

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA
Uniwersytet Śląski
Katowice

Rozpoznać Prerię, czyli o międzykulturowym czytaniu wiersza Jerzego Harasymowicza

„Dziecko i człowiek prymitywny nie potrafią wyrażać swoich uczuć i wzruszeń poprzez »prawdziwą poezję«” (Baluch 1984, 12). Niełatwo też dotrzeć do sposobów rozumienia utworu poetyckiego przez małego odbiorcę. Obserwacje psychologów i pedagogów wskazują jednak, że najnaturalniejszą formą komunikacji literackiej z najmłodszymi, którzy w każdym okrucieństwie życia poszukują radości, jest atmosfera zabawy i formuła otwarta na ich działania.

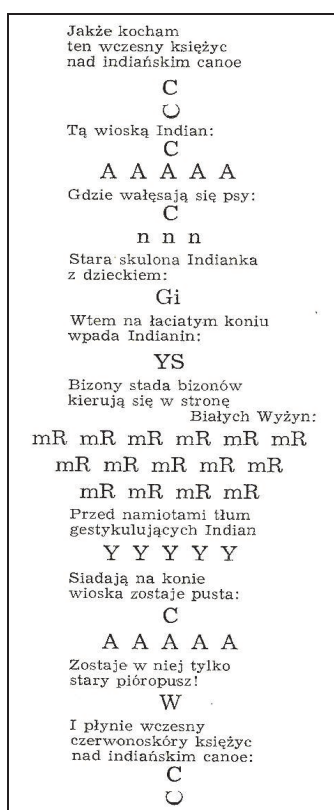
Wśród gatunków poetyckich, które wpisują się w taki rodzaj porozumienia i nie tylko bawią małego odbiorcę, ale też rozwijają jego wyobraźnię, znajdują się wiersze ideograficzne. Należą do nich obecne już w starożytności technopegniony czy *carmina figurata*, których układy graficzne naśladują kształty przedmiotów związanych z treścią tekstów (Sławiński, 1988, 568)³³. Pisanie tego rodzaju utworów nie skończyło się w starożytnym Rzymie. Nawiązują do nich bowiem wywodzące się od Apollinaire’a kaligramy czy uprawiana w latach 60. i 70. XX wieku poezja konkretna (Sławiński 1988, 213, 371). W tej ostatniej, nazywanej też wizualną³⁴, znaki językowe wykorzystywane są jako tworzywo i ujmowane

³³ To „rodzaj zabawy poetyckiej znanej już autorom starożytnym i uprawianej sporadycznie do dzisiaj” (Sławiński i in. 1988, 568). Inne nazwy funkcjonujące na określenie tego lub podobnych eksperymentów literackich: technopegnion, kaligramy, poezja konkretna.

³⁴ Pojawiła się w latach 50. XX wieku w Brazylii w związku z działalnością Augusta de Camposa. Niezależnie termin ten został wprowadzony przez Szwajcara Eugena Gomringera

w taki sposób, by maksymalnie wykorzystać „materialność”: jakości wizualne lub dźwiękowe. Tworzywem w poezji konkretnej są przede wszystkim graficzne reprezentacje bądź brzmieniowe rejestry owych znaków. W utworach poezji tego typu mogą występować rozmaite symbole, między innymi: matematyczne, cyfry, znaki diakrytyczne oraz interpunkcyjne, układając się w sens wzajemnych odniesień na kontekstualnej płaszczyźnie. Mają one jeszcze i to szczególne znaczenie, że pokonując arbitralność znaków językowych, wykorzystują efekt samoznaczenia, a znaczenia im nadane mogą przemawiać do dziecka niepotrafiącego jeszcze czytać.

Wizualność tworzywa ma w literaturze dla dzieci swoją tradycję. Z „obrazkowości” samych liter korzystali w poezji dla dzieci Teofil Lenartowicz (*Wiejskie abecadło*), Julian Tuwim (*Abecadło z pieca spadło*), później czynili to w postaci wierszy ideograficznych, figuralnych: Ludwik Jerzy Kern (np. *Wąż, Gitara, Schody*) czy Józef Ratajczak (*Żyrafa*). *Preria* Jerzego Harasymowicza wyraźnie nawiązuje do poezji konkretnej. Autor wykorzystuje w niej „obrazkowość” liter, jednak – pewnie ze względu na specyficznego odbiorcę – łączy ich materialność z tradycyjnie wyrażoną narracją:



oraz Szweda Öyvinda Fahlströma. Poezja konkretna, jako jeden z kierunków w poezji eksperymentalnej, charakteryzuje się poszukiwaniami w sferze wizualnego zapisu znaków językowych (Sławiński 1988, 372).

Jerzy Cieślikowski pisze: „poziom piktogramów pozbawiony tekstu byłby nieczytelny zupełnie. Dopiero w obrębie tekstu werbalnego kod piktogramów jest zrozumiały: *C* ustawione prawidłowo jest „księżycem”, położone na plecach „łódką”, ale w obu wypadkach nie jest to *C*. Tylko poprzez tekst małe *m* z dużym *R* staje się „bizonem”, zwróconym głową w prawo. Tekst do słuchu, odczytany, ale nie oglądany jednocześnie, jest komunikatywny, ale dość banalny, i dopiero odczytany (obejrzany) z poziomem piktogramów staje się odkrywczy i dowcipny” (Cieślikowski 1975, 218).

Przed laty wiersz mógł urzekać zarówno otwartą formą, jak też nawiązaniem tematycznym. Warstwa narracyjna tekstu nawiązuje bowiem do fascynacji indiańskim światem, mogła więc budzić zainteresowanie odbiorcy ze względu na ów świat, a z pewnością sprzyjała porozumieniu³⁵. Trzydzieści, czterdzieści lat temu i wcześniej Indianie byli wszechobecni. W Polsce stawali się bohaterami niemal każdej książki dla młodego odbiorcy. W komiksie, w filmie stanowili wzór do naśladowania dla harcerzy, podwórkowe grupy rówieśnicze śpiewały piosenki indiańskie, stawiały tipi czy wigwamy. Jednak obecnie legenda indiańska odeszła do lamusa, „w kulturze masowej Dzikie Zachód został zastąpiony przez dziki kosmos, a dzieci nie bawią się już w Indian” – napisała Justyna Sobolewska (2010, 66). Ośmiolatek nigdy nie słyszał o Winnetou. Nawet jeśli jego rodzice wychowali się na literaturze indiańskiej, on nie bardzo wie, co zrobić ze sprezentowanym pióropuszem. Czy to znaczy, że o interesującym wierszu Harysymowicza można zapomnieć, że nie wzbudzi już żadnych emocji u małego odbiorcy?

Ze względu na rodzaj zastosowanej gry z odbiorcą, strukturę, przeplatające się naprzemiennie płaszczyzny: narracyjną, wyrażoną słowem, i wizualną, z pewnością nie stracił na atrakcyjności. Interesujące wydaje się także wykorzystanie potencjału tekstu – o werbalno-wizualnym charakterze w edukacji międzykulturowej. Jej istotnym zadaniem jest między innymi kształtowanie w toku rozwoju tożsamości kulturowej otwartości na Innego.

³⁵ Nie znalazłam tomiku, z którego wiersz się wywodzi, jednak był już cytowany przez Jerzego Cieślikowskiego w 1974 roku (Cieślikowski 1974, 217). Jeśli został napisany w latach 70. lub kilka lat wcześniej, wyraźnie nawiązuje do poezji konkretnej.

Z drugiej strony (...) żyjemy w strukturze globalnych systemów i w związku z tym powinniśmy mieć świadomość posiadania pewnych wspólnych cech, łączących nas powiązań i relacji (...), zwrócenie uwagi na pewne ogólnoludzkie właściwości może być początkiem dialogu międzykulturowego, który podnosi rangę różnic, nie przesłaniając nimi możliwości kontaktu i porozumienia (Schmid 2004).

Utwór Harasymowicza znakomicie wpisuje się w zestaw tych tekstów kultury, które wskazują na owe powiązania i relacje. Przyjrzyjmy się samej narracji. Czy rzeczywiście nawiązuje ona do popularnego „gatunku indiańskiego”? Nie znajdujemy w niej kreacji Indian, jaką znamy z przekazu pisarzy czy twórców filmowych. Tamci stworzyli Indianina z pozycji supremacji białych ludzi, który stał się dla nich symbolem europejskiej fantazji albo tęsknoty za przygodą. Dwa typy postaci indiańskich utrwalone w twórczości białych autorów: szlachetny dzikus i krwiożerczy barbarzyńca – zamiennie, w zależności od mody i trendów filozoficznych, pojawiały się na stronach powieści i na ekranie. Czytelnik mógł wybierać między szlachetnym i przewrotnym uosobieniem dzikości, przechodząc z jednej skrajności w drugą. Jedni widzieli w Indianach remedium na choroby naszej cywilizacji, inni usprawiedliwienie brutalnego podboju. Im dalej od rdzennych krain Indian, a już na pewno w Europie (często za sprawą książek Karola Maya), tym więcej znaleźć można było zwolenników teorii o szlachetnym dzikim – łatwo było go mitologizować, gdy nie miało się z nim żadnego kontaktu (Bigoś 2005).

W narracyjnej warstwie *Prerii* nie widzimy ani szlachetnego i dumnego, ani pełnego podstępny Indianina, jacy pojawiają się także w literaturze polskiej (np. u L.J. Okonia, Szklarskich, Fiedlerów czy Sath Okha). Jak w „życzliwym” obrazie z niemego filmu oglądamy wprawdzie mężczyznę, który wpada do wioski na łaciatym koniu, tłum gestykujących mężczyzn odjeżdżających w końcu z wioski. Jednak z uniwersalnego, „naiwnego” przepisu na Indianina pokutującego do dziś: długie czarne włosy, pióropusz, względnie barwna opaska na głowie, mokasyny, przepaska biodrowa, legginsy i farba na twarzy – pozostał jedynie stary pozostawiony w wiosce pióropusz – jak zrzucony, niepotrzebny rekwizyt (Marciniak-Dżurak 2001). Obrazy zarysowane w słowach nie są całkiem obce odbiorcy: wioska, wałęsające się psy, księżyc nad wioską, stara sku-

lona kobieta z dzieckiem... Wizualizacje romantyczne, prawie swojskie, wpisujące się w znane skrypty kulturowe. I to jest bliskość, którą można odnaleźć w odmienności. Zainspirowany młody odbiorca może ją próbować zarysować dalej. W tekście egzotycznie pobrzmiwa jedynie nazwa łodzi, *canoe*, zarys namiotów w przestrzeni wsi, stada bizonów – czy sama etniczna nazwa: Indianka, Indianin, Indianie. To cała odmiennosc.

Różnica stanowi początek dialogu międzykulturowego. Bez odmiennosci nie ma potrzeby kontaktu. Kontakt ten jednak nie powinien służyć jedynie likwidacji różnicy, która stanowi najgłębszy sens dialogu i która jest czymś naturalnym. Nie powinien się on wyłącznie sprowadzać do uzyskiwania konsensu, gdyż w obrębie różnych kultur często nie jest to możliwe ani pożądane (Schmid 2004). Pytania kierowane do małych odbiorców, a odnoszące się do wychwycenia podobieństw i różnic kulturowych wynikających z narracji, wzmocnione poszukiwaniem dodatkowych informacji dotyczących Innego – w tym przypadku Indianina, i odfalszowanie legendy Dzikiego Zachodu, odkłamanie stereotypu – prowadzą do jego zrozumienia i lepszego poznania siebie, swej własnej kultury³⁶.

W tekstową narrację *Prerii* włączona została warstwa ikoniczna, wizualna. Piktogramy zwykle są łatwiejsze w odbiorze – dzięki powtórzeniu słów przez elementy graficzne zwiększa się czytelność przekazu oraz usuwa barierę językową. Wprowadza się je nawet w niewerbalne sposoby porozumiewania się w komunikacji alternatywnej i wspomagającej w charakterze dodatku bądź substytutu mowy (Warrick 1999). Dziecko już w okresie niemowlęctwa uczy się samoistnie rozpoznawać i rozróżniać symptomy i sygnały niewerbalne. Poznaje pierwsze symbole. Kiedy kierujemy jego uwagę ku pismu, w sposób naturalny wiążemy umowne znaki z konkretnymi obrazami rzeczywistości. Dla dziecka rozpoczynającego naukę czytania i pisania kolejne litery stają się w pierwszej fazie nauki boumami, jednostkami kształtu³⁷. Często umiejętności różnicowa-

³⁶ Przykładowy zestaw proponowanych pytań i poleceń dla dzieci w edukacji zintegrowanej: 1. Dawniej Indianie mieszkali w namiotach, a nasi przodkowie w... Jak się nazywają indiańskie namioty? Jak wyglądały wioski Indian kiedyś? Jak kiedyś mieszkali nasi przodkowie? Zbieramy dowody: jak dzisiaj mieszkają Indianie, a jak my dzisiaj mieszkamy? 2. Na prerii żyły stada bizonów, a jakie stada pasły się na łąkach w naszym kraju?...

³⁷ Bouma – jednostka kształtu, którą zmysł wzroku wyodrębnia i na której skupia się po każdym ruchu gałek ocznych w trakcie śledzenia wzrokiem tekstu w procesie czytania.

nia i kojarzenia liter-boum uczą małego odbiorcę – przez zabawę – teksty literatury dla dzieci. Litery stają się wtedy wtórnie piktogramami i jak piktogramy się je wprowadza i utrwała. W wierszowanych tekstach:

- są „dopasowywane” przez łączenie piktogramu-literę z konkretem, ze zdjęciem, z obrazkiem,
- są wybierane spośród dwóch, trzech lub większej liczby nazwanych piktogramów,
- rozumienie ich znaczeń jest ćwiczone przez tworzenie prostych dobieranek skojarzeniowych, segregowanie według kategorii i funkcji (Smyczek i in. 2006).

I tak, na przykład:

C bywa księżycem:
 „A zza okna coś tu zerka.
 Księżyc to... czy „C” literka?”
 (Kozyra-Pawlak 2009, 10)

C – sierp księżyca
 Na tle nieba
 Srebrzystym blaskiem świeci
 (Groński 2010)

lub zajmuje różne pozycje (na ilustracji „leży” na plecach, splata się z innymi literami):

gdyby nie było C w alfabecie –
 to nie byłoby CYRKÓW na świecie
 (Chotomska 1993, 10–11)

A bywa drabiną, budą, szybem naftowym, wigwamem:
 „A” wygląda jak drabina
 (Kozyra-Pawlak 2009, 6)

Charakter boum ma istotne znaczenie w procesie przyswajania tekstu. Boumy o najbardziej zróżnicowanych kształtach i długościach powodują najszybsze i najdokładniejsze odgadnięcie tekstu (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Bouma>; dostęp: 16.04.2012).

Jak wygląda *A*?
 Zdaniem mojego psa
A – wygląda jak buda. (...)
 co dach spadzisty ma
 (Chotomska 1993, 6)

A
 Przypomina
 Szyb naftowy... (...)
A
 Przypomina
 Indiański wigwam!
 Tak się nazywa
 Indiański dom,
 Żył w nim
 Zaciekły wróg
 Bładych twarzy
 Ryczący Bawół
 Lub Grzmiący Grom...
 (Groński 2010)

I dalej litery z „preriovych” piktogramów kojarzone są z następującymi kształtami:

G – to „Gąsienica [co] się grzeje w (...) zupie!”
 (Kozyra-Pawlak 2009, 18)

G
 Szare gniazdo
 Jaskółki wisi u powały. (...)
 Jaskółki je dla dzieci swoich budowały,
 Żeby rosły bezpieczne...
 (Groński 2010)

N jak baranki:

suną po niebie senne baranki
 (Kozyra-Pawlak 2009, 34)

S jest zbliżone do węża:

Litera S
Wije się jak wąż
(Groński 2010)

R do bydła:

R było Rogate i pasło się w stepie...
(Minkiewicz 2009, 19)

Y to przede wszystkim gałęzie drzewa:

Co by było, gdybyś ty
znalazł trzy litery „Y”?
Jedną w rogu, drugą w drzewie.
A tę trzecią? Sama nie wiem

Y
Drzewo
Gałęzie
Wznosi do nieba.
Drzewo,
Z którego
Opadły liście
(Groński 2010).

Przywołane wyżej przykłady pokazują, jak można uczyć dzieci kształtów liter. O ile jednak cytowana poezja dla dzieci wiedzie od przedmiotu, konkretnego obrazu do liter, ucząc ich rozpoznawania, oswaja z nimi, tak tekst Harasymowicza niczego w tym względzie nie objaśnia, nie zaznacza z literami alfabetu, przeciwnie – odwołuje się do znajomości ich boum, by zadziwić zbieżnością kształtu litery czy ich zestawień z konkretnym obiektem w rzeczywistości. To, co na początku wydaje się inne i dziwne, okazuje się tak znane, jak litery odkryte nagle w innym położe-

niu czy kontekście. Przez prosty zabieg (narrację, która otwiera znakiem dwukropka obrazy) kształty znaków alfabetu (boum), stają się piktogramami. I mimo tego, co napisał Cieślukowski – nie przestając być literami, wizualizują nieco egzotyczne pejzaże jako całkiem swojskie i rozpoznawalne. Pomimo swej odmienności – podobne do świata bliskiego odbiorcy. Trzeba tu dodać, że poeta „ćwiczy” rozpoznawanie obrazów nie tylko w pojedynczych boumach, ale tworzy z nich całe pejzaże, a nawet zdarzenia – przez wielokrotne powtarzanie tych samych liter-piktogramów czy przez ich zestawianie w dwuwymiarowych kombinacjach (poziomych i pionowych). *Canoe* to nic innego jak litera *C* odwrócona o 270 stopni – ten sam kształt, ale widziany inaczej. A widok indiańskiej wioski to wielokrotnie powtórzenie litery *A*. Podobnie wygląda „oswajanie”, a jednocześnie „odkrywanie” bizonów, Indianina na koniu, gestykulujących mężczyzn czy skulonej Indianki z dzieckiem³⁸. Nagle wszystkie elementy przedstawionego świata stają się niezależnie od swej odmienności podobne do siebie. Wystarczy tylko właściwie na nie spojrzeć i zaakceptować różnice. Interesującym ćwiczeniem byłoby tutaj sięgnięcie do pikturalnego alfabetu Indian i próba jego odczytania³⁹.

Gra z odbiorcą w tekście *Prerii* uczy akceptacji odmienności i wskazuje na relatywizm zjawisk. Może zachęcać do własnej interpretacji, do tworzenia dalszych obrazów graficznych, prowadzi do dyskusji nad nimi i nad światem, do którego wchodzi się przez tekst. „Taki trening również ułatwia zrozumienie inności. Nie oznacza to równocześnie podważania

³⁸ Jak wcześniej dziecko uczyło się boum liter z podobieństwa do kształtu: gałęzi drzew, rogu czy uszu zająca. Por. inne literackie ćwiczenia dotyczące kształtu liter: *B* – „A że »B« ma dwa brzuszki, / to je boli za dwóch” (Kozyra-Pawlak 2009, 8); *D* – „Dwa diabelki (...) / wpadły w wielki dół, / więc oddały dyni pół” (Kozyra-Pawlak 2009, 12); *E* – to „grzebień” koguta (co) „ma... trzy zębki” (Kozyra-Pawlak 2009, 14); „J” jest trochę jak jaszczurka” (Kozyra-Pawlak 2009, 24); „Litera K / To rusztowanie” (Groński 2010); „Mówił mi jeden zecer, / że M wyprawia hece – / nagle na głowie staje / i W wtedy udaje” (Chotomska 1993, 29), „O było okrągłe (w druku to widzimy)... (Minkiewicz 2009, 17), *O* – „koło ratunkowe” (Groński 2010); *s* – „snuje się szosą” (Kozyra-Pawlak 2009, 42), „U było uprzejme, pochwalmy je przeto...” (Minkiewicz 2009, 22), „U” – „Uśmiech na buzi” (Kozyra-Pawlak 2009, 46); „w” – wije się jak wąż (Kozyra-Pawlak 2009, 48), „Z” – „zakręt zygzakami” (Kozyra-Pawlak 2009, 52), „Z – zawsze chodzi zygzakiem” (Chotomska 1993, 47).

³⁹ Przykład takiego „obrazka” do odczytania można znaleźć na stronie: bowieindians.tripod.com (por. też aneks).

słuszności własnych sądów czy systemu wartości. (...) Ich przedstawienie służy jedynie lepszemu zrozumieniu siebie nawzajem, choć może się zdarzyć, że spojrzymy na jakąś sprawę z innej perspektywy i zmienimy zdanie” (Schmid 2004, 11), tak odmienna perspektywa czyni ze znanych liter obrazy dawnego świata Innego.

I choć współczesnym dzieciom obca jest już fascynacja legendą indiańską⁴⁰, nie minie nigdy dziecięca otwartość na świat, którą gra z tekstem Harasymowicza będzie rozbudowywać w autentyczną interkulturową lekcję.

Literatura

- Baluch A., 1987, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bigoś J., 2005, „Indianin jaki jest, każdy widzi”. *Rekonstrukcja stereotypu Indianina w literaturze i w filmie*, praca magisterska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Chotomska W., 1993, *Kram z literami*, Wrocław: Siedmiogród.
- Cieślakowski J., 1975, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław–Warszawa: Zakład im. Ossolińskich.
- Groński M., 2010, *Wiersze o literach*, Warszawa.
- Kozyra-Pawlak E., 2009, *Abecadlik. Wierszyki o literach*, Łódź: Literatura.
- Marciniak-Dżurak E., 2001, *Stereotyp Indianina w filmie amerykańskim*, w: *Referaty Seminariów Antropologicznych 1990–2000*, red. Baliszewska K., Wala A.R.J., Wielichowo: Atlantic City.
- Minkiewicz J., 2009, *Od A do Z*, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Sławiński J., 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa: Zakład im. Ossolińskich.
- Sobolewska J., 2011, *Mit Dzikiego Zachodu. I ty nie zostaniesz Indianinem*, „Polityka”, nr 2772.
- Schmid J., 2004, *Dialog w edukacji międzykulturowej*, „Dialog i Edukacja”, nr 8.
- Smyczek A., Bolon B., Bombińska-Domżał A., Guzik J., 2006, *Twoje znaki, moje słowa i zabawa już gotowa!*, Kraków: Stowarzyszenie „Mówić bez słów”.
- Warrick A., 1999, *Porozumiewanie się bez słów*, Warszawa: Stowarzyszenie „Mówić bez słów”.

⁴⁰ Choć nie do końca. Obecnie nawet w Polsce działają tzw. wioski indiańskie posługujące się w dalszym ciągu popkulturowymi rekwizytami pseudoindiańskimi, oferujące rozmaite „atrakcje” nawiązujące do Dzikiego Zachodu: „jazda na narowistym byku, dla dzieci zabawa na rancho dmuchańców (dmuchana góra, zjeżdżalnia, saloon), własna podobizna na liście gończym, płukanie złota ze starym traperem w złotodajnym strumieniu, konkurencje strzeleckie – strzelanie z łuku, rzut tomahawkiem, rzut podkową, rzut kapeluszem na rogi bizona, dojenie *dzikiej* krowy. Dla każdego kowbojski kapelusz i indiański talizman – łapacz snów” (z internetowej reklamówki z Raven Territory (90 km od Poznania): <http://www.wioskaindian.pl/> (dostęp: 16.04.2012).

similarities connecting the world of the recipient with the world of the Other, and which underlie in a text referring to concrete poetry: (1) the similarity of cultural scripts presented in the narrative text layer, (2) the similarity of letters and pictograms. Both types can lead to openness to the Other and can deepen the knowledge about ourselves.

Key words: Jerzy Harasymowicz, intercultural education, text