

Wiesław Leszczyński

### Kłopoty z arcydziełem. Kilka uwag na marginesie szkolnej recepcji prozy Brunona Schulza

Recepcja prozy Brunona Schulza ma już za sobą, jak można sądzić po licznych, choć umownych tego dowodach, etap zamykający proces kanonizacji pisarza w kulturze polskiej. Obecność *Sklepów cynamonowych* na szkolnej liście lektur obowiązkowych utwierdziła ostatecznie jego pozycję jako klasyka. Schulz doczekał się w ten sposób należnego mu szerokiego uznania, które odąd sankcjonowane będzie autorytetem instytucji dysponującej najsilniejszym wpływem na społeczną świadomość literacką, przynajmniej średnio wykształconego ogółu. Rolą szkoły w procesie edukacji literackiej jest m.in. kształtowanie wyborów czytelniczych i gustów, a przez to wprowadzanie do pamięci zbiorowej dzieł uznawanych za wybitne, utrwalanie wiedzy o nich oraz umiejętności ich rozumienia i wartościowania.<sup>1</sup>

Ale sytuacja klasyka w szkole bywa dwuznaczna i nie zawsze komfortowa, czego doświadczają przede wszystkim autorzy utworów wieloznacznych, o symbolicznej skomplikowanej strukturze artystycznej, słowem, utworów sprawiających w odbiorze trudności.

Jak duże by owe trudności nie były, ulegną prędzej czy później przewyciężeniu a raczej oswojeniu przy pomocy „wyspecjalizowanych” metod szkolnej

<sup>1</sup> O prawidłowościach rządzących odbiorem dzieła literackiego w procesie kształcenia i mechanizmach oddziaływania szkoły na świadomość literacką pisze m.in. Władysław Dynak w książce *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Warszawa - Wrocław 1978. Niniejszy tekst wiele zawdzięcza tej rozprawie, a zwłaszcza jej pierwszemu i drugiemu rozdziałowi.

W tym miejscu wypada też odnotować fakt, iż w ostatnich latach wielokrotnie podejmowano problem uczniowskiej recepcji utworów literackich. Jedną z nowszych i zarazem ciekawszych prac na ten temat jest artykuł Barbary Krydy *Poezja Miłosza wobec perspektyw odbioru szkolnego* Pod red. W.P. Szymańskiego [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczno-Literackie* 1986, z. 61.

egzegezy. Nobilitowany pisarz stanie obok wieszczów, a jego dorobek - jak to Janusz Sławiński przepowiadał kiedyś Gombrowiczowi - „podpadać już będzie pod prawidła określające powszednie życie tradycji literackiej. W takiej samej mierze, w jakiej podlegają im dzieła Konopnickiej, Prusa czy Żeromskiego”.<sup>2</sup> Nawiasem mówiąc, sytuacja Schulza w szkole przypomina tę, jaka stała się udziałem Gombrowicza i w pewnym stopniu Witkacego. Twórcy ci osiągnęli rangę klasyków, a jednocześnie odbierani są jako artyści nadal nowatorscy, w powszechnym mniemaniu awangardowi.

Prawdopodobieństwu wystąpienia zasugerowanych tu prawidłowości sprzyja praktyka szkolnego obcowania z literaturą podporządkowana wysoce znormatywizowanej strategii.<sup>3</sup> Jej reguły organizują poczynania uczestników komunikacji literackiej w szkole, utworowi zaś wyznaczają swoisty sposób istnienia i funkcje. Daje się przy tym zaobserwować pewna zależność - im utwór bardziej rozmija się z horyzontem, nie tylko literackich, oczekiwań czytelników, tym wyraźniej rysuje się również jego obcość wobec obowiązujących norm odbioru, których wpływ na kształtowanie artystycznych wyobrażeń uczniów jest niewątpliwy. Rzeczywisty przebieg kontaktu z tekstem jest w dużej mierze, choć nie wyłącznie, aktualizacją napięć, jakie zachodzą między sferą zachowań zaprojektowanych przez pisarza a postawami modelowanymi przez zewnętrzną wobec tekstu sytuację komunikacyjną. Sukces bądź niepowodzenie, ewentualne trudności w poznawaniu utworu będą więc zależęć od wyniku konfrontacji obu rodzajów zachowań. Innymi słowy, trafiają się w szkole utwory, które łatwiej niż inne popadają w konflikt nie tylko z czytelnickimi gustami czy kompetencjami w ogóle, ale także z wymogami lektury typowymi dla tej instytucji. Miejmy na uwadze jeszcze i to, co w interesującym nas przypadku wydaje się ważne, a mianowicie, że proces komunikacji nie przebiega poza sferą nastawień emocjonalnych, woli odbioru itp. „... apel (dzieła - przyp. WL) do czytelnika zdaje się być - pisze Jerzy Jarzębski - przynajmniej dwustopniowy: dyrektywa 1 - „Rozpoznaj i odczytaj znak!”, dyrektywa 2 - „Wyciągnij z niego konsekwencje dla wyznawanej przez siebie aksjologii, odpowiedz nań emocjonalnie!”<sup>4</sup>

Rozpatrzmy zatem szanse spełnienia owych dyrektyw wpisanych w prozę Schulza w sytuacji określonej uwarunkowaniami odbioru literatury w szkole, mając na celu wyjaśnienie ich pragmatycznych skutków.

Już na początku wypada zauważyć oczywisty fakt, że okoliczności szkolnego kontaktu z prozą Schulza, a konkretnie za *Sklepami cynamonowymi*, których znajomość we fragmentach przewiduje minimum programowe, nie uprzywilejowują woli czytelniczego odbioru, skoro od lektury uchylić się nie można. Na-

<sup>2</sup> J. Sławiński, *Sprawa Gombrowicza*, [w:] *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 160.

<sup>3</sup> W. Dynak, *op. cit.*, s. 6-25.

<sup>4</sup> J. Jarzębski, *Gra w Gombrowicza*, Warszawa 1982, s. 35.

stępstwa lekturowego przymusu nie mogą nie odbić się na rodzaju emocjonalnych nastawień odbiorcy do utworu, raczej odległych od tych, jakie poprzedzają sytuację „romansu z tekstem”.<sup>5</sup> Cała bogata sfera przeżyć, nie tylko natury estetycznej, do której Schulz apeluje z nadzieją osiągnięcia bliskiego, niewymuszonego porozumienia z czytelnikiem, już w punkcie wyjścia poddana zostaje próbie obowiązku, różnorodnych ograniczeń i rygorów. Trudno w tym miejscu oprzeć się przypuszczeniu, że o szansach tego porozumienia przesądza akceptacja specyficznego typu wrażliwości na świat w ogóle, z jakim mamy do czynienia w twórczości Schulza. A nawet więcej - jakaś empatyczna zdolność wywoływania w sobie emocji podobnych tym, jakie przenikają podłoże tego jakże osobistego, prywatnego świata. Schulz „przedstawiając płaszczyznę recepcji na głębsze piętra wrażliwości”, odwoływał się zapewne do tego rodzaju odbiorczych dyspozycji: „(...) czytelnik prawdziwy, na jakiego liczy ta powieść - wyznaje poufale narrator jednego z opowiadań - zrozumie i tak, gdy mu spojrzę głęboko w oczy i na dnie samym zalśnię tym blaskiem. W tym krótkim a mocnym spojrzeniu, w przelotnym ściśnięciu ręki pochwyci on, przejmie, odpozna i przymknie oczy z zachwytu nad tą recepcją głęboką. Bo czyż pod stołem, który nas dzieli, nie trzymamy się wszyscy tajnie za ręce?”<sup>6</sup> Wprawdzie to nadal suggestia i w dodatku wyrażona językiem poetyckim, ale w przybliżeniu wskazuje ona na ten aspekt percepcji prozy Schulza, który w szkolnym odbiorze można by połączyć z reakcjami typu: „Nie czuję tej prozy” lub „Nie rozumiem, o co w tych opowiadaniach chodzi”.

Jest jeszcze inna kwestia mająca w tle odniesienia psychologiczno-światopoglądowe, a związana z życiowym doświadczeniem szkolnym czytelników *Sklepów cynamonowych*. Problem dotyczy projekcji postaw odbiorczych nie zrelatywizowanych do psychiczno-intelektualnych predyspozycji odbiorców i jest jedną z konsekwencji lekturowego przymusu.<sup>7</sup> Przypomnijmy, jak Schulz precyzował cele swojej twórczości w liście do Andrzeja Pleśniewicza: „(...) ten rodzaj sztuki, jaki mi leży na sercu jest właśnie regresją, jest powrotnym dzieciństwem. Gdyby można było uwstecznić rozwój, osiągnąć jakąś okrężną drogą powtórne dzieciństwo, jeszcze raz mieć jego pełnię i bezmiar - to byłoby to ziszczeniem »genialnej epoki«, »czasów mesjaszowych«, które nam przez wszystkie mitologie są przyrzeczone i zaprzysiężone. Moim ideałem jest »dojrzeć« do dzieciństwa”.<sup>8</sup> W autokomentarzach Schulza i w jego tekstach artysty-

<sup>5</sup> Termin spopularyzowany przez Jana Błońskiego (*Romans z tekstem*, „Teksty” 1974, nr 3, s. 1-8).

<sup>6</sup> B. Schulz, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, opr. J. Jarzębski, Wrocław - Kraków 1989, s. 105.

<sup>7</sup> W. Dynak, *op. cit.*, s. 21. Zob. też: J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Teksty i teksty, op. cit.*, s. 61-76.

<sup>8</sup> B. Schulz, *Księga listów*, zebrał, pracował, wstępem, przypisami i aneksem opatrzył J. Ficowski, Kraków 1975, s. 73.

cznych znaleźć można wystarczająco wiele przesłanek do tego, by oba tomy opowiadań uznać za próbę urzeczywistnienia tych dążeń przy pomocy - mówiąc w największym skrócie - operacji mitotwórczych. Arkadyjski mit o powrocie do „złotego wieku” - genialnej epoki dzieciństwa leży w centrum problematyki Schulzowskiej prozy. Dałoby się też dowieść, że ma znaczenie zasady organizującej jej artystyczną strukturę i, co za tym idzie, może być uznany za centralną kategorię porządkującą i scalającą różne wątki analityczno-interpretacyjnych dociekań. Konsekwencje mitotwórczych praktyk ogarniają poszczególne warstwy tej prozy, sięgają pokładów językowo-stylistycznych (słowo poetyckie ma siłę regeneracji pierwotnych mitów), określają wybór tematów i obrazów oraz ich groteskowo-fantastyczne deformacje. Światopoglądowa wykładnia mitotwórczych praktyk tłumaczy też konstrukcję narratora-bohatera.<sup>9</sup>

Wszecobecność mitologicznego żywiołu ma u Schulza dwie co najmniej perspektywy: uniwersalną i prywatną. Obecność tej pierwszej (mitologii ludzkości) zaświadcza liczne motywy i wątki biblijne, greckie, rzymskie itp. oraz odsyłające do nich aluzje. Poprzestając jedynie na zasygnalizowaniu ich obecności, odnotujmy tylko, że mity kulturowe aktywizują przede wszystkim wiedzę czytelnika. Inaczej nieco przedstawia się rzecz z mitologią w wymiarze egzystencji indywidualnej, prywatnej. Mitologii, która domaga się od czytelnika akceptacji na gruncie jego życiowych, osobistych doświadczeń sięgających głęboko w przeszłość. „Jednakże to, co zostało przedstawione w tej książce - wyjaśnia Schulz w *Exposé o Sklepkach cynamonowych* - to bynajmniej nie jakaś kulturowo w dziejach stwierdzona, historycznie przypieczętowana mitologia. Elementy tego mitologicznego idiomu wypływają z owej mrocznej krainy wczesnych fantazji dziecięcych, przeczuc, lęków, antycypacji owego zarania życia, które stanowi istotną kolebkę mitycznego myślenia.”<sup>10</sup>

Schulz wywodzi rodowód swoich twórczych pomysłów ze świata wczesnych dziecięcych doznań, odnajdując w nich fundamentalną zawartość treści literackich oraz kreatorskie dyspozycje, które usiłuje przeszczepić na grunt własnej praktyki pisarskiej. Jednym z charakterystycznych przykładów ilustrujących „mityczne myślenie” dziecka jest epizod z markownikiem Rudolfa, rozbudowany w obszerną opowieść. Początek dało jej epifaniczne olśnienie banalnym przedmiotem, które owocuje historią, mitem. To także przykład „dziecięcej lektury” i w ogóle percepcji rzeczywistości aktywizującej intuicję, magiczną wyobraźnię, pierwotną wrażliwość, jakich pozbawiony jest człowiek dorosły.

<sup>9</sup> Zob. J. Speina, *Bankructwo realności. Proza Brunona Schulza*, Towarzystwo Naukowe w Toruniu. Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego, T. XXIV, z. 1, Warszawa-Poznań 1974, s. 15-51; B. Gryszkiewicz, *Ironia i mistycyzm*, „Miesięcznik Literacki” 1980, nr 3; W. Bolecki, *Poetycki model prozy w dwudziestoleciu międzywojennym*, Wrocław-Warszawa 1982, s. 197, 213; J. Jarzębski (*Wstęp do:*) Bruno Schulz, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, *op. cit.*, s. LXXV-LXXVII.

<sup>10</sup> B. Schulz, *Księga listów*, *op. cit.*, s. 177.

Schulzowski narrator wcielający się w postać bohatera-dziecka wyposażony został w te dyspozycje w stopniu doskonałym. Jego też świadomość orientuje czytelnika we wszystkim, co dzieje się w fikcyjnym świecie opowiadań, rzuca nań światło pozwalające przeniknąć sens przedstawionych zdarzeń. Idąc dalej, można powiedzieć, że przyjęcie perspektywy dziecka z pełnymi tego konsekwencjami, a zwłaszcza lekturowymi, jest postulatem skierowanym pod adresem odbiorcy. Postulatem, którego nie sposób odrzucić bez ryzyka „niezrozumienia” tej literatury. Ale jest jeszcze inny punkt widzenia narratora, domagający się czytelniczej internalizacji. Wyznacza go doświadczenie człowieka dorosłego, dla którego koncepcja regresu wyraża pragnienie odzyskania utraconego raju, „pełni i bezmiaru” egzystencji nie zmaconej udramatyzowanymi świadomości dojrzałej. Z pomocą w poszukiwaniach owego raju przychodzi mit i oparta na nim twórczość będąca jedynym sposobem uobecnienia odległej przeszłości i jej jakby powtórnym przeżyciem. Jest to zarazem strategia przezwycięzania alienacji, jaką niesie terażniejszość.

Przed czytelnikiem, który chciałby towarzyszyć introspekcyjnym wyprawom Schulzowskiego bohatera w zamierzczłą przeszłość jego biografii, stoi zadanie zaangażowania własnego doświadczenia czasu. Problem w tym, że niezależnie od indywidualnych różnic psychicznych walory dzieciństwa jako „genialnej epoki” objawiają się z upływem lat. Znaczenie wspomnień i rola pamięci afektywnej narastają z dystansem, jaki dzieli chwilę obecną od zarania życia. „Trud oddzielania we wspomnieniach przeblysków samych początków od widzenia już za kimś powtarzanego - powiada C. Pavese - zaczyna się później, zaczyna się wraz z młodością duchową, która daje na siebie czekać długo, znajduje się gdzieś poza okresem młodości fizycznej, a czasami nigdy nie następuje.”<sup>11</sup> Czy jest to wiek maturzysty? Ten okres, przynajmniej według Schulza, należy chyba jeszcze do czasu utraconego, przecież epifanicznego urzeczienia nocą lipcową doznaje bohater jednego z opowiadań właśnie w roku matury, a dopiero w perspektywie naprawdę dorosłego narratora, osobowo tożsamego z bohaterem, cała opowieść zyskuje pełnię mitologicznej głębi i sensu.

Doświadczenie czasu wydaje się być w aspekcie psychologicznym czynnikiem najsilniej różnicującym subiektywne reakcje uczniów (ale i nauczycieli) na prozę autora *Sklepów cynamonowych*. Nawet ci, którzy gotowi są uznać jej wybitność, polegając na sądach oficjalnych, przyznają otwarcie, że tego typu spojrzenie na rzeczywistość jest im obce. Nie jest w każdym razie na tyle bliskie, by mogło być uznane za podstawę „przyswojenia zawartości utworu w przeżyciu dogłębnie odtwórczym”. Z pewnością nie jedyny to powód, dla którego literacka twórczość Schulza przyjmowana jest przez uczniów z dużą rezerwą.

<sup>11</sup> C. Pavese, *Dialogi z Leukoteą. Mit. Szkice literackie*, przeł. S. Kasprzyśkiak, Warszawa 1975, s. 166.

Wyniki przeprowadzonych badań<sup>12</sup> świadczą o tym, że ponad 80% szkolnych odbiorców ma kłopoty ze zrozumieniem opowiadań z tomu *Sklepy cynamonowe*. Zdecydowana większość przyznaje otwarcie, że lektura sprawiała im duże trudności. Przeszkody pojawiały się już na poziomie języka, który odbierano jako zawiły i skomplikowany. Sporo zastrzeżeń odnosiło się do długich, mocno rozbudowanych zdań i wyrazów obcego pochodzenia, używanych - jak to zaakcentował jeden z uczniów - „w opisie wydarzeń zgoła prozaicznych”. Padła nawet sugestia, że Schulz pisze „nie w naszym języku”. Próby uchwycenia literalnego znaczenia zdań wymagały w wielu przypadkach lektury bardzo skupionej i wielokrotnie ponawianej. Przemozna potrzeba dotarcia do tego, co u Schulza istotnie tylko zasugerowane, napotykała na ogromny opór i zajmowała wiele czasu. W dosadny sposób ujmuje ten problem taka oto wypowiedź: „niewiele dało się zrozumieć z tego, co przeczytałam, mimo że nad jednym zdaniem zastanawiałam się 15 minut.”

Powszechnie zauważane były oryginalność i nowatorstwo stylu Schulza, identyfikowanego raczej jednomyślnie ze stylem poetyckim, co dawało argument zarzutom o niestosowności takiego pisania w prozie - „jest to styl poezji, który w ogóle nie nadaje się do opowiadań. Te ciągłe porównania i metafory są denerwujące, bardzo utrudniają odbiór i odstrasza już na początku czytania”. W opinii większości bardzo indywidualny styl czyni Schulza pisarzem łatwym do rozpoznania, gdyż nikt przed nim, ani nikt po nim w podobny sposób nie pisał. W szeregu określeń, jakimi posługiwano się w opisie stylistycznych swoistości *Sklepow cynamonowych*, wymieniano najczęściej: „dziwny”, „zawiły”, „chaotyczny”, „zagmatwany”, „enigmatyczny”, „trudny”, „wyrafinowany”, „kwiecisty”, „zbyt ozdobny”. Mówiono też o przeroście formy nad treścią, mając na myśli wielosłowie i jego skutki, jak w tej oto wypowiedzi: „Świat przedstawiony zamazuje się pod lawiną niepotrzebnych słów”.

Szkolni czytelnicy mają więc za złe Schulzowi, że nadmiernie skupia uwagę odbiorcy na językowej warstwie narracji, czym bardzo utrudnia docieranie do problematyki utworów oraz ich ogólnego sensu. Nagminnie zresztą środki wyrazu artystycznego traktuje się w oderwaniu zagadnień łączonych z tzw. treścią. Ta znów w przekonaniu przeważającej większości rozplywa się w niedomówieniach i wieloznacznościach rozbudowanych partii opisowych. Z takim poglądem zgadzają się nawet entuzjaści Schulza: „Według mnie obrazowość, nastrojowość *Sklepow cynamonowych* powinna być traktowana jako merytoryczna wartość tej książki, kiedy treść wyparta ze swej uprzywilejowanej pozycji staje

<sup>12</sup> Źródłem wykorzystanych w tym tekście informacji i opinii były wywiady i obserwacje lekcji oraz wyniki 250 ankiet przeprowadzonych wśród uczniów częstochowskich szkół średnich - liceów ogólnokształcących (społecznych i publicznych), zawodowych oraz techników. Wszyscy respondenci mieli za sobą lekcje na temat prozy Schulza. Odbywały się one we wrześniu i październiku 1993 r.

się mało znaczącym dodatkiem spychanym w cień, nawet świadomie ograniczonym.” W tym przypadku dostrzeżono chociaż zalety obrazowania i nastrojowości, która w oczach nielicznego grona sympatyków prozy Schulza uchodzi za niezaprzeczalną jej wartość. W tej grupie panuje przekonanie, że przez sferę emocji prowadzi najwłaściwsza droga nawiązania kontaktu z tekstami Schulza, a okoliczności odbioru szkolnego ingerują weń nie licząc się z psychicznymi dyspozycjami odbiorców. Stąd i taka uwaga: „Nie da się czytać Schulza o każdej porze dnia, obojętnie kiedy. Specyficzny charakter jego utworów pozwala sięgać po nie w chwilach nostalgii, zastanawiania się nad własnym życiem, pozwala uciec od rzeczywistości”.

Niemożności pokonania bariery językowej towarzyszyła na ogół dezorientacja w zasadach konstrukcji świata przedstawionego. Zastrzeżenia odnosiły się do akcji, której po prostu nie dostrzegano, próby rekonstrukcji fabuły prowadziły do wniosku o jej niespójności. Wysiłek zracjonalizowania logiki zdarzeń, podejmowany w imię zdrowego rozsądku, kończył się stwierdzeniem ich bezsensu. W horyzoncie oczekiwań nie mieściła się reguła przyznająca fikcyjnej rzeczywistości ontologiczną chwiejność jako sprzeczną z wymogami życiowego prawdopodobieństwa. Akceptuje się fantastykę, ale gorzej już z połączeniem elementów realnych z sennymi wizjami.

Przyzwyczajeni do poszukiwania w lekturach szkolnych problematyki społecznie, narodowo czy moralnie doniosłej uczniowie okazywali pewne rozczarowanie brakiem takowej u Schulza, stwierdzając, że temat jego opowiadań jest błaży i oderwany od życia. Zawód w tym względzie odwracano przeciw opiniom o arcydzielności *Sklepów cynamonowych* czy *Sanatorium pod Klepsydrą*. Przypadki powątpiewania w wybitność talentu nie należały zresztą do rzadkości. Niezależnie od indywidualnych gustów przytaczano racje, dla których Schulza nie wypada stawiać w jednym rzędzie z Mickiewiczem czy Prusem. W jednym z takich wartościujących porównań jako wzór artystycznej doskonałości opowiadania przywołany został *Stary człowiek i morze*. Na szkolną ocenę prozy Schulza rzutują w dużym stopniu trudności związane z jego percepcją. W świadomości sporej części uczniów funkcjonuje przekonanie o obiektywnej wartości lektur szkolnych, któremu jednak przeciwstawia się opinie własne, subiektywne. Pisarstwo Schulza silnie tę antynomię podkreśla, czego dość typowym przykładem jest następujący sąd: „*Sklepy cynamonowe* są arcydziełem, ale na pewno nie dla mnie. Taka literatura zainteresować może koneserów, ludzi zajmujących się nią zawodowo. Dla przeciętnego czytelnika jest nużąca i zbyt trudna. Sięgnęłam po tę książkę, bo mnie do tego zmuszono. Z pewnością do tej lektury w przyszłości nie wrócę.” Podobne zapewnienia pojawiały się w odpowiedziach ankietowanych dość często.

Generalnie rzecz biorąc, lekcje nie zachęcały uczniów do sięgnięcia w przyszłości po nie znane im teksty Schulza. Trzeba jednak przyznać, że - na ile to

możliwe do zrobienia w ciągu dwóch lub nawet czterech godzin - spełniły pozytywną rolę w uprzystępnianiu lektury. Szczególnie skuteczny okazał się stosowany przez zdecydowaną większość nauczycieli klucz biograficzny. Wiedza o losie pisarza i realiach, w jakich żył, cokolwiek by o tej metodzie nie sądzić, skupiała zainteresowanie na tyle intensywne, że częściowo przenoszono je na teksty literackie. Nie bez znaczenia był tu udział większości ankietowanych w wystawie<sup>13</sup> prezentującej wszechstronnie osobowość Schulza, także jego twórczość plastyczną. Wyrazistość wyłaniającego się z niej psychologicznego wizerunku artysty wielu zaintrygowała, choć znaleźli się i tacy, którzy w swoich opiniach nie ukrywali niechęci niewiele mającej wspólnego z kryteriami estetycznymi. By nie być gołosłownym, przytoczmy jedną z takich wypowiedzi: „Schulz był psychopata. Niezwykłość jego pisarstwa bierze się z połączenia talentu z dewiacjami umysłu. Takie masochistyczne, wypaczone podejście do świata napawa mnie raczej odrazą niż wzbudza ciekawość”. Jest to wprawdzie sąd wyrażony w najbardziej skrajnej postaci, ale podobne spojrzenie na autora *Sklepow cynamonych* nie należy do odosobnionych. Uświadamia ono równocześnie, jak ogromny bywa dystans między normami moralnymi (wychowawczymi) postulowanymi w szkolnej dydaktyce nie tylko zresztą literatury a zjawiskami, które z założenia do takich norm nie przystają. Proza Schulza do tego typu zjawisk właśnie należy. Pisarz miał zdecydowany pogląd na relacje wiążące sztukę z moralnością, czemu dał wyraz w liście do Witkacego: „Mówiono o destrukcyjnej tendencji książki. Być może, że z punktu widzenia pewnych ustalonych wartości - tak jest. Ale sztuka operuje w głębi przedmoralnej, w punkcie, gdzie wartość jest dopiero *in statu nascendi*. Sztuka jako spontaniczna wypowiedź życia stawia zadania etyce - nie przeciwnie. Jej rolą jest być sondą zapuszczoną w bezimienne. Artysta jest aparatem rejestrującym procesy w głębi, gdzie tworzy się wartość.

Destrukcyjna? Ale fakt, że treść ta stała się dziełem sztuki, oznacza, że afirmujemy ją, że nasze spontaniczne głębie wypowiedziały się za nią.”<sup>14</sup>

Z zasygnalizowanymi wyżej problemami uczniowskiego odbioru opowiadań Schulza stykają się bezpośrednio nauczyciele. Przeprowadzony w tym gronie sondaż potwierdza charakter nastawień młodzieży do lektury. Poloniści zgodnie wskazywali językową stronę Schulzowskiej narracji jako najpoważniejszą przyczynę trudności w odbiorze. Dostrzegali bezradność w próbach interpretacji irracjonalnych zdarzeń i sytuacji. Większość nie ukrywała przy tym, że z metodycznego punktu widzenia *Sklepy cynamone* należą do tekstów najbardziej kłopotliwych w szkolnym minimum programowym. O ile żaden z nauczycieli nie wątpił w to, iż artystyczne wartości prozy Schulza w pełni uzasad-

<sup>13</sup> *Bruno Schulz 1892-1942 - Ad Memoriam*, Muzeum Okręgowe w Częstochowie, wrzesień-grudzień 1993.

<sup>14</sup> B. Schulz, *Księga listów*, op. cit., s. 65.



nią jej obecność w kanonie lektur, to już siła dydaktycznych argumentów za nią przemawiających była słabsza.

Wziąwszy pod uwagę przedstawione tu opinie i spostrzeżenia, które są zaledwie wstępnym rozpoznaniem sposobu funkcjonowania twórczości Schulza w szkolnej komunikacji literackiej, nie sposób oprzeć się wątpliwościom, czy szkoła sprzyja zaistnieniu tego dzieła w pełni jego uznanej wielkości.<sup>15</sup>

Wiesław Leszczyński

### **Trouble with a Masterpiece. A Few Sidenote Remarks on School Reception of the Prose by Bruno Schulz**

#### Summary

The fact that the novel „Sklepy cynamonowe” (The Cinnamon Shops) is included in the school compulsory reading list definitely confirms the position and rank of Bruno Schulz as a classical writer. Yet, Schulz is still too little known, as can be seen from the results of investigation conducted for the purpose of this paper. However, a series of well prepared lessons on „The Cinnamon Shops” can help considerably in understanding specific character of the writings by Schulz and in appreciating his skill. The author, however, is not quite sure whether school – only the school – helps in understanding the creative skill of Schulz as a writer in full bloom of his talent.

---

<sup>15</sup> Należałoby przy tej okazji przypomnieć Janusza Sławińskiego, który postawił swego czasu kilka odważnych pytań wiążących się z wprowadzaniem arcydzieł do programów szkolnych: „Czy pewna tajemniczość sensu arcydzieł nie jest wyższą wartością kulturalną niż ich zunifikowane rozumienie (a więc - pseudorozumienie)? Czy usilna popularyzacja *sacrum* nie musi prowadzić do jego zniweczenia? Dziełom uświęconym zapewne lepiej jest pozostawać w pewnym cieniu, skąd mogą wypromieniować swój sens na różne strony. A odbiorca: czyż nie powinien na nie dopiero zapracować swoją dojrzałością? (*Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Teksty i teksty*, op. cit., s. 75).