwiek osadzony w naszych konkretnych realiach. Ale jak całkowicie uniknąć obcych wpływów⁴⁰.

I dalej:

Przyjęcie statusu Kalibana wymaga przemyślenia na nowo naszej historii od drugiej strony, z punktu widzenia drugiego bohatera sztuki. Jest nim oczywiście nie Ariel, lecz Prosper. Nie ma prawdziwej opozycji Ariel – Kaliban; obaj są sługami Prospera, cudzoziemskiego

³⁷ Informacje na temat wypraw kolonizatorskich i ich związku z tekstem Szekspira w zwarty sposób referuje np. S. Helsztyński, *Burza*, w: *Człowiek ze Stratfordu*, Warszawa 1964, s. 260–270. W tym kontekście warto wspomnieć o pracach, które wskazują na twórczość Szekspira jako „narzędzie brytyjskiej polityki kolonizacyjnej” – zob. R. Czekańska, *Wartości autoteliczne w kulturze symbolicznej na przykładzie indyjsko-polskich spotkań literackich*, Kraków 2003, s. 92 i nast.

³⁸ O zanurzeniu tekstu Szekspira w kulturowej tradycji literackiej, więc o nawiązaniach do Homera, Wergiliusza, Dantego, Owidiusza, Montaigne’a, Rabelais’go zob. J. Kott, *Burza albo powtórzenie*, w: *Pleć Rozalindy...*, s. 125–176. Zob. też: tenże, *Paleczka Prospera...*, s. 351–404.

³⁹ R. F. Retamar, dz. cyt., s. 19. Historię i nacechowanie lektury *Burzy* z perspektywy latynoamerykańskiej, zarówno poprzedzającej wystąpienie Retamara, jak i w kontekście jego stanowiska, a także z punktu widzenia teorii postkolonialnej zob. w szkicu: K. Cholewińska, *Wszyscy jesteśmy Kanibalami: (post)kolonialne wizje latynoamerykańskiego podporządkowania*, „*Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska*”, Lublin 2015, vol. XI, 1, s. 91–102 [PDF na: <https://journals.umcs.pl/i/article/view/1653>]. Dla porządku zauważmy również, że Retamar-poeta, intelektualista (Ariel?) był członkiem rządu Fidela Castro.

⁴⁰ R. F. Retamar, dz. cyt., s. 28.

czarownika. Różnica polega na tym, że Kaliban jest nieokrzyszonym i nieujarzmionym panem wyspy, podczas gdy Ariel, powietrzna istota, jest wyspiarskim intelektualistą⁴¹.

Przywołane cytaty pozwalają w każdym razie stwierdzić, że w tle jest historia „powstawania z kolan” skolonizowanych ludów Ameryki Łacińskiej i dyskusja o ich wyniszczeniu, zgnębieniu ich rodzimych języków, rodzimej kultury, o naznaczaniu jej zachodnią wyobraźnią i poczuciem racji. Lekturę *Burzy* Retamar i inni podejmują po to, by móc mówić o takich sprawach.

W tym kontekście problem narzuconego Kalibanowi języka i efekty tego „daru” omawia gruntownie w przywoływanych już analizach Sugiera, odnosząc go do dramatu francuskojęzycznego poety z Martyniki, Aimé Césaire’a. Najpierw więc komentuje stopień znajomości obcego języka demonstrowany przez Kalibana Szekspirowskiego, podkreślając, że ze względu na potrzeby dramatu i jego inscenizacji w londyńskim teatrze z początków XVII w.⁴² Kaliban musiał na scenie owym narzuconym językiem mówić dobrze i tak właśnie brzmią jego kwestie u Szekspira⁴³. Wywód na ten temat zderza autorka następnie z analizą fragmentów *Une tempête* (*Pewnej burzy*), napisanego nad *Burzą* Szekspira jej palimpsestowego ujęcia autorstwa Aimé Césaire’a.

Sugiera pisze:

w swojej postkolonialnej wersji podboju Nowego Świata Césaire w nowy sposób opisał relację między czarnym niewolnikiem Kalibanem a tym językiem, którego nauczył go biały kolonizator, Prospero, wypełniający cywilizacyjną misję. Za oryginałem Szekspira wielokrotnie wylicza Prospero w *Une tempête* swoje zasługi: *Dzikusie! Prymitywna bestio, którą wychowałem, uformowałem, którą wyniosłem ze stanu zwierzęcia...* Kaliban odpowiada mu jednak słowami, które jednoznacznie ujawniają ideologiczny charakter nabytego w procesie wymuszonej edukacji i jedynie na pozór neutralnego języka. Język przecież to nie tylko sprawne narzędzie nazywania rzeczy i zjawisk oraz podstawa międzyludzkiej komunikacji, ale także skuteczny sposób kształtowania świata oraz narzucania sobie i innym jego pożądanego obrazu. Kiedy w finale Kaliban wyjaśnia Prosperowi, dlaczego musi *zwymiotować jego białą truciznę*, to nie pozostawia zarazem wątpliwości co do rzeczywistej funkcji wyuczonych kiedyś słów, rzekomo neutralnych i ściśle przylegających do nazywanych przez nas przedmiotów i czynności: *Prospero, jesteś wielkim iluzjonistą:/ Kłamstwo, ty je dobrze znasz. I tyle mi naopowiadałeś kłamstw./ kłamstw o świecie, kłamstw o mnie samym,/ że wreszcie narzuciłeś mi/ obraz mnie samego;/ Prymitywny, jak mówisz,/ mało pojętny, tak właśnie kazałeś, bym siebie widział, i właśnie tego obrazu dziś nienawidzę!* Kaliban w *Une tempête* już dobrze wie, że Prospero nauczył go języka jedynie w tym celu, żeby czarny niewolnik lepiej rozumiał i sprawniej wykonywał wydawane mu polecenia. Żeby za własną, a zarazem jedynie możliwą przyjął narzuconą mu tym sposobem wizję świata *białych* i nawet nie próbował buntować się przeciwko swemu wyznaczonemu w jej ramach miejscu w hierarchii, zależnej ponoć od uniwersalnej *natury* tego świata. Dlatego Césaire oświadczyć następnie każe byłemu niewolnikowi, że ten bez wahania odrzuca nadane mu kiedyś imię i przestaje być Kalibanem: *Nazywaj mnie X. Tak będzie lepiej. Jakbyś wołał człowieka bez imienia. Albo dokładniej człowieka, któremu skradziono imię. [...] Za każdym*

⁴¹ Tamże, s. 29–30.

⁴² Zob. J. Limon, *Teatr elzbietański, czyli trudna sztuka patrzenia uszami*, w: tegoż, *Między niebem a sceną*, Gdańsk, b.d.w.

⁴³ M. Sugiera, *Teatr władzy...*, s. 60. Zob. również: tamże, *Ludzie i...*, s. 50–52.

razem, kiedy mnie zawołasz, będziesz przypominał tę podstawową prawdę, że mi wszystko ukradłeś, nawet moją tożsamość!⁴⁴

Cytowane kwestie odkrywają, można chyba powiedzieć, jak Césaire czyta Szekspirowską *Burzę* i jak w rezultacie tej lektury we własnej sztuce nadpisuje nad jej tekstem dzisiejsze, współczesne widzenie relacji między jej bohaterami, ich nową wizję, która służy rozliczaniu kolonialnych uzurpacji i zapowiada ich przewartościowanie.

W nawiązaniu do poprzednio sformułowanych zapowiedzi powrotu do kwestii języka w edukacji, przywoływany wywód zdaje się natomiast przekonywać do takiej organizacji szkolnego poznania z tego zakresu, która przywiązywałaby wagę nie tyle opisywaniu gramatyki języka, co raczej eksponowaniu jego roli w konstruowaniu określonej wizji świata. Ze świadomością, że język może nadać edukacji humanistycznej spójność, która ma skutkować między innymi wrastaniem w „naszość”, odkrywaniem naszego kulturowego DNA⁴⁵, ale nie jest niewinny, co przekłada się na konieczność zadawania pytań typu: Czy na pewno wiesz, co mówisz? Czy na pewno „język nie myśli za ciebie”⁴⁶.

A teraz **następny przykład** odkrywania w *Burzy* kategorii, które służą zrozumieniu całkiem innych jednak problemów i całkiem innych sytuacji niż wyżej wskazywane, i które w innym zakresie użyczą sposobu wyrażenia tego, co autor takiej lektury ma swoim z kolei czytelnikom do powiedzenia. Ten pochodzi „z naszego podwórka” i wyraźnie brzmią w nim dobrze dziś słyszalne w przestrzeni publicznej kwestie.

Filozof, Piotr Nowak, w książce *Podpis księcia. Rozważania o mocy i słabości* przedstawia trzy eseje dotyczące trzech sztuk Szekspira, w tym *Burzy* właśnie. We wstępie deklaruje, że bierze w nich na warsztat temat – rodzaj swej „prywatnej obsesji”. Temat ten to

sukcesja następujących po sobie generacji, wyrażająca się w wojnie o czas. [...] Następujące po sobie pokolenia inaczej pojmują podstawową kategorię, jaką jest czas: młodzi mają go bardzo dużo, starszym zawsze go brakuje, więc bardziej go sobie cenią i nie chcą się nim dzielić. W ostatecznym rachunku wojna pokoleń jest wojną o pamięć⁴⁷.

I dalej o tekstach z „tryptyku szekspirowskiego”:

napisałem je przeciwko despotycznej sile starości, jej nierozumnym kaprysom, przeciw wiecznie zacinającemu się mechanizmowi wymiany pokoleniowej. Nie optowałem w nich za optyką wzajemnego wyniszczenia, ale też pisałem je bez złudzeń, mając gdzieś w tyle głowy przestrogę Wasilija Rozanowa sformułowaną przez niego u schyłku życia. – No cóż, także i do was przyjdzie starość, i będziecie tak samo samotni./ Nieinteresujący i samotni./ I jękniecie, i nikt was nie usłyszy./ I zastukacie kosturem w obce drzwi, i drzwi nie otworzą się przed wami⁴⁸.

⁴⁴ M. Sugiera, *Teatr władzy...*, s. 61–62.

⁴⁵ P. Kołodziej, J. Waligóra, *Edukacja przemysłana...*, s. 181, 210.

⁴⁶ Zob. „*Język, który myśli za ciebie*”... W tym kontekście polecana lektura książki: D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018.

⁴⁷ P. Nowak, *Wprowadzenie, do: Podpis księcia. Rozważania o mocy i słabości*, Warszawa 2013, s. 12.

⁴⁸ Tamże, s. 13–14.

Wobec takiego przywołania wydaje się, że wszelkie należne proporcje zostały zachowane, ale patrzymy, jak się rozwinie zapowiedziana analiza *Burzy*. Jako swoista ilustracja powyższego stanowiska pod lupę weźmie w niej autor między innymi postępowanie Prospera z młodymi – Mirandą i Ferdynandem⁴⁹. Ożywi się przy tym nasza własna pamięć historyczna, a w edukacyjnej akcji Prospera rozpoznamy specyfikę dobrze i nam znanego „modelu szkoły historycznej”, choć nie do końca jest pewne, czy to szkoła starych czy młodych wilków. Nowak, zwracając mianowicie uwagę na sceny z I aktu sztuki, podkreśla, że Prospero ze względu na swoje zamiary musi wdrożyć młodych do takiego widzenia świata, „w którym będą brać stronę starości i działać wbrew sobie, wbrew własnym korzyściom i instynktowi”⁵⁰. Trochę dwuznacznie brzmi wprawdzie to stawianie w centrum uwagi problemu „własnych korzyści i instynktów”, czytamy jednak dalej.

Autor podkreśla więc, że Prospero najpierw „rzuca [młodych] na pożarcie dopiero co obudzonym namiętnościami, które, rzecz jasna, bez reszty kontroluje”⁵¹, a następnie pacyfikuje Ferdynanda, który „jest od Prospera sporo młodszy i to jemu czas sprzyja, to on stanowi zagrożenie, które należy w porę zneutralizować”.

Pisze następnie:

Młody książę dał się poznać jako człowiek odważny, dumny ze swego pochodzenia [...]. Przekonany, że jego ojciec zginął, stwierdza swój tytuł do władzy. Dlatego jeżeli Prospero myśli o powrocie do rodzinnego miasta i bezpiecznej starości, powinien zjednać sobie Ferdynanda i utemperować jego gwałtowność tak szybko, jak się tylko da. Nie przebiera przy tym w środkach: obóz pracy wydaje się w jego oczach doskonałym miejscem reedukacji przyszedłego władcy i zięcia. Ferdynand zostaje ogłuszony taserem i zagoniony do wyrębu lasu. Jednak dopiero miłość do Mirandy bierze w nim górę nad dumą i osłabia instynkt polityczny. Reedukacja Mirandy przebiega odmiennie⁵².

Jej z kolei Prospero udziela – jak powiada Nowak – „lekcji historii”. Miranda miała 3 lata, gdy znalazła się z ojcem na wyspie. Teraz ma lat 15 (w naszych realiach to gimnazjalistka lub uczennica początkowej klasy liceum).

Nie wie, kim jest, nie wie, kim jest jej ojciec, ale o wszystkim dowiaduje się od niego [...], przy czym nie ma najmniejszych szans weryfikacji prawdziwości jego słów. Obraz przeszłości ma więc taki, jaki podsuwa jej ojciec. Może próbować przeciwstawiać się, zasłaniać uszy, jednak i na to stary nie pozwala, szturchając ją i dopytując (bodaj czterokrotnie), czy aby go słucha. Instrumenty sprawowania władzy można bowiem powierzyć jedynie tym, którzy nic nie pamiętają, którzy są zbyt młodzi, by mieć własną historię. Tylko w ten sposób może być celebrowanie przeszłych dokonań i piętnowanie czynów haniebnych. Zdrowy, pokoleniowy odruch lustracyjny – *sprawdzam!* – wydaje się osobom w podeszłym wieku

⁴⁹ P. Nowak, *Zaklinanie „Burzy”*, w: *Podpis księcia...*, s. 129. Cytowany esej podpowiada też, „co mógł czytać Prospero”, więc sytuuje go na tle dociekań renesansowych uczonych i ich zainteresowań magią białą (Prospero) i czarną (Sykoraks, Faust), więc także w relacji do postawy Fausta (*Tragiczne dzieje doktora Fausta*, przeł. J. Kydryński, Kraków 1982) oraz „kryzysu republiki”.

⁵⁰ Tamże, s. 127.

⁵¹ Tamże, s. 127–128.

⁵² Tamże, s. 129.

zamachem na ich historię, na przeszłość będącą ich własnością. Młodym pozostaje praca na świeżym powietrzu, kino (*maska*), szachy oraz miłość do utraty tchu. Gdy Prospero przekonuje się, że jego córka niczego nie pamięta lub że wszystko, co pamięta, pochodzi od niego, nakierowuje jej zainteresowania na Ferdynanda, niech się zajmie chłopakiem i nie myśli o przeszłości, w której uczyniono tyle głupstw i zła. [...] Nowa pamięć hodowana jest na drożdżach strachu, zbiorowej amnezji i hurtowym (*boskim*) odpuszczaniu win. Jest więc nowa w tym osobliwym sensie, że jej nowość polega na całkowitej mistyfikacji – to pamięć spreparowana co do sylaby przez rzeczników *grubej kreski*, protagonistów zapomnienia, które dotyczy na ogół nieodległej przeszłości (na przykład tego, co się działo na wyspie po przybyciu na nią Prospera), ale i tej dalszej, będącej polem do popisu dla nadwornych hagiografów⁵³.

Burza w tej interpretacji staje się dość jednoznacznie przestrzenią odniesienia dla rozliczeń z naszą własną nieodległą i całkiem współczesną historią. Przy czym znika gdzieś z pola widzenia Ariel, w którym z nagle można by rozpoznać całkiem niestarych uniwersyteckich intelektualistów, wcale niepozbawionych możliwości realizowania odruchu sprawdzania, ale gotowych do wspierania starego autokraty Prospera, więc organizowania oraz firmowania nakazywanych przezeń reform, na przykład oświatowych właśnie, i raczej bez zapominania o „własnych korzyściach i instynktach”.

Niezwykłość twórczości Szekspira polega jednak, jak się zdaje, na tym właśnie, że różni czytelnicy te same sceny interpretują dość rozmaicie i znajdują dla swych analiz przekonujące uzasadnienia w tekście.

W interpretacji Jacka Bolewskiego SJ Prospero nie jest już na przykład tylko skupionym na własnym interesie despotą, więc tak, jak widzi to Nowak, a gra Prospera skierowana na Mirandę i Ferdynanda nie jest już tak jednoznacznie postrzegana, jak w komentarzu przytaczanym wyżej.

Tym razem czytamy:

Ostatnia sztuczka Prospera – objawienie miłości młodych – jest i nie jest jego sztuczką. Jest, gdyż to właśnie ich miłość była od początku ukrytym zamiarem planu, który mędrzec realizował z pomocą Ariela od momentu wyjściowej burzy. Nie jest, bo z chwilą pojawienia się na wyspie miłości objawia się coś nowego, co dodatkowo ujawnia granice mocy mędrca. Miłość młodych pozwala pojąć istotę prawdziwej wolności jako pogodzonej z poddaniem umiłowanej osobie. W miłosnym dialogu padają najpiękniejsze w swej poezji słowa całej *Burzy*. Miranda tłumaczy Ferdynandowi, dlaczego w swym szczęściu płacze: *Niegodna jestem, by ci ofiarować/ To, co dać pragnę; i jeszcze mniej godna,/ by przyjąć to, bez czego żyć nie mogę. [...] / Możesz mnie uznać za równą sobie./ Lecz służą twoją będę, chcesz czy nie chcesz. Ferdynand na to: Ty będziesz panią, a ja twoim sługą [...] z radością większą/ Niż radość więźnia, co wyszedł na wolność. W słowach najwyższej miłości uderza najgłębsza jedność wolności i gotowości służenia. Jakże daleko tu do chęci władania drugą osobą*

– komentuje Bolewski⁵⁴.

Jeszcze inaczej o relacjach Mirandy i Ferdynanda powie Krzysztof Warlikowski:

⁵³ Tamże, s. 129–130.

⁵⁴ J. Bolewski SJ, *Objawienie Szekspira*, Warszawa 2002, s. 78–79. W przywoływanym szkicu dogłębnie analizowane jest pojęcie laski wykraczającej poza to, co pojmowalne „po ludzku”, także w odniesieniu do relacji Kalibana i Prospera oraz samego Prospera. Wyraźnie też ujawniają się tu relacje: mądrość – laska – wolność.

W *Burzy* jest też ślub i padają słowa Mirandy *nowy wspaniały świat*, które tak naprawdę budzą w nas zażenowanie, politowanie. To zdanie zapowiada jakąś tragedię dla Mirandy, bo już widać, że ona nie potrafi zrozumieć świata i ludzi. Na pewno się na tym wywróci, *happy endu* nie będzie. Kiedy pracowałem nad *Burzą*, przekładaliśmy historię Mirandy i Ferdynanda na historię żydowsko-niemiecką. Licealistka w Tel Awiwie zakochuje się w Niemcu. Dziadek nie chce jej tego darować, wyrzeka się wnuczki. I pojawia się pytanie o wybaczenie. Czy jesteśmy w stanie zapomnieć, naprawić to, co się wydarzyło, co się stało w przeszłości? Czy Miranda, która należy do świata natury i Ferdynand – właściwie całkiem nieinteresujący chłopak z metropolii – czy oni mogą się porozumieć? Ich spotkanie jest jak eksperyment: wpuścili ich do jednej klatki, instynkt okazał się nieomylny, pokochali się. Ale może kiedyś dojdą do tego, że w jakiś sposób zostali oszukani, użyci? Że są z różnych światów, z różnych porządków. Jak zaczniemy sobie dopisywać historie o ich pochodzeniu, nawet tak, jak jest u Szekspira: Neapol i Mediolan, to od razu widać źródła konfliktów. Separatystyczny, bogaty Mediolan, który nie chce pracować na biedne Południe, nigdy nie porozumie się z Neapolem. To musiały być obce, nienawidzące się kraje, nawet jeśli to była tylko konfabulacja Szekspira, jednak jest ona znacząca⁵⁵.

A o tej „lekcji historii”, której według Nowaka Prospero udziela Mirandzie, Warlikowski mówi w kontekście scenicznych działań aktora w reżyserowanym przez siebie przedstawieniu tak: „szedł do swojego stołu, decydował się na rozmowę ze swoją córką. Miał odbyć rozmowę życia, której się przez ileś lat bał”⁵⁶. Tak też można, okazuje się, pomyśleć.

Autor **kolejnego** na przedstawianej tu liście **przykładu czytania** Szekspirowej *Burzy* jakby w reakcji na powyższe powie: „prawda nigdy nie jest tym, czym się wydaje. I zawsze jest gdzie indziej”⁵⁷.

Rezultaty tego wariantu lektury reprezentuje wydana po polsku pod koniec stycznia 2018 r. *Burza. Opowieść Steve’a Sem-Sandberga* (tłumaczenie Pauliny Rosińskiej). Poprzedzający ukazanie się powieści prasowy wywiad Michała Nogasia z autorem nosi znaczący w analizowanych kontekstach podtytuł: *Jak Szekspir pomógł mi opisać historię norweskiego nazisty*.

Sem-Sandberg mówi: „W *Burzy* wracam do spraw, które od czasów młodości nie dawały mi spokoju”. Te historie z dzieciństwa zachowane w pamięci autora dotyczą „spadku” po nazizmie, ujawniającego się w pełnych nienawiści relacjach między mieszkańcami jednej z wysp archipelagu otaczającego Oslo. Pamięć Sem-Sandberga wiązała je z jego odwiedzinami u dziadków, którzy tam mieszkali. W czasie tych wizyt nieodmiennie miał okazję wysłuchiwać opowieści o przedwojennym możnym właścicielu wyspy, który w czasie II wojny współdziałał z pronazistowskim rządem Vidkuna Quislinga, organizując między innymi i prowadząc na wyspie okaleczające ludzi eksperymenty medyczne. Po wojnie, skazany najpierw na karę 21 lat ciężkich robót, uzyskał po pewnym czasie zmianę kary na areszt domowy. Odbywał ten areszt w swojej stale strzeżonej przez uzbro-

⁵⁵ *Szekspir i uzurpator...*, s. 14–15.

⁵⁶ Tamże, s. 35.

⁵⁷ W rozmowie z Michałem Nogasiem Sem-Sandberg o nowej powieści „*Burza*”: *Jak Szekspir pomógł mi opisać historię norweskiego nazisty*. Wszystkie cytaty na temat powieści z tego źródła.

jonego człowieka domowej twierdzy. Lokalna społeczność, zaangażowana w okresie wojny w ruch oporu, traktowała go z nienawiścią. Po jego śmierci istne spektakle nienawiści kierowano dalej ku wdowie po nim.

Ileć raz odwiedzałem wyspę – wspomina Sem-Sandberg – dziadkowie oraz ich sąsiedzi dosłownie faszerowali mnie opowieściami o okrucieństwie byłego ministra, o ludziach, którzy na mocy jego decyzji stracili życie. Był wśród nich również dziadek ze strony ojca. Nasączony tymi historiami zasypiałem w pokoju, z którego widziałem światła domu nazistowskiego zbrodniarza. Wydawało mi się, że znajduje się po innej, gorszej stronie świata. Ja, a także wielu moich kolegów, równolatków, z którymi na wyspie tworzyłem paczkę, wyrastaliśmy w nienawiści do tego człowieka.

Szczególny kontekst tych wspomnień tworzy wzmianka o Andresie Breiviku, skrajnie prawicowym terrorysty i jego zamachach z 2001 r.

Nieco dalej w przywoływanej rozmowie Sem-Sandberg mówi:

Przez długi czas nie mogłem znaleźć sposobu na opowiedzenie takiej historii. Aż w końcu [...] przypomniało mi się zdarzenie sprzed lat. Studiowałem literaturę, wakacje spędzałem jak zwykle na wyspie u dziadków. Czytałem wówczas *Burzę* Szekspira. [...] Moja wyobraźnia natychmiast zaczęła przyporządkowywać Szekspirowskie postacie do tych realnych, które znałem z wyspy. Nazista, który w *Burzy* nosi nazwisko Kaufmann, zaczął mi się jawić jako Prospero. Był obdarzony magiczną mocą, miał wpływ na życie innych, sterował nimi. Czytał też mądre księgi – jak bohater Szekspira. Jego zarządca Carsten, bardzo podobny do Kalibana, był strażnikiem terenu, odrażającym i złym. Była też córka, choć w przypadku mojego bohatera nieuleczalnie chora i nieprzypominająca Mirandy. Powieściowy Kaufmann szuka lekarstwa na chorobę swojej córki. [...] Chciałem sięgnąć po historię z Szekspira, ale bez robienia z niej pastiszu, uniknąć włożenia bohaterów *Burzy* w nowoczesne kostiumy. Chodziło o ukazanie siły opowieści [...] Kaufmann jest w mojej książce bardziej jak Prospero z Szekspira niż realny człowiek. Nie tylko zdrajca i kat, ale także ofiara. Ofiara swoich iluzji i naiwnej wiary⁵⁸.

Jeszcze inny przykład czytania *Burzy*, który zostanie tu przedstawiony, dotyczy jej współczesnego przekładu na wersję popkulturową. Jest to Margaret Atwood *Czarci pomiot*. „*Burza*” opowiedziana na nowo, jedna z powieści powstałych w ramach projektu „Szekspir” z okazji czterechsetnej rocznicy śmierci wielkiego dramaturga.

Fabułę powieści dobrze streszcza okładkowa nota:

Felix, reżyser teatralny, zostaje bezceremonialnie usunięty ze stanowiska dyrektora artystycznego festiwalu w Makeshiweg [reżyserował właśnie *Burzę*, jako przyczynę zwolnienia wskazywano, że jest w złej kondycji psychicznej spowodowanej niemożnością uporania się z traumą po stracie najpierw żony, a potem córki Mirandy – Z.A. K.]. Odcina się od świata, trwając w ciągle nieprzepracowanej żałobie po Mirandzie. Gdy po latach życia w samotności podejmuje się prowadzenia zajęć teatralnych w więzieniu, niespodziewanie nadarza się okazja do zemsty...⁵⁹.

Felix – dodajmy – znów będzie reżyserował *Burzę*, wystąpi w niej w roli Prospera i we współdziałaniu ze swymi aktorami, korzystając ze współ-

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ M. Atwood, *Czarci pomiot*. „*Burza*” opowiedziana na nowo, przeł. Ł. Witeczak, Wrocław 2017. Nota z 4. strony okładki. Numery stron, z których pochodzą kolejne cytaty z tej powieści, podaję w tekście głównym.

czesnej techniki, podda swych wrogów doświadczeniu odpowiadającemu zdarzeniom z dramatu Szekspira. W przeciwieństwie jednak do Prospera Szekspirowskiego będzie mógł trzymać ich w szachu, dysponując dokumentacją – nagraniem rejestrującym nieczne zamiary swych przeciwników. Może tak właśnie między innymi, w ujednoznacznieniu finału, ujawnia się różnica między wzorcem i jego popkulturowym przetworzeniem.

Imiona Felix, podobnie jak Prospero i Faustus, mają w każdym razie charakter synonimiczny. Każde z nich, bez wchodzenia w językowe niuanse i źródłosłowy, oznacza „Szczęściarza”. Imię Felix, tak, jak tytuł i fabuła powieści Atwood, nakładają się jak na kanwę na fabułę *Burzy* Szekspira i – inaczej niż w przypadku powieści Sem-Sandberga – tu „włożeni są we współczesne kostiumy”. Posługują się też dzisiaj dostępną techniką. Opisywany w powieści program reedukacyjny dla więźniów związany z pracą nad wystawieniem *Burzy* można zaś potraktować jako „rozpiskę” działań w ramach takiej praktyki czytania, która na warsztat bierze dramat (ta sugestia jest zresztą jedną z możliwych odpowiedzi na pytanie, po co nauczyciel na przykład miałby czytać tekst Atwood).

Znamienna w jej powieści wydaje się w tym kontekście rozmowa przeprowadzana z Felixem podczas jego starań o pracę z kuratorką całego projektu. Dotyczy ona czytelniczych kwalifikacji przyszłych uczniów, uczestników kursu pod nazwą „Przez literaturę do kultury”. Kuratorka kursu, która zna dorobek Felixa jako reżysera, podkreśla:

Zdaje pan sobie sprawę, że to jest więzienie [...]. Będzie pan uczył, co tu dużo mówić, przestępców skazanych wyrokiem sądu. Ten kurs ma rozwijać podstawowe umiejętności czytania i pisanie, które ułatwią im funkcjonowanie w społeczeństwie po wyjściu na wolność. Czy nie szkoda na nich pańskiego talentu? [...] Powiedzmy to sobie wprost – [...] niektórzy z nich mają wybuchowy temperament (s. 58–60).

Felix w odpowiedzi formułuje program proponowanych zajęć. Załatwia to krótko: „Szekspir” (s. 60). Na to kuratorka:

Ale przecież to będzie zbyt... u niego jest tyle słów... zniechęcą się; może jednak powinien pan wybrać coś bardziej na ich poziomie... Szczerze mówiąc, niektórzy ledwie umieją czytać⁶⁰.

Felix replikuje:

A czy pani zdaniem aktorzy Szekspira dużo czytali? To byli rzemieślnicy [...]. Nigdy nie czytali sztuki w całości, uczyli się tylko swoich kwestii. Poza tym dużo improwizowali. Tekst nie był świętą krową.

I odpowiedź:

No tak, wiem, ale... Ale Szekspir to jednak klasyka.

I na to Felix:

⁶⁰ Brzmi to nieledwie tak, jak słowa z pewnych partii ciągłe i do bólu aktualnego szkicu profesora Janusza Sławińskiego, gdy porusza problem „szkolnej dewastacji arcydzieł” i „hodowania obojętności” wobec literatury (1977). Zob. tenże, *Literatura w szkole: dziś i jutro, w: Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 75.

Kiedy on wcale nie zamierzał być klasykiem! [...] On był tylko aktorem i kierownikiem trupy teatralnej, żyjącym z tygodnia na tydzień. [...] Będziemy inscenizować. Będziemy wystawiać sztuki. Tylko w ten sposób można się naprawdę wczuć w postacie. Bez obaw, spełnię wszystkie oficjalne wymogi. Pewnie mają pisać wypracowania? Nie ma sprawy, będą pisać. I dostaną stopnie (s. 60–61).

Zanim przysła okazja do zemsty (przebaczenia?), więc do reżyserowania *Burzy*, Felix pracował z więźniami przez trzy lata, przygotowując kolejne przedstawienia sztuk Szekspira. Łatwo, zwłaszcza na początku, nie było. Działał zaś według następującego porządku:

1. Najpierw „wszyscy czytali tekst, uprzednio przez niego skrócony. Otrzymywali też streszczenie fabuły, garść komentarzy oraz słowniczek archaizmów” (s. 63).
2. Później, „na pierwszych zajęciach, Felix zaczynał od zarysowania głównych tematów. O czym jest ta sztuka? Zawsze były co najmniej trzy tematy, a czasem więcej, bo, jak powtarzał, u Szekspira nic nie jest takie, jak się wydaje” (s. 63).
3. „Kolejny ważny element jego metody: w klasie dozwolone były tylko niektóre przekleństwa. Uczniowie mogli sobie wybrać te, których będą używać, ale musiały one pochodzić z aktualnie opracowywanej sztuki [...]. Za użycie niedozwolonych otrzymywało się punkty karne” (s. 63). Gdy przyszło do wystawiania *Burzy*, lista przekleństw wynotowanych z tekstu przez kursantów obejmowała imponujący zgoła spis:

Podaj ci gardło przegniło. Psie warczący. Wściekły kundlu. Syn wyrodny. Ciołku nie-wydarzony. Szczeniak cętkowany. Czarczi pomiot. Żółwiu. Bryło ziemi. Poczwaro. Na ciebie wszystkie chrząszcze i ropuchy. Niewolniku przez diabła ze złej maci poczęty. Trująca rosa na was, co ją matka na kruczym piórze z gnojnych bagien niosła. Niech mnie zaraza. Oby złe wiatry wrzodami was owiały. Niech cię krwawa dzuma. Żaby, nietoperze. Wszelkie robac-two niech was obsiadzie. Obrzydły nędzniku. Wiedźmy nasienie. Niech wszystkie plagi, co je z grząskich bagien słońce wysysa, toczą – tu imię – cał po calu. Wciorności. Psiogłowa potwora. Najpodlejsza potwora. Bezwstydna rybo. Dorszu zwyrodniały. Błaźnie pstrokaty. Łaciate ladaco. Twoje palce niech diabli porwą. Żebyś spuchł. Szpetny półdiabeł. Szatański bękart. Mroczna stwora. Dostojne ścierwa (s. 102)⁶¹.

4. „Dalej: drobiazgowa analiza głównych postaci dyskutowanych jedna po drugiej. Co nimi powodowało? Czego bohaterowie pragnęli? Dlaczego postępowali tak, a nie inaczej?” (s. 64).
5. „Następnie dokonywał obsady, przy czym każdej z głównych postaci przydzielał drużynę suflerów, dublerów, twórców kostiumów. Drużyny

⁶¹ Zestaw określeń zamieszczonych w powieści Atwood w przekładzie Łukasza Witczaka. Interesujące może być porównanie tego rodzaju określeń z trzech tłumaczeń *Burzy*: Macieja Słomczyńskiego, Stanisława Barańczaka i Piotra Kamińskiego. Przy okazji zob. M. Rusinek, *Jak przeklinać. Poradnik dla dzieci*, Kraków 2008. Jakże problemy wiążą się natomiast z tłumaczeniem, doskonale ukazuje Stanisław Barańczak. Zob. *Od Shakespear'a do Szekspira*, w: *Ocalone w tłumaczeniu*, Kraków 2004, s.191–280. Nawiasem mówiąc, szkice z tego opracowania dobrze mogą służyć zrozumieniu, czym w istocie jest język i wizje świata, które narzuca.

mogły po swojemu, własnymi słowami, przepisywać kwestie bohaterów, aby brzmiały one bardziej współcześnie, lecz nie wolno im było ingerować w fabułę” (s. 64).

6. „Ostatnie zadanie, wykonywane dopiero po wystawieniu sztuki, polegało na opisanu dalszych losów danej postaci, o ile przeżyła” (s. 64).

Każdy kurs, więc i praca nad jedną sztuką, ciągnęły się przez trzy miesiące.

Po unowocześnieniu tekstu odbywały się próby, pracowano nad oprawą dźwiękową, kompletowano rekwizyty i kostiumy – te Felix zdobywał na zewnątrz i tachał do więzienia. [...] Wreszcie scena po scenie odgrywano sztukę. Nie było możliwości wystawienia jej na żywo przed widownią. [...] Filmowano więc wszystkie sceny i montowano je na komputerze. [...] Gotowy film, z dogranyimi efektami dźwiękowymi oraz muzyką, pokazywano wszystkim więźniom na ekranach umieszczonych w celach (s. 65).

Szczegółowe przestudiowanie opisu ukazywanej w powieści pracy nad samą *Burzą* może być cenne z metodycznego punktu widzenia. Ciekawe są problemy z obsadą. Były na przykład kłopoty z rolą Mirandy (zagrała ją dziewczyna zaproszona z zewnątrz) oraz Ariela, który najzupełniej nie odpowiadał wyobraźni uczestników kursu, dopóki nie zobaczyli w nim, w miejsce początkowych domniemań o gejoście, Supermana, a potem kosmity.

Kurs prowadzony przez powieściowego Felixa cieszył się w każdym razie uznaniem i skutecznością. Tak przynajmniej ukształtowana została przez Atwood na użytek powieści i jej bohaterów metodyka czytania i inscenizowania *Burzy* oraz wyobrażenia o lekturowych motywacjach i interpretacjach dokonywanych w ramach tych działań.

Warto podkreślić, że Felix był bezsprzecznie kompetentnym reżyserem-nauczycielem, znał się więc na tym, co robił, chciał to robić, chciał o tym rozmawiać, uważnie słuchał swych kursantów nie dlatego, żeby sprawdzić, czy dobrze powtarzają jego wywody, lecz ciekawy tego, co oni mają do powiedzenia, by odpowiednio reagować, ale też by panować nad nimi i nimi manipulować. W pewnym momencie „użył” ich do przeprowadzenia rozliczeń z własnym wrogami.

I to jest jeden ze znaków na stałe wpisanej w rolę nauczyciela ambiwalencji, o której trzeba pamiętać.

W działaniach Felixa, gdyby sparafrazować formułę stosowaną przez niego w odniesieniu do twórczości Szekspira, nie wszystko jest takie, jak się na pierwszy rzut oka wydaje! Ale i w działaniach Prospera nie wszystko takie było. Czy jednak w obu przypadkach nie chodziło o oddziaływanie na podobnie niewyrafinowaną i daleką od wszelkich subtelności „publiczność”?

Tak czy inaczej, Felix najpierw celowo tworzył sytuacje i dawał zadania, które motywowały kursantów do gruntownego „ogarnięcia” dramatu i to nas w tym miejscu interesuje. Służyły temu zadania-zabawy w przeszukiwanie tekstu. Takie, jak ta z wyławianiem wyrażeń i zwrotów, których można by użyć jako przekleństw, ale też zadania nastawione na interpretację, więc by odnaleźć sytuacje, do których można odnieść pojęcia więźnia, więzie-

nia i sprawy uwięzienia. Pragnienie i problem wolności należy przecieć do zasadniczych dla bohaterów *Burzy*. W powieści jest w związku z tym tabelka z rubrykami: więzień/więzienie/kto uwięził (s. 139). Feliks twierdził, że da się odkryć podstawy do dziewięciu takich zapisów. Kursanci znaleźli osiem. Gdy poddali szańce, Feliks na ich prośbę objaśnia to na końcu. Mówi:

W [...] ostatnich wersach Prospero prosi, żeby go wyzwolić. Człowiek, który czuje się wolny, raczej nie prosi o wyzwolenie. Prospero jest więźniem sztuki, którą sam stworzył. Macie więc swoje dziewiąte więzienie: jest nim sama sztuka (s. 301).

Można by pomyśleć jeszcze jedno tego typu zadanie nastawione na przeszukiwanie tekstu. Polegałoby na odnalezieniu jednej jedynej wzmianki o synu Antonia (2. scena I aktu, gdy Prospero rozmawia z Ferdynandem)⁶². Wygląda na to, że on jeden naprawdę utonął albo wzmianka o nim jest pomyłką. W każdym razie w ciągu dalszych wydarzeń jest nieobecny i nikt, także ojciec, o nim nie wspomina.

Świadectwa odbioru filmowych i scenicznych realizacji *Burzy*

W Internecie można ich znaleźć wiele. Wprawdzie recenzje i sprawozdania z tych wydarzeń nie stanowią bezpośrednich wyznań na temat lektury, lecz reprezentują jej kolejne piętra, świadectwo czytania cudzych interpretacji, ale nie przestają być mimo to dokumentacją wielości i różnorodności odczytań tego samego tekstu i nadawania mu różnych znaczeń w odniesieniu do różnych kontekstów kulturowych. Kiedy natomiast o tworzonych spektaklach mówią reżyserzy, można obserwować lekturę, w rezultacie której słowa istotnie muszą nabierać ciała.

I tak. Każdy może bez kłopotu obejrzyć na przykład filmowe adaptacje *Burzy* w całości lub we fragmentach, więc *Burzę* Dereka Jarmana (1979)⁶³, *Księgi Prospera* Petera Greenwaya (1991) czy *Burzę* Julii Taymor (nacechowaną feministycznie, z Prosperą pozbawioną tronu przez brata, 2010), a także zdjęcia, fragmenty nagrań i recenzje z różnych przedstawień *Burzy* zrealizowanych przez polskich i niepolskich reżyserów teatralnych.

Dostępne są naturalnie programy i sprawozdania z corocznego Festiwalu Szekspirowskiego w Gdańsku (w 2017 r. już XXI edycja). Stanowią one bogatą dokumentację różnego czytania dramatu Szekspira oraz ewidentnego nadpisywania nad nim bardzo różnych znaczeń.

⁶² W. Shakespeare, *Burza*, przeł. P. Kamiński, s. 86; W. Shakespeare, *Burza*, przeł. S. Barańczak, Kraków 1999, s. 36 (tu również interesujące *Posłowie* Narthropa Frye'a, s. 133–145); W. Shakespeare, *Dziela w przekładzie Macieja Słomczyńskiego*. *Burza...*, s. 35 (tu *Posłowie* Juliusza Kydryńskiego).

⁶³ Zob. rozdział w książce Małgorzaty Radkiewicz *Derek Jarman. Portret indywidualisty*, Kraków 2003 (PDF dostępny w Sieci).

Wiążą się z tym pytania, czym motywowane bywa to zainteresowanie *Burzą* i co uzasadnia tak wielką odmienność i rozpiętość rozmaitych realizacji, jak na przykład w reżyserii Krzysztofa Warlikowskiego (2003), Mai Kleczewskiej lub rumuńskiego twórcy Silvia Purcărețego czy litewskiego Oskarasa Koršunovasa (2012) albo Krzysztofa Garbaczewskiego z dopiskami Marcina Cecko (2015) czy Agaty Dudy-Graczej (2016)⁶⁴.

W realizacji Warlikowskiego (2003) dominującym kontekstem *Burzy* była prowadzona w swoim czasie w Polsce dyskusja o Jedwabnem i kwestia przebaczenia⁶⁵.

Recenzent spektaklu, o którym mówiono, że to „*Burza z Sewerynem*”, podkreślał natomiast, że taka *Burza* „jest dla tych, którzy mają dość *Szekspira współczesnego*”⁶⁶. I dalej:

Przypomina to wiek XIX, kiedy to do teatru chodziło się na aktorów, oglądać *wielkich tragików*. [...] Andrzej Seweryn wcielił się tu w rolę czarownika Prospera – wygananego księcia Mediolanu, który zmuszony był osiąść na bezludnej wyspie. Oglądamy seans jego nostalgii, w pokrytej lekką patyną konwencji, przy starych piosenkach i w oparach alkoholu. Córka Miranda [...] sączy piwo z puszkki, pijacy Stefano [...] i Trynkulo [...] zgodnie z literą sztuki raczą się winem. A stary mag Prospero ciągnie whisky wprost z butelki. W podniszczonym cylindrze i obstrzępionej marynarce wyszywanej brokatem, z różdżką iluzjonisty – rzuca czary z archaicznego wydania zbiorku magicznych sztuczek. Tyle zostało z tajemnych ksiąg.

Małgorzata Grzegorzewska, relacjonując wrażenia z XVI Festiwalu Szekspirowskiego w Gdańsku, zwraca z kolei uwagę między innymi na przedstawienie Oskarasa Koršunovasa i na to, że w jego inscenizacji *Burzy*

wystarczy pokój ze starą meblościanką z płyty pilśniowej pokrytej błyszczącym laminatem: oprócz półek uginających się od książek, w kącie pokoju stoi stare radio, po drugiej stronie telewizor i fotel. Zanim widzowie zajmą miejsca, z tyłu sceny, za matowymi szybami zamkniętych drzwi, będą mogli uchwycić kątem oka zgarbioną sylwetkę mężczyzny, nerwowo przemierzającego oświetlony korytarz. Prospero nie może się doczekać przebudzenia

⁶⁴ Zob. M. Kocur, *Burza w szklance wody. Po „Burzy” Szekspira, reż. Agata Duda-Graczej, Teatr Muzyczny Capitol we Wrocławiu* [teatralny.pl/recenzje/burza-w-szklance-wody,1513.html].

⁶⁵ Na rynku dostępne jest nagranie spektaklu z 24.04.2008 zrealizowane przez Polskie Wydawnictwo Audiowizualne pod hasłem *Polski Szekspir Współczesny*. Opis rozwiązań estetycznych jako wyrafinowanego ujęcia „ambiwalencji dobra i zła” w tym przedstawieniu zob. P. Gruszczyński, *Zmierzch bogów*, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 3 [www.tygodnik.com.pl/numer/279303/index.html]. Zob. też uwagi szczegółowe: *Szekspir i uzurpator...*

⁶⁶ W. Mrozek, *„Burza” Szekspira: Seweryn i delirium Prospera* (spektakl w Warszawskim Teatrze Polskim w reżyserii Dana Jemmeta, 2012). Dalsze cytaty na ten temat z tego źródła. [wyborcza.pl/1,75410,12943282,_Burza__Szekspira__Seweryn_i_delirium_Prospiera...]. Na YouTube znaleźć można kilka odcinków z wystąpieniami aktorów z tego spektaklu zapraszających na premierę i opowiadających o tej inscenizacji. Jeśli natomiast chodzi o kontestację „*Szekspira współczesnego*”, w tym przypadku dotyczy ona raczej innego jeszcze pojmowania owej współczesności niż w przywoływanym poprzednio stanowisku Sugierey.

Mirandy: pora ją już nakarmić, choć jak zawsze trzeba będzie walczyć, by przelknęła choć łyżkę ugotowanej przez niego zupy. Jej chude, powykęcane jak sękaty gałęzie ramiona, pajęczę, bezwładne nogi i szczupła, naznaczona cierpieniem twarz znamionują osobę chorującą na porażenie mózgowie z objawami autyzmu. Każde wypowiedane przez nią z ogromnym trudem słowo jest kolejną wygraną bitwą z własnym, zbuntowanym ciałem: przykurczonymi mięśniami, niedowładem kończyn, mimowolnymi ruchami. A przecież to właśnie uwięziona w ciele Miranda jest duszą spektaklu Oskarasa Koršunovasa. [...] Zamiast wzburzonych fal morskich słyszymy dźwięk fal radiowych, zamiast wydętych wichrem żagli statku oglądamy włączony przez Prospera wiatraczek, który podnosi lekką sukienkę Mirandy, zamiast ogni św. Elma błyskają przepalone lampy w starym odborniku radiowym, zamiast skłębionych chmur – dym z przypalającej się w kuchni zupy. Za sprawą dwojga głównych bohaterów scena zaludnia się także innymi postaciami. Kochający i troskliwy ojciec potrafi bowiem przemienić się w prymitywnego Kalibana, który nie tylko posłusznie odkurza dywan, lecz także lubieżnie wymachuje potwornym wężem i wsysa muślinową spódnicę Mirandy; w bawidamka-Ferdynanda, grzejącego się w słońcu bezgranicznego uwielbienia, którym obdarza go złąkniona miłości dziewczyna; a nawet w znieawidzonego brata, który niegdyś ukradł mu całe życie. Miranda zaś sprawia, że w ich małym mieszkaniu pojawia się Ariel: choć Prospero nie potrafi się bez niego obejść, nie jest on wcale posłusznym duchem. Zamiast wspominać z trwogą lata uwięzienia w pniu sosny, sam straszy Prospera, wtłoczony w małe sześcian barku, gdzie stoją butelki, bez których banita nie może żyć. Opowieść o cierpieniu, które nie uszlachetnia duszy, lecz niszczy umysł i ciało, o beznadziejnej walce z własną słabością i o toksycznej miłości ojca do córki wcale nie jest tylko kameralną *dramą rodzinną*. Spektakl odwołuje się zarazem do realiów historycznych postsowieckiej Litwy, nie stroni od polityki, jest współczesnym moralitetem o konieczności i (nie)możności przebaczenia, na koniec zaś przypomina nam o nieuchronności śmierci i tęsknocie za nieśmiertelnością⁶⁷.

Garbaczewski za to (2012), z dramaturgiem Marcinem Cecko – pisze Mrozek – w *Burzy*

bawią się rozpasaną teatralnością i psychodelicznym wymiarem tekstu. Wyciągają z ostatniej sztuki Szekspira to, co dziwne, niepokojące i komiczne. [...] Tu głównym bohaterem jest sam dramat. Aktorzy mówią mieszaniną dopisanego tekstu Marcina Cecki, przekładu Stanisława Barańczaka i... staroangielskiego oryginału [...]. Gdzieś w tle pobrzmiwają rozmaite poważne interpretacje, możliwe do wyczytania z dramatu Szekspira. Przez chwilę. Chociażby psychologiczny dramat między toksycznym rodzicem Prosperem a jego córką Mirandą [...]. Jest i wątek postkolonialny. Prospero odebrał przecież wyspę Kalibanowi, przedstawianemu jako odczłowieczony tubylec, który dar *ludzkiej* mowy posiadał dopiero dzięki kontaktowi z przybyszem z cywilizowanego Mediolanu. Ale nie o tym jest ten spektakl. Nie jest to też feministyczny manifest, choć z księżąt antagonistów reżyser robi kobiety. [...] Cecką zmieszany z Barańczakiem mówią tu przede wszystkim Stefano i Trinkulo [...] W komedii Szekspira to groteskowy duet pijaków nieudolnie próbujących wziąć wyspę w posiadanie. U Garbaczewskiego to teatralni konserwatyści, intelektualisci. Wygłaszają uczone komentarze do dramatu. Stefano [...] to stary mistrz, który najchętniej sam zagrałby Prospera. Złorzeczy [Prosperze]: *Zabierzcie tę babę*, chce dostać płaszcz i magiczną pałeczkę z prawdziwego zdarzenia. W tej *Burzy* błyskawica to sznur jasno świecących białych diod. [Stefano] chwyta go w pewnym momencie – demaskując tandetę efektu⁶⁸.

⁶⁷ M. Grzegorzewska, *Lowcy piorunów* [www.teatr-pismo.pl/przestrzenie-teatru/349/lowcy_piorunow/].

⁶⁸ W. Mrozek, „Burza” we Wrocławiu: *Szekspir psychodeliczny*, [wyborcza.pl/1,75410,17393803,_Burza__we_Wroclawiu__Szekspir_psychodeliczny...].

I tak dalej, i tym podobne⁶⁹. Ujęcia metafizyczne, realistyczne, fantasmagorie, przewartościowania⁷⁰...

Burza w dzisiejszej szkole polskiej

Po tym przeglądzie świadectw rozmaitych motywacji związanych z lekturą *Burzy* wróćmy do pytania, dlaczego w ogóle, po co, kiedy i jak czytać ją dziś w Polsce – w szkole. Powinno już być jasne, że nie chodzi o wymianę jednych lektur na inne oraz że wszelkie bezwarunkowe i bezwzględne obligacje lekturowe, jednakowe dla wszystkich, zwłaszcza z tendencjami do naśladowania literaturoznawczych programów uniwersyteckich, mają z reguły skutek literaturobójczy i lekturobójczy, podczas gdy ważny jest **model** działania, który – odwrotnie – wyzwala i rozwija potrzebę lektury, w dodatku w sytuacji, gdy technika cyfrowa zmienia wyraźnie kulturę i sposoby czytania.

Wiąże się z tym najpierw respektowanie sensownej **zasady wyboru/ doboru** oraz **organizacji warunków lektury szkolnej, tj. takiej, o której – w przeciwieństwie do lektury prywatnej – trzeba rozmawiać, i o której uczniowie zechcą rozmawiać** nie dla sprawdzanej podczas jakichś egzaminów wiedzy o literaturze, lecz w pierwszym rzędzie ze względu na to, co się wokół nich dzieje, dla wiedzy o życiu i o sobie, że znajdują przy tym okazję do odkrycia i uruchomienia języka, który pozwala pewne problemy nazywać⁷¹.

W omawianym przypadku teza brzmi: *Burza* dotyczy między innymi kwestii, które **obchodzą nas akurat tu i teraz**, które wywołują publiczne dyskusje i spory. Chcemy zaś ocenić je samodzielnie, w postawi pewnego intelektualnego dystansu, i chcemy, by nasi uczniowie mogli je samodzielnie interpretować.

Po pierwsze, jest to sprawa uchodźców i w ogóle migrantów, charakteryzowania ich jako obcych, ewidentnych barbarzyńców, terrorystów,

⁶⁹ Warto zwrócić uwagę na fakt, że w Sieci dostępna jest *Polska bibliografia szekspirowska* [<https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/.../polska-bibliografia-szekspirowska-2001-2010/>]. Pojęcie o relacjach w czasie między rozmaitymi wydarzeniami określającymi epokę, w której „zdarzył się” Szekspir, dobrze uzmysławia **tabela pt. *Szekspir i świat*** zamieszczona w książce J. Kotta *Szekspir współczesny...*, s. 453–455.

⁷⁰ Zob. M. Sugiera, *Teatr władzy...* Tu na przykład przewartościowaniu podlega między innymi figura scenicznego *theatrum mundi*, która okazuje się *theatrum mentis* rozgrywanym w głowie Prospera i jego materializujących się na scenie myśli uosabianych przez Ariela. Podobnie w filmie Petera Greenaway’a *Księgi Prospera*. Zob. O. Katafiasz, *Shakespeare i kino*, Kraków 2012, s. 117 i nast.

⁷¹ To jest oczywiście „nowość z długą brodą” mimo zmieniającego się kontekstu. Na takie reguły wskazywał kiedyś Zenon Klemensiewicz. Zob. tenże, *O potrzebie kształcenia sprawności mowy*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 4. Zenon Uryga w takim kontekście formułował dodatkowo postulat ekonomiczności działania – zob. tenże, *Źródła treści do ćwiczeń w mówieniu i pisanii*, wkładka *Język polski*, „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 7.

roznosicieli chorób i gwałcicieli kobiet, na dodatek niebiałych, więc pobratymców Kalibana, co w konsekwencji wywołuje liczne akty fizycznej agresji wobec tak postrzeganych obcych. Swoją drogą, ciekawe wydaje się zderzenie tego rodzaju komunikatów z fragmentem alegorycznej powieści Coetzeego. Jej bohater mówi w pewnym momencie:

Na własny użytek zaobserwowałem, że w każdym pokoleniu nieuchronnie dochodzi do wybuchu hysterii z powodu barbarzyńców. Nie ma takiej kobiety w pasie nadgranicznym, która oczyma wyobraźni nie widziałaby wynurzającej się spod jej łóżka ręki, chwytającej ją za łydkę, ani takiego mężczyzny, którego nie prześladowałaby wizja pijanych dzikusów hulających w jego domu, tłukących talerze, podpalających firanki i gwałcących jego córki⁷².

Powstaje pytanie, czym naprawdę powodowana jest tego rodzaju panika i czy jej źródło, wracając do *Burzy*, nie stanowi – **po drugie** – konsekwencji „zarządzania strachem” i modelu rządzenia, który uwidacznia się w różnych ideologicznie uzasadnianych akcjach służących utrzymaniu władzy, kształtujących relacje między rządzącymi i rządzonymi, a w konsekwencji **kryzysu państwa / kryzysu republiki** oraz rozpadania się wspólnoty i przewartościowywania relacji w jej ramach⁷³. W tym mieściłoby się też pytanie o etyczne uwikłania i wybory dokonywane przez rozmaitych bohaterów politycznej sceny, więc o **relacje między Prosperem, jego Arielami i zależnymi od niego Kalibanami. Kim oni są w istocie, w metaforycznym ujęciu?**

W takim kontekście – **po trzecie** – warto by się zająć także analizą relacji międzypokoleniowych w kategoriach zainteresowania/obojętności młodych wobec szerszego kontekstu kulturowo-politycznego, ich rzeczywistych możliwości i niemożności, ale też może wizją miłości „od pierwszego wejrzenia” i relacjami między ojcem i córką, a następnie – w zależności od indywidualnych zainteresowań – rozwijać refleksję poprzez rozmaicie profilowane kontekstualne zderzenia *Burzy* z innymi tekstami.

Gdyby zaś wyeksponować – **po czwarte** – problemy związane ze sposobem pojmowania sztuki, w tym teatru (**wyspa jako scena, Prospero jako artysta**) i jego funkcji, mogłoby to prowadzić na przykład do pytania o *Dziady* w reżyserii Kazimierza Dejmka i rolę tego przedstawienia w 1968 r., więc o to, co w czasie powstawania mego tekstu (2018) stanowi jeden z tematów szeroko dyskutowanych w Polsce w pięćdziesiątą rocznicę tamtych wydarzeń⁷⁴.

Inaczej mówiąc: *Burza* może stanowić punkt odniesienia dla obserwowanych przez nas zdarzeń teraźniejszych, w które jesteśmy w ten lub inny

⁷² J. M. Coetzee, *Czekając na barbarzyńców*, przeł. A. Mysłowska, Kraków 2003, s. 16.

⁷³ Zob. M. Gibińska, *Burza*, w: *Czytanie Szekspira...*, s. 264–273. Zob. też analizy dotyczące demokracji liberalnej: N. Chomsky, *Requiem dla amerykańskiego snu. 10 zasad koncentracji bogactw i władzy*, przeł. S. Baranowski, Kraków 2018 oraz F. Fukuyama, *Koniec historii i ostatni człowiek*, przeł. T. Bieroń i M. Wichrowski, Kraków 2017.

⁷⁴ Zob. J. Majcherek, T. Mościcki, *Kryptonim „Dziady”*. Teatr Narodowy 1967–1968, Warszawa 2018.

sposób uwikłani. Tak, jak stanowiła odniesienie dla spraw, które poruszały naszych poprzedników w życiu i lekturze, choć może niekoniecznie były to te same czy takie same i tak samo postrzegane problemy.

Taką lekturę proponuje zwykle nauczyciel. Po to w szkole jest. Ważne, by umiał dokonywać rozpoznań, które pozwalają wyeksponować i wprowadzić na zajęcia znaczący, aktualny kontekst dyskusji pozaszkolnych oraz wiązać z jego analizą lekturę, która w doraźnych zdarzeniach odsłania głębsze sensy. Ważne, by sam był zainteresowany taką lekturą i takimi rozmowami, więc by sytuacja odpowiadała w jakiejś mierze postawie „zarażającej” zainteresowaniami i „dzieleniem się” lekturą. Tak, jak podpowiadają to dziś neurobiolodzy i jak – całkiem bez tego rodzaju badań – doradzał jeden z bohaterów *Doktora Faustusa*, utrzymując, że nauczycielowi powinno zależeć przede wszystkim na zainteresowaniach własnych, bo to się udziela⁷⁵.

Nie bez kozery referowane były tu wcześniej wyimkowo **rezultaty kwerendy internetowej. Wszystko to jest jednakowo dostępne tak dla uczniów, jak dla nauczycieli.** Nie ma powodu udawać, że w Sieci nie funkcjonują streszczenia, charakterystyki i wszelkiego rodzaju inne „gotowce” na dowolny temat, w tym na temat Szekspirowej *Burzy*, i że uczniowie nie są skłonni posługiwać się nimi zamiast samodzielnej lektury. W miejsce narzekania i oburzania się, lepiej skorzystać z tych materiałów.

Jeśli zatem proponować na poziomie licealnym czytanie *Burzy* w przekonaniu, że jest to tekst, który ma nam właśnie coś istotnego do powiedzenia w kontekście aktualnie doświadczanych czy obserwowanych sytuacji, trzeba całkiem zwyczajnie **zaczynać od zarysowania fabuły i wyodrębnienia bohaterów zdarzeń.** Fabuła trzyma całość możliwej refleksji w ryzach, ale interpretacje nadpisuje się nad nią. Warto przy tym skorzystać z dość szczegółowego wariantu streszczenia. Takie można znaleźć choćby w powieści Atwood (s. 309–314).

Krok następny polegałby zaś na tym, by rozdzielając zadania, zlecić **poszukiwania w Internecie takich materiałów, o jakich tu była mowa** i które sygnalizują przypisy, by potem możliwe było **relacjonowanie na forum klasy rezultatów tego działania.** Z tym, że nauczyciel musi się z góry orientować, z czym zetkną się uczniowie w trakcie tych działań. **To wszystko jeszcze zanim zorganizuje się czytanie tekstu *Burzy*.**

Po wstępnym, dość jednak rozległym rekonesansie, byłby **w końcu czas, by puścić w ruch nieco inny wariant referowanych poprzednio sugestii profesora Nowaka, więc samodzielnie czytać, uruchamiając „zdrowy, pokoleniowy odruch lustracyjny – sprawdzam!”** Tyle że w odniesieniu do internetowych źródeł w sprawie *Burzy*. **I po to, by w końcu określić, o czym przede wszystkim *Burza* mówi w rezultacie własnej lektury tekstu.**

⁷⁵ T. Mann, *Doktor Faustus*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2001, s. 67.

Do rozważenia byłyby przy tym pytania o to, dlaczego ciągle się do tej sztuki wraca, dziś jakby nawet coraz częściej. Przede wszystkim zaś, na jakie współczesne kwestie te powroty zdają się wskazywać oraz dlaczego dostępne inscenizacje/interpretacje mogą prowadzić do diametralnie różnych odczytań. Opowiedzenie się jednak za jakąś dominującą opcją interpretacyjną wymagałoby, siłą rzeczy, uzasadnień wynikających z własnej – samodzielnej i bardzo szczegółowej lektury tekstu.

To samodzielne czytanie może być oczywiście zadaniem domowym. O tyle jednak, o ile byłyby traktowane tylko jako **przygotowanie do czytania fragmentami, podczas zajęć i koniecznie na głos**. Wyobraźmy też sobie, że do głośnego czytania wyznaczonych partii tekstu przygotowywać się będą grupy osób „obsadzonych” w poszczególnych rolach, a w trakcie zajęć czytać się będzie z podziałem na role właśnie.

Głośne czytanie tego rodzaju tekstu jest dziś bezwzględna koniecznością ze względu na nawyki wynikające z lektury internetowej. Wymaga stosowania poprawnej dykcji, intonacji, a przede wszystkim pilnowania możliwego rozkładu akcentów zdaniowych, respektowania interpunkcji i metrum (w nagraniach internetowych można łatwo znaleźć przykłady czytania w ramach teatralnych prób stolikowych, szkole takie też nie zaszkodzą). To dopiero pozwala usłyszeć sensory. Zajmuje, ma się rozumieć, dużo czasu, ale też **bardzo często od tego właśnie zależy rzeczywiste, elementarne rozumienie czytanego**.

Z czytaniem trzeba łączyć aktywizację wyobraźni, więc pytania o to, jakie zachowania, jakie obrazy, jakie gesty, jakie emocje wywołują kolejne kwestie. Dobrym rozwiązaniem wydaje się przekładanie niektórych kwestii na własne ujęcie ich sensu – robił tak ze swymi kursantami Felix z powieści Atwood, w realu robi to na przykład Cecko na użytek przedstawienia Garbaczewskiego. Kształcące jest też „uzupełnianie” biografii bohaterów⁷⁶.

Do rozważenia w trakcie tak organizowanej lektury byłyby wspomniane już znaczenia, które wiążą się z zachowaniem załogi i pasażerów na statku w czasie burzy. I to, kogo oni mogą symbolizować z naszej dzisiejszej perspektywy. Przy tym warto rozważyć, jak pokazać taką burzę w teatrze. Marta Gibińska zwraca uwagę: „Pierwsza scena jest jednym z najgwałtowniejszych otwarć dramatycznych w kanonie [sztuk Szekspira]: burza morska i zatonięcie statku, walka marynarzy z żywiołami, przerażenie, rozpacz i rozstrojone nerwy pasażerów”⁷⁷. W tle jest oczywiście cała tradycja alegorycznego postrzegania państwa, w tym *Kazanie Wtóre* ks. Piotra Skargi *O miłości ku ojczyźnie*.

⁷⁶ Dobrze można zrozumieć konieczność takiej refleksji dla budowania postaci i pytania o ich życiorysy i doświadczenia poprzedzające to, co ukazane w sztuce, gdy się czyta Józefa Opalskiego *Rozmowy o Konradzie Swinarskim i „Hamlecie”*, Kraków 1988.

⁷⁷ M. Gibińska, *Burza...* Tekst obejmuje detaliczną analizę zdarzeń, które są do pokazania w teatrze.

Następnie istotne wydają się rozważania o tym, kogo symbolizują bohaterowie. Prospero? Jeśli role, w jakich występuje, da się określać rozmaicie – renesansowy uczony, mag, czarodziej, mędrzec, książe, władca, ojciec, brat, wygnaniec, najeźdźca, zaborca, uzurpator, złodziej, plantator, despota, satrapa, tyran, zamordysta, ofiara, obcy, inny, artysta, twórca, reżyser – to, co znaczy każde z tych określeń? I co do nich upoważnia? **Jakiego potwierdzenia udziela tekst?** Jakie obrazy, jakie zachowania wiążą się z każdym?

Podobnie z Arielem („duch powietrza”, intelektualista, artysta pracujący na zlecenie, na usługach, w służbie, na uwięzi, zniewolony, reprezentacja myśli Prospera)? Tak samo z Kalibanem (anagram kanibala, odniesienie do Morza Karaibskiego – *el mar Caribe*: tubylec, tutejszy, dziedzic/właściciel/pan/król wyspy, poszkodowany, oszukany, ofiara, obcy, nie-człowiek, dzikus wrażliwy na poezję, barbarzyńca, niewolnik?).

Kim są, kogo reprezentują i co organizują błazen i podczaszy? A Antonio i Alonzo? Sebastian? Gonzalo? Ferdynand? Miranda? Jakimi ludźmi są ci wszyscy bohaterowie *Burzy*? Jakie historie, prócz tych, o których czytamy w utworze wprost, każdy z nich ma za sobą, jeśli zachowuje się tak, jak się zachowuje? Jakie przeżycia?⁷⁸ Prospero mieszka na wyspie od 12 lat, najpierw z małym dzieckiem, potem z dorastającą dziewczyną. Jak wyobrazić sobie prozę tego życia, codzienność? A jeśli wyspa jest metaforą, to co oznacza?

I jak rozumieć w kontekście *Burzy* pojęcie *barbarzyńcy*? A pojęcie *cywilizacji*? I skąd się bierze zło?

Bohaterem *Burzy* jest ewidentnie także czas. W czym się to wyraża? Jak działa pamięć? Czy jesteśmy panami historii, czy raczej jej niewolnikami? Czy i jak możliwe są w ukazywanych sytuacjach pojednanie i przebaczenie? I zawsze aktualne pytanie, na czym polega wolność? Jaka może być rola sztuki, artysty, teatru?

Ostatecznym celem tego rodzaju lektury jest ustalenie, o czym dla konkretnych czytelników jest czytana przez nich *Burza*, jakie problemy ważne dla nich podejmuje i kim są w ich wyobrażeniu jej bohaterowie.

Ciekawa może być w tym kontekście lektura pisemnych prac dotyczących domniemanych dalszych losów Ariela, Antonia, Mirandy, Gonzala i Kalibana, przygotowanych w powieści Atwood przez kursantów Felixa na zakończenie ich przygody z *Burzą* (s. 272–295), oraz dyskusja o tych pomysłach. Następnie opracowania tego rodzaju na temat Prospera, Sebastiana, Ferdynanda.

To wszystko zajmie dużo czasu, ale wyobraźmy sobie, że nie pracujemy ze względu na ilość zaliczonych lektur, lecz na jakość czytania i rozumienia czytanego oraz uruchamianych przy tym kontekstów, że **uczymy w ramach omawianej koncepcji postępowania z tekstem, nie zaś powtarza-**

⁷⁸ Zob. J. Opalski, *Rozmowy...*

nia sloganów na jego temat. I że tylko takie czytanie ma sens. Inaczej jeszcze: **wychowujemy do lektury poprzez rzeczywistą praktykę czytania i interpretowania znaczeń czytanego, wychodząc z założenia, że człowiek uczy się robić coś, robiąc to.**

Przedłużeniem mogą być zajęcia pozalekcyjne i ewentualna inscenizacja. *Burza* daje przecież możliwości zastosowania efektów specjalnych, między innymi z tego powodu idea jej wystawienia na scenie może być dla niektórych atrakcyjna.

Uogólnienie: stałe reguły praktyki czytania

W punkcie wyjścia musi być współczesność oraz problemy, które stanowią kontekst życia uczniów, bo są w różnych formach obecne w przestrzeni publicznej. Lekturę proponuje się z nadzieją, że pozwoli odkryć istotę, skomplikowanie i formę tych problemów, ich żywotność i przebrania, nazwać je i zrozumieć coś, co dotyczy świata i międzyludzkich relacji, a związane z tym emocje poddać intelektualnej rozwadze.

Bezwzględnie obowiązująca przy takich założeniach jest myśl, którą Saul Bellow, amerykański noblista w dziedzinie literatury z 1976 r., sformułował we wstępie do *Zamkniętego umysłu* Allana Blooma, książki o roli edukacji humanistycznej:

poeci i powieściopisarze nigdy nie będą prawodawcami i nauczycielami ludzkości. Jeśli dzieło artystyczne musi mieć jakiś określony cel, niech to będzie otwieranie ludziom oczu na inne widzenie świata, odwodzenie ich od potocznych doświadczeń⁷⁹.

To jest formuła, która może się wydać sprzeczna z naszymi przeświadczeniami edukacyjnymi. Wieszczołom bowiem przyznawano u nas rolę wychowawców narodu. Ale ta właśnie formuła stanowi jedną z uogólnionych zasad związanych ze szkolną lekturą pojmowaną tak, jak w powyższym wywodzie. **Nie wychowujemy przez lekturę, podsuwając literackie wzorce postaw do naśladowania. Wychowujemy do lektury. Do czytania.** Takiego, które najpierw pozwala odkrywać, nazywać i wartościować rozmaite sposoby orientacji w świecie, różne sposoby interpretacji tego samego, dostrzegać różne punkty widzenia, ich uwarunkowania i konsekwencje. **Po to, by następnie samodzielnie już określać własne stanowisko i budować własną postawę życiową.**

To właśnie powinno decydować o doborze lektury w ramach planowanej i organizowanej edukacji. W punkcie wyjścia, powtórzmy, muszą być sprawy aktualne i zasadniczo **ważne tu i teraz**, z punktu widzenia własnego życia czytelników i kulturowego kontekstu, w którym są zanurzeni, ale równocześnie takie, które wydają się **ważne zawsze**, bo mówimy

⁷⁹ S. Bellow, *Słowo wstępne*, do: A. Bloom, *Umysł zamknięty*, przeł. T. Bieroń, Poznań 2012, s. 17.

przecież o edukacyjnych fundamentach, choć one także konstruowane są z określonej perspektywy kulturowej.

Moc reagowania na tak pojmowane wyzwanie wpisana jest w teksty, które przynależą, jak określał to Zygmunt Kubiak, do „przestrzeni dzieł wiecznych”. One trwają w kulturze, bo wskazują na to, co stale „dotyka ciągle żywych spraw człowieka”⁸⁰. Zmieniają się realia, konteksty, sposób wartościowania, język, ale pytania o istotę zdarzeń i ich sens pozostają.

Praktyka sensownego czytania oznacza przy tym zatrzymywanie się nad słowami, wykreowanymi obrazami, sytuacjami, zachowaniami, postaciami, postawami, relacjami, wyglądami i pytanie o ich **ZNACZENIA** w różnych kontekstach. **OSOBISTE** odkrywanie, dociekanie, nadawanie, negocjowanie znaczeń, nie zaś powtarzanie gotowych, cudzych ustaleń na ten temat. Ważne jest przy tym respektowanie literackości języka w literaturze, bo literaturę trzeba czytać na prawach literatury.

Główną rolę ma w opisywanej tu edukacji do odegrania nauczyciel-pośrednik, który pomoże nazwać problemy, wywoła emocje, odeśle do rozmaitych kontekstów, przeznaczy czas na ich czytanie i analizę, stworzy okazję do rozważania rozmaitych punktów widzenia i rozmaitych rozwiązań, zachęci do przekładania czytanego na obrazy, a przy tym wykreuje sytuację obligującą bezwzględnie do lektury samodzielnej, niwelując czytelnicze bariery.

Czytać się będzie teksty w całości lub w dobrze wybranych fragmentach, często podczas zajęć i na głos, stale obudowując czytane kontekstami i kategoriami-narzędziami, które pozwalają nazywać i określać odkrywane zjawiska i sytuacje.

Tworzony na użytek konkretnego zespołu program musi więc zakładać możliwość modyfikacji, reprezentować zaś będzie dbałość o ujęcie spiralne, tj. brać pod uwagę konieczność stałych powrotów do tych samych problemów w coraz to innych lekturowych reprezentacjach, co się przekłada na nawiązania do czytanego wcześniej oraz na intelektualne pogłębianie poznawanych kwestii. I nie szkodzi, że w proponowanym modelu możliwe jest wspólne czytanie niewielkiej liczby tekstów. Jeśli rozwinie się potrzebę kontaktu z literaturą i umiejętności wskazujące na sens i sposoby czytania, jest szansa, że reszta, przynajmniej dla niektórych, nie będzie milczeniem...

Nauczycielskie przygotowanie. Konteksty. Rozszerzenia. Pogłębienia

Powinno być jasne, że nauczyciel, który miałby organizować i prowadzić proponowane tu czytanie i tworzyć jego program, powinien sam doświadczyć tego rodzaju zajęć. Oznacza to w zasadzie konieczność konstruowania studiów

⁸⁰ Zob. rozmowę P. Czapczyka z Z. Kubiakiem: *Literatura Greków i Rzymian Zygmunta Kubiaka: Wędrówka duszy wśród arcydzieł*, „Rzeczpospolita” z 26 lutego 2006.

przygotowujących do zawodu nauczyciela „języka polskiego” całkiem inaczej niż przywykliśmy. W programie takich studiów powinny być w każdym razie wielogodzinne kursy wprowadzające w zintelektualizowaną praktykę kontekstowego czytania różnych tekstów kultury: literatury, obrazów malarskich, filmów, spektakli teatralnych, reportaży, biografii, komiksów edukacyjnych, wypowiedzi użytkowych, więc językowych i niejęzykowych, literackich i nie-literackich z uwzględnieniem specyfiki medium lektury.

Omawiany tu model edukacji nie ma szans zaistnienia bez specjalnie przygotowanych nauczycieli. I nie wystarczy wczytanie się w jego ideę. Konieczna jest też odpowiadająca idei praktyka, tj. adekwatny do idei przykład na rozwiązania praktyczne. Przy czym nie chodzi w tym przypadku o specjalne zajęcia pod nazwą metodyka, ale o praktykę samodzielnego analizowania i interpretowania tekstów **w ramach przedmiotów kierunkowych**. Metodyka to jeszcze inna, osobna sprawa.

Znamienna ze względu na przedstawiany problem wydaje się refleksja Ewy Nawrockiej na temat odbioru *Hamleta* wyreżyserowanego przez Krzysztofa Nazara w Teatrze Wybrzeże (1996). Spektakl wywołał kontrowersje, ale przez młodzież przyjmowany był z entuzjazmem. Hamlet „stał się w nim niedojrzałym i nieodpowiedzialnym skurwysynem, który rozpierdolił i rodzinę, i państwo, a na koniec się dziwi, że sam też musi umrzeć” – relacjonuje profesor Ewa Nawrocka⁸¹. Intelktualne zracjonalizowanie zachwytu odnotowywanego w reakcjach młodych widzów *post factum* okazywało się jednak nieosiągalne dla nich. Rozpoznawali tylko bliskie swym upodobaniom techniki, chwalili tempo i aktora, ale wszystko na powierzchni zdarzeń. Sensów nie rozważali. Nie mieli do tego żadnego przygotowania, żadnych nawyków i narzędzi z tego zakresu⁸².

Pomyślmy teraz, co musiałby mieć do zaoferowania nauczyciel, żeby czytać z uczniami w omawiany tu sposób *Burzę*, aktywizując możliwe konteksty lektury⁸³. Jakich ścieżek lekturowych **powinien wcześniej sam popróbować, żeby potem móc innym sugerować znaczące konteksty czytania**. Z nastawieniem na takie, które rozszerzają i różnicują spojrzenie na pewne problemy w ujęciu horyzontalnym, oraz takie, które proponują drążenie pojedynczych kwestii, co naturalnie wywołuje z czasem także potrzebę rozmaitych rozszerzeń i kontekstów skoncentrowanych na wybranym zjawisku.

Czytanie w kontekstach wymaga zarówno informacji w postaci „kapsulek” (tj. objaśnień dotyczących faktów oraz kategorii przydatnych w analizie i interpretacji), jak i użytecznych fragmentów tekstów reprezentatywnych dla narzędzi wyznaczających przyjmowaną/proponowaną perspektywę

⁸¹ E. Nawrocka, *Ten skurwysyn „Chamlet”*, w: *Czytanie Szekspira...*, s. 452 (pisownia, jak informuje autorka, za tekstem jednej z opublikowanych recenzji spektaklu).

⁸² Tamże, s. 449–450.

⁸³ Zob. J. Waligóra, *Kontekst albo niewyczerpywalność*, w: *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole*, Kraków 2014, s. 51–68.

analityczną (z zakresu teorii literatury/kultury, filozofii, psychologii, socjologii...), oraz zderzeń z innymi tekstami kultury, które podejmują te same kwestie⁸⁴. Do czytania w kontekstach nie przygotowują osobne zajęcia z zakresu psychologii, poetyki, historii literatury (jak „ciepła woda osobno, zimna woda osobno”), więc organizowane „na wszelki w niebiosach przypadek”, bo należą do „kanonu wykształcenia”. To wszystko może i powinno być studiowane podczas lektury jednego tekstu literackiego. W każdym razie wtedy, gdy jest potrzebne.

Wielość interpretacji *Burzy* każe pytać o jej czytanie według norm znawców i od razu „zgłasza się” cała lista nazwisk i tekstów. Wyobraźmy sobie, że każdy z uczestników kursowej grupy czyta inną interpretację i przygotowuje trzystronicowe precyzyjne, eksponujące ustalenia danego autora, sprawozdanie z lektury (szalenie trudne zadanie, ale niezbędne i skuteczne, musi być solidnie sprawdzone przez prowadzącego zajęcia).

Postkolonialne interpretacje *Burzy* otwierają na lekturę *Jądra ciemności* Conrada⁸⁵. Wyobraźmy sobie, że czyta się przy tym także „spolszczenie” Jacka Dukaja pt. *Serce ciemności* i rozmawia o różnicach dotyczących techniki narracyjnej. Ale też, że analizuje się *Jądro ciemności. Powieść graficzną*⁸⁶. Konieczne wydają się wtedy fragmenty szkiców Chinua Acheby *Zszargane imię Afryki* i *Afrykańska literatura jako powrót do celebracji życia* z tomu *Edukacja dziecka pod brytyjskim nadzorem*⁸⁷. W tle byłaby możliwość lektury *Marzenia Celta* Mario Vargasa Lliosa⁸⁸ (losy dyplomaty, Irlandczyka Rogera Casementa, zabiegającego o ujawnienie koszmaru kolonizatorskich działań w Kongu i Amazonii, który, nawiasem mówiąc, zetknął się z Conradem).

W takim ciągu naturalne wydaje się poznawanie historii wielkich wypraw geograficznych. W związku z tym pozostaje pojęcie „barbarzyńcy”, więc do przestudiowania byłoby hasło *Barbaros* z *Europy* Normana Daviesa⁸⁹ (objaśnienie i historia kształtowania się zachodniego pojęcia o barbarzyńcach), a następnie lektura wiersza Konstandinosa Kawafisa *Czekając na barbarzyńców* i może fragmentów lub całej alegorycznej powieści Coetzee *Czekając na barbarzyńców*⁹⁰. Lektura prac z zakresu teorii postkolonialnych wydaje się przy tym oczywista.

⁸⁴ Takie zestawy tekstów i kontekstów proponuje się w cyklu podręczników *To lubię!* adresowanych do licealistów.

⁸⁵ J. Conrad, *Jądro ciemności*, przeł. M. Heydel, Kraków 2011. Tu szkic tłumaczki pt. *Do kresu doświadczenia. O czytaniu „Jądra ciemności”*, s. 101–127.

⁸⁶ J. Conrad, *Serce ciemności*, spolszczenie J. Dukaj, Kraków 2015; Conrad, Anyango, Mairowitz, Heydel, *Jądro ciemności. Powieść graficzna*, Kraków 2017.

⁸⁷ Ch. Achebe, *Edukacja dziecka pod brytyjskim nadzorem*, przeł. J. Łoziński (tu fragmenty szkiców *Zszargane imię Afryki* i *Afrykańska literatura jako powrót do celebracji życia*), Poznań 2012.

⁸⁸ M. V. Lliosa, *Marzenie Celta*, przeł. M. Chrobak, Kraków 2011.

⁸⁹ N. Davies, *Europa*, przeł. E. Tabakowska, Kraków 1998, s. 134. Zob. też rozdział pt. *Barbarzyńcy szukają krawca* w podręczniku z cyklu *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie dla klasy I liceum*, Kraków 2002.

⁹⁰ J. M. Coetzee, *Czekając na barbarzyńców...*

Relacje między Prosperem i Arielem mogłyby motywować do czytania fragmentów *Zniewolonego umysłu* Czesława Miłosza⁹¹ i powieści Juliana Barnesa *Zgiełk czasu* – historii artysty, Dymitra Szostakowicza, ze względu na jego zależność od Stalina.

Do przeczytania byłby *Ariel* (Po lekturze „Burzy”) – wiersz Rainera Marii Rilkego⁹², ale może też *Wyzwolenie* Stanisława Wyspiańskiego (nawiązuje przecież do *Burzy* i Prospera) i także Tadeusza Różewicza *Nic w płaszczu Prospera*⁹³.

Można by pytać, co czytał Prospero, a to prowadzi do lektur na temat renesansu. Szekspir urodził się w roku śmierci Michała Anioła. Czego uczył się Michał Anioł w pałacu Medyceuszy, a co czytał potem sam Szekspir? Kott zastanawiał się, czy Szekspir wiedział o Leonardzie da Vinci, i pisał, że „poprzez tragizm Leonarda lepiej rozumiemy tragizm Prospera”⁹⁴. Byłaby tu zatem potrzeba głębszej orientacji co do życia i problemów „gigantów” renesansu, a jeśli przy tym lektura *Księcia Machiavellego*, to również biografii Maurizio Viroliego *Uśmiech Machiavellego*.

Można by czytać *Burzę* w relacji do tekstów tradycji literackiej, z której Szekspir korzystał, więc poznawać fragmenty z Wergiliusza, Owidiusza, z legendy o królu Arturze, z Montaigne’a, Rabelais’go.

Trzeba by zaplanować poznawanie epoki Szekspira, czytać przynajmniej fragmenty opracowania Stephena Greenblatta i w ogóle pytać o to, co właściwie wiadomo o Szekspirze, na przykład w kontekście filmu *Anonymous* Rolanda Emmericha (2011)⁹⁵. Ukazywana w tym filmie rewolta niejako siłą rzeczy przywodzi na myśl rewoltę związaną ze wspomnianymi wyżej *Dziadami* w reżyserii Dejmka, a to od razu wywołuje ciąg znaczących dla nas lektur i kontekstów.

Trzeba by rozmawiać o teatrze elżbietańskim i może w związku z tym pojechać do Gdańska, żeby tam zobaczyć Teatr Szekspirowski i spektakl na scenie zaprojektowanej według wiedzy o The Globe.

Trzeba by się porwać na czytanie innych dramatów Szekspira, z których każdy wymaga znów uruchamiania różnych perspektyw i różnych kontekstów. Można by sobie życzyć przy tym, żeby na temat Szekspira, jego twórczości i teatru elżbietańskiego powstał na przykład komiks edukacyjny podobny do tego, który poświęcono Hansowi Memlingowi – tego rodzaju

⁹¹ C. Miłosz, *Zniewolony umysł* (I wyd. Paryż 1953), Warszawa 2004.

⁹² R. M. Rilke, *Ariel* (Po lekturze „Burzy”), w: tegoż, *Osamotniony na szczytach serca*, przeł. A. Pomorski, Warszawa 2006, s. 325–326.

⁹³ T. Różewicz, *Nic w płaszczu Prospera*, w: *Nic w płaszczu Prospera*, Warszawa 1962, s. 11.

⁹⁴ J. Kott, *Paleczka Prospera...*

⁹⁵ Zob. w tym kontekście: P. Brook, *Alas, poor Yorick, czyli co by było, gdyby to Szekspir nie był Szekspirem*, w: tegoż, *Wolność i łaska. Rozważania o Szekspirze*, przeł. A. Pokojńska, Gdańsk 2014. Na ten temat zob. także wstęp do *Bibliografii szekspirowskiej...*, oraz M. Gibińska, *William Shakespeare – Geniusz i zagadka*, w: W. Shakespeare, *Komedie w przekładzie Stanisława Barańczaka*, Kraków 2012.

komiks operuje bowiem taką organizacją informacji, która odpowiada dzisiejszym sposobom czytania⁹⁶.

Przedstawiany zarys tematyczny ma oczywiście tylko zilustrować pewien sposób myślenia o programach oraz uświadomić skalę możliwości i trudności z tym związanych, by pytać następnie o to, jak unikać spłaszczania i zamykania lektury oraz narzekań, że doświadczamy „upadku czytelnictwa”. Wszystkiego nie przeczytamy nigdy. Ważne są zatem sposoby czytania i postępowania z lekturą. Jeśli takie myślenie ma dziś znamiona utopii, między innymi ze względu na charakter najnowszej reformy szkolnej (2017/2018), warto może potraktować je przynajmniej jako przestrzeń odniesienia dla wyobraźni nastawionej na myślenie o wartościowej edukacji.

Bibliografia

- Atwood M., *Czarci pomiot. „Burza” opowiedziana na nowo*, przeł. Ł. Witeczak, Wrocław 2017.
- Auden W. H., *Morze i zwierciadło*, w: *Tym czasem / For the Being*, dwujęzyczne wydanie krytyczne, przeł. S. Barańczak, oprac. A. Pokojska, Gdańsk 2016.
- Auden W. H., *Wykłady o Shakespearze*, przeł. P. Nowak, Warszawa 2016.
- Barańczak S., *Ocalone w tłumaczeniu*, Kraków 2004.
- Bolewski J. SJ, *Objawienie Szekspira*, Warszawa 2002.
- Brook P., *Wolność i łaska. Rozważania o Szekspirze*, przeł. A. Pokojska, Gdańsk 2014.
- Czytanie Szekspira*, red. J. Fabiszak, M. Gibińska, E. Nawrocka, Gdańsk 2004.
- Delsol Ch., *Czym jest człowiek? Antropologia dla niewtajemniczonych*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011.
- Delsol Ch., *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017.
- Everett D. L., *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018.
- Gibińska M., *William Shakespeare – Geniusz i zagadka*, w: *W. Shakespeare, Komedia w przekładzie Stanisława Barańczaka*, Kraków 2012.
- Greenblatt S., *Shakespeare. Stwarzanie świata*, przeł. B. Umiasowska-Kopeć, Warszawa 2007.
- Helsztyński S., *Człowiek ze Stratfordu*, Warszawa 1964.
- Katafiasz O., *Shakespeare i kino*, Kraków 2012.
- Kłakówna Z. A., *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kołodziej P., Waligóra J., *Edukacja przemyślana na nowo: nauki humanistyczne*, w: P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.
- Kott J., *Lustro*, Warszawa 2000.
- Kott J., *Płé Rozalindy*, Kraków 1992.
- Kott J., *Szekspir współczesny*, Warszawa 1965.
- Limon J., *Między niebem a sceną*, Gdańsk, b.d.w.
- Nowak P., *Podpis księcia. Rozważania o mocy i słabości*, Warszawa 2013.
- Opalski J., *Rozmowy o Konradzie Swinarskim i „Hamlecie”*, Kraków 1988.
- Retamar R. F., *Kaliban i inne eseje*, przeł. H. Czarnocka, Kraków – Wrocław 1983.

⁹⁶ Zob. Ł. Pawlak, *Hans Memling. Malarz tego drugiego renesansu*, Gdańsk, b.d.w.

- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992.
- Sem-Sandberg S., *Burza. Opowieść*, przeł. P. Rosińska, Kraków 2018.
- Shakespeare W., *Burza*, przeł. S. Barańczak, *Posłowie* N. Frye, Kraków 1999.
- Shakespeare W., *Burza*, przeł. P. Kamiński, *Wstęp i komentarz* A. Cetera, Warszawa 2012.
- Shakespeare W., *Dziela w przekładzie Macieja Słomczyńskiego. Burza, Posłowie* J. Kydryński, Kraków 1980.
- Sugiera M., *Inny Szekspir*, Kraków 2009.
- Sugiera M., *Wariacje szekspirowskie w powojennym dramacie europejskim*, Kraków 1997.
- Szekspir i uzurpator. Z Krzysztofem Warlikowskim rozmawia Piotr Gruszczyński*, Warszawa 2007.
- Szekspir. Teoria lancasterska – domysły i fakty*, red. nauk. T. Kowalski, K. Kozłowski, przeł. A. Gomola, A. Igielska, Warszawa 2017.
- Szekspir wśród znaków kultury polskiej*, red. E. Łubieniewska, K. Latawiec, J. Waligóra, Kraków 2012.
- Szkice szekspirowskie*, wybór W. Chwalewik, Warszawa 1983.
- Waligóra J., *Kontekst albo niewyczerpywalność*, w: *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole*, Kraków 2014.
- W świecie literatury i teatru. Sztuka współczesności*, red. E. Łubieniewska, Kraków 2006.
- Żurowski A., *Czytając Szekspira*, Warszawa 1996.