

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Lektura – językowy tor przeszłości (na przykładzie twórczości Kornela Makuszyńskiego)

Kornel Makuszyński należał do najpoczytniejszych pisarzy okresu międzywojennego. Według badań czytelnictwa przeprowadzonych w latach 1935–1937 znalazł się w czołówce autorów najchętniej czytanych przez młodzież, a jego *Panna z mokrą głową* zajęła pierwsze miejsce w rankingu najpopularniejszych utworów. Względami młodych czytelników Makuszyński cieszył się także w późniejszych, powojennych latach. Dowodzą tego wyniki ankiety przeprowadzonej w 1962 r. przez Irenę Lepalczyk oraz dane uzyskane przez Henryka Sobierajskiego, który badał stan czytelnictwa wśród młodzieży w roku 1963<sup>1</sup>. Nowsze badania Danuty Świerczyńskiej-Jelonek wykazały, że na początku lat 90. ubiegłego wieku młodzi odbiorcy chętnie czytali *Awanturę o Basię*, a po ekranizacji powieści do łask czytelnicy wróciły takie książki pisarza, jak *Szaleństwa panny Ewy* i *Panna z mokrą głową*<sup>2</sup>. Obecnie Kornel Makuszyński jest pisarzem nieco już zapomnianym przez starsze pokolenie, a jego względna, w pewnym sensie wymuszona, poczytność wśród młodego pokolenia jest wynikiem decyzji autorów podstawy programowej (w tym aktualnie obowiązującej) oraz programów nauczania, w których od lat pojawia się *Szatan z siódmej klasy*.

O tym, jak wygląda czytelnictwo książek Kornela Makuszyńskiego na początku XXI w., przekonują badania przeprowadzone przez Joannę Stoboy,

---

<sup>1</sup> J. Kowalczykówna, *Z badań nad warsztatem literackim Kornela Makuszyńskiego jako autora powieści dla młodzieży*, Piotrków Trybunalski 1998, s. 39–51.

<sup>2</sup> D. Świerczyńska-Jelonek, *Co dzieci czytały w 1991 roku?*, „Guliwer” 1992, nr 2.

która w napisanej pod moim kierunkiem pracy magisterskiej zajęła się recepcją twórczości pisarza u współczesnych gimnazjalistów<sup>3</sup>. Uzyskane przez nią dane zebrane wśród około 400 uczniów gimnazjów z północnej Polski (między innymi z Łeby, Morzeszczyna, Złotowa, Wyrzyska i Bydgoszczy) wykazują, że 74% ankietowanych dziewcząt i aż 91% chłopców przyznało, że nigdy nie sięgnęło do żadnej książki Makuszyńskiego, która nie byłaby omawiana w szkole. Charakterystyczny jest również fakt, że badani gimnazjaliści niezmiernie rzadko potrafili wymienić tytuły niezamieszczonych w kanonie lektur książek Makuszyńskiego, które jakoby przeczytali. Pisarz kojarzył się im przede wszystkim z *Szatanem z siódmej klasy*. Kolejne miejsca w rankingu poczytności zajęły w odpowiedziach ankietowanych gimnazjalistów powieści dla dziewcząt: *Panna z mokrą głową*, *Szałeństwa panny Ewy* oraz *Awantura o Basię*. Książki przeznaczone dla chłopców – *Wyprawa pod psem* i *List z tamtego świata* znalazły tylko po jednym czytelniku. Żaden z respondentów nie wymienił np. *Skrzydlatego chłopca* czy *Wielkiej bramy*. Do przeczytania *Koziołka Matołka* przyznał się tylko jeden czytelnik. Być może także dlatego, że gimnazjaliści nie kojarzą swych dziecięcych lektur z nazwiskiem pisarza.

Fakt znikomej poczytności ongiś tak popularnego pisarza można rozmaicie tłumaczyć. Nie wystarczy jednak stwierdzić, że uczniowie nie czytają powieści innych niż *Szatan z siódmej klasy*, ponieważ nie są one dostępne na rynku księgarskim. Istotnie, większości z nich od lat nie wznawiano. Nie można ich w związku z tym kupić ani w księgarniach tradycyjnych, ani w wysyłkowych. Zasoby biblioteczne nie są zasilane, a egzemplarze książek wydanych w czasach świetności pisarza zostały po pięćdziesięciu latach wycofane z czytelniczego obiegu. Wiadomo jednak, że gdyby Makuszyński był naprawdę chętnie czytany przez młodzież, znaleźliby się także jego wydawcy. Autorzy podręczników do nauczania języka polskiego również zdają się nie doceniać walorów twórczości pisarza. Z rzadka decydują się na zamieszczenie w swoich książkach fragmentów *Bezgrzesznych lat* lub opowiadania *Cześć banderze!*. W rezultacie we współczesnej edukacji polonistycznej Makuszyński został wykreowany na autora jednej tylko książki.

Co zatem sprawia, że Makuszyński staje się pisarzem zapomnianym? Krytycy podkreślają przecież zalety jego prozy – jej aspekty wychowawcze, krzepiący optymizm, a przede wszystkim humor. Nawet jeśli dostrzegają pewien schematyzm akcji i szablonowość bohaterów, ów humor postrzegany jest przez nich jako nadrzędny czynnik twórczości pisarza<sup>4</sup>. Autorzy popular-

<sup>3</sup> J. Stoboy, *Twórczość Kornela Makuszyńskiego a współcześni gimnazjaliści*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Rypel, Bydgoszcz 2003.

<sup>4</sup> Por. J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987, s. 270–271.



nych opracowań lektur oraz bryków powtarzają za krytykami, że: „źródłem komizmu jest w powieści przede wszystkim język. Makuszyński często wykorzystuje grę słów, zestawia kontrastowe pojęcia wzniosłe ze słownictwem potocznym, wykorzystuje anegdoty i powiedzenia łacińskie, stosuje gwarę uczniowską. W chwilach trudnych, niebezpiecznych, wręcz dramatycznych właśnie język i styl książki rozładowuje atmosferę napięcia, tworzy aurę serdeczności i pogodny nastrój”<sup>5</sup>. Wydaje się jednak, że to, co dla wielu znawców stanowi największą wartość pisarstwa Makuszyńskiego, dla współczesnych odbiorców jest trudną do pokonania barierą, która nie pozwala docenić wartkiej akcji, kreacji bohaterów oraz lansowanej przez pisarza „ideologii dobroci”.

Młodym odbiorcom brakuje odpowiednich kompetencji lekturowych, wobec których nadrzędną rolę pełnią kompetencja językowa (w tym leksykalna) oraz determinująca ją w znacznej mierze kompetencja kulturowa. To założenie wynika z podzielanego przeze mnie stanowiska Aldony Skudrzyk, iż „zachowania językowe użytkowników języka wyrastają w pewnym kontekście ogólnokulturowym; są podporządkowane zmieniającym się zasadom kultury komunikowania; realizują społecznie i indywidualnie zdeterminowane możliwości systemu językowego; są zależne także od poziomu świadomości językowej i komunikacyjnej”<sup>6</sup>. Zdaniem badaczki na skutek zachodzących obecnie przemian we współczesnej kulturze silnie zaznacza się dominacja mówioności ujawniającej się w radiu, telewizji i rozmaitych środkach komunikacji. Zagroza ona trwałości piśmiennego stylu myślenia, wyrażającego się w strukturze tekstu. Opozycja „oralność–piśmienność” wyznacza bowiem dwa sposoby funkcjonowania kultury, dwa style poznawcze, dwa sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi<sup>7</sup>. Pisana odmiana języka ma charakter zachowawczy i konserwatywny, przyczynia się zatem do trwałości kultury i jej transmisji. Wydaje się jednak, że przewaga oralności przejawiająca się w nowych praktykach komunikacyjnych w coraz większym stopniu osłabia międzypokoleniowe więzy i zakłóca płynność owej transmisji. Tempo zmian zachodzących w sposobie porozumiewania się sprawia, że dla współczesnego odbiorcy zarówno język tekstów literackich, jak i wpisany w nie kod kulturowy może być tak samo odległy, niezależnie od tego, czy tekst ten powstał (jak np. *Szatan z siódmej klasy*) siedemdziesiąt lat temu, czy też sto lub dwieście lat wcześniej.

<sup>5</sup> J. Macoszko-Czwalińska, *Leksykon tematów literackich dla gimnazjów i szkół podstawowych*, Białystok 2004.

<sup>6</sup> A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma. O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005, s. 25.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 9.



Oznacza to, że coraz wyrazistsze stają się opisane przez Zenona Urygę, bariery percepcyjne związane z obecnością w czytanych tekstach różnych znaków kulturowych oraz z wymaganiami, jakie czytelnikowi stawia język literatury<sup>8</sup>. Zmiany spowodowane dominacją kultury oralnej skłaniają także do refleksji nad aktualnością opinii Reginy Pawłowskiej, która w artykule „Bariera językowa” – *pretekst do rezygnacji z czytania literatury pięknej czy rzeczywiste utrudnienie?* stawia tezę, iż „w rzeczywistości problemem dydaktycznym w dzisiejszej szkole nie jest «bariera językowa» tekstu, lecz nieumiejętność kształcenia sprawności czytania, a zwłaszcza sprawności rozumienia czytanego utworu (i słyszanego tekstu również)”<sup>9</sup>. Według Pawłowskiej jakość i głębokość rozumienia tekstu zależy od wielu czynników, między innymi od: stopnia rozwoju językowego czytającego, jego zasobu wiedzy o świecie przedstawionym, rodzaju i liczbie doświadczeń życiowych i językowych, sprawności w rozumowaniu i wnioskowaniu z bardzo wielu przesłanek, bystrości skojarzeń, wnikliwości postrzegania i obserwacji oraz stopnia wyrobienia wyobraźni i współodczuwania. Trzeba jednak stwierdzić, że w tym sensie „każdy tekst literacki stwarza barierę językową dla odbiorcy, gdyż stanowi złożoną, wielopiętrową strukturę znaczeniową, która w recepcji wymaga wielokrotnych i wielorakich procedur nieuświadomianej, niewerbalizowanej analizy i interpretacji elementów językowych różnych warstw tekstu”<sup>10</sup>, i to (podkreślmy) niezależnie od tego, kiedy powstał i kto jest jego adresatem oraz rzeczywistym odbiorcą. Do jakiego stopnia jednak szkoła, przygotowując do odbioru tekstu literackiego, jest w stanie pokonać wszystkie te bariery i czy nakład sił włożonych w ich pokonywanie jest rzeczywiście wynagradzany przez wybitne walory niektórych z omawianych tekstów?

Wiele trudności recepcyjnych wywołanych jest bowiem względami do pewnego stopnia obiektywnymi, ponieważ ich źródłem są naturalne procesy językowe. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza sfery słownictwa, która w największym stopniu rzutuje na zdolność odbierania komunikatów<sup>11</sup>. Leksykalna płaszczyzna wypowiedzi ulega typowemu dla języka procesowi archaizacji – niektóre wyrazy wychodzą z użycia lub zmieniają znaczenie, pojawiają się też nowe słowa. Bogdan Walczak podkreślając, iż proces ten motywowany jest

<sup>8</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 41–42.

<sup>9</sup> R. Pawłowska, „Bariera językowa” – *pretekst do rezygnacji z czytania literatury pięknej czy rzeczywiste utrudnienie*, [w:] *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku, edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005, s. 263.

<sup>10</sup> B. Walczak, *Jeszcze o „barierze językowej” w lekturze dzieł literatury klasycznej*, [w:] *Kultura – język – edukacja*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 114.

<sup>11</sup> Por. D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Cz. 2: Zagadnienia poprawności leksykalnej*, Warszawa 1987, s. 40.

zarówno względami pozajęzykowymi (wyrazy, których desygnaty przestały istnieć, muszą wygasać), jak i względami czysto językowymi (kiedy wyraz zanika mimo istnienia desygnatu), zauważa: „tak w języku było zawsze, tak jest, i tak będzie. Język, nadążając za zmianami w życiu społeczeństwa jego użytkowników, musi nazywać wciąż nowe rzeczy i pojęcia, a pamięć językowa użytkowników, zwłaszcza w sferze słownictwa, nie jest nieograniczona”<sup>12</sup>. Szczególnie, dodajmy, w czasach dominacji oralności, kiedy możliwości transmisji międzypokoleniowej i utrwalania wzorców językowych za pomocą odmiany pisanej są coraz bardziej ograniczone.

Przykładów do ukazania skali tego zjawiska utrudniającego percepcję dzieła literackiego dostarczy tekst *Szatana z siódmej klasy*. Ponownie odwołam się do danych, które zebrała J. Stoboy. W zamieszczonych poniżej tabelach 1 i 2 przedstawiam wyniki badań dotyczących znajomości znaczenia kilku zaledwie związków frazeologicznych i wyrazów wyekscerpowanych z tekstu lektury. Aby nie utrudniać przesadnie zadania, autorka celowo zrezygnowała z większej ich liczby i zaproponowała wyrazy nienależące do szczególnie przestarzałych i rzadkich.

**Tabela 1.** Znajomość znaczenia wyrazów wśród ankietowanych gimnazjalistów

Wyraz	Znaczenie słownikowe	Znajomość znaczenia wyrazu wśród dziewcząt	Znajomość znaczenia wyrazu wśród chłopców
Sztubak	SJP <sup>a</sup> : pot. <i>uczeń, uczeń szkoły średniej</i> ; SE: brak; SWO: (od rzecz. <i>sztuba</i> ) pot. <i>uczeń, uczeń</i>	26%	19%
Kajet	SJP: przestarz. <i>zeszyt</i> ; SE (franc. <i>cahier</i> ): <i>poszyt, zeszyt</i> ; SWO: (franc. <i>cahier</i> ): przestarz. <i>zeszyt</i>	42%	32%
Fuszer	SJP: <i>ten, kto wykonuje coś niedbale</i> ; SE: <i>dawniej nazwa pozacechowych rzemieślników – partaczów</i> ; SWO: (niem. <i>Pfuscher</i> ) 1. <i>partacz, lichy rzemieślnik</i> ; 2. <i>daw. rzemieślnik pracujący bez zezwolenia odpowiednich władz</i>	22%	21%
Rumor	SJP: <i>łoskot, łomot, hałas spowodowany odgłosami spadających rzeczy, zamieszanie, wrzawa</i> ; SE: brak; SWO: łac. <i>łoskot, hałas, zgiełk</i>	59%	51%

<sup>12</sup> B. Walczak, op. cit., s. 117.



Tabela 1 cd.

Wyraz	Znaczenie słownikowe	Znajomość znaczenia wyrazu wśród dziewcząt	Znajomość znaczenia wyrazu wśród chłopców
Automobil	SJP: brak; SE: brak; SWO: <i>autos</i> = sam + łac. <i>mobilis</i> = <i>ruchomy</i> , przestarz. <i>samochód</i>	48%	47%

<sup>a</sup> Wykaz i rozwinięcie skrótów znajdują się na końcu artykułu.

Źródło: J. Stoboy, *Twórczość Kornela Makuszyńskiego a współcześni gimnazjaliści*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Rypel, Bydgoszcz 2003.

Powyższe wyniki dowodzą, że znaczna liczba uczniów nie znała tak oczywistego, wydawałoby się, znaczenia wyrazów, jak: *automobil*, *rumor* czy *fuszer* (który przecież dość jednoznacznie kojarzy się z ciągle jeszcze używanym w języku potocznym leksemem „fuszerka”). Warto też zwrócić uwagę, że ponad połowa ankietowanych chłopców nie potrafiła podać znaczenia słowa *kajet*, które nadal funkcjonuje w gwarze szkolnej i używane jest zamiast słowa *zeszyt*<sup>13</sup>. Przedstawione przez Stoboy dane dotyczą zaledwie kilku przykładów. Trzeba jednak pamiętać, że w *Szatanie z siódmej klasy* jest ich znacznie więcej<sup>14</sup>. Oto wyekscerpowane przeze mnie przykłady wyrazów o rzadkiej frekwencji, przestarzałych bądź mających kwalifikację podniosłych:

Rzeczowniki nazywające:

– ludzi: *ananas* (‘łobuz’), *asińdzka*, *baszybuzuk*, *beniaminek*, *chłopczyna*, *chłystek*, *dobrodziej*, *drapichrust*, *dryblas*, *dyletant*, *grubianin*, *hebes*, *jegość*, *kawaler*, *kreatura*, *młodzian*, *mołojec*, *obwieś*, *oczajdusza*, *pędrak*, *urwipoleć*;

– grupy ludzi: *czereda*, *dziatki*, *gawiedź*, *tałatajstwo*, *tłuszczza*;

– przedmioty: *derka*, *kałamarz*, *parkan*, *patron* (‘szablon’);

– pomieszczenia i ich wyposażenie: *bawialnia*, *gumno*, *katedra* (‘podwyższenie dla wykładającego’), *koza* (‘areszt szkolny’), *lamus*;

– pojęcia abstrakcyjne, stany i emocje: *bacność* (‘czujność’), *facecja*, *gwałt* (‘przemoc’), *postępek*, *szachrajstwo*, *zacierzwienie*, *zgryzota*, *życiwość*;

– instytucje prawne i zwyczajowe: *hipoteka*, *scheda*, *ziemstwo*.

Czasowniki: *chępić się*, *dybać*, *egzaminować* (‘odpytywać ucznia na lekcji’), *harcować*, *miłować*, *naigrawać się*, *odziać się*, *podjudzać*, *pohańbić*, *pomieniać się*, *przywieść*, *rzezać*, *sierdzić się*, *składać* (‘zrzucać odpo-

<sup>13</sup> Por. E. Korzeniowska, A. Rypel, *Lingwistyczne i dydaktyczne rozważania nad gwarą bydgoskiej młodzieży szkolnej*, [w:] *Polszczyzna bydgoszczan. Historia i współczesność*, red. M. Święcicka, Bydgoszcz 2005.

<sup>14</sup> Wyekscerpowany przeze mnie materiał językowy pochodzi z następującego wydania powieści: K. Makuszyński, *Szatan z siódmej klasy*, Warszawa 1996.

wiedzialność'), skwirzyć, spozierać, stropić się, strzec się, ważyć się, wskórać, wykopyrtnąć się, zawojować.

Przymiotniki: bujny, cny, kostropaty, muzyczny, nadobny, plugawy, poczciwy, roztropny, sromotny, wydmuchany ('nadęty').

Przysłówki: haniebnie, maluczko, snadnie, sromotnie, wielce, wprzód, wybornie, zgoła;

Inne: nuż, wedle, przecie, tedy.

Znamienne jest także, że równie niewielka grupa respondentów próbowała podać znaczenie związków frazeologicznych. Przy czym za trafne odpowiedzi uznane zostały wszystkie próby uczniowskich definicji, które (jak świadczą o tym przykłady zamieszczone w tabeli 2), nawet w niewielkim stopniu odpowiadały definicjom słownikowym.

**Tabela 2.** Znajomość znaczenia związków frazeologicznych wśród ankietowanych gimnazjalistów

Związek frazeologiczny	Znaczenie ze słowników	Najczęściej pojawiające się objaśnienia uczniów	Znajomość znaczenia wśród dziewcząt	Znajomość znaczenia wśród chłopców
Skończyć u czubków	SE: brak; SF: przestarz. <i>dostać się, kwalifikować się, do domu wariatów (z domu czubków oddać kogo, zapakować kogo do wariatów)</i>	być nienormalnym; zwarłować; dostać się do zakładu psychiatrycznego; być szalonym; odchodzić od zmysłów; źle skończyć, zglupieć; stracić resztki rozumu; wykończyć się	42%	37%
Mieć kielbie we łbie	SE: kielb – rybka, <i>kielbik „mieć kielbie we łbie” – pstro w głowie</i> ; SF: <i>być niezrównoważonym, zachowywać się nierozważnie, lekkomyślnie, „mieć pstro w głowie”, „mieć zielono w głowie”</i>	mieć pomieszane w głowie; mieć głupoty w głowie; mieć pstro w głowie; mieć nie po kolei; być roztrzepanym; bezmądrze postępować; być niedojrzałym	28%	21%

Źródło: jak w tabeli 1.

Związki frazeologiczne, których znaczenie mieli zdefiniować ankietowani, zostały użyte przez Makuszyńskiego w ich niejako „kanonicznej” postaci. Cechą charakterystyczną pisarstwa autora *Szatana z siódmej klasy* jest jed-



nak gra skonwencjonalizowanymi związkami. Oto kilka spośród wielu podobnych przykładów modyfikacji związków frazeologicznych i przysłów, które znaleźć można w tej powieści: „Gdyby w tej chwili gotowano raki, dość trudno byłoby rozróżnić purpurowego raka od Adama Cisowskiego” [spiec raka – zacerwienić się, zwykle ze wstydu]; „Był to głos „ponad stan” [żyć ponad stan – być rozrzutnym, wydawać więcej pieniędzy niż się zarabia]; „Po rozbitej głowie chodzi Francuz” [coś chodzi, snuje się komuś po głowie – coś przychodzi komuś na myśl, zaprzęta czyjś umysł, ktoś ma jakiś pomysł]; „Malarz był mistrzem od czternastu boleści” [od siedmiu boleści – o czymś, o kimś marnym, lichym, nic niewartym, do niczego]; „Mojemu bratu niech broda lekką będzie” [niech mu ziemia lekką będzie – niech odpoczywa w pokoju]; „Ja pragnąłem schwytać Tatarzyna, a Tatarzyn był mądrzejszy” [„Złapał Kozak Tatarzyna, a Tatarzyn za łeb trzyma”]; „Jestem taki Marek, co idzie na jarmark” [„Poszedł Marek na jarmarek, kupił sobie oś...” itd. – ludowy wierszyk bez końca; żart. o niekończącym się opowiadaniu albo o załatwianiu sprawy]; „Śmiać się wolno, ale w kułak” [śmiać się w kułak – kpić sobie z czegoś lub kogoś, nic sobie z kogoś lub czegoś nie robić].

Można przyjąć, że dane ankietowe uzyskane dzięki dwóm zaledwie przykładom przedstawionym w tabeli 2 ukazują jednak pewną stałą tendencję. Przeciwni użytkownicy języka coraz słabiej znają znaczenia dawnych związków frazeologicznych. Życie naszych przodków, którzy zostawili nam językowy obraz swojego świata spetryfikowany w związkach frazeologicznych i przysłowiach, przesycone było militarystką i wiejskością. Wiele metafor zakorzenionych w naszym języku odnosi się do zjawisk, które nie są już w centrum życia złożonego, industrialnego społeczeństwa doby informatyki i mediów. To, że współcześni gimnazjaliści nie używają związków frazeologicznych, których nie rozumieją, nie oznacza, że nie posługują się frazeologią wcale. Jest to jednak frazeologia zaczerpnięta z rozmaitych socjolektów młodzieżowych, języka Internetu czy zawodowego języka informatyków. Trudno zatem oczekiwać, że uczniowie czytający *Szatana z siódmej klasy* docenią humor Makuszyńskiego i podejmą rozpoczętą przez niego grę językową, rozszyfrowując nie tylko pierwotne znaczenie związków frazeologicznych czy przysłów, ale także ich sens zmieniony przez kontekst i autorską modyfikację.

Proces archaizacji słownictwa wzmacnia barierę leksykalną w lekturze dzieł literatury klasycznej. Jest rzeczą oczywistą, że jeśli w tekście utworu literackiego pojawiają się wyrazy wykraczające poza zakres kompetencji leksykalnej czytelnika, uniemożliwiają one właściwą percepcję utworu. Konieczne więc staje się ich objaśnienie. B. Walczak zauważa, że „z oczywistych względów im odleglejszy w czasie tekst, tym obszerniejszych wymaga objaśnień. Już w tekstach dziewiętnastowiecznych pojawiają się liczne wyrazy (znaczenia, połączenia wyrazowe), które są dla współczesnego odbiorcy



w ogólności, a dla ucznia w szczególności, niezrozumiałe”<sup>15</sup>. Sądzę, że cezurę wyznaczoną przez badacza można przesunąć do początków, a może nawet połowy XX w., zwłaszcza że sam autor formułuje następujący wniosek: „Pamiętając o nieuchronnym procesie archaizacji słownictwa, możemy prawomocnie założyć (nawet jeśli odrzucimy katastroficzny scenariusz przyszłości, zgodnie z którym przyszli czytelnicy dzieł literackich będą w większości użytkownikami kodu ograniczonego), że [...] przyszli czytelnicy będą wymagali coraz bardziej rozbudowanego komentarza językowego (trzeba się liczyć z tym, że w przyszłości konieczne będzie objaśnianie tego, co dzisiaj jeszcze, jako mniej lub bardziej powszechnie znane, objaśnienia nie wymaga)”<sup>16</sup>. Sądzę, że dynamika zmian kulturowych i językowych pozwala przypuszczać, że takich objaśnień wymagają coraz nowsze teksty.

Trzeba przy tym pamiętać, że obiektywne przeszkody, które utrudniają recepcję warstwy językowej takich powieści, jak *Szatan z siódmej klasy*, wynikają także z przemiany modelu kulturowego człowieka wykształconego. W pisarstwie Makuszyńskiego funkcjonuje klasyczny model erudycyjny uformowany na przełomie XIX i XX w. Urodzony w 1884 r. pisarz ukończył gimnazjum klasyczne jeszcze przed wybuchem pierwszej wojny światowej, bo w 1903 r. Wirtualnego odbiorcę swojej prozy ukształtował zatem według wyidealizowanego modelu absolwenta tego typu szkoły, w której odebrał staranne, humanistyczne wykształcenie. Dlatego tak wiele w jego powieści łacińskich sentencji, zwrotów, a nawet żartów słownych, dla których punktem wyjścia jest właśnie łacina. Nie można ich, oczywiście, zrozumieć bez znajomości tego wymarłego języka, którego przecież nie uczą się współcześni gimnazjaliści, a i licealiści coraz rzadziej mają po temu sposobność. W *Szatanie z siódmej klasy* łacińskie zwroty włączane są w tok zdania, którego sensu współczesny czytelnik nie może zrozumieć bez odwołania się do stosownego przypisu, np.: „Odkrycie tej smutnej prawdy było tak piorunujące, że «obstupuerunt omnes» [zdumieli się wszyscy]; „Aż nadeszła wedle powszechnej umowy kalendarzowej groźna sobota, dzień sądu, «dies irae» [dzień sądu] pana profesora i «calamitatis» [(dzień) nieszczęścia, klęski] Cisowskiego”; „Macte! [bardzo dobrze, brawo] – zawołał pan profesor Gąsowski. – Wygrałeś szatanie!”; „Wiejskie kundły, śpiące w nagrzanym w pyłe drogi, oszcze kiwały go wcale łagodnie, z psiego obowiązku, «ut aliquid fecisse videratur» [aby się zdawało, że coś się robi]; „«Periculum in mora» [niebezpieczeństwo w zwłóce], Wandziu!”.

Młody gimnazjalista lub uczeń szkoły podstawowej nie zrozumie także bez odpowiedniej pomocy wydawcy żartów, których podstawę stanowią łacińskie

<sup>15</sup> B. Walczak, op. cit., s. 118.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 120–121.



zwroty, np.: „Nec locus, ubi lody” [odniesienie do „Nec locus, ubi Troia Fuit” – ‘Nie ma śladu, gdzie była Troja’]; „Fugas chrustas” [‘uciec w krzaki’]; „Habend sua fata libelli!” [‘I książki mają swoje własne losy’] – mówili Rzymianie o dziwnych losach książek. Mogliby rzec: «Habend sua fata epistulae!» [‘Listy mają swoje własne losy’].

Przeciętny uczeń nie może się także wykazać zrozumieniem obcojęzycznych wtrąceń nawet wtedy, kiedy w tekście *Szatana z siódmej klasy* pojawiają się zwroty czy słowa zaczerpnięte z języków nowożytnych. Współczesna młodzież na ogół (lepiej lub gorzej) zna angielski. Za czasów szkolnej edukacji Makuszyńskiego w galicyjskim gimnazjum nie należał on do języków, których opanowanie było obowiązkiem człowieka wykształconego. Stąd w prozie pisarza liczne zwroty pochodzące z francuskiego (rzadziej włoskiego), a więc języka, którym powszechnie posługiwała się kulturalna elita przełomu XIX i XX w.

Opracowanie edytorskie wymagałoby zatem przygotowania przypisów objaśniających znaczenie wygasających słów i związków frazeologicznych, zwrotów łacińskich, francuskich i włoskich, a ponadto tak licznych w piśmiennictwie Makuszyńskiego skrzydlatych słów, odniesień do literatury, mitologii, Biblii i historii. Dla pokolenia pisarza wielka literatura kończyła się na Mickiewiczu, Słowackim i Fredrze. Wśród ogromnej liczby różnorodnych nawiązań literackich nie ma prawie wcale odniesień do literatury nowszej, współczesnej pisarzowi. Często podkreśla się erudycję Makuszyńskiego i jego doskonałą znajomość literatury, niestety nie jest to literatura, którą może znać uczeń współczesnego gimnazjum, a tym bardziej szkoły podstawowej (a to właśnie na tym etapie kształcenia aktualna podstawa programowa przewiduje omawianie *Szatana z siódmej klasy*). Makuszyński cytuje bowiem bardzo często fragmenty Mickiewiczowskiego *Pana Tadeusza*, *Konrada Wallenroda*, liryków łożańskich i innych wierszy tego poety. Równie częste są odwołania do Słowackiego (*Balladyny* i licznych liryków) oraz *Zemsty* Fredry. Pojawiają się także cytaty z *Iliady* Homera, *Eneidy* Wergiliusza, *Boskiej Komedii* Dantego, *Don Kichota* Cervantesa, Moliera, *Ryszarda III* i *Romea i Julii* Szekspira, *Fausta* Goethego, opowiadań Poego oraz *Wesela* Wyspiańskiego. Literaturę młodzieżową, a w każdym razie czytaną przez młodzież w czasach współczesnych pisarzowi, reprezentują: *Winnetou* Maya, *Hrabia Monte Christo* Dumasa oraz *Złamany miecz* samego Makuszyńskiego. Nie bez znaczenia jest fakt, że przywołania te na ogół mają charakter skrzydlatych słów, co oznacza, że autor nie zawsze sygnalizuje źródła pochodzenia cytatów, uznając, że są one powszechnie znane i zrozumiałe, nawet jeśli w świadomości czytających zatraciły związek z tekstem, z którego się wywodzą. Czy w przypadku współczesnych nastolatków można jednak liczyć na to, że rozpoznają oni aluzje do Mickiewicza w okrzyku profesora Gąsońskiego „Precz z mego serca” lub w opisie: „Wreszcie słońce – «oko dnia pięk-



nego» – zaczęło zachodzić srebrzystą mgłą?” Nawet jeśli autor nazywa źródło, do którego nawiązuje, trudno oczekiwać, że młody odbiorca nieznający tekstu uchwyci związek między przedstawianym przez pisarza wydarzeniem, a cytatem lub tytułem, np.:

[...] A potem harcowały myszy.

– Myszy? A może szczur?

– Szczur, powiadasz? Niby ten tam... Rozumiesz... Hamlet posłyszał raz za obiciem podejrzany szelest i z okrzykiem: „Szczur, szczur, zabiłem szczura!” – przeszył szpadą intryganta.

[...] Gdy się zaczęło rozchodzić po kolacji, wydawało się, że widzowie wychodzą z teatru z takiego przedstawienia, kiedy to wszystkim na scenie zakatrupiono i – jak złośliwi mówili o „Balladynie” – „tylko sufler został żywy”.

Wydawać by się mogło, że dodatkowych wyjaśnień nie wymagają odwołania biblijne. Być może jest tak w przypadku aluzji do Nowego Testamentu. Szereg odniesień starotestamentowych może być już jednak niejasnych, np.: „Należało już zejść z Jakubowej drabiny zachwyceń” (aluzja do Księgi Genesis, 28, 12, patriarcha Jakub ujrzał we śnie drabinę stojącą na ziemi, sięgającą nieba, i aniołów wstępujących i zstępujących po niej) lub „Samson, zanim go ostrzygli, zdjął z zawiasów i wyniósł na plecach bramę miasta Gazy” (aluzja do Księgi Sędziów 13–14, bohater izraelski Samson został otoczony w domu nierządnic w Gazie przez chcących go zabić wrogów. On jednak wstał o północy i zaniósł bramę miejską na plecach na szczyt góry).

Przykłady zakodowanych w języku odwołań kulturowych, obcych dzisiejszemu (a kto wie, czy i nie przedwojennemu) odbiorcy, można by mnożyć, np. madejowe łoże („minęła godzina najeżona jak madejowe łoże kolcami”<sup>17</sup>), dzikie pola („Adaś czasem wpadał na «dzikie pola»”<sup>18</sup>), opończa świętego Marcina („Ksiądz wdział na siebie jakiś nieszczęsny płaszcz, który, sądząc z wieku, mógł być połową opończy świętego Marcina”<sup>19</sup>), kęsim („Za podsłuchiwanie będzie kęsim”<sup>20</sup>). W ciągu siedemdziesięciu lat, jakie upłynęły od pierwszego wydania *Szatana z siódmej klasy*, zmieniły się także warunki życia i obyczaje. Nieznający realiów dwudziestolecia międzywojennego czytelnik może nie zrozumieć wielu uwag w tekście, np.: dla kogoś, kto nie

<sup>17</sup> Łoże madejowe – ogniste, nabite nożami i kolcami łoże ze znanej w całej Europie opowieści o młodym kleryku, który w zamian za uwolnienie obiecał zbójowi Madejowi, że po powrocie z piekła opowie mu o karze, jaką tam dla zbója przygotowano. Madej po usłyszeniu opowiadania o straszliwym łożu czekającym na niego w piekle nawraca się i pokutuje.

<sup>18</sup> Dzikie pola – dawna nazwa Zaporozża, bezludnych stepów na brzegach dolnego Dniepru, rozpropagowana przez Henryka Sienkiewicza w *Trylogii*.

<sup>19</sup> Legenda przedstawia świętego Marcina jako pełnego miłosierdzia legionistę rzymskiego, który ujrawszy nagiego żebraka u bram miasta, rozerwał swój płaszcz na pół i połową nakrył nieszczęsnego. Tej samej nocy ukazał mu się we śnie Chrystus nakryty ową połową płaszcza, co spowodowało nawrócenie Marcina.

<sup>20</sup> Kęsim – z tur. ‘ucięcie’ np. głowy. W *Trylogii* Sienkiewicza mówi tak Azja do Halima, planując, co zrobi z Wołodyjowskim.

wie, że istniała podówczas instytucja wiejskich komiwojażerów, dziwna może wydać się skierowana do Adasia uwaga: „A czy to wypada, aby taka szanowana osoba włóczyła się po okolicy jak taki, co sprzedaje grzebienie i mydełka?”, może także nie wiedzieć, że zapalenie przez księdza Kazuro łojowej (co podkreśla autor) świeczki świadczy o wielkim ubóstwie duchownego.

Przytoczone powyżej przykłady różnego rodzaju barier językowych dotyczą kilku zaledwie problemów. Pomięłam między innymi nawiązania do historii, mitologii i wiedzy muzycznej oraz odmiennych norm grzeczności językowej. Nie zagłębiałam się także w wymagające oddzielnej analizy kwestie związane ze specyficzną składnią Makuszyńskiego, tak bardzo odległą od współczesnej składni odmiany mówionej, w której zanurzeni są współcześni młodzi odbiorcy. Na pograniczu rozważań językowych i teoretycznoliterackich pozostaje również kwestia bogatej metaforyki języka Makuszyńskiego. Ale nawet ta, z konieczności, fragmentaryczna analiza dowodzi, że strona językowa *Szatana z siódmej klasy* wymaga starannego opracowania edytorskiego. Dzięki rzetelnym przypisom, uwzględniającym świadomość językową i kulturową współczesnego odbiorcy, tekst na pewno stałby się czytelny i zrozumiały. Czy jednak w powodzi przypisów nie utonęłyby prawdziwa przyjemność obcowania z dziełem literackim? Dla przykładu skali tego problemu zamieszczam w aneksie jedną tylko stronę z powieści Makuszyńskiego, której zrozumienie wymaga od ucznia:

- przebrnięcia przez składnię dwóch zdań wielokrotnie złożonych, zawierających między innymi imiesłowowy równoważnik zdania z imiesłowem przysłówkowym uprzednim, nieużywanym w odmianie mówionej;
- włączenia do słownictwa biernego takich wyrazów, jak np.: „drab”, „owita”, „odprawują”, „harcowały”;
- wiedzy o tym, że zwrot „Bracia z Ajaccio” odnosi się do braci Napoleona;
- zrozumienia, że pisany wielką literą wyraz „Cesarz” nazywa Napoleona, a nie jakiegokolwiek innego cesarza;
- znajomości anegdoty o Napoleonie, który w czasie swej podróży przez Polskę, prosząc o mleko, użył we francuskim zdaniu polskiego słowa oznaczającego ten napój;
- wiedzy o starożytnym zwyczaju malowania złotem rogów zwierząt przeznaczonych na ofiarę bogom (tu: Napoleonowi – „bogu wojny”);
- znajomości zwyczaju zażywania tabaki;
- przetłumaczenia z łaciny słowa *cibiculum* [‘pokój sypialny’] i zwrotu *Per Baccho!* [‘Na Bachusa!’] oraz zrozumienia emotywniej funkcji tego ostatniego;
- przetłumaczenia francuskiego wyrażenia *Voilà un brave Polonaise!* [‘Oto dzielny Polak!’];
- wiedzy o znaczeniu Legii Honorowej – najwyższego francuskiego odznaczenia;



– znajomości tekstu „Hamleta” Szekspira.

Z drugiej jednak strony – jak można odczuwać przyjemność z obcowania z dziełem, przez które język czytelnik przedziera się z takim trudem? Zwłaszcza że styl powieści Makuszyńskiego i jego poczucie humoru już przez współczesnych pisarzowi oceniane były niejednoznacznie<sup>21</sup>.

Celem artykułu nie jest jednak postulowanie, aby zrezygnować z omawiania niektórych tekstów literackich tylko dlatego, że są trudne. Moją intencją jest raczej skłonienie do refleksji nad tym, dla jakiego rodzaju tekstów warto podjąć wysiłek zbadania języka, objaśnienia realiów i przybliżenia wpisanych w te teksty kodów kulturowych. *Szatan z siódmej klasy* jest utworem, w którym z całą pewnością odnaleźć można tak istotne dla wychowania wartości, jak: miłość, przyjaźń, honor, współczucie, szlachetność, patriotyzm. Sposób kreowania tych wartości nie przystaje jednak do potrzeb współczesnej młodzieży i jej sposobu postrzegania świata. Bohater powieści Makuszyńskiego ma siedemnaście lat, ale jego przygody zaleca się czytać w szkole podstawowej, tak bardzo naiwny i nierealistyczny wydaje się świat, w którym „drzewa są zielone i w głowach też jest zielono”, a młodzi ludzie mają „strasznie dobre serce i złotą duszę, ale w głowie groch z kapustą i psie figle”. Wydaje się, że w przypadku *Szatana z siódmej klasy* dochodzi do sytuacji, w której, jak to ujmuje Grzegorz Leszczyński, nadawca literatury „mija się” z jej odbiorcą, a przecież „dzieciocy czytelnicy czekają na teksty literackie o bardzo specyficznym charakterze – takie mianowicie, które byłyby przystające do wewnętrznego świata odbiorców i stopnia ich dojrzałości lekturowej”<sup>22</sup>. Może warto o problemach współczesnych nastolatków mówić językiem współczesnych powieści, a trud pogłębionej lektury, wymagającej starannego językowego i kulturowego komentarza, podjąć w przypadku tych nielicznych dzieł, których walory i problematyka nie przemijają z czasem i które stanowią swoisty rdzeń kulturowy i punkt odniesienia w rozchwiejanym świecie dekonstrukcjonizmu.

### Wykaz i objaśnienia stosowanych skrótów

SE – *Słownik etymologiczny języka polskiego*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980.

SF – *Praktyczny słownik frazeologiczny*, red. I. Puchalska, Kraków 2002.

<sup>21</sup> D. Piasecka zebrała te przeciwstawne opinie krytyków literackich: bogactwo i blask słownictwa / niepotrzebne piętrzenie słów; piękna, soczysta polszczyzna / przykre nieraz galicjanizmy, niezręczne neologizmy; jasny, płynny styl, pozbawiony niemal wszelkiej zbędnej ornamentyki słownej / barokowość wypowiedzi, przeładowanie ornamentyką literacką; celność humoru słownego / sztuczność, wymuszoność. D. Piasecka, *Proza Kornela Makuszyńskiego dla młodego odbiorcy*, Warszawa 1984, s. 103.

<sup>22</sup> G. Leszczyński, *Spór o odbiorcę we współczesnych badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa–Poznań, 1985, s. 153–154.

SJP – *Słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1974.

SWO – *Słownik wyrazów obcych*, red. A. Bruckner, Warszawa 1985.

### Aneks

Kornel Makuszyński, *Szatan z siódmej klasy*,  
Nasza Księgarnia, Warszawa 1996, s. 144.

Z zachowaniem całkowitego ceremoniału spiskowca, jakoby jeden ze stowarzyszenia „Braci z Ajaccio”, których podobno lękał się sam Cesarz, wymknął się z izdebki Adasia i jak bezszelestny cień przemknął przez ciemne pokoje. Znalazłszy się w swoim *cubiculum*, przyłożył ucho do drzwi, za którymi wróg otrzymał mieszkanie. Wprawdzie panowała tam głęboka cisza, lecz pan profesor szepnął sam do siebie:

– Zdaje się, że zgrzyta zębami.

Położył się na łóżku, lecz postanowił czuwać. Wkrótce jednak śniło mu się, że wydoiwszy krowę ze złoconymi rogami, podaje na kłęczkach Cesarzowi dzbanek burzącego się mleka, a wzruszony Cesarz zdejmując z własnej piersi Krzyż Legii Honorowej, przypina go na piersi profesora i woła: „*Per Baccho! Voila un brave Polonais!*”. Potem zażył tabaki i kichnął tak potężnie, że pan profesor zbudził się w trwodze. Noc była głęboka i owita ciepłą, letnią ciszą.

„Coś musiało upaść – pomyślał pan profesor.

Zaczął nasłuchiwać czujnie, lecz głos się nie powtórzył, dało się jednak słyszeć cichutkie, uporczywe chrobotanie i jakby skrobanie.

„Myszy odprawują wesele – pomyślał staruszek. – Oby zagryzły tego draba...”

Z tym serdecznym życzeniem usnął i spał do promienistego rana. W pół godziny potem zjawił się u niego Adaś.

– Nic się nie działo w nocy, panie profesorze? – zapytał cicho.

– Nic nadzwyczajnego... Obudził mnie wprawdzie jakiś odgłos, ale może mi się tylko przyśniło. A potem harcowały myszy.

– Myszy? A Może szczur?

– Szczur, powiadasz? Niby ten tam... Rozumiesz... Hamlet posłyszał raz za obiciem podejrzany szelest i z okrzykiem: „Szczur, szczur, zabiłem szczura!” – przeszył szpadą intryganta.

### Bibliografia

Białek J.Z., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987.

Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., *Kultura języka polskiego. Cz. 2: Zagadnienia poprawności leksykalnej*, Warszawa 1987.

Korzeniowska E., Rypel A., *Lingwistyczne i dydaktyczne rozważania nad gwarą bydgoskiej młodzieży szkolnej*, [w:] *Polszczyzna bydgoszczan. Historia i współczesność*, red. M. Świąćka, Bydgoszcz 2005.

Kowalczykówna J., *Z badań nad warsztatem literackim Kornela Makuszyńskiego jako autora powieści dla młodzieży*, Piotrków Trybunalski 1998.

Matoszko-Czwalińska J., *Leksykon tematów literackich dla gimnazjów i szkół podstawowych*, Białystok 2004.

Makuszyński K., *Szatan z siódmej klasy*, Warszawa 1996.

Pawlowska R., „*Bariera językowa*” – *pretekst do rezygnacji z czytania literatury pięknej czy rzeczywiście utrudnienie*, [w:] *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku, edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005.

Piasecka D., *Proza Kornela Makuszyńskiego dla młodego odbiorcy*, Warszawa 1984.



- Skudrzyk A., *Czy zmierzch kultury pisma. O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005.
- Stoboy J., *Twórczość Kornela Makuszyńskiego a współcześni gimnazjaliści*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Rypel, Bydgoszcz 2003.
- Świerczyńska-Jelonek D., *Co dzieci czytały w 1991 roku?*, „Guliwer” 1992, nr 2.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.
- Walczak B., *Jeszcze o „barierze językowej” w lekturze dzieł literatury klasycznej*, [w:] *Kultura – język – edukacja*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008.

#### THE SUGGESTED READING – LANGUAGE OBSTACLE COURSE (ON EXAMPLES OF KORNEL MAKUSZYŃSKI'S WORKS)

##### S u m m a r y

The article presents the problem of language and cultural barriers which make reception of literary texts difficult for the primary and grammar school pupils. The conclusions are supported by lexical analysis of Kornel Makuszyński's *Szatan z siódmej klasy*. Creative modification of many phraseological units, the diversity of obsolete, solemn and infrequently used words, the richness of syntax and a lot of Latin citations – are fundamental obstacles to the meaning of the text. Other impediments are numerous references to literature and history. These references aren't related to the contemporary model of education so the correct reception of literary text should be supported by careful and exact editorial study but it would destroy the joy of reading.