



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Ustna interpretacja tekstów literackich jako metoda nauczania literatury : z teorii i praktyki nauczania literatury amerykańskiej na filologii angielskiej

Author: Anna Gronostaj

Citation style: Gronostaj Anna. (2009). Ustna interpretacja tekstów literackich jako metoda nauczania literatury : z teorii i praktyki nauczania literatury amerykańskiej na filologii angielskiej. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ANNA GRONOSTAJ

**USTNA INTERPRETACJA TEKSTÓW LITERACKICH JAKO METODA
NAUCZANIA LITERATURY. Z TEORII I PRAKTYKI NAUCZANIA
LITERATURY AMERYKAŃSKIEJ NA FILOLOGII ANGIELSKIEJ.**

**Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
Prof. UŚ doc. dr hab. Teresy Pyzik**

UNIwersytet Śląski 2009

Spis treści:

Wprowadzenie.....	3
I. Rola mówionego słowa w kulturze amerykańskiej. Pisarze amerykańscy i ustna interpretacja utworów literackich.	6
II. Ustna interpretacja tekstów literackich w procesie kształcenia. Rys historyczny.	40
III. Ważniejsze formy stosowania ustnej interpretacji tekstów literackich na poziomie akademickim w świetle amerykańskich badań literackich XX wieku.	130
IV. Analiza wybranych tekstów autorów amerykańskich w świetle możliwości ... ich wykorzystania na ćwiczeniach z ustnej interpretacji tekstów literackich.	200
V. Praktyczne zastosowanie metody ustnej interpretacji tekstów literackich w nauczaniu literatury na poziomie akademickim na przykładzie PWSZ w Nowym Sączu.	241
Podsumowanie.....	272
Aneks: Sugerowany zestaw tekstów z literatury amerykańskiej do ustnej interpretacji na filologii angielskiej.	274
Bibliografia.....	291
Streszczenie po polsku	305
Streszczenie po angielsku.....	306

Wprowadzenie

Praca ta jest próbą omówienia ustnej interpretacji utworów literackich (*oral interpretation of literature*) jako metody będącej skutecznym sposobem studiowania literatury oraz rozbudzenia aktywności studentów w procesie nauczania literatury. Charlotte I. Lee w książce *Oral Interpretation* określa tę metodę jako „sztukę przekazywania słuchaczom utworu literackiego w jego intelektualnej, emocjonalnej i estetycznej całości głosem i ciałem interpretatora.”¹ Przekaz ten poprzedza zapoznanie studentów z zasadami wyboru, analizy i oceny utworu literackiego, oraz dokładne przygotowanie interpretacji. Judy E. Yordon w książce *Roles in Interpretation* stwierdza, że interpretacja ustna tekstu jest twórczym procesem studiowania literatury oraz dzieleniem się tą wiedzą ze słuchaczami². Todd V. Lewis natomiast definiuje ją jako sztukę przedstawiania literatury tak, aby analiza tekstu i umiejętny przekaz intencji autora wzbudziły w słuchaczach wartościową reakcję.³ Teri i Michael Gamble podkreślają, że w tej metodzie interpretator przywraca życie słowom autora, napełnia energią każdą stronę wybranego tekstu⁴. Z kolei Mark Cole określa ją jako odkrywanie indywidualnej myśli, serca i duszy autora tekstu przy równoczesnym odkrywaniu ich w sobie, a następnie poprzez głośne czytanie używając głosu, ciała oraz intuicji analitycznych przekazywanie przeżycia literackiego słuchaczom.⁵

Ustna interpretacja tekstów literackich kształtuje w studentach wiele umiejętności, m.in. wyboru tekstu literackiego, znajdowania wiadomości o autorze, określania tła historycznego, rozpoznawania gatunku utworu, przeprowadzania szczegółowej analizy tekstu, wybierania fragmentów z całości tekstu, skracania, adaptowania (wartościowanie, analiza, porównanie), przygotowania ustnego wprowadzenia do interpretacji, zastosowania technik werbalnych i niewerbalnych do efektywnego przekazania tekstu literackiego, analizowania i oceniania swojej interpretacji i interpretacji innych. Metoda ta zmusza studentów do sięgnięcia po informację na temat autora tekstu, okresu literackiego i gatunków literackich, odwoływania się do historii literatury, korzystania ze

¹ Ch. I. L e e, *Oral Interpretation*, Riverside Press, Cambridge, Mass., 1952, s. 4.

Tłum. T. P y z i k, w: „Literatura w edukacji”, w: T. P y z i k, red., *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1997, s.14.

² J. Y o r d o n, *Roles in Interpretation*, McGraw-Hill College, Boston, 1999, s.14.

³ T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall-Hunt, Dubuque, Iowa, 2001, s. 1-22.

⁴ T. G a m b l e, M. G a m b l e, *Literature Alive!*, McGraw-Hill College, Boston, 1994, s. 3.

⁵ M. C o l e, *Oral Interpretation of Literature. Fall 2002*. Program kursu ustnej interpretacji. Tryb dostępu: www.oswego.edu/~mcole. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

słowników poetyki, słowników terminów literackich, antologii, a także innych źródeł – co rozwija zdolności młodych ludzi do samodzielnego studiowania. Stosując tę metodę studenci nabywają pewności siebie w wystąpieniach publicznych, uczą się aktywnego słuchania, akceptowania różnych form interpretacji (w tym odrzucania tych, które rozmiągają się z intencją autora), przyjmowania i wyrażania konstruktywnego krytycyzmu, doskonałą kompetencję językową rozwijając wszystkie sprawności: czytanie, pisanie, słuchanie ze zrozumieniem, mówienie.

Umiejętności te studenci w wielu krajach Europy oraz w Stanach Zjednoczonych kształtują już od lat uczestnicząc, bez względu na obrany kierunek studiów, w zajęciach ustnej interpretacji tekstów.⁶ Od lat zajęcia te prowadzą przeszkoleni w tym kierunku wykładowcy, opierając się na opracowanych w tym celu podręcznikach, antologiach tekstów, zbiorach dostępnych przy pomocy Internetu oraz innych materiałach. Kurs ustnej interpretacji tekstów jest niezbędnym elementem w edukacji młodych ludzi. Każdy człowiek bez względu na to, czy ma być prawnikiem, lekarzem, mechanikiem, czy nauczycielem powinien posiadać umiejętność wyrażania własnych i interpretacji cudzych słów. Wielokrotnie słyszymy od rozmówcy: „Ja tego nie mówiłem”, „Źle zinterpretowałeś moje słowa.” Musimy nauczyć się rozumienia i trafnego interpretowania tekstów zarówno pisanych, jak i mówionych. Literatura będąca odbiciem ludzkich pragnień, zmagających, zwycięstw, upadków, a przede wszystkim nadziei, daje możliwość ukształtowania ludzkiej i literackiej wrażliwości na słowa drugiego człowieka. Uczy także taktu i delikatności w relacji z innymi, rozwija umiejętności komunikacji, rozwija intelektualną i emocjonalną osobowość. W sztuce ustnej interpretacji literatury wszystko się liczy: brzmienie, barwa, natężenie głosu, intonacja, wyraz twarzy, sposób poruszania się, pozycja ciała, gesty, ubiór.

W Polsce ustna interpretacja jest metodą niezrozumianą, niedocenianą i rzadko stosowaną. Istnieje potrzeba przybliżenia jej polskim filologom, a zwłaszcza nauczycielom literatury, jako formy głębszego poznawania i analizy tekstów. Dlatego ta rozprawa napisana jest w języku polskim. Jej celem jest także rozpowszechnienie tej metody wśród wykładowców i studentów wydziałów filologii obcych.

W pierwszym rozdziale rozprawy przedstawiono rolę słowa mówionego w kulturze amerykańskiej i literaturze amerykańskiej. Rozdział drugi jest szkicem historycznym dotyczącym roli tej metody w procesie kształcenia. Wykazano tam jej wartość i

⁶ Por. T. P y z i k, „Literatura w edukacji”...op. cit., s. 9-17, także „Oralna interpretacja tekstów w nauczaniu literatury i języka”, w: E. P o l a n s k i, red., *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t.1, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 624, Katowice, 1984, s. 91-101.

zastosowanie w nauczaniu na przestrzeni wieków. W rozdziale trzecim omówiono ważniejsze formy stosowania ustnej interpretacji tekstów literackich w świetle amerykańskich badań literackich dwudziestego wieku. Na szczególną uwagę zasługują tutaj te teorie i formy, które skupiają się na tekście literackim, interpretatorze i publiczności. Rozdział czwarty przedstawia praktyczną analizę wybranych tekstów autorów amerykańskich przeznaczonych do ustnej interpretacji. Nauczyciele uczący literatury znajdą tu przykłady wykorzystania tej metody w oparciu o konkretne utwory literackie: wiersz, opowiadanie, sztukę dramatyczną. W rozdziale piątym przedstawiono zastosowanie ustnej interpretacji tekstów literackich w nauczaniu literatury na poziomie akademickim. Omówiono serię zajęć z literatury z wykorzystaniem ustnej interpretacji tekstów jakie zostały przeprowadzone ze studentami Filologii Angielskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu. Rozdział kończą wnioski płynące z praktycznego zastosowania tej metody.

W znajdującym się na końcu pracy aneksie zainteresowani tą metodą znajdą zasady wyboru tekstów literackich oraz sugerowany zestaw tekstów z literatury amerykańskiej szczególnie nadających się do ustnej interpretacji na Filologii Angielskiej.

I. Rola mówionego słowa w kulturze amerykańskiej. Pisarze amerykańscy i ustna interpretacja utworów literackich.

W Nowym Świecie słowo mówione, a potem czytane na głos, odgrywało dużą rolę. Kultura Indian miała ustny charakter (mity, legendy, opowiadania, piosenki, anegdoty) i była zróżnicowana w zależności od typu plemienia, jego religii lub miejsca zamieszkania. Wierzano, że słowo miało siłę przywoływania zwierzyny łownej, uzdrawiania chorych, sprowadzania deszczu. Wielki Duch (*Great Mystery, Great Spirit, Absolut*) przekazywał słowo (wizję) autorowi pieśni, opowiadań, praw i w ten sposób komunikował się z nim¹. Indianie posiadali także swoich wybitnych mówców², bowiem zdolność przemawiania była jedną z bardzo ważnych cech wodza plemienia, który używał sztuki perswazji pełniąc role organizatora, rozjemcy, sędziego. Tak pisali o oratorskich zdolnościach Indian, w 1838, T. L. McKenney i J. Hall:

„Indianin wyraża słowami wybitną myśl, którą można byłoby oklaskiwać, gdyby pochodziła z wykształconego umysłu. Żyjąc w środku dziewiczych lasów, wpatrując się w gwiazdy, przeżywając zmieniające się pory roku i dotykając zjawisk natury, jego umysł wypełnia się pięknymi i wzniosłymi uczuciami, które wyraża śmiałym i obrazowym językiem. Stwierdzenie przepojone szczerym uczuciem, obraz zapożyczony z istniejącego przedmiotu, porównanie zainspirowane drzewem, ptakiem, górą, wodospadem, czasami dodają jego mowie lekkości poezji i napęniają umysł słuchającego rozkoszą.”³

Relacji o krasomówstwie Indian dostarczali odkrywcy, podróżnicy, misjonarze, urzędnicy, zakładnicy, etnografowie, lingwiści, żołnierze, reporterzy gazet (np. w

¹ G. R. C a r l s e n, *American Literature*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1985, s. 59. Por. *The Portable North American Indian Reader*, R. W. Turner III, ed., Penguin Books, New York, 1974; *The Winged Serpent*, M. Astrov, ed., Fawcett Publications, Inc., Greenwich, Connecticut, 1973.

² Należeli do nich między innymi: Sagoyewatha (Red Jacket, [Czerwona Kurtka]), Thayendanegea (Joseph Brant), Pontiac, Tajgahjute. Przemowy Indian stały się w pewnym sensie pierwszą formą narodowej literatury amerykańskiej, pierwszym źródłem amerykańskiej kultury, bowiem były umieszczane w podręcznikach szkolnych i antologiach sławnych, światowych przemów. Por. W. M. Clements, *Oratory in Native North America*, The University of Arizona Press, Tucson, 2002, s.19-20. Obecnie przemowy Indian można znaleźć we współczesnych antologiach literatury amerykańskiej. Należą tu mowy takich wodzów jak Chief Logan, Chief Speckled Snake, Chief Black Hawk, Chief Cobb, Chief Seattle, Chief Cochise, Chief Ten Bears, w: C. Brooks, R. W. B. Lewis, R. P. Warren, *American Literature. The Makers and the Making*, vol. 1, St. Martin's Press, New York, 1973, s.1178-1190; w: *The Norton Anthology of American Literature*, eds., N. Baym, et al., vol. 2, W.W. Norton and Company, New York, 1994, s.265-273.

³ T. L. M c K e n n e y, J. H a l l, "History of the Indian tribes of North America," w: *North American Review* 47, 1838, s. 134-48. Cyt. za: W. M. Clements, *Oratory in Native North America*, The University of Arizona Press, Tucson, 2002, s.10. [Wszystkie tłumaczenia A.G, chyba że podaję nazwisko tłumacza.]

Nowym Jorku), były to więc relacje z różnych punktów widzenia i w różnej formie⁴. Niektórzy twierdzili, że krasomówstwo Indian jest przykładem kultury prymitywnego człowieka, inni że wyrazem ich inteligencji, co miało pozwolić na szybką adaptację „dzikusów”, do „wyższej” kultury białego człowieka.

„Kiedy przedstawiliśmy im [Indianom w Luizjanie] naszą historię stworzenia świata i tajemnice naszej religii, powiedzieli, że mamy rację i następnie odnieśli się do swoich historii. Gdy powiedzieliśmy im, że nie są prawdziwe, odparli, że zgadzają się z nami [z prawdziwością naszych historii –A.G] i że nie wypada przerywać drugiemu podczas mówienia twierdząc, że kłamie. ‘Może tak spokojnie być,’ powiedzieli, ‘dla waszych współrodaków jest tak jak mówicie, ale nie dla nas, należących do innego narodu.’”⁵

Koloniści przybywając do Ameryki przywieźli ze sobą nie tylko swoje religie, bogactwo legend, ballad i wierszy, ale przede wszystkim, rządę posiadania ziemi, techniczną przewagę kulturową nad rdzennymi mieszkańcami i zarazki chorób. W Nowej Anglii Purytanie zbudowali miasta, takie jak Boston i Plymouth, na gnijących polach kukurydzianych, których plonów Indianie, ofiary ospy, nie byli w stanie zebrać. Logicznym wnioskiem, jaki koloniści wyciągnęli z tak pustoszącej epidemii był fakt, że Bóg przyznał im prawo do posiadania tej ziemi⁶ i do założenia „Nowego Jeruzalem”. W kościele miejscem ważniejszym od ołtarza stała się ambona. Styl wygłaszanych kazań opierał się na wzorcach przywiezionych z Anglii⁷, a do edukacji pastorów przywiązywano olbrzymią wagę.⁸

⁴ W. M. Clements, wymienia trudności jakie sprawia udowodnienie wiarygodności przemów rdzennych Amerykanów. Wymienia tutaj między innymi brak dokładnej technologii kodowania (np. nagrywania), błędy w tłumaczeniach wypływające z zniekształcenia przez notujących przemówienia z powodu ich własnych przekonań, ubarwianie tekstu przez tłumaczy w celu ukazania własnego literackiego talentu, trudności w tłumaczeniu językowym z dialektów indiańskich na język angielski, lub z języka hiszpańskiego na język angielski, trudności wynikające z przekładu formy ustnej na pisemną. Aby dojść do najbardziej autentycznej formy i wartości przemów Clements stosuje poszerzoną definicję „tekstu”, czyli tekst tłumaczonego przemówienia w formie pisemnej, razem z wszelkimi możliwymi informacjami dostępnymi na ten temat (czerpiąc z etnografii mowy, folklorystyki i etnopoetyki), po to by współczesny czytelnik mógł „doświadczyć” indiańskiej przemowy. Por. W. M. Clements, *Oratory in Native North America*, The University of Arizona Press, Tucson, 2002, s.24-31.

⁵L. H e n n e p i n, *A description of Louisiana*, J. G. Shea, trans., New York, John G. Shea, 1880. Cyt. za: W. M. Clements, *Oratory in Native North America*, op. cit., s.7.

⁶Por. A. N i k i f o r u k, *Fourth Horseman: A Short History of Epidemics, Plagues, Famines and Other Scourges*, Viking, Toronto, Canada, 1991, s. 94.

⁷ Celem kazań było stworzenie zgodnej, jednolitej społeczności, o takim samym doświadczeniu religijnym. Kler kościoła anglikańskiego opierał się w nich na kontynuowaniu tradycji i nauczaniu wiernych poprzez cytowanie źródeł historycznych oraz stosowanie figur retorycznych. Były to kazania ambitne literacko, o dużej ilości aluzji i symboliki, budujące napięcie aż do punktu kulminacyjnego i zakończenia. Czasem wygłaszano te same kazania w różnych parafiach, czasem tekst kazań był dostarczany odgórnie od władz

Siła oddziaływania religijnego słowa była różna. Niektóre kazania trwały godzinami i do budzenia zasypiających w trakcie kazania dorosłych używano kija z piórami łaskocząc im nosy; drugim końcem kija, (bez piór) karano za złe zachowanie chłopców.⁹ Natomiast np. kazania Jonathana Edwardsa (1703-1758), poprzez logiczność, obrazowość, siłę przekazu, do głębi wstrząsały kongregacją, powodując liczne nawrócenia. Słuchając jego najsłynniejszego kazania *Grzesznicy w rękach gniewnego Boga* (*Sinners in the Hands of an Angry God*, wygłoszonego w Enfield, Connecticut, 8 lipca 1741) wierni krzyczeli z bólu, dostawali ataków hysterii, mdleli przeżywając duchowe męki.¹⁰

Kler nie był jedyną klasą, która interpretowała Biblię i teksty święte. Już w latach 1636-1638 doszło do konfliktu pomiędzy duchownymi i politycznymi przywódcami Massachusetts Bay Colony, a grupą intelektualistów świeckich, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, którzy twierdzili, że mogą przechodzić transformacje wewnętrzne bez przewodnictwa duchownych. Jednym z najbardziej znaczących mówców i osobowości reprezentujących tę postawę była Anne Hutchinson (1591-1643), skupiająca na sobie nienawiść kleru z powodu spotkań, które odbywały się w jej domu, a których celem były dyskusje dotyczące kazań, ich logiki, treści i sposobu przekazu. Analizując kazania

kościelnych. Kazania Purytan obejmowały: fragment tekstu biblijnego, naukę wynikającą z przedstawionego fragmentu tekstu, powody wyboru danego fragmentu, możliwe zastosowania płynącej z niego nauki w życiu. Głoszący kazania Purytanie używali języka potocznego, nie opierali się na retoryce klasycznej, omijali cytaty z greki czy łaciny. Pomimo prostego stylu, kazania te były dokładnie przygotowane i przemyślane tak, aby ukazać, że przemawia przez nie duch Boga, a ich celem było zbliżenie wiernych do Stwórcy, nawrócenie niewierzących. Kazania Purytan były wystąpieniem przed publicznością w konkretnym miejscu i okolicznościach. Aby jak najlepiej przekazać wolę Boga otwierali się na Boską inspirację, przemawiali często z pamięci, opierając się na zarysie kazania. Nie mając przed sobą całości tekstu, zawierali w kazaniach spontaniczne przykłady i obserwacje, którymi zainspirował ich Duch Święty. Ich umysł, język, mowa ciała, miały być jedynie przekazywaczami boskiego słowa. W ten sposób kazania nabierały dramatyczności. Por. S. F. G u s t a f s o n, *Eloquence is Power. Oratory and Performance in Early America*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 2000, s.14-18.

⁸ Przywódcy religijni i polityczni byli kształceni na retorycznych wzorcach angielskich, które sięgały tradycją do retoryki greckiej i rzymskiej. Patrz: W. S. H o w e l l, "English Backgrounds of Rhetoric"; W. G u t h r i e, "Rhetorical Theory in Colonial America"; C. W. E d n e y, "English Sources of Rhetorical Theory in Nineteenth-Century America", w: K. R. Wallace, ed., *A History of Speech Education in America*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1954, s. 3-126. Absolwenci pierwszych uniwersytetów kolonialnych byli przede wszystkim kształceni na pastorów, którzy siłą słowa mówionego i pisanego mieli szerzyć i umacniać wiarę. Z dziewięciu powstałych w czasach kolonialnych college'ów tylko Academy and College (1753-55, Philadelphia, Pennsylvania), miał charakter świecki. Harvard powstały w Massachusetts (1638) i Yale w Connecticut (1701) zostały utworzone pod patronatem purytańskim, College of William and Mary w Virginii (1693) i Kings' College, obecnie Columbia University został założony w Nowym Jorku (1754) pod patronatem kościoła anglikańskiego, The College of New Jersey, obecnie Princeton (1746) pod patronatem kościoła presbiteriańskiego, Brown University w Rhode Island (1764) pod wpływem baptystów, Rutgers w New Jersey (1766) duńskich reformatystów, Dartmouth w New Hampshire (1766), pod wpływem misjonarzy. Z 76 absolwentów Harvardu w latach 1648-1656 aż 59 zostało pastorami. Por. T. E. C o u l t o n, "Trends in Speech Education in American Colleges 1835-1935". Doctoral dissertation, New York University, 1935, s. 21.

⁹ E. L a n o u e t t e, "New England Puritans", w: *Visiting Our Past: America's Historylands*, The National Geographic Society, Washington, D.C., 1986, s. 68.

¹⁰ R. C. P o l e y, ed., *The United States in Literature*, Scott, Foresman and Company, Chicago, 1963, s.112.

najwybitniejszych przemawiających kleryków, Johna Cottona i Thomasa Hookera, Hutchinson i popierająca ją grupa wyciągnęła wnioski, że siłę przemawiania ma ten, kto czuje i doświadcza wpływu Ducha Świętego, a niekoniecznie człowiek posiadający wyższe wykształcenie. Hutchinson poddała w wątpliwość fakt, że poprzez teksty apostołów i proroków przemawia sam Bóg oraz twierdziła, że kler niesłusznie manifestował przywództwo nad duchowością kobiet i osób świeckich. Ta energiczna kobieta zdecydowanie wykraczała poza swoją rolę żony, matki, akuszerki. Potrafiła odważnie i spokojnie przemawiać do grupy 60-80 osób gromadzących się w jej domu.¹¹ Jej przemowy spotykały się jednak z krytyką ówczesnych pastorów, którzy uważali ją za grzeszną i zbłąkaną osobę, bez pokory, z odchyleniami wyobraźni.

„Jej styl przemawiania przedstawiciele purytańskiego patriarchy podawali za przykład mowy kobiety, która twierdzi, że ma intymny kontakt z Bogiem, ale w rzeczywistości [wg. purytańskiego patriarchy- A.G] mowa ta była wyrazem duchowego upadku Hutchinson, źródłem zakłóceń społecznych oraz rozprzestrzeniania kobiecej demoniczności.”¹²

Hutchinson, jako jedna z pierwszych przemawiających w Ameryce kobiet, przekroczyła wyznaczone dla jej płci społeczne granice. Granice te w historii Ameryki będą przekraczane niejednokrotnie przez kobiety.¹³

Zdecydowanie okresem rozkwitu wybitnych przemów publicznych były czasy walki o niepodległość. Polityka Anglii wobec kolonii amerykańskich i budzący się wobec niej sprzeciw inspirowały do pisania i wygłaszania przemówień. Słowa padające z

¹¹Por. S. F. G u s t a f s o n, *Eloquence is Power. Oratory and Performance in Early America*, University of North Carolina Press, Chapel Hill and London, 2000, s. 25-29.

¹² Ibid., s. 31.

¹³ Autorki ważnych przemówień to: Sojourner Truth, Lucy Stone, Angelina Grimke, Elizabeth Cady Stanton, Margaret Higgins Sanger, Margaret Chase Smith, Barbara Charliene Jordan, Anna Howard Shaw, Dorothy Ann Wills Richards, Mary A. Livermore, Merry Church Terrell, Mary Fisher, Anna Eleanor Roosevelt, Emma Goldman, Anita Fayle Hill, Ursula Le Guin, Elizabeth Gurley Flynn, Carol Moseley-Braun, Ti-Grace Atkinson, Hillary Clinton. Patrz: D. R a v i t c h, ed., *The American Reader. Words That Moved the Nation*, Harper Perennial, New York, 1991; W. H a m m a n d V e n e t, *A Strong-Minded Woman: The Life of Mary A. Livermore*, University of Massachusetts Press, 2000; A. M a t t i n a, „'I Am as a Bell That Cannot Ring': Antebellum Women Oratory”, w: *Women and Language*, vol. 16, no. 2, 1993, s.1-11; Ch. H o g g, *Gender and Rhetorical Space in American Life*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002; J. L. B o r d a, „The Woman Suffrage Parades of 1910-1913: Possibilities and Limitations of an Early Feminist Rhetorical Strategy.” Tryb dostępu: Questia Media America, Inc., <http://www.questia.com/reader/print>. Data dostępu: 2 sierpnia 2008; C. M. W a l l s, „You Ain't Just Whistling Dixie: How Carol Moseley-Braun Used Rhetorical Status to Change Jesse Helms' Tune,” w: *Western Journal of Communication*, vol. 68, no.3, 2004. Tryb dostępu: Questia Media America, Inc., <http://www.questia.com/reader/print>. Data dostępu: 2 sierpnia 2008 r.; B. K. D u f f y, H. R. R y a n, eds., *American Orator of the Twentieth Century: Critical Studies and Sources*. Greenwood Press, New York, 1987. Liczne oraz uznane za najlepsze przemówienia można odnaleźć na stronie internetowej <http://www.americanrhetoric.com>

ust polityków inspirowały do walki o wolność. Najwybitniejszym mówcą Rewolucji nazwano Patricka Henry'ego, który otrzymał miano „pierwszego amerykańskiego Demostenesa”. Jego przemowa, *Wołanie do Broni (The Call to Arms)* jest uznana za jedną z najlepszych przemówień tego okresu. Henry wygłosił ją 23 marca 1775 roku, przed zgromadzeniem w Kościele Świętego Jana w Richmond podczas konwencji w Virginii. W.Ch. Shaw, profesor przemów publicznych na Knox College, tak opisuje jego wystąpienie:

„Henry wstał, aby przemawiać z niespotykaną godnością i opanowaniem. Nie zacinał się, jak często bywa, na początku przemowy, ale z opanowaniem i rozważnie skupił na zasadniczych punktach. Tylko jego oczy, pałające spod rozmierzwionych brwi niesamowitym blaskiem i żarem, zdradzały głębokie cierpienie uczuciowe. Jednak gdy zbliżał się do końca, jego wzrok stawał się bardziej pałący, głos przeszywający, a ścięgna na szyi nabrzmiały niczym bicz. Twarze słuchaczy zbladły, współgrając z uczuciami mówcy; ich oczy zapłonęły w odpowiedzi na żar jego wzroku; ich ciała pochyliły się do przodu, aby wychwycić jego każde słowo czy gest. Gdy wreszcie powiedział donośnie, ‘Musimy walczyć’, wydawało się, jakby jakaś ręka napisała je na ścianie aby ogłosić przeznaczenie narodu; wydawało się, że budynek trzęsie się i kołysze pod wpływem piorunującej wibracji jego głosu. Garbiąc się niczym potępiony niewolnik, przykuty do wioseł, przygięty do ziemi kajdanami, powiedział ‘Czy życie jest tak drogie, czy pokój tak słodki, że trzeba go kupić za cenę kajdan i niewolnictwa?’, po czym unosząc wzrok ku górze, krzyknął, ‘Nie pozwól na to Wszechmocny Boże!’ Następnie zwrócił się do bojaźliwych lojalistów, sycząc przez zęby, ‘ Nie wiem jaką drogę wybiorą inni, lecz jeśli chodzi o mnie,’ - wznosił triumfalnie ręce do góry, niczym rozrywając kajdany- ‘daj mi [Boże –A.G.] wolność albo daj mi śmierć!’”¹⁴

Shaw pisze, że gdy Henry przy tych słowach uderzył się w pierś „niczym sztyletem”, słowo stało się rozkazem do walki. Zapadła śmiertelna cisza, a słuchający osłupieli z wrażenia i podekscytowania, nie mogąc się ruszyć, pomimo tego, że Henry wrócił na swoje miejsce. Wreszcie kilku poderwało się z miejsc i krzyknęło „Do broni! Do broni!”

Porównanie Amerykanów do niewolników zdaje się być z perspektywy historii, bardzo ironicznym, bowiem po odzyskaniu niepodległości nie wszyscy odzyskali

¹⁴ W. C. S h a w, *History of American Oratory*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1928, s.13-14.

wolność, a elokwencja należała do elity i służyła utrzymaniu społecznej hierarchii.¹⁵ Rdzennym Amerykanom, Afroamerykanom, kobietom, jeszcze długo przyszło walczyć o równouprawnienie. Niewolnikom, w obawie przed buntami, zakazywano opowiadać historie i śpiewać rodzime pieśni, ale pomimo zakazów, były one przekazywane z pokolenia na pokolenie, w ten sposób chroniąc ich kulturowy dobytek. Bogactwo oratoryki Afroamerykanów zaczęło doceniać bardzo późno, bowiem do roku 1963 pojawiły się na ten temat jedynie trzy artykuły: *Old Time Negro Preaching: An Interpretative Study* (1945), *Negro Speakers in Congress, 1869-75* (1953) i *Sojourner Truth: God's Appointed Apostle of Reform* (1962).¹⁶

William Harrison Pipes w *Old Time Negro Preaching: An Interpretative Study*¹⁷ opisuje sposób głoszenia kazań przez afroamerykańskich pastorów jaki zachował się od czasów niewolnictwa. Pastor, przekazujący słowa Boga, starał się wywrzeć wrażenie na publiczności i wyzwolić u niej reakcję emocjonalną. Osobom przysłuchującym się kazaniu z zewnątrz mogło się wydawać, że przemawia on w obcym języku, ponieważ najmniejsza sugestia łącząca tekst kazania z doświadczeniami i odczuciami wiernych wywoływała krzyki, wybuchy śmiechu, przerywając i zamazując treść oraz logikę kazania.

„Pastorzy odwoływali się przede wszystkim do zdrowego rozsądku, dumy, wstydu, bólu, słabości, nienawiści, miłości i pragnienia szczęścia słuchających Afro-Amerykanów. W wybuchach krzyku, śmiechu i płaczu, podczas kazań, objawiało się ukrywane pragnienie ucieczki od świata nie do wytrzymania [niewolnictwa, rasizmu –A.G.]”¹⁸

Pastorzy zjednywali słuchaczy swoją szczerością, prostotą, odwagą, poczuciem humoru, entuzjazmem, walorami głosowymi, postawą. Bert Bradley w *Negro Speakers in Congress: 1869-75*¹⁹ opisuje przemowy wygłoszone przez dziesięciu Afroamerykanów w Kongresie Amerykańskim: J.H. Rainey'a, J.f. Longa, R.B. Elliotta, R.C. DeLarge'a, B.E. Turnera, J.T. Wallsa, R. H. Caina, A. J. Ransiera, J.R.

¹⁵ S. F. G u s t a f s o n, *Eloquence is Power. Oratory and Performance in Early America...* op. cit., s. xxiv.

¹⁶ R. W. L e m a n, *African-American Orators: A Bio-Critical Sourcebook*, Greenwood Press, Santa Barbara, Cal., 1996, s. xi.

¹⁷ W. H. P i p e s, “Old-time Negro Preaching: An Interpretative Study,” w: *The Quarterly Journal of Speech*, Feb. 1945, vol.31, no.1, s. 15-21.

¹⁸ *Ibid.*, s. 19.

¹⁹ B. B r a d l e y, “Negro Speakers in Congress: 1869-1875,” w: *The Southern Speech Journal*, May, 1953, vol.18, no.4, s. 216-225.

Lyncha, J.T. Rapiera, reprezentujących pięć południowych stanów oraz jednego Afroamerykanina, H.R. Revelsa, w Senacie. Tych jedenastu reprezentantów, wygłosiło w latach 1869-1875 trzydzieści trzy przemówienia, dotyczące różnych problemów afroamerykańskiej społeczności m. in. edukacji, Ku Klux Klanu, podatku od bawełny, wałów przeciwpowodziowych na Mississippi, zabezpieczeń finansowych starych obywateli. Trzydzieści z tych przemówień dotyczyło Ustawy o Prawach Obywatelskich (*Civil Rights Bill*). W nich afroamerykańscy kongresmani zarówno odrzucali argumenty opozycji, jak i wysuwali argumenty popierające przegłosowanie tej ustawy.

„Murzyn [*Negro*] zasługiwał na Prawa Obywatelskie ponieważ:

- 1) wspomagał rozwój gospodarczy kraju,
- 2) służył w siłach zbrojnych,
- 3) posiadał charakter i inteligencję dobrego obywatela,
- 4) tego wymagała sprawiedliwość.”²⁰

Afroamerykańscy politycy dali się poznać jako dobrze przygotowani, logiczni i pełni zaangażowania mówcy walczący, jak powiedział Elliott, o przegłosowanie ustawy, „określającej nie tylko stan prawny, Murzyna [*Negro*], ale obywatela jakiegokolwiek dyskryminowanej klasy społecznej.”²¹

Gerard A. Wagner w *Sojourner Truth: God's Appointed Apostle of Reform*²² przedstawia wyzwoloną z niewolnictwa w Nowym Jorku Sojourner Truth, która za swą misję życiową uważała wędrowanie po Ameryce, celem uświadomienia ludziom sytuacji niewolników oraz nawoływanie do abolicji. Pomimo, że była analfabatką dzięki oratorskiemu talentowi stała się sławną osobistością. Sojourner cechowała niezwykła bystrość umysłu, zdolność udzielania natychmiastowych błyskotliwych odpowiedzi, odpierania słownych ataków. Gdy np. jeden z antagonistów w północnym Ohio zakwestionował skuteczność jej działalności mówiąc „Czy myślisz, że na ludziach robi wrażenie to co mówisz? Mnie twoje gadanie obchodzi tyle, co ugryzienie pchły”, ripostowała „lecz jeśli Bóg pozwoli, sprawię, że będziesz się drapał.”²³ Sojourner była także aktywną działaczką ruchu emancypacji kobiet. 29 maja 1851 roku wygłosiła przemówienie podczas Ohio Woman's Rights Convention,

²⁰ Ibid., s.222.

²¹ Ibid., s. 220-221.

²² G. A. W a g n e r, „Sojourner Truth: God's Appointed Apostle of Reform,” w: *The Southern Speech Journal*, Winter, 1962, vol.28, no.2, s. 123-130.

²³ Ibid., s.125.

odpowiadając na wcześniejsze argumenty pastorów, o wyższości mężczyzn nad kobietami. Jako argumenty podawali oni, że mężczyźni przewyższają kobiety siłą i intelektem, że Chrystus był mężczyzną, a Ewa, nasza pierwsza matka, popełniła grzech śmiertelny. Wtedy Sojourner Truth wstała powoli i poprosiła o głos.

„No cóż, moje dzieci. Myślę, że ponieważ murzyni na południu i kobiety na północy mówią o swoich prawach, biali mężczyźni wkrótce znajdą się w potrzasku.”²⁴

Po tych słowach po kolei odparła argumenty przeciwko swojej płci twierdząc, że jest tak samo mocna jak mężczyźni, bowiem na równo z nimi orała pola, sadiła i zbierała plony. Mogłaby jeść tyle, co oni i jest tak samo wytrzymała na uderzenia bata. Chrystus, przypominała Truth, powstał dzięki Bogu i kobiecie, a mężczyzna nie miał w tej kwestii swojego udziału. Jeśli natomiast Ewa była przyczyną upadku ludzkości i była na tyle silna, aby dokonać tego sama, kobiety działając razem są zdecydowanie na tyle mocne, aby naprawić ten śmiertelny grzech Ewy. W czasopiśmie *Daily Herald*, w Cleveland, *Daily Herald Tribune* w Nowym Jorku, *Liberator* w Bostonie, *Danvers Post* w Massachusetts, opisywano jej wystąpienie jako wyjątkowe, błyskotliwe, równe wystąpieniom mężczyzn, ostre, bogate, wzniosłe, naturalne, przepełnione miłością i prawdą, poruszające serca i sumienia.²⁵

Przełomowym rokiem, w którym zauważono wartość retoryki Afroamerykanów okazał się rok 1963, kiedy ukazały się cztery artykuły, w sumie obejmujące jedynie osiem stron: *A Stormy Rally in Atlanta*, *Does Non-Violence Persuade?*, *The Future of Non-Violence*.²⁶ Lionel Newsom i William Gordon w *A Stormy Rally in Atlanta*²⁷ opisują próbę zniesienia segregacji w stołówkach w Atlancie. Po rocznej kampanii prowadzonej przez ponad rok i obejmującej bojkoty supermarketów, spotkania Afroamerykanów, w których wzięło udział ok. 8000 uczestników, przemowy w kościołach i w college'ach, marsze, pikety, aresztowania, zwolnienia z pracy ok. 500-600 Afroamerykanów, podejmowane i zrywane negocjacje, 6 marca 1961 roku został podpisany kontrakt pomiędzy Chamber of Commerce i Liason Committee. Ten ostatni reprezentował afro-amerykańską społeczność. Ponieważ społeczność czuła się

²⁴ Ibid., s.127.

²⁵ Ibid., s.128.

²⁶ R. W. L. e m a n, *African-American Orators: A Bio-Critical Sourcebook*, Greenwood Press, 1996, Introduction, s.xi.

²⁷ L. N e w s o m, W. G o r d e n, "A Stormy Rally in Atlanta," w: *Today's Speech*, vol.11. no.2, April 1963, s.18-21.

niedoinformowana i nieufna co do warunków porozumienia, w celu wyjaśnienia wątpliwości zorganizowano 10 marca 1961 roku spotkanie w Warren Street Methodist Church koło Atlanta University Center, pomiędzy ponad 2000 społecznością afro-amerykańską, a jej reprezentantami z Liaison Committee. Wśród przemawiających był między innymi dr Martin Luther King, Jr. Tak wyglądało jego przemówienie:

„Dr. King, Jr. był spokojny, rozważny i stanowczy, w jego głosie można było wyczuć autorytet i ciepło. Celem jego przemowy było zjednoczenie afro-amerykańskiej społeczności i poparcie jej przywódców. [...] Jego perspektywiczne uwagi dotyczyły możliwych rozwiązań i wskazania przywódców, którzy doprowadzą ich do zwycięstwa. Dr. King wyznaczył tłumowi rolę ‘Walczących o wolność’ (*Freedom Fighters*). [...] Powiedział, że nieporozumień nie można rozwiązać ‘próbując żyć w monologu, lecz rozwiązuje się je w sferze dialogu’. Forma protestu ‘bez-przemocy’ (*non-violent technique*) jest więcej niż taktyką- jest sposobem życia.”²⁸

Harry Bowen w artykule *Does non-violence persuade?*²⁹ wykazuje, że forma protestu bez przemocy ma sens, jeśli zjednuje sobie poparcie wśród społeczeństwa, zarówno Afroamerykanów jak i białych. Protestujący przyznają jednak, że wielu rasistów nie zostanie przekonanych do zmiany sposobu myślenia i działania technikami pokojowego oporu. Muszą oni działać jako jednolita grupa i być bardzo odpornymi na najobrzydliwsze prowokacje ze strony swoich przeciwników (plucie, szczucie psami, lanie wodą z węży strażackich, gaszenie papierosów w ich włosach). Jeśli dadzą się sprowokować, tracą w oczach tych, których protestem starali się zjednać.³⁰ Harry Bowen kontynuuje ten temat w *The future of non-violence*,³¹ twierdząc, że wielu białych na Południu nie zrezygnuje z segregacji bez zaciętej walki. Jako przykład podaje cywilne patrole białych, wysadzenie w powietrze ganku domu Martina Luthera Kinga Jr. w Montgomery w 1957 roku, palenie lub wysadzanie kościołów Afroamerykanów. Wskazuje, że w północnych Stanach Afroamerykanie mają więcej swobody w wyrażaniu swojego niezadowolenia i zyskują większe poparcie białych obywateli. Bowen podkreśla trwały wpływ nauki wybitnych przywódców ruchu bez przemocy, takich jak Chrystus, Paweł z Tarsu, Mahatma Gandhi, Sokrates, William Penn.

²⁸ Ibid., s.20.

²⁹ H. W. B o w e n, „Does non-violence persuade?” w: *Today's Speech*, vol. 11, no.2, April 1963, s. 10-11.

³⁰ Ibid.

³¹ H. W. B o w e n, “The future of non-violence,” w: *Today's Speech*, vol. 11, no. 3, Sept. 1963, s. 3-4.

„Życiem i nauczaniem każdy z nich starał się przekonać ludzi, aby znieśli niewolnictwo i wyzbyli się egoizmu, a zastąpili je produktywnym, pozytywnym postępowaniem wzbogacającym społeczność, w której żyją. Jeśli to jest właściwy sposób na życie, historycy nie mogą zignorować osiągnięć takich osobowości jak Bertrand Russell i Martin Luther King, Jr. Przemawiali oni i działali w czasach niepokojów społecznych, aby przypomnieć, że istnieje o wiele więcej sposobów rozwiązywania ludzkich konfliktów niż bomba nuklearna, czy ubrany w białe prześcieradło człowiek Ku Klux Klanu.”³²

Martin Luter King, Jr. 28 sierpnia 1963 wygłosił jedno z najslynniejszych przemówień w historii oratoryki Stanów Zjednoczonych, *I have a dream (Mam marzenie)*.

„Mówię to do was dzisiaj, moi przyjaciele, że pomimo obecnych trudności i frustracji nadal marzę. To marzenie jest głęboko zakorzenione w Amerykańskim marzeniu. Marzę, że pewnego dnia naród ten powstanie i zacznie żyć według głoszonej zasady: ‘Uważamy za oczywistą prawdę, że wszyscy ludzie zostali stworzeni jako równi’. Marzę, że pewnego dnia na czerwonych wzgórzach Georgii synowie byłych niewolników i synowie byłych właścicieli niewolników zasiądą razem przy braterskim stole. Marzę, że pewnego dnia nawet stan Mississippi, pustynny stan trawiony bezprawiem i opresją, przemieni się w oazę wolności i sprawiedliwości. Marzę, że pewnego dnia czwórka moich małych dzieci będzie żyła w społeczeństwie, które nie będzie ich osądzało na podstawie koloru skóry, ale według zalet ich charakteru. [...] Kiedy pozwolimy wolności zabrznieć w każdej wiosce i każdej osadzie, w każdym stanie i każdym mieście będziemy mogli przyspieszyć nadejście tego dnia, w którym wszystkie Boże dzieci- czarni i biali, Żydzi i Poganie, Protestanci i Katolicy – będą mogli podać sobie ręce i zaśpiewać starą, murzyńską, religijną pieśń: ‘Wreszcie wolny! Wreszcie wolny! Dzięki ci Wszchemogący Boże, jesteście wreszcie wolni!’”³³

Słowo mówione, lub czytane na głos, od początku historii Nowego Świata, odgrywało olbrzymią rolę: kształtowało społeczności religijne, inspirowało słuchaczy do działania, a polityków do wprowadzania zmian; wyrażało troskę o dobro kraju (np. przemowa pożegnalna Prezydenta G. Washingtona), czciło heroizm i poświęcenie tych,

³² Ibid., s.4.

³³ M. L. King, Jr., “I have a dream,” w: D. R a v i t c h, ed., *The American Reader: Words that moved the nation*. Harper Perennial, New York, 1991, s. 333-334.

którzy zginęli (m. in. przemowa Prezydenta Abrahama Lincolna *Gettysburg Adress*, Prezydenta Ronalda Regana *Challenger Disaster Address*), wzbudzało nadzieję, (jak przemówienia Prezydenta Franklina Delano Roosevelta na temat wyjścia z depresji gospodarczej), zapewniało poparcie w wyborach (mowy przed wyborami prezydentów, mowy podczas podróży kandydatów po kraju), krytykowało politykę prezydentów (m. in. przemowa demokracji Mario Cuomo skierowana przeciwko polityce Prezydenta Ronalda Regana, przypominająca jak buduje się przyszłość narodu), inspirowało do walki z opresją, było wyrazem protestu i przekonań politycznych.

Historia i przeżycia mieszkańców Ameryki, Indian, kolonistów, Afroamerykanów, czy przybywających do Ameryki emigrantów zmuszały twórców do ciągłego określania i ukazywania zmieniającej się rzeczywistości. Pojęcia wolności, demokracji, równouprawnienia są nadal przedmiotami dyskusji, w której pisarze amerykańscy uczestniczyli i uczestniczą od początku historii Ameryki. Wszyscy są wrażliwymi obserwatorami, wielu było lub jest dobrymi lub wybitnymi mówcami, łączącymi siłę słowa pisanego z mówionym. Wszyscy starali się i nadal starają ugruntować tradycje czytania literatury.

Wymieniając najbardziej wybitnych twórców należy zacząć od Benjamina Franklina (1706-1790), wydawcy, pisarza, polityka, mówcy, naukowca, filozofa, który swoją osobowością, zdolnościami, życiem obrazował ducha Oświecenia. Logika jego myślenia i zdolność przekonywania, a przede wszystkim humor i umiejętność przyznawania się do własnych błędów, zjednywały wielu słuchaczy i czytelników. Zarówno w napisanych utworach³⁴ jak i przemówieniach widoczna jest prosta filozofia życiowa jaką wyznawał. Na początku przemowy wygłoszonej 17 września 1787 w Filadelfii w Kongresie Amerykańskim (*Constitutional Convention*), gdzie przedstawiciele Kolonii uchwalili Konstytucję Stanów Zjednoczonych Ameryki, Franklin powiedział, zwracając się do George'a Washingtona:

³⁴ Wydawany przez Franklina *Poor Richard's Almanack* (1732-57) przez 25 lat cieszył się popularnością społeczeństwa amerykańskiego. Wypełniony anegdotami, powiedzonkami, wskazówkami, napisanymi prostym językiem, popierał praktyczną filozofię życiową, wyrażoną później w świeckim kazaniu *Droga do bogactwa* (*The Way to Wealth*). Franklin był także autorem wielu traktatów poruszających problemy polityki, edukacji, kontroli przyrostu naturalnego. Do najpopularniejszych w historii literatury należy jego *Autobiografia*, (*Autobiography*) w której opisuje swoje życie od 1731 do 1759 roku i przedstawia, często w sposób satyryczny, zdobytą mądrość życiową. Uznawana przede wszystkim jako zestaw wskazówek dla dorastających chłopców, *Autobiografia* ukazuje także Franklina jako wybitnego humanistę, którego głównym życiowym przesłaniem było: „Najlepiej służyć Bogu, czyniąc dobrze człowiekowi” (*The most acceptable service of God is doing Good to man*).

„Panie Prezydencie,

Wyznaję, że nie zgadzam się całkowicie z Konstytucją w chwili obecnej i Panie Prezydencie, nie jestem pewien czy kiedykolwiek ją zaakceptuję, gdyż żyjąc tak długo, wiele razy byłem zmuszony po uzyskaniu pełniejszej informacji lub po dłuższym namyśle do zmiany opinii na temat ważnych kwestii, które chociaż w danym momencie wydawały mi się właściwe, takimi nie były. [...] Wątpię czy jakikolwiek inny Kongres będzie w stanie stworzyć lepszą Konstytucję.] bo kiedy zbiera się jakaś grupa ludzi, aby połączyć swoje zdolności umysłowe, zawsze jest to jednocześnie grupa ludzi ze wszystkimi uprzedzeniami, pasjami, błędnymi opiniami, osobistymi interesami i egocentrycznymi poglądami. Czy możemy się spodziewać, że taka grupa stworzy coś doskonałego? Dlatego jestem oczarowany, Panie Prezydencie, że Konstytucja amerykańska jest do tego stopnia zbliżona do perfekcji [...].”³⁵

Ralph Waldo Emerson (1803-1882)³⁶, wybitny mówca, filozof, eseista i poeta, miał w zwyczaju umieszczanie swoich wierszy jako motta do przemów i wykładów. Warto tutaj wspomnieć takie wiersze jak „Art” i „Friendship” (poprzedzające eseje o takich samych tytułach, w pierwszym wydaniu esejów z 1841 roku) oraz wiersze „The Poet” i „Experience” (poprzedzające eseje o takich samych tytułach w drugim wydaniu esejów z 1844 roku).

„Chociaż [Emerson] był szczupłym, zgarbionym mężczyzną, należał do bardzo efektownych mówców. Przyciągał słuchaczy swoją dobroduszną osobowością. Posiadał zaskakującą siłę głosu. Ogólnie uznawano go za mistrza oratoryki.”³⁷

Po wygłoszeniu przemówień Emerson zapisywał je w formie esejów i publikował.³⁸

³⁵ B. F r a n k l i n, „Speech in the Convention, at the Conclusion of Its Deliberations, September 17, 1787”, w: W. B l a i r, ed., *The United States in Literature*. Scott, Foresman and Company, Chicago, 1963, s. 142.

³⁶ Emerson w swoim odważnym przemówieniu na Harvardzie (Phi Beta Kappa) *Uczony Amerykański* (*The American Scholar*, 1837), ogłaszał: „Nasz dzień poddaństwa, nasza długa praktyka uczenia się od innych krajów, dobiega końca. Miliony, które wokół nas śpieszą się aby żyć, nie mogą się na zawsze żywić zwiędłymi resztkami zagranicznych zbiorów. Pojawiają się zdarzenia i działania, które muszą być wyrażone same. Kto może wątpić, że poezja odnowi i wprowadzi w nowy wiek, tak jak gwiazda w konstelacji Harfy, która teraz rozświetla zenit, jak głoszą astronomowie, a która pewnego dnia będzie gwiazdą polarną poprzez tysiąc lat. [...]. Słuchaliśmy zbyt długo dworskich muz Europy”. Emerson jest uważany za jednego ze stu najbardziej wpływowych Amerykanów wszystkich czasów.

Patrz: R. D o u t h a t, „They Made America,” w: *Atlantic Monthly*, vol. 298, no.5, December 2006, s.64.

³⁷ B. A t k i n s o n, ed., *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*, Random House, The Modern Library, New York, 1950, Introduction, s. xvi.

³⁸ Ibid.

Emerson przemierzał Amerykę wykładając w objazdowych liceach (*lyceum circuit*).³⁹ W 1842 roku m.in. Walt Whitman (1819-1892) uczestniczył w wykładzie Emersona, który później ukazał się w formie eseju *Poeta (The Poet)*.⁴⁰ Whitmana także interesowała oratoryka i współcześni mówcy, a zwłaszcza Ralph Waldo Emerson, Daniel Webster, Wendel Philips, Henry Clay, Edward Everest. Poeta pojawiał się także w nowojorskich sądach, aby słuchać przemów.⁴¹ Swoją zachwyty dla mówców wyraził w *Żdźbłach trawy (Leaves of Grass)*:

„O radości mówcy!
Zaczepnąć oddech, wydobyć z piersi i gardła dźwięczny głos,
Wyzwolić w ludziach złość, rozpacz, pożądanie,
Prowadzić Amerykę - uciszyć Amerykę potęgą języka.”⁴²

Whitman sam od młodości uwielbiał recytować. Mieszkając w Nowym Jorku, jeździł omnibusami po Broadwayu, rozmawiał z kierowcami i deklamował fragmenty dramatów Szekspira. Jako poeta uważał, że jego wiersze powinny być czytane w podobny sposób, w jaki się przemawia, z odpowiednią intonacją i skandowane.⁴³ Emerson i Whitman uosabiają typ relacji artysta i społeczeństwo, w którym pisarz jest

³⁹ Objazdowe licea zostały zapoczątkowane przez Josiah'a Holbrook'a, który podróżował po Ameryce wykładając geologię i mineralogię. Z chwilą założenia przez James'a Redpath'a centralnego Biura Liceum w Bostonie, w 1869 roku (*Boston Lyceum Bureau*) program liceów został poszerzony. Wykłady odbywały się w prywatnych instytucjach, a wykładowcami byli najwybitniejsi ludzie literatury, sztuki, nauki. W 1910 roku objazdowe liceum można było spotkać prawie w każdym zakątku Stanów Zjednoczonych. W czasach największego rozkwitu, w połowie lat dwudziestych, wykładowcy i artyści wystąpili w ponad 10.000 miejscowościach, a oglądała i słuchała ich w sumie czterdziesto-pięć milionowa publiczność. W liceach występowały takie osobistości jak Horace Greeley, Wendel Philips, Mark Twain. Patrz: M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, The H. W. Wilson Company, New York, 1941, s. 129.

Drugim ważnym ruchem edukacyjno-rozrywkowym był ruch *Chautauqua*. Jego nazwa pochodzi od jeziora nad którym w 1872 roku w Fair Point, w stanie Nowy York, biskup John Heyl Vincent założył Niedzielne Stowarzyszenie Nauczycieli (*Sunday School Teachers Assembly*). Początkowym zadaniem obozowych spotkań było studiowanie Biblii. Program ten został rozszerzony, obejmując wykłady, zajęcia muzyczne, głośne czytanie, żeglowanie po jeziorze, pływanie, gry na świeżym powietrzu. W ten sposób został zapoczątkowany amerykański ruch łączący ze sobą religię, edukację i rekreację. Idea spotkań *Chautauqua* szybko rozprzestrzeniła się i nabrała popularności. Patrz: M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American College and Universities...*s.130-131. Por. Ch. C a n n i n g, "What was Chautauqua?" The University of Iowa Libraries, 2004, s.2. Tryb dostępu: <http://sdr.lib.uiowa.edu/traveling-culture/essay.htm>. Data dostępu: 29 stycznia 2007 r.

⁴⁰ J. S. R u b i n, *Songs of Ourselves. The Uses of Poetry in America*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2007, s. 20.

⁴¹ R. C. P o o l e y, ed., *The United States in Literature*, Scott, Foresman and Company, Chicago, 1963, s.335-336.

⁴² "O the orator's joys!

To inflate the chest, to roll the tender of the voice out from the ribs and throat,

To make the people rage, weep, desire, with yourself,

To lead America – to quell America with a great tongue"

W. W h i t m a n, *Leaves of Grass*, The Modern Library, Random House, Inc., New York, wg. wydania z roku 1891-2, [Book V] "Calamus: A Song of Joys", s.146. Tłum. A.G.

⁴³ R. C. P o o l e y, ed., *The United States in Literature...*, op. cit., s.336.

postrzegany jako wizjoner i mądry społeczny przywódca, przekazujący czytelnikom i słuchaczom moralne prawa i zasady.⁴⁴

W 1877 roku, na siedemdziesiątych urodzinach Johna Greenleafa Whittiera, zorganizowanych przez Henry Houghtona, wydawcy *Atlantic Monthly*, w hotelu w Bostonie spotkali się właśnie tacy wizjonerzy i mędrzy, m.in. Henry Wadsworth Longfellow, Oliver Wendell Homes, William Dean Howells (wtedy redaktor tego czasopisma), Ralph Waldo Emerson. Zaproszony na uroczystość Mark Twain (Samuel Langhorne Clemens); miał po obiedzie wygłosić przemowę. Było to zaskakujące wszystkich przemówienie, obraźliwe dla obecnych tam poetów, ale równocześnie wskazujące na przemijanie „poetów kominka.”⁴⁵ Twain sugerował, że zmiana w stylu pisania i myślenia jest oczywista i nieunikniona. Pisarz w swoim przemówieniu przedstawiał swoją wizytę u górnika w południowej Kalifornii.

„Padał śnieg. Drzwi otworzył mi znużony, smutny, bosy, mężczyzna, około pięćdziesiątki. Kiedy usłyszał mój pseudonim posmutniał jeszcze bardziej. Wpuścił mnie do środka – ‘Ociąga się’, pomyślałem – i po zjedzeniu boczku, fasoli, wypiciu czarnej kawy i whiskey, wyciągnąłem fajkę. Przygnębiony mężczyzna nie wydobył z siebie przez ten czas nawet trzech słów. W końcu przemówił głosem zdradzającym ukrywane cierpienie, ‘Jesteś czwartym- Ja się przesunę’, ‘Jakim czwartym?’ powiedziałem. ‘Czwartym pisarzem, który był tutaj w ciągu tych dwudziestu czterech godzin. Ja się usunę.’ ‘Co ty mówisz? powiedziałem, ‘Kim byli tamci?’ ‘Pan Longfellow, Pan Emerson i Pan Oliver Wendel Holmes - kudłata grupa’ (*consound the lot*).”⁴⁶

Następnie górnik opisuje sławnych pisarzy, ale robi to w obraźliwy sposób:

„Pan Emerson był rudawym, podniszczonym typem (*seedy little bit of a chap*). Pan Holmes był gruby jak balon; ważył może z trzysta funtów i miał podwójny, sięgający do brzucha podbródek. Pan Longfellow był zbudowany niczym zawodowy pięściarz. Jego głowa była krótko

⁴⁴ J. S. R u b i n, *Song of Ourselves* ... op.cit., s. 21.

⁴⁵ Do tej grupy poetów z Nowej Anglii nazywanej ‘poetami kominka’ (*Fireside Poets*) lub wymiennie ‘poetami szkolnymi’ (*schoolroom poets*) czy ‘poetami domowymi’ (*household poets*) należą: Henry Wadsworth Longfellow, William Cullen Bryant, John Greenleaf Whittier, James Russell Lowell i Oliver Wendel Holmes, Sr. Dzieci uczyły się ich wierszy na pamięć w szkołach, a w domu recytowano je przy kominku.

⁴⁶ M. T w a i n, *Mark Twain's Speeches*, Harper and Brother's, New York, 1910, s. 1. Tryb dostępu: <http://etext.lib.virginia.edu/railton/onstage/whittier.html>. Data dostępu: 8 września 2008. *Consound the lot* – poza tłumaczeniem ‘kudłata grupa’ wskazującym na zarost pisarzy, może także oznaczać przekręcenie tego słowa przez górnika. Zbliżone słowo ‘confound’ zmienia znaczenie na ‘Do diabła z taką grupą!’ Górnik być może pragnie popisać się erudycją, której nie posiada.

ostrzyżona i szczeciniasta, tak jakby nosił perukę ze szczotek do włosów.
Jego prosty nos wychodził z twarzy niczym palec z zagiętym do góry
końcem. Oczywiście było, że panowie pili. A jak dziwnie mówili!”⁴⁷

Cytaty fragmentów górnolotnych rozmów tych trzech pisarzy z Nowej Anglii i ich sztywne zachowanie nie pasowało do realiów życia prostych ludzi z Zachodu; byli obiektem sarkazmu Twaina, który prostym językiem i humorem zjednywał sobie tłumy słuchaczy. Popularność jaką cieszyły się jego występy porównywano z popularnością występów publicznych Charlesa Dickensa, uważanego za pierwszego czytającego autora-profesjonalistę. Obaj pisarze planowali i dokładnie przygotowywali się do publicznego czytania; planowali czas wystąpienia, wybierali fragmenty tekstów i ich zestawienie, efektywną i odpowiednią intonację.⁴⁸

Mark Twain (1835-1910) zdobył sławę jako pisarz i mówca, zabawiający publiczność zmyślonymi opowiadaniem (*tall tales*). Poszukiwany przez wielbicieli autografów, aby zachować swoją prywatność w hotelowych recepcjach podpisywał się jako Samuel Langhorne [bez Clemens-A.G] czy J.P. Smith. Określano go mianem „Dzikiego Komika Pacyfiku” (*The Wild Humorist of the Pacific Slope*)⁴⁹. Jego pierwszy publiczny występ, w San Francisco był natychmiastowym sukcesem i początkiem kolejnych. Twain występował publicznie aż do późnej starości, podróżując po całej Ameryce i po świecie.⁵⁰ Jego wieczory autorskie miały charakter moralizatorski, zawsze starał się nauczać, czy, jak sam wspominał w swojej *Autobiografii*, prawić kazania, a humor przy tym zjawiał się sam, nieproszony, więc autor robił mu miejsce. Nie należało sądzić, że pisał czy występował jedynie po to, by bawić czytelników czy słuchaczy. Humor pojawiał się poprzez sposób opowiadania, ale nie był jego treścią, sednem i przesłaniem.⁵¹

Pod koniec XIX wieku jedną z najślynniejszych autorek była Harriet Beecher Stowe (1811-1896), czytająca publicznie swoje utwory z pokorą i skromnością. Największą popularnością cieszyła się jej *Chata wuja Toma* (*Uncle Tom's Cabin*). Stowe podczas czytania potrafiła naśladować różne dialekty.⁵²

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ M. L. B r u n s o n, „Novelists as Platform Readers: Dickens, Clemens, and Stowe”, w: *Performance of Literature in Historical Perspective*, D.W. T h o m p s o n, ed., University Press of America, Inc., New York, 1983, s.666-667.

⁴⁹ M. P. H e a r n, “Introduction”, w: *Illustrated Works of Mark Twain*, Avenel Books, New York, 1979, s. ix-x.

⁵⁰ G. R. C a r l s e n, ed., *American Literature. A Chronological Approach*, Webster Division, McGraw-Hill Book Company, New York, 1917, s.443.

⁵¹ M. P. H e a r n, “Introduction...”, w: *Illustrated Works of Mark Twain...*, op.cit., s. x.

⁵² M. L. B r u n s o n, „Novelists as Platform Readers: Dickens, Clemens, and Stowe”... op. cit., s.672.

Edgar Allan Poe (1809-1849) czytał poezję w bardzo melodyjny sposób. Najpopularniejszym wierszem w jego wykonaniu był „Kruk” (*The Raven*). Swoją niezwykłą zdolnością modulowania głosu Poe starał się wprawiać słuchających w określony nastrój,⁵³ Melodyjny sposób czytania i recytowania charakteryzował również innych pisarzy. Np. Vachel Lindsay (1879-1931) także zwracał uwagę na dźwięczność swoich utworów. Udowodnił to podczas swoich występów podróżując po Ameryce, recytując i rozdając swoje wiersze w zamian za wikt i nocleg. Lindsay pragnął, aby poezja odżyła jako forma sztuki mówionej i była adresowana do prostych ludzi.⁵⁴

Wiersze Ezry Pounda (1885-1972), zwłaszcza te z wczesnego okresu jego twórczości, *A Lume Spento* (1908), *Exultations* (1909), *Personae* (1912), charakteryzują się melodyjnością, będącą nośnikiem znaczenia utworu. Rytm wierszy zlewał się z melodyjnym głosem Pounda.⁵⁵ Zdolności do przemawiania pisarz wykorzystał podczas drugiej wojny światowej, kiedy to rząd włoski zatrudnił go do pisania przemówień i wygłaszania ich dwa razy w tygodniu. Pound wyrażał w ten sposób anty-semicką, faszystowską propagandę⁵⁶

Śpiewnie wykonywał swoje utwory także Carl Sandburg (1878-1967).⁵⁷ Jego zawieszanie głosu i świadome przerwy wynikały z głębokiej wrażliwości połączonej z siłą charakteru. Sandburg wykonywał utwory także przy akompaniamencie gitary, zjednując sobie amerykańskie społeczeństwo wierszami „Chicago” (1916), „Good morning, America” (1928) „The People, Yes” (1936)⁵⁸ i głosem, który słuchający uważali za wyjątkowy. Śpiewny sposób czytania Sandburga sprawiał, że publiczność zapominała, że w jego wierszach nie ma klasycznych rymów. Poeta otrzymywał od swoich wielbicieli tysiące listów z wyrazami przyjaźni, sympatii, miłości. Jego występy, wykłady i wywiady poruszały słuchaczy, łagodząc problemy z jakimi się borykali, depresję, samotność, niskie poczucie wartości.⁵⁹ Język jakim posługiwał się Sandburg

⁵³ M. B. H a r t, “The writer: Poet’s thoughts on Oral Interpretation”, w: J. W. G r a y, ed., *Perspectives on Oral Interpretation. Essays and Readings*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1968, s. 38.

⁵⁴ *Merriam-Webster’s Encyclopedia of Literature*, eds., K. K u i p e r et al., Merriam-Webster, Incorporated Publishers, Springfield, Massachusetts, 1995, s.683. Por. P. H. G r a y, “Performance and the Bardic Ambition of Vachel Lindsay,” w: *Text and Performance Quarterly*, vol. 9, no. 3, July 1989, s. 216-223.

⁵⁵ R. G r a y, *A History of American Literature*, Blackwell Publishing, Oxford UK, 2005, s. 398.

⁵⁶ A. C h a r t e r s, S. C h a r t e r s, *Literature and its Writers: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*. Bedford Books, Boston, 1997, s. 1176.

⁵⁷ M.B. H a r t, “The Writer Poet’s thoughts on Oral Interpretation”, w: J.W. G r a y, ed., *Perspectives on Oral Interpretation: Essays and Readings*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1968, s. 38.

⁵⁸ Pod koniec lat pięćdziesiątych Sandburg pojawił się także w programie telewizyjnym Arlen Francis zyskując jeszcze większą popularność. Obecnie możemy zobaczyć i posłuchać jego recytacji na Internecie. Tryb dostępu: <http://www.poets.org/poet.php/prmPID/28>. Data dostępu: 21 października 2008.

⁵⁹ J. S. R u b i n, *Songs of Ourselves: The Uses of Poetry in America...* op. cit., s. 281-286.

docierał do prostych czytelników wywołując w ich wyobraźni rzeczywiste obrazy, zapachy, zdarzenia.

Podobnie Edna St. Vincent Millay (Rita Cavanaugh, 1892-1950) docierała do wyobraźni czytelników i słuchaczy swoich występów. Poruszała w swoich utworach tematy bliskie wszystkim ludziom, jednak w odróżnieniu od Sandburga zachowywała liryczną strukturę wierszy i rym. Jej niekonwencjonalny sposób życia i zachowania łączył się z jej twórczością i występami, czyniąc z niej przedstawicielkę rozwiązłego, buntowniczego stylu bycia i życia.⁶⁰ Jej ubiór, który podczas występów bardziej przypominał negliż niż sukienkę, jej dziewczęcość oraz nieukrywana przez nią biseksualność, czyniły ją jeszcze bardziej popularną.

„Kiedy czyta poezję [komentowano w czasopiśmie magazynie Bookman's „Literary Spotlight” w 1922 roku] wydaje się być dla zdumionego widza kruchą małą dziewczynką z rumianymi policzkami.”⁶¹

Wspominając spotkanie zorganizowane przez Millay w Greenwich Village, Edmund Wilson⁶² mówił o jej manieryzmie, sztucznym, nieco brytyjskim akcencie, figlarnym zachowaniu. Jej sposób recytacji określił jako połączenie aktorskiego stylu z Broadwayu oraz ostentacyjnego z Greenwich Village.⁶³

Amy Lowell (1874-1925) była równie barwną i bezkompromisową postacią, poetką, artystką, eksperymentatorką i krytykiem literackim. Chwaliła się, że odnosi sukcesy w publicznej interpretacji swoich wierszy ponieważ pochodzi z rodziny mówców.⁶⁴ Jej wieczory autorskie wzbudzały różne reakcje publiczności, jedni bili brawo, inni szemrali. Niektórzy krytycy zarzucali jej, że zabija poezję. Lowell twierdziła, że jej występy przypominały „walkę gladiatora i pokaz dzikiej bestii” (*a gladiator and wild beast show*).⁶⁵ Zdecydowanie były one teatralnymi wydarzeniami. W czasie jednego z nich, gdy czytała wiersze wojenne, jej przyjaciel i kompozytor Carl Engel, stojąc za kurtyną i uderzając w bęben symulował spadanie bomb⁶⁶. Ada Dwyer Russell, aktorka i

⁶⁰ Ibid., s.56-59.

⁶¹ Ibid., s.61.

⁶² Edmund Wilson jest autorem powieści o Ricie Cavanaugh, *I Thought of Daisy* (1919).

⁶³ J. S. R u b i n, *Songs of Ourselves...* op. cit., s. 57.

⁶⁴ M. B. H a r t, “The writer” op. cit. s. 34.

⁶⁵ M. B r a d s h a w, “ ‘Let us shout it lustily’: Amy Lowell’s career in context”, w: M. B r a d s h a w, A. M u n i c h, eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 2002, s. xxi.

⁶⁶ Występ Lowell możemy porównać do niezapomnianego występu Edith Sitwell, która w Londynie, w sierpniu, w 1944 roku recytowała wiersz „Still Falls the Rain.” W trakcie recytacji zaczęły wyc syreny i rozpoczął się nalot bombowy. Słuchacze kulili się na ziemi, zakrywali głowy, pękały szyby w oknach, a ona niewzruszenie recytowała do końca.

przyjaciółka Lowell, nauczyła ją wykorzystywać techniki teatralne w interpretacji wierszy.

„[Amy] nauczyła się manipulować tempem, intonacją i siłą głosu, przechodząc od krzyków do szeptów, momentów szaleństwa, przyspieszonego tempa recytacji i długich momentów całkowitej ciszy; dodawała do tego gestykulację rąk i mimikę twarzy, wybijała nogą rytm wierszy, a nawet dołączała kilka tanecznych kroków.”⁶⁷

Lowell zwracała się bezpośrednio do publiczności. Gdy po jednym z jej występów zapadła cisza, bo zaskoczona publiczność nie wiedziała jak zareagować, Amy powiedziała: „Klaszczcie czy syczcie, ale reagujcie!” (*Clap or hiss but do something!*)⁶⁸

Podobnie jak występy Amy Lowell, występy Jacka Kerouaca (1922-1969) i Allena Ginsberga (1926-1997), czołowych przedstawicieli tzw. Beatników, gromadziły tłumy wielbicieli. Sensację wywołała powieść Kerouaca *On the Road* (1957), przygotowując grunt pod jego poezję. W swoich wierszach Kerouac uwalnia uczucia i myśli, nie zastanawiając się czy spotkają się one z aprobatą odbiorców czy też nie.

”Napisany w formie szybkich, kolejnych i nakładających się na siebie wspomnień i odczuć, wiersz ‘MacDougal Street Blues,’ jak i wiele innych jego wierszy przypomina, że poezja i życie nie zawsze są problemem do rozwiązania, lecz rzeczywistością do przeżycia.”⁶⁹

Kerouac czytał ten wiersz przy zmiennym, jazzowym podkładzie muzycznym, zmieniając tempo i intonację głosu. Jego występy były różnie odbierane. Tak poeta wspomina jeden z nich:

„Na moim ostatnim występie w College Vanguard zostałem zaatakowany ze wszystkich stron, a ja mimo to nadal stałem i czytałem z głębi mojego serca (*read my heart out*), nie zwracając uwagi jak wyglądam i co inni o mnie myślą. Jestem zadowolony z siebie gdyż pomywacz naczyń (stary Murzyn o imieniu Elton Stratton) powiedział: ‘Jedyne co chcę zrobić to zorganizować dwie ćwiartki whiskey, położyć się w łóżku i słuchać jak czytasz’. Ponadto muzycy (Lee Konitz, Billy Baur, Wilbur Little)

Patrz: R. M. P o s t, „To Read as a Poet’: Major Performances of Edith Sitwell,” w: *Text and Performance Quarterly* 11, 1991, s. 128-140.

⁶⁷ M. B r a d s h a w, “ ‘Let us shout it lustily’... op. cit., s. xix.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ J. S h i n d e r, “Jason Shinder on Jack Kerouac”, w: E. Paschen, R. Presson Mosby, D. Racciah, R. Pinsky, R. Dove, D. Gioia, eds., *Poetry Speaks Expanded*, Sourcebooks, Inc., Naperville, Illinois, 2007, s. 289.

powiedzieli mi, że ‘śpiewałem’ czytając i że słyszeli tę muzykę, a ponieważ uważam się za jazzowego poetę, cieszy mnie ich opinia. Nie wzrusza mnie zbytnio co mówią o mnie inteligenci, gdyż zawsze spędzałem czas w slumsach lub na spotkaniach jazzowych (*jazz joints*) albo ze zwariowanymi kumplami i nie zależało mi na ich opiniach. Moja miłość do poezji jest miłością radości. (*My love of poetry is love of joy*)”.⁷⁰

Ginsberg zdobył natychmiastową popularność po przeczytaniu w Sixth Gallery wiersza „Skowyt” („Howl”). Było to zapierające oddech wystąpienie, a sam wiersz krytykował w imieniu młodej generacji materializm, hipokryzję, duchową degenerację i ukazywał wiele innych społecznych bolączek. Stał się jednym z najpopularniejszych i najczęściej czytanych wierszy dwudziestego wieku.⁷¹ Beatnicy recytowali swoje utwory w kawiarniach, piwnicach, strychach, audytoriach. Np. w Nowym Jorku w Village Cafe Le Metro, w poniedziałki, odbywały się tzw. „czytania otwarte” gdzie każdy poeta mógł przedstawić swoje utwory. W środowe wieczory zwykle goszczono tam zaproszonego poetę. Tak opisuje cele takich spotkań Carol Berge (1928-2006) poetka i powieściopisarka:

„Poniedziałkowe ‘otwarte czytania’ dają młodym i nowym pisarzom szansę przedstawienia swojej twórczości przed sympatyczną, a zarazem krytyczną widownią. [...] Zaplanowane spotkania środowe, dają możliwość znanemu i cenionemu pisarzowi podzielić się z zainteresowanymi słuchaczami jego ostatnią twórczością. Nasze spotkania stały się inspiracją do wielu podobnych spotkań na terenie miasta, wymieńmy tu np. nadal funkcjonującą na przedmieściu *Eventorium*.”⁷²

W półmroku, przy świetle świec, przy słuchającej publiczności, nowi pisarze ujawniali swoje talenty, przewyciężali tremę związaną z publicznym występowaniem.⁷³ Spotkania na strychach odbywały się dla zaproszonych pisarzy i członków widowni. Miały one poważniejszy charakter od spotkań w kawiarniach czy piwnicach. Rzadko podawano tam trunki, pomieszczenia były dobrze oświetlone, goście elegancko ubrani. Po czytaniu dzielono się na grupy i dyskutowano.⁷⁴ Występy Beatników na

⁷⁰ J. K e r o u a c, “Biographical Resume, 1957.” Cyt. za: *Poetry Speaks Expanded*. Ibid., s. 297.

⁷¹ E. P a s c h e n, et al., eds., *Poetry Speaks Expanded*... op. cit., s. 315.

⁷² C. B e r g e, “An Informal Timetable of Coffee-house Activities in New York,” *Magazine-2*, Cranks Books, New York, 1965, s.4. Cyt. za: E. M. D o y l e, V. H a s t i n g s F l o y d, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II, Radopi, Amsterdam, 1977, s. 69.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ J. G r u e n, *The New Bohemia*, Grosset and Dunlap, New York, 1965, s. 71, w: E.M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*. Ibid.

uniwersytetach cechowała wielka spontaniczność. Tak wspomina je Bruce A. Cook (1932-2003), pisarz i krytyk literacki:

„Kiedy pojawiali się Beatnicy zniknął poważny nastrój typowy dla spotkań organizowanych przez Wydział Filologii Angielskiej. Wszyscy obecni stawali się aktywnymi uczestnikami klaszcząc, odpowiadając na pytania, wydając okrzyki. Pamiętam jak na jednym z występów publiczność zaczęła klaskać, podczas gdy Ginsberg na wpół- czytał, na wpół – skandował „Moloch”, część wiersza „Skowyt”. Wydawało to się nie na miejscu. Widzowie jednak byli szczęśliwi, a Ginsberg zadowolony z ich reakcji.”⁷⁵

Beatnicy w swoich utworach posługiwali się potocznym, pełnym idiomów językiem, stawiali sobie za cel bezpośredni kontakt z widownią i pragnęli ją zaangażować i zmienić. Zazwyczaj czytali swoje własne utwory, częściowo improwizowali, przeprowadzali eksperymenty jazzowo-poetyckie (*jazz-poetry*). Popierali spontaniczność i intuicyjność tworzenia w oparciu o zdolności percepcyjne.⁷⁶

Ogden Nash (1902-1971), Wystan Hugh Auden (1907-1973) i e.e. cummings (Edward Estlin Cummings, 1894-1962) czytali swoje utwory i potrafili nawiązać specyficzny kontakt z publicznością. Ogden zasłynął z humorystycznych epigramów i limeryków, którymi bawił publiczność. Były one formą wyrazu jego trafnych spostrzeżeń, ostrych komentarzy, życiowych prawd, a jego dowcip poetycki zjednywał wielu czytelników i słuchaczy. Wiersze Nasha często przypominają dziecinną radość tworzenia, rymowania i wyklaskiwania rymu, eksperymentowania ze słowami, fascynację językiem⁷⁷. Przykładem może być wiersz „Refleksja na temat przełamywania lodów przy nawiązywaniu stosunków towarzyskich.”⁷⁸

⁷⁵ B. C o o k, *The Beat Generation*. Charles Scribner's Sons, New York 197, s.223. Cyt. za: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, *Studies in Interpretation*, Ibid., s.70.

⁷⁶ L. H u d s o n, „Poetics in Performance: The Beat Generation”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, *Studies in Interpretation*. Ibid., s. 59-61.

⁷⁷ B. C o l l i n s, „Billy Collins on Ogden Nash”, w: E. Pasch n, et al., eds., *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., s. 173-176.

⁷⁸ O. N a s h: „Refleksja na temat przełamywania lodów przy nawiązywaniu stosunków towarzyskich,” w: S. B a r a ń c z a k, tłum., *Fioletowa krowa. 333 najslawniejsze okazy angielskiej i amerykańskiej poezji niepoważnej od Williama Shakespeare'a do Johna Lennona. Antologia*, Wydawnictwo a5, Poznań 1993, s.216. Barańczak przedstawia dwanaście wersji tłumaczenia tego wiersza.

(*Reflection of Ice-Breaking*)

1

„Kawa się nadawa,
lecz gorzała
szybciej działa.

2

Herbata
Też zbrata;
Ale Martini
Szybciej to czyni”⁷⁹.

Auden wykładał i nauczał na różnych amerykańskich uniwersytetach, m. in. w New School for Social Research i New School w Nowym Jorku, Swarthmore College oraz Bryn Mawr College w Pensylwani, Bennington College w stanie Vermont, Mount Holyoke College i Smith College w Massachusetts.⁸⁰ Podróżował także po kraju czytając swoje utwory⁸¹. W 1994 roku poezja Audena ponownie znalazła się w centrum zainteresowania, gdy w filmie *Cztery wesela i pogrzeb* (*Four Weddings and a Funeral*, 1994, reż. Mike Newell) przeczytano jego wiersz „Funeral Blues”. Po atakach na World Trade Center 11 września 2001 roku, w czasopismach i kwartalnikach amerykańskich oraz na stronach internetowych pojawił się wiersz poety „1września 1939” („September 1, 1939”).⁸²

e.e. cummings dał się poznać jako człowiek, który lubił się popisować w rolach pisarza, malarza, dramaturga, satyryka, krytyka.⁸³ Jego styl pisania opiera się na językowych manipulacjach, a typograficzne i językowe eksperymenty w poezji dążące do ukazania jednocześnie percepcji i akcji sprawiają, że czytanie jego utworów na głos pomaga czytelnikom lepiej odkryć znaczenie jego utworów, a specyficzny humor, czy uduziwnienia, stają się wtedy jasne. Tak może być np. w przypadku wiersza „Ja(” , „l(a”

⁷⁹ O. N a s h, *Reflection of Ice-Breaking*, w: A. Charters, S. Charters, *Literature and its Writers. An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, Bedford Books, Boston, 1997, s. 952.

“Candy
Is Dandy
But Liquor
Is Quicker”

⁸⁰ E. M e n d e l s o n, “Auden, Wystan Hugh”, American Council of Learned Societies, American National Biography Online, Oxford University Press, 2000, Tryb dostępu: <http://www.oxforddnb.com/view/article/300775>. Data dostępu: 16 października 2008.

⁸¹ A. C h a r t e r s, S. C h a r t e r s, *Literature and its Writers. Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, Bedford/St. Martin’s, Boston, 2007, s. 952.

⁸² E. M e n d e l s o n, “Auden, Wystan Hugh...”, op. cit., s. 17.

⁸³ M. K i d d, „Cummings the Performer”, w: *Spring: The Journal of the E.E. Cummings Society*, no.13, Oct. 2004, s. 18. Obecnie redaktorem tego czasopisma jest Prof. Webster jest na Grand Valley State University.

l(a	Ja(
le	li
af	ść
fa	o
ll	pa
s)	da)
one	jeden
l	Ja
iness ⁸⁴	w sobie

Samotność , umieszczona poza nawiasem jest ogólnym pojęciem i uczuciem; w nawiasach cummings umieścił zdanie „liść spada” (*a leaf falls*). W wierszu tym słyszemy dwa głosy. Jeden wymawia „samotność” (*loneliness*), drugi „liść spada”. Głosy te nakładają się na siebie nadając spadającemu liściowi symboliczne znaczenie. Ponadto wiersz ten może być odczytany na dziewięć głosów, każdy wyrażający jeden wers. Można wówczas wyobrazić sobie wirujące spadanie liścia podążając za tropem samogłosek.⁸⁵

„W przypadku większości wierszy cummingsa czytelnik musi przeczytać i wypowiedzieć sylaby i pojedyncze litery aby odtworzyć rozrzucone słowa, aby dosłownie ‘literacko przeżyć’ w celu wyartykułowania tego co zostało świadomie przedstawione.”⁸⁶

Takie czytanie jest jednocześnie odkrywaniem dźwięku i znaczenia poezji cummingsa, a głos zarówno poety jak i czytelnika pozwala rozszyfrować zapisane „hieroglify” poety. W latach pięćdziesiątych cummings rozpoczął publiczne czytanie swojej poezji na uniwersytetach, stając się, po Robercie Froście najpopularniejszym pisarzem występującym w środowiskach akademickich. W latach 1952-1953 wykładał w ramach Charles Eliot Norton Lectureship na Harvardzie. Jego wykłady zostały zgromadzone w formie autobiograficznych esejów o jego życiu i artystycznym rozwoju zatytułowanym *i:*

⁸⁴ e. e. cummings, „l(a”, w: F. D. Martin, L.A. Jacobus, *The Humanities Through the Arts*, McGraw-Hill Company, New York, 1997, s. 12. Tłum. K. Puławski.

⁸⁵ F.D. Martin, L.A. Jacobus, *The Humanities Through the Arts*, McGraw-Hill Company, New York, 1997, s. 193-194.

⁸⁶ I. Alford, „Voice and Silence in e. e. cummings’ Poetry”, w: *Spring: The Journal of the E.E. Cummings Society*, no. 9, 2000, s. 3.

six nonlectures (1953).⁸⁷ Słuchając głosu cummingsa zauważamy niezwykłą precyzję w wymawianiu dźwięków, oraz przeciąganie samogłosek i dyftongów.⁸⁸

Podczas gdy część pisarzy amerykańskich przyciągała tłumy dostarczając widzom zarówno wzrokowych jak i słuchowych wrażeń w trakcie swoich występów, inni pisarze docierali do serc widzów swoją prostą i ciepłą osobowością. Do takich należeli m. in. Robert Frost, Marianne Moore, Wallace Stephens, Williams Carlos Williams, T.S. Eliot, Langston Hughes, Gwendolyn Brooks, Maya Angelou.

Robert Frost (1874-1963) uznany za narodowego poetę, uczył przez wiele lat m.in. w Harvard University, Amherst College, Middlebury College, Dartmouth College oraz prowadził założony przez siebie kurs letniego pisania w Bread Loaf School.⁸⁹ Pełnił tam rolę nauczyciela prowadzącego do wiedzy i mądrości. Stawiał sobie za cel poruszenie umysłów młodych ludzi, utrzymywał z nimi bliski kontakt oraz żywo interesował się ich losem. Studenci odwzajemniali jego uczucia i darzyli go szacunkiem. Celem jaki Frost stawiał przed sobą jako poeta było tworzenie poezji w oparciu o sens (*to make music out of the sound of sense*) czyli w ten sposób, aby melodyjność i rytm wiersza odzwierciedlały jego znaczenie.

„Czasami Frost wydaje się wymagać, aby czytelnik jego wierszy czytał je z jankeskim akcentem; jednak poeta jest daleki od używania dialektu i każdy anglojęzyczny czytelnik usłyszy w jego wersach ożywione, znajome dźwięki oraz akcent mowy potocznej (*conversing voice*). Odsuwając się od abstrakcyjnej muzykalności poezji i opierając ją na potocznej mowie Frost ożywiał współczesne wersy. Jego wystąpienia obecnie nazywane „spotkaniami poetyckimi” (*poetry reading*), nie przypominały interpretacji z naprzemiennymi: ciszą, czytaniem i aplauzem. Przybierały formę chaotycznego lecz wciągającego monologu, podczas którego poeta przypominał sobie to ten, to inny wiersz i recytował je z pamięci – często przerywając, by podzielić się ze słuchaczami dodatkową uwagą.”⁹⁰

Frost czytał utwory w sposób przypominający zwykłą rozmowę (*in conversational tone*) Rzadko recytował czy dramatyzował swoje wiersze, ale „mówił” je tak, aby

⁸⁷ A. Salska, „Tradycja, innowacja i różnorodność”, w: *Historia Literatury Amerykańskiej XX wieku*, t. 1, red. A. Salska, Universitas, Kraków, 2003, s. 321.

⁸⁸ E. Paschen, et al., eds., *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., dysk 2, pozycja 10, gdzie cummings czyta wiersz *anyone lived in a pretty how town* oraz pozycja 11 z nagraniem cummingsa czytającego wiersz *as freedom is a breakfastfood*

⁸⁹ A. Charters, S. Charters, *Literature and its Writers: A Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama...* op. cit., s. 1001.

⁹⁰ R. Wilbur, „Richard Wilbur on Robert Frost”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., s. 48.

zaakcentować zawarte w nich przekonania, uczucia, napięcia, ogólnoludzkie prawdy.⁹¹ Ponadto dawał publiczności czas na refleksję robiąc przerwy w czytaniach utworów, przeplatając je ciekawostkami i uwagami. W ten sposób słuchacze mogli na chwilę odpocząć, a następnie ponownie skoncentrować się na jego poezji. Jego utwory głęboko zapadały w umysłach słuchających.⁹² Frost był pierwszym poetą zaproszonym na ceremonię objęcia urzędu Prezydenta Stanów Zjednoczonych przez Johna F. Kennedy'ego 21.01.1961. Poeta uświetnił tę okazję pisząc wiersz „Dedykacja”, ale ponieważ słońce świeciło prosto w jego oczy nie był w stanie czytać nowego wiersza. Wyrecytował więc z pamięci wiersz „The Gift Outright” (1942).⁹³

Elizabeth Bishop opisuje rozmowy z poetką Marianne Moore (1887-1972) jako „zabawne, oświecające, fascynujące, i zapadające w pamięć; a jej głos, podobnie jak poezję, jako niezwykle indywidualną” (*entertaining, fascinating, and memorable; her talk, like her poetry, was quite different from anyone else in the world*).⁹⁴ Moore gościła często przyjaciół, studentów, pisarzy w swoim Brooklyńskim apartamencie, trzymając miskę z monetami dla gości, aby mogli spokojnie wrócić kolejką na Manhattan. Zapytana jaka jest różnica pomiędzy poetką a zwykłym człowiekiem odpowiedziała: „Żadna, może z wyjątkiem bardziej rozbudowanej tendencji do wizualizacji i spotkań z etapami życia- owadów, zwierząt lub ludzi- aby zastanawiać się czy są szczęśliwi i co się z nimi stanie.”⁹⁵

William Carlos Williams (1883-1963) pisał wiersze w przerwach pomiędzy wizytami u swoich pacjentów i odbieraniem porodów dzieci. Dla doktora Williamsa każde zdarzenie było piękne, interesujące i ważne, co znalazło odzwierciedlenie zwłaszcza w wierszach o wiośnie, śliwkach, taczkach.⁹⁶

„Jego poezja jest przykładem sztuki wizualnej i taką ma zazwyczaj opinię,
ale nieśmiertelnymi czyni je artyzm odnoszący się do słuchu i myśli,

⁹¹ M. B. H a r t, „The writers...”, op. cit., s. 37.

⁹² X. J. K e n n e d y, D. G i o i a, *Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, Harper Collins, New York, 1995, s.732.

⁹³ J. S. R u b i n, *Songs of Ourselves...* s. 165. Dr. Maya Angelou jako druga poetka została zaproszona na inaugurację prezydencką Billa Clintona 19 stycznia, 1993 roku. Przeczytała tam napisany na tę uroczystość wiersz *On The Pulse of Morning*. Jej wystąpienie możemy obecnie zobaczyć w Internecie.

Tryb dostępu: www.youtube.com/watch?v=HDtw62Ah2zY. Data dostępu: 24 października 2008 r.

Na inauguracji prezydenckiej Baraca Obamy, 20 stycznia 2009 roku, swój wiersz

“Praise song for the day” przeczytała Elizabeth Alexander, trzecia poetka, która dostąpiła tego zaszczytu. Tryb dostępu: <http://www.youtube.com/watch?v=QhSa8fJqac4>. Data dostępu: 13 kwietnia 2009 r.

⁹⁴ A. C h a r t e r s, S. C h a r t e r s, *Literature and its Writers: A Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama...* op. cit., s. 1038.

⁹⁵ R. C. P o o l e y, ed., *The United States in Literature*, Scott, Foresman and Company, Chicago, 1963, s.576.

⁹⁶ G. R. C a r l s e n, *American Literature: A Chronological Approach*, Webster Division, McGraw-Hill Book Company, New York, 1985, s.663.

niezwykłe zdania i rymy. Jego wiersze, tak jak muzyka, nabierają kształtu w czasie.”⁹⁷

Gdy Williams czytał wiersze wymagały one od słuchających uruchomienia wszystkich zdolności percepcyjnych. Słowa stawały się przedmiotami. Jego głos przypominał potoczną rozmowę, z wartkim tempem, bez udziwnień i natchnionej artykulacji.⁹⁸

Wallace Stevens (1879-1955), podobnie jak jego przyjaciel Williams, dzielił karierę zawodową, z poetyckim powołaniem.

„Odczytanie wiersza Stevensa wymaga skupienia się czytelnika na najmniejszej grze słów. To, co początkowo wydaje się frywolną intelektualną grą, staje się dobitnym emocjonalnym stwierdzeniem (*a powerful emotional statement*). Za każdym razem i na nowo Stevens podkreśla główną rolę poezji, która polega na nadawaniu kształtu ludzkim uczuciom (*shaping of human feelings*).”⁹⁹

Sam poeta czytał swoje wiersze powoli, dokładnie artykułując słowa¹⁰⁰.

Thomas Stearns Eliot (1888-1965) w wierszu „The Love Song of J. Alfred Prufrock”, który napisał w wieku 22 lat, ukazuje swój poetycki talent.

„Ujawniając brak zdolności w odkrywaniu siebie, Prufrock używa tradycji jako cudownej maski nawiązując do Hamleta, Michała Anioła, Łazarza i św. Jana Baptysty. Wszystkie te literackie echa ukryte w wierszu ukazują strategię, przy pomocy której poeta mógł wyrazić tradycję – poprzez te echa, a czasem zapożyczenia, jak to się zdarza w większości jego wierszy. Stale i na nowo czytelnik jest oszołomiony podmiotem lirycznym zawierającym w sobie tak wiele innych.”¹⁰¹

Głos Eliota czytającego „The Love Song of J. Alfred Prufrock” ujawnia te różne liryczne podmioty. Podczas jednej z interpretacji tego wiersza, zanim poeta zaczął go czytać,

⁹⁷ R. P i n s k y, “Robert Pinsky on William Carlos Williams”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., s. 76.

⁹⁸ E. P a s c h e n, et al., eds., *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., dysk 1, pozycja 31,32, 33, 34 gdzie Williams czyta kolejno: *Queen-Anne’s Lace, To Elsie, The Red Wheelbarrow*.

⁹⁹ M. S t r a n d, “Mark Strand on Wallace Stevens”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., s. 62.

¹⁰⁰ Ibid., dysk 1, pozycja 32.33.34. Poeta czyta kolejno: *Queen-Anne’s Lace, To Elsie, The Red Wheelbarrow*.

¹⁰¹ A. S h a h i d A l i:” Agha Shahid Ali on T.S. Eliot”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit. s. 114.

zwrócił się ciepło do publiczności, przypominając, że aby czytać dobrze „trzeba zagrzać silnik” (*warm up the engine*), czyli „rozkrećić się” w czytaniu.¹⁰²

Langston Hughes (1902-67) nazywał siebie poetą ludu (*a folk poet*) i pragnął pisać tak, aby dotrzeć do prostych ludzi. Niektóre z jego wierszy były przeznaczone do publicznej recytacji, inne miały charakter lirycznych piosenek.¹⁰³ W jego poezji mówią różne podmioty liryczne, m.in. afroamerykański student w „Theme for English B”, starsza kobieta w „Madam’s Past History”, umierający mężczyzna w „Sylvester’s Dying Bed.” Hughes często czerpie z afroamerykańskich tradycji muzycznych. Rytm bluesa jest widoczny m.in. w „Seven moments in Love” i w wielu innych utworach. W wierszu „Early Evening Quarrel” Hughes stosuje technikę bluesa polegającą na powtarzaniu i różnicowaniu (*repeat-and-vary*). Hattie pyta swojego mężczyznę o cukier, a następnie powtarza to samo pytanie, po czym dodatkowo wyznaje pragnienie picia słodkiej kawy.

„Where is that sugar, Hammond	“Gdzie cukier, Hammond?
I sent you this morning to buy?	Prosiłam, żebyś go kupił rano,
I say, where is that sugar	No, gdzie jest cukier?
I sent you this morning to buy?	Prosiłam, żebyś go kupił rano.
Coffee without sugar	Gorzka kawa jest taka,
Makes a good woman cry”. ¹⁰⁴	Że porządnej kobiecie chce się płakać.”

Rytm jazzowy zauważamy w „The Cat and Saxophone”. W wierszu „Montage of a Dream Deferred” Hughes używa rytmu boogie-woogie, rapu i jive. W wierszu “Fire” wykazuje umiejętność wykorzystania w poezji murzyńskiej muzyki religijnej.¹⁰⁵ Najbardziej znanym wierszem Hughesa, napisanym dla programu radiowego jest „The Negro Speaks of Rivers.”¹⁰⁶

Hughes zachęcał Gwendolyn Brooks (1917-2000) do kontynuowania poetyckiej twórczości. Na początku lat czterdziestych powszechnym uznaniem zaczęły się cieszyć jej wiersze o codziennym życiu chicagowskich Afroamerykanów (*A Street of Bronzeville*, 1945). Do końca życia, zarówno w poezji jak i prozie, Brookes dążyła do

¹⁰² E. P a s c h e n, ed. et al., *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., dysk 1, pozycja 48, „gdzie Eliot czyta „The Love Song of J. Alfred Prufrock.”

¹⁰³ A. R a m p e r s a d, “Langston Hughes as Folk Poet,” w: A. Charters, S. Charters: *Literature and its Writers. A Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama...* op. cit., s. 1165.

¹⁰⁴ L. H u g h e s, “Early Evening Quarrel”, w: “When Print Alone Fails Poetry: Performance as a Contingency of Literary Value”, S. Z. A t h a n a s e s, *Text and Performance Quarterly* 11 (1991), s. 122. Tłum. K. P u ł a w s k i.

¹⁰⁵ R. G r a y, *A History of American Literature ...* op. cit., s. 521-522.

¹⁰⁶ A. Y o u n g, “Al Young on Langston Hughes”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., s. 168.

poruszenia politycznej świadomości społeczeństwa. Takie refleksje budzi jej poezja u współczesnej poetki Sonii Sanchez:

„Przez długi czas zastanawiałam się czym jest pisanie. Patrzyłam na moje napisane słowa i wydawało mi się, że należą do kogoś obcego. To prawda, że gdy się starzejesz i przemija czas, patrzysz na niektóre ze swoich słów tak, jakbyś znał je tylko powierzchownie. Lecz za każdym razem, gdy czytam wiersze Pani Brooks, za każdym razem, gdy do nich powracam, wskakują mi na kolana i siedzą zadowolone. Mówią do mnie o kolorach, wzorach, wschodach słońca. Mówią o mitach; gdzie mieszka ciało; gdzie gromady młodych bohaterów i bohaterek ‘siedzą na krzesłach, piękni/ zuchwali/ gotowi do życia. Żyją nie po to, by wygrywać walki/ żyją nie dla ostatniego słowa pieśni/ żyją chwilą obecną.’”¹⁰⁷

Brooks czerpie z afroamerykańskiej tradycji muzycznej i wykorzystuje w swoich utworach rytmy jazzowe (np. w „We real cool”), murzyńskie pieśni religijne (w „Of Hewitt Williams on his way to Lincoln Cementary”), rytmy bluesa (w „Queen of the Blues”).¹⁰⁸ Zdobyła popularność czytając swoje utwory i dała się poznać szerokiej publiczności jako ciepła, serdeczna, otwarta osoba.

Podobne wrażenie wywiera na publiczności Maya Angelou (1928-). Oto jak opisuje jej występ nauczyciel literatury:

„Zabieram grupę licealistów aby posłuchali jak czyta. W sali nie ma już miejsc siedzących; ludzie cisną się z tyłu, w przejściach, przy oknach- wygląda to niebezpiecznie, bo nie ma dróg ewentualnej ewakuacji. Jest duszno i gorąco. Ale nikt nie zwraca na to uwagi. Maya zabawia nas opowiadaniem, wplata w nie wiersze. Rymy brzmią, docierają do nas i na nie odpowiadamy. Ja także bezwiednie reaguję na jej poetyckie wołanie: pohukuję, krzyczę, piszczę, zdzieram gardło. Opuzczam salę razem z moimi uczniami i wszyscy czujemy się przemienieni. Jadąc z powrotem do szkoły, czterech podekscytowanych uczniów naśladuje sposób mówienia, śpiewania Mayi, wspomina jak doprowadziła nas do łez. Przez następne dni znajduję cytaty Mayi w zeszytach dziewcząt. Jedna z nich codziennie wita mnie w klasie cytując poetkę ‘Jestem kobietą, fenomenalnie fenomenalną kobietą.’”¹⁰⁹

¹⁰⁷ S. Sanchez: “Sonia Sanchez on Gwendolyn Brooks”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit., s. 277.

¹⁰⁸ S. Z. Athanas, “When Print Alone Fails Poetry: Performance as a Contingency of Literary Value,” *Text and Performance Quarterly* 11 (1991), s. 121-122.

¹⁰⁹ S. Z. Athanas, “When Print Alone Fails Poetry: Performance as a Contingency of Literary Value”... op. cit., s. 120.

Gertrude Stein (1874-1946) była także wyjątkową osobowością. Chociaż słuchając jej głosu trudno odnaleźć ciepło Gwendolyn Brooks czy Mayi Angelou, posiadała nietypową zdolność gromadzenia w swoim paryskim apartamencie na 27 Rue de Fleury wielu artystów i pisarzy. Jej gośćmi byli m. in. Pablo Picasso, Henri Matisse, Guillaume Apollinaire, Ernest Hemingway, F. Scott Fitzgerald, Sherwood Anderson. Pisarze, krytycy literaccy i czytelnicy dyskutowali z nią i o niej. Tak o jej eksperymentalnym stylu pisania wyrażał się Sherwood Anderson:

„Kładzie słowo obok słowa, łączy dźwięk, smak, zapach pojedynczych słów. [...] Piszący pracuje ze słowami i pragnie słów, takich słów, których smak czuje ustami, zapach nosem, słów które można wrzucić do pudełka i potrząsnąć nimi, tak by wydały dźwięk, słów które napisane na kartce, przykuwają wzrok, słów które wyskakują spod pióra i można je poczuć w palcach tak, jak dotyka się policzka kochanej osoby. Uważam, że Gertruda Stein w swoich utworach w bardzo rzeczywisty sposób przywraca słowom życie.”¹¹⁰

Stein stosowała powtórzenia i czas teraźniejszy, ciągły (*continuous present*), technikę pisania, przypominającą pojedyncze filmowe kadry. „Nie jestem głupia. Wiem, że na co dzień ludzie nie chodzą wkoło powtarzając ‘Róża jest różą, jest różą,’ ale w tym wierszu róża jest po raz pierwszy czerwona od stu lat.”¹¹¹ Liczne powtórzenia, których używała, stymulowały receptory odbiorcy-słuchacza, zmuszały go do uważnego czytania. Czytając na głos zestawienia słów wywoływały śmiech publiczności; np. „It shows shine.”, czy też pełne napięcia pauzy, np. „This is this”. Jej wiersze i proza ożywały podczas czytania na głos.¹¹² Stein sama energicznie czytała swoje utwory. Można ją było usłyszeć podczas wykładów na Harvard University w 1926 roku oraz wykładów w czasie podróży po Stanach w latach 1934-1935. Eseje Stein, m.in. „Composition as Explanation”, czy „What Are Masterpieces and Why Are There So Few of Them”, były najpierw przedstawione publiczności w formie wykładów, a dopiero później publikowane.¹¹³ Stein zapytała kiedyś „Czym jest poezja? Jeśli wiesz czym jest, to czym jest proza?”¹¹⁴

¹¹⁰ C. V a n V e c h t e n, „A Stein Song”, w: *Selected Writings of Gertrude Stein*, Vintage Books, A Division of Random House, New York, 1962, s. xx.

¹¹¹ C.D. W r i g h t, „C.D. Wright on Gertrude Stein”, w: *Poetry Speaks Expanded...* op. cit. s. 40.

¹¹² F.W. D u p e e, „General Introduction”, w: *Selected Writings of Gertrude Stein*, Vintage Books, A Division of Random House, New York, 1962, s. xiv.

¹¹³ L. S i m o n, „Stein, Gertrude,” *American National Biography Online*, Oxford University Press, s.2. Tryb dostępu: <http://www.anb.org/articles/16/16-01560.html>, Data dostępu: 11 października 2008 r.

¹¹⁴ A.O.S c o t t, „In Search of the Best”, *The New York Times Review, Sunday*, May 21, 2006, s. 17.

Krytycy literaccy i sami pisarze, zauważają, że proza często przypomina poezję a poezja prozę. Na przykład proza Ernesta Hemingwaya (1898-1961) zawiera powtórzenia typowe dla utworów Stein. Przykładem może być fragment z powieści *Komu bije dzwon?*

„Patrzajcie. Rumiana twarz, włosy blond i niebieskie oczy. Idzie bez czapki, a wąsy ma żółte. I oczy niebieskie. Bładoniebieskie. Bładoniebieskie oczy, z którymi coś jest nie w porządku. Bładoniebieskie oczy, które nie mogą się skupić.”¹¹⁵

William Faulkner (1887-1962), pisarz współczesny Hemingwayowi, tak pisze o sobie:

„Jestem przegranym poetą (*a failed poet*). Może każdy powieściopisarz chce najpierw pisać wiersze, odkrywa, że nie potrafi i następnie próbuje pisać opowiadanie, które jest łatwiejszą formą literacką. Gdy to mu się nie udaje, wtedy dopiero zaczyna pisać powieści.”¹¹⁶

Proza Faulknera opiera się na wewnętrznym monologu (*stream of consciousness*), bowiem zdarzenia pozostają w pamięci i w świadomości bohaterów.

„Nie ma wątpliwości, że styl Faulknera obciąża czytelnika, lecz dzięki temu, że czytelnik skupia się nad tekstem bardziej niż jest to konieczne, w tej aktywnej relacji pomiędzy pisarzem a publicznością zostaje odkrywana muzyka i poezja [prozy Faulknera- A.G.]”¹¹⁷

Faulkner czerpał tematy do swojej twórczości z pamięci i obserwacji: z fragmentów rodzinnej historii, dialogów w kuchni pomiędzy czarną służbą, zasłyszanych sobotnich plotek, opowiadań mężczyzn pijących bimbler, tych wszystkich elementów, które były bliskie chłopcu Południa. Jego talent polegał na nadaniu im intensywności symboliki Południa.¹¹⁸ Pisarz został wcześniej zauważony przez środowiska akademickie. Już w 1931 roku, po publikacji *Wściekłość i wrzask*¹¹⁹ (*The Sound and the Fury*, 1929) i *Kiedy umieram*¹²⁰ (*As I Lay Dying*, 1930), zaproszono go na konferencję pisarzy Południa

¹¹⁵ E. H e m i n g w a y, *Komu bije dzwon*, tłum. B. Zieliński, Wydawnictwo „Książka i Wiedza,” Warszawa, 1987, s. 319.

¹¹⁶ A. A. K n o p f, “William Faulkner: A reading experience,” Random House, Inc., New York, 2005, s. 11.

¹¹⁷ Ibid., s. 1261.

¹¹⁸ M. C o w l e y, “Introduction”, w: *The Portable Faulkner*, Penguin Books, Kingsport Press, Inc., Kingsport, Tennessee, 1974, s. vii.

¹¹⁹ W. F a u l k n e r, *Wściekłość i wrzask*, tłum. A. Przedpelska- Trzeciakowska, Czytelnik, Warszawa, 1971.

¹²⁰ W. F a u l k n e r, *Kiedy umieram*, tłum. E. Życieńska, Czytelnik, Warszawa, 1968.

zorganizowaną przez University of Virginia. Początkowo był nieśmiały i stroniący od wystąpień publicznych, w 1956 roku zaakceptował pozycję „pisarza gościa” (*a visiting writer*) na wyżej wymienionym uniwersytecie. Jego zadaniem było udzielanie konsultacji studentom, dyskutowanie z nimi, oraz publiczne czytanie utworów. Na jednym z takich wystąpień Faulkner przeczytał na głos m.in. „The Old People”, a następnie odpowiedział na skierowane do niego pytania ze strony wykładowców i studentów.¹²¹

Z wykładami i czytaniem swoich utworów jeździła także po Stanach Flannery O'Connor (1925-1964). Uczestniczenie w wykładach i odczytach było możliwe dzięki nowemu lekowi oraz kulom, dzięki którym mogła przezwyciężyć objawy choroby i podróżować. O'Connor mówiła m.in. w South Bend:

„Wątpię czy życie na Południu jest bardziej groteskowe niż życie w innych częściach kraju, jednak faktem jest, że pisarz z Południa jest szczególnie wyczulony na rozpoznawanie groteski; a aby ją rozpoznać musi mieć pojęcie, co jest groteską, a co nie i dlaczego.[...] Katolickie, sakramentalne podejście do życia w pełni utrzymuje i umacnia wizję, którą bajarz (*story teller*) musi posiadać, jeśli zamierza pisać z silnym poczuciem przesłania.”¹²²

Pełne powagi odczyty O'Connor kontrastują z humorystycznym wspomnieniem występu Tennessee Williamsa (1911-1983), który miał miejsce w Yale University w związku z premierą jego sztuki *Out Cry* (1973). Zaproszony przez Departament of Theatre Arts, Williams wszedł na scenę drzwiami z napisem „Wyjście.” Widownia była w połowie pusta, a liczebność przybyłych widzów powiększał duży, czarny pies śpiący na kolanach jednego ze studentów. Williams wspomina:

„Zająłem miejsce na składanym krześle przy rozkładanym stole, na którym stała szklanka z czymś, co wydawało mi się jedynie zwykłą wodą i co szybko sprawdziłem. Ponadto, twarze tych młodych ludzi były takie same, bez śladów jakiegokolwiek emocjonalnej reakcji na moje wejście wyjściowymi drzwiami. Właściwie, jedynie pysk psa zdradzał prawdziwe zainteresowanie.”¹²³

¹²¹ J. P a r i n i, “William Faulkner: ‘Not an Educated Man,’” *The Chronicle of Higher Education. The Chronicle Review*, November, 26, 2004. Tryb dostępu: <http://Chronicle.com/free/v51/i14/14b00601.htm>. Data dostępu: 24 października, 2008.

¹²² R. F i t z g e r a l d, „Introduction”, W: F. O’C o n n o r: *Everything That Rises Must Converge*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 1980, s. xxiii-xxiv.

¹²³ T. W i l l i a m s, *Memoirs*, Bantam Books, New York, 1975, s. viii.

Williams kontynuuje, że niewielki błysk zainteresowania pojawił się na twarzach studentów wówczas, gdy wyznał, że według jednego z przyjaciół nic nie jest w stanie powstrzymać Williamsa od literackiego upadku. Po tych słowach jedna ze studentek wstała i zapytała dramaturga, czy podziela to zdanie. Williams patrzył na nią w milczeniu i nie mogąc sam znaleźć na nie odpowiedzi, odparł: „Zapytaj psa.”¹²⁴

Podczas gdy przemawianie publiczne i zakrywanie zdenerwowania humorem, pozwalało Williamowi nawiązywać kontakt z publicznością, John Steinbeck (1902-1968) nie lubił publicznych wystąpień i starał się unikać wywiadów prasowych. Gdy powieść *Tortilla Flat* została uznana za bestseller, Steinbecka opisano w *San Francisco Chronicle* jako pisarza „wielkiego wzrostu, opalonego, o jasnych włosach, niebieskich oczach w kolorze Pacyfiku w słoneczny dzień, oraz głębokim, cichym głosem i wolnym tempie wypowiedzenia się.”¹²⁵ Jego głos znali już od czasów liceum przyjaciele i sąsiedzi, bowiem po napisaniu utworów prosił, aby słuchali jak czyta je na głos. Dawało mu to możliwość nie tylko odkrycia, co inni sądzą o jego utworach, ale także było sposobem zdystansowania się od nich i w ten sposób oceniania ich jakości.¹²⁶ Na studiach nadal czytał na głos to, co napisał. Jeśli słuchający przerywał mu czytanie, wybiegał z pokoju gdyż nie tolerował krytyki. Zazwyczaj jednak przyjaciele chcieli go słuchać.¹²⁷ Nathaniel Benchley wspomina, że Steinbeck lubił także wśród przyjaciół, przy kieliszku alkoholu, późno w nocy czytać na głos poezję. Czytając np. na głos miłosne sonety Petrarcki wzruszył się do łez i nie był w stanie czytać dalej.¹²⁸ Steinbeck potrafił nie tylko przeżywać czytaną poezję, ale przede wszystkim wczuwać się w los ludzi pokrzywdzonych, zapomnianych, cierpiących, co niejednokrotnie potwierdzał w swojej twórczości. W 1962 został laureatem Nagrody Nobla i bardzo przeżywał przygotowanie przemowy na uroczystość jej wręczenia. Napisał około dwadzieścia możliwych wersji i każdą nagrał, aby sprawdzić czy dobrze brzmi. W swojej przemowie powiedział m. in.

„Literatura ma tyle lat, co mowa. Wyrosła dyktowana ludzką potrzebą i nie zmieniła się poza jednym faktem, że jest jeszcze bardziej potrzebna.”¹²⁹

Przed Steinbeckiem Nagrody Nobla otrzymali amerykańscy pisarze: Sinclair Lewis (1930), Eugene O'Neill (1936), Pearl S. Buck (1938), William Faulkner (1949) i Ernest

¹²⁴ Ibid., s. x.

¹²⁵ M. M e l t z e r, *John Steinbeck*, Viking Press, New York, 2008, s. 85.

¹²⁶ Ibid., s. 29.

¹²⁷ Ibid., s. 36-37.

¹²⁸ Ibid., s. 152-153.

¹²⁹ Ibid., s. 198.

Hemingway (1954). Ostatnią i do tej pory drugą Amerykanką wyróżnioną Nagrodą Nobla była Toni Morrison (1993).¹³⁰ Ich przemowy czy też odczyty, miały różne przesłania. Lewis mówił, że „w Ameryce większość czytelników, ale także i pisarzy nadal gloryfikuje wszystko, co jest amerykańskie, zarówno błędy, jak i zasługi”, ale zauważał także pisarzy, którzy nie bali się być autentyczni i kreatywni. O’Neill wskazywał, że otrzymana przez niego Nagroda Nobla jest równoznaczna z wyróżnieniem wszystkich amerykańskich dramaturgów oraz podkreślał, że źródłem inspiracji i jego mistrzem był August Strindberg. Buck wyznawała, że otrzymane wyróżnienie obejmuje to, co napisała i co miała zamiar napisać. Zwracała uwagę, że otrzymała nagrodę Nobla jako pierwsza kobieta-Amerykanką i nawiązywała do współczesnej sytuacji w Chinach, jej przybranej ojczyźnie. Przemowa Faulknera niosła przesłanie do młodych pisarzy, w którym przypominał im, że jedynie pisanie o ludzkich konfliktach ma sens, oraz wyrażał przekonanie, że człowiek nie tylko przetrwa, ale zwycięży. Zdaniem Faulknera miał mu w tym pomóc głos poety. Hemingway szczerze przyznawał brak oratorskiego talentu i podkreślał, że pisarz stara się osiągnąć to, czego nie osiągnęli jego świetni poprzednicy i dlatego jego życie jest życiem samotnika. Morrison dziękowała poprzednim laureatom za ich odwagę i wizje oraz oczekiwała następców.

W 2008 roku przewidywano, że laureatką Nagrody Nobla zostanie płodna amerykańska autorka, Joyce Carol Oates (ur. 1938). Do 2007 roku napisała 52 nowele, 29 zbiorów krótkich opowiadań, 11 zbiorów esejów, 7 książek dla dzieci, oraz 8 zbiorów z wierszami i dramataми.¹³¹ Rzadko udzielająca wywiadów, stroniąca od czytania swoich

¹³⁰ Tryb dostępu do przemów amerykańskich laureatów Nagrody Nobla:

S. L e w i s, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1930/lewis-lecture.html.

Data dostępu: 26 października 2008

E. O’ N e i l l, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1936/oneill-speech.html.

Data dostępu: 26 października 2008. Z powodów zdrowotnych O’Neill nie był obecny na ceremonii wręczenia nagrody. James E. Brown, Jr., *American Charge* d’Affaires przeczytał ją w imieniu dramaturga.

P. B u c k, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1938/buck-speech.htm. Data dostępu: 26 października 2008

http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1938/buck-lecture.html, Data dostępu: 26.10.2008

W. F a u l k n e r, <http://www.americanrhetoric.com/speeches/williamfaulknernobelprizeaddress.html>.

Data dostępu: 19 października 2008

E. H e m i n g w a y, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1954/hemingway-speech.html.

Z powodów zdrowotnych Hemingway nie był obecny na wręczeniu nagrody Nobla. Jego przemowę przeczytał John C. Cabot, Ambasador Stanów Zjednoczonych. Hemingway potem ją nagrał.

Data dostępu: 19 października 2008.

J. S t e i n b e c k, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1962/steinbeck-speech.html.

Data dostępu: 18 października 2008.

T. M o r r i s o n, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1993/morrison-speech.html.

Data dostępu: 26 października, 2008.

Azerbaijan International (6.3), Autumn 1998,

http://www.azer.com/aiweb/categories/magazine/63_folder/63_articles/63_morrison_nobel.html. Data dostępu: 19 października 2008.

¹³¹ P. L i u k k o n e n, „Joyce Carol Oates.” Tryb dostępu: <http://kirjasto.sci.fi/jcoates.htm>.

utworów na uniwersytetach, pojawia się jednak przed publicznością. Greg Johnson, biograf Oates, tak opisuje jej występ 21 kwietnia, 1976 roku w Miami University w Oxford, Ohio.

„Oates podeszła do sceny zawstydzona, z rękoma skrzyżowanymi na piersi przyciskającymi kartki papieru. Ubrana w ciemnopomarańczową sukienkę, szczupła i nadzwyczaj wysoka, skierowała się z gracją w stronę krzesła stojącego na podium i usiadła czekając aż zostanie przedstawiona. [...] Wyglądała na zawstydzoną i przestraszona [...]. Kiedy stanęła na podium jej zachowanie uległo diametralnej zmianie. Stała się pewna siebie i zadowolona z zaproszenia. Powiedziała, że zamierza czytać wiersze i przeplatać je swobodnymi komentarzami. Długi fragment prozy mógłby zmęczyć słuchaczy. Mówiła specyficznie przeciągając słowa, ze środkowo-zachodnim akcentem niepasującym do jej pełnej gracji postawy. Zjawiskiem całkiem niespodziewanym było jej poczucie humoru.[...] Komentując wiersze odnosiła się do takich postaci jak Nietzsche, Jung, Lawrence i Yeats, co pasowało do jej tytułu profesora i profesji krytyka literackiego, ale równocześnie potrafiła humorystycznymi dygresjami wywoływać u widowni napady śmiechu.”¹³²

Patrząc na historię literatury amerykańskiej, śledząc losy pisarzy, należy zauważyć ich aktywne zaangażowanie w amerykańską rzeczywistość. Przejawiało i przejawia się ono w różny sposób, m.in. w odczytach, nagraniach, przemowach, udzielanych wywiadach, spotkaniach ze studentami na uniwersytetach. Ich kontakt z publicznością bywa różny; czasem przybiera formę oficjalnej przemowy, przedstawienia, skromnej prelekcji, ciepłej rozmowy, czy akademickiego wykładu. W archiwach istnieją nagrania ich głosów.¹³³

Sinclair Lewis, laureat Nagrody Nobla, zauważył, że istnieje wielu profesorów literatury, zarówno w Ameryce, jak i w Europie, dla których literatura jest „czysta, zimna, przezroczysta i martwa” oraz którzy wolą „dokonywać sekcji zwłok na zmarłych

Data dostępu: 11 października 2008 r.

¹³² G. J o h n s o n, *Invisible Writer. A Biography of Joyce Carol Oates*, A Plume Book, New York, 1998. Obecnie z programem odczytów, konferencji i występów Joyce Carol Oates można zapoznać się na jej stronie internetowej: www.ico.usfca.edu.

¹³³ E. P a s c h e n, ed. et al., *Poetry Speaks Expanded...* op.cit. Na trzech płytach CD dołączonych do publikacji możemy usłyszeć 47 poetów czytających 107 wierszy. Por. nagrania poetów: www.poets.org. Por. także nagrania: *Poems and Letters of Emily Dickinson read by Julie Harris*, Caedmon: An Imprint of Harper Audio, Division of Harper Collins Publishers, Dolby Laboratories, Inc., 1991; *The Poetry of Walt Whitman performed by J. Allen, R.L. Brownie, J. Eikenberry, B. Pullman, R. Rees, B. Reynolds, D.B. Sweeny, B. Underwood, W. Windom, E. Zimbalist, Jr.* oraz *Thoreau and Emerson. Nature and Spirit: Great American Philosophers*. Audio Editions, Books on Cassette, Audio Partners Inc., Auburn CA, 1986. Liczne nagrania CD pisarzy oferowane przez internetowe księgarnie np. www.amazon.com.

pisarzach niż zrozumieć współczesnych.”¹³⁴ Spodziewał się jednak, że w Ameryce, kraju słynącym z nowatorstwa, nauczyciele literatury będą mniej rygorystyczni, a bardziej ludzcy. Jego słowa są nadal aktualne, bowiem literatura często jest traktowana w sposób przedmiotowy; komentowana przez krytyków i sprowadzana do literackich analiz oraz definicji. Literaci zamieniają się w naukowców, a język akademicki rozmija się z podstawowym zadaniem literatury, jakim jest kształtowanie w czytelnikach ludzkiej wrażliwości. Tej wrażliwości nie da się odczuć dokonując jedynie literackiej analizy. Analiza i teoria literacka są niezbędne, aby lepiej zrozumieć, ocenić i docenić dany utwór literacki w sposób racjonalny, ale trzeba poszerzyć percepcję literatury, włączając przy jej studiowaniu, głos, ciało, uczucia.

Wiele utworów wymaga ich usłyszenia i przeczytania na głos, aby docenić ich pełną wartość. Wszystkie utwory literackie wymagają wycucia i odkrycia stylu, w jakim zostały stworzone. Czytając głośno utwory Hemingwaya rozpoznamy jego specyficzny, reporterski styl, znajdziemy ciszę obecną w dialogach. Faulkner zachwyci nas długimi, poetyckimi zdaniami, e.e. cummings ruchem pojawiającym się w wierszu. Pisarze prezentujący na głos swoje utwory udowadniali, że wówczas odbiór literatury staje się pełniejszy, pełny akcji, spontaniczny, pulsujący oryginalnym rytmem, namacalny. Podobnie ustna interpretacja tekstów zamienia pasywnie studiującego literaturę studenta, a także nauczyciela literatury w ludzi w pełni odbierających utwory literackie. Dzięki ustnej interpretacji odkrywa się pełną wartość wielu utworów, podobnie jak wartość dramatu w pełni można odkryć tylko w teatrze.

Metoda ustnej interpretacji tekstów nie jest nową metodą. Ma długą historię i była szeroko stosowana w przeszłości do celów edukacyjnych.

¹³⁴ S. L e w i s, *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature*. Tryb dostępu: http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1930/lewis-lecture.html.
Data dostępu: 27 października 2008 r.

II. Ustna interpretacja tekstów literackich w procesie kształcenia. Rys historyczny.

Jako istota społeczna człowiek żyje w grupie przekazując swoją wiedzę, wierzenia oraz wątpliwości potomnym. Większość archeologów przypuszcza, że edukacja w czasach prehistorycznych była podobna do edukacji, jaką zapewniały swoim dzieciom plemiona, z których część żyje do dziś¹. Dzieci w tych społecznościach uczyły się biorąc udział w codziennych zajęciach i rytuałach starszych, a ich szkołą było samo życie.² Kontakt z bardziej „zaawansowaną” cywilizacją zazwyczaj prowadził i prowadzi do zaniku lub osłabienia kultury plemiennej, chociaż wartości edukacyjne nowej cywilizacji niekoniecznie muszą być uznane przez plemiona pierwotne jako lepsze. Kiedy w 1744 roku w Wirginii władze uczelni *College of William and Mary* zaproponowały sześciu młodym Irokezom naukę za darmo, propozycja ta została delikatnie odrzucona. Sławny mówca indiański, Canasatego, wyjaśnił:

„Już mieliśmy tego typu doświadczenia. Kilku naszych młodych ludzi wychowywano na uczelniach w północnych prowincjach; przekazywano im waszą wszechstronną wiedzę, lecz gdy wrócili do nas byli słabymi biegaczami, nie mieli pojęcia jak żyć w lesie, nie byli w stanie wytrzymać zimna i głodu, nie umieli ani zbudować chaty, ani złapać sarny, ani zabić wroga, łamali nasz język, nie byli więc wykształceni ani na myśliwych, ani na wojowników, ani doradców; nie nadawali się kompletnie do niczego. Niemniej jednak dziękujemy za życzliwą propozycję i chociaż ją odrzucamy, chcielibyśmy okazać wdzięczność. Jeśli dżentelmeni z Wirginii wyślą nam tuzin swoich synów, pieczołowicie zajmujemy się ich edukacją, przekazemy im wszystko, co wiemy i zrobimy z nich mężczyzn.”³

Jego słowa odzwierciedlają istotę edukacji plemiennej. Dzieci biorą udział w zajęciach dorosłych, takich jak polowanie, łowienie ryb, uprawianie roli, robienie narzędzi, gotowanie, wypełniają obowiązki. W ten sposób zdobywają różne umiejętności, poznają

¹ Liczbę rdzennych grup etnicznych żyjących obecnie szacuje się na około pięć tysięcy. Patrz: W.D a v i s: „Ginące kultury,” *National Geographic: Polska*, 1999, vol.1, nr.1, s.35-61.

² Żywym źródłem wiedzy o życiu swojego plemienia okazał się rdzenny Amerykanin z plemienia Yahi Yana (zredukowanego przez białych z 2000 do garstki ocalałych w latach 1850 i 1872). Znalaziono go w Kalifornii gdzie skulony przy płocie zagrody ubojni dla zwierząt czekał na śmierć (po śmierci swojej matki, przedostatniej z członków plemienia, dotarł tu, zmęczony i głodny). Gazety nazwały go „ostatnim dzikim Indianinem,” nikt nie rozumiał jego języka. Zaopiekowali się nim dwaj antropolodzy z University of California, Alfred L. Kroeber i T.T. Waterman. Nazwano go *Ishi*, co w jego języku znaczy „mężczyzna”. Przez pięć kolejnych lat pracował on jako woźny w muzeum uniwersytetu i udzielając różnych lekcji: polowania przy użyciu łuku i strzały, łowienia ryb harpunem, rozniecania ognia, ostrzenia dzidy, strzał, noży. J. J. Cassidy, Jr., ed., *Through Indian Eyes*, The Reader's Digest Association Inc., Pleasantville, New York, 1995, s.290. Jeśli utwór nie był przetłumaczony na język polski podaję wyłącznie tytuł angielski. Jeżeli był przetłumaczony podaję funkcjonujący tytuł polski a w nawiasie tytuł angielski.

³ *Ibid.*, s.137.

zwyczaje i wierzenia, uczą się języka. Nasi przodkowie od początków dziejów posiadali pragnienie gromadzenia, ochrony i przekazywania kulturowego dziedzictwa. Malowidła wykonane przez nich, około 30,000 lat temu na sufitach i ścianach jaskiń (np. w Hiszpanii i Francji),⁴ ozdobne garnuszki, bransoletki, pieśni, rysunki świadczą o towarzyszącej człowiekowi, nieodpartej sile wyobraźni, specyficznej umiejętności rozumienia symboli i potrzeby interpretacji świata, poza aspektami użyteczności i praktyczności. I właściwie tak jest do dzisiaj. Wraz z rozwojem cywilizacji zmienia się część ludzkich doświadczeń, ale część pozostaje niezmienna (narodziny, pragnienie życia, praca, relacje rodzinne, poszukiwanie Boga czy absolutu). Nadal tkwi w nas nieodparta siła kodowania ich w architekturze, malarstwie, rzeźbie w formie ustnej i pisanej (pamiętniki, listy, eseje, wiersze, sztuki, opowiadania, powieści), w muzyce.

Człowiek od początku swojego istnienia przejawiał inklinację do publicznego opowiadania, śpiewania, recytowania, a wczesna literatura była literaturą ustną. Np. w Ameryce, przed przybyciem Europejczyków, istniało ponad 500 różnych plemion operujących odmiennymi językami i przekazującymi sobie ustnie legendy, mity, opowiadania.⁵ Podobnie było w innych częściach świata. Arnold Berleant w artykule *The Verbal Presence : An Aesthetic of Literary Performance*⁶ zauważa, że istnieje tendencja traktowania ustnego przekazu jako wcześniejszego stadium rozwoju tradycji kulturowej, po którym nastąpił rozwój pisma, uznanego za bardziej stabilny i trwały środek komunikacji międzyludzkiej. Twierdzi, że jest to założenie wygodniejsze dla historycznej analizy, natomiast równocześnie niesłusznie sugerujące, że język utrwalony w formie pisma jest produktem, do którego zmierzał język ustny. Berleant wskazuje, że zamiast za standard uznać język pisany i do niego porównywać język mówiony, należy odwrócić kolejność, bowiem słowo pisane jest martwe, wymówione zaś tchnie życiem. Wskazuje na to zjawisko również Walter J. Ong w *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii (Orality and Literacy: The Technologizing of the Word)*.

„A jednak słowo mówione nadal przebywa i żyje w każdym z tych cudownych światów, jakie otwiera pismo. Teksty pisane, by mogły rodzić znaczenie, muszą być pośrednio lub bezpośrednio powiązane ze światem dźwięku, naturalnym środowiskiem języka. ‘Czytanie’ tekstu oznacza przekształcenie go w dźwięk, głośny lub wyobraźalny w czytaniu

⁴ E. H. Gombrich, *The Story of Art*, Phaidon Publishing, New York, 1954, s.19-23.

⁵ J. J. Cassidy, Jr., ed., *Through Indian Eyes...* op. cit., s.6.

⁶ A. Berleant, “The Verbal Presence: An Aesthetic of Literary Performance,” *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, t. 31, no. 3, 1973, s. 340. Tryb dostępu:

<http://www.compilerpress.atfreeweb.com/Anno%20Berleant%20Literary.htm>. Data dostępu: 13 sierpnia 2004.

powolnym sylaba za sylabą, a niedokładny w czytaniu błyskawicznym, właściwym kulturze wysokiej technologii. Pismo nie może nigdy oderwać się od oralności. Adaptując termin Jurija Lotmana, wykorzystany do nieco odmiennych celów, możemy nazwać pismo 'wtórnym systemem modelującym', uzależnionym od systemu prymarnego, systemu języka mówionego. Wyrażenie oralne może istnieć i najczęściej istnieje bez pisma, pismo nigdy nie istnieje bez oralności.”⁷

Znajomość pisma pozwoliła utrwalić materiały z przeszłości, które dzisiaj możemy analizować i studiować. Pozwala zachowywać materiały tworzone obecnie z nadzieją, że przyszłe pokolenia je odczytają i będą studiować czerpiąc z nich wiedzę i doświadczenie. Posiadamy dzieła literackie, które istnieją dlatego, że zostały zapisane. Jednak sam tekst nie oddaje głębi literatury. Posiada ona bowiem właściwości mowy, której nie można ograniczać jedynie do słowa pisanego. Ta opinia wydaje się uzasadniona, zwłaszcza w kontekście szeroko pojętej edukacji, bowiem dla celów edukacyjnych warto połączyć siłę słowa mówionego i pisanego w interpretacji literatury.

GRECJA

Iliada i *Odyseja* są pierwszymi znanymi poematami o wielkiej wartości literackiej, a zarazem obiektami sporu w „kwestii homerowej.”⁸ Przełomem w tym sporze okazały się

badania serbskiej ustnej twórczości poetyckiej przeprowadzone przez Millmana Parry’ego (1933-1935) i Alberta B. Lorda (lata 1937, 1950-1951). Parry przedstawił

⁷ W. J. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Methuen, London, 1982. Wyd. polskie, *Oralność i piśmiennosc. Slovo poddane technologii*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 1992. Tłum. J. Japola, s. 29.

⁸ *Kwestia homerowa (kwestia homerycka, spór o Homera)* jest dyskusją na temat autorstwa oraz sposobu powstania *Iliady* i *Odysei*. Już w II wieku p.n.e. poddano w wątpliwosc istnienie jednego twórcy obu poematów. W dyskusji o „kwestii Homerowej” w XVIII wieku brali udział m.in. d’ Aubignac, G.Vico, R. Bentley, F. A. Wolf. Kwestii homerowej nie da się rozstrzygnąć ostatecznie. Badacze dzielą się na dwa obozy, tych którzy twierdzą, że poematy zostały zapisane przez jednego autora tzw. unitarystów oraz tych, którzy twierdzą, że zostały one spisane i połączone w całość z przekazywanych ustnie pieśni wielu autorów czyli tzw. pluralistów. Są oni zgodni co do tego, że powstanie *Iliady* i *Odysei* musiały poprzedzić długie lata rozwoju literatury niepisanej. Zgadniają się także, że ich źródłami są podania i pieśni przekazywane przez pieśniarzy i recytowane przez rapsodów. Do poparcia tej teorii przyczyniły się badania ustnej twórczości Serbów M. Murka w latach 1913 i 1915. Kontynuowali je M. Parry (1933-1935) i A. B. Lord (1937, 1950 i 1951). Ich badania dowodziły, że istnieje duże prawdopodobieństwo, że *Iliada* i *Odyseja* były pierwszymi spisаныmi utworami literatury europejskiej, poprzedzonymi literaturą ustną. Patrz. J. Łanowski, M. Starowski, *Literatura Grecji starożytnej od Homera do Justyniana*, PWN, Warszawa, 1996, s. 17-28. Obecnie studiami nad Homerem i wczesną literaturą grecką zajmują się m.in. M.L. West, W. Burkert.

Patrz. M. Węcowski, “Oswajanie Homera”, *Mówią Wieki*, kwiecień 2008, s.1. Tryb dostępu: http://www.mowiawieki.pl/artukul.html?id_artukul=2419. Data dostępu: 3 listopada 2008.

zarysy swojego projektu w raporcie pt. „Projekt dotyczący badań ustnej popularnej poezji jugosłowiańskiej.”

„Oto cel podjęcia badań nad tą poezją. Studiując Homera od początku zauważyłem fakt, że poezja Homera, i właściwie cała wczesna poezja grecka, jest usta, i może zostać jedynie prawidłowo zrozumiana, krytykowana i opisana tylko wtedy, gdy będziemy mieć pełną wiedzę dotyczącą procesów ustnej poezji; prawda ta obejmuje także inne wczesne poezje, takie jak anglosaską, francuską, norweską, które do tego samego stopnia są ustne.”⁹

W odróżnieniu od wcześniejszych badaczy literatury klasycznej próbujących rozwiązać „kwestię homerową,” Parry nie tylko przedstawił hipotezę, że *Iliada* i *Odyseja* były produktem ustnej tradycji, starszej od literatury pisanej, ale także zaproponował metodę przetestowania tej hipotezy. Przebywając w Jugosławii od czerwca 1934 do września 1935 wraz z Albertem Lordem, grupą gęślarzy i współpracowników, zgromadził 12,500 indywidualnych tekstów przedstawiających ustną twórczość Serbów, większość w formie pisemnej, lecz także 3500 dysków w formie nagrań. Tak Lord wspomina występ jugosłowiańskiego pieśniarza, analfabety, Avdo Mededocica.

„Siedział na ławce z skrzyżowanymi nogami, grając na gęślach, kiwając się w rytm muzyki. Śpiewał bardzo szybko, czasem bez melodii, i podczas gdy smyczek przesuwiał się tam i z powrotem po strunie, recytował wersy z niesłychaną szybkością. Gromadził się tłum. [...] Następne dni były rewelacyjne. Pieśni Avdo były dłuższe i piękniejsze od wszystkich, które słyszeliśmy dotychczas. Był w stanie śpiewać tę samą pieśń dzień po dniu, a niektóre osiągały długość 15,000 lub 16,000 linijek. Przychodzili inni pieśniarze, lecz żaden nie był w stanie sprostać Avdo, naszemu jugosłowiańskiemu Homerowi.”¹⁰

Starając się zrozumieć poezję Homera M. Parry i A.B. Lord analizowali specyfikę poezji ustnej. Albert B. Lord opisuje sposób uczenia się pieśni przez młodych jugosłowiańskich wykonawców, tłumacząc w ten sposób naukę poezji za czasów Homera (lub w innych kulturach nieznających pisma). Pierwszym etapem jest słuchanie innych pieśniarzy, np. ojca, wujka, wybitnego śpiewaka. W ten sposób młody człowiek zapoznaje się z

⁹ A. B. L o r d, “Project for a Study of Yugoslavian Popular Oral Poetry”, w: A. B. L o r d, *The Singer of Tales. Introduction*, S. Mitchell, G. Nagy, eds., Harvard University Press, Cambridge, Mass., 2000, s. ix.

¹⁰ A. B. L o r d, “Across Montenegro Searching for Gusle Songs” (manuskrypt Lorda, marzec 1937), MPCOL, *Ibid.*, s.xii.

dawnymi bohaterami, zdarzeniami, miejscami, stylem życia. Słuchając przyswaja także rytm pieśni i ciąg myślowy, a zarazem bogactwo form używanych przez pieśniarzy. W drugiej fazie uczący się próbuje śpiewać zasłyszaną pieśń, bez lub z akompaniamentem instrumentu.

„Jego [uczącego się – A.G] problem polega na dopasowaniu myśli i ich wyrazu do ściśle określonej formy. Ramy tej formy różnią się w zależności od kultury, ale problem [...] zostaje zasadniczo ten sam- dopasowania myśli do rytmicznego wzoru. Można się spierać, czy to samo robi poeta znający pismo. Być może tak, ale istnieją dwa fakty w ustnym wykonaniu, które nie występują w formie pisanej. Musimy pamiętać, że poeta tworzący na żywo [analfabeta - A.G], nie ma pojęcia o istnieniu modelu pisanego, na którym mógłby się oprzeć. Ma wystarczająco dużo wzorów [usłyszanych -A.G], ale nie są one stałe i nie ma na celu zapamiętywania ich w określonej formie. Za każdym razem gdy słucha tej samej pieśni jest ona inna. Po drugie, istnieje kwestia czasu. Poeta znający pismo i zapisujący swoje utwory cieszy się możliwością tworzenia w tempie jakie mu odpowiada. Poeta ustny musi śpiewać bez przerwy. Jego kompozycja jest z natury szybka. Poszczególni pieśniarze oczywiście różnią się co do tempa tworzenia, lecz jest ono określone faktem obecności publiczności, która czeka aby usłyszeć pieśń.”¹¹

Druga faza nauki opiera się na imitacji techniki mistrza i nauczyciela oraz powtarzaniu i ćwiczeniach uczącego się, do momentu wykonania całej pieśni przed publicznością. Trzecia to opanowywanie innych pieśni, komponowanie nowych, zmienianie i upiększanie ich. Efektem ostatniej fazy jest umiejętność śpiewania przed publicznością przez całą noc lub kilka nocy oraz dostosowanie się do oczekiwań i wymagań publiczności. W oparciu o sposób powstawania ustnej poezji śpiewanej w Jugosławii, Lord twierdzi, że w starożytnej Grecji Homer skomponował najlepsze i najdłuższe pieśni opierając się na istniejącej przed nim ustnej tradycji. Pieśni te, według Lorda, z nieznanymi nam dotąd powodów zostały podyktowane przez Homera skrybie i zapisane.¹² W samej *Iliadzie i Odysei* istnieją fragmenty wskazujące na rolę, jaką w starożytnej Grecji odgrywał pieśniarz, „aojd” (*aoidos*). Zadaniem aojdów było przypominać historię miast, oddawać hołd bogom, czcić bohaterów, podsycać dumę narodową oraz dostarczać rozrywki. Wykonując swoje utwory akompaniowali sobie na

¹¹A .B. L o r d, *The Singer of Tales. Introduction*. S. Mitchell, G. Nagy, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 2000, s.21-22.

¹² *Ibid.*, s.154-155.

lirze.¹³ Najbardziej utalentowani „mówili śpiewnie” swoje wiersze na królewskich dworach. W *Iliadzie* istnieją wzmianki o pieśniarzach. Helena mówi, że los jej i Parysa będzie w przyszłości przedmiotem pieśni dla przyszłych pokoleń (VI, 314).¹⁴ W *Odysei* została opisana recytacja ślepego pieśniarza, Demodoka. Był on traktowany na dworze króla Feaków, Alkinoja, godnie i z wielkim szacunkiem. Siedział pośrodku uczujących, na wybijanym srebrnymi gwoździami krześle, przed stołem zastawionym koszem z chlebem i czarą królewskiego wina. Po zaspokojeniu głodu i pragnienia natchnięty Muzą, zaśpiewał przy akompaniamencie formingi o sporze Odysa z Achillesem. O sile jego wystąpienia świadczy opis reakcji Odyseusza.

„Gdy tę pieśń zaśpiewał,
Demodok, w tejsze chwili Odysej się zrywał,
Ręką by uchwycić za płaszcz fałdy, purpurowy,
I twarz sobie nim zakryć, ściągawszy od głowy,
Bo nie chciał łez Feakom pokazać jak ronił.
A gdy pieśniarz pieśń swoją do końca wydzwonił,
Prędko łzę starł i zsunął płaszcz z głowy i twarzy;
A gdy pieśniarz znów zaczął, pobudzon przez gości,
Uradowany śpiewem precudnej piękności
Odysej znowu głowę w płaszcz skrył, by nikomu
Nie dać poznać, że łzami płakał po kryjomu.
Alkinoj tylko odgadł jego pomieszanie
Siedząc obok i słysząc głębokie wzdychanie.”¹⁵

Później, w czasie tej samej biesiady Demodok śpiewał o miłości Aresa i Afrodyty, a Odys słuchał i przyglądał się tańczącej młodzieży „ [D]dziwiąc się nóg miganiu w leciuchnym poskoku.”¹⁶ Jego reakcja była inna od poprzedniej „Odys duszą całą radował

¹³ Jerzy Danielewicz zauważa związek pomiędzy „kultowo-praktycznym punktem widzenia Greków,” a rodzajami wykonywanych utworów m.in.: *enkompion*- pieśń w formie wieśniaczej drwiny, *prosodion* – pieśń wykonywana podczas pochodów do świątyni, *epithalamia*- serenady wykonywane przed sypialnią nowożeńców, *skolion* –pieśń biesiadna, *epinikos*- pieśń na cześć zwycięzców igrzysk, *epikedejon*- pieśń pogrzebowa, *parthenia*- pieśni i tańce wykonywane przez dziewczęta, piosenki robocze- wykonywane przy wyciąganiu wina, mieleniu, przy studni. Patrz. J. D a n i e l e w i c z, *Liryka starożytnej Grecji*, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław, 1984. Wstęp, s. XXXIII-XXXVII. Por. M. C y t o w s k a, H. S z e l e s t, *Literatura grecka i rzymska w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1983, s. 23-24.

¹⁴ H o m e r, *Iliada*. Przekł. F. K. D m o c h o w s k i, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław, 1968. Ibid.,s.112.

¹⁵ H o m e r, *Odyseja*, tłum. L. S i e m i e Ń s k i, Zakład Narodowy Ossolińskich, Kraków, 1981, s.138. Wszystkie cytaty z *Odysei* pochodzą z tego wydania. Ten cytat: s. 138.

¹⁶ Ibid., s. 144.

się z tej pieśni.”¹⁷ Nazwany przez Homera „boskim piewcą”¹⁸ Demodok, był w stanie zarówno zasmucić, jak i uradować Odysa.

W miarę upływu czasu pragnienie słuchania o historiach bogów i przodków rosło, w skutek czego pojawił się nowy typ recytatora: rapsod (*rapsodos*). Pierwsi rapsodowie wywodzili się z Jonii. Nazywano ich również uczniami Homera lub „śpiewakami zszywanych ballad”, bowiem łączyli je razem. Anna Komornicka określa pochodzenie tego terminu.

„Termin „rapsod” (*rapsodos*) dla określenia poety wywodzi się etymologicznie od czasownika „raptein” (*zszywać, szepiać*) i rzeczownika „ode”, oda, pieśń. Przypuszcza się, iż początkowo nazwa ta oznaczała śpiewaków-recytatorów, swego rodzaju mistrzów sztuki formalnej; nie samodzielnych twórców, lecz takich, którzy wygłaszali wiersze skomponowane przez innych. Z czasem jednak terminem tym określać zaczęto wszelkich poetów, z Homerem i Hezjodem włącznie.”¹⁹

Rapsodowie występowali przed liczną publicznością w otwartej przestrzeni. W odróżnieniu od aoidów, którzy podczas recytacji używali do akompaniamentu instrumentu muzycznego, rapsodowie nadawali recytacji ton muzyczny jedynie na początku utworu, co było formą przygrywki. Tak więc dzięki rapsodom nastąpiło uwolnienie słowa mówionego od muzyki. Zamiast liry symbolem ich profesji stał się mirt i kij laurowy (wawrzynowy), którym prawdopodobnie podkreślali rytm i doniosłość teatralnych gestów. Rapsodowie recytowali, zmieniając intonację głosu. Od nich rozpoczyna się historia konkursów recytatorskich.²⁰ Jednym z wybitnych zwycięskich rapsodów był Ion, który chociaż potrafił recytować jedynie utwory Homera, robił to tak dobrze, że zasługiwał na powszechny szacunek i uznanie. Sam Platon poświęcił mu utwór *Ion*, w którym przedstawia rozmowę tego sławnego rapsoda z Sokratesem. Sokrates tłumaczy Ionowi, dlaczego jest w stanie tak dobrze recytować Homera:

„ [...] W tobie mieszka jakaś boska siła, która cię porusza tak, jak w tym kamieniu, który Eurypides magnetytem nazwał a szerokie koła zwa go Heraklejskim. Otóż ten kamień nie tylko sam przyciąga pierścionki żelazne, ale jeszcze taką siłę w nie wprowadza, że mogą znowu to samo robić, co ten kamień: inne pierścionki przyciągać tak, że nieraz bywa, długi łańcuch na nim zwisa z żelazek i pierścieni poczepianych, jedno z drugimi. A wszystkich

¹⁷ Ibid., s. 149.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ A. M. K o m o r n i c k a, *Poezja starożytnej Grecji. Wybrane gatunki literackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1987, s.10. Por. T. S i n k o: *Zarys historii i literatury greckiej*, t.1, s. 48.

²⁰ T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation...* op. cit., s. 13-14.

tych kawałków siła zawisła od owego kamienia. Tak i muza sprawia, że bóg w kogoś wstępuje: przez nią naprzód, a za pośrednictwem tych, w których bóg naprzód wstąpił, tworzy się i zwisa od nich długi łańcuch innych entuzjastów. Bo wszyscy poeci, którzy dobre wiersze piszą, nie przez umiejętność to robią, nie przez sztukę: tylko bóg w nich wstępuje i oni w zachwyceniu wszystkie te piękne poematy piszą, a pieśniarze dobrzy tak samo.”²¹

Sokrates wskazuje, że rapsod poprzez mieszkającą w nim muzę, boskie natchnienie przyciąga do siebie innych pieśniarzy, aktorów, chórzystów, nauczycieli, widzów. Jednym z najbardziej znanych festiwali, ku czci bogini Ateny, był festiwal tzw. Panatenaje, gdzie co cztery lata, podczas uroczystości lokalnych w Atenach, rapsodowie prezentowali swoje zdolności. Recytacje odbywały się według ustalonych reguł, które zmieniano i dostosowywano do potrzeb widowni: najpierw recytowano całe utwory, potem ich fragmenty, ustalano czas recytacji, recytowano kolejno, kontynuując ten sam utwór, recytowano na role i w języku widowni.²²

Z upływem czasu z rapsodami zaczęli konkurować inni poeci, którzy chętnie publikowali swoje utwory recytując je różnorodnej widowni. Treści utworów zaczęły dotyczyć zwykłych ludzi i były bardziej osobiste, np. elegie i liryki (VII-V w.p.n.e.) oraz opisywały codzienne życie wprowadzając walor dydaktyczny. W poemacie Hezjoda *Prace i dni*, rolnik i pasterz wędrując z owcami zbiera od ludzi informacje na temat hodowli stad, uprawy roli, żeglarstwa, sposobów oddawania czci bogom oraz zasad moralnych, dobra, zła, roli pracy.²³ Rady te w formie wierszowanej były łatwe do zapamiętania.

Recytacja pełniła rolę promocji utworów napisanych przez recytatora. Aby poszerzać krąg swoich odbiorców autor także zapisywał je i rozsyłał swoim znajomym. Repertuar recytatorów poszerzał się także o utwory napisane dawniej lub utwory współczesne, a kryterium wyboru był zachwyty, jaki wzbudzały one w recytatorze oraz chęć podzielenia się nimi z publicznością.²⁴ Utwory recytowano także w teatrach, a ich tematykę dostosowywano do potrzeb widowni np. parodiowano tragedie rozśmieszając publiczność.²⁵ Recytacja była zdolnością i rozrywką zataczającą coraz szersze kręgi i dopasowującą się do zainteresowań i oczekiwań odbiorców. Recytowali królowie i

²¹ P l a t o n, *Ion*, tłum. W. W i t w i c k i, Wydawnictwo Recto-Bis, Warszawa, 1994, s.20.

²² E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, Minn., 1970, s.11.

²³ Z. K u b i a k, *Literatura Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa, 1999, s.53.

²⁴ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s.14.

²⁵ Ibid., s.16.

prości ludzie, sławni i nieznani. Znany patronem tej sztuki był Aleksander Wielki, który sprowadzał pisarzy, rapsodów na swój dwór.²⁶

W historii recytacji zauważa się istniejącą kolejność wyboru utworów. Zaczynano od utworów recytowanych z akompaniamentem (liry, cytry, fletu), wierszy bez akompaniamentu, a następnie prozy. Sławnym promotorem prozy okazał się Herodot (*Herodotus*). Jego historyczne opowiadania, które czasem wymagały historycznego uściślenia, były oparte na aktualnych wydarzeniach, występowały w nich historyczne postacie oraz rozgrywały się w autentycznych miejscach i okolicznościach. Stąd poprzez ustny przekaz Herodot nie tylko uczył historii podróżując i opowiadając w różnych miejscach, ale także spisywał ją pragnąc, aby została w pamięci potomnych.²⁷

Grecy przywiązywali wagę do wychowania następnych pokoleń, a za cel edukacji stawiali przygotowanie dziecka do roli obywatela w czasie wojny i pokoju. Dla Spartan najważniejszym było wychowanie odważnych i silnych obywateli, dlatego też pozwalali przeżyć tylko najsilniejszym i najzdrowszym noworodkom. W wieku siedmiu lat chłopców oddzielano od rodziny i poddawano ostremu szkoleniu do lat osiemnastu. Obejmowało one żołnierskie ćwiczenia, spanie na twardych łóżkach, chodzenie boso, marne jedzenie, surowe kary. Tak przeszkoleni Spartanie byli wytrzymali na ból, głód, znosząc je bez słowa skargi, gotowi raczej umrzeć niż się poddać.²⁸ Spartańskie dziewczęta szkolono w bieganiu, skakaniu, dyskusji i zapasach. Nauka czytania, pisanie i literatury nie była przewidziana w programie nauczania Spartanina, a nawet uznawana za niepasującą do żołnierza.

„Kształcenie umysłu uznawano w Sparcie tylko do pewnych granic: czytania uczono tylko prywatnie i to bardzo niewiele, na tyle, by ułatwiać zapamiętywanie i zrozumienie poezyj [sic!], wśród których utwory religijne, patryjotyczne [sic!] i bohaterskie szczególnie [sic!] cieszyły się uznaniem. Spartanin znał na pamięć wiele pieśni, które odśpiewywał przy tańcu, nieraz tańcu zbrojnym, - przy dźwiękach muzyki rodyjskiej [sic!], sławionej jako pobudka do nastroju podniosłego; najwyżej ceniony był oczywiście śpiew liryczny jako przydatny do marszu i pieśni wojennych. Każdy też na pamięć umiał ustawy ojczyste, oraz znał historię [sic!] swych

²⁶ Ibid., s.17.

²⁷ Ibid., s.19-20.

²⁸ A n o n y m o u s, „Sparta, Greece”, w: *Compton's Encyclopedia*, vol. 19, F. E. Compton, Chicago, 1973, s.368-370.

[sic!] przodków, ich bohaterskich czynów. Za to wielu Spartan wcale nie umiało rachować.[sic!]²⁹

Militarne metody kształcenia Spartan nie rozwijały wrażliwości literackiej i artystycznej. Inaczej było w Atenach. Tam dziecko spędzało pierwsze 6 lat życia w gronie rodzinnym, pod opieką matki lub piastunki bawione zabawkami, pieśniami, opowiadaniem.³⁰ Chłopiec rozpoczynał naukę w wieku 6 lub 7 lat. Ojciec przekazywał go pod nadzór pedagoga, niezdatnego do ciężkiej pracy niewolnika „(...) którego stałym obowiązkiem było prowadzić chłopca do szkoły [...], niosąc jego książki, tabliczkę i lutnię”.³¹ W szkole gramatyk i lutnista rozpoczynali jego elementarne wykształcenie. Gramatyk siedział na wysokim krześle z poręczą (*kathedra*) i nauczał indywidualnie ucznia siedzącego na stołeczku. Nauka rozpoczynała się od alfabetu, następnie sylabizowania, czytania i pisania na woskowych tabliczkach. Utwory poetyckie wprowadzano gdy uczeń miał około 10 lat. Nauczyciel deklamował wiersz za wierszem, a uczeń je powtarzał. Miały one kształtować zasady moralne, pogłębiać religię i mądrość, dlatego wybierano utwory o takim przesłaniu, np. liryki gnomiczne (Solon, Focylides, Teognis), poematy epickie, Hezjoda *Prace i dni*, *Teogonję*, sztuki Eurypidesa. Z utworów tych czytano i sporządzano wyjątki, uczono się najbardziej wartościowych fragmentów. Zdecydowanie największą rolę odgrywała w nauczaniu *Iliada* i *Odyseja* Homera.

„W nauczaniu trzymał się gramatysta [sic!] wyłącznie metody pamięciowej, [...] nie krepował się w obarczaniu pamięci ucznia znaczną ilością wierszy; wymagano uczenia się wielu ksiąg, jeśli nie całego Homera [...]”³²

Z chwilą opanowania sztuki pisania, nauczyciel dyktował uczniom fragmenty *Iliady* i *Odysei*, uczniowie je zapisywali a następnie odgrywali. Dyskutowali również wraz z nauczycielem o czynach bohaterów. Ważnymi elementami edukacji były nauka poruszania się z gracją oraz sprawność fizyczna, liczenie, granie na lutni, śpiewanie, czytanie, pisanie. Zdecydowanie największą rolę w edukacji odgrywała literatura. Chociaż szkoły były prywatne, niskie czesne dawało szansę podstawowego wykształcenia tak bogatym jak i biednym. Biedniejsi uczniowie kończyli formalną naukę

²⁹ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, wyd. 3 (wg. wydania z 1934 roku), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, 1996, s.36. Autor używa w swojej książce języka polskiego z lat przedwojennych, który oddaje w oryginale.

³⁰ Ibid., s.39.

³¹ Ibid.

³² Ibid., s.44.

w wieku 13 lub 14 lat i rozpoczynali naukę rzemiosła. Bogatsi kontynuowali zdobywanie wiedzy u nauczycieli-filozofów, a wśród nich najwybitniejszymi byli Protagoras z Abdery (ok.481-411 p.n.e.), Izokrates (438-338 p.n.e.), Sokrates (469-399 p.n.e), Platon (427-347 p.n.e.), Arystoteles (384-322 p.n.e). Gromadzenie się uczniów wokół nauczycieli spowodowało powstanie szkół, a jedną z najbardziej znanych była, szkoła założona przez Izokratesa w Atenach (390 r. p.n.e), kształcąca uczniów nie tylko w dziedzinie elokwencji (*oratory*) i retoryki (*rhetoric*), ale dostarczająca także wiedzy uniwersalnej (z takich dziedzin jak historia, religia, prawo) i zasad wychowania.³³ Szkołę Izokratesa była więc pierwszą w Europie szkołą ogólnokształcącą, gdzie retoryka patronowała wykształceniu ogólnemu.

Sokrates rozwijał w swoich uczniach i przechodniach ateńskich zdolność logicznego myślenia poprzez wciąganie ich w rozmowy, prowadzące do wydobywania prawdy. Platon w założonej w 397 r. p.n.e. Akademii Platońskiej nauczał geometrii, astronomii, harmonii (matematycznej teorii muzyki) i arytmetyki.³⁴ Arystoteles pełnił rolę wychowawcy i nauczyciela Aleksandra Wielkiego, po czym założył własną szkołę filozoficzną, ateńskie Liceum (Lykeion).

„Podstawę nauczania stanowiły poranne (*peripatos neothinos*) i popołudniowe (*peripatos deilinos*) wykłady Arystotelesa i związane z nimi dyskusje naukowe. Prowadzono poza tym zakrojone na szeroką skalę badania naukowe. Rodzaj i zakres tych badań pozwala przypuszczać, że praca naukowa była dobrze zorganizowana i rozplanowana. Musimy więc widzieć w Arystotelesie nie tylko genialnego nauczyciela i uczonego, ale również doskonałego organizatora, który przy tym potrafił zapewnić swej szkole odpowiednie warunki i środki na prowadzenie wielokierunkowych badań.”³⁵

Arystoteles zgromadził w Liceum bibliotekę oraz założył muzeum, a rankami spacerował razem z uczniami po ogrodach, prowadząc z nimi ożywione dyskusje. Dla potomnych opracował i pozostawił pisma z różnych dziedzin m.in. filozofii, filologii,

³³ S. K o t, *Historia wychowania* ...op. cit., s.67-69. Por. M. Krajewski, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe "Novum", Płock, 2006, s.18-19

³⁴ H. G. S h a n e, "Education. What It Was, Is and Could Be", w: W. Benton, ed., *Compton's Encyclopedia*, vol. 7, F.E. Compton, Chicago, 1973, s. 75-79.

³⁵ A r y s t o t e l e s, *Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Wrocław, 1983, Wstęp, s. vi-vii.

retoryki, poetyki, medycyny, pedagogiki, nauk przyrodniczych i innych. Jego *Poetyka* jest najważniejszym traktatem z dziedziny teorii literatury.³⁶

Przez wieki słowo mówione odgrywało u Greków zasadniczą rolę w religii, prawie, polityce, medycynie. Debaty i dyskusje kształciły umysły zarówno mówców, jak i odbiorców. Słowo mówione było odbierane przez słuchaczy, którzy mogli polemizować z mówcą, domagać się wyjaśnień i sprostowań z jego strony, uzgadniać wspólne stanowisko. Wszystkich przemawiających i ich poglądy traktowano na równych prawach. Poprzez zderzanie się różnych teorii i równouprawnienia biorących udział w dyskusji kształcono sposoby formułowania myśli, poszukiwano lub udowodniano prawdy.³⁷ Grecy zgłębiali każdą dziedzinę wiedzy. Jedną z nich była literatura, do V w. p.n.e. pozostająca literaturą ustną. Po wprowadzeniu pisma, przystąpili do analizy tekstów.

„Obok rozbioru językowego lektury Grecy kładli wielki nacisk na jej objaśnienie rzeczowe (tzw. *egzegezę*), aby umożliwić wszechstronne zrozumienie tekstu. Nauczyciel nie omijał żadnej kwestji [sic!], wiążącej się z poetyką i metryką, z historią literatury, astronomją i filozofją [sic!] – ten sposób przy lekturze poetów odbywała się równocześnie nauka rzeczowa, poznawano tzw. *realia*, zdobywano wykształcenie wszechstronne. [...] Ale obowiązkiem gramatyka było nie tylko wprowadzić ucznia w wszechstronne zrozumienie czytanych utworów, miał on też uczyć krytyki literackiej, analizy czytanych utworów, oceniać ich wartość estetyczną, wyznaczać im miejsce w rozwoju literatury.”³⁸

Jednak poezja i proza nadal były głównie przeznaczone do wyrażania głosem. Recytacja i głośne czytanie tekstów literackich oddawało ich całą głębię oraz było

³⁶ Arystoteles podejmuje tam m.in. dyskusję na temat rodzajów literackich. Porównując tragedię do epiki zauważa, że tragedia zawiera w sobie wszystkie elementy epiki uzupełnione o efekty sceniczne i muzykę. Wskazuje, że zarówno aktorzy, recytatorzy czy śpiewacy mieli tendencję do używania zbyt wielu gestów, a z opisu Arystotelesa możemy wywnioskować, że utwory literackie były zarówno mówione, śpiewane, jak i recytowane w starożytnej Grecji.

„Bo przecież aktorzy w przekonaniu, że publiczność nie zrozumie przedstawienia, jeśli oni nie dołożą wszelkich starań, zwielokrotniają swe gesty, jak marni fletniści, którzy kręcą się wkoło, gdy mają naśladować rzut dyskiem lub ciągną koryfeusza, gdy grają Scyllę [potwora morskiego-A.G]. [...] Mynikos nazywa np. Kallippidesa małpą ze względu na jego przesadną grę, a to samo mówi się o Pindarze [wszyscy byli aktorami – A.G]. [B]o przesadne gesty może wykonywać również rapsod, jak to czynił Sozystratos i śpiewak Mnasitheos z Opuntu.”

Patrz. A r y s t o t e l e s, *Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Wrocław, 1983, s. 88-89.

³⁷ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op.cit., s.3.

³⁸ S. K o t, *Historia wychowania* ...op cit., s.81.

pierwszą formą krytyki literackiej, ponieważ wymagało od recytatora analizy i interpretacji czytanego tekstu oraz wyciągania teoretycznych wniosków na temat jego struktury i znaczenia.

RZYM

Edukacja rzymskiego dziecka zaczynała się z chwilą jego narodzin. Rodzice świadomi faktu, że ich potomek będzie powiełał mowę niańki wynajmowali taką, która dobrze mówiła, mając świadomość jak istotna jest mowa w każdej sferze życia publicznego i osobistego. Rzymscy ojcowie uczyli swoich synów w domu (jeśli sami posiadali daną wiedzę i umiejętności) czytania, pisania, rzymskiego prawa, historii, zwyczajów oraz dbali o ich sprawność fizyczną. W wieku 6-7 lat rodzice wysyłali dzieci (najczęściej synów, a czasami córki) do szkoły podstawowej (*ludus publicus*),³⁹ gdzie tzw. *litterator* (odpowiednik gramatyka u Greków) uczył ich czytania, pisania, liczenia. Początkowo edukacja Rzymian miała charakter bardzo praktyczny, na wojownika szkolono synów w czasie ćwiczeń obozowych, a potem na polu bitwy, na polityka poprzez uczestnictwo młodzieży w zgromadzeniach ludu i rozprawach sądowych.⁴⁰ Matki uczyły dziewczęta w domu przędzenia, szycia, tkania oraz śpiewu, muzyki i tańca.

Przełom w rozwoju edukacji rzymskiej nastąpił po podbiciu Grecji. Arystokracja rzymska zachwyciła się bogactwem greckiej sztuki, teatru, literatury, rozbudzając w sobie życie duchowe i umysłowe (połowa III w.). Rzymianie zaczęli zdobywać wiedzę i poznawać literaturę w języku greckim (obcym); Grecy stawali się często nauczycielami dzieci rzymskiej arystokracji. Rzymianie nie przyjęli jednak greckiego systemu edukacji bezkrytycznie. Z greckich ćwiczeń fizycznych uznawali tylko niektóre; granie, śpiew i taniec wydawały im się sprzeczne z powagą obywatela, pasujące jedynie niewolnikom i ulicznym śpiewakom. Stanisław Kot pisze:

„Z wielkiego obszaru nauk greckich spróbowali Rzymianie wyróżnić te nauki, które powinny się złożyć na wykształcenie średnie, przeciętne, cykliczne. Uznali takich siedem nauk: trzy ważne dla każdego (gramatyka, retoryka i dialektyka, zwana później logiką) i cztery fakultatywne (arytmetyka, geometria, astronomja [sic!], muzyka). Ponieważ te nauki nie służyły do praktycznego zarobkowania, ale kształciły wolnego obywatela, aby umysł jego rozwinąć, przeto – w przeciwieństwie do sztuk

³⁹ H. G. S h a n e, „Education. What It Was, Is and Could Be”...op. cit., s. 79.

⁴⁰ S. K o t, *Historia wychowania*, t.1, wyd. 3 (wg. wydania z 1934 roku), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s.86-88. Kot wskazuje, że Rzymianie byli przekonani, iż to dzielność nie wiedza dawała im panowanie nad światem i dlatego dopiero 500 lat po powstaniu Rzymu została założona pierwsza szkoła publiczna w tym mieście – szkoła Spuriusa Carviliusa ok. 250 r.

praktycznych, zarobkowych, banauzyjskich – nadano im nazwę siedmiu nauk wyzwolonych (*septem artes liberales*)”.⁴¹

Z nauk tych Rzymianie wybierali to, co było im praktycznie potrzebne, poza gramatyką i retoryką, którą od Greków przejęli w całości. Biegłość we władaniu słowem była najważniejsza w przygotowaniu Rzymianina do życia publicznego. Dlatego po zakończeniu nauki podstawowej, uczniowie w wieku 12 lub 13 kontynuowali naukę w tzw. *szkolach gramatycznych* gdzie opanowywali łacinę i grekę, studiowali gramatykę (deklinacje i koniugacje) oraz literaturę grecką i rzymską. Studiowanie literatury doskonale przygotowywało Rzymian do władania słowem. Sięgali więc początkowo do najwybitniejszych utworów greckich, np. Homera, starając się równocześnie czerpać przykłady z własnej rozwijającej się literatury.

„ Z autorów czytano u gramatyka jedynie poetów, proza nie należała do tego stopnia [etapu nauki - A.G]. Z Kwintyljana [sic!] dowiadujemy się, jak korzystano z lektury poetów dla wykształcenia gramatycznego; rozpatrywano części mowy, szczegóły metryki, ozdoby stylistyczne, wiadomości historyczne; zdaje się, że ilość objaśnień była tak wielka, iż pod nimi [sic!] znikła prawie treść samej lektury. Z autorów wypisywano kolejno ciekawsze słówka i zwroty w osobnych zeszytach, przygotowując sobie zasób słownictwa tzw. *copia verborum*. Ćwiczone się przytem [sic!] także w poprawnym [sic!] wymawianiu przy pomocy wygłaszania ustępów, tak zwanej dziś deklamacji. Około 15-16 roku kończyło się wykształcenie ogólne, młodzież uboższa szła do pracy zawodowej swych ojców, zamożna do retorów.”⁴²

Nauczyciel także czytał teksty, omawiał je, a uczniowie robili notatki, których uczyli się następnie na pamięć. Uczniowie czytali teksty również na głos, zapamiętywali, a następnie recytowali z pamięci. W wieku 16 lat chłopcy myślący o karierze publicznej zaczęli uczęszczać do szkół retoryki, gdzie wśród nauczycieli przeważali Grecy. Starsi chłopcy przygotowywali się do życia społecznego poprzez praktykę u boku mówcy, słuchając debat w senacie czy też na forum publicznym.⁴³ Zadaniem szkół retoryki było wykształcenie mówców, więc szczególny nacisk kładziono na tzw. *deklamacje*, w których Seneka rozróżniał *kontrowersje* i *perswazje*. *Perswazje* polegały na wczuwaniu się w rolę jakiejś historycznej osoby, która ma podjąć daną decyzję. Zadaniem studentów

⁴¹ Ibid., s. 91-92.

⁴² Ibid., s. 104.

⁴³ H. G. S h a n e, “Education. What It Was ...,” op. cit., s. 79.

było wymyślić argumenty za i przeciw. *Kontrowersje* były odgrywaniem fikcyjnych procesów sądowych. Biorący w nich udział odgrywali rolę stron w wymyślonym procesie sądowym. Sławnymi deklamatorami byli Azyniusz Pollio (Caius Asinius Pollio, 76 p.n.e.- 4 n.e.) i Markus Porcjusz Latro, będący jednocześnie nauczycielem tej sztuki. Zazwyczaj nauczyciel wysłuchiwał deklamacji ucznia, a następnie ją krytykował. Latro najpierw sam deklamował, potem parodiował styl swojego rywala, a rolą ucznia było wysłuchać uważnie dwóch wersji, porównać i zauważyć różnicę. Deklamatorzy studiowali historię, filozofię, śledzili na bieżąco ważne wydarzenia, a w swoich wystąpieniach dostarczali słuchaczom obu elementów: recytacji i dramy. Deklamacje wyrabiały w studentach zdolności krasomówcze, zasady logicznego myślenia i rozumowania. Zarzucano im jednak, że część z nich nie ma związku z historią i rzeczywistością, stając się jedynie sztuką przekonywania za pomocą pięknych frazesów, gdzie sama sprawa, którą się przedstawia lub broni nie ma znaczenia.⁴⁴

Nauczyciele używali różnej jakości przemówień, aby wykształcić w uczniach zdolność osądzania ich wartości i stylu. Jedną z najwcześniejszych prac, nieznanego autorstwa, która odegrała istotną rolę w rozwoju ustnej interpretacji tekstów był podręcznik *Retoryka do Herenniusza* (*Rhetorica ad Herennium*, po 88 r., przed 82 r. p.n.e.). W czterech księgach zostały tam przedstawione zasady przemawiania (używanie głosu i gestów) i zapamiętywania. Podręcznik ten zawiera także przykłady trzech stylów: prostego, umiarkowanego i wzniosłego. Podział na nie stał się bardzo istotny w zasadach retoryki i później w krytyce literackiej.⁴⁵

Przedstawiając zarys historyczny ustnej interpretacji nie sposób nie wspomnieć o talentach i teoriach Marka Cyncerona (Marcus Tullius Cicero, 106-43 p.n.e.) i Marka Fabiusza Kwintyliana (Marcus Fabius Quintilianus, ok. 35-ok.95 n.e.). Cynceron był jednym z największych mówców rzymskich i jednocześnie autorem dzieł z zakresu wymowy. W dziele *Brutus, czyli O sławnych mówcach* (*Brutus sive de claris oratoribus*, 46 r. p.n.e) ukazuje historię wymowy rzymskiej, w *Mówcy* (46 r. p.n.e.) przedstawia zadania przemawiającego i jego wpływ na publiczność, w *O mówcy* (*De oratore*, 55 r. p.n.e.) wyraża opinię na temat idealnego mówcy posiadającego zarówno wiedzę jak i talent krasomówczy. Kwintylian dał się poznać jako wybitny mówca, nauczyciel i pedagog. W dziele *Kształcenie mówcy* (*Institutio oratoria*) przedstawia jego edukację od

⁴⁴E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.33-34. Por. S. K o t, *Historia wychowania...*, op., cit., s. 94-95.

⁴⁵R. P. S o n k o w s k y, "Oral Interpretation of Classical Latin Literature", w: D.W. Thompson. ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, Lanham, NY, 1983, s.33-35. Por. M. C y t o w s k a, H. S z e l e s t, *Literatura grecka i rzymska w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1981, s.237.

czasów dzieciństwa, zakres i cele retoryki, inwencję (*inventio*) i dyspozycję (*dispositio*) retoryczną czyli rozmieszczenie w mowie zebranego materiału, kwestie stylu mów (*elocutio*), uczenia się ich na pamięć (*memoria*) oraz wygłaszania (*pronuntio, actio*).⁴⁶ Teorie Cyncerona i Kwintyliana były i nadal są aktualne. Obaj uważają, że mówca lub czytający potrafi lepiej przemawiać czy czytać, gdy w pełni zrozumie przedstawiany materiał. Cynceron pisze:

„Otóż pewne jest, że jedno przynajmniej wnoszą jakoby własny wkład ci, którzy dobrze mówią: zwarty i ozdobny układ wypowiedzi wyróżniającej się artyzmem i starannością. Taka mowa jednak, jeśli jej treści mówca nie pojął dobrze i nie zgłębił, albo w ogóle istnieć nie będzie, albo stanie się zgoła przedmiotem powszechnych kpin i szyderstw. Bo i jakież może być większe szaleństwo niż pusty dźwięk słów, choć by najkunsztowniej dobranych i najbardziej kwiecistych jeśli w nich nie ma myśli żadnej i żadnej wiedzy?”⁴⁷

Jego zdanie podziela Kwintylian:

„Niechże zatem nasz mówca będzie takim człowiekiem, żeby zasługiwał na imię prawdziwego mędrca. Nie tylko powinien być wzorem moralności (bo to, przynajmniej według mojego zdania, nie wystarcza; chociaż są tacy, co myślą inaczej), ale także wzorem człowieka wykształconego i mistrzem wszelkiej umiejętności krasomówczej. Takim może dotychczas jeszcze nikt nie był, ale to nie powinno osłabiać naszych wysiłków w dążeniu do ideału.”⁴⁸

Zrozumienie pozwala mówcy na dostosowanie oddechu, pauz, intonacji, tempa, natężenia głosu w trakcie występu. Rozwój i dochodzenie do perfekcji w elementach takich jak głos, gestykulacja, wyrażanie emocji, poruszanie wyobraźni, są uważane za podstawowe w mówieniu, czytaniu na głos, czy recytowaniu. Dobra mowa ma poruszyć słuchaczy:

⁴⁶ Ibid.,s.333.

⁴⁷ M. T. C y c e r o n, *O mówcy. Wybór pism naukowych*, tłum. K. Wisłocka – Romerowa, opr. M. P l e z i a, Wrocław 1954, s. 332-346, w: M. K o r o l k o, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1990, s. 259-261.

⁴⁸ M. F. K w i n t y l i a n, *Kształcenie mówcy*, Ks. I, przełożył M. B r o ż e k, Wrocław 1951, w: M. K o r o l k o, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s.276.

„Wiadomo, przecież powszechnie, że największe zadanie mówcy polega na pobudzaniu serc ludzkich do gniewu do nienawiści i do cierpienia, jaki i na odwodzeniu ich od takich wzruszeń i kierowaniu ku pobłażliwości i miłosierdziu. Kto więc nie pozna do głębi charakterów ludzkich, całej istoty człowieczeństwa oraz przyczyn, które podniecają albo uspokajają nastroje, nie zdoła przemawiając osiągnąć zamierzonego skutku. [...] Bo, jak często już mówiłem, to właśnie jest rzeczą mówcy: poważna mowa i ozdobna mowa, dostosowana do stanu uczuć ludzkich. [...] Pełnowartościowym mówcą jest ten tylko, kto o wszystkim potrafi mówić swobodnie i interesująco.”⁴⁹

Cycon podkreśla znaczenie odpowiedniej wymowy i tempa, wskazując, że dobry mówca powinien „miarkować język, oddech, a nawet ton głosu”⁵⁰, a także unikać monotonnego stylu mówienia, wskazując:

„O ileż więcej miękkości, o ileż delikatniej brzmią w śpiewie modulacje i półtony niż pełne surowe nuty. Ale jeżeli powtarzają się zbyt często, wówczas niechętnie reagują na nie nie tylko surowi krytycy, ale nawet i masy słuchaczy.”⁵¹

Kwintylijan zauważa, że podczas czytania lub recytacji zostają uwalniane emocje oraz wskazuje na znaczenie jakości głosu i gestykulacji. Ostrzega przed używaniem zbyt teatralnych, przesadnych gestów polecając „wstępną naukę zewnętrznej formy przemawiania i gestykulacji” u aktora komediowego, zaznacza jednak stanowczo:

„[N]ie należy brać od aktorów każdego ich gestu czy każdego ruchu w postawie ciała. Chociaż bowiem mówca powinien dać z siebie i jedno i drugie, to jednak musi się on trzymać w tym wszystkim jak najdalej od formy scenicznej i nie przesadzać ani w mimice, ani w ruchach rąk, ani w sposobie stawiania kroków. Bo jeżeli w ogóle obowiązuje mówcę w tych rzeczach jakaś sztuka, to przede wszystkim ta żeby się nie wydawać sztucznym!”⁵²

⁴⁹ M. T. C y c e r o n, *O mówcy. Wybór pism naukowych*. Przeł. K. Wisłocka – Romerowa, oprac. M. P l e z i a, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1954, s. 332-346, w: M. K o r o l k o: *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1990, s. 259-260.

⁵⁰ M. T. C y c e r o n, *O mówcy. Wybór pism naukowych*, tłum. K. Wisłocka – Romerowa, op. cit., s. 346.

⁵¹ Ibid., s. 353.

⁵² K w i n t y l i a n, *Kształcenie mówcy, ks. I, II, X*, tłum. i oprac. M. Brożek, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im Ossolińskich, Wrocław 1951, s. 125.

Kwintyliian wskazuje na konieczność dopasowania głosu i gestykulacji. On także twierdzi, że aby dobrze przekazać uczucia zawarte w utworze trzeba je najpierw samemu przeżyć. Podsumowując swoje poszukiwania wzoru doskonałego mówcy Cycero pisze:

„Dlatego też jeśli chcemy określić i objąć całokształt możliwości i właściwości mówcy, to – moim zdaniem- ten będzie mówcą godnym tego dostojnego miana, kto bez względu na to, jaki temat przyjdzie mu omawiać, potrafi mówić rozsądnie w dobrze zbudowanym wywodzie, pięknym stylem, panując pamięcią nad przedmiotem, a ponadto z pewną godnością wystąpienia.⁵³ [...] Najlepszym mówcą jest bowiem ten, kto swoją mową porywa słuchaczy, poucza oraz sprawia im przyjemność. Pouczanie jest obowiązkiem, sprawianie przyjemności chlubą, - a wzruszanie - czymś koniecznym dla mówcy.”⁵⁴

Chociaż Ciceron i Kwintyliian byli zainteresowani edukacją mówców, określone przez nich zasady stosowano do recytacji i głośnego czytania, bowiem techniki stosowane przez poetów i mówców przeplatały się ze sobą, wzajemnie się uzupełniając i wspierając.

Recytacja odgrywała ważną rolę w Rzymie: recytowano dla uczczenia bogów, podczas ślubów, festiwali związanych z produkcją wina, powrotem zwycięskich wojsk, świętowania zbioru plonów rolniczych, aby leczyć choroby czy chronić przed złem. Nie ulega jednak wątpliwości, że do rozkwitu recytacji w Rzymie przyczynili się podbici Grecy. Pojmany przez Rzymian Liwiusz Andronikus (Livius Andronicus, 280-204 p.n.e.) piszący utwory, recytujący, (po stracie głosu używający pantomimy, podczas gdy ktoś inny recytował jego utwory), wzbudził w Rzymie podziw dla greckiej kultury, filozofii i literatury. Przetłumaczenie przez Andronikusa *Odysei* na język łaciński było jednym z bodźców, aby dorównać kulturze greckiej i tworzyć rzymskie utwory, wykreować recytatorów na podobnym lub wyższym poziomie. Pierwszym sławnym rzymskim pisarzem i recytatorem był Ennius (239-169 p.n.e), który w swoich wierszach, komediach i tragediach chwalił Rzym, jego bohaterów i ideały oraz z pasją wierzył w jego wspaniałe przeznaczenie.

Recytacje i czytania utworów odbywały się także w prywatnych domach, gdzie przy biesiadach stanowiły rozrywkę, ale również zostawały poddawane krytyce.

⁵³ M. T. C y c e r o, *O mówcy*. Wybór pism naukowych, tłum. K. Wisłocka – Romerowa, opr. M. Plezia, s. 341.

⁵⁴ M. T. C i c e r o, *O Najlepszym Rodzaju Mówców*, tłum. W. Seńko, w: *O poprawanym przekładaniu. Teksty łacińskie i przekłady polskie Ciceron, Św. Hieronim, Burgundiusz z Pizy, Leonardo Bruni*, Wydawnictwo Marek Drzewiecki, Kęty 2006, s. 95.

Słuchacze oceniali utwory analizując reakcję, jaką wywarły na nich recytacja lub czytanie danego utworu, co pomagało autorom wносить do tych utworów istotne poprawki (ustna korekta). W miarę jak rzymskie wille okazywały się za małe do pomieszczenia chętnych słuchaczy, rozpoczęły się recytacje publiczne. Wiek Augusta (43 p.n.e.- 14 n.e.) cechował największy w historii Rzymu rozwój aktywności literackiej i recytatorskiej. Prawie każdy jego mieszkaniec pisał utwory, recytował, lub słuchał recytujących czy też czytających. Sławni pisarze rzymscy, tacy jak Wergiliusz (70 p.n.e.-19 p.n.e), Pliniusz Młodszy (61 n.e.-113 n.e), Horacy (65 p.n.e.-8 p.n.e), Owidiusz (43 p.n.e.-17 n.e), przedstawiali swoje utwory zarówno na cesarskim dworze, jak i przed pospolitym zgromadzeniem. Przez dwanaście lat Wergiliusz pisał *Eneidę*, i trzy z jej tomów czytał na głos Augustowi i Oktawii. Wydanie *Eneidy* było dla Rzymian równie ważne jak dla Greków *Iliady*.

W pierwszym wieku naszej ery sprowadzono do Rzymu z Aleksandrii olbrzymie ilości papirusu i pisarze dyktowali niewolnikom swoje utwory. Nie zmieniło to faktu, że nadal recytacje i czytania na głos były najlepszymi sposobami propagowania utworów oraz dotarcia do największej liczby odbiorców.⁵⁵ W Rzymie sztuka recytacji rozwinęła się do tego stopnia, że ludzie bogaci i władcy budowali specjalne audytoria do recytacji. Sławni poeci, otoczeni patronatem bogaczy, mogli rozwijać się i cieszyć sławą lub stracić życie, jeśli przewyższali talentem swojego patrona, np. Marek Anneusz Lukan (Marcus Annaeus Lucanus, 39-65 n.e.) nie mógł recytować lepiej od Nerona.⁵⁶ Recytacje podczas biesiad i bankietów stopniowo traciły na wartości, bowiem wynajęci klaskający lub przeszkoleni niewolnicy mieli okazywać entuzjazm, bez względu na to czy recytujący na niego zasługiwał czy też nie. Niektóre wystąpienia były tak niskiej wartości, zarówno pod względem jakości utworów, jak i samej sztuki recytacji, że zamiast recytacją nazywano je „ostentacją” (pozoranctwem). Konieczność uczestniczenia w licznych i codziennych recytacjach sprawiała, że niektórzy widzowie zjawiali się na przyjęciu, rozmawiali w lobby i wysyłali niewolnika, aby sprawdzał czy recytacja jeszcze trwa i w którym jest momencie, po czym pojawiali się na widowni przed jej końcem, aby ich obecność została zauważona. Pliniusz Starszy (Caius Plinius Secundus, 23 lub 24 n.e.- 79), który pragnął ratować rzymską literaturę z impasu wiedział, jak mocno jest ona związana z jej czytaniem i recytowaniem oraz uważał, że upadek tych

⁵⁵ Ibid., s.31-35.

⁵⁶ M.C y t o w s k a, H. S z e l e s t, *Literatura grecka...*, op.cit., 322-323.

zdolności pociąga za sobą upadek literatury. Chwalił i wspierał wartościowych poetów i recytatorów, bez względu na to czy publiczność słuchała ich czy też nie.⁵⁷

Do rozwoju literatury i recytacji w cesarstwie rzymskim przyczynili się poza poetami, nauczycielami retoryki, mówcami i nauczycielami, także władcy. Władcy Rzymu, w odróżnieniu od rządzących w innych państwach, nie tylko popierali rozwój sztuki, ale sami aktywnie w niej uczestniczyli. Oktawian August (63 p.n.e. -14 n.e.) uczył się przemawiania, czytania oraz deklamował codziennie przed swoim nauczycielem. Na jego dworze gościli recytatorzy i bajarze, a Wergiliusz i Horacy zawdzięczali mu wsparcie.

Klaudiusz (41-54 n.e.) zbudował muzeum w Aleksandrii, w którym czytano na głos kartagińskie historie. Osobiście recytował na konkursach, choć dał się poznać jako kiepski, jękający się recytator. Pewnego razu, gdy zbyt gruby słuchacz przeważył stabilność ławki, która załamała się pod ciężarem widzów, wywołując spontaniczny śmiech, Klaudiusz przerwał swoją recytację i także zaczął się śmiać. Śmiał się dłużej od widowni, po czym zaciął się w recytacji i nakazał innemu recytatorowi przedstawić swój utwór.⁵⁸

Neron (37 -68 n.e.) ustanowił w 60 r. igrzyska trwające kilka dni i nocy, zwane Neronami. Miały być one powtarzane co pięć lat, a nacisk kładziono w nich na występy pieśniarzy, mówców, poetów⁵⁹. Neron, żądny uwielbienia, uważał siebie za najlepszego poetę i recytatora, a jego deputowani zapewniali mu zwycięstwa na wszystkich konkursach recytatorskich, nawet na tych, w których osobiście nie uczestniczył. Aby zatrzymać widzów podczas swojej recytacji zamykał bramy i nikt nie ważył się wychodzić (nawet rodzące kobiety). Ponadto zapewniał sobie aplauz poprzez wynajęcie i wytrenowanie pięciu tysięcy młodych ludzi w rytmicznym klaskaniu. Krawczuk tak opisuje jego występy w Neapolu:

„W teatrze neapolitańskim zebrały się ogromne tłumy. Przybyli ludzie z całej Kampanii. Wśród nich gęsto siedzieli żołnierze oraz zawodowi klakierzy. Ich organizację Neron stopniowo udoskonalał i doprowadził wreszcie do perfekcji. Było 5000 świetnie zbudowanych młodzieńców, podzielonych na trzy oddziały. Pierwszy z nich wyrażał zachwyt wyciem, drugi klaszcząc dłońmi wklęsłymi, trzeci zaś płaskimi. Przywódcy oddziałów otrzymywali po czterysta tysięcy sesterców. Wszyscy klakierzy

⁵⁷ E. B a h n, M.L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op.cit. s. 37.

⁵⁸ Ibid., s.41.

⁵⁹ A. K r a w c z u k, *Poczet Cesarzy Rzymskich. Pryncypat*, Iskry, Warszawa, 1986, s.75.

Podczas Neronów odbywały się także zawody atletyczne oraz wyścigi rydwanów. Por. A. K r a w c z u k, *Neron*, Czytelnik, Warszawa, 1984, s. 246.

wyróżniali się starannymi fryzurami oraz pysznym odzieniem. Cesarskie występy trwały kilka dni. Najbardziej zachwycony był sam Neron”⁶⁰.

Neron dokończył swój występ w Neapolu, pomimo lekkiego trzęsienia ziemi. Po występie i opuszczeniu teatru przez ostatnich widzów budynek runął, a cesarz uznał to za znak łaski bogów i uczcił to zdarzenie w swojej poezji.⁶¹ Trzeba jednak przyznać, że sztukę recytacji traktował bardzo poważnie; ćwiczył głos leżąc z ołowianym talerzem na klatce piersiowej, dostosowywał się do reguł konkursów, chociaż wiedział, że i tak je wygra.⁶² Późniejsi władcy także wspierali rozwój recytacji (np. Domicjan 81-96 n.e. i Hadrian 117-138 n.e.). Ustne czytania, recytacje i przemowy były kontynuowane w okresie świetności Rzymu, a gdy cesarstwo zaczęło upadać nadal recytowano i dyskutowano jak ocalić Rzym.

System rzymskiej edukacji stał się wzorcem dla edukacji europejskiej utrwalając powszechną znajomość języka łacińskiego. Łacina pozostała językiem używanym w handlu, urzędach, szkołach oraz kościele. Większość książek napisanych w Europie do ok. 1200 roku było napisanych po łacinie.⁶³

ŚREDNIOWIECZE

W Średniowieczu powołaniem duchowieństwa i uczonych było poznać Boga, a zadaniem wiernych dojść do perfekcji duchowej, by osiągnąć życie wieczne. Powszechnym było czytanie i tłumaczenie Biblii oraz zgłębianie żywotów świętych, a rola ustnego interpretatora nabierała ogromnego znaczenia. Już w czwartym wieku jednym z pierwszych obowiązków religijnych było głośne czytanie Pisma Świętego w kościele. Znaczącą rolę w rozwoju ustnej interpretacji odegrali, niosący przesłanie Biblijne innym, święci: m.in. św. Bazyli, św. Hieronim i św. Augustyn.⁶⁴

Św. Bazyli (ok. 329-379) uczęszczał do szkoły prowadzonej przez swojego ojca retora, a następnie studiował w Konstantynopolu i w Atenach. W wieku 27 lat powrócił do rodzinnej Cezarei i przyjął Chrzest. W ok. 360 roku założył zakon w Pontus, koło Nowej Cezarei. Wprowadził zasadę służenia bliźnim; w sąsiedztwie kierowanych przez siebie zakonów zakładał szpitale, sierocińce oraz hospicja. Mnisi prowadzili szkoły, do

⁶⁰ A. K r a w c z u k, *Neron*. Czytelnik, Warszawa, 1984, s.281.

⁶¹ Ibid., s. 282.

⁶² E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation*, op.cit., s. 42-43.

⁶³ H. G. S h a n e, “Education. What It Was...”, op.cit., s. 80.

⁶⁴ T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation ...* op.cit., s. 14-18.

których mogli uczyć chłopcy, nawet jeśli nie zamierzali zostać duchownymi.⁶⁵ Św. Bazyli zostawił po sobie szereg pism, homilii i listów.⁶⁶ Twierdził, że bardziej odczuwa bliskość Boga czytając na głos, gdyż głos, słuch i wzrok w połączeniu sprawiają, że rozumienie tekstu staje się łatwiejsze⁶⁷. Św. Hieronim (ok. 340-420) przekonany o sile słowa mówionego, starał się wskazać wszystkim odpowiedzialnym za edukację młodego pokolenia znaczenie dobrego czytania na głos. Opisywał recytowanie biblijnych przypowieści w szkołach (paraboli), wskazywał, że poprzez recytowanie psalmów, modlitw oraz czytanie i uczenie się na pamięć łacińskich i greckich wersów poprawia się dykcję oraz wiedzę o literaturze.⁶⁸

Św. Augustyn (354-430) dostarczył wiadomości na temat edukacji i ustnej interpretacji w *Wyznaniach* i *De Doctrina Christiana (O nauce chrześcijańskiej)*. W *Wyznaniach* wspomina, jak będąc uczniem musiał powtarzać prozą fragmenty poezji:

„Musiałem błąkać się po ścieżkach poetyckich zmyśleń i wyrazić prozą treść podobną do tej, jaką poeta w wierszach zawarł. Ten zaś chłopiec otrzymywał większą pochwałę, który odział rzecz w takie słowa, że w zdaniach mocniej się burzył gniew i ból, i to wyrażony w sposób dostosowany do godności przedstawionej osoby⁶⁹.”

Nawrócony Augustyn patrząc wstecz dodaje:

„Po cóż mi to wszystko było, o moje prawdziwe życie, o Boże mój? Cóż z tego, że moją deklamację oklaskiwac będą rówieśnicy z mojej klasy? Czy to wszystko nie jest dymem na wietrze? Czyż nie znalazłby się inny temat, w którym ćwiczyć mógłbym mój język, moje zdolności? Sławienie Ciebie, Panie, sławienie wersetami Pisma Świętego mogło być zadaniem, wokół którego oplotłaby się winorośl serca mego⁷⁰.”

Augustyn, który otrzymał gruntowne kształcenie retoryczne, prowadził szkołę gramatyki (w Tagaście), szkoły retoryki (w Kartaginie i Rzymie).⁷¹ Jako retor i nauczyciel, a jednocześnie wierzący w Boga, wyrażał ważne opinie na temat edukacji

⁶⁵ “Monastic Life in Cell and Cloister”, w: W. Benton, ed., *Compton's Encyclopedia*, vol. 14, F. E. Compton, Chicago, 1973, s. 444-445.

⁶⁶ Ks. W. Zaleski SDB, *Święci na każdy dzień*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa, 1997, s. 20-21.

⁶⁷ E. Bah n, M. L. Bah n, *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s. 50.

⁶⁸ Ibid., s.50.

⁶⁹ Św. Augustyn, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Wydawnictwo Znak, Kraków, 1997, s. 40.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ks. W. Zaleski, *Święci na każdy dzień...* op. cit., s. 503.

osób duchownych i misjonarzy, podkreślając, że aby wpłynąć na zmianę życia śmiertelników powinni oni opanować sztukę perswazji.

„Aby swój zamiar osiągnąć, należy przemawiać w sposób właściwy. Jak trzeba słuchacza zachwycić, żeby utrzymać jego uwagę, tak też należy go wzruszyć, aby go pobudzić do działania. I jak on wpada w zachwyt, kiedy twoje przemówienie sprawia mu przyjemność, tak też jest wzruszony, kiedy rozmiłuje się w tym, co mu przedstawiasz - kiedy lęka się tego, czym mu grozisz - kiedy zniechęca tego, co napiętnujesz - kiedy pokocha to, co obiecujesz - kiedy zacznie opłakiwać to, nad czym wymownie ubolewasz - kiedy odczuwać zacznie radość w tym, co odmalujesz mu jako przedmiot radości, a litować się będzie, gdy twoje słowa ukążą mu rzecz godną politowania, i kiedy zacznie stronić od tego, od czego go odstraszyś. Efekty powyższe, jak i wszystkie inne wymagające elokwencji w wielkim stylu, mają jeden cel: wzruszyć umysł słuchaczy nie po to, aby wiedzieli, co mają czynić, lecz żeby spełniali to, o czym już wiedzą, że powinni to spełnić.”⁷²

Aby sprostać zadaniu zdobywania serc i umysłów ludzi oraz zmieniać ich życie tak, aby osiągnęli życie wieczne, duchowni mieli rozwijać sztukę elokwencji zaczynając od studiowania retoryki klasycznej, a następnie czytając i słuchając przemów wybitnych ludzi. Elokwencja była jedną z cech dobrego nauczyciela, ale niewystarczającą, bowiem najważniejsze było przekazywanie prawdy o Bogu.⁷³ Św. Augustyn podkreślał także, że duchowni muszą szukać znaczenia tekstu i znaleźć sposób przekazania tego znaczenia słuchającym. Powinni się również modlić o Bożą pomoc i wskazówki niezbędne do dobrej interpretacji.⁷⁴ Dobry mówca powinien używać różnych stylów wypowiedzi, w zależności od wagi poruszanych spraw: prostego stylu mówiąc o sprawach mało istotnych, umiarkowanego poruszając sprawy ważniejsze i wzniosłego omawiając sprawy dużej wagi. Powinien także umieć te style zmieniać.

„Chociaż nasz doktor [przemawiający duchowny- A.G] powinien być mówcą zajmującym się zagadnieniami wielkimi, nie może ich ustawicznie omawiać stylem wzniosłym, lecz stylem prostym, kiedy naucza, a stylem umiarkowanym, kiedy gani albo chwali. Przeciwnie, kiedy chodzi o spełnienie obowiązku, a zwraca się do ludzi zobowiązanych go wypełnić

⁷² Św. Augustyn, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej. Tekst łacińsko-polski*, tłum. J. Sułowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989, s. 211-213.

⁷³ Św. Augustyn, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej...* op. cit., s. 181-183.

⁷⁴ Ibid., s. 217.

lecz ociągających się z tym, wtedy ma do czynienia ze sprawą ważną i powinien ją ukazać stylem wzniosłym posługując się akcentami zdolnymi wzruszyć serca. Często zatem na ten sam temat mówi się stylem prostym, gdy się poucza, stylem umiarkowanym, gdy się zachęca, zaś wzniosłym, jeśli pragniemy, żeby umysł nastawiony niechętnie do sprawy skłonił się do niej w sposób zdecydowany. Czyż jest coś większego niż Bóg? A czy dlatego nie należy o Nim pouczać? Albo czy obowiązkiem pouczającego o jedności Trójcy Świętej jest przemawianie jedynie stylem prostym, aby pozwolić zrozumieć tę trudną do pojęcia kwestię? Czy potrzebne tu stylowe ornamenty, kiedy przemawiać powinny przekonujące argumenty? Czy celem ma tu być wzruszenie słuchacza, gdy raczej trzeba go pouczyć, aby zrozumiał? I odwrotnie, kiedy wysławia się Boga zarówno w Nim samym jak i w Jego dziełach, jakiego wzniosłego splendoru nabiera mowa oratora, zdolnego wychwalać Tego, którego nikt godnie chwalić nie jest w stanie, niezależnie od tego, jak by Go wychwalał. W każdym razie, kiedy Jemu nie oddaje się należnej czci, albo też wraz z Nim lub nawet ponad Niego czci się bałwany, demony lub jakiegokolwiek stworzenie, należy z całą mocą przemawiać stylem wzniosłym, żeby wykazać, jak ogromnym złem jest tego rodzaju kult, i aby ludzi od tego zła oderwać.”⁷⁵

W teoriach św. Augustyna widać wpływ teorii grecko-rzymskich, którymi przesiąkały chrześcijańskie myśli, pojęcia, sposób mówienia. Zmieniały się bowiem cele, którym miało służyć przemawianie i czytanie, natomiast nie metody wypracowane przez Greków i Rzymian. W odróżnieniu od edukacji Greków i Rzymian, która miała pomóc ludziom w obecnym życiu, w Średniowieczu edukacja, poprzez kontemplację prawd Bożych na ziemi, przygotowywała do życia po śmierci. Znaczącą rolę w tej kwestii odegrały klasztory. Z najstarszych można wymienić klasztor Benedyktynów na Monte Cassino, założony około 529 r. przez św. Benedykta z Nursji, Vivarium założone w Kalabrii po 540 r. przez Kasjodora, klasztor w Bobbio założony przez Kolumbana Młodszeo (ok. 540-615).⁷⁶ Klasztory średniowieczne stały się ośrodkami wiedzy i nauczania. Mnisi znali literaturę świecką i sakralną, gromadzili i przepisywali manuskrypty. Kot zauważa:

„Religia chrześcijańska – w przeciwieństwie do greckiej lub rzymskiej opartych na mitologii [sic!], tradycji i poezji [sic!] – była „religią księgi” [sic!]; podstawę jej stanowił tekst pisany, który trzeba było czytać i

⁷⁵ Ibid., s. 225-227.

⁷⁶ T. Michałowska, *Średniowiecze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003, s.28.

objaśniać. Stąd konieczność nauki czytania i orjentowania [sic!] się w języku.”⁷⁷

Zasadą obowiązującą w klasztorach i podkreślającą istotę oraz znaczenie głośnego czytania była reguła benedyktyńska (529 r.), wprowadzona przez św. Benedykta z Nursji. (480-554? n.e.) Sztuka czytania nabierała tu ogromnej roli, ponieważ czytanie służyło przekazaniu boskiej lekcji (*lectio divina*). Jean Leclercq wyjaśnia:

„W odniesieniu do literatury, należy zauważyć istotną zasadę: w Średniowieczu, podobnie jak w Starożytności, zazwyczaj czytano, nie tak jak dzisiaj, przede wszystkim wzrokowo, lecz ustami, wymawiając tekst i uszami, słuchając wymawianych słów, słysząc jak to określano „głosy stron” (*voices of the pages*). Jest to akustyczna forma czytania: *legere* (czytać) oznacza jednocześnie *audire* (słyszeć), rozumie się to, co się słyszy, tak jak mówi się obecnie: *entendre le latin* co oznacza „rozumieć.”⁷⁸

Chociaż znano zasadę cichego czytania (św. Benedykt, *tacite legere*, *legere sibi* czy św. Augustyn *legere in silentio*), najczęściej czytano na głos, angażując w to całe ciało i umysł, medytując znaczenie czytanego tekstu. Uczono się również tekstów na pamięć, wymawiając je w niskiej intonacji i mówiąc półgłosem (mrucząc), ale było to mruczenie wewnętrzne, wyzwajające refleksję. Pamięć wzrokową tekstu wspierał słuch powodując całkowite zaangażowanie czytającego, czyli medytację, za pomocą której święty tekst miał być kodowany w ciele i duszy czytającego. Medytacja oznaczała bliski związek z czytanim tekstem, ważenie i smakowanie (dosłownie: *ruminatio*, przeżuwanie) słów, aby wydobyć z nich pełny sens, boską lekcję.⁷⁹ Bliski związek z czytanim tekstem pozwalał czytającym:

„[...] na „uobecnianie” (*make present*), zobaczenie rzeczy z wszystkimi detalami przedstawionymi w tekście: kolorami i wymiarami rzeczy, ubiorami, posturami i zachowaniami ludzi, skomplikowanymi środowiskami, w których się poruszali. Lubili [zakonnicy – A.G] opisywać ludzi, a mówiąc dokładniej, odtwarzać ich, dając upust wyobrażeniom i uczuciom. Słowa świętego tekstu nigdy nie przestawały odciskać śladu na

⁷⁷ S. K o t, *Historia wychowania, Od starożytnej Grecji do połowy XVIII wieku*, t.1, wyd. 3 (wg. wydania z 1934 roku), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, 1996, s.122.

⁷⁸ J. L e c l e r c q, O.S.B., *The Love of Learning and the Desire for God*, trans. C. Misrahi, Fordham University Press, New York, 1977, s.19.

⁷⁹ *Ibid.*, s.19., s.90.

wyobraźni. Słowa biblijne nie stawały się oklepane (*trite*); czytelnicy nigdy się do nich nie przyzwyczajali. Pismo Święte, które lubiano porównywać do rzeki albo studni, pozostawało zawsze świeżym źródłem.”⁸⁰

W regule św. Benedykta można odnaleźć wzmianki dotyczące rannego i wieczornego czytania ksiąg Starego i Nowego Testamentu, komentarzy biblijnych Ojców katolickich, a także kolejności i godzin czytań.⁸¹ Dowiadujemy się z niej również jak wyglądało czytanie podczas posiłków. Do czytania wyznaczano braci „nie według kolejności, ale tych którzy mogli zbudować słuchających⁸²” i „nie pierwszych lepszych, którzy przypadkiem wzięli książkę do ręki.”⁸³ Mnisi wyznaczeni do czytania przygotowywali się do swojej roli, otrzymywali błogosławieństwo, aby ją dobrze wypełnić, modlono się by nie czuli się zbyt dumni wypełniając tygodniową służbę lektora. Tak w regule św. Benedykta opisywano atmosferę podczas czytania:

„Powinna być zupełna cisza, aby nigdzie nie było słycać żadnego szeptu ani głosu, oprócz głosu samego lektora. Co zaś jest potrzebne przy jedzeniu i picciu, niechaj bracia tak sobie wzajemnie podają, aby nikt nie potrzebował o nic prosić. Jeśliby jednak czegoś jeszcze brakło, prosić należy za pomocą jakiegoś zrozumiałego znaku, niż słowami. I niechaj nikt przy stole nie ośmiela się zadawać pytań dotyczących czytanego tekstu, czy też czegokolwiek innego, aby w ten sposób nie stwarzać okazji [do rozmowy], chyba żeby przełożony chciał powiedzieć kilka słów ku zbudowaniu.”⁸⁴

Reguła Benedykta podkreślała, że czytanie jest sztuką, która wymaga zaangażowania i praktyki. Mnichom nie wolno było popełniać błędów:

„Jeśli ktoś się pomyli w psalmie, w responsorium, w antyfonie albo w lekcji, powinien dla zadośćuczynienia upokorzyć się przed wszystkimi. Gdyby tego nie zrobił, podlega surowszej karze, jako że nie chciał naprawić przez pokorę błędu popełnionego przez niedbalstwo. Chłopcy za takie przewinienie mają otrzymać chłostę.”⁸⁵

⁸⁰ Ibid., s.93.

⁸¹ Św. B e n e d y k t z N u r s j i, *Reguła*. Św. G r z e g o r z W i e l k i: *Dialogi. Księga Druga*, tłum. A. Świderkówna, wyd.3, Tyniec, Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2005, s. 93-115.

⁸² Ibid., s.153.

⁸³ Ibid., s. 149.

⁸⁴ Ibid., s. 151.

⁸⁵ Ibid., s. 169.

W klasztorach czytano więc z pokorą, bojaźnią i powagą, starając się robić to jak najlepiej. Dużą wagę przywiązywano do zdobywania wiedzy i gromadzenia zbiorów bibliotecznych, których księgozbiór wskazywał na łączenie wiedzy świeckiej z duchowną. W katalogach klasztornych bibliotek można odnaleźć utwory klasyczne (*libri liberales, saeculares, scholastici*), uznane za najlepsze wzory do nauczania łaciny: poetów Lukana, Stacjusza, Persjusza, gramatyków Kwintyliana, Donatusa, filozofów Seneki, Cyncerona, Platona. Już w młodości przyszli mnisi mieli kontakt z utworami klasycznymi w szkole, kiedy to uczenie się na pamięć przychodziło im z łatwością. Z bogactwa utworów klasycznych mieli przejmować to, co piękne (Wergiliusza, Horacego, Owidiusza), użyteczne, moralne, mądre, cnotliwe. To, bowiem, co było dobre w utworach pogan, musiało pochodzić od Boga.

Utwory studiowano przygotowując: wstęp o autorze, komentarz lub tłumaczenia tekstu oraz przepisując tekst. Wstęp (*accessus ad autores*) zawierał informacje na temat życia autora, tytułu utworu i intencji z jaką został napisany, treści utworu i jego użyteczności oraz klasyfikacji filozoficznej. Zachowanym do dzisiaj komentarzem jest *Dialogue on the Authors* autorstwa Konrada, mnicha z Hirschau (opactwo Williama, 1079) napisanym w formie rozmowy pomiędzy nauczycielem a uczniem.⁸⁶ Komentarze były pisemnymi notatkami na marginesach lub pomiędzy linijkami tekstu (tzw. *glossy*) i dotyczyły poszczególnych słów, co świadczyło o dokładnej analizie tekstu. Pisemny komentarz był wspierany ustnym. W tym momencie zaczynała się lekcja czytania z mistrzem gramatyki (*legere ab aliquo*). Nauczyciel czytał tekst i objaśniał go, zwracając także uwagę na gramatykę (np. koniugacje, deklinacje). Taka analiza tekstu dawała uczniom podstawy do zapamiętania tekstów oraz wyrabiała talent pisarski. Przepisywanie manuskryptów było pracą nie tylko manualną, ale i intelektualną. Często napisane niedbale manuskrypty wymagały rozszyfrowania i poprawek oraz pięknej kaligrafii i oprawy introligatorskiej.⁸⁷ System szkolny panujący w Średniowieczu uległ udoskonaleniu podczas rządów Karola Wielkiego (742 - 814). Sprowadził on na swój dwór uczzonego Alkuina (ok.735-804), do prowadzenia szkoły pałacowej oraz zadbał o podniesienie poziomu kształcenia, nakazując utrzymywanie przy klasztorach i katedrach szkół. Istniejące już wcześniej szkoły klasztorne (tzw. wewnętrzne) kształciły chłopców, którzy w przyszłości mieli prowadzić życie klasztorne. W szkołach tych uczniowie zdobywali wiedzę indywidualnie pod okiem opata lub ojca duchownego, poprzez

⁸⁶ Por. T. Michałowska, *Średniowiecze...* op. cit., s.30.

⁸⁷ J. Leclercq, O.S.B., *The Love of Learning ...*, op. cit., s.141-161.

studiowanie Biblii i pism Ojców Kościoła, żyjąc według zasad życia klasztorne. Nauka miała tutaj charakter kontemplacyjny. W szkołach zewnętrznych mnisi kształcili synów z rodzin arystokratycznych. W szkołach katedralnych kontynuowali naukę klerycy, którzy w swoich szkołach parafialnych (małomiasteczkowych) zdobyli podstawy siedmiu nauk wyzwolonych i mieli zostać przygotowani do aktywnego życia plebana diecezji.⁸⁸ Szkoły klasztorne i katedralne powstające w większych miastach gromadziły niekiedy wybitnych uczonych i stawały się ośrodkami życia umysłowego.

Program w szkołach średniowiecznych opierał się na siedmiu sztukach wyzwolonych: trzech „sztukach” (gramatyka, retoryka, dialektyka, tzw. *trivium*) i czterech „naukach” (arytmetyka, muzyka, geometria, astronomia, tzw. *quadrivium*). Sposoby nauczania w szkole średniowiecznej przypominały umartwianie młodzieży. Nauczyciel był autorytetem. Nauka opierała się na słuchaniu nauczyciela, powtarzaniu i zapamiętywaniu, (w czym często pomagała różga). Najpopularniejszą lekturą szkolną były *Dystychy Katona* (IV w.), przypowieści pisane dwuwierszem zawierające wskazówki obyczajowe i towarzyskie. Następnie czytano, zwracając uwagę na formy i słownictwo, łatwiejsze utwory pisarzy rzymskich (Owidiusza, Wergiliusza, Persjusza, Juwenala, Lukana, Stacjusza, Terencjusza), chrześcijańskich (Sedljusza, Prudencjusza), *Psałterz Dawidowy*, utwory średniowieczne o treści religijnej.⁸⁹ Ośrodkami edukacji stawały się także dwory monarchów, kształcające młodzież na pisarzy i dyplomatów. Na przełomie XI i XII wieku powstały pierwsze uniwersytety, skupiające elitę naukową, świecką i kościelną, żądnych wiedzy (ale i rozrywki) studentów. Uniwersytety zostały podzielone na fakultety: filozofię, teologię, medycynę, prawo.

„Forma nauczania też była ustalona: stanowiły ją na wszystkich wydziałach jednakowo wykład i dysputacja [sic!]. Wykład ówczesny nie był podobny do dzisiejszego; jak w szkołach niższych tak i na uniwersytecie polegał na objaśnianiu i streszczaniu tekstu. Zadaniem dysputacyj [sic!] było utrwalenie pamięciowe treści, którą się słyszało na wykładach; uczestniczyli w nich zatem razem nauczyciele i studenci; jeden nauczyciel stawiał pewne twierdzenie (tezę), obecni po kolei podnosili różne przeciwko niemu zarzuty, dysputator, zaś musiał wszystkie obalić, wykazując ich bezpodstawność logiczną lub sprzeczność u uznaniami [sic!] ogólnie pewnikami. Metoda ta przyczyniała się walnie [sic!] do

⁸⁸ Ibid., s. 3.

⁸⁹ S. K o t, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 139.

przyswojenia sobie materiału [sic!] pamięciowego, do wyrobienia bystrości i szybkości w myśleniu.”⁹⁰

W Średniowieczu językiem dominującym, tzw. wysokim, był język łaciński, obowiązujący w religii, filozofii, medycynie, nauce, prawie, polityce, więc zadaniem studentów było jego perfekcyjne opanowanie.⁹¹ Języki narodowe istniały w formie ustnej. Do tych, którzy umieli czytać należeli duchowni, synowie królewscy, religijne kobiety. Chłopsztwo, mieszczaństwo, rycerstwo, szlachta często nie umieli czytać, a podpisywali się używając krzyżyka.

„W XII wieku hrabia Baldwin II z Guines był wyjątkowo wykształconym człowiekiem i posiadał okazałą bibliotekę, mimo to nie nauczył się czytać- książki czytali mu clerici et magistri, podobnie jak w przypadku ludzi, którzy nie uczą się prowadzić samochodu, ponieważ stać ich na szofera.”⁹²

Stopniowo zaczęto pisać w językach narodowych, co sprzyjało powstawaniu literatury narodowej i przekazywaniu treści ogólnoludzkich. Do najstarszych utworów należą m.in. *Lay of Hildebrand* – w języku germańskim, *Beowulf*- w języku staro angielskim, *Pieśń o Rolandzie*- starofrancuskim. Łacina tzw. wulgarna coraz bardziej oddalała się od klasycznej i zaczęły wyodrębniać się języki romańskie, z których pierwszym zapisanym został język francuski.⁹³ Na południu Francji mówiono językiem prowansalskim (angielskim). Rozsławili ten język trubadurzy śpiewający o dworskiej miłości, z których pierwszym znanym był William z Poitou.⁹⁴ Trubadurzy komponowali zarówno słowa, jak i muzykę (najwcześniejszy manuskrypt pochodzi z 1254 roku) i przedstawiali utwory sami lub też wykonywał je żongler (joglar, przeważnie analfabeta, spędzający czas w tawernach wśród treserów zwierząt, żołnierzy, pań lekkich obyczajów).⁹⁵ Trubadur zabawiał i wzruszał publiczność pieśniami, które krążyły w postaci ustnej zanim zostały zapisane. Trubadurzy należeli do ludzi wykształconych. Kot pisze:

„Jak opowiada jeden z nich, Piotr Corbiac, wypadało im znać siedem sztuk wyzwolonych, religję [sic!] według Starego i Nowego Testamentu, medycynę i nekromancję, muzykę kościelną i świecką, wątki popularnych

⁹⁰ Ibid., s.164.

⁹¹ W.D. P a d e n, Jr., “Europe from Latin to Vernacular in Epic, Lyric, Romance”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, Lanham, NY, 1983, s.68.

⁹² Ibid., s.69.

⁹³ Ibid., s.70-71.

⁹⁴ Ibid., s. 79.

⁹⁵ Ibid.,s. 88-89.

romansów: przygody Brutusa w Wielkiej Brytanii i jego zwycięstwa nad olbrzymami, czyny Romulusa i Cezara, Karola Wielkiego i Rolanda, i umieć układać piosenki i refreny w języku ojczystym. Znamy też już z XIII w. gramatyki prowansalskie [sic!], układane dla trubadurów, których obowiązywała czystość języka, unikanie barbaryzmów [sic!], staranny dobór słów i piękna wymowa.”⁹⁶

Śledząc historię ustnej interpretacji nie sposób ominąć Brytanii. O czasach prehistorycznych wiemy, że bardzo ważną rolę pełnili tam Druidzi. Kiedy Juliusz Cezar wraz z legionami wylądował na wyspie w 55 r. p.n.e stwierdził, że aby opanować wiedzę, którą miał do przekazania Druid, uczeń przebywał z nim 20 lat.⁹⁷

„Druidzi (duchowni) nie potrafili ani czytać ani pisać, lecz opanowywali pamięciowo zasady religijne, plemienne prawa, historię, medycynę i inną wiedzę niezbędną w celtyckim społeczeństwie.”⁹⁸

Celtowie mieli więc silnie rozwiniętą kulturę i edukację, na które oddziaływali w różny sposób kolejni najeźdźcy. Rzymski poeta, Martial chwalił się, że jego poezja jest czytana w dalekiej Brytanii.⁹⁹ Tam właśnie papież Grzegorz Wielki wysłał św. Augustyna z grupą misjonarzy, w celu szerzenia chrześcijaństwa (597 r). Zastali oni kulturę celtycką pomieszaną z tradycjami najeźdźców, wówczas anglosaską (Anglosasi najechali na Brytanię w 449r). Wysłani przez papieża w 668 r arcybiskup Theodore i Abbot Hadrian wędrowali po Anglii nauczając astronomii, arytmetyki, czytania Biblii. John Abbot przybyły w 680r uczył księży czytania na głos, śpiewu, skandowania.

Anglosasi posiadali mocno rozwiniętą rodzimą kulturę. Śpiewali pieśni czczące swoich bogów i bohaterów, pieśni o początku świata. Rzymski historyk Tacyt (Publiusz Korneliusz Tacyt, Publius Cornelius Tacitus, ok. 55-120 n.e.) w *Germanii* (98 r.) opisuje szczegółowo inny typ pieśni, tzw. *baritus*, wykonywaną przed walką. Rycerze jednocześnie wydawali dźwięk, który był wzmacniany przez uniesienie do ust tarczy, dając niesamowite wrażenie wspólnoty, skupienia energii, wyzwolenia napięcia, co miało przestraszyć przeciwnika. Przypominało to przedstawienie teatralne. Żony z dziećmi i matki rycerzy nie zostawały w domu, lecz towarzyszyły mężom z boku pola walki jęcząc, zagrzewając do boju. Gdy ich rycerze przegrywali i wycofywali się, żony wpół nagie i zdesperowane wpadały na pole walki odgrywając rolę pojmanych,

⁹⁶ S. K o t, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 170.

⁹⁷ E .B a h n, M. L B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s. 55.

⁹⁸ D. M c D o w a l l, *An Illustrated History of Britain*, Longman, Harlow, UK, 1989, s. 8.

⁹⁹ R. M c C r u m, W. C a r n, R. M a c N e i l, *The Story of English*, Penguin Books, New York, 1986, s. 56.

gwałconych i w ten sposób starały się wpłynąć na waleczność swoich mężów, powstrzymać ich od odwrotu.¹⁰⁰

Kultura Anglosasów akcentowała waleczność i lojalność. Naród ten był również znany z uczt, świętowania, łączenia interesów z przyjemnością. Wyrażali swoje idee w oryginalny sposób, układając słowne łamigłówki, używając niedopowiedzeń, recytując wiersze (*Księga z Exeter, The Exeter Book of Riddles*).¹⁰¹ W recytacji wędrujący po dworach staroangielscy bardowie (*scopowie*). Pełnili oni także rolę historyków, zachwycając dworzan legendami plemion germańskich. W łamigłówce nr.8 wyżej wymienionej *Księgi z Exeter* bard zostaje porównany do słowika.

„Mówię wieloma głosami,
moduluję dźwięki,
wołam donośnie
i utrzymuję ton,
nie ukrywam mojego głosu.
Znasz mnie z wieczornego koncertu
eposów rycerskich,
które radują moje serce gdy mówię
gromkim głosem a mieszkańcy miast słuchają
mnie niczym w transie.
Jak bawidamek głośno naśladuję dramatyczne pieśni
i zabawiam rycerzy moją elokwencją.
Kim jestem?”¹⁰²

Anglosasi wierzyli, że ptak ten ma niesamowite umiejętności głosowe oraz talent do naśladowania. Recytacje barda były więc pełne mimiki, zmian głosu, ekscytujące i absorbujące. Wiersz pt. *Widsith* jest przykładem fikcyjnej biografii barda i wskazuje, że rola, jaką pełnił była ważna i ceniona. *Beowulf* jest przykładem epickiej pieśni

¹⁰⁰ D. C o n q u e r g o o d, “Literacy and Oral Performance in Anglo-Saxon England: Conflict and Confluence of Traditions”, w: D.W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, Lanham, NY, 1983, s.110-111.

¹⁰¹ R. M c C r u m, W. C a r n, R. M a c N e i l: *The Story of English...*, op. cit., s. 62-64.

Por: R. B o r y s ł a w s k i: *The Old English Riddles and the Riddle-like Aspects of Old English Poetry. An Analysis (Zagadki staroangielskie i aspekty zagadkowości w poezji staroangielskiej. Próba analizy)*, Rozprawa doktorska Uniwersytet Śląski w Katowicach; Wydział Filologiczny, 2001.

<http://nauka.opi.org.pl/raporty/opisy/osoby/101000/o101214.htm> oraz tego samego autora “The elements of Anglo-Saxon wisdom in the Exeter Book of riddles.”, w : *Studia Anglica Posnaniensia: international review of English Studies*, 6 sierpnia, 2002. Tryb dostępu:

www.highbeam.com/DocPrint.aspx?DocId=1G1:106084518. Data dostępu: 18 stycznia 2009 r.

¹⁰² G. P. K r a p p, E. v a n K i r k D o b b i e, eds., *The Exeter Book, Anglo-Saxon Poetic Records*, 3, Columbia University Press, New York, 1931-1953, trans. D. Conquergood, w: *Performance of Literature in Historical Perspective*, D.W. Thompson, ed., Lanham, NY, 1983, s.120

pochwalnej prawdopodobnie skomponowanej przez *gleemana*; wędrownego recytatora używającego akompaniamentu i najczęściej wykonującego utwory innych autorów (bardów).¹⁰³ Pierwszym chrześcijańskim bardem został Caedmon (670), któremu talent objawił się we śnie. Po przebudzeniu się, był on w stanie pięknie i długo recytować z pamięci oraz zamieniać prozę Biblijną na wiersze. Aldhelm (650-709) komponował poezję, śpiewał i recytował. Swoim wiernym, którzy nie chcieli zostać na kazaniu, recytował na moście popularne wiersze, po czym przechodził do kazania Biblijnego. Do wszechstronnie wykształconych postaci należał Bede, mnich, historyk (autor *Ecclesiastical History of the English Nation*) i nauczyciel zwracający się w swoich książkach do świętobliwego czytelnika i słuchacza, zakładający, że jego utwory będą czytane na głos. Alcuin z Yorku (735-804) napisał sporo uwag na temat metod szkolenia głośnego czytania. W swojej *Retoryce* (794) zawarł przekonanie, że szkolenie głosu, dykcji i gestykulacji powinno rozpoczynać się od dzieciństwa, kształtując w ten sposób łatwość ustnego przekazu.¹⁰⁴

Król Alfred (849-899), był jednym z pierwszych władców angielskich potrafiących czytać. Sam od dzieciństwa recytował, czytał i dbał, aby uczeni sprowadzani na jego dwór czytali mu na głos, przy każdej możliwej okazji. W Anglii Normanów pojawiali się truverzy (*trouver*) lub minstrele dworscy (*joculator regis*); pierwszy z nich kroczył razem z wojskiem Williama już podczas najazdu w 1066 r. Dumni, waleczni, weseli Normanowie chętnie słuchali opowieści o życiu dworskim i przygodach bohaterów, a profesja i rola minstrela była im znana i cieszyła się szacunkiem. We Francji istniały szkoły dla minstreli w Beauvais, Cambrai, Lyons jak i zrzeszenia (*guilds*). Część francuskich trubadurów (*trobaires*) lub truverów (*trouvers*) było utalentowanymi poetami i muzykami, często szlacheckiego pochodzenia. Minstrele dworscy towarzyszyli rodzinom królewskim i dworskim, inni natomiast zabawiali pospolitych ludzi na ucztach, weselach, zawodach. Deklamator (*diseur* albo *declaimer*) przedstawiał swoje utwory z akompaniamentem, gestykulacją, pantomimą, *jougleurs*, *joglars*, *jestours* i *joculatores* zabawiali widzów, razem z akrobatami i tresowanymi zwierzętami. Aby być popularnym przy rosnącej konkurencji wykonawców oraz zaspokoić oczekiwania publiczności deklamatorzy poszerzali swoje zdolności popisowe.¹⁰⁵ Normanowie sprowadzili do Anglii romanse o zróżnicowanej tematyce: rycerskiej, miłosnej, podróżniczej, historycznej. Ponieważ niektóre z nich były bardzo

¹⁰³ T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation...* op. cit., s.16.

¹⁰⁴ E .B a h n, M .L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.58-59.

¹⁰⁵ Ibid., s.63-65.

długie minstrel przerywał w pełnym napięcia miejscu, aby zachęcić publiczność do słuchania następnego utworu. Do innymi krótkich form literackich należały *fabliaux*, *lais* i *dits*. *Fabliaux* były opowiadaniem z szybko i dynamicznie rozwijającą się fabułą, z reguły rozśmieszającą słuchaczy, czasem przekazywały moralną lekcję. Nie stanowiły one własności danego autora, krążyły wśród ludności. *Lais* były krótkimi romansami, natomiast *debas* i *dits* miały formę rozmowy (pytań i odpowiedzi). W tych ostatnich brało udział kilka osób, choć czasem jedna osoba mogła zastąpić wszystkie, używając odpowiednich gestów czy modulując głos.¹⁰⁶

Coraz bardziej popularnym zwyczajem stawało się czytanie lub opowiadanie w kręgu rodzinnym. Rosnąca liczba czytających sprawiła, że zaczęły się pojawiać książki instruktażowe dotyczące czytania, pisane przez świeckich i duchownych (Geoffrey of Vinsauf: *Poetria Nova*, Archbishop of Canterbury Lafranc: *The Monastic Constitutions of Lanfranc*, John of Salisbury: *Metalogicon*).¹⁰⁷

Średniowiecze było kolejnym etapem w rozwoju ustnej interpretacji. Stało się oczywiste, że interpretacje barda (jakkolwiek recytator czy śpiewak byłby nazywany) zostały przeniesione do czasów chrześcijańskich i wzbogacone innymi gatunkami literackimi (importowanymi np. przez najeźdźców). Czytanie zataczało coraz szersze kręgi, a edukacja, choć często surowa i oparta na autorytatywnym uczeniu, wyrabiała w uczniach pamięć, zdolności czytania, interpretacji tekstów i recytacji.

RENEZANS I WIEK SIEDEMNASTY W ANGLII

Humanści Renesansu pragnęli myśleć i postępować w oderwaniu od utrwalonych autorytetów i poszukiwać nowych dróg. Życie doczesne i ludzkie problemy znowu nabrały dla nich znaczenia, trudno się więc dziwić, że czerpali przykłady z ideałów i wzorów starożytności, adaptując je do swoich potrzeb i stwarzając własny ideał człowieka renesansu. Ten, kto pragnął należeć do wykształconej elity, musiał poprawnie i pięknie władać językiem. Wzorcami do nauki łaciny klasycznej i retoryki stały się utwory i mowy pisarzy starożytnych stawiane uczniom za wzór do naśladowania. Nauczyciele włoscy podkreślali potrzebę zrozumienia intencji autora i umiejętnego przekazania tej intencji publiczności. Wskazywano na konieczność ćwiczenia poprawnej wymowy, intonacji, rytmu, akcentu, recytacji z pamięci. Do sławnych nauczycieli włoskich należeli Guarino da Verona (1374-1446) i Vittorino da Feltre (1378-1446).¹⁰⁸

¹⁰⁶ Ibid., s.67-68.

¹⁰⁷ Ibid., s.71-73.

¹⁰⁸ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s. 86-87.

Guarino da Verona podkreślał potrzebę wyrazistej, płynnej i naturalnej wymowy (bez sztucznej przesady). W celu jej kształcenia najpierw proponował doskonalenie prozodii (nauki o budowie wiersza). Jako doskonały środek polecał także codzienne uczenie się na pamięć i recytację poezji, zwłaszcza Wergiliusza. Różnorodność i prostotę stylów proponował rozwijać opierając się na zapamiętywaniu i odtwarzaniu przemów Cycerona. Podczas czytania poezji zadaniem czytelnika, według Guarino, miało być skoncentrowanie się na sensie przekazu poety, a nie użytych w tym celu środkach.¹⁰⁹ Vittorino da Feltre kładł szczególny nacisk na ćwiczenie wymowy. Zwracał uwagę uczniów na poprawne oddychanie, otwieranie ust, artykulację, intonację. Zgadzał się z Guarino, co do ważności zrozumienia intencji autora tekstu dla poprawnej interpretacji.¹¹⁰

Maffeo Vegio da Lodi w *Sześciu księgach o wychowaniu dzieci* (ok. 1450 r.) podkreślał także wagę zapamiętywania ustępów poezji i prozy, recytacji oraz deklamacji mów autorów starożytnych. Wskazywał na interesujący sposób uczenia się pisania w oparciu o wiersze wybitnych poetów. Z wierszy robiono „rozsypanywanki” prozą, które uczniowie składali w wiersze. Maffeo Vegio proponował, aby od dzieciństwa stwarzać dzieciom okazje do publicznego przemawiania. Wskazywał na konieczność doskonalenia ich wymowy i technik mówienia, aby w przyszłości mogły sprostać stawianym im surowym wymaganiom.¹¹¹ Eneasz Sylwiusz, późniejszy papież Pius II, w traktacie *De Liberatorum Educatione* (1450) polecał codzienne uczenie się na pamięć poezji i mądrych sentencji, ćwiczenie wymowy trudnych zwrotów i zdań (*tongue-twisters*) oraz dokładne wymawianie końcówek wyrazów.¹¹² W Hiszpanii uczniowie Juana Vivesa (1492-1540), którego prace przetłumaczono na język angielski, czytali na głos utwory klasyczne, m.in. Ezopa, Izokratesa, Platona, w celu ugruntowania znajomości gramatyki oraz zrozumienia tekstu. Vives zgromadził wiele swoich pism na temat edukacji i wychowania w dziele *O naukach* (1531). Wiedzą, którą uważał za wartą przekazywania była wiedza uszlachetniająca moralnie. Podkreślał rolę nauczyciela w rozpoznaniu możliwości intelektualnych i talentów dziecka. W nauczaniu używał metod indukcyjnych, uczniowie

¹⁰⁹ B. G u a r i n o, „De Ordine Docendi et Studendi,”w: W. H. Woodward, ed., *Vittorio da Feltre, and Other Humanist Educators, Classics in Education*, no.18, Bureau of Publications, Teacher’s College, Columbia University, New York, 1963, s. 174, w: E .B a h n, M. L. B a h n: *A History of Oral Interpretation*, ibid., s. 50.

¹¹⁰ E .B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s. 87.

¹¹¹ A. d i T o m a s o, „Oral Tradition, Performance, and Interpretation in Renaissance Italy”, w: *Performance of Literature in Historical Perspective...*op. cit., s. 198.

¹¹² A. S. P i c c o l o m i n i, „De Liberatorum Educatione, 1450,”w: W. H. W o o d w a r d, ed., *Vittorio da Feltre and Other Humanist Educators, Classics in Education*, no.18, Bureau of Publications, Teacher’s College, Columbia University, New York, 1963, s. 143, w: E .B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation*, op.cit., s. 87.

najpierw czytali utwory, a potem dochodzili do reguł poetyckich czy zasad wymowy. Polecał intensywne czytanie dzieł w całości bez zmuszania do znajomości całej literatury tych, którzy nie wiążą z filologią swojej kariery zawodowej. W retoryce za najważniejszą wskazywał treść mowy. Vivesa żywo interesowały skuteczne metody nauczania, odpytywanie uczniów (także przez samych uczniów- dziesiętników, tzw. *dekurjonów*), powtarzanie materiału, pisanie wypracowań, jak również zdobywanie wiedzy praktycznej w oparciu o obserwacje i doświadczenia.¹¹³

W szesnastym wieku najślawniejszą szkołą w Europie stała się szkoła Johanna Sturma, w Strasburgu. Siedmioletni uczniowie tej szkoły zaczęli czytać i mówić po łacinie oraz uczyli się na pamięć katechizmu w języku niemieckim. Ich program do lat czternastu obejmował studiowanie autorów starożytnych, pisanie wierszy, retorykę, deklamacje (wygłaszanie łacińskich przemówień i poematów) odgrywanie starożytnych sztuk.

„Powodzenie deklamacyj [sic!] zachęciło Sturma do wprowadzenia łacińskich przedstawień zbiorowych, przede wszystkim więc do odgrywania klasycznych dramatów przez młodzież szkolną. Gdy dawniej młodzież występowała z jakimś [sic!] przedstawieniem wyjątkowo, z okazji jakiejś uroczystości, Sturm przepisał obowiązkowe odgrywanie wszystkich komedyj [sic!] Plauta i Terencjusza: na każdych 20 uczniów czterech wyższych klas przypadał jeden utwór, który w ciągu roku musieli odegrać, nie licząc nadto rzadziej grywanych tragedj [sic!] greckich i komedj [sic!] Arystofanesa. Nie hamowało zapału Sturma to, że treść Komedy [sic!] bywała mocno niemoralna, wyżej cenił on korzyści językowe, towarzyszące przedstawieniom. Młodzież bardzo zasmakowała w tych produkcjach, które ściągały na scenę szkolną szerszą publiczność, a przytem [sic!] bądź co bądź wprowadzały urozmaicenie w życie szkolne. Oto geneza teatru szkolnego, który zrośnie się organicznie z szkołą humanistyczną.”¹¹⁴

Również w Anglii zaczęły powstawać szkoły przekazujące wiedzę starożytną tamtejszej młodzieży. Wpływ na program w tych szkołach miały takie osobowości jak John Colet, Erazm z Rotterdamu, Sir Thomas More, Sir John Cheke, Sir Thomas Smith. Cheke i Smith przedyskutowali i zaakceptowali wersję wymowy języka greckiego, używaną potem w Cambridge University.¹¹⁵ Erazm (1467-1536),

¹¹³ S. K o t, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy XVIII wieku...* op.cit., s.212-215.

¹¹⁴ S. K o t, *Historia wychowania...*, op.cit., s.225.

¹¹⁵ E .B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.88.

kosmopolita, zasłynął z wielu pism o treściach pedagogicznych i dydaktycznych oraz z błyskotliwego ich wyrażania. Tak np. krytykował nauczycieli ówczesnych szkół:

„Do pług lepiej posłać takiego nauczyciela, który swym huczącym głosem, wystraszyłby nawet woły i osły. Jakże ty ośmielasz się uczyć drugich, ty co sam niczego się nie nauczyłeś? Jak śmiesz, ty tępy kacie, bić batem młode istoty, zdolne, z uczciwej rodziny, które potrafisz raczej zabić niż czegokolwiek nauczyć! I to właśnie w budynku, który Grecy nazwali *schole*, a Rzymianie *ludus* (szkoła), to jest miejscem zabawy i wytchnienia, ty popisujesz się swoim [sic!] tyraństwem!”¹¹⁶

Erazm wskazywał, że aby osłodzić trud nauki czytania i pisania starożytni nadawali ulubionym przez dzieci ciasteczkom kształt liter ucząc je abecadła. Naukę należało uprzyjemnić uczniom. Erazm popierał czytanie arcydzieł literatury greckiej i rzymskiej, wyrażał także potrzebę poznania innych nauk: historii, geografii, matematyki, ale tylko w takim wymiarze, w jakim były one przydatne do zrozumienia przenośni, porównań, obrazów występujących w utworach literackich.¹¹⁷

Broniące się przed wpływami humanizmu uniwersytety, aby się utrzymać reformowały swój program, a konserwatywne podupadały. W piętnastym wieku władcy i dostojnicy popierający humanizm zakładali nowe szkoły wyższe, gdzie wykładano poezję, retorykę, klasyczną łacinę, literaturę grecką (np. *College de France*). Orientacja humanistyczna przyjęła się w szesnastym wieku w mniejszych szkołach, tzw. gimnazjach, będących pod patronatem władz miejskich i kościelnych.

Rozprzestrzenianiu się humanizmu i wiedzy sprzyjał wynalazek druku Johanna Gutenberga (c.1399-1468) w 1436 roku. Drukowane dzieła stawały się dostępne większemu gronu oddalonych od ośrodków kultury odbiorców. Znane były drukarnie Aldów w Wenecji, Frobenia w Bazylei, Stephana w Paryżu. Wcześniej podstaw czytania uczono z tzw. „książek rogowych” (desek pokrytych cienką warstwą rogu), na których zazwyczaj znajdował się alfabet i modlitwa. Nauczyciele wyższych poziomów sami nie posiadali wszystkich książek, z których pragnęli uczyć, dlatego też recytowali z pamięci fragmenty utworów, a ci nieliczni, którzy je posiadali, czytali. Zadaniem uczniów było zapamiętanie przekazywanej wiedzy, a w miarę dostępności papieru zapisywanie tego, co usłyszeli, czyli pisanie własnych książek.¹¹⁸ Rozszerzający się dostęp do dzieł

¹¹⁶ J. H u i z i n g, *Erasmus*, Bazyleja (Schwabe) 1928, t. I, 172-183, w: S. K o t: *Historia wychowania...*, op.cit., s.210.

¹¹⁷ S. K o t, *Historia wychowania...*, op.cit., s. 210.

¹¹⁸ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.89.

drukowanych dawał możliwość częściowego uniezależnienia się studentów i wszystkich żądnych wiedzy od autorytetów, dając możliwość samokształcenia teoretycznego. Sztuka retoryki i głośnego czytania poza teorią wymagała praktyki.

Młodzi, ambitni ludzie byli świadomi, że aby zrobić karierę jako duchowni, mówcy, politycy, nauczyciele muszą posługiwać się dobrymi technikami czytania i przemawiania. Sposób mówienia i czytania świadczył o ich poziomie wykształcenia i kultury. Stąd też najważniejszą dla nich nauką stała się retoryka. Aby pomóc studentom w doskonaleniu technik czytania i recytacji, a nauczycielom w nauczaniu zaczęły się pojawiać podręczniki. Jednym z najwcześniejszych był *Pastime of Pleasure*, autorstwa Stephena Hawes'a, opublikowany w Londynie w 1509 roku.¹¹⁹

Hawes udzielał tam wskazówek dotyczących głośnego czytania i recytacji, zachęcał mówiących do dostosowania prezentacji do słuchającej widowni. Ze wskazówkami teoretycznymi i praktycznymi dotyczącymi retoryki pospieszyli także Thomas Wilson (*Sztuka retoryki, The Arte of Rhetorique*, 1553) oraz Richard Rainolde (*Podstawy retoryki, The Foundacion of Rhetorike*, 1563).¹²⁰ Zdecydowany nacisk kładziono na studiowanie poezji starożytnej, na podstawie której uczniowie układali swoje własne wiersze, następnie odczytywali je na głos przed krytycznymi odbiorcami. Podręczniki z retoryki zawierały fragmenty poezji wraz z zasadami retoryki. Fragmenty te były omawiane przez nauczyciela, czytane na głos, zapamiętywane przez uczniów i recytowane. Uczniowie pisali również moralne i polityczne opowiadania, które następnie odczytywali na głos.

Logicznym następstwem był rozwój teorii sposobów mówienia. Poza zrozumieniem tekstu i wymową, wskazywano także na potrzebę dostosowania gestykulacji do przekazywanego znaczenia i emocji zawartych w tekście. Dokonywano rozgraniczenia pomiędzy zachowaniem retora i aktora. Podczas gdy mówca (recytator) poprzez wyćwiczoną technikę wymowy, zrozumienie tekstu i gestykulację przekazywał słuchaczom intencję autora, aktor zamieniał się w postacie występujące w tekście, identyfikując się z nimi także głosem i sposobem mówienia. Wymowa aktorów Renesansu była przedstawiana za przykład, jako dobra i warta naśladowania, ale recytatorów ostrzegano przed nadmierną gestykulacją i żywością przekazu właściwą aktorom. Abraham France (c.1558-1633) wskazywał, że gestykulacja recytatora (retora) powinna być dostosowywana do słów i głosu, poważna i pełna godności. Podobnie Bulwer twierdził, że gestykulacja nie jest demonstrowaniem, lecz

¹¹⁹ Ibid., s. 86-89

¹²⁰ Ibid., s. 91.

sugestią znaczenia.¹²¹ Stephen Hawes krytykował nawyki niektórych mówiących, np. ciągle potakiwanie głową, mruganie oczami, nerwowe obracanie czapki w rękach podczas mówienia.¹²²

Rozprawy na ten temat zapoczątkowały tzw. „mechanizację” ustnej interpretacji. Typowym przykładem owej „mechanizacji” były teorie John’a Bulwera (1606-1656) Wydał on na ten temat dwie książki, *Chirologię* i *Chironomię*. Choć zostały opublikowane w 1644 roku, były zbiorem opisów różnych gestów, od czasów starożytnych (Grecji i Rzymu), a kończąc na czasach współczesnych autorowi. W *Chirologii* Bulwer przedstawia, w formie ilustracji i na podstawie historycznych, literackich i religijnych tekstów, różne pozycje i gesty rąk. W *Chironomii* tłumaczy, w jaki sposób starożytni mówcy używali gestów rąk i palców celem podkreślenia przerw i akcentów w recytowanych utworach.¹²³ Zilustrowane ruchy ramion, dłoni i palców, były dopasowane do wymawianych słów i zrozumiałe dla każdego słuchacza i widza. Na przykład w *Chirologii* Bulwer nazywa dłoń „podsumowaniem” (*summary*) i wykazem (*index*) pracy naszego umysłu.¹²⁴ Bulwer przypomina obserwacje i zalecenia Cyncerona i Kwintyliana, wskazując, że mówca powinien czuć pasję i poprzez przekaz swoich emocji spowodować reakcję emocjonalną u słuchaczy.

W okresie Renesansu przywiązywano dużą wagę do jakości prowadzonych rozmów, których uczestnicy wykazywali się ogładą i talentem aktorskim przedstawiając żarty, historyjki, powiedzonka, anegdoty, wzbogacające uprzejmą konwersację. Aby kształtować talent rozmówcy i dawać praktyczne rady jak go rozwijać zaczęto pisać tzw. książki obyczajów (*courtesy books*). Do najślynniejszych należały: Giovanniego della Casa *Podręcznik dobrego wychowania (Il Galateo, A Treatise of the Manners and Behaviours*, tłum. Robert Peterson, 1576), Stevena Guazzo *Uprzejma rozmowa (The Civile Conversation*, tłum. George Pettie i Bartholomew Young), oraz Baltassare Castiglione *Dworzanin (The Courtier*, tłum. Thomasa Hoby, 1576).¹²⁵

Traktat o manierach i sposobach zachowania (A Treatise of the Manners and Behaviours) Casy, przeznaczony dla rozmówcy pozbawionego ogłady, dostarczał prostych zasad etycznych obowiązujących podczas rozmowy. Opowiadający historię powinien posługiwać się prostym językiem, bez obcych i gwarowych naleciałości,

¹²¹J. B e r t r a m, “The dramatic and rhetorical speaker’s ‘Person’ and ‘Action’ in the English Renaissance”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, Lanham, NY, 1983, s. 471.

¹²²E. B a h n , M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.95.

¹²³ Ibid., s. 95-96.

¹²⁴ Ibid., s. 465-466.

¹²⁵ D. B o r n s t e i n, “Performing Oral Discourse as a Form of Sociability During the Renaissance”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, Lanham, NY, 1983, s. 212.

utrzymanym w spokojnej intonacji, bez przesadnych, sztucznych gestów. Rozmówca powinien nadać opowiadaniu odpowiednią strukturę i nie wychodzić poza jej ramy.¹²⁶ W *Uprzejmej rozmowie (Civile Conversation)* Gutzzo udzielał dokładnych rad, kierując je do mieszczan. Wskazywał, że rozmowę powinno się upiększać, polecał więc gromadzenie interesujących powiedzonek, opowiadań, zapisywanie ich w notatniku, a następnie uczenie się ich na pamięć. Guazzo krytykował jednak bezmyślne zapamiętywanie utworów literackich i cytowanie ich w rozmowie w nieodpowiednim miejscu. Zauważał, że odpowiedni sposób i miejsce ich wykorzystania może nadać blask nawet przeciętnemu utworowi. Za najważniejsze w recytacji uważał sposób operowania głosem oraz jego poprawną, bez wysilania się projekcją. Wskazywał także na konieczność stosowania odpowiedniej barwy głosu, dokładnej wymowy słów i naturalnych przerw podczas czytania, bez jąkania się, lecz także bez narzucania zbyt szybkiego tempa. Polecał odpowiednie otwieranie ust, ani nie za szeroko ani zbyt wąsko, oraz używanie umiarkowanych gestów. Recytujący nie miał być ani zbyt sztywny, ani zbyt ruchliwy, a jego słowa powinny pasować do gestów, niczym taniec do muzyki. Zwracał także uwagę na konieczność przekazywania emocji. Twierdził, że recytujący najpierw sam musi uronić łzy, aby poruszyć do łez słuchających.¹²⁷

Dworzanin (Courtier) pióra Castiglione był adresowany do elity dworskiej. Większość rad dotyczyła tutaj recytowania poezji. Castiglione uważał, że człowiek, który nie jest wykształcony nie może ani mówić ani pisać, więc na pierwszym miejscu stawiał rolę wykształcenia, a zwłaszcza znajomości literatury będącej skarbnicą cytatów i opowiadań, absorbujących słuchaczy. Głos recytującego nie powinien być ani zbyt subtelny, ani miękki, ani też szorstki czy piejący. Powinien on być przejmujący, dźwięczny i słodki. Słowa miały być wymawiane wyraźnie i dokładnie, oraz miała im towarzyszyć wdzięczna, zachwycająca publiczność gestykulacja. Recytujący powinien wyzwać tkwiące w słuchających uczucia, a całość recytacji miała osiągnąć wymiar sztuki.¹²⁸

Żyjący w okresie Renesansu mieli dostęp do ciągle rosnącej ilości utworów literackich o różnym charakterze. Nadal słuchano przy różnych okazjach legend i opowieści, a stopniowo rolę minstrela zaczął przejmować gawędziarz kominka (*fireside narrator*). Literaturę czytano na dworach, w szkołach, tawernach, w domach, ale coraz częściej czytający wypróbowywali własny talent pisarski (twórczy). Uczniów zmuszali

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid., s. 212-216

¹²⁸ Ibid., s. 217-218.

do pisania nauczyciele, zakochani pragnęli swoimi wierszami zachwycić wybranki losu, inni czytali swoje wiersze przyjaciółom, pytając o słowa krytyki. Poeci często dyktowali swoje utwory na głos, a w swojej świadomości traktowali czytelnika jako słuchającego, zdając sobie sprawę z faktu, że ich utwory będą zarówno czytane, jak i słuchane. Aleksander Barclay (1475-1552) w *Egloges* zwracał się do czytelników: „Wy, którzy będziecie słuchać i czytać (*shall here and rede*) tę książkę...” Nicholas Berton (1545-1625) zatytułował swoją książkę *Cuda warte usłyszenia* (*Wonders Worth Hearing*) rekomendując ją do czytania zimą przy kominku, a latem na zewnątrz. O czytaniu na głos wspominali w swoich pamiętnikach Lady Ann Clifford, Sir John Evelyn (1620-1706), Samuel Pepys (1633-1703).¹²⁹

Czasy Renesansu to czasy, w których dominował dźwięk czytanych na głos lub recytowanych utworów, czasy wykwintnych przemów i uprzejmych, barwnych konwersacji. To okres, w którym recytacja, czytanie na głos, przemawianie wsparte odpowiednią wymową i pełną godności postawą należały do najbardziej pożądaných umiejętności humanisty, stanowiąc wizytówkę świadcząca o jego kulturze i wykształceniu.

ANGLIA: WIEK XVIII

W osiemnastym wieku w Anglii dyskusje na temat poprawnego mówienia i czytania nadal były w centrum uwagi, a wpływ filozofii Locke’a oraz Rousseau miał istotne znaczenie w ich rozwoju. Jan Locke (1632-1704) był jednym z największych myślicieli nowożytnych. Jego teorie dotyczące edukacji podkreślały rolę rozumu. Twierdził, że dziecko rodzi się bez jakichkolwiek wrodzonych pojęć, a dopiero żyjąc zapisuje je i przekształca w swoim umyśle.

„Na początku zmysły wprowadzają do umysłu idee szczegółowe, napęlniając pustą dotąd izbę. Z niektórymi z nich umysł stopniowo się oswaja, a wtedy zostają one pomieszczone w pamięci i otrzymują nazwy. Następnie umysł, posuwając się dalej, przechodzi do procesu abstrakcji i stopniowo uczy się operować nazwaniami ogólnymi. Tym sposobem umysł zostaje zaopatrzony w idee i wyrazy mowy, w materiał, na którym może ćwiczyć swą zdolność rozumowania w miarę zaś, jak wzbogaca się w ten

¹²⁹ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.105.

materiał, używanie rozumu z każdym dniem staje się bardziej widoczne.”¹³⁰

Locke, autor m. in. *Rozważań o rozumie ludzkim (Essay Concerning Human Understanding, 1690)* i *Mysli o wychowaniu (Some Thoughts Concerning Education 1693)* był propagatorem rozumowego systemu edukacji, opartego na aktywnym wysiłku umysłowym uczniów.

„Różni ludzie, wiem to, popełniają wielki błąd wdrażając podstawowe zasady swoim dzieciom i uczniom: jeśli się temu przyjrzymy bliżej, to rzecz cała sprowadza się to tego, że się każe uczniom wchłonąć pojęcia i zasady ich nauczycieli, kierując się ślełą wiarą, i trzymać mocno tych zasad bez względu na to, czy są prawdziwe, czy błędne. [...] [W]idzę tylko jeden odpowiedni sposób utrwalania w nich zasad: a mianowicie należy jak najusilniej baczyć na to, by w głowach dzieci nie łączyły się we wczesnych latach życia w jedno idee, między którymi nie ma związku naturalnego. Tę regułę należy często powtarzać uczniom, iżby stała się ich przewodnikiem w ciągu całego życia i studiów. Trzeba zatem, żeby nigdy nie godzili się z tym, by ich umysł łączył idee w inny sposób albo ściślej, niż na to pozwala ich natura i faktycznie istniejące między nimi związki; oraz, żeby często badali te idee, jakie znajdują powiązanie w swych umysłach, dociekając, czy to powiązanie wypływa z widocznej zgodności, jaka jest w samych ideach, czy też idee te zostały w ten sposób powiązane tylko w myśli przez pospolity nawyk.”¹³¹

Locke uważał za rzecz naturalną pozbycie się emocjonalizmu i przesądów. Przeciwstawiał się czytaniu dzieciom legend i bajek, o duchach, stworkach, czarownicach. Proponował natomiast lektury oparte na rzeczywistości, takie, które dzieci są w stanie zrozumieć, a ponadto rozwijają zasady moralne. Jedynymi bajkami, które akceptował i polecał były bajki Ezopa (*Aesop's fables*).¹³² Do dalszego kształcenia pięknej wymowy polecał utwór o teoriach wymowy Tulliusa Cyncerona *De inventione*:

„które może je [dziecko- A.G] pouczyć na czym polega umiejętność i wdzięk pięknego opowiadania stosownie do różnej jego treści i zamierzenia. Na każdą z tych reguł można wykazać, jak inni stosowali je w

¹³⁰ J. L o c k e, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, red. H. Krahelska, przeł. B. J. Gawęcki, t.1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków, 1955, s. 16.

¹³¹ Ibid., t.2, s. 596-597.

¹³² J. L o c k e, *Mysli o wychowaniu*, tłum. F. Wnorowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Kraków, 1959, s.190-191.

praktyce. Starożytni klasyczni autorzy dostarczają mnóstwa takich przykładów, które nie tylko należy im tłumaczyć, ale które należy im stawiać przed oczy, jako wzory do codziennego naśladowania.”¹³³

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) wskazywał, że człowiek rodzi się dobrym, po czym zostaje skorumpowany przez społeczeństwo. Proponował wychowywanie dzieci na wsi, z dala od miejskiego zgiełku.

„Posyłajcie tedy dzieci by odnawiały się, że tak powiem, same przez się i wśród pól odzyskiwały siłę, którą traci się w niezdrowym powietrzu nazbyt zaludnionych miejscowości.”¹³⁴

Rousseau radził: „Obserwujcie naturę i kroczone drogami, które znaczy.”¹³⁵ Tak wychowywany „człowiek natury” miał wyrastać na człowieka niezależnego fizycznie oraz duchowo, z pełną świadomością swoich praw.

„Co do mego ucznia, lub raczej ucznia przyrody, to wprawiany będąc od dzieciństwa do radzenia sobie, o ile tylko możliwe, nie przyzwyczajają się on do udawania się ciągle o pomoc do innych, tym bardziej zaś do wystawiania przed ludźmi wielkiej swojej wiedzy. W zamian za to umie sądzić, przewidywać, rozmawiać o wszystkim, co dotyczy go bezpośrednio.”¹³⁶

Rousseau radził nauczycielom, aby obserwowali dokładnie rozwój ucznia, odkrywali jego naturalne zdolności i upodobania,¹³⁷ nie zmuszali do pamięciowego opanowania wiedzy, której nie rozumieją, m. in. recytowania bezmyślnie strof Wergiliusza.¹³⁸ Dzieci powinny czytać utwory zrozumiałe, odpowiednie do ich wieku, służące dobrym przykładem. Książką, którą polecał był *Robinson Crusoe*. Rousseau cenił wagę naturalnych uczuć, m.in.: miłości samego siebie i litości. Miłość samego siebie uważał za uczucie dobre, twórcze, będące motorem do działania, litość oznaczała branie pod uwagę dobra innych ludzi.¹³⁹

¹³³ Ibid., s. 191.

¹³⁴ J. J. R o u s s e a u, *Emil*, w: *Wybór Tekstów Pedagogicznych*, oprac. H. Poholska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1949, s. 48.

¹³⁵ Ibid., s. 38.

¹³⁶ J. J. R o u s s e a u: *Emil ... op.*, cit. s. 58.

¹³⁷ Ibid., s. 55.

¹³⁸ Ibid., s. 71.

¹³⁹ Ibid., s. 19.

„Życ – to dla nas znaczy czuć. Odczuwanie niewątpliwie poprzedza rozum. Już mamy uczucia, zanim zdobyliśmy pojęcia. Jakakolwiek jest przyczyna naszego bytu, zaopatrzyła ona nas dla samozachowania w uczucia potrzebne naszej naturze.”¹⁴⁰

Rousseau uważał okazywanie uczuć za ważne i pożądane oraz proponował ich ukierunkowanie.¹⁴¹ Osiemnastowieczne rozprawy na temat interpretacji tekstów pozostawały pod wpływem tych poglądów filozoficznych. Rozumienie utworu stało się podstawowym zadaniem czytającego czy recytującego, a następnie przekazanie sensu słuchającemu. Przekazując ten sens należało jednak być uczuciowym i naturalnym.

W osiemnastym wieku powstał w Anglii tzw. *Elocutionary Movement*, skupiający pisarzy, mówców, nauczycieli, duchownych, aktorów, zainteresowanych *elocutio* tj. dziedziną retoryki, dotyczącej ustnego i niewerbalnego stylu przekazu.¹⁴²

Do najwybitniejszych z nich należeli Thomas Sheridan (1719-1788) i John Walker (1732-1807). Thomas Sheridan, nauczyciel krasomówstwa i ojciec dramaturga Richarda Brinsley Sheridana, w 1763 roku opublikował książkę *Course of Lectures on Elocution*. Wyraził w niej przekonanie, że w sztuce krasomówstwa należy naśladować i kierować się prawami natury, bowiem jesteśmy obdarzeni głosem i ciałem, które jako elementy natury, podlegają jej prawom. Natura dyktuje naszym emocjom odpowiednie tony głosu, spojrzenia, gesty. Sheridan przeciwstawiał się sztuczności przekazu i podkreślał, że ustna interpretacja literatury powinna przypominać naturalną rozmowę.¹⁴³ Stał się on przedstawicielem tzw. „szkoły naturalnej”. W „szkołach naturalnych” twierdzono, że nie jest możliwym ustalenie reguł dotyczących wyrażania głosem i gestami tekstu, ponieważ natura obdarzyła nas licznymi możliwościami w tej dziedzinie. Wystarczy głębokie odczuwanie i zrozumienie utworu, aby uruchomić nasze naturalne zdolności i oddać jego sens i ducha. To zdanie podzielali także William Cockin i John Rice.¹⁴⁴

John Walker w 1781 roku opublikował *Elements of Elocution*, gdzie przedstawiał odmienne poglądy na temat retoryki. W swojej książce dokładnie określał zasady i oznaczenia dla wyrażenia intonacji, siły i brzmienia głosu, tempa i płynności wymowy, gestów. Miały one pomóc w interpretacji tekstu, natomiast przyczyniły się do jej

¹⁴⁰ Ibid., s.101.

¹⁴¹ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s. 119.

¹⁴² T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation...* op. cit., s. 17.

¹⁴³ M. M. R o o b, *Oral interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, H.W. Wilson Company, New York, 1941, s.32-33. Por. Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001, s. 473.

¹⁴⁴ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s. 124.

„zmechanizowania.” Zdefiniował także czytanie jako „system reguł, które uczą nas wymowy pisanego utworu poprawnie, energicznie, różnorodnie i łatwo.”¹⁴⁵ Podkreślał rolę studiowania struktury zdań, interpunkcji i intonacji, które nazywał „osią [...], na której obracają się siła, różnorodność, harmonia mówienia,” zarówno czytającego, jak i mówiącego.¹⁴⁶ Proponował aby uczniowie dokładnie naśladowali wymowę i sposób czytania nauczyciela.¹⁴⁷ Walker i jego naśladowcy reprezentowali tzw. „szkołę mechaniczną,”¹⁴⁸ której propagatorzy szukali reguł, według których można by kodować znaczenia i emocje zawarte w tekście.

Podział szkół mówienia i czytania na „mechaniczne” oraz „naturalne” wzbudzał wiele kontrowersji, bowiem nie był klarowny. Przedstawiciele obu szkół nie byli w stanie dokonać jasnego podziału cech charakteryzujących ich szkoły. Nawet Sheridan rozwinął system oznaczeń i wskazówek dotyczących „naturalnych” elementów interpretacji (akcentowania słów, pauz, intonacji, naturalnych gestów), który obecnie ocenia się jako bardziej zmechanizowany niż naturalny.¹⁴⁹

Niektórzy teoretycy łączyli elementy obu tych szkół m.in. „naturaliści” John Mason (1600-1672) i John Henley (1692-1756). Mason w *Eseju o krasomówstwie lub wymowie (An Essay on Elocution or Pronunciation (1748))* koncentrował się na poprawności używania głosu. To właśnie on wskazywał, że czasowo przecinek w zdaniu odpowiada liczeniu do jednego, średnik do dwóch, dwukropki do trzech i kropka do czterech. W ten sposób czytelnik mógł liczyć w myślach i stosować poprawną długość pauz. Podobnie Henley często opierał się na regułach.¹⁵⁰

Ważną osobowością i modelem do naśladowania okazał się aktor, David Garrick (1717-1779). Rice nazywał go geniuszem, a Sheridan i William Enfield podawali go za przykład wyjaśniając pracę głosem i używanie gestykulacji.¹⁵¹ Joshua Steele uczył swoich studentów pisząc symbole nad linijkami wykonywanych przez niego utworów, m.in. używając symboli oznaczył sposób wykonania przez Garricka monologu Hamleta „Być albo nie być”. Cockin i Walker dedykowali książki Garrickowi. Uważano jego talent teatralny za najlepszy, naturalny model.¹⁵²

¹⁴⁵ J. Walker, *Elements of Elocution*, M. J. Jonsen, London, 1806, s.1. Cyt. za. E. Bah n, M. L. Bah n: *A History of Oral Interpretation*. Burgess Publishing Company, Minneapolis, Minn., 1970, s. 123.

¹⁴⁶ Ibid., s.56.

¹⁴⁷ K. Brooks, E. Bah n, L. Lamont Okey, *The Communicative Act of Oral Interpretation*, Allyn and Bacon, Boston, 1967, s. 12.

¹⁴⁸ Ch. Lee, T. Gura, *Oral Interpretation...* op. cit., s. 473.

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ E. Bah n, M. L. Bah n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s. 122.

¹⁵¹ T. V. Lewis, *Communicating Literature...*, op. cit., s.18.

¹⁵² D. Bartine, “‘Key-Word’ Theories of Reading from Elocution to Interpretation”, w: D. W.

Zadaniem interpretatora w osiemnastym wieku, podobnie jak wcześniej, było zrozumienie tekstu i przekazanie jego sensu słuchającym, wywołując w słuchaczach reakcję emocjonalną zgodną z emocjami autora zawartymi w tekście (J. Henley, J.Mason, J. Burgh, J.Rice, T.Sheridan, W.Cockin, J.Walker). Zastanawiano się jak wyzwać w czytelniku emocje zawarte przez autora tekstu, jaki powinien być stopień intensywności emocji wyrażanych przez czytającego tekst, czy czytający powinien przeżywać treść tekstu.¹⁵³

Mason proponował czytającemu intensywne przeżycie emocji autora, Sheridan czucie i zrozumienie uczuć autora, natomiast Walker, aby czytający odkrył w sobie emocje podobne do tych zawartych w tekście. Rice ostrzegał przed projekcją zbyt intensywnych uczuć, ostrzegając przed utratą kontroli nad sobą. W celu wyrażania danych emocji James Burgh (1714-1775) proponował różne pozycje i ruchy głowy, oczu, ust, brwi, rąk czy też całego ciała, a także odpowiednią intonację głosu. Walker zgadzał się z Burghiem i wskazywał, że przyjęcie postawy wyrażającej pożądaną emocję może ją wywołać u słuchaczy. William Cockin (1736-1801) wskazywał na bezsensowność dokładnego ustalenia zakresu ludzkich emocji i proponował umiarkowane stosowanie gestykulacji i tonu głosu.¹⁵⁴

W osiemnastym wieku dyskutowano również na temat roli czytania, przemawiania, recytowania oraz ich wzajemnych relacji. Mason uważał, że zarówno czytanie, jak i przemawianie wywodzą się z konwersacji. Burgh twierdził, że czytanie jest po prostu mówieniem tego, co widzimy na kartce. Taką opinię wyraził w książce *Sztuka mówienia (The Art Of Speaking, 1762)*. Tam też omawiał reguły wyrażania namiętności i humoru, w oparciu o wybrane teksty, wskazując równocześnie, że natura obdarzyła nas właściwymi formami wyrazu do wyrażania naszych nastrojów i emocji.¹⁵⁵ Rice opublikował *Wstęp do sztuki czytania (An Introduction to the Art of Reading, 1765)*, w którym popierał naturalność i spontaniczność czytania. Cockin w *Sztuce przekazu języka pisanego (The Art of Delivering Written Language 1775)* generalnie zgadzał się z twierdzeniem, że czytanie powinno przypominać konwersację, jednak proponował zachowanie umiaru w wyrażaniu emocji, które powinny być sugestywne, ale nie realistyczne.¹⁵⁶

Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, Lanham, New York, London, 1983, s.498.

¹⁵³ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s. 117-119.

¹⁵⁴ Ibid., s. 120-124.

¹⁵⁵ Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation...*, op. cit., s. 474.

¹⁵⁶ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.116.

W osiemnastym wieku mówienie uważano za wzór poprawnego czytania wyznaczające jego standard, ale jednocześnie twierdzono, że dobry mówca powinien najpierw opanować sztukę czytania, bowiem czytanie uważano za podstawę mówienia (R. Dodsley, J. Walker). Zastanawiano się nawet, które z nich powinno być jako pierwsze doprowadzone do perfekcji. Porównywano także wartość recytacji i czytania oraz ich wzajemne relacje. Niektórzy twierdzili, że recytacja jest ważniejsza od czytania na głos, ponieważ pozwala na spontaniczność przekazu. Wypowiadali się na ten temat ludzie różnych profesji m.in. Jonathan Swift (duchowny), T. Sheridan (nauczyciel, aktor), W. Enfield (retoryk), G. Campbell (retoryk, teolog), H. Blair (duchowny, wykładowca literatury). Hugh Blair (1718-1800) nie dostrzegał związku między recytacją a czytaniem na głos i wykazywał, że opanowanie tekstu na pamięć ma szczególne znaczenie w perswazji, którą czytanie osłabia. Cockin i Sheridan twierdzili, że zanim dany tekst można dobrze recytować, należy go dobrze czytać na głos. George Campbell (1719-1796) wolał słuchać dobrze czytających, niż słabo recytujących (wg niego na jednego z dobrze recytujących przypadało sześciu dobrze czytających). Czytanie było także traktowane jako sztuka (John Rice, *An Introduction To The Art of Reading*, 1765, William Cockin, *The Art of Delivering Written Language* 1775).¹⁵⁷

Aby określić czy dany tekst nadawał się do recytacji czy też do głośnego czytania pojawiały się różne podziały materiału. Na przykład w oparciu o myślicieli greckich i rzymskich, teksty dzielono według rodzajów gatunków literackich na: poezję, prozę, komedię, tragedię, przemówienia i kazania. Rice zaproponował podział na pięć kategorii: poezję, narrację, opis, przemowy publiczne (włączając kazania) i deklamację teatralną.¹⁵⁸ Wyrażano opinię, że sposób ustnej interpretacji powinien być dostosowany do rodzaju utworu. Do dominującej w przeszłości poezji dołączyły inne gatunki literackie, opowiadania, eseje, pamiętniki. Rozpoczęto dyskusje na temat różnic i podobieństw w recytacji poezji i prozy. Poezję zazwyczaj interpretowano patetycznie, bardziej sztucznie, więc podkreślano, że można tego uniknąć, jeśli za podstawowe przesłanie interpretacji uzna się przekazanie znaczenia. Wówczas różnica w interpretacji poezji i prozy przestanie być widoczna. Aby przekazać znaczenie proponowano stosować w odpowiednim miejscu pauzy, a nie jak to było dotychczas w środku wersu, na końcu lub pomiędzy zwrotkami.

Następnym ważnym problemem był wybór tekstów dla początkujących uczniów. Zastawiano się czy bardziej nadaje się dla nich proza czy poezja. Tu zdania były

¹⁵⁷ Ibid., s. 125-126.

¹⁵⁸ Ibid., s. 126.

podzielone. Mason i Cockin proponowali prozę. Cockin wskazywał, że proza ma się do poezji jak chodzenie do tańca. Mason uważał prozę za łatwiejszą, ponieważ wykazywała cechy mowy potocznej. Polecał rozpoczynać naukę od *Rozwoju pielgrzyma* (*Pilgrim's Progress*, 1678) autorstwa John'a Bunyana lub jakiejś spokojnej noweli. Sheridan i Walker uważali poezję za trudniejszą do wykonania i dlatego każdy z nich, aby pomóc recytującym lub czytającym, proponował pewien zestaw reguł.

W osiemnastym wieku w Anglii powstał tzw. „Ruch krasomówstwa” (*Elocutionary Movement*) z jego dwoma odłamami tzw. szkołą mechaniczną (*mechanical school*) której przedstawiciele wprowadzali reguły kontrolujące ruchy, głos, oraz emocje podczas mówienia i czytania, oraz szkołą naturalną (*natural school*) której propagatorzy twierdzili, że tego typu reguły ograniczały naturalną interpretację. Poglądy oraz teorie myślicieli i praktyków ścierały się ze sobą lub zazębiały wytyczając kierunki rozwoju interpretacji z których część istnieje do dzisiaj np. podział gatunków literackich i dostosowywanie do nich stylów czytania, stosowanie pauz w miejscach, które podkreślają znaczenie tekstu, wyrażanie emocji i nastrojów.

AMERYKA: WIEK XVII

Historia edukacji Stanów Zjednoczonych¹⁵⁹ zaczyna się z momentem powstawania w północno-wschodniej części Ameryki kolonii angielskich i holenderskich.

„Osiedlający się tam koloniści byli w większości protestantami. Przywozili z Anglii, Holandii, Niemiec i Szwecji własne obyczaje, wierzenia religijne, poglądy na wychowanie i zgodnie z nimi organizowali pierwsze na ziemi amerykańskiej szkoły anglikańskie, kalwińskie czy luterzańskie, które uczyły w ojczystym języku każdej grupy emigracyjnej czytania, pisania, rachunków i śpiewu”.¹⁶⁰

Kurdybach we wczesnym rozwoju wychowania i szkolnictwa amerykańskiego wyróżnia trzy typy. Pierwszy z nich powstał najwcześniej, w Wirginii gdzie monopol na wykształcenie według tradycji angielskich posiadał kościół anglikański. Edukacją według klasycznego programu nauczania, objęto tutaj młodzież klas wyższych i średnich. Nie dbano natomiast o edukację dzieci biednych rzemieślników lub sierot.

¹⁵⁹ Po raz pierwszy nazwa Stany Zjednoczone występuje w *Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych Ameryki uchwalonej 4 VII 1776 r.*

¹⁶⁰ Ł. K u r d y b a c h, *Historia Wychowania*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1968, s. 343.

Dopiero w XVIII wieku wprowadzono w Wirginii przepisy, według których wszystkie dzieci biednych rzemieślników oraz sieroty podlegały obowiązkowej nauce rzemiosła, a w czasie terminu miały nauczyć się czytać i pisać. Drugi typ szkolnictwa wytworzył się w New Netherland, kolonii holenderskiej, późniejszym stanie Nowy Jork. Zorganizowano tam, w oparciu o fundusze publiczne, szkolnictwo podstawowe dla wszystkich dzieci, a dobór nauczycieli i nadzór nad egzaminami powierzono duchowieństwu (większość tamtejszej ludności była wyznania kalwińskiego). Trzecim typem był system wytworzony w kolonii Massachusetts. Ustawy z 1642 i 1647 roku ustanawiały tam obowiązek stworzenia szkół publicznych w każdej gminie liczącej 50 mieszkańców oraz średnich szkół łacińskich w każdym mieście liczącym 100 mieszkańców. Tak więc kolonia Massachusetts jako pierwsza, w XVII wieku, wprowadziła w Ameryce powszechny obowiązek szkolny.¹⁶¹ Chałasiński natomiast zauważa:

„Wprawdzie już prawa uchwalone w kolonii Massachusetts w 1642 r. i 1647 r. – najstarsze o podstawowym charakterze akty prawne w dziedzinie wychowania i szkolnictwa – wkraczały w tradycyjną władzę rodziców nad dziećmi, ale ingerencja ta nie szła zbyt daleko. Prawo z 1642 r. zobowiązywało rodziców do kształcenia dzieci i wprowadzało kontrolę nad pełnieniem tego obowiązku. Prawo z 1647 r. nakładało na gminy obowiązek tworzenia i utrzymywania szkół. Nie było jednak w tych prawach mowy o obowiązku rodziców wysyłania dzieci do szkoły ani o prawie dziecka do szkoły. Zgodnie z duchem prawa zwyczajowego (*common law*) prawo do korzystania ze szkoły było uprawnieniem rodziców, a nie dzieci.”¹⁶²

Chociaż według prawa stanowego w Massachusetts prawo dziecka do edukacji podlegało woli rodziców przestało być zależne ich sytuacji finansowej. W ciągu następných czterdziestu lat większość kolonii poszła śladem Massachusetts umożliwiając wykształcenie dzieciom.¹⁶³ W szkołach podstawowych uczyły się one czytania, pisania, arytmetyki i religii, natomiast łacińska szkoła średnia została stworzona na podstawie tego typu szkół w Europie. Nauka polegała na zapamiętywaniu materiału, a nauczycielowi pomagała w tym procesie różga. Wczesne szkoły amerykańskie nie miały

¹⁶¹ Ibid., s. 344-345.

¹⁶² J. C h a ł a s i ń s k i, *Spółeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s.13-14.

¹⁶³ J. B. O r r, “The American System of Education”, w: L. S. Luedtke, ed., *Making America: The Society and Culture of the United States*, Forum Series, United States Information Agency, Washington, D.C., 1995, s. 282.

podziału uczniów według wieku, w tej samej klasie mogły się uczyć małe dzieci i nastolatki. Większość podręczników używanych w tym czasie w Europie była także używana w Ameryce, np. psalterze, teksty greckie i łacińskie, podręcznik Jana Amosa Komeńskiego *Świat (zmysłowy) w obrazach (Orbis (sensualium) pictus)*.¹⁶⁴

Pierwszym, oryginalnym, amerykańskim podręcznikiem był *Elementarz z Nowej Anglii (The New England Primer)*, stosowany od 1683 roku do początków dziewiętnastego wieku.¹⁶⁵ W oparciu o ten podręcznik uczeń miał opanować sztukę czytania, a jednocześnie pogłębić wiedzę religijną i kształtować zasady moralne. Ucząc się na przykład litery „a” i „b” miał zapamiętać rymowanąkę:

“A In Adams Fall	“A Z Adamem
We sinned all	grzeszni i potępieni
B Thy life to mend	B Dzięki tej książce
This Book attend	będziemy zbawieni” ¹⁶⁶

Richard Gray w *Historii Literatury Amerykańskiej (A History of American Literature)* pisze:

“Jest sprawą oczywistą, że *Elementarz (Primer)* powstał z wiary w wartość szerzenia umiejętności czytania i pisania jako sposobu osiągnięcia spokoju publicznego i osobistego zbawienia. ‘Teraz dziecko zapoznane z literami i pisownią’, czytamy na końcu nauki alfabetu, ‘niech nauczy się tych i podobnych zdań na pamięć w ten sposób pozna swoje obowiązki i zostanie zachęczone do nauki.’¹⁶⁷

Na rozwój czytania i recytacji duży wpływ miała religia, a w rozwoju edukacji kolonialnej przodowała Nowa Anglia i Purytanie. Według nich, Bóg przekazywał swoją wolę poprzez Biblię, która była najpopularniejszą księgą. Duchowni interpretowali Biblię na kazaniach, natomiast wierni byli zobligowani do czytania i studiowania jej w

¹⁶⁴ Jan Amos Komeński, *John (Johann) Amos Comenius (1592-1670)* był czeskim pedagogiem, który starał się zmienić system nauczania przeciążony dyktowaniem materiału i nauką pamięciową. Aby ułatwić uczniom naukę łaciny zilustrował łacińską czytankę 150 drzeworytami. Uważał on bowiem, że proces nauczania nie powinien opierać się jedynie na uczeniu się nazw, ale na zobaczeniu przedmiotów, które te nazwy przedstawiają. Jeśli nie można przedstawić dzieciom konkretnych przedmiotów należy przedstawić im ich obraz. W ten sposób powstał pierwszy podręcznik *Orbis Pictus, (Świat w obrazach)* opublikowany po raz pierwszy w 1658 roku i używany w szkołach europejskich i amerykańskich przez około dwieście lat.

¹⁶⁵ H. G. S h a n e, “Education”... op. cit., s. 84.

¹⁶⁶ *The New England Primer*, w: R. Gray: *A History of American Literature*, Blackwell Publishing, Oxford, UK, 2005, s. 43.

¹⁶⁷ R. G r a y, *A History of American Literature*, Blackwell Publishing, Oxford, UK, 2005, s.43.

domu, dlatego musieli umieć czytać. Dużą popularnością cieszyły się poematy religijne, m.in. poemat *Dzień Sądu Ostatecznego* (*The Day of Doom*, 1662) autorstwa pastora Michaela Wiggleswortha (1631-1705). W 224 wersach autor odnosi się do Biblii w celu pouczenia czy też nawrócenia wiernych. Wielu czytających ten wiersz Purytan, uczyło się go na pamięć i na głos w domach rodzinnych. Podobnie *Psalterz z Zatoki* (*The Bay Psalm Book*, 1640) miał za zadanie popularyzowanie wiary. Psalmi były śpiewane zarówno w kościele, jak i w domach.¹⁶⁸

Zdecydowanie Purytanie odegrali największą rolę w rozwoju amerykańskiej edukacji. Podkreślali rolę wykształcenia i promowali jego rozwój. Założony w 1636 roku Harvard College miał kształcić przyszłych duchownych i prawników oraz zagwarantować Purytanom intelektualne przywództwo w koloniach. Program Harvardu, pierwszej amerykańskiej uczelni (*American College*), był repliką programu Cambridge University w Anglii. Obejmował on siedem przedmiotów (*liberal arts*): gramatykę, dialektykę i retorykę (*trivium*) i oraz arytmetykę, geometrię, muzykę, astronomię (*quadrivium*). W Harvardzie nie uczono wówczas muzyki.¹⁶⁹ Wymagania stawiane przed studentami w 1642 roku obejmowały powtarzanie publicznie kazań, umiejętność pisanie i mówienia po łacinie, zarówno wierszem jak i prozą. W połowie siedemnastego wieku studenci dwa razy dziennie czytali na głos Biblię, słuchali wykładów z retoryki, deklamowali po łacinie i po grecku.¹⁷⁰ Istotną rolę w rozwoju Harvardu odegrał Henry Dunster, pełniący tam funkcję rektora w latach 1640-1654. Za jego czasów sytuacja Harvardu ustabilizowała się po niefortunnej kadencji Nathaniela Eatona, który bardziej nadawał się na inkwizytora niż nauczyciela młodzieży. Dunster ukończył Magdalene College w Cambridge w 1634 roku, uzyskując tytuł magistra. W 1640 roku wyemigrował wraz z bratem do Bostonu, a trzy tygodnie po przybyciu do Ameryki został wybrany rektorem Harvardu. Lawrence A. Cremin pisze:

„Istnieją dowody, że Dunster sam nauczał wszystkich przedmiotów zawartych w programie, przynajmniej w początkowych latach swojego urzędowania; z pewnością program z roku 1642 był tak ułożony, że rektor mógł sam prowadzić wykłady, uczyć studentów pierwszego roku od poniedziałku do czwartku od godziny ósmej do dziewiątej rano, studentów drugiego roku od dziewiątej do dziesiątej i trzeciego roku od dziesiątej do

¹⁶⁸ Ibid., s.42-43.

¹⁶⁹ L. H e s t o n, „Early Graduate Education: Michigan, Northwestern, Wisconsin”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s.317.

¹⁷⁰ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*op. cit., s.133.

jedenastej. Ze wszystkimi studentami spotykał się w piątki i soboty na zajęciach z retoryki i religii oraz spędzał popołudnia na nadzorowaniu dysput (*disputations*), recytacji (*recitations*) i innych zajęć indywidualnych (*tutorial exercises*). Pierwsi asystenci Dunstera pojawili się w 1643 roku, kiedy zarząd zadecydował, że ‘powinno się wybrać dwóch studentów, którzy ukończyli studia z tytułem bakałarza (*bachelor*) do pomocy rektorowi w czytaniu studentom pierwszego roku, w taki sposób w jaki życzy sobie tego rektor’ i przydzielił John’a Bulkley’a oraz George’a Downinga, absolwentów 1642 roku, na te nowo stworzone pozycje.”¹⁷¹

Podstawą edukacji na siedemnastowiecznym Harvardzie były wykłady, dysputy (*disputations*) i deklamacje, służące do odkrywania i uporządkowania filozoficznej i religijnej prawdy. Cremin nazywa wykład „ustnym podręcznikiem”, bowiem wykładowca przedstawiał dany problem np. w formie pytania, i komentując go dzielił odpowiedź na części, wskazując zależności w rozumowaniu. Często wykład dotyczył antycznych traktatów, a studenci zapisywali go słowo w słowo. Dysputę rozpoczynał prowadzący (*moderator*) przedstawiając swój punkt widzenia odnośnie danego problemu, a biorący udział w dyspucie zaprzeczali jego opinii. Podczas wymiany zdań starano się odkryć błędy w logice rozumowania uczestników dysputy, a publiczność wyrażała aplauz doceniając każdą trafnie użytą ripostę, błyskotliwą myśl czy sformułowanie. Prowadzący kończył dysputę przemową, wyrażając pochwałę dla danego dysputanta. Styl prowadzenia dysput był doniosły i formalny.¹⁷² W nauce retoryki (*elocutio*)¹⁷³ główny nacisk kładziono na styl kompozycji nie przywiązując dużej wagi do pozostałych elementów retoryki klasycznej, które uległy zubożeniu i zanikowi. Fakt ten stał się przedmiotem krytyki zarówno w Anglii, jak i w amerykańskich koloniach. Dopiero w 1748 w Ameryce powrócono do zainteresowania całym kanonem retoryki klasycznej, w

¹⁷¹ L.A. C r e m i n, „College”, w: L. F. G o o d c h i l d, H. S. W e c h s l e r, eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, Ginn Press, Needham Heights, Mass., 1989, s. 37.

¹⁷² Ibid., s. 36.

¹⁷³ Na retorykę klasyczną składały się *inventio*- szukanie i gromadzenie materiału do argumentacji, *dispositio*- podział zebranego materiału na wstęp, narrację (argumenty), zakończenie, *elocutio* albo *educatio*- dopasowanie języka do słuchaczy i kontekstu poprzez wybór stylu wypowiedzi np. wzniosłego, średniego, niskiego i prostego, *pronuntiatio* lub *actio* – przemówienie zawierające w sobie techniki słowne i aktorskie, relację z publicznością, pisanie na skórze lub papierusie, *memoria* – ćwiczenie umysłu w celu dokładnego odtworzenia materiału i przedstawienia go przed publicznością. Retoryka określała także czas przemowy *epideic* lub *demonstrative*- czas teraźniejszy stosowany w debatach, podczas ceremonii, rocznic, *deliberative*- czas przyszły dotyczący planów i spekulacji teoretycznych, *forensic* lub *judicial* – czas przeszły używany zwłaszcza w sprawach sądowych przy określaniu winy lub niewinności. We wszystkich typach przemówień mówca mógł odwoływać się do emocji i serca (*pathos*), głowy i umysłu (*logos*) oraz charakteru i moralności (*ethos*). w: T. M c A r t h u r, ed., *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford University Press, Oxford, UK, 1992, s.864-865.

Anglii proces ten nastąpił wcześniej, w 1660 roku.¹⁷⁴ W Ameryce do najbardziej popularnych ćwiczeń retorycznych należały deklamacje. Pierwszy katalog Harvardu przeznaczał dziewiątą godzinę w szóstym dniu nauki na deklamacje, w ten sposób zapewniając każdemu studentowi możliwość deklamowania raz w miesiącu. Deklamacje te różniły się znacznie od deklamacji starożytnych, będących jednocześnie debatą na dany temat. Deklamowano krótką kompozycję, najpierw napisaną w języku antycznym, a potem przedstawioną z pamięci, co miało świadczyć o kompetencji językowej. Później deklamacje poszerzono o interpretacje przemówień sławnych mówców. Deklamacje spotykały się z krytyką i były uznawane za sztuczne i nieoryginalne, niemniej jednak stały się ważnym ćwiczeniem retorycznym i kontynuowano je jeszcze w XIX-tym wieku.¹⁷⁵ Studenci wprowadzali do swoich popisów krasomówczych klasyczne aluzje oraz cytaty, klasyfikując je w grupy tematyczne, np. życie, śmierć, wojna, pokój, zło, cnota.¹⁷⁶ Robb tak podsumowuje początki ustnej interpretacji tekstów w Ameryce:

„Ustna interpretacja pojawiała się w różnych formach i zajmowała różne miejsca pod względem ważności w programach amerykańskich college'ów i uniwersytetów, lecz istniała od początku i jest kontynuowana do dzisiaj. Pojawiła się najpierw [...] w formie deklamacji i przemówień po łacinie i po grecku. Poza aspektem przekazywania treści słuchającym [komunikacją] brano pod uwagę inne elementy; czasem materiał był oryginalny, ze szczególnym naciskiem na kompozycję. Ponieważ materiał ten był zapamiętywany i przedstawiany przed publicznością, wydaje się właściwym uznanie tych ćwiczeń za pierwowzorów obecnych kursów ustnej interpretacji literatury.”¹⁷⁷

AMERYKA: WIEK XVIII

„W koloniach amerykańskich, zwłaszcza w pierwszej połowie osiemnastego wieku, panowała określona hierarchia. Na jej czele znajdowali się biali mężczyźni, następnie kobiety i Indianie, na końcu Afroamerykanie. Władza spoczywała w rękach białych mężczyzn, zazwyczaj wykształconych oraz tych, którzy pełnili funkcje w rządzie miejskim i kolonialnym. Bogactwo literatury z tego okresu może

¹⁷⁴ M. M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities, A Historical Study of Teaching Methods...* op. cit., s.20-21.

¹⁷⁵ Ibid., s.23-26.

¹⁷⁶ L. A. C r e m i n, „College”... op. cit., s. 36.

¹⁷⁷ M .M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities...* op. cit., s. 24.

prowadzić czytelnika do mylnego wniosku, że większość Amerykanów brytyjskiego pochodzenia była w stanie pisać i czytać. Prawdą jest jednak, że większość, prawie wszyscy czarni, połowa białych kobiet i jedna piąta białych mężczyzn – nie potrafiła ani jednego, ani drugiego. Kultura kolonialna była, przynajmniej w pierwszej połowie osiemnastego wieku, zanim nastąpił wzrost ekonomiczny i w pełni rozwinął się druk, kulturą ustną, opartą na interpersonalnym przekazie informacji.”¹⁷⁸

Sytuacja ta zaczęła zmieniać się w połowie osiemnastego wieku, kiedy nowa elita właścicieli plantacji, handlarzy i kupców, zaczęła przywiązywać wagę do edukacji traktując ją jako symbol społecznego statusu. Bogaci rodzice wysyłali swoich synów do nowozakładanych uniwersytetów, takich jak, Princeton (1747); Columbia (1754); Brown (1765); Rutgers (1766), lub już istniejących jak Harvard (1636), College of William and Mary (1693) czy Yale (1701). Kształcenie na uczelniach obejmowało dzieci klasy posiadaczy. Najbogatsi wysyłali także swoje dzieci do Londynu lub Edynburga. Kształcenie w zasadzie nie obejmowało rdzennych Amerykanów, Afroamerykanów i kobiet.¹⁷⁹ Nielicznych Indian przyjmowały jedynie Dartmouth College (Moor’s Indian School) i College of New Jersey (Princeton).¹⁸⁰ O zakresie edukacji na plantacjach decydowali ich właściciele, zezwalając na naukę jedynie tego, co było konieczne do wykonywanych przez nich obowiązków. Ponieważ obawiano się buntów niewolników oraz chciano utrzymać ich niską pozycję społeczną, większość rządów stanowych wprowadziło zakaz uczenia niewolników czytania i pisania.¹⁸¹ Sytuacja tzw. wolnych

¹⁷⁸ P. L a u t e r, ed., *The Heath Anthology of American Literature*, vol. 1, D.C. Heath and Company, Lexington, Mass., 1990, s. 460.

¹⁷⁹ Ibid., s.460.

¹⁸⁰ Edukacja Indian od samego początku służyła nawróceniu ich na religię białych osadników oraz była środkiem do niszczenia ich kultury. Misjonarze tłumaczyli modlitwy na indiańskie języki nadając im formę prostych, rytmicznych pieśni i uczyli ich Indian. Pierwszą Biblią wydaną w Ameryce w 1663 roku był Nowy Testament przetłumaczony przez Johna Eliota na język Algonquian w celu nawracania Indian. W otwartej w 1617 roku w New Hampshire, Moore’s Charity School, później nazwanej Dartmouth College kształcono dzieci misjonarzy oraz Indian. Był to dwupiętrowy budynek, w którym indiańscy chłopcy spali na górze a uczyli się piętro niżej. Uczono ich czytania, pisania, arytmetyki, języka angielskiego, greki i łaciny. Dziewczęta indiańskie mieszkały w domach kolonistów gdzie uczono ich szycia i zajęć domowych. Do szkoły uczęszczały raz w tygodniu aby nauczyć się czytać i pisać. One także miały w przyszłości zostać misjonarkami. W 1775 Kongres przeznaczył po 500 \$ zarówno *Dartmouth College* jak i *College of New Jersey* na edukację Indian.

N. B u t t, *An Outline of Indian Education Policy. Euro-settlement to 1923*,

s. 3-5. Tryb dostępu: www.uwm.edu/People/nicbutt/edhistory.pdf. Data dostępu: 20 lipca 2005.

Por. J. J. C a s s i d y, Jr, ed., *Through Indian Eyes*, The Reader’s Digest Association Inc., Pleasantville, NY, 1997, s.134-137.

¹⁸¹ Frederick Douglass (1817-1895) jeden z wyzwolonych niewolników, mówca, pisarz i działacz na rzecz wyzwolenia Afroamerykanów pisze w swojej *Autobiografii* (1845) o roli, jaką nauka czytania odegrała w jego życiu:

„Wkrótce jak zamieszkałem z państwem Auld, moja pani zaczęła mnie uczyć alfabetu. Potem nauczyła mnie czytania trzy i czteroliterowych słów,

niewolników nie była wiele lepsza, ponieważ większość szkół nie przyjmowało Afroamerykanów.¹⁸² Białe dziewczęta kształcono w szkołach publicznych, gdzie uczyły się czytania, muzyki, tańca, haftowania, czyli zdolności uważanych za godne kobiety.¹⁸³

Zmiana poglądów na świat i sposobu życia, sekularyzacja, wymusiły zmiany w procesie kształcenia. Akcentowano wiedzę możliwą do zastosowania w zmieniającej się rzeczywistości. Wybitna osobowość tamtych czasów Benjamin Franklin (1706-1790), zwolennik racjonalistycznej filozofii Oświecenia, pragmatyk, w swoim projekcie reformy wykształcenia i wychowania, opracowanym w 1749 roku dla Pensylwanii, twierdził, że

„[...] każda szkoła powinna swoje programy dostosować do czekających każdego ucznia obowiązków obywatelskich, społecznych i zawodowych. W związku z tym powinna oprócz czytania, pisania i arytmetyki uczyć w języku ojczystym historii handlu i przemysłu, nauk przyrodniczych, sztuki pisania wszelkiego rodzaju listów, rysunków, mechaniki, prawa, historii ojczystej, literatury, geografii, konstytucji amerykańskiej i obowiązków obywatelskich. Podstawą ich miała być świecka nauka moralna, którą Franklin proponował wprowadzić do szkół na miejsce dawnych lekcji religii.”¹⁸⁴

Praktyczne podejście do nauki zaczęło rywalizować z podejściem religijnym. Nie zmieniały się jednak poglądy na temat roli mówienia i czytania. Po Rewolucji Amerykańskiej nowa republika potrzebowała wykształconych i dobrze przemawiających

ale pan Auld dowiedział się o naszej nauce i zabronił jej tego robić, tłumacząc, że uczenie niewolnika czytania jest wbrew prawu i niebezpieczne. Powiedział: ‘Jeśli dasz czarnuchowi palec weźmie całą rękę. Aby wykonywał rozkazy i był posłuszny swemu panu, ma wiedzieć tylko to, co jest konieczne, nic poza tym. Nauka zepsuje nawet najlepszego czarnucha pod słońcem. Jeśli nauczysz tego niewolnika (miał na myśli mnie) czytania, nie zatrzymasz go. Stanie się nie do ujarznienia, bez wartości dla jego właściciela. Zamiast mu pomóc, zranisz go. Będzie się czuł niezadowolony i nieszczęśliwy.’ Słowa te głęboko zapadły w moim sercu, poruszyły ukryte i śpiące marzenia i zapoczątkowały zupełnie inny sposób myślenia. Było to nowe i wyjątkowe odkrycie, tłumaczące ciemne i okryte tajemnicą sprawy, które jako młody chłopak, starałem się zrozumieć, zrozumieć na próżno. Teraz zrozumiałem to, co było najbardziej skomplikowane i trudne – siłę, za pomocą której biały człowiek zniewala czarnego. Było to wielkie odkrycie i byłem za nie niezmiernie wdzięczny. Od tego momentu droga od niewolnictwa do wolności stała się jasna.”

F. D o u g l a s s, *Narrative of the Life of Frederic Douglass, an American Slave*. Tryb dostępu: Project Gutenberg Release: <http://www.gutenberg.org/dirs/2/23/23.txt>, rozdz. VI. Data dostępu: 3 grudzień 2007.

¹⁸² P. L a u t e r, ed., *The Heath Anthology of American Literature*, vol 1, D.C. Heath and Company, Lexington, Mass., 1990, s. 460.

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ Ł. K u r d y b a c h, *Historia Wychowania*, t.2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1968, s.347.

przywódców politycznych, prawników, nauczycieli, więc programy nauczania i metody zaczęto dostosowywać do pojawiających się potrzeb. Pociągnęło to za sobą zmiany w programie szkół średnich, dotąd wzorowanych na angielskich, średnich szkołach klasycznych. W niektórych stanach zaczęły powstawać szkoły o zmodernizowanym programie nauczania, nazywane akademiami, utrzymywane przez władze stanowe, stowarzyszenia społeczno- oświatowe, lub osoby prywatne.

„Akademie kontynuowały nauczanie łaciny i greki, ale w znaczenie zmniejszonym wymiarze godzin. Na pierwszy plan natomiast wysunęły język i literaturę angielską, algebrę, geometrię, geografę, astronomię, filozofię moralną i etykę niezależną od religii. W niektórych akademiach otwierano specjalne wydziały dla dziewcząt oraz kandydatów na nauczycieli; program ich kształcenia oprócz przedmiotów ogólnych obejmował elementarne zasady pedagogiki.”¹⁸⁵

Na przykład z napisanego w 1751 roku przez Franklina szkicu *Propozycja Programu Szkoły Angielskiej, zaprojektowanego do rozpatrzenia przez Zarząd Akademii w Filadelfii (Idea of the English School, Sketch'd out for the Consideration of the Trustees of the Philadelphia Academy)*, dowiadujemy się o programie akademii przewidzianym na sześć lat nauki:

- „ - Klasa pierwsza (najniższa) – gramatyka angielska, ortografia, czytanie opowiadań Croxalla (*Croxall's Fables*) i krótkich opowiadań
- Klasa druga – czytanie z odpowiednim akcentem (*emphasis*) i modulacją głosu (*modulation*); polecany *Spectator*; znaczenie zdań, gramatyka,
- Klasa trzecia – mówienie prawidłowo i z gracją; elementy retoryki, *Historia Starożytności Rollins'a* i *Historie Rzymskie (Rollin's Ancient i Roman Histories)*, historia Anglii używana jako teksty do czytania; historia przedstawiona w *In Spectacle de la Nautre*.
- Klasa czwarta – pisanie, chłopcy piszą do siebie listy, [akcent kładziony na] charakter pisma; etyka, historia, geografia, używanie map i globusa
- Klasa piąta – pisanie listów, pisanie prozą i wierszem, logika
- Klasa szósta (najwyższa) – historia, retoryka, logika, moralna i naturalna filozofia, czytanie i objaśnianie tekstów najlepszych pisarzy angielskich takich jak Tillotson, Milton, Locke, Addison, Pope, Swift,

¹⁸⁵ Ibid., s.349-350.

najlepszych artykułów w gazetach *Spectator* i *Guardian* i najlepszych przekładów Homera, Wergiliusza, Telemacha, *Podróży Cyrusa* (*Travels of Cyrus*), itd.”¹⁸⁶

W kolejnej propozycji pt. „Szkiec Programu Szkoły Angielskiej do rozważenia przez Radę zarządzającą Akademią w Filadelfii” (*Sketch of an English School For the Consideration of the Trustees of the Philadelphia Academy, 1779*). Franklin przedstawił program nauczania, od powolnego czytania do przemów publicznych. Uważał, że czytanie powinno poprzedzać przemawianie, wskazywał na wagę zrozumienia i interpretacji tekstu przed ustnym przekazem oraz był zwolennikiem uczenia się poprzez naśladowanie nauczyciela jako wzoru.¹⁸⁷

Zawartość używanych wówczas w amerykańskich szkołach podręczników wskazuje, że retoryka zajmowała istotne miejsce w programach nauczania. Znalazła się w programach nauczania np. Philadelphia Academy, Philips Academy i the New Ipswich Academy, a także w programach szkół prywatnych.¹⁸⁸ Często te same książki były używane w szkołach średnich i wyższych.¹⁸⁹ Pierwszym, często używanym podręcznikiem był *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres* autorstwa Hugh’a Blair’a (1718-1800). Blair, absolwent Uniwersytetu w Edynburgu, duchowny i literaturoznawca wykładający na tym uniwersytecie, tak pisał we wstępie:

„Wykłady te były czytane na Uniwersytecie w Edynburgu przez dwadzieścia cztery lata. Ich obecna publikacja nie jest sprawą wyboru. Ich niepełne wersje, w formie manuskryptów, skomponowanych z notatek studentów, którzy słuchali wykładów, były najpierw przekazywane z rąk do rąk; a później często sprzedawane.”¹⁹⁰

Aby zapobiec publikowaniu swoich wykładów przez studentów w fragmentach i w okrojonej, błędnej formie, w 1783 roku Blair zdecydował się je opublikować. Rok później zostały one wydane w Filadelfii. Pierwsze amerykańskie wydanie, w skórzanej oprawie zawierało 466 stron, w formacie 20 na 25cm. Książka ta była często i długo publikowana w Ameryce (ostatni raz w 1853 roku).

¹⁸⁶ M. D. M c C o n a g h y, M. S i l b e r m a n, I. K a l a s h n i k o v a, „Penn in the 18th Century. Academy of Philadelphia Curriculum.” Tryb dostępu:

http://www.archives.upenn.edu/histy/features/1700s/acad_curric.html .Data dostępu: 21 lipiec 2005.

¹⁸⁷ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation*. Burgess Publishing Company, Minneapolis, Minn., 1970, s.132-133.

¹⁸⁸ J. A. N i e t z, *The Evolution of American Secondary School Textbooks*, Charles E. Tuttle Company, Rutland, Vermont, 1966, s.13.

¹⁸⁹ Ibid., s.2.

¹⁹⁰ Ibid., s.14.

„Większość z nich [wersji książki- A.G] nosiło tytuł *Skrót wykładów z retoryki (An Abridgement of Lecture on Rhetoric)* autorstwa Hugh’a Blair’a. Wiele z nich opatrzonych było na końcu dodatkowo pytaniami. Publikacje te różniły się co do zakresu zawartości. Najmniejsza zawierała 202 stron, a największa 557. Różny był także rozmiar stron, od 9 cm na 14 cm do 20 cm na 25cm. Wydawca decydował o rozmiarze i ilości zawartego materiału. Było więc oczywistym, że większe książki były przeznaczone dla college’ów i uniwersytetów, podczas gdy podtytuły innych wskazywały gdzie należy ich używać np. ‘Dla szkół i akademii’ (*For Schools and Academies*)’. Większe były zazwyczaj reprodukcją oryginału *verbatim*, z dodanymi pytaniami, podczas gdy mniejsze były przerobionymi wersjami, omijającymi sporo zdań i akapitów zawartych w oryginale. Tematy mniej lub bardziej pokrywały się we wszystkich wydaniach.”¹⁹¹

W swoich wykładach, *Belles Letters*, Blair poruszał teorię stylu. Dokładnie wybierał i dzielił teksty literackie sugerując ich zastosowanie w przemawianiu publicznym, pisaniu i teatrze. Książka dzieliła się na dwie części. Pierwsza z nich dotyczyła literackiego gustu, piękna, stylu, struktury zdań, języka i krytycznej analizy różnych form mówienia oraz pisania. Druga dotyczyła typów elokwencji, np. sądowej (*bar*), kościelnej (*pulpit*), sposobów przeprowadzania rozmowy, typów tekstów pisanych np. historycznych, filozoficznych, a także różnych rodzajów wierszy i dramatów. Dla zilustrowania zasad i zastosowania retoryki Blair podawał przykłady tekstów greckich, rzymskich, hebrajskich i tekstów współczesnych mu pisarzy. Wykłady Blaira stały się nie tylko najpopularniejszym podręcznikiem do retoryki, ale także wzorem do naśladowania dla autorów innych podręczników.¹⁹²

Robert Scholes w książce *Początek i upadek języka angielskiego (The Rise and Fall of English)* wskazuje, że kursy na uniwersytetach amerykańskich, które obecnie nazywamy literaturą i kompozycją, wywodzą się od swoich przodków, tj. retoryki lub oratorstwa (*rhetoric, oratory*). Twierdzi, że wykłady Hugh’a Blaira oraz Adama

¹⁹¹ Ibid., s.14

¹⁹² Można tutaj wymienić następujących autorów: Johna Walker *The Teacher’s Assistant in English Composition*, Alexander Jamies *Grammar of Rhetoric and Polite Literature*, George Campbell *Philosophy of Rhetoric*, Henry Home *Elements of Criticism*, Richard Whately *Elements of Logic*, Alexander Bain *English Composition and Rhetoric*. Patrz. J. A. N i e t z, *The Evolution of American Secondary School Textbooks*, Charles E. Tuttle Company, Rutland, Vermont, 1966, s.15.

Smitha¹⁹³ z uniwersytetu w Edynburgu, stały się podwalinami tych kursów. Scholes pisze, że

„[...] używanie literatury angielskiej nie było celem samym w sobie, ale służyło do kształtowania słownej ogłady (*verbal decorum*), moralności i gustu. Na uniwersytetach Brown i Yale literatura odgrywała podobną rolę. Nieco uwagi zwracano na gramatykę języka, największy nacisk kładziono na przemowy publiczne, zarówno w formach klasycznych (przemowy Cycero, *De Oratore* i Longiniusza *On the Sublime*), jak i w oparciu o teksty osiemnastowieczne, *System of Oratory* Warda i *Lectures on Elocution* Sheridana. Do tego programu, skoncentrowanego na przygotowaniu absolwentów do kariery kleryków lub polityków, opartego zdecydowanie na przemawianiu, dochodziła także formalna logika. Chociaż wszyscy studenci musieli pisać swoje kompozycje, były one skonstruowane jako przemowy, niektóre z nich zapamiętywane i przedstawiane przed publicznością. Należy podkreślić, że metody nauczania były do tego stopnia skupione na ustnych aspektach tekstów, że do ortografii przywiązywano niewielką uwagę.”¹⁹⁴

W połowie osiemnastego wieku na przykład na Harvardzie zostało wprowadzone przemawianie w języku angielskim. W 1756 roku studenci przedstawiali tam publicznie dialog w języku angielskim, który był tłumaczeniem z łaciny dialogu Sebastiana Castalio (*Dialogorum Sacrorum Libri Quatuor*). Wkrótce potem studenci dwóch wyższych klas przedstawiali dysputy sądowe (*forensic disputations*), a studenci dwóch klas niższych zaczęli czytać w piątki po południu, w obecności nauczyciela przemowy i dialogi po łacinie i po angielsku. W maju 1766 uczelnia zatrudniła dodatkowego nauczyciela elokucji i retoryki, a w 1771 stworzono pozycję profesora retoryki i przemów (*Rhetoric and Oratory*)¹⁹⁵. W tym samym roku powstał Klub Dyskusyjny (*Speaking Club*) przyczyniający się do rozbudzania zainteresowania recytacją i przemowami.¹⁹⁶

¹⁹³ Adam Smith (1723-1790) był szkockim myślicielem i ekonomistą, autorem książek *Teoria uczuć moralnych* (1759), *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* (1776). W 1748 roku prowadził serię wykładów zorganizowaną przez Filozoficzne Towarzystwo Edynburga na temat prawa naturalnego, literatury, wolności oraz swobody handlowej. Przez dwanaście lat był profesorem filozofii moralności w Glasgow College. Jego wykłady w Edynburgu i Glasgow cieszyły się ogromnym powodzeniem. Por. S. Zabieglik, *Adam Smith*, Seria Myśli i Ludzie, Wiedza Powszechna, Warszawa, 2003.

¹⁹⁴ R. Scholes, *The Rise and Fall of English*, Yale University Press, New Haven and London, 1998, s.4-5. Scholes zauważa, że nawet programy uczelni były pisane z błędami. Jako przykład podaje „The Course of Study by the Laws of Rhode Island College in 1783,” program college w Rhode Island. Tamże: Appendix B, s.185.

¹⁹⁵ T. E. Coulton, “Trends in Speech Education in American Colleges, 1835-1935,” Doctoral Dissertation, New York University, New York, 1935, s.23-24.

¹⁹⁶ E. Bah n, M. L. Bah n, *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s. 133.

Harvard nie był jedyną uczelnią, która promowała recytację i głośne czytanie. Wśród innych można wymienić Brown University (promował recytację po łacinie i grecku dzieł Homera, Wergiliusza, Cyserona), Yale University (czytanie Biblii, dyskusje i recytacje Katechizmu po łacinie), The College of New Jersey, Princeton, deklamacje i konkursy głośnego czytania. Nastąpiło rozróżnienie przemawiania (*oratory*), uważanego za bardziej praktyczne, od retoryki uznanej za teoretyczną. Studenci na Harvardzie i Yale w swoich przemowach na zakończenie studiów (*commencement theses*) skupiali się na roli głosu i gestykulacji, sposobie mówienia, co było reakcją na nudne, sztuczne i niepraktyczne analizowanie tropów i figur. Dziedzina zajmująca się studiowaniem głosu i gestykulacji została nazwana - elokucją (*elocution*).¹⁹⁷

Teorie, metody i standardy wypracowane przez angielskich teoretyków, natrafiły na podatny grunt w Ameryce. Teorie Sheridana i Walkera uważano za podstawowe wyznaczniki kształtowania krasomówstwa w Ameryce. Do programu *Brown University of Law* w 1793 roku, wprowadzono zapoznanie studentów z *Lectures on Elocution* Sheridana. Nauczyciele wymowy w Ameryce znali również teorie innych angielskich nauczycieli i teoretyków, takich jak Burgh, Steele, Blair, Kames, Enfield, Rice i Cockin. Ustny przekaz (*oral delivery*), czytanie i przemawianie od początku były umieszczane i doceniane w amerykańskich, szkolnych i uniwersyteckich, programach nauczania.¹⁹⁸

W osiemnastym wieku pojawiły się obok książek angielskich krasomówców pozycje napisane przez Amerykanów, m.in. Caleb Bingham *The American Preceptor* 1794 i *Columbian Orator* 1797, Joseph Dana *A New American Selection of Lessons*, Alexander Thomas *The Orator's Assistant*, Lindley Murray *English Reader* 1799¹⁹⁹, Increase Cooke *The American Orator*, James Abercrombie *Two Compendes For the Use of the Philadelphia Academy i Lectures on the Arts of Reading and Speaking* opublikowane w *The Port Folio* 1809-1811, Daniel Staniford *The Art of Reading* 1807. Ich autorzy mieli na celu wskazanie wartości literatury i zachęcanie do używania literatury amerykańskiej; wskazywali jak literatura i Biblia powinny być czytane, polecali ćwiczenia pomocne w czytaniu, recytacji czy deklamacji, dostarczali gotowych antologii tekstów.²⁰⁰

¹⁹⁷M. M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities. A Historical Study of Teaching Methods...* op. cit., s. 21.

¹⁹⁸E. B a h n, M. L. B a h n: *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s.132-133.

¹⁹⁹ *English Reader*, napisany przez Lindley Murray w 1799 roku, dzielił teksty na narracyjne (*narrative*), dydaktyczne (*didactic*), argumentacyjne (*argumentative*), opisowe (*descriptive*), patetyczne (*pathetic*), w formie dialogów (*dialogues*), przemowy publiczne (*public speeches*) i mieszane (*promiscuous*) wprowadzając w ten sposób podział na różne typy tekstów literackich. Patrz. J. A. N i e t z, *The Evolution of American Secondary School Textbook...* op. cit., s. 20.

²⁰⁰E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...*, op. cit., s.134-135.

Wnosili oni jednak niewiele nowego w dziedzinie krasomówstwa i czytania, poza przeniesieniem angielskich tradycji na grunt amerykański. W dalszym ciągu teksty literackie były traktowane jako środek służący do rozwojowi zdolności retorycznych i czytania.

AMERYKA: WIEK XIX

W pierwszej dekadzie dziewiętnastego wieku wprowadzono w Stanach Zjednoczonych system szkół niedzielnych opartych na wzorach angielskich. Miały one za zadanie kształcenie ludzi pracujących, a zwłaszcza dzieci ludzi ubogich, w niedzielę, która była dniem wolnym od pracy. W Ameryce przy szkołach niedzielnych zakładano biblioteki, aby poprzez rozpowszechnienie czytelnictwa ugruntować wiedzę przekazywaną na lekcjach. Uczniów zachęcano do czytania i zapamiętywania tekstów poprzez nagradzanie Biblią, książkami²⁰¹ oraz często bardzo kunsztownie wykonanymi dyplomami.²⁰²

Z opisu Marka Twaina²⁰³, który sam uczęszczał do szkoły niedzielnej wynika, że nauka trwała od dziewiątej rano do wpół do jedenastej, a po niej słuchano nabożeństwa. Uczniowie w domu opanowywali wersety Biblii, aby wyrecytować je w szkole niedzielnej. Oto jak Twain opisuje ten wysiłek:

„Następnie Tomek [Sawyer- A.G.] ‘przepasał swe lędźwie’ (mówiąc językiem owych cytatów [z Biblii- A.G] i zaczął wbijać sobie w głowę wersety z Biblii. [...] Tomek skupił wszystkie siły by wyuczyć się na pamięć pięciu wersetów. Wybrał je z Kazania na Górze, bo w całej Biblii nie mógł znaleźć krótszych. Po upływie pół godziny wyrobił sobie ogólne

²⁰¹ Popularną nagrodą była książka pt. *Córka mleczarza (The Dairyman's Daughter)* autorstwa Legha Richmonda (1772-1827), angielskiego duchownego. Z danych encyklopedycznych wynika, że przed 1849 w obiegu było cztery miliony jej egzemplarzy przetłumaczonych na dziewiętnaście języków. Patrz. *Encyclopedia Britannica: A Dictionary of Arts, Sciences, Literature, and General Information*, 11th ed., Encyclopedia Britannica, Inc., vol. 23, New York, 1911, s. 307.

Tryb dostępu: http://encyclopedia.jrank.org/RHY_ROM/RICHMOND_LEGH_1772_1827_.html
Data dostępu: 19 lipca 2005 r.

²⁰² S. R a c h m a n, “Shaping the Values of Youth: Sunday School Books in 19th Century America”, s. 8-9. Tryb dostępu: <http://digital.lib.msu.edu/projects/ssb/documents/essay.pdf>. Data dostępu: 19. lipca 2005. Stephen Rachman jest profesorem na Michigan State University specjalizującym się w dziewiętnastowiecznej i dwudziestowiecznej literaturze brytyjskiej oraz amerykańskiej. Jest współautorem *The American Face of Edgar Allan Poe* (John Hopkins University Press, 1995) oraz artykułów w *American Literary History*, *Literature and Medicine*, *The Centennial Review* i *South Atlantic Quarterly*.

²⁰³ W przedmowie do pierwszego wydania książki *Przygody Tomka Sawyera (The Adventures of Tom Sawyer)* (1876) Mark Twain pisze: „Większość przygód przedstawionych w tej książce zdarzyło się naprawdę; jedną lub dwie przeżyłem sam, reszta była udziałem moich kolegów z klasy. Huck Finn jest wzorowany na postaci autentycznej; Tom Sawyer także, lecz nie odzwierciedla on jednej osoby, jest kombinacją cech trzech chłopców, których znałem, należy więc do mieszanej struktury,” w: M. T w a i n, *The Adventures of Tom Sawyer*, Bantam Books, Inc., New York, 1981, *Preface*, s. 2.

pojęcie o tych sprawach, ale nic ponadto, gdyż umysł jego wędrował w tym czasie po rozległych obszarach myśli ludzkiej, a ręce zajęte były czynnościami, które nie sprzyjały skupieniu uwagi.”²⁰⁴

Z opisu Twaina wynika także, że nauczyciele przywiązywali wagę do dyscypliny w klasie oraz do stylu swojej własnej wypowiedzi, która tchnęła sztucznością. Oto jak wita dzieci dyrektor szkoły, stojąc przed mównicą, z psalterzem w ręce:

„ – A teraz, moje dziatki, usiądźcie sobie prościutko i grzeczniutko i w skupieniu ducha posłuchajcie mnie przez małą chwileczkę. Tak, doskonale. Tak powinni się zawsze zachowywać grzeczni chłopcy i grzeczne dziewczynki. Ale tam jedna dziewczynka wygląda przez okno. Pewnie jej się wydaje, że widzi mnie gdzieś tam za oknem – siedzę sobie na drzewie i przemawiam do ptasząt. (Śmiech uznania). Pragnę wam powiedzieć, że serce mi rośnie, gdy widzę tyle czystych i niewinnych twarzączek, które zebrały się tutaj, aby uczyć się czynić dobrze i cnotliwie...

I tak dalej, i tak dalej. Nie trzeba tu powtarzać dalszego ciągu kazania. Niczym bowiem nie różniło się od innych, tak dobrze nam znanych.”²⁰⁵

Twain komentuje także w sposób bardzo sarkastyczny metodę „wkuwania” na pamięć.

„W ogóle cała klasa Tomka udała się: była niespokojna, hałaśliwa i oporna. Gdy przyszło do wygłaszania wersetów z Biblii, żaden nie umiał lekcji i każdemu trzeba było podpowiadać. Wreszcie każdy jakoś doznał do końca i dostał w nagrodę małą niebieską karteczkę z cytatem z Pisma świętego. Była to zapłata za wygłoszenie dwóch wersetów. Dziesięć niebieskich kartek stanowiło równowartość jednej czerwonej i mogły być na nią wymienione; dziesięć czerwonych równało się jednej żółtej; za dziesięć żółtych dyrektor dawał skromnie oprawioną Biblię (która w owych dawnych, dobrych czasach kosztowała czterdzieści centów). **Ciekaw jestem, ilu z moich czytelników zdobyłoby się na tyle pilności i poświęcenia, aby się wyuczyć na pamięć dwóch tysięcy wierszy, gdyby nawet mieli za to dostać Biblię z ilustracjami Dorego**²⁰⁶? A jednak Mary nabyła w ten sposób dwie Biblie, owoc wytrwałej pracy dwóch lat, a pewien młodociany Niemiec zafasował ich cztery czy pięć. Raz wyrecytował on jednym tchem trzy tysiące wersetów i nawet się nie

²⁰⁴ M. T w a i n, *Przygody Tomka Sawyera*, tłum. K. Piotrowski, Iskry, Warszawa, 1975, s.29-30.

²⁰⁵ Ibid., s. 35.

²⁰⁶ Twain wyjaśnia w przypisach, że było to kosztowne wydanie Biblii z ilustracjami francuskiego artysty Paula Gustawa Dorego (Paul Gustave Dore, 1833-83).

zająknął. Aliści mózg jego nie wytrzymał takiego obciążenia i od tego dnia zupełnie zidiociał. Ciężki to był cios dla niedzielnej szkółki, bo dyrektor cieszył się bardzo, gdy na uroczystościach szkolnych, przy gościach, chłopiec ten „wyłaził ze skóry” – jak to określał Tomek. Tylko starsi chłopcy potrafili przechowywać karteczki i wytrwale wbijać sobie w głowę wersety tak długo, póki nie zdobyli Biblii. Nic więc dziwnego, że wręczenie tej nagrody było rzadkim i pamiętnym wydarzeniem. Szczęśliwiec stawał się bohaterem dnia, toteż w sercach wszystkich chłopców zapalał się ogień ambicji, który nieraz gasł dopiero po kilku tygodniach.”²⁰⁷

Zadaniem szkół niedzielnych było także stworzenie uczącym się dostępu do literatury promującej moralną dyscyplinę, szacunek, porządek, wartości religijne szerzące poza mury szkoły. Ponieważ szkoły niedzielne zostały opanowane przez koła klerykalne, nabierając religijnego charakteru, amerykańscy działacze oświatowi zainteresowali się świecką metodą monitorialną nauczania, promowaną przez Józefa Lancastera (1778-1838).

„Pierwsza szkoła monitorialna, założona w 1806 r. w Nowym Jorku, zdobyła sobie szybko tak wielkie uznanie, że nie tylko powstało w krótkim czasie szereg takich szkół w tym samym mieście, ale przyjęły je wszystkie sąsiednie stany zachodnie; w następnych latach rozpowszechniły się w stanach wschodnich oraz południowych. Gdy w 1818 r. przybył do Stanów Zjednoczonych Lancaster, witano go z niezwykłym szacunkiem ;organizowano na jego cześć oficjalne przyjęcia w Nowym Jorku, Filadelfii, w różnych miastach stanu Wirginia i Massachusetts. W Waszyngtonie powołano go na przewodniczącego kilkugodzinnego posiedzenia Kongresu. Czyniono mu różnorodne udogodnienia w okresie ostatnich dwudziestu lat jego życia, które spędził w Ameryce na propagowaniu swojej metody.”²⁰⁸

W systemie Lancastera nauczyciel uczył zdolnych uczniów, tzw. monitorów, a ci następnie uczyli grupki pozostałych. Za ich pośrednictwem uczono nie tylko czytania, pisania i rachunków, ale również wychowania moralnego.

Na początku dziewiętnastego wieku nadal wykształcenie dzieci należało do obowiązku rodziców, w zależności od ich materialnych możliwości, bowiem to rodzice

²⁰⁷ M. T w a i n, *Przygody Tomka Sawyera* ..., op.cit., s.33-34.

²⁰⁸ Ł. K u r d y b a c h, *Historia Wychowania*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1968, s. 351.

opłacali utrzymanie szkół podstawowych. Czasem szkoły były wspierane przez towarzystwa zakładane przez działaczy społecznych. Na przykład *Stowarzyszenie Bezpłatnej Szkoły* w Nowym Jorku zorganizowane w 1805 roku przez De Witt Clintona (1769-1828) wykształciło ponad pół miliona dzieci oraz 1200 nauczycieli. W 1816 roku powstało także *Towarzystwo Przedszkoli* propagujące jako wzór wychowania i kształcenia przedszkole Roberta Owena w New Lanark. Pierwsza replika takiego przedszkola powstała w Bostonie w 1818 roku i jego zadaniem była opieka i przygotowanie dzieci od czwartego roku życia do szkoły podstawowej. Przedszkola te zastąpiły prywatne szkółki, tzw. *dame schools*, wzorowane na angielskich szkołach prowadzonych przez starsze kobiety.²⁰⁹

„Oceniając wyniki różnorodnej akcji oświatowej można stwierdzić, że około 1830 r. tylko 7 stanów północno-wschodnich, będących dawnymi koloniami angielskimi miało dość dobrze rozbudowane szkolnictwo średnie oraz szczegółowe przepisy państwowe regulujące działalność szkół elementarnych. Narzucały one gminom obowiązek budowania szkół, które były utrzymywane z podatków, a prowadzone przez nauczycieli kontrolowanych przez władze publiczne. Dalsze dwa stany zajmowały pod względem oświaty pozycję średnią, 8 stanów utrzymywało jeszcze stary system szkolnictwa z okresu feudalnego, w którym główną rolę odgrywał kler. Wreszcie 6 stanów południowych nie miało niemal zupełnie szkół ani też przepisów regulujących ich działalność.”²¹⁰

W 1837 w stanie Massachusetts powstał Urząd Oświaty (*State Board of Education*), a jego sekretarzem wybrano Horace’a Manna (1796-1859).²¹¹ Zasłynął on z rozwoju publicznego systemu nauczania zakładając, że każde dziecko ma prawo do tego samego zakresu edukacji oraz uczęszczania do szkoły świeckiej, zastępującej wychowanie religijne wychowaniem moralnym.

„Podczas gdy *The New England Primer* przestrzegał dzieci przed grzeszeniem, opowiadania i wiersze w czytankach (*Mc Guffey’s Eclectic Readers*, 1836) kładły nacisk na cnoty moralne. Niezliczone rzesze dzieci uczono na pamięć takich rad jak ta: ‘Pracuj gdy masz pracować. Baw się

²⁰⁹ Ibid., s.353.

²¹⁰ Ibid., s.344.

²¹¹ Mann przyczynił się także do szeregu innych osiągnięć w dziedzinie edukacji np. założenia seminariów nauczycielskich, instytutów pedagogicznych, ulepszenia metod nauczania (propagowaniem metod Pestalozziego), założenia szkolnych bibliotek, itd. Za przykładem Massachusetts poszły inne stany wprowadzając system szkolnictwa publicznego (najszybciej Connecticut, Rhode Island, New Hampshire).

gdy czas na zabawę. Każde z nich w swoim czasie. Tak być powinno.’
(*Work while you work, play while you play. One thing each time, that is the way*).”²¹²

McGuffey²¹³ napisał cztery części *Czytanek* (*Readers*, wydanych 1836-1837), piąta i szósta część została napisana przez jego brata Aleksandra w 1840 roku. Seria ta składała się z opowiadań, wierszy, esejów i przemów. Części te zawierały utwory takich pisarzy jak John Milton, Daniel Webster i Lord Byron.

„Czytanie na głos w obecności słuchaczy było pierwszą formą sztuki pięknej (*fine art*), która rozwinęła się w Ameryce. Towarzyszyło ono każdemu społecznemu spotkaniu. Krasomówstwo i czytanie w oratorskim stylu było powszechnym zjawiskiem. Poczynając od „Trzeciej Czytanki” (*Third Reader*) wiele miejsca poświęcano poprawnemu czytaniu, podając reguły, np. ‘Pamiętaj abyś dokładnie wymawiał samogłoski. Dostosowanie się do tej reguły sprawi, że twoje czytanie będzie wyraźne i płynne.’”²¹⁴

Ilość dodawanych reguł wzrastała, a „Piąta Czytanka” (*The Fifth Reader*, 1844) tworzyła specyficzny podręcznik do retoryki i zawierając 60 stron tzw. „Analizy zasad krasomówstwa” (*Analysis of the Principles of Elocution*). W czytance określano za pomocą diagramów zmiany intonacji w zdaniu, podawano przykłady ćwiczeń poprawnej wymowy. Dokładnie wybierano prozę i poezję, na podstawie których ilustrowano zasady krasomówstwa.

„Każdy nauczyciel podczas uczenia miał skrupulatnie przestrzegać podanych w czytankach reguł retorycznych. Głównym zadaniem college’ów w tamtych czasach było kształcenie prawników i kleryków. Edukacja do tych zawodów zaczynała się już na poziomie szkoły elementarnej.”²¹⁵

²¹² H.G. S h a n e, “Education. What It Was, Is and Could Be”... op. cit., s.88.

²¹³ Na przestrzeni lat 1836 i 1960 sprzedano 120 milionów egzemplarzy czytanek. Popularność tych książek jest porównywalna do popularności Biblii i słownika Webstera. Od 1961 roku sprzedaż tych podręczników osiąga ok. 30.000 rocznie. Żaden inny podręcznik nie osiągnął takiej popularności. Jest on nadal używany w niektórych szkołach i przez rodziców, którzy uczą swoje dzieci w domach. Patrz. A n o n y m o u s, “William Holmes McGuffey and His Readers,” *The Museum Gazette. Experience Your America*, National Park Service U.S. Department of the Interior, stycznia 1993 r.

Tryb dostępu: <http://www.nps.gov/jeff/historyculture/upload/mcguffey.pdf>

Data dostępu: 20 lipca 2005 r.

²¹⁴ H. C. M i n n i c h, *William Holmes McGuffey and His Readers*, American Book Company, New York 1936, s. 63.

²¹⁵ *Ibid.*, s.64.

Zwracano również uwagę na zrozumienie tekstów, poprzez umieszczanie pod nimi pytań dotyczących ich treści. Czytanki zawierały opowiadania kształtujące siłę charakteru, wskazywały na wartość dobra i prawdy, wymagały od czytających podejmowania moralnych wyborów. Poruszały tematy kłamstwa, kradzieży, oszustwa, biedy, nadużywania alkoholu, obżarstwa, wagarów, używania nieprzyzwoitego języka, promowały edukację. Podczas korzystania z tych podręczników zwracano uwagę na wymowę, stopniowo wprowadzając nowe słownictwo w kontekście literackim oraz powtarzając stare, w przeciwieństwie do tekstów kolonialnych, w których uczeń miał zapamiętać od 20 do 100 słów na stronie, poprzez pamięciowe powtarzanie. McGuffey propagował głośne czytanie przez nauczyciela uczniom jak i głośne czytanie uczniów. Podręczniki te miały pomóc wykształcić talent czytania i przemawiania.²¹⁶

Początkowo szkoły były jednoklasowe, a uczniowie w jednej klasie różnili się wiekiem od 6 do 13 lat, a czasem byli starsi. Od 1860 roku, przez około dwadzieścia lat, starano się uczyć metodą Jana Henryka Pestalozziego (1746-1827), która polegała dopasowaniu wiedzy i stosowanych metod, do naturalnego rozwoju dziecka. Zrezygnowano z pamięciowego opanowywania materiału, często niezrozumiałego dla dzieci, wprowadzając metody umożliwiające im łatwiejsze zrozumienie przekazywanej wiedzy. Dzieci w szkole Pestalozziego uczyły się w oparciu o liczne pomoce naukowe np. tabliczki szyfrowe do pisania, liczniki, tablice ułamkowe. Opanowywały rachunki licząc prawdziwe przedmioty. Uczyły się geografii obserwując otoczenie szkoły, robiąc pomiary i rysując mapy. Czytania uczono używając ruchomych liter.

Jednak metod tych zaniechano z powodu ogromnego napływu emigracji i konieczności kształcenia olbrzymiej ilości uczniów jednocześnie. Jednoklasowe szkoły zastąpiły duże budynki, uczniów podzielono na grupy wiekowe, posadzono w ławkach. Aby ich fizyczna aktywność nie powodowała problemów dyscyplinarnych oraz by mogli skupić się na słowach nauczyciela, ławki przykręcano do podłogi. Pod wpływem Jana Fryderyka Herbarta (1776-1841)²¹⁷ nauczyciele zaczęli stosować konspekty lecyjne.

²¹⁶ Patrz. "William Holmes McGuffey and His Readers", op. cit.

²¹⁷ Jan Fryderyk Herbart był niemieckim filozofem, psychologiem i pedagogiem. Podkreślał, że celem edukacji jest rozwijanie charakteru uczniów, poprzez moralność kształtowaną surową dyscypliną. Pedagog zdaniem Herbarta powinien rozwijać w uczniach szerokie zainteresowania (popierał wiedzę zarówno ścisłą jak i humanistyczną), w oparciu o wiedzę psychologiczną na temat uczniów. Proces nauczania, zdaniem Herbarta, powinien przebiegać w pięciu etapach, na które składały się:

1. Przygotowanie - polegające na stworzeniu odpowiednich warunków, wewnętrznych i zewnętrznych, aby uczeń mógł sobie przypomnieć zdobytą już wiedzę i skupić się na nowej.
2. Prezentacja lekcji z użyciem ilustracji w celu jaśniejszego zobrazowania nowego materiału.
3. Skojarzenie czyli podkreślenie przez nauczyciela podobieństw i różnic pomiędzy poprzednimi i nowymi wiadomościami, rozwijając w ten sposób w uczniach ciągłość i systematyczność myślenia.
4. Uogólnienie czyli wskazanie podobieństw, w celu zrozumienia większej ilości faktów.
5. Zastosowanie zdobytej wiedzy w codziennym życiu.

Herbart podkreślał wprowadzenie takich sposobów prezentacji nowego materiału, które motywowałyby uczniów. Proponował system nagród i kar. Jego metody miały wpływ w nauczanie pod koniec dziewiętnastego wieku, kiedy to zostawiono metody Pestalozziego, promujące naukę dostosowaną do rozwoju i wieku dziecka. Najpierw stworzono programy i do nich zaczęto dostosowywać nauczanie uczniów. Kary fizyczne po części zastąpiono ocenami. Ilość nauczanej, nadal bardzo pamięciowej wiedzy, sprawdzano egzaminami.²¹⁸

Istniejący nacisk społeczny, aby także wyższe etapy edukacji były dotowane przez państwo doprowadził do stopniowego upaństwowienia szkolnictwa średniego. Już w 1821 roku powstała w Bostonie Angielska Szkoła Klasyczna (*English Classical School*) nazwana później (*English High School*), będąca pierwszą publiczną szkołą średnią.²¹⁹

Pod koniec dziewiętnastego wieku w Stanach Zjednoczonych było więcej średnich szkół publicznych aniżeli prywatnych. Ich zadaniem było przygotowanie uczniów do nauki w college'ach i uniwersytetach. Ponieważ te ostatnie kształciły elitę, domagano się założenia wyższego szkolnictwa stanowego, reorganizacji istniejącego i dopasowania go do potrzeb mieszkańców danego stanu, zwłaszcza na południu i na nowych terytoriach zachodnich. Decyzją Sądu Najwyższego w sprawie *Dartmouth College*²²⁰ (1818), próby kontroli stanowej nad istniejącymi uniwersytetami zakończyły się fiaskiem. Reakcją na tę decyzję było założenie do 1825 roku przez stany Virginia, North Carolina, South Carolina, Georgia, Indiana, Michigan swoich własnych college'ów, później przekształconych w uniwersytety stanowe. W dalszym ciągu więcej

Patrz. F. M a y e r, *A History of Educational Thought*, Charles E. Merrill Books, Columbus, Ohio, 1960, s. 273-278.

²¹⁸ H.G. S h a n e, "Education. What It Was...", op. cit., s. 87.

²¹⁹ Ibid., s. 89.

²²⁰ W 1816 roku władze stanowe w New Hampshire uchwały, że prywatny Dartmouth College zostanie upaństwowiony. Gubernator stanu, William H. Woodward, postanowił zmienić zapisy statutowe i przejąć kierownictwo nad władzą nadzorczą uczelni. Rada nadzorcza odwołała się do Sądu Najwyższego i 10 marca 1818 roku rozpoczęła się rozprawa Dartmouth College przeciwko William Woodward, zakończona decyzją Sądu 2 lutego 1819. Sąd Najwyższy uznał, że statut uczelni jest kontraktem pomiędzy prywatnymi osobami w które władza stanowa nie ma prawa ingerować, a zatem posiadłość prywatna nie może być posiadłością państwową. Był to bardzo ważny precedens w historii edukacji, bowiem na jego podstawie w Stanach nadal istnieją uczelnie prywatne funkcjonujące niezależnie od uczelni państwowych.

Tryb dostępu: The Oyez Project, *Dartmouth College v. Woodward*, 17 U.S. 518 (1819), http://www.oyez.org/cases/1792-1850/1818/1818_0/. Data dostępu: 11 lutego 2009.

Por. J. C h a ł a s i ń s k i, *Spółeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1966, s. 32.

było college'ów prywatnych. Do 1860 roku na 246 z nich przypadało, 17 państwowych, a dwa lub trzy z władzami stanowymi.²²¹

Koniec dziewiętnastego wieku to także rozwój państwowych uniwersytetów, stworzonych na podstawie tzw. *Morrill Land-Grant College Acts* z 1862 i 1890 roku. Rząd federalny, przejmując władzę nad tzw. pustymi ziemiemi (*empty land*),²²² zaoferował każdemu stanowi 121 km² ziemi pod warunkiem, że zostanie przeznaczona na założenie uniwersytetu. Władze stanowe mogły także sprzedać tę ziemię, a uniwersytet założyć z pozyskanych środków. W ten sposób powstały Michigan State University (1855), Pennsylvania State University (1862), Ohio State University (1870), University of California (1868). Trzy stany, Alabama, Massachusetts i New York upaństwowiły niektóre uniwersytety, m.in. Tuskegee Institute (Alabama, 1880), Massachusetts Institute of Technology (1861), Cornell University (New York, 1865).²²³

Wiek dziewiętnasty był bardzo istotnym dla rozwoju interpretacji, co wiązało się między innymi z utrwaleniem się na uniwersytetach systemów elekcyjnych przedmiotów (*elective system*).²²⁴ Założony w 1825 University of Virginia stał się pionierem w tej

²²¹ T. E. C o u l t o n, „Trends in Speech Education in American Colleges, 1835-1935,” Doctoral Dissertation, New York University, s. 27-28, za: E. P. Cubberley, *Public Education in the United States*, Houghton Mifflin Company, New York, 1919, s. 204.

²²² Ziemie te należały do rdzennych Amerykanów, zmuszonych do zamieszkania w rezerwach.

²²³ *Morrill Act* w 1862 zapoczątkował rozwój edukacji publicznej na szeroką skalę tworząc podwaliny do rozwoju całej sieci collegów i uniwersytetów. Patrz. The "Land Grant Act of 1862" website rządu USA: <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?doc=33>.

Por. *Education Encyclopedia*: <http://www.answers.com/topic/land-grant-colleges-and-universities>.

Obecna lista państwowych uniwersytetów i collegów ("land grant") dostępna na stronie internetowej: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (NASULGC). Można tam uzyskać informację o każdym z nich: <http://www.nasulgc.org/NetCommunity/Page.aspx?pid=249&srcid=183>.

Obecnie w skład NASULGC wchodzi 218 instytucji z czego 76 to uniwersytety założone na podstawie aktu „land-grant” (18 z nich zostało założone na podstawie *Second Morrill Act* w 1890 roku), 29 innych uczelni wyższych oraz 33 college rdzennych Amerykanów stworzonych na podstawie „land grant” w 1994 roku (American Indian Higher Education Consortium, AIHEC). Patrz. lista „land grant” uniwersytetów: U.S. Department of Agriculture Website: http://www.csrees.usda.gov/qlinks/partners/state_partners.html. (Land Grant Acts: 1862, 1890, and 1994).

Chronologia wszystkich ważniejszych wydarzeń związanych z zakładaniem uniwersytetów znajduje się na stronie: <http://keywords.msu.edu/viewpathfinder.asp?id=58>

²²⁴ System elekcyjny (*elective system*) oznacza możliwość wyboru przedmiotów przez studentów w trakcie studiów. Studenci pierwszych wyższych uczelni amerykańskich nie mieli takiej możliwości. Wszyscy uczyli się takich samych przedmiotów i w takiej samej kolejności (greki, łaciny, literatury, matematyki, filozofii, teologii). Taki system edukacji miał rozwijać zdolności, które studenci otrzymali od Boga, a nauka odbywała się w atmosferze surowej dyscypliny. Jako pierwszy rozpoczął wprowadzanie systemu elekcyjnego, Thomas Jefferson, który już w 1779 w William and Mary, wprowadził prawo, medycynę i języki współczesne. Ideę tę kontynuował na University of Virginia, ponieważ uważał, że w myśl zasady demokracji studenci powinni mieć możliwość wyboru kierunku studiów z zależności od ich indywidualnych zainteresowań W 1825 roku zaproponował podzielenie uniwersytetu na różne „szkoły” według poszczególnych dziedzin, w których ustalano określone przedmioty. Po Wojnie Secesyjnej (1861-1865) zakres kierunków studiów oferowanych na amerykańskich uczelniach uległ poszerzeniu. Przełomowym wydarzeniem w historii systemu elekcyjnego okazał się program zaproponowany na Harvardzie przez Charles’a W Eliota (prezydenta uczelni w latach 1869-1909). Eliot poszerzył zakres przedmiotów oraz dał studentom szerokie możliwości wyboru. Jego decyzje spotkały się z krytyką zwolenników klasycznego programu Twierdzono, że studenci będą wybierali łatwiejsze przedmioty, co

dziedzinie. Należy zaznaczyć, że podobną próbę podjął się już w 1779 Tomasz Jefferson w William and Mary College. Jednak podstawowym wzorem dla innych uczelni stał się system elekcyjny wprowadzony na Harvardzie, podczas administracji Thomasa Hilla (1862- 1869) i Charlsa Williamsa Eliota (1869-1909).²²⁵

„System elekcyjny ma swoje nieodłączne problemy i prawie zawsze swoich krytyków, lecz pozwala collegowi rozwinąć zakres i głębię w ilości specjalizacji i w ten sposób nadać mu statut uniwersytetu.”²²⁶

System elekcyjny rozwijany na amerykańskich uczelniach takich jak Harvard, Cornell, Columbia, Michigan, Northwestern i Stanford przyczynił się do rozwinięcia programów z zakresu literatury, przemów publicznych i interpretacji. Droga do rozwoju tych programów była jednak na każdym z tych uniwersytetów bardzo podobna. Jedną z najciekawszych jest historia Northwestern University.

Osobą, która odegrała istotną rolę w historii interpretacji literatury na Northwestern University był Robert McLean Cumnock (1848-1928). Urodzony w Szkocji, w rodzinie prezbiteriańskiej, wraz rodzicami przyjechał do Ameryki w 1840 roku i zamieszkał w Lowell, Massachusetts. W 1864 rozpoczął naukę na Wesleyan University w Middletown, Connecticut, gdzie szczególny nacisk kładziono na wykształcanie w studentach zdolności publicznego przemawiania i prowadzenia debat. Cumnock odznaczał się wybitnymi zdolnościami w tych dziedzinach wspartymi godzinami praktyki. Po zakończonych studiach, w 1868 roku, podjął pracę nauczyciela na Northwestern's Garrett Theological Seminary (*Methodist Episcopal Church*) gdzie

doprowadzi do ich specjalizacji w przedmiotach praktycznych, technicznych i zawodowych, odwracając ich uwagę od kształtowania umysłu i moralnego myślenia, które uważano za atrybuty nauk humanistycznych. Na początku XX wieku programy proponowane przez uczelnie różniły się od siebie, jednak w większości z nich studenci mieli wybór, co do kierunku studiów, z określonymi przedmiotami w zakresie danego kierunku. Większość uniwersytetów przyjęła system popularny do dzisiaj, opierający się na możliwości wyboru kierunku studiów, następnie określonych przedmiotów kierunkowych, które student musi zaliczyć, oraz wolnego wyboru niektórych przedmiotów w obrębie swojego kierunku.

Patrz. Ch. S. M o r e, "The Elective System at Harvard," *Harvard Graduates Magazine*, June 11, 1903, s. 530-534. Przedruk w: *American Higher Education: A Documentary History*, University of Chicago Press, Chicago, 1961, s. 737-741. "Report of the Committee on Improving Instruction in Harvard College," *Harvard Graduates Magazine*, June 12, 1904, s. 611-614; s. 616-619. Przedruk w: *American Higher Education: A Documentary History*, University of Chicago Press, Chicago, 1961, s. 755-747.

Por. L. H e s t o n, "Early Graduate Education : Michigan, Northwestern, Wisconsin", w:

D.W. Thom son, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s. 317-318.

²²⁵ L. H e s t o n, "Early Graduate Education : Michigan, Northwestern, Wisconsin", w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s.317-318.

²²⁶ Ibid., s.318.

zasłynął jako świetny mówca oraz czytający publicznie fragmenty Biblii i utworów Szekspira.

Jego studentami byli wówczas w większości studenci teologii. Rok później uniwersytet zaczął także kształcić kobiety, zakładając, że powinny mieć one minimalną praktykę w zakresie elokucji.²²⁷ Cumnock początkowo nauczał krasomówstwa na podstawie metod i teorii Jamesa Rusha, Williama Russella i Jamesa Murdocha, a w roku 1875 wykorzystał w nauczaniu utwory pisarzy m.in. Longfellowa, Tennysona, Milтона i Szekspira. W latach 1877-78 podczas uczenia stosował wybór tekstów (*Choice Readings*).²²⁸ W 1878 roku wydał antologię tekstów, dzieląc ją na: teksty poważne (*solemn selections, np. Thanatopsis*), humorystyczne (*humorous selections, np. The One-Hoss Shay*) oraz teksty odzwierciedlające odwagę, złość, pośpiech, poruszenie.²²⁹ Pozycja ta była publikowana w ciągu następnych lat. We wstępie do edycji z 1923 roku, Cumnock informuje o poszerzeniu oryginalnego wydania o ok. 60 stron tekstów i usunięciu tych, które przestały być popularne. Wymienia tam również dziesięć kategorii ich podziału: patos (*pathos*), powaga (*solemnity*), pogoda ducha, piękność, miłość (*serenity, beauty, love*), style narracyjne, opisowe, dydaktyczne (*narrative, descriptive, and didactic styles*), radość (*gayety*), humor (humor), style wzniosłe, wysublimowane, pełne szacunku (*grand, sublime, reverential*), style przemów publicznych (*oratorical styles*), style gwałtowne, zadziwiające (*abrupt and startling*), teksty mieszane (*miscellaneous selections*). Cumnock wyznaje, że jego książka cieszy się ogromnym zainteresowaniem nauczycieli przemów publicznych i debat oraz że została uznana za najbardziej praktyczny podręcznik w nauce krasomówstwa.²³⁰

W 1878 roku założono Szkołę Przemówień (*School of Oratory*), której zadaniem było kształcenie młodych ludzi w dziedzinie krasomówstwa, języka angielskiego, i sprawności fizycznej. W 1894 roku szkoła ta zmieniła nazwę na *Northwestern University School of Oratory*. Cumnock, pełniący tam funkcję dyrektora, w pierwszym autorskim katalogu szkoły wskazuje z dumą na nowatorstwo jej programu poprzez udzielanie studentom dwóch lekcji prywatnych tygodniowo (*tutorials*) oraz na fakt, że nauka koncentruje się tu „na dokładnym studiowaniu literatury angielskiej i przedmiotów

²²⁷ G. G r a f f, *Professing Literature: An Institutional History*, University of Chicago Press, Chicago, 1989, s. 49.

²²⁸ The Northwestern University Catalogues of the 1870's, 1877- 78, za: P. E d w a r d s, "Unstoried: Teaching Literature in the Age of Performance Studies", *Theatre Annual: A Journal of Performance Studies*, The College of William and Mary, Williamsburg, Virginia, 1999, s. 121.

²²⁹ G. G r a f f, *Professing Literature...*, op. cit., 49. s. 337.

²³⁰ R. M c L e a n C u m n o c k, *Choice Readings for Public and Private Entertainments and for the Use of Schools and Colleges and Public Readers with Elocutionary Advice*, A. D. McClurg and Co., Chicago 1926, s. v-vi.

pokrewnych, bowiem inteligentne rozumienie tekstu jest podstawą satysfakcjonującej interpretacji.”²³¹ Podkreśla on także znaczenie wykształcenia w studentach wrażliwości zmysłowej i emocjonalnej.

„Najwięcej troski i poświęcenia wkłada się w nauczanie wrażliwości, poprzez kultywowanie zdolności percepcyjnych i wyobraźni. Można z pewnością powiedzieć, że rozwój natury emocjonalnej jest podstawowym zadaniem szkoły, któremu poświęca się więcej czasu i pracy, niż wszystkim technikom kształtowania głosu i gestykulacji. Od pierwszej prywatnej do ostatniej grupowej lekcji uczy się, że myśl wywołuje emocję. Kultywowana wyobraźnia, która perfekcyjnie stwarza i odsłania obrazy duszy i tak jak oko przedstawia je rozumowi, jest sekretem i źródłem elokwencji i ekspresywnej mowy. Jeśli zostanie połączona z prawidłowym osądem otrzymamy kombinację, która otwiera każde drzwi i prowadzi do uwieńczonego powodzeniem czytania i mówienia. Takie kształcenie naszych naturalnych sił duchowych, które czyni z nas osoby zdolne do wartościowania jest bardziej niezbędne dla naszego poczucia zadowolenia i sukcesu w życiu aniżeli kształcenie naszych zdolności rozumowych.”²³²

Cumnock podkreśla także, że dusza wyraża się poprzez ciało i dlatego też zajęcia z wychowania fizycznego mają za zadanie tak je wykształcić, aby stało się perfekcyjnym medium do wyrażania duszy. W 1893 roku w Szkole Przemówień oferowano dwa kursy: pierwszy, elementarny, dwuletni, a drugi dla bardziej zaawansowanych (*post-graduate students*). Celem tego ostatniego było zapoznanie studentów ze sławnymi autorami literatury angielskiej i gruntowne przygotowanie ich do wymogów publicznego czytania. Cumnock wskazywał na istotną rolę nauczyciela, stawiając jego inspirującą osobowość ponad stosowanymi metodami.²³³

Analiza rozwoju sposobów nauczania literatury na takich uczelniach jak Yale i Brown University, oraz w Michigan University, Wisconsin University i Northwestern University²³⁴ pozwala dokonać dodatkowych uogólnień. Na każdym z tych uniwersytetów początkowo uczono retoryki i literatury. W zależności od możliwości uczelni czasem obu przedmiotów uczył jeden wykładowca. Z upływem czasu nastąpił

²³¹ *Catalogue of the School of Oratory, 1893-94*, s.10, za: L. H e s t o n, ”Early Graduate Education : Michigan, Northwestern, Wisconsin”, w: D.W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s. 336.

²³² L. H e s t o n, ”Early Graduate Education : Michigan, Northwestern, Wisconsin,”... op. cit. s.337.

²³³ Ibid.

²³⁴ Analizę programów Yale i Brown University przeprowadza R. Scholes. Patrz. R. S c h o l e s, *The Rise and Fall of English*, ... op.cit., s.3-4 oraz s.186-188 .Programy Michigan University, Wisconsin University i Northwestern University analizuje L. H e s t o n. Por. ”Early Graduate Education: Michigan, Northwestern, Wisconsin”... op. cit. s. 327-350.

podział, na osobne wydziały retoryki i anglistyki. (*Department of Rhetoric and, Oratory, Department of Elocution, Department of English Literature, Department of English Literature and Language*). O ile na początku wymieniano jako pierwsze wydziały retoryki, kolejność hierarchii wydziałów uległa zmianie i za najważniejsze, z największą obsadą uczących uważano wydziały literatury. Z literatury angielskiej proponowano w programie kursy poświęcone twórczości jednego autora np. Spencera, Bacona, Milтона, Szekspira czy też kursy obejmujące szerszy materiał np. od Burnsa do Keata. W ten oto sposób retoryka, która dała początek literaturze zaczęła być przez nią wypierana. Na przykład w *University of Wisconsin* professor retoryki David B. Frankenger poza prowadzonymi zajęciami retoryki m.in. przemowami, deklamacjami, prowadził dodatkowe zajęcia, na których studenci czytali „Makbeta” Williama Szekspira. Tak wspomina je jeden z uczestników, Fryderyk Pike:

„Ilość tekstu, który mieliśmy czytać nie był określony. Czytaliśmy jeden po drugim, lub też grupowo kolejne fragmenty sztuki od początku do końca. Częste przerywanie czytania przez Frankenburgera w celu pokazania pełnego znaczenia zdań spowalniało czytanie każdej części lub ustępu; takie zrozumienie tekstu dawało nam ogólne wykształcenie w interpretowaniu Szekspira. Nigdy nie zapomnę jak profesor Frankenger wyśmienicie przeczytał: ‘Zamek ten w miejscu wdzięcznym położony²³⁵, bez najmniejszego wysiłku aktorskiego czyniąc dramat rzeczywistością.’²³⁶”

W 1883 roku studenci uczyli się retoryki z podręcznika *Science of Rhetoric*, autorstwa Hilla, oraz elokucji używając w tym celu *Makbeta* i *Otella* Szekspira. W 1898 zajęcia z retoryki i przemówień były prowadzone w ramach anglistyki (*English Department*). Rodzaje proponowanych tam kursów wskazują na zainteresowanie interpretacją. Na przykład kurs o nazwie *elokucja i czytanie dramatyczne (Elocution and Dramatic Reading)*, prowadzony przez Frankenburgera obejmował wykłady i deklamacje, a tekstami używanymi na tym kursie były *Makbet* i *Otello* lub *Juliusz Cezar* i *Hamlet*.²³⁷

Robert Scholes analizuje rozwój literatury w oparciu o Yale University and Brown University. Najpierw założono tam katedry teologii (1754), matematyki i filozofii naturalnej (1770), historii kościoła (1777), prawa (1801), chemii i historii naturalnej

²³⁵ W. S z e k s p i r, *Makbet*, tłum. J. Paszkowski, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1989, I.vi.441, s. 30.

²³⁶ F. A. P i k e, *A Student at Wisconsin, Fifty Years Ago: Reminiscences and Records of the Eighties*, Democrat Printing Co., Madison, Wisconsin, 1939, chapter X, za: H e s t o n: ”Early Graduate Education...op. cit., s. 344-345.

²³⁷ L. H e s t o n, ”Early Graduate Education : Michigan, Northwestern, Wisconsin”... op. cit. s.345-346.

(1802), języka hebrajskiego, greki i łaciny (1805). W 1817 powstała katedra retoryki i przemówień (*Professorship of Rhetoric and Oratory*), w 1839 roku zamieniona na retorykę i język angielski (*The Professorship of Rhetoric and English Literature*), a w 1863 na retorykę i literaturę angielską (*Rhetoric and English Literature*).²³⁸ Podobne przemiany nastąpiły w Brown University. Już w 1804 założono tam katedrę przemów i literatury (*Professorship of Oratory and Belles Letters*), w 1851 istniała katedra retoryki i literatury angielskiej (*Professorship of Rhetoric and English Literature*), w 1891 nastąpiło rozdzielenie wydziałów na wydział retoryki i przemów (*Department of Rhetoric and Oratory*) oraz wydział angielskiej literatury i języka (*Department of English Literature and Language*). Wydziały angielskie oferowały pojedyncze kursy pisania (*English Composition*) w parciu o utwory i biografie pisarzy angielskich, przekroje epok literackich, ale także w oparciu o literaturę amerykańską. W 1900 roku wydział retoryki został zlikwidowany, a zastąpiono go kursami wstępnymi języka angielskiego, które miały rozwijać uważne czytanie, zachwyty dla form literackich, zapoznać studentów z historią literatury, oraz nauczyć poprawnego pisania po angielsku. Pozostawiono kursy dyskusyjne (*Debate Course*) oraz kursy przemów publicznych (*Public Speaking*). Stosowano tutaj ustną interpretację najlepszej literatury. Analiza zmian dokonana przez Scholesa wskazuje, że właściwie literatura i pisanie w języku angielskim zaczęło pochłaniać retorykę, która dała jej początek, a jako oddzielny wydział zaczął pojawiać się wydział przemów publicznych. (*Public Speaking*).²³⁹ Przedstawione powyżej fakty wskazują nadal na ważną rolę retoryki w kształceniu, a jednocześnie na wzrost roli literatury i jej interpretacji. Wraz z intensywnym rozwojem szkolnictwa na wszystkich szczeblach, interesowano się teoretycznymi i praktycznymi aspektami nauczania czytania i interpretacji.

Zdecydowanie największy wpływ na rozwój ustnej interpretacji w dziewiętnastowiecznej Ameryce miały poglądy Gilberta Austina (1752 lub 1753- 1837) i Francois Delsartè (1811-1871), Jamesa Rusha (1786-1869). Do wybitnych Amerykanów dziewiętnastego wieku którzy przyczynili się do kształcenia umiejętności interpretacji należy zaliczyć Ebenezera Portera (1772-1834), Solomona Henry'ego Clarka (1861-1923), Samuela Silasa Curry (1847-1921).

Gilbert Austin, Irlandczyk, protestant, duchowny i naukowiec, zasłynął dzięki publikacji *Chironomii* (1806), w której skoncentrował się na starożytnych *pronuntio* i *actio*, nadając im jedną nazwę: *delivery* (intepretacja głosem i ciałem). Oryginalność

²³⁸ R. S c h o l e s, *The Rise and Fall of English...* op. cit., s.3.

²³⁹ Ibid., s.4.

Austina opierała się na stworzeniu niesamowicie dokładnego i drobiazgowego opisu gestykulacji. Opis ten miał być wzorem perfekcyjnej interpretacji, do której, zdaniem Austina, powinni dążyć interpretatorzy.²⁴⁰ Zadaniem nauczycieli było wykształcenie w uczniach pełnej wdzięku gestykulacji. Mówca musiał wiedzieć, kiedy i jak ją stosować. Czytając czy przemawiając powinien także brać pod uwagę reakcję publiczności i relację, jaką z nią nawiązywał. Austin tak określał poprawnego czytającego (*correct reader*):

„Musi on uczyć się czystej wymowy, aby nie razić błędami słuchających, przez co odwraca ich uwagę od tematu a koncentruje na własnej osobie. Według tej zasady, koniecznym jest, aby starał się unikać sztuczności, która nawet w większym stopniu niż prowincjonalne prostactwo, odwraca uwagę słuchających od właściwego tematu przemowy, perswazji i instrukcji.”²⁴¹

Austin wskazywał także, że gestykulacja z gracją odzwierciedla wyjątkowy dar, jakim został obdarzony człowiek: zdolność do górnolotnego, czystego rozumowania. Celem *Chiromii* była więc nie tylko instrukcja dotycząca gestykulacji i wymowy, ale również rozróżnianie i kształtowanie w mówcach czystych i wzniosłych myśli. Pełna wdzięku gestykulacja, poprawny akcent, czysta wymowa, odpowiednie zachowanie, górnolotne myślenie miały być cechą najlepszych mówców. Austin wskazywał, że czytanie obejmuje modulację głosu i wyraz twarzy, nie zawiera jednak gestykulacji, którą Austin przypisywał mówcy. Do mówcy bowiem należała sztuka perswazji, a gest był jej końcowym akcentem, ilustrującym bądź wzmacniającym słowny argument. Według Austina, natura obdarzyła ludzi trzema sposobami przekazywania znaczenia: intonacją głosu, wyrazami twarzy i gestykulacją. Ton głosu uważał za nieomylnie rozpoznawalny, wyraz twarzy miał wskazywać na wewnętrzne odczucia mówiącego, a gesty podkreślać i wyjaśniać myśl.²⁴² Austin postanowił:

„Stworzyć system symboli tak prostych i dokładnych, aby można było z łatwością zapisać każdy ruch mówcy w trakcie wygłaszania przemówienia

²⁴⁰L. H. R o l o f f, J. C. H o l l w i t z, “Performance and the Body: Gilbert Austin and Francois Delsartè,” w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s.479-480.

²⁴¹G. A u s t i n, *Chironomia: or a Treatise on Rhetorical Delivery*, edited by M. Robb, L. Thonssen, Southern Illinois Univ. Press, Carbondale, Illinois, 1966, s.191-192, za: L. H. R o l o f f, J. C. H o l l w i t z, “Performance and the Body: Gilbert Austin and Francois Delsartè,” w: D.W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s.481.

²⁴² *Ibid.*, s. 481-482.

lub aktora podczas gry na scenie po to, aby potomni mogli je powtarzać i ćwiczyć.”²⁴³

System Austina zakładał umieszczenie mówiącego w przestrzeni i notowanie jego każdego ruchu. Nad linijkami z tekstu literackiego Austin umieszczał m.in. oznaczenia ruchu ramion, dłoni, rąk głowy, oczu, tempa mówienia, zawieszenia głosu, jego natężenia, a pod linijkami ruchu nóg. Ponadto wskazywał na kąty nachylenia poszczególnych części ciała w trakcie ruchu, sposoby poruszania się np. wodzenie oczami na dół, naokoło, do góry, ilości stawianych kroków, pozycje stóp, czy nóg np. klęczenie, w prawo, w lewo. System oznaczeń był bardzo skomplikowany, np. dla oznaczenia ruchów dłoni używał trzech do czterech symboli; inaczej oznaczał ruchy głowy, stóp i oczu, pozwalał jednak opisywać kombinacje ruchowo-głosowe, więc możemy go uznać za prototyp nagrań video, zrobionych w formie pisemnej.²⁴⁴ Austinowi zawdzięczamy także próbę wyjaśnienia ludzkiej gestykulacji.

„Należy zrozumieć, że za pragnieniem uwiecznienia pełnego gracji i kulturalnego sposobu wyrazu [ruchu i mowy- A.G] dla potomnych, ukrywało się wewnętrzne zmaganie [Austina- A.G] ze znaczeniem ruchu, głosu, emocji. Pragnął on uchwycić i nauczyć co wyraża poruszanie się do przodu, do tyłu, w bok, co znaczy wskazanie palcem do góry, na dół, w bok [...] Geniusz Austina polegał na umieszczeniu człowieka w symbolicznym (przenośnym) świecie gestu aby zademonstrować, wyrazić, wskazać i ujawnić powody [czytania czy przemawiania - A.G], przedstawić procesy umysłowe i przenieść te fizjologiczne oznaki umysłu (łzy, śmiech, rumienienie się) do serca i duszy słuchającego.”²⁴⁵

Austin przeanalizował i określił także style czytania. Jego klasyfikacja obejmowała: styl zrozumiały (*intelligible*), poprawny (*correct*), poruszający (*impressive*), retoryczny (*rhetorical*), dramatyczny (*dramatic*) i epicki (*epic*). Stylem zrozumiałym posługiwali się urzędnicy, parlamentarzyści i był on oceniany najniżej przez Austina. Tym samym stylem operowali także klerycy i chociaż był on wzbogacony o odpowiedni akcent, Austin określał go jako „suchy i zimny.” Styl poruszający, zdaniem Austina, wzbogacał styl poprawny o kolejne elementy takie jak spojrzenie, pełen ekspresji głos, zróżnicowane tempo, odpowiednio użyte pauzy, niewielką ilością gestów. Takim właśnie

²⁴³ Ibid., s. 274-275.

²⁴⁴ Ibid., s. 357-372.

²⁴⁵ L. H. R o l o f f, J. C. H o l l w i t z, “Performance and the Body: Gilbert Austin and Francois Delsartè”...op. cit., s-483-484.

stylem powinni, według Austina, posługiwać się klerycy. Styl retoryczny różnił się od poprzedniego intensywniejszą gestykulacją i wyraźniejszą mimiką, a czytany tekst miał być opanowany pamięciowo do tego stopnia, aby czytający jedynie sporadycznie spoglądał na tekst. Styl dramatyczny cechowało dostosowanie głosu, akcentu, tempa, mimiki, gestykulacji do przedstawianej treści. Styl epicki był przeznaczony do czytania poezji. Cechowały go dostojność, duża gama emocji oraz pełna gracji artykulacja.²⁴⁶

Francois Delsartè (1811-1871) był Francuzem, katolikiem, śpiewakiem, lektorem, nauczycielem. Z jego pism zachowały się jedynie fragmenty, a jego sylwetka i teorie wyłaniają się ze wspomnień tych, którzy go znali: Reverend Dr. William R. Algera i jego siostry Abby, MacKaye, L'Abbe Delaumosne, Mme. Angeliqne Arnaud oraz z wykładów i lekcji przeprowadzonych przez Mme. Geraldę (córkę Delsarta).²⁴⁷ Na rozwój teorii związanych z ustnym przekazem miały zdecydowany wpływ wierzenia religijne Delsarta. Poszukiwał on duchowej perfekcji i jedności z Bogiem obecnym w Trójcy Przenajświętszej. Prawdziwa edukacja, a zwłaszcza ta dotycząca sztuki i przekazu, była edukacją dążącą do perfekcji duchowej. Edukację ducha porównywał do drabiny o siedmiu szczeblach. Pierwszym była świadomość fizyczności ciała; drugim świadomość zmysłowa (widzenie, słuchanie, dotyk itd.), za pomocą której jest postrzegany świat, a jego obraz formowany w duszy; trzecim pamięć, która przechowuje i odtwarza (odpowiednik rozumu i myśli); czwartym dusza zamieszkująca ciało, poddana wrażeniom zmysłowym świata, informowana przez pamięć i umysł, ale równocześnie mogąca się wyzwolić; piątym wzniesienie się na wyżyny kontemplacji Boga i prawdy; szóstym zachowanie człowieka w życiu w sposób aktywny i praktyczny, w oparciu o wartości estetyczne; siódmym ugruntowany i stały byt ze świadomością wcielenia. Poprzez przekaz artystyczny (fizyczność ciała) istnieje możliwość doznania namacalności ducha. Delsartè uważał, że człowiek składa się z umysłu, duszy i ciała, życiem człowieka kieruje Bóg, Syn Boży jego umysłem, a duszą Duch Święty. Twierdził także, że dźwięki wydawane przez człowieka wyrażają życie, słowa umysł, a ruch duszę. Ponieważ ruch miał być wyrazem duszy, uczniowie Delsartè'a kładli nacisk na gestykulację i pantomimę.²⁴⁸ Teorie Delsartè'a stały się w Ameryce, pod koniec dziewiętnastego wieku, załączkiem ruchu związanego z ekspresją (*expression movement*).

²⁴⁶ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op.cit., s.141.

²⁴⁷ Największa kolekcja materiałów autorstwa Delsartè znajduje się w Department of Archives and Manuscripts, w Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.

²⁴⁸ L. H. R o l o f f, J. C. H o l l w i t z, "Performance and the Body: Gilbert Austin and Francois Delsartè" ... op. cit. s. 488. Por. K. R. Wallace, ed., *History of Speech Education in America*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1954, s. 204-205.

Zasługą Ebenezera Portera (1772-1834), amerykańskiego pastora i profesora wymowy, było ulepszenie teorii Anglika, Johna Walkera. Podobnie jak Walker, Porter twierdził, że podstawą dobrego mówienia jest dobre czytanie. W książce *Rhetorical Reader* (1838), dzielił czytanie na tzw. poprawne, zgodne z sensem tekstu, oraz retoryczne, wymagające zróżnicowania przekazu, piękna, siły, potrzebnych do wyrażenia uczuć zawartych w tekście. Odradzał bezmyślne akcentowanie każdego słowa przez studentów, wskazując na brak zrozumienia czytanego tekstu, jak również czytanie monotonne, bez wysiłku. Wskazywał, że student powinien odpowiedzieć sobie na pytania, jaki sens i jakie emocje wyzwala dany tekst i do nich dopasować styl czytania. Zasługą Portera było poszerzenie teorii akcentu (*emphasis*), który według Walkera, występował w przeciwstawianiu słów, o akcent, który obejmował wypowiedź grupy słów tak, aby przekazać ich znaczenie.²⁴⁹ Chociaż nowy sposób akcentowania proponowany przez Portera był trudniejszy, spotkał się on z aprobatą nauczycieli i wykładowców, zarówno na poziomie podstawowym jak i zaawansowanym.

Solomon Henry Clark (1861-1923) zauważył w swojej książce *How to Teach Reading in the Public Schools* (1903), że uczniowie zarówno szkół średnich, jak i wyższych wykazywali braki w umiejętnościach czytania. Nauka czytania, według Clarka, powinna obejmować czytanie ciche i głośne oraz koncentrować się na znaczeniu tekstu. Clark pozostawał pod wpływem teorii psychologicznych Williama Jamesa (*Psychology. Briefer Course*). James twierdził, że umysł jest selektywny, a nasza świadomość podczas myślenia nieustannie wybiera jedne rzeczy, odrzucając inne. Teorie Jamesa znalazły odzwierciedlenie w teorii Clarka na temat procesów zachodzących w umyśle czytelnika. Według Clarka, czytelnik wybierał główny temat lub obiekt w tekście i na nim koncentrował swoje myśli. Clark proponował czytelnikom odkrycie znaczenia tekstu poprzez analizę grup słów. Podczas tych poszukiwań czytelnik miał posługiwać się zasadą: pierwszeństwa (*principality*), czyli szukania głównej idei w tekście, której były podporządkowane inne. Następnym tego prawa było prawo podporządkowania (*subordination*), czyli świadomość czytelnika, że każda rzecz, postać, metafora muszą być podporządkowane głównej idei. Tutaj także występowała zasada kontrastu: czytelnik miał szukać, w jaki sposób poprzez użycie przeciwstawięń (kontrastu uczuć, scen, słów, postaci) autor, wysuwa pewne elementy tekstu na plan pierwszy lub zostawia pewne w tle. Następnie Clark proponował prawo ruchu (*movement*), które polegało na

²⁴⁹ E. P o r t e r, *Rhetorical Reader*, Gauld and Newman, Andover, Mass., 1838, s. 13, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s.498-500.

poszukiwaniu przez czytelnika logicznej kolejności użytych przez autora środków, za pomocą których doprowadza on czytającego do przewodniej myśli. Zasadzie tej towarzyszyło prawo punktu kulminacyjnego (*climax*), czyli analizy w jaki sposób autor stopniowo kumulował emocje i napięcie, aby do tego punktu doprowadzić. Teorie Clarka cieszyły się dużą popularnością i odzwierciedlały tendencję (podobnie jak i teorie Portera) przechodzenia z dziewiętnastowiecznej teorii „krasomówstwa” (*elocution*) do interpretacji (*interpretation*).²⁵⁰

Zdecydowanie istotną rolę odegrał w historii ustnej interpretacji James Rush (1786- 1869), lekarz i naukowiec. We wstępie do opublikowanej przez niego w 1827 książki, *Filozofia ludzkiego głosu (The Philosophy of The Human Voice, 1827)*, Rush wyjaśniał:

„Po stwierdzeniu niektórych interesujących faktów dotyczących dziedziny mówienia, zrodziło się we mnie pragnienie przeanalizowania różnych zjawisk dotyczących głosu oraz próba ich metodycznego opisu w celu nadania im zarysu naukowego, co byłoby pomocne w uczeniu przemawiania.”²⁵¹

Rush wierzył, że w celu usprawnienia i rozwinięcia jakiegokolwiek sztuki, konieczne jest stworzenie dla niej określonej, ścisłej nomenklatury. Za przykład podawał tutaj muzykę.²⁵² Podążając tym sposobem myślenia, w swojej książce rozpoznał, przeanalizował i nazwał artykulację dźwięków, siłę, akcent, ton głosu, intonację, drgania głosu, szybkości wypowiedzi.²⁵³ Stworzony w ten sposób system stał się podstawą zestawu ćwiczeń, które miały służyć rozwinięciu w studentach zdolności wytwornego czytania i mówienia.²⁵⁴ Rush przeciwstawiał się imitacji mowy innych ludzi, twierdząc, że nie istnieje odpowiedni model do naśladowania. Podkreślał, że była ona stosowana do tej pory z powodu braku wiedzy na temat elementów mowy, której dostarczała jego książka, *Filozofia ludzkiego głosu (The Philosophy of the Human Voice)* i dzięki której można się nauczyć krasomówstwa w oparciu o fizjologię i zasady naukowe. Stworzony przez Rusha system miał być stosowany przez mówców, aktorów, czytających. Rush

²⁵⁰ D. B a r t i n e, “Key-Ward Theories of Reading from Elocution to Interpretation”, w: D.W. Thompson ,ed., *Perforance of Literature in Historical Perspectives...* op. cit., s. 497-507.

²⁵¹ J. R u s h, *The Philosophy of the Human Voice*, 4th ed., s. XXVii, za: M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, H.W. Wilson Company, New York, 1941, s. 85.

²⁵² M. R o b b, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, op. cit., s. 86.

²⁵³ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation*, Burgess Publishing Company, 1970, s.144.

²⁵⁴ M. Robb przedstawia jedenaście ćwiczeń proponowanych przez Rusha. Patrz. M. Robb, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, op. cit., s. 99-102.

zapropował szkolenie głosu: artykulację dźwięków, siłę, akcent, ton głosu, intonację, drganie głosu, tempo.²⁵⁵

Pod koniec dziewiętnastego wieku krasomówstwo (*elocution*) zostało zastąpione ekspresją (*expression*). W Bostonie Lewis B. Monroe i jego uczniowie Samuel Silas Curry (1847-1921) i Charles Wesley Emerson (1837-1908) rozpoczęli nauczanie „ekspresji.” Monroe założył w Boston University School of Oratory, w której czerpał inspirację, podobnie jak wielu innych nauczycieli „ekspresji” z systemów nauczania stworzonych przez Delsartè i Rusha²⁵⁶. S.S. Curry w *Dziedzinie ekspresji (Province of Expression, 1891)*, w rozdziale zatytułowanym „Tradycja” analizował spuściznę po krasomówcach (*elocutionists*) określając ją jako mechaniczną i definiował nauczanie ekspresji jako metodę głębszą i szerszą, biorącą pod uwagę cel, znaczenie oraz efekt przekazu (*delivery*). Ekspresja zdaniem Curry’ego jest sztuką poszlak, sugestii (*art of intimation*).²⁵⁷ Curry zakładał, że aby być w stanie dobrze zinterpretować utwór należy aktywnie skupić się na wyrażanych w nich ideach, przesłaniu i w ten sposób w sposób naturalny nastąpi odkrycie prawidłowej interpretacji. Napominał „Pomyśl myśl!” (*Think the thought!*). Ta propozycja Curry’ego spotkała się z żywą akceptacją uczących, ale także z dużym uproszczeniem, gdyż wielu nauczycieli zaczęło uważać, że wystarczy jedynie skupić się na danej myśli w utworze, a interpretacja pojawi się jak na zawołanie, bez konieczności pracy nad głosem czy gestykulacją. Pod koniec XIX wieku termin „ekspresja” zaczął wypierać termin „krasomówstwo”, a „lekcje krasomówstwa” zamieniono na „lekcje ekspresji.”²⁵⁸ Charles Wesley Emerson (1837-1908) w *Ewolucji Ekspresji (Evolution of Epression, 1905)* opisuje, w jaki sposób student wyrabia w sobie wyczucie ekspresji, poprzez odchodzenie od nadmiernej i dowolnej gestykulacji, czy projekcji głosu, a redukując je do minimum w celu wyrażania piękna literatury.²⁵⁹

W XIX wieku uczeni i pisarze angielscy oraz amerykańscy, nauczyciele zajmowali się określaniem różnych stylów czytania i ich klasyfikacją, dyskutowali i poszerzali definicję „krasomówstwa” (*elocution*), zastanawiali się nad metodami uczenia literatury. Zdecydowanie czerpano z teorii i doświadczeń poprzedników, wprowadzając kolejne teoretyczne i praktyczne rozwiązania. W edukacji zwracano uwagę na czytanie czy recytowanie z sensem, uczono zasad dykcji i wprowadzano ćwiczenia służące do polepszenia wymowy. Praktykowano zarówno czytanie jak i recytowanie. Niektórzy

²⁵⁵ E. B a h n, M. L. B a h n, *A History of Oral Interpretation...* op. cit., s. 144.

²⁵⁶ P. E d w a r d s, „The Rise of ‘Expression’”, w: D. W. Thompson, ed., : *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, New York, 1983, s. 532.

²⁵⁷ Ibid., s. 533-534.

²⁵⁸ Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001, s. 475-476.

²⁵⁹ P. E d w a r d s, „The Rise of Expression.” Ibid., s. 537-538.

opanowywali nadal utwory na pamięć, inni trzymali tekst przed oczami, aby podkreślić różnicę pomiędzy aktorstwem a interpretacją. Nadal zaznaczał się wpływ angielskich krasomówców, który został poszerzony o teorie naukowe J. Rusha, filozoficzne F. Delsartè. Pod koniec XIX wieku w edukacji przywiązywano mniejszą wagę do technicznej oraz mechanicznej interpretacji kładąc większy nacisk na wyrażanie myśli zawartych w interpretowanych utworach, czyli tzw. „ekspresję.”

AMERYKA: WIEK XX

Szkoły oratorskie założone w Bostonie w XIX wieku, m.in. The Emerson College of Oratory (1880), Murdoch and Russell's School of Practical Oratory (1844), The Curry School of Expression (1885) oraz w innych miastach na terenie Stanów Zjednoczonych (Nowy Jork, Pittsburgh, Cincinnati, Chicago, Kansas City) kontynuowały swoją działalność w XX wieku. Znaczenia i popularności nabierały te z nich, które uczyły „ekspresji”, prowadzone przez sławnych nauczycieli Samuela Silasa Curry, Charlesa Wesleya Emersona i Lelanda Powersa.²⁶⁰ Leslie Irene Coger,²⁶¹ która w 1930 roku rozpoczęła naukę w szkole Curry (The Curry School of Expression) wspomina, że jej studenci pochodzili z różnych zakątków kraju. Byli wśród nich klerycy, mówcy, artyści, aktorzy oraz studenci z wadami wymowy lub kalecy. Coger tak opisuje nauczanie Curry:

„Curry wierzył, że jego największą zasługą jest wpajanie studentom pozytywnego nastawienia do życia oraz rozwijanie metod kształtujących umysł. Pragnął aby studenci rozwijali w sobie taką zdolność myślenia, dzięki której wymawiane słowa będą przekazywały ukryte, wewnętrzne znaczenie tekstu. Uczył studentów aby mocno koncentrowali się na słowach i robili to tak długo, aż pojawi się emocjonalna reakcja. Dopiero wtedy mogli wypowiedzieć te słowa na głos. Wtedy dopiero, zdaniem Curry, umysł mógł koncentrować się na kolejnym zdaniu. Używał on frazy „od środka na zewnątrz” (*from within, out*) i chociaż nie były to jego

²⁶⁰ R. J. P e l i a s, *Performance Studies. The Interpretation of Aesthetic Texts*, St. Martin's Press, New York, 1992, s.37.

²⁶¹ Leslie Irene Coger jest emerytowanym profesorem, zasłużonym w rozwoju dziedziny interpretacji, zwłaszcza w dziedzinie Teatru Czytających. Swoją pracę doktorską napisała porównując teorie i metody S.S. Curry i Konstantyna Stanisławskiego. Jest współautorką, z Melvin R. White niezwykle popularnego podręcznika *Readers Theatre Handbook. A Dramatic Approach to Literature* (1967). Leslie Irene Coger wspominając swoje dzieciństwo pisze, że w wieku 9 lat zaczęła uczęszczać na zajęcia „ekspresji” u miejscowego nauczyciela, podobnie jak dzisiaj dzieci uczęszczają na lekcje baletu, czy pianina. Patrz. „From Elocution to Performance Studies: A Personal History”, w: *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, S. J. Dailey, ed., National Communication Association Press, Annandale, Virginia, 1998, s.110.

oryginalne słowa, żądał aby studenci nigdy nie wymawiali słów, które nie odzwierciedlały myśli i uczuć.”²⁶²

Zdaniem Coger, Curry najbardziej interesował się wpływem umysłu na głos czemu dał wyraz w książce *Umysł i głos (Mind and Voice, 1910)*. Jego uczennica pamięta jednak, że zwracał także uwagę, aby całe ciało brało udział w interpretacji; interpretujący miał np. zmieniać ustawienie stóp podczas interpretacji fragmentów tekstów gdy mówili różni bohaterowie.²⁶³

Ważnym wydarzeniem w historii ustnej interpretacji było wydanie *Interpretacji drukowanej strony (Interpretation of the Printed Page, 1915)* przez Solomona H. Clarka (1861-1927). Clark kierował podręcznik do tych, „którzy chcieliby nauczyć się interpretowania literatury czytając ją po cichu, lub poprzez głośną interpretację” („for those who would learn to interpret literature silently or through the medium of the voice”).²⁶⁴ Odbiorcami mieli być nauczyciele uczący w szkołach średnich, szkołach pedagogicznych i w college’ach, a zwłaszcza nauczyciele języka angielskiego (ojczystego), bez wcześniejszej praktyki emisji głosu. Pisze we wstępie:

„Nauczyciel języka angielskiego może używać tej książki bez wcześniejszego doświadczenia poza tym, które wypływa bezpośrednio ze studiowania literatury, warunku koniecznego do ustnego wyrażania literatury (*vocal expression*). Powinien on dążyć do takiego zgłębienia znaczeń i piękna literatury (jaki może być wyższy cel), które sprawi, że jej ustna interpretacja (*vocal interpretation*) będzie prostą, naturalną, inteligentną, przyjemną metodą zrozumienia literackiego tekstu (*illumination of the text*).”²⁶⁵

Clark zaznacza dalej, że podstawowym celem interpretacji jest oczywiście wydobycie znaczenia utworu i wyraża przekonanie, że dobra „interpretacja drukowanej strony (*interpretation of the printed page*) jest niezbędna zarówno dla uczących się, którzy chcą dobrze czytać na głos, jak i tych, którzy chcą czytać po cichu poszerzając wiedzę nie tylko w dziedzinie literatury, ale także ekonomii, historii i innych. Podstawą sukcesu w edukacji, a potem w zgłębianiu wiedzy przez jej miłośników, którzy zakończyli formalną

²⁶² L. I. C o g e r, „From Elocution to Performance Studies: A Personal History”, w: *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, S. J. Dailey, ed., National Communication Association Press, Annandale, Virginia,, 1998, s.110-111.

²⁶³ Ibid., s.111.

²⁶⁴ S.H. C l a r k, *Interpretation of the Printed Page*, Row, Peterson and Company, Chicago, New York, 1915, s. tytułowa.

²⁶⁵ Ibid., s. 7.

edukację ma być, zdaniem Clarka intensywne, dokładne studiowanie tekstu. Clark krytykuje bezmyślne, szybkie recytacje i głośne czytanie wyjaśniając:

„Ekspresja (*expression*) jest dobra i wartościowa, ale musi być naturalną, spontaniczną reakcją będącą wyrazem impresji (*impression*). Krasomówstwo (*elocution*), ekspresja czy ustna interpretacja (*vocal interpretation*), jakkolwiek je nazwiemy, nie są celem lekcji czytania. [...] Dla większości [czytających – A.G], podstawą jest impresja.”²⁶⁶

Zwraca więc uwagę nauczycieli i studentów, że „impresja”, występuje zanim możliwa jest „ekspresja.” Najpierw utwór musi być zrozumiany, przeanalizowany i zinterpretowany, czyli ma wywrzeć na analizującym daną ‘impresję’. Clark zaznacza, że dokładne studiowanie tekstu pozwoli odkryć znaczenia, które tekst sam ma do ujawnienia. Tekst niczym żywy człowiek, potrafi odsłonić najskrytsze znaczenie (*the text alone can reveal its innermost meaning*).²⁶⁷ Koncepcje omówione przez Clarka sprawiły, że termin „ekspresja” był zastępowany terminem ‘interpretacja’. Koncepcja „impresji” Clarka stała się podstawą książki Charlesa H. Woolberta i Severiny E. Nelson *Sztuka ustnej interpretacji* (*The Art Of Interpretative Speech*, 1929). Termin „impresja” nabierał coraz większego znaczenia, stając się głównym elementem interpretacji w latach 60tych.²⁶⁸

Na początku XX wieku rozwijały się prywatne szkoły krasomówstwa i ekspresji, gromadzące studentów wokół dyrektora danej szkoły, a wykładający tam nauczyciele byli głównie jego uczniami. Każda z nich starała się podkreślać wyjątkowy, indywidualny charakter, co nie sprzyjało kształtowaniu wspólnych filozofii, czy metodologii nauczania. Absolwenci tych szkół wracali z dyplomami ukończenia i otwierali swoje własne szkoły; w ten sposób nauczało w Stanach tysiące nauczycieli.²⁶⁹ Absolwenci renomowanych szkół prywatnych takich jak Emerson College of Oratory, Curry School of Expression, The Leland Powers School zaczęli także nauczać ustnej interpretacji w uniwersytetach i college’ach.²⁷⁰ Istniała konieczność stworzenia profesjonalnej organizacji zrzeszającej uczących nauczycieli, podtrzymującej i dokonującej analizy stosowanych metod, czy podstaw teoretycznych, uzgadniania

²⁶⁶ Ibid., s. 14.

²⁶⁷ Ibid., s. 19.

²⁶⁸ C. T. Bush, *Oral Interpretation in American Colleges and Universities from 1930-1965*, Doctoral Dissertation, Department of Speech, University of Utah, June, 1966, s. 14.

²⁶⁹ Ch. I. Lee, *Oral Interpretation*, The Riverside Press, Cambridge, Massachusetts, 1952, s. 578.

²⁷⁰ K. Brooks, E. Bah n, L. La M o n t O k e y, *The Communicative Act of Interpretation*, Allyn and Bacon, Boston, 1968, s. 15.

standardów i ideologii.²⁷¹ W 1914 doszło do założenia *National Association of Academic Teachers of Public Speaking*, obecnie noszącej nazwę, *Speech Association of America*. Było to niezwykle istotne wydarzenie w historii ustnej interpretacji, bowiem w statucie tej organizacji zapisano, że stawia ona sobie za cel stworzenie wyważonego, szeroko pojętego programu edukacji mówienia (*speech education*), tak w szkołach średnich jak i wyższych.

„Odrzucając zarzuty stawiane „krasomówstwu” (*elocution*) stwierdzano, że przekaz ustny nie jest jedynie popisem możliwości głosowych i gestykulacji. Głos i ruchy ściśle odpowiadają za przykazywane znaczenie i są efektywnym sposobem wyrażania myśli i idei, a więc są tak samo ważne zarówno dla aktora, czytającego, deklamującego, jak i przemawiającego publicznie.”²⁷²

Na konferencji *National Association of Academic Teachers of Public Speaking* w 1915 roku, po raz pierwszy w historii ustnej interpretacji Maud May Babcock, z The University of Utah, wystąpiła z referatem pt. „Interpretative Presentation versus Impresonative Presentation.” Dyskusję na temat jej prezentacji poprowadził S. H. Clark z University of Chicago. W 1925 program zgromadzenia tej organizacji wymienia spotkanie grupy zainteresowanej dziedziną interpretacji (*Intepretative Group Meeting*)²⁷³

W latach 1910- 1930 ustna interpretacja odgrywała znaczącą rolę w szkolnictwie średnim i wyższym. Katalogi proponowanych w 1926 roku kursów podają, że w 123 college’ach i uniwersytetach oraz 23 szkołach pedagogicznych kształcących przyszłych nauczycieli (*normal schools*), było oferowanych 120 kursów „Ustnej Interpretacji” (*Oral Interpretation*), oraz że w tych samych szkołach odbywało się 203 osobnych kursów zawierających w swoim nazewnictwie słowa „czytanie” lub „interpretacja.” Do 1926 roku termin „krasomówstwo” (*elocution*) został zastąpiony w nazwie kursów „ustną interpretacją” (*oral interpretation*).²⁷⁴ W latach 30tych pojawiły się obok tytułów kursów takich jak „Czytanie interpretacyjne” (*Interpretative Reading*), „Interpretacja” (*Interpretation*), „Interpretacja dla zaawansowanych” (*Advanced Interpretation*), kursy podkreślające interpretację literatury, m.in. „Interpretacja literatury” (*Interpretation of*

²⁷¹ Ch. I. L e e, *Oral Interpretation...* op. cit., s.578.

²⁷² K. R. W a l l a c e, ed., *History of Speech Education in America...* op., cit., s. 500.

²⁷³ K. B r o o k s, E. B a h n, L. L a M o n t O k e y, *The Communicative Act of Interpretation...* op. cit., s.17-19.

²⁷⁴ C. T. B u s h, *Oral Interpretation in American Colleges and Universities from 1930-1965...* op. cit., s.14.

Literature), „Interpretacja literacka” (*Literary Interpretation*).²⁷⁵ W kursach tych kładziono nacisk na rolę interpretacji w samorozwoju uczniów i studentów oraz zwracano uwagę na zrozumienie intencji autorów tekstów. Poprzez ustną interpretację rozumiano sztukę czytania na głos, zazwyczaj używając tekstu umieszczonego na pulpicie. Interpretujący używał minimalnej gestykulacji. Taki sposób interpretacji pozwalał skupić wyobraźnię widowni na utworze. Już w 1922 roku Rollo Anson Tallcott w *The Art of Acting and Public Reading* przedstawił różnice pomiędzy aktorstwem a interpretacją. Interpretacja stała się odrębną dziedziną ze swoimi zasadami i regułami.

W latach 40tych metoda ustnej interpretacji była stosowana na uniwersytetach i szkołach średnich, a nauczycielami i autorami znaczących podręczników byli: Gerturde E. Johnson (1877-1965), Maud May Babcock (1867-1954), Wayland Maxfield Parrish (1887-1970). Johnson zgromadziła i zredagowała pierwszy teoretyczny zbiór artykułów dotyczących ustnej interpretacji pt. *Studies in the Art of Intepretation*.²⁷⁶ W podręczniku *Modern Literature for Oral Interpretation*, kierowanym do nauczycieli, Johnson wyjaśnia:

“Materiał z poprzedniego wydania został uzupełniony najlepszymi utworami, znanych i cenionych autorów. Nowy, dodany zestaw utworów stanowią monologi, współczesna i klasyczna poezja, opowiadania, jednoaktowe sztuki. Kierując się tym wyborem brałam pod uwagę problemy z jakimi borykają się studenci, m.in. znaczenie tekstu, tempo, interpretacja utworów Williama Szekspira.[...] Bardzo się cieszę, że mogę przedstawić kilka wierszy, opowiadań i sztuk, które nie występują w żadnych innych dostępnych do interpretacji zbiorach. [...] Poruszam tutaj także problemy, jakie pojawiają się na zajęciach interpretacji, podczas uczenia ok. piętnastoosobowych grup, zarówno w college’ach jak i w szkołach średnich.”²⁷⁷

Maud May Babcock w *Handbook for Teachers of Interpretation. A Textbook for Teachers and for Perspective Teachers of Oral Expression in High Schools and in Colleges* (1930) proponowała pracę nad głosem i komunikacją, ale jednocześnie podkreślała:

²⁷⁵ Ibid., s.14-15.

²⁷⁶ G. E. Johnson, *Studies in the Art of Oral Interpretation*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1940.

²⁷⁷ G. E. Johnson, *Modern Literature for Oral Interpretation*, Appleton-Century Company, New York, 1930. Tryb dostępu: <http://www.amazon.com/Modern-Literature-Interpretation-Gertrude-Johnson/dp/1406738271>. Data dostępu: 4 stycznia, 2009.

„Metoda i treść nauczania stanowią jedność; ćwiczenia głosu i gestykulacji nie powinny być oddzielane od nauczania interpretacji czyli zdolności ożywienia martwej strony (*the dead printed page*). Muszą być one rozwijane podczas naturalnego procesu komunikacji. [...] Najważniejsze aby każdy nauczyciel interpretacji wierzył, że jest ona siłą napędową (*vital force*) w programie edukacji; że studenci którzy żyją literaturą stają się szlachetniejszymi obywatelami, że poprzez przeżywanie naszej literackiej spuścizny można nauczyć ich prawdziwego uczucia, zrozumienia, czyli dobrego życia.”²⁷⁸

Babcock dostarczała nauczycielom dokładnych wskazówek jak uczyć interpretacji oraz podawała konkretne teksty dla nauczycieli szkół średnich i college’ów, w oparciu o które nauczyciele mogli z uczniami ćwiczyć wyrażanie m.in. przekonań, patriotyzmu, miłości, alegorii, humoru, patosu, znaczenia.²⁷⁹

Parrish opublikował znany podręcznik *Reading Aloud* (1932). W jego trzecim wydaniu autor zapewnia nauczycieli i studentów:

„Podstawowe założenia tego podręcznika nie uległy zmianie. Nadal wierzę, że pierwszym zadaniem [uczących- A.G] jest nauczenie się efektywnego wyrażania znaczenia tekstu, niezależnie czy odbywa się to w formie rozmowy, czytania na głos, czy grania na scenie. Uważam, że studiowanie wymowy, akcentu, powinno poprzedzać interpretację literatury, a aktorskie odgrywanie tekstu znaleźć się na ostatnim miejscu. Uważam, że interpretacja literatury powinna wynikać z wnikliwej analizy utworu, a nie ze studiowania życia autora i tła historycznego. Nie powinniśmy interpretować utworów literackich bez odnoszenia się do opinii poetów i krytyków literackich, którzy wyrażają je prawie od dwóch tysięcy lat. Głośne czytanie (*oral reading*) postrzegane w ten sposób może być traktowane jako dziedzina humanistyczna i kulturoznawcza, istniejąca niezależnie od radia, telewizji i innych form rozrywki publicznej.”²⁸⁰

W myśl tych założeń Parrish określa kolejność uczenia się dzieląc podręcznik na rozdziały: odnoszące się do znaczenia tekstu, pracy z głosem, interpretacji poezji,

²⁷⁸ M. M. B a b c o k, *Handbook for Teachers of Interpretation. A Textbook for Teachers and for Perspective Teachers of Oral Expression in High Schools and in Colleges*, University Publishing Company, Chicago, 1930, s. iv.

²⁷⁹ Ibid., s. 68-69; s.75-76; s.101.

²⁸⁰ W. M. P a r r i s h, *Reading Aloud*, Roland Press Company, New York, 1953, s. iii.

kształtowania wyobraźni, wyrażania uczuć, na końcu umieszczając analizę prozy.²⁸¹ Po każdym rozdziale umieszcza przykłady tekstów wyrabiające w studentach zdolności interpretacyjne. Podręczniki stosowane na uczelniach i w szkołach średnich autorstwa Johnson, Babcock i Parrisha, pomimo nieznacznych różnic, stawały w centrum uwagi naukę literatury i ocenę jej artystycznej wartości.

Wielu interpretatorów zauważało jednak, że nie wszystkie teksty literackie nadają się do wyrażenia za pomocą metody ustnej interpretacji. W latach 50tych pojawiły się grupowe interpretacje tekstów; tzw. Teatr Kameralny (*Chamber Theatre*), którego wybitnym propagatorem był Robert Breen i Teatr Czytających (*Readers Theatre*), do którego rozwoju przyczyniła się Leslie Coger. W ramach interpretacji grupowych eksperymentowano tutaj z technikami teatralnymi.²⁸² W ten sposób metody nauczania interpretacji uległy poszerzeniu. W latach 50-tych i 60-tych w centrum uwagi teoretyków i praktyków ustnej interpretacji znalazła się analiza literatury proponowana przez przedstawicieli Nowej Krytyki. Wykładowcy interpretacji przejęli i zastosowali propagowaną przez Nową Krytykę technikę dokładnego czytania (*close reading*). W nauczaniu używano dodatkowo, tzw. „analizy dramatycznej” według Dona Geigera (*The Sound, Sense, and Performance of Literature*, 1963).²⁸³ Studenci analizując tekst literacki i przygotowując jego interpretację szukali odpowiedzi na pytania: Kto? Co robi? Gdzie i kiedy? Jak to się odbywa? Dlaczego? Po dokonaniu tej analizy studenci odgrywali tekst niczym mały dramat przed publicznością.²⁸⁴

Cornelius Carman Cunningham (1890-1958) proponował analizę literatury pod kątem jej intelektualnej i emocjonalnej zawartości. Zwracał uwagę na odczuwanie tekstu przez interpretatora wszystkimi możliwymi zmysłami (*Literature as a Fine Art*, 1941; *Words Come Alive*, 1951).²⁸⁵ W 1952 roku jego uczennica, Charlotte Lee wydała książkę

²⁸¹ Ibid., s. iii-viii.

²⁸² R. J. P e l i a s, *Performance Studies: The Interpretation of Aesthetic Texts*...op. cit., s.38-39.

²⁸³ L. I. C o g e r, „From Elocution to Performance Studies: A Personal History”...op. cit., s.112.

²⁸⁴ D. G e i g e r, *The Sound, Sense, and Performance of Literature*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1963, s. 83. Por. D. G e i g e r, “A ‘Dramatic’ Approach to Interpretative Analysis,” *Quarterly Journal of Speech*, April, 1952, s.189.

²⁸⁵ B. H e n d e r s o n, “Studies in History”, w: *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, S. J. Dailey, ed., National Communication Association Press, Annandale, Virginia, 1998, s.114-115.

Cornelius Caraman Cunningham od 1924 do 1947 roku nauczał interpretacji na Northwestern University (Evanston, Ill). Jego opis skierowany w 1946 roku (na rok przed rezygnacją ze swojej pozycji w 1946) do dziekana uniwersytetu McBurneya wskazuje jak wyobrażał on sobie idealne warunki do uczenia interpretacji: „1. Osobne studio dla każdego z uczących posiadających tytuł doktora lub wyższy (około 4 pomieszczeń), wystarczająco duże aby pomieścić zarówno książki jak i studentów przychodzących na prywatne lekcje czytania. W każdym z tych pomieszczeń wyobrażam sobie pulpit umieszczony na podwyższonej platformie, magnetofon i mikrofon, w celu nagrywania i odgrywania głosów studentów, co jest niezbędne do korygowania wymowy. Powinno się tam także znajdować lustro na wysokość całego człowieka, usytuowane w takim miejscu, aby po ustawieniu na wprost niego pulpitu, student mógł sprawdzić w nim swoją postawę i gestykulację. 2. Pomieszczenie dla instruktorów – średnich rozmiarów,

Ustna interpretacja (Oral Interpretation), która stała się najbardziej popularnym podręcznikiem w nauczaniu ustnej interpretacji, wznawianym do dzisiaj i łączącym metodę analizy literackiej proponowaną przez przedstawicieli Nowej Krytyki, emocjonalną reakcję interpretatora, pracę głosem i ciałem podczas interpretacji. W sposób jasny i dostępny tłumaczyła odbiorcom teorię literatury i krok po kroku udzielała praktycznych wskazówek przygotowujących do interpretacji.

Rozwój zainteresowania dziedziną interpretacji zauważamy nadal na zjazdach konferencyjnych. W 1955 na konferencji *Speech Association of America*, jedną z 17 formalnie zarejestrowanych grup wchodzących w skład organizacji była „Grupa zainteresowana ustną interpretacją literatury (*Oral Interpretation of Literature Interest Group*).²⁸⁶ W 1959 roku pojawił się wybitny podręcznik *Literatura jako doświadczenie (Literature as Experience, 1959)* pióra Wallace’a Bacona i Roberta Breena. Proponowali w nim naukę interpretacji jako doświadczenia:

„Literatura jako doświadczenie’ zakłada, że doświadczenie literackie jest koniecznym doświadczeniem każdego człowieka. Podręcznik ten zwraca uwagę na wzajemną relację literatury do życia i życia do literatury [...] Literatura nie jest kluczem do szczęścia, zdrowia, czy sukcesu- ale stanowi największą wartość w kształceniu ludzi, którzy będą miłymi, czułymi, wrażliwymi: krótko mówiąc ludzkimi.”²⁸⁷

W latach 70tych interpretacja zaczęła być także postrzegana jako forma komunikacji, a jej kursy prowadzono w *Departments of Communication*. W podręczniku skierowanym do studentów pt. *The Communicative Act of Oral Interpretation* jego autorzy Keith Brooks, Eugene Bahn i L. LaMont Okey przedstawiali podejście łączące analizę literacką i techniki interpretacyjne, które odpowiednio zastosowane przez

maksymalnie dla dwóch w jednym pokoju. 3. Trzy sale, mieszczące kolejno, 300, 100 i 50 studentów. We wszystkich z nich siedzenia powinny być umieszczone w półkolu, razem z podium na środku i umieszczonym na nim pulpitem. Audytorium mieszczące 300 osób powinno posiadać scenę wystarczająco dużą do interpretacji przedstawianych przez grupy liczące od 10ciu do 50ciu osób, oraz podzieloną na różne płaszczyzny do interpretacji chóralnych i teatralnych. Dodatkowo po obu stronach sceny trzeba zaprojektować garderoby; damską i męską. 4. Pokój do spotkań seminaryjnych, ze stołem w kształcie półkola zwróconym w kierunku podium, wystarczająco duży, z właściwą akustyką, lecz zapewniający prywatność podczas pracy studenta i instruktora. *Cunningham to McBurney*, Cunningham Personal File, NUA, 26 November 1946, w: *Northwestern University School of Speech: A History*. L. M. R e i n, Northwestern University School of Speech, 1981, s.77-78.

²⁸⁶ K. B r o o k s, E. B a h n, L. L a M o n t O k e y, *The Communicative Act of Interpretation...* op. cit., s.19.

²⁸⁷ W. A. B a c o n, R. S. B r e e n, *Literature as Experience*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1959, s. v.

interpretatora miały doprowadzić od osiągnięcia efektywnej komunikacji.²⁸⁸ Wśród kursów oferowanych na wydziałach takich jak: *Public Speaking, Debate and Discussion, Voice Science*, pojawiały się kursy poświęcone recytacji (*Verse Speaking*) i ustnej interpretacji (*Oral Interpretation*)²⁸⁹. W 1970 roku, na konferencji *Speech Communication Association*, grupy zainteresowane interpretacją zostały objęte nazwą *Interpretation Division*,²⁹⁰ co potwierdzało ciągle zainteresowanie interpretacją. Nauczanie literatury metodą ustnej interpretacji było żywo dyskutowane nie tylko podczas konferencji, ale również monitorowane w formie projektów edukacyjnych. W 1974 roku Bacon, na zlecenie Narodowego Instytut Edukacji (*National Institute of Education, NIE*), opublikował raport zatytułowany „Ustna Interpretacja i nauczanie literatury w szkołach średnich” (*Oral Interpretation and the Teaching of Literature in Secondary Schools*, 1974).²⁹¹ Raport ten adresowany do nauczycieli literatury, języka angielskiego, teatru i innych spokrewnionych dziedzin przedstawiał zastosowanie metody ustnej interpretacji w edukacji, dostarczał informacji na temat tej metody, jej zastosowania w różnych szkołach, popularności jaką się cieszyła, tak wśród nauczycieli, jak i studentów. Bacon tak kończył swój raport:

„Nie wszystko można zrobić na zajęciach angielskiego. Nie wszystko da się zrobić na zajęciach interpretacji. Interpretacja literatury, jako metoda studiowania i doświadczania literatury, zasługuje na uwagę i z pewnością istnieje możliwość przeznaczenia na nią przynajmniej jednego z kursów w programach szkolnych, po to by odkrywać relację pomiędzy tekstem i czytelnikiem. Poza tym z pewnością istnieje możliwość aby nauczyciele interpretacji i nauczyciele angielskiego wspólnymi siłami tak pokierowali studentów, aby ci utrzymywali literaturę przy życiu. Taki jest ich wspólny cel. Już dawno minęły czasy, kiedy interpretacja kojarzyła się z konkursami recytatorskimi, z recytatorskim talentem. Interpretacja jest procesem, jest stawaniem się; jest formą poznawania (*cognition*); jest sposobem na to aby literatura i życie przemówiły, w danym momencie [interpretacji- A.G] jednym głosem.”²⁹²

²⁸⁸ K. B r o o k s, E. B a h n, L. L a M o n t O k e y, *The Communicative Act of Interpretation ...op. cit.* Preface

²⁸⁹ W. B e n z i e, *The Dublin orator: Thomas Sheridan's influence on eighteenth-century rhetoric and belles letters*, University of Leeds School of English, Leeds, UK, 1927, s. 117., w: P. Edwards, *Unstoried: Teaching Literature in the Age of Performance Studies*, *The Theatre Annual: A Journal of Performance Studies*, vol. 52, The College of William and Mary, Williamsburg, Virginia, Fall 1999, s.18.

²⁹⁰ P. E d w a r d s, *Unstoried: Teaching Literature in the Age of Performance Studies*. Ibid., s. 121.

²⁹¹ W.A. B a c o n, *Oral Interpretation and the Teaching of Literature in Secondary Schools*, Speech Communication Association Press, New York, 1974.

²⁹² Ibid., s. 55-56.

W latach 80tych interpretacja uległa poszerzeniu skupiając się nie tylko na literaturze, ale także na problemach społecznych, indywidualnych, etnicznych, płci i innych. Występujący (*performers*) zaczęli tworzyć swoje własne teksty, szukać rozwiązań nękających ich problemów. Występami były strajki, procesy sądowe, marsze i inne formy. Aby oddać głębię zmian nazwa „interpretacja” została zamieniona na początku lat 90 na *performance*.²⁹³ Judy Jordan w książce *Teatr Eksperymentalny Tworzenie i Inscenizacja Tekstów (Experimental Theatre Creating and Staging Texts)*, tak wyjaśnia ten nowy termin:

“Nazwy ‘tekst’ i ‘performance’ uległy poszerzeniu obejmując swym zasięgiem rodzaje tekstów i typy performance, które wcześniej nie były podmiotem studiów. Tekst może być obecnie, pisany, mówiony lub w formie przedmiotu. Każdego dnia otaczają nas różne typy ‘performance’: w formie spotkań z innymi ludźmi, zjazdów rodzinnych, rytuałów, sportowych zawodów. Podczas gdy kiedyś traktowaliśmy interpretację przede wszystkim jako środek zakomunikowania tekstu- i była ona podporządkowany tekstowi- obecnie, słowo ‘performance’ oznacza sposób ucznia się o sobie samym, swoich przekonaniach, wierzeniach, wartościach.”²⁹⁴

W latach osiemdziesiątych interpretacja zaczynała podlegać wpływom nowych trendów objętych nazwą *Performance Studies*. Northwestern University był pierwszym

²⁹³ Słowo “performance” nie ma jednego, dobrego, pełnego odpowiednika w języku polskim, dlatego używam terminu angielskiego. Najogólniej *performance* oznacza artystyczny występ przed publicznością. Przez *literackie performance* rozumiem definicję podaną przez Timothy Gura:

„*Performance* w unikalnych formach ucieleśnia i odkrywa tekst. To odkrywanie w specyficzny sposób odzwierciedla spojrzenie *performers*, ponieważ poprzez odkrywanie zawłości występujących w tekście, oraz odkrycie sposobu ucieleśnienia ich, studenci odkrywają samych siebie, poznając zarówno siebie jak i publiczność przed którą występują. *Performance* niesie ze sobą potencjał angażowania ludzi w akt, który najbardziej ich hartuje, akt zrozumienia.”

Timothy Gura, Brooklyn College, Faculty Details.

Tryb dostępu: http://brooklyn.cuny.edu/pub/Faculty_Deatils5.jsp?faculty=492,

Data dostępu: 2 marca 2009 r.

Teorii *performance* i jej zastosowaniu w interpretacji literatury poświęcam część rozdziału. Patrz.s.179-204.

²⁹⁴ J. Y o r d a n, *Experimental Theatre, Creating and Staging Texts*, Waveland Press, Prospect Heights, Illinois,1996, cyt. za: L. I. C o g e r: „From Elocution to Performance Studies: A Personal History”, w: *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, S. J. Dailey, ed., National Communication Press., Annandale, Virginia, 1998, s. 112.

uniwersytetem, który w 1984 roku zmienił nazwę programu „interpretation” na „performance studies” (1984).²⁹⁵

W listopadzie 1980 roku *Interpretation Division*, należące do *Speech Communication Association*, opublikowało po raz pierwszy swoje własne czasopismo pt. *Literature in Performance*. W styczniu 1989 roku nazwa czasopisma uległa zmianie na *Text and Performance Quarterly*. Na łamach tego czasopisma w 1990 roku członkowie *Interpretation Division* żywo dyskutowali zmianę nazwy na *Performance Studies Division*. Zmiana ta została zatwierdzona przez Radę Ustawodawczą (*Legislative Council*) w 1991 roku.²⁹⁶

Dyskusja rozpoczęta przez Teda A. Wendeta, Profesora Wydziału Teatru i Tańca wykładającego na California State University (Chico), wskazywała na brak spójności w dziedzinie interpretacji i rozpatrywania *performance* z różnych punktów widzenia, m.in. etnograficznego, socjologicznego, etnograficznego, teatralnego, literackiego. Wskazując na istniejące obok siebie wydziały Interpretacji, Teatru i *Performance Studies* Wendet zauważał, że różnorodność ta wskazuje na przełom w edukacji. Jako przykład zmian zachodzących w dziedzinie interpretacji przedstawiał dwa nowatorskie akademickie programy, jeden pod nazwą *Performance Studies* na Northwestern University w Evanston, drugi *Performance Studies* na New York University. Ich rozwój wskazywał zdaniem Wendeta na ewolucję w dwóch odmiennych kierunkach. Program na Northwestern University był kontynuowaniem tradycji od krasomówstwa i ustnej interpretacji, podczas gdy na New York University program *Performance Studies* zaczął wypierać tradycyjną teatrologię i dramaturgię zastępując je dziedzinami antropologii, socjologii, etnologii.²⁹⁷ Opisując zachodzące zmiany w wyższej edukacji w latach 90tych Wendt zaznaczał:

„Pomimo poszerzenia oferty programowej na Northwestern i innych uniwersytetach, większość kursów interpretacji nadal utrzymuje tradycyjne podejście uznając ‚tekst’ jako tekst literacki (*text-as-literature*) a ‚performance’ jako występ artystyczny (*performance-as-art*). Bez względu na to czy dany kurs nosi nazwę ‚ustnej interpretacji,’ (*oral interpretation*) czy przyjął nową nomenklaturę ‚literackiego performance’ (*literature in performance*), jest to nadal orientacja literacka.”²⁹⁸

²⁹⁵ P. E d w a r d s, *Unstoried: Teaching Literature in the Age of Performance Studies...* op. cit., s. 3.

²⁹⁶ Ibid., s.121.

²⁹⁷ T. A. W e n d t, „The Displacement of the Aesthetic: Problem of Performance Studies.”, w: *Text and Performance Quarterly*, 10 (1990): 248-268., s. 250.

²⁹⁸ Ibid.,s.254.

Dwight Conquergood z Northwestern University witał z radością różnorodność punktów widzenia i pojawiającą się możliwość dialogu z innymi dziedzinami spoza teatru, czy literatury, Paul H. Gray analizując *Indeks bibliograficzny pozycji z dziedziny ustnej interpretacji w latach 1911-1975 (An Index to Studies in the Oral Interpretation, 1911-1975)* autorstwa Lee Hudson ukazujący różnorodność kierunków, metod i zmian w nazewnictwie tej dziedziny, zauważał:

„Przez ostatnie 75 lat, zakres metod, celów i zdecydowanie ich nazewnictwo należało do zwycięzców. A tymi obecnie zostaną ci, którzy będą ciężko pracować i publikować wyniki swojej pracy. Przegrani mogą pocieszyć się faktem, że zwycięzcy też kiedyś przeminą.”²⁹⁹

Pomimo pojawiających się nowych teorii *performance*, które poszerzają możliwości interpretacyjne literatury (np. w formie literackich adaptacji) w chwili obecnej ustna interpretacja ma nadal największe znaczenie jako jedna z metod studiowania literatury. Wiąże się ona nadal ściśle z krytyką literacką, ponieważ jednym z jej najważniejszych elementów jest zrozumienie tekstu literackiego będące wynikiem wnikliwej analizy. W tym przypadku ustna interpretacja jest odzwierciedleniem tego, co interpretujący odkrył podczas analizy. Metodą nadal stosowaną najczęściej, począwszy od lat 60tych, jest „dramatyczna analiza tekstu.” Drugim sposobem, proponowanym w myśl teorii *performance* jest zrozumienie znaczenia tekstu właśnie poprzez *performance*. *Performance* tekstu prowadzi do jego głębszego zrozumienia. Obecnie uważa się, że literackie *performance* nie jest skończonym produktem, ale sposobem odkrywania tekstu.³⁰⁰

²⁹⁹ Ibid., s. 263.

³⁰⁰ R. J. P e l i a s, *Performance Studies: The Interpretation of Aesthetic Texts...* op. cit., s. 39.

III. Ważniejsze formy stosowania ustnej interpretacji tekstów literackich na poziomie akademickim w świetle amerykańskich badań literackich dwudziestego wieku.

Ustna interpretacja tekstów jest metodą, na której rozwój, kształt i zastosowanie w edukacji miały i mają wpływ teorie z różnych dziedzin: literatury, retoryki, teatru, psychologii¹, filozofii², *performance*. Jej teoretyczne założenia i powiązania z innymi teoriami były omawiane i dyskutowane przez propagatorów tej metody. We wstępie do jednego z esejów Richard Haas i David A. Williams piszą:

„Ustna interpretacja jest niezwykle eklektyczną dyscypliną. Eklektyzm powinien przyczyniać się do wzrostu teoretycznej siły, a nie do podziału na szkoły. Całkowita teoretyczna zgodność nie jest konieczna, gdyż może prowadzić do stagnacji. Kontrowersja i dyskusja tworzą fundament każdej zdrowej teorii.”³

Kontrowersje i dyskusje dotyczące zastosowania ustnej interpretacji w nauczaniu literatury skupiają się na elementach kluczowych w tej metodzie: tekście literackim, czytelniku, interpretatorze, widowni.

WPLYW NOWEJ KRYTYKI

Zdecydowanie największy wpływ na ustną interpretację tekstów wywarła krytyka literacka, a zwłaszcza Nowa Krytyka (*New Criticism*). Termin „Nowa Krytyka” pojawił się po raz pierwszy w tytule odczytu wygłoszonego 9 marca 1910 roku na Columbia University przez Joela E. Spingarna. Spingarn wymienia tam różne rodzaje krytyki literackiej:

¹ Powiązania ustnej interpretacji z psychologią omawiają m. in. M. M. Robb, „Psychology and Oral Interpretation,” w: *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, The H. W. Wilson Company, New York, 1941, s.125-154; R. R u d e, „Diagnosis and Dialectic”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol.1, Rodopi, Amsterdam, 1972, s. 98-120; L. H. R o l o f f, „Performer, Performing, Performance: Towards a Psychologicalization of Theory”, w: *Literature in Performance*, April 83, vol. 3, no.2, s. 13-24.

² Powiązania ustnej interpretacji z filozofią omawiają m. in. W. K. H e n n i n g, „Interpretation as a Relevant Act: A Wheelwrightean Perspective,” w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol.2, Rodopi, Amsterdam, 1977, s. 167-182; W. B a c o n w podręczniku *The Art of Interpretation*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972, s.133-135; opiera się na niektórych teoriach S. K. L a n g e r zawartych w jej książce *Mind: An Essay on Human Feeling*, Johns Hopkins Press, Baltimore, 1967.

³ R. H a s s, D.A. W i l l i a m s, eds., *The Study of Oral Interpretation: Theory and Comment*, The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1975, s. xviii.

- 1) impresjonistyczną – odczuwanie po przeczytaniu tekstu wzruszenia i przyjemności, gdzie zachwyty i odczucia jakie utwór wywołuje u czytającego są same w sobie jego osądem, czyli krytyką; centrum zainteresowania przesuwa się tutaj z utworu na odczucia czytającego,
- 2) historyczną- koncentrującą się na środowisku, wieku, szkole poetyckiej artysty,
- 3) psychologiczną- skupioną na biografii twórcy utworu,
- 4) dogmatyczną – testującą zasady i reguły pisania, standardy, gatunki literackie,
- 5) estetyczną- spekulującą czy wiersz ma wartości artystyczne i jest piękny.

Każdy z wyżej wymienionych typów, według Spingarna, oddala nas od samego dzieła, a spór jaki między krytykami ma miejsce nie jest niczym nowym, bowiem, w każdym wieku krytyka składała się z wrażeń odbiorcy dzieła (porównywalnego przez Spingarna do kobiecości) i przestrzegania zasad stosowanej metody krytycznej (męskości).⁴

Spingarn twierdzi:

„Ale te [impresjonizm i dogmatyzm- A.G], zawsze istnieją obok siebie zawsze wystarczająco mocne, chyba że zostaną mistycznie zjednoczone - rozum ogłaszający swoje dowolne standardy i konwencje oraz przyjemność zagubiona w labiryncie zmysłowego niezdecydowania.”⁵

Spingarn przypomina w swoim wykładzie, że przez wieki różnie określano literaturę traktując ją jako imitację rzeczywistości, sztukę inspirującą do idealnego życia, produkt rozwoju nauki i historii, obraz społeczeństwa, obraz różnic między ludźmi, epoki czy środowiska. Ponieważ literatura zawsze coś wyraża, jest więc sztuką ekspresji. Każdy poeta wyraża świat w swój własny sposób, a każdy wiersz jest nową i niezależną ekspresją. Jako zasadnicze zadanie krytyków Spingarn uważa analizę dzieła samego w sobie i odkrycie mechanizmów, które nadają mu życie i indywidualny charakter, wewnętrzny ogień.⁶ Uważa, że krytyk powinien także określić, jaki cel miał poeta pisząc wiersz, co chciał wyrazić i jak to zrealizował.⁷ Jego zadaniem jest także odkrycie siły ożywiającej utwór literacki, oraz wskazanie, co decyduje o wrażeniu, jakie wywiera na odbiorcy i w jaki sposób można to wrażenie opisać. Powinien być także w stanie stwierdzić czy napisany utwór został stworzony na podstawie oryginalnego pomysłu artysty, czy też według zasad określonych przez innych. Krytyk literacki ma określać cel

⁴ J. E. Spingarn, ed., “The New Criticism”, w: *Criticism in America: Its Function and Status. Essays by I. Babbitt, V.W. Brooks, W. C. Brownell, E. Boyd, T. S. Eliot, H. L. Mencken, S. P. Sherman, J. E. Spingarn, and G. E. Woodberry*, Harcourt, Brace and Company, New York, 1924, s. 10-17.

⁵ Ibid., s.17.

⁶ Ibid., s.22.

⁷ Ibid., s.43.

poety w momencie aktu tworzenia, czyli poprzez utwór sam w sobie, a nie na podstawie mglistych, niejasnych intencji autora, które osoba oceniająca utwór literacki uznaje za realne intencje twórcy, przed i po zakończonym akcie tworzenia.⁸ Wykład Spingarna był ważny dla rozwoju Nowej Krytyki. Prawie pół wieku później Donald Heiney,⁹ tak zdefiniował ten nurt w badaniach literackich:

„Terminem ‘Nowa Krytyka’ określa się ważny ruch literacki i krytyczny, który zaczął kształtować się w latach dwudziestych, a pojawił po drugiej Wojnie Światowej. Jednak o jego podstawowych założeniach dyskutowano już na początku wieku. Określenia ‘Nowa Krytyka’ użył po raz pierwszy w 1910 roku Joel E. Spingarn w swoim wystąpieniu na Columbia University. Spingarn, profesor literatury porównawczej, twierdził, że ponieważ sztuka jest ekspresją, a krytycyzm analizuje tę ekspresję, nowy krytyk powinien ograniczyć się do odpowiedzi na dwa pytania:

(1) Co artysta zamierzał zrobić? (2) Jak dobrze to zrobił? Ten sprzeciwiający się osądom manifest, opublikowany w momencie szczytu „Nowego Humanizmu” zaznaczył zwrot w kierunku estetycznego i technicznego podejścia, którego dominacja najbardziej zaznaczyła się w amerykańskich badaniach w latach dwudziestych i trzydziestych.”¹⁰

Rozwój Nowej Krytyki przebiegał w czterech fazach. W pierwszej, w latach dwudziestych, T.S Eliot, I.A. Richards, W. Empson w Anglii oraz *Fugitives* i *Agrarians* (J. C. Janson i A. Tate) w Ameryce wstępnie określili zasady tego kierunku. W drugiej, w latach trzydziestych i czterdziestych, przedstawiciele tego ruchu skutecznie utrwalali jego założenia na łamach literackich kwartalników, wprowadzali je do programów uniwersyteckich i podręczników literatury. Pod koniec lat czterdziestych z Nową Krytyką kojarzeni byli T. S. Eliot, I. A. Richards, W. Empson, J. C. Ransom, A. Tate, R. P. Backmur, C. Brooks, R. Wellek, W. K. Wimsatt oraz K. Burke, F. R. Leavis, and Y. Winters. W trzeciej fazie, od końca lat czterdziestych do końca lat pięćdziesiątych, Nowa Krytyka ugruntowała kanon między innymi w publikacjach R. Welleka i A. Warrena *Theory of Literature* (1949), W. K. Wimsatta *The Verbal Icon* (1954), M. Kriegera *The New Apologists for Poetry* (1956), C. Brooksa i W.K. Wimsatta *Literary Criticism: A Short History* (1957). W ostatniej fazie, pod koniec lat pięćdziesiątych, nastąpiło

⁸ Ibid., s. 24-25.

⁹ Donald Heiney (1921-1993) był profesorem na University of California w Irvine, autorem tekstów z dziedziny literatury, pisarzem używającym pseudonimu MacDonald Harris.

¹⁰ D. H e i n e y, *Recent American Literature*, Barron’s Educational Series, New York, 1958, s.568-70. Cyt. za: C. T. B u s c h, “Oral Interpretation in American Colleges and Universities,” Doctoral dissertation, Department of Speech, University of Utah, Salt Lake City, Utah, June, 1966, s. 64.

utrwalenie tej metody. Od tego czasu zasady Nowej Krytyki są praktykowane tak szeroko, że przestała być postrzegana jako coś nowego lub oryginalnego i stała się nieodzownym elementem krytyki literackiej.¹¹

Podsumowując istotę Nowej Krytyki należy stwierdzić, co następuje:

- 1) Nowa Krytyka oddziela krytykę literacką od studiowania źródeł, tła społecznego, historycznego i polityki, skupiając uwagę tylko i wyłącznie na utworze literackim;
- 2) zgłębia strukturę dzieła literackiego, nie postawę jego twórcy czy reakcje czytelników;
- 3) wyznaje „organiczną” teorię literatury, nie dokonując podziału na formę i treść; każde słowo użyte w tekście przyczynia się do kształtu całości;
- 4) stosuje praktykę uważnego czytania (*close reading*), skupiając się na wszystkich niuansach, figurach retorycznych, odcieniach znaczeniowych, w celu określenia spójności treści i znaczenia utworu;
- 5) oddziela literaturę od religii i moralności.¹²

Pierwsza i czwarta z tych zasad ma największe znaczenie dla rozwoju ustnej interpretacji tekstów.

Don Geiger w artykule „Oral Interpretation and the ‘New Criticism,’” potwierdza że ten kto pragnie ustnie interpretować literaturę powinien zapoznać się z założeniami Nowej Krytyki. Punktem wyjścia zarówno dla Nowych Krytyków, jak i dla ustnego interpretatora literatury, ma być dzieło literackie samo w sobie. Geiger zgadza się z Brooksem, cytując jego pogląd, że wiersz jest wyrazem jednej lub wielu skomplikowanych postaw twórcy. Możemy starać się znaleźć tą, która jest elementem spójnym wiersza, ale dokonamy wtedy redukcji, „zadowolając się korzeniem lub pękiem drzewa, zamiast całym drzewem.”¹³ Geiger uważa, że to właśnie ustny interpretator powinien przedstawić te postawy. Określa je jako nastroje (*moods*) lub sentymenty (*sentiments*). Geiger stwierdza:

„Uważam, że doświadczenie każdego ustnego interpretatora literatury potwierdza założenia pana Brooksa. Przy każdym słowie lub wersie interpretator musi być bardziej lub mniej smutny, zadumany, zadowolony, i

¹¹ V. B. L e i t c h, *American Literary Criticism from the Thirties to the Eighties*, Columbia University Press, New York, 1988, s.24-26.

¹² C. B r o o k s, „New Criticism”, w: A. P r e m i n g e r, ed., *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, Princeton University Press, Princeton, N J, 1974, s.567-68., za: V. B. L e i t c h, *American Literary Criticism from the Thirties to the Eighties*, Columbia University Press, New York, 1988, s. 26-27. Tezy Nowej Krytyki dotyczące literatury streszcza także Anna Burzyńska i Michał Paweł Markowski w podręczniku *Teorie Literatury XX Wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2006, s.144-146.

¹³ D. G e i g e r, “Oral Interpretation and ‘New Criticism.” Cyt. za: C. B r o o k s, *The Well Wrought Urn*, Reynal and Hitchcock, 1947, s.174-175, w: R. Haas, D., A. Williams, eds., *The Study of Oral Interpretation: Theory and Comment*. Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1975, s. 140-141.

tak dalej *ad infinitum*, poprzez bezgraniczny wachlarz nastrojów jakie może odczuwać człowiek. To właśnie może (i według pana Brooksa musi, jeśli chce przekazać literackie znaczenie) uczynić [ustny interpretator literatury-A.G.]. Jego doświadczenie potwierdza także, że komunikacja ta nie może być zredukowana [...], każde wypowiedziane słowo delikatnie zmienia całość przekazu [utworu-A.G].”¹⁴

Geiger twierdzi, że ustna interpretacja uzupełnia definicję Brooksa wykazując odczuwalność i dynamikę przedmiotów oraz zdarzeń poprzez zmianę tempa, intonacji, lub gestów użytych przez interpretatora w trakcie czytania na głos. Według Geigera, Brooks nie powinien mieć nic przeciwko takiemu uzupełnieniu, bowiem nastrój czy postawa interpretatora (*attitude*) są skierowane w kierunku czegoś określonego. Uważa, że zarówno utwór literacki jak i odpowiadająca mu ustna interpretacja są formami komunikowania różnych nastrojów. Pisarz i ustny interpretator są zaangażowani w nazywanie świata. Nie chodzi tutaj jednak o naukowe, lecz literackie nazywanie świata, związane z ludzkimi zainteresowaniami.¹⁵

Następną bardzo ważną teorią Brooksa, która znalazła zastosowanie w ustnej interpretacji tekstów jest teza, że wiersz powinien być traktowany jako rodzaj dramatu, gdzie każdy użyty środek musi odnosić się do danego kontekstu, którym jest dramatyczna scena i występujący na niej aktor. Cokolwiek wyraża on w danej, konkretnej sytuacji zmierza do osiągnięcia końcowego, całościowego efektu. W dobrym wierszu, podobnie jak w dobrym dramacie, nie ma zbędnych, dodatkowych elementów.¹⁶ W eseju „Herezja parafrazy” (*The Heresy of Paraphrase*) Brooks zauważa:

„I jeszcze bliżej w stronę poezji: struktura wiersza przypomina strukturę sztuki dramatycznej. [...] Krótko mówiąc, dynamiczna natura dramatu, sprawia, że widzimy w nim a k c j e, a nie formułę akcji czy stwierdzenie dotyczące akcji. Właśnie to jest powodem, dla którego najbardziej pomocną analogią ze strukturą wiersza wydaje się analogia z dramatem; w każdym razie dla wielu czytelników myślenie o wierszu jako dramacie jest stosunkowo najbardziej pomocnym stanowiskiem. [...] Wiersz nie kończy się po prostu logiczną konkluzją. Konkluzja wiersza to efekt wygrywania różnych napięć (obojętnie, jak wywołanych) za pomocą wypowiedzi, metafor, symboli. Jedność osiągnięta jest w procesie dramatycznym, nie logicznym; odzwierciedla ona równowagę sił, nie zaś logiczne równanie.

¹⁴ Ibid., s. 141-142.

¹⁵ Ibid., s. 146-147.

¹⁶ C. B r o o k s, „Irony as a Principle of Structure”, w: H. A d a m s, ed., *Critical Theory Since Plato*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Philadelphia, 1992, s.969-970.

‘Dowodzi’ się jej tak, jak dowodzi się dramatycznej konkluzji: z jej zdolności do rozwiązywania konfliktów, które przyjęto za donnees dramatu.”¹⁷

Zadaniem krytyka jest więc potraktowanie wiersza jak dramatu, odkrywanie jego wszystkich niuansów poprzez uważne czytanie (*close reading*).¹⁸ W ten sposób unikniemy parafrazowania wiersza, a więc dotrzemy do jego prawdziwej treści.

Don Geiger w eseju zatytułowanym „A ‘Dramatic’ Approach to Interpretative Analysis”, a następnie w książce *The Sound, Sense, and Performance of Literature*, odniósł się bezpośrednio do propozycji Brooksa, aby potraktować wiersz jako dramat. To właśnie on zapoczątkował tzw. podejście dramatyczne w ustnej interpretacji tekstów (*dramatic approach*). Geiger pisze:

„Chciałabym przedyskutować rodzaj krytyki literackiej, którą uważam za jedną najbardziej wartościowych w interpretacji literatury, w myśl której literatura jest formą dramatycznego użycia języka, a mówiąc dokładniej literatura może być analizowana w oparciu o występujące w niej elementy dramatyczne”¹⁹.

Geiger uważa, że utwór literacki dotyczy wybranego doświadczenia. Doświadczenie obejmuje dane życiowe sytuacje, reakcje jakie one wywołują, towarzyszące im uczucia, oraz ocenę sytuacji. Jesteśmy w stanie prześledzić te sytuacje i nasze do nich podejście.²⁰ Dokonamy tego znajdując odpowiedzi na następujące pytania odnoszące się do literackiego tekstu: „Kto to robi?” (*Who is performing?*), „Co robi?”, w sensie myśli, uczucia, działania (*What action of thought or feeling or deed is*

¹⁷ C. B r o o k s, „The Heresy of Paraphrase”, w: *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1947, s.192-214. Cyt. za: C. B r o o k s, „Herezja parafrazy,” tłum. J. G u t o r o w, w: A. Burzyńska, M.P. Markowski, red., *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2007, s.163, 165.

¹⁸ Paul de Man asystując przy zajęciach „ Interpretacji Literatury” prowadzonych przez profesora Rubena Browera na Harvardzie w latach pięćdziesiątych tak wspomina technikę „close reading”:
„Studenci nie mogli powiedzieć niczego, co nie wynikałoby z tekstu, który rozpatrywali. Nie mogli powiedzieć żadnego zdania bez poparcia go specyficznym przykładem językowym występującym w tekście. Inaczej mówiąc wymagano od nich, aby czytali dokładnie teksty jako teksty, a nie przechodzili do ogólnego ludzkiego doświadczenia czy historii. Z większą pokorą i skromnością mieli zacząć od konsternacji, wywołanej przez pojedyncze zmiany tonu, rodzaj frazy czy figury literackiej użytych w tekście, możliwych do odczucia jedynie przez uważnych i szczerych czytelników, którzy nie ukrywają niezrozumienia tekstu za zasłoną pojęć, uznawanych w rozumieniu literackim za wiedzę humanistyczną.”
P a u l d e M a n, *The Resistance to Theory*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1986, s.23. Cyt. za: F. Lentricchia, A. Dubois, eds., *Close Reading*, Duke University Press, Durham, N C, 2003, s. 4-5.

¹⁹ D. G e i g e r, „A ‘Dramatic’ Approach to Interpretative Analysis,” *Quarterly Journal of Speech*, April, 1952, s.189.

²⁰ Geiger tłumaczy, że „życie jest serią sytuacji i reakcji (*situation-attitude*) i występujących między nimi relacji”. Jako przykład podaje, że gdy pies szczeka na człowieka ten może zareagować ze złością i powiedzieć „Wstrętny pies” (*That damned dog*), odejść od niego i o nim zapomnieć. Ibid.

performed?), „Gdzie i kiedy to się dzieje?” (*Where and When it is being performed?*), „Jak to się odbywa?” (*How is it being performed?*) oraz „Dlaczego?” (*Why is it being performed?*). Geiger nadmienia, że pytania te zostały przedstawione przez Kennetha Burke’a w celu zrozumienia najbardziej skomplikowanych ludzkich działań²¹ i nawiązuje do Nowej Krytyki.

„Nie twierdzą, że aby zrozumieć utwór musimy zawsze znać odpowiedzi na wszystkie z tych sześciu pytań; są to jednak najbardziej istotne pytania. Można tutaj jeszcze dodać siódme: Jaka jest relacja między odpowiedziami na te sześć pytań?”²²

Zmiana odpowiedzi na jakiegokolwiek z wyżej wymienionych pytań powoduje zmianę w rozumieniu ich relacji. Wszystkie te elementy są powiązane ze sobą, a więc utwór literacki, według Geigera, powinien być traktowany jako organiczna całość.²³

„Zwrócenie uwagi na te relacje sugeruje lepsze zrozumienie niejasności poezji i nie mam tu na uwadze jedynie niezrozumiałych wierszy, ale teoretyczną naturę tych niejasności.[...] Mistrzowskie używanie języka najprawdopodobniej zaangażuje poetę w wieloznaczności, symbole, aluzje, skomplikowane metafory i synekdochy, i chociaż możemy wierzyć, że są to rzeczy możliwe do nauczania się - ich rozumienie wymaga pewnego wysiłku.”²⁴

Dramatyczna interpretacja literatury, według Geigera, umożliwia zrozumienie niektórych niejasności występujących w literaturze i ich przyczyn,²⁵ ukazuje bowiem inne podejście do tzw. tematyki utworu literackiego, czyli jego znaczenia. Wyrażana tematyka nie musi być jednoznaczna dla tych, którzy interpretują dany utwór, a więc utwór może posiadać kilka różnych znaczeń. W ten sposób osoby interpretujące utwór kształtują swoją spostrzegawczość w interpretacji, „różnych ludzi w różnych sytuacjach i każda nowa spostrzegawczość dodaje nowe znaczenie w doświadczaniu [tekstu- A.G.]”²⁶

„Ta nowa spostrzegawczość, lub nowa perspektywa patrzenia na temat, a nie tematyka sama w sobie jest, jeśli można to tak ująć, istotą wiersza. Ponieważ wynika ona z kontekstu całego wiersza, możemy jednoznacznie

²¹ K. B u r k e, *A Grammar of Motives*, Prentice-Hall, New York, 1945, s. xv-xxiii.

²² D. G e i g e r, „A ‘Dramatic’ Approach to Interpretative Analysis,” ..., op. cit., s. 189.

²³ D. G e i g e r, „A ‘Dramatic’ Approach to Interpretative Analysis,” ..., op. cit., s. 192.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid., s.193.

²⁶ Ibid., s.194.

stwierdzić fakt, że istotą wiersza jest sam wiersz. Nasza analiza dramatycznych elementów pomaga nam zbliżyć się do rozumianego w szerokim kontekście „sedna” (*the point*); mistrzowska ustna interpretacja w przeciwieństwie do większości mistrzowskiej krytyki- potrafi przekazać publiczności to ‘sedno’ w całości.”²⁷

W swojej książce *The Sound, Sense and Performance of Literature* Geiger rozwija sugestię Brooksa aby interpretator potraktował wiersz jako „mały dramat” (*little drama*) i zagrał go przed publicznością.²⁸ Tłumaczy, że za grę aktorską uważa ustną interpretację tego, co jest możliwe do wyrażenia w danym utworze: postaw (uczuć i nastrojów), cech przedmiotów, akcji. Skupia się także na ich wzajemnej zależności. Cytując fragment wiersza „Ma miłość jest jak róży krew..”²⁹ („My Love is Like a Red, Red, Rose”) zakłada, że powtórzenie przez interpretatora z naciskiem drugiego słowa „czerwona” oraz wstawienie pauzy pomiędzy tymi słowami, zasugeruje niezwykłą intensywność barwy róży, a zarazem uczucia wyrażanego przez podmiot liryczny. Interpretator staje się tłumaczem i fizycznie odtwórcą napisanej na papierze sceny, poprzez wyraz twarzy, modulację głosu, gest, niewielki ruch (*bodily activity*).³⁰ Aby zrobić to dobrze, Geiger, podobnie jak Brooks, popiera ideę uważnego czytania tekstu (*close reading*), twierdząc, że „efektywne czytanie na głos i dokładne studiowanie tekstu są ze sobą ściśle powiązane.”³¹

Anthony Ostroff, podobnie jak Geiger, w eseju „New Criticism and Oral Interpretation”, proponuje nauczycielom ustnej interpretacji rozumienie Nowej Krytyki jako krytyki koncentrującej się na dziele literackim jako dziele artystycznym i próbującej wszelkimi możliwymi sposobami określić co ono wyraża, poprzez najostrożniejszą i najdokładniejszą z możliwych analizę tekstu.”³² Taka analiza proponowana przez Nowych Krytyków i warta zastosowania w ustnej interpretacji pozwala, według Ostroffa, na odkrywanie w utworach środków literackiego wyrazu, a przez sposób ich organizacji w tekście, bogactwa literackich znaczeń. W ten sposób akceptując dokładną analizę tekstów, spekulacja studentów literatury na temat znaczenia utworów, oparta na odczuciach, zostaje zastąpiona konkretną wiedzą analityczną, w oparciu o zasady Nowej

²⁷ Ibid.

²⁸ D. Geiger, *The Sound, Sense, and Performance of Literature*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Ill., 1963, s.83.

²⁹ Autorem wiersza „My Love is Like a Red, Red, Rose” jest Robert Burns (1759-1796), Tłum. Z. Kierszys, w: *Poeci Języka Angielskiego*, t.2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1971, s.161.

³⁰ D. Geiger, *The Sound, Sense, and Performance of Literature*...op. cit., s. 95-104.

³¹ Ibid., s. 28-29.

³² A. Ostroff, „New Criticism and Oral Interpretation,” *Western Speech*, no. 18, January, 1954, s. 38.

Krytyki. Ostroff pisze, że studenci uczą się w ten sposób odpowiedzialności za swoje poglądy i osądy dotyczące utworu literackiego:

„Nie wystarczy jedynie powiedzieć ‘Tak to odczuwam’ lub ‘Ten wers jest smutny’ czy ‘Tamten mężczyzna jest komunistą’. Trzeba być w stanie przedstawić obiektywny dowód, na podstawie którego wyciągnięty został taki wniosek- wniosek musi odpowiadać argumentom i na odwrót.”³³

Studenci literatury mogą korzystać i dokonywać analizy tekstów na podstawie podręczników napisanych i spopularyzowanych przez Nowych Krytyków, takich jak *An Approach to Literature* (1936), *Understanding Poetry* (1938), *Understanding Fiction* (1943) autorstwa C. Brooksa i A. Warrena, czy też C. Brooksa i R. Heilmana *Understanding Drama* (1946). Zawierają one propozycje, w jaki sposób studiować literaturę, wskazówki dla nauczycieli jak uczyć, oraz przykładowe analizy tekstów.³⁴ We wstępie do *An Approach to Literature* (1975) C. Brooks, J. T. Purser i R. P. Warren piszą:

„Metoda przedstawiona w niej [piątej edycji *An Approach to Literature* opublikowanej w 1936 roku- A.G] była zdecydowanie indukcyjna; co oznaczało, że student miał analizować po kolei specyficzne elementy [literackie-A.G] aby odkryć naturę literatury – jakie są jej źródła, jakie potrzeby zaspokaja, jakie zainteresowania rozwija, jakie przyjmuje formy. Omawiając każdy gatunek literacki (praktycznie, prozę, poezję, i dramat, chociaż niektóre wydania zawierały eseje i biografie), podręcznik zaczynał od najprostszych elementów, najbardziej zrozumiałych dla studenta, i przechodził do bardziej skomplikowanych i wymagających pod względem doświadczenia i praktyki.”³⁵

Te podstawowe założenia autorzy kontynuują w edycji z 1975 roku, zakładając, że celem przedstawiania aspektów poszczególnych gatunków jest wykształcenie w studentach literackiej wyobraźni. W prozie zaczynają od analizy jej istoty (*nature of fiction*) i przechodzą do jej struktury: akcji (*action*), fabuły (*plot*), charakteru postaci (*character*), znaczenia i atmosfery (*sense and atmosphere*), punktu widzenia narratora (*point of view*), stylu, (*style*), tematu (*theme*). W poezji analizują typy wierszy: prostą lirykę narracyjną

³³ Ibid., s.43.

³⁴ R. R y l a n c e, „The New Criticism”, w: M. Coyle, ed., *Encyclopedia of Literature and Criticism*, Gale Research, Detroit, 1990, s. 725.

³⁵ C. B r o o k s, J. T. P u r s e r, R. P. W a r r e n, *An Approach to Literature*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N J, 1975, Preface, s. vii.

(*simple narrative*), lirykę narracyjną pośrednią (*suggested narrative*), kompleksową (*complex*), lirykę opisową (*description*), oraz występujące w liryce: ton (*tone*), obrazy poetyckie (*imagery*), metafory (*metaphors*), tematykę (*theme*), wersyfikację (*metrics*). W dramacie opisują rozwój fabuły (*narrative progression*), interpretację wydarzeń (*comment*), cechy bohatera oraz cechy gatunkowe. *An Approach to Literature* zawiera niezliczone przykłady utworów. Jest to niezwykle obszerna antologia licząca 889 stron. Pod fragmentami lub całymi tekstami utworów znajdują się pytania przeznaczone dla studentów w celu zrozumienia istoty różnych gatunków literackich.

C. Brooks, J. T. Purser i R. P. Warren zaczynają nauczanie studentów od prozy twierdząc, że stanowi ona przygotowanie do studiowania poezji, a rozumienie prozy i poezji dadzą im podstawy do zrozumienia dramatu. W dramacie podobnie jak w prozie występuje akcja, a znajomość poezji sprawi, że studenci będą w stanie szybciej docenić siłę języka użytego w dramacie.³⁶

Wpływ Nowej Krytyki można zauważyć w wielu podręcznikach do ustnej interpretacji, bowiem podstawowym celem tej metody jest indywidualna analiza utworów, a potem ich ustna interpretacja. Wzorem Nowych Krytyków, Charlotte Lee zastosowała w najpopularniejszym do dzisiaj podręczniku *Oral Interpretation of Literature* (1952)³⁷ formę ustnej interpretacji tekstów literackich nazwaną przez Mary Robb tzw. podejściem literackim (*literary approach*).³⁸ Książka ta, wznawiana już jedenaście razy (w ostatnim wydaniu współautorem jest Timothy Gura), zachowuje tę samą strukturę. Punktem odniesienia są tutaj, podobnie jak u Nowych Krytyków, podstawowe gatunki literackie: proza, dramat, poezja. Student krok po kroku, zapoznaje się z cechami każdego z nich, a następnie poznaje zasady i przygotowuje ustną interpretację. Podręcznik ten jest przeznaczony dla studentów i nauczycieli, którzy pragną zgłębić istotę literatury i równocześnie opanować technikę ustnej interpretacji.

³⁶ Ibid., s.viii.

³⁷ Ch. I. Lee, *Oral Interpretation*, Riverside Press., Cambridge, Mass., 1952.

Charlotte I. Lee (1909-1995) uzyskała tytuł magistra na University of Wichita, Kansas (1932), a następnie tytuł doktora na Northwestern University, Evanston, Illinois (1945). Karierę nauczycielską rozpoczęła jako asystent wykładowcy na University of Wichita (1930-1932). Następnie uczyła w Monte Casino w Tulsie (1932-1936), w Saint Mary-of-the Woods (1936-1940), w William Woods College, Fulton, Missouri, (1940-1941). W 1945 roku rozpoczęła nauczanie w Department of Interpretation na Northwestern University, gdzie zakończyła karierę w 1974 roku jako emerytowany profesor (*professor emeritus*). Opublikowała m.in. *High School Speech for Secondary Schools* (1964), *Oral Reading of the Scriptures*, (1974), *Speaking of Theater*, (z Bud Buyer, 1975), *Theater: Preparation and Performance*, (z Davidem Grote, 1982). Jej najpopularniejszą książką jest *Oral Interpretation of Literature*, wydana po raz pierwszy w 1952 i wielokrotnie wznawiana.

Tryb dostępu: http://www.library.northwestern.edu/archives/findingaids/Charlotte_lee.pdf

Data dostępu: 30 grudnia 2008.

³⁸ M. M. Robb, *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities: A Historical Study of Teaching Methods*, Johnson Reprint Corporation, New York, 1968, s. 233.

Książka autorstwa Ch. Lee, a potem Ch. Lee i T. Gury, łączy ze sobą dwa elementy: krytykę literacką i ustną interpretację. Większość materiału jest przeznaczona do interpretacji indywidualnej. W szóstym wydaniu Ch. Lee poszerzyła zawartość podręcznika o interpretację grupową. Można tam także znaleźć sporo przykładów tekstów do ustnej interpretacji, a ich zakres zmienia się i zostaje uaktualniany z każdym kolejnym wydaniem.

R. Beloof, C. Clayton Long, S. Chapman, T.O. Sloan, M.S. Klyn, przy konsultacji D.Geigera, w książce *The Oral Study of Literature* (1968)³⁹ dzielą materiał na dwie części *The Intrinsic Approach (explicative, formal analysis, linguistic analysis)* i *The Extrinsic Approach (rhetorical, biographical-social analysis)*.⁴⁰ Po dokonaniu szczegółowych analiz indywidualnych utworów studenci skupiają się na ćwiczeniach z elementami ustnej interpretacji, np. porównują ustne interpretacje wierszy przez profesjonalistów rozpoznając przekazany przez nich nastrój; starają się rozpoznać punkt kulminacyjny wiersza; dokładnie analizują elementy literackie; przygotowują ustną interpretację. Technika 'close reading' znajduje tutaj pełny wyraz, a ustna interpretacja służy do wzbogacenia analizy utworu. Autorzy w przypisach odsyłają studentów do różnych książek, które mogą poszerzyć ich wiedzę na temat krytyki literackiej, między innymi do prac napisanych przez W.C. Bootha (*The Rhetoric of Fiction*), C. Brooksa i R.P. Warrena (*Understanding Fiction*).⁴¹ Książka Judy I. Gordon *Roles in Interpretation*⁴² zawiera w podstawowe informacje na temat teorii i krytyki literatury. Czytelnicy wcielają się między innymi w role znawców literatury zapoznając się po kolei z gatunkami literackimi i metodami ich analizy. Teri i Michael Gamble w *Literature Alive. The Art of Oral Interpretation*⁴³ poświęcają część drugą swojej książki na „odkrywanie literackich światów,” dzieląc je na: interpretację prozy opisowej,

³⁹ R. Beloof, Ch. C. Long, S. Chapman, T.O. Sloan, M. S. Klyn, *The Oral Interpretation of Literature*, Random House, New York, 1968.

⁴⁰ Sam podział pochodzi z niezwykle popularnej książki Nowych Krytyków, *Theory of Literature* (1949) autorstwa Rene Welleka i Austina Warrena, która dostarcza wiedzy na temat istoty i funkcji literatury, krytyki literackiej, problematyki utworu. Wellek i Warren dzielą tę ostatnią na zewnętrzną problematykę utworu literackiego (dotyczącą biografii autora, jego studium psychologicznego, stosunku literatury do społeczeństwa, do filozofii, malarstwa, rzeźbiarstwa, muzyki) oraz wewnętrzną (dotyczącą eufonii, rytmu i metrum, stylu i stylistyki, obrazu, metafory, mitu, istoty i odmian prozy narracyjnej, rodzajów literackich, oceny dzieła literackiego, literatury w historii literatury). Patrz. R. Wellek, A. Warren, *Teoria Literatury*, red. M. Żurowski, tłum. J. Krynicki, I. Sieradzki, M. Żurowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1949, s.88-345.

⁴¹ R. Beloof, Ch. C. Long, S. Chapman, T.O. Sloan, M. S. Klyn, *The Oral Interpretation...*, op. cit., s.167.

⁴² J. E. Yordon, *Roles in Interpretation*, Brown & Benchmark Publishers, Madison, Wis., 1993.

⁴³ T. Gamble, M. Gamble, *Literature Alive! The Art of Oral Interpretation*, NTC Publishing Group, Lincolnwood, Ill., 1994.

narracyjnej, interpretację dramatu, i poezji. Techniki i nomenklatura proponowana przez Nowych Krytyków występuje do dziś w książkach o ustnej interpretacji.

WPLYW REZONANSU CZYTELNICZEGO.⁴⁴

Rezonans Czytelniczy obejmuje zagadnienia dotyczące czytelnika, procesu czytania i odbioru utworu literackiego. W kontekście angielsko-amerykańskiej krytyki literackiej ruch ten jest opozycją wobec Nowej Krytyki.

„Krytycy opowiadający się za Rezonansem Czytelniczym argumentują, że wiersz nie może być rozumiany w oderwaniu od wrażenia jakie wywiera. Jego psychologiczne lub inne ‘efekty’ są niezbędne do dokładnego opisanie znaczenia wiersza, ponieważ znaczenie to nie istnieje w sposób niezależny od miejsca jego realizacji, czyli umysłu czytelnika.”⁴⁵

Krytycy zaczynają poddawać analizie stosunek autorów tekstu do osób głośno czytających ten tekst oraz tych, którzy czytają go po cichu w domowym zaciszu, rolę czytelników w odbiorze tekstów, typy odbiorców konkretnych tekstów. W ten sposób status tekstu literackiego zaczyna podlegać zmianom. Pod wpływem pojawiających się teorii obiektem zainteresowania w interpretacji tekstu staje się czytelnik (interpretujący), który wielokrotnie czytając utwór, analizuje go, a ustna interpretacja przed widownią staje się wyrazem końcowej analizy utworu.⁴⁶

Zarówno teoretycy ustnej interpretacji jak i interpretatorzy biorą pod uwagę pojawiające się teorie, zadając sobie pytania. „Czy koncentrujemy się na tekście, czy na czytelniku? Czy ta dwuznaczność musi istnieć?”⁴⁷ Zastanawiają się, jaka jest relacja pomiędzy czytelnikiem, a tekstem, który interpretuje. Starają się odpowiedzieć na pytanie, czy ustny interpretator pełniej odkrywa takie znaczenie tekstu, jakie chciał mu nadać autor niż zwykły czytelnik czytający tylko „okiem.” Wallace Bacon i Robert Breen w podręczniku *Literature as Experience*, promują interpretację literatury jako doświadczenie, a postawę pisarza i czytającego postrzegają w relacji przyczyna- skutek.

⁴⁴ Terminu “Rezonans Czytelniczy” (*Reader-Response Criticism*) używam wg. tłumaczenia Anny Burzyńskiej i Michała Pawła Markowskiego, w: *Teorie Literatury XX Wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2006, s. 81.

⁴⁵ J. P. Tompkins, ”An Introduction to Reader-Response Criticism”, w: J. P. Tompkins, ed., *Reader-Response Criticism from Formalism to Post-Structuralism*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1980, s. ix.

⁴⁶ M. Kleinau, T. Isbell, “Roland Barthes and the Co-creation of Text”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol.1, Rodopi, Amsterdam, 1972, s.139.

⁴⁷ R. Hass, D.A. Williams, *The Study of Oral Interpretation: Theory and Comment*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1975, s. 221.

Pisarz określa znaczenie doświadczeń życiowych, a następnie komunikuje te znaczenia poprzez dzieło literackie.

„Jest on [pisarz- A.G.] człowiekiem i artystą. Jego ludzkie doświadczenie jest jednocześnie ogólne, jak i specyficzne. To co ogólne i specyficzne może być ze sobą powiązane jedynie przypadkowo. Jednak jako artysta, dostrzega on w specyficznym doświadczeniu ze swojego życia i życia innych ludzi cechy o ogólnym znaczeniu. Artysta odkrywa motywy kierujące człowiekiem i nadaje swoim odkryciom kształt i znaczenie.”⁴⁸

Pisarz nadaje swoim doświadczeniom konkretną formę, wprawia w ruch ludzi i rzeczy, ale zdaje sobie sprawę, że użyte przez niego słowa same w sobie nie są ucieleśnieniem znaczenia, a jedynie ku niemu zmierzają. Pisarz kieruje więc język w kierunku ucieleśnienia (*toward embodiment*), a uważny czytelnik zamienia słowa pisarza w wyobrażone doświadczenie i je przeżywa. Wallace Bacon i Robert Breen stwierdzają, że czytelnik „znajdzie prawdziwe żaby w wyobrażonym ogrodzie i będzie płakał nad losem postaci na kartce (*paper- and-ink characters*) z taką szczerością uczuć jakby byli prawdziwi.”⁴⁹ Czytelnik nie ogranicza się jedynie do zmysłowego odbioru literackiego doświadczenia; zmysłowe doświadczenie jest powiązanie z duchowym.

„To przeciwstawne powiązanie pomiędzy konkretem a abstraktem, zmysłowością a duchowością, rzeczywistością a ideałem stanowi część siły witalnej literatury. Nie ma tutaj rzeczywistych podziałów, lecz synteza. Życie duchowe opiera się na zmysłowym kontakcie z rzeczywistym światem.”⁵⁰

Czytający, zdaniem Bacona i Breena, cały czas zdaje sobie sprawę, że nie jest częścią sceny literackiej, a jedynie rozwija w sobie uczucia, podobne do uczuć postaci w danej scenie. Czytając tekst odkrywa znaczenie nadane mu przez pisarza. W ten sposób, dwoje uważnych i wrażliwych czytelników tego samego tekstu zgadza się co do jego znaczenia.

Innego spojrzenia na proces czytania i interpretacji dostarcza Richard Haas w eseju „Phenomenology and the Interpreter’s ‘Interior Distance.’”⁵¹ Zauważa on zbieżności pomiędzy założeniami fenomenologów, a praktykującymi ustną interpretację,

⁴⁸ W.A. B a c o n, R.S. B r e e n, *Literature as Experience*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1959, s.8.

⁴⁹ *Ibid.*, s.9.

⁵⁰ *Ibid.*, s. 9-10.

⁵¹ R. H a s s, “Phenomenology and the Interpreter’s ‘Interior Distance’”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol.1, Rodopi, Amsterdam, 1972, s. 157-165.

analizując jako przykład programowy esej Pouleta „Fenomenologia lektury” (*Phenomenology of Reading*, 1969), opublikowany w czasopiśmie *New Literary History*. Poulet tak określa siebie podczas czytania:

„Jestem osobą, której dano doświadczyć myślenie obcych myśli. Jestem podmiotem myśli innych niż moje własne. Moja świadomość zachowuje się tak, jakby była świadomością, kogoś innego [...] Kiedykolwiek czytam, intelektualnie wymawiam „ja”, ale to „ja” które wymawiam nie jest mną. [...]”⁵²

W ten sposób, jak podkreśla Haas, w teorii czytania Pouleta, inne „ja” zastępuje czytelnika, myśląc i czując za niego. Zastępuje ono czytającego tak długo, jak długo czyta. Czytanie polega na „otwarcu się na hordę obcych słów, obrazów, idei, ale także na obcego partnera, który je wymawia i przechowuje.”⁵³ Poulet stara się w ten sposób opisać swoje doświadczenia podczas czytania. Podobnie, zdaniem Hassa, ustny interpretator staje się „intymnym agentem interpretacji” (*intimate agent of the performing experience*). Nie jest on jedynie przekąźnikiem formalnej, trwałej, zewnętrznej struktury interpretowanego dzieła (*explicit formulation of language*), ale zagłębia się w doświadczeniu utworu, przeżywając to, co w dziele jest domniemane, ukryte, wątle, ulotne (*implicit formulation of language*). Zadaniem interpretatora literatury jest, jak twierdzi Poulet, przeżycie zjednoczenia z utworem literackim, kiedy to upadają bariery pomiędzy „czytelnikiem w wierszu i wierszem w czytelniku; kiedy nie ma już zewnątrz i wewnątrz”⁵⁴ Haas podkreśla, za Pouletem, że pisarz, mówca, czytelnik, czy interpretator zna język, ale także jest „ofiara języka” (*the pray of language*).⁵⁵ To zwrotne powiązanie nadaje każdemu słowu osobistą przestrzeń w czasie i miejscu, bez ograniczeń gramatycznych czy strukturalnych. Zewnętrzna forma wiersza zależy od jego formy wewnętrznej.

Pozostając pod wpływem teorii fenomenologii, Wallace Bacon dokonał poprawek w swojej teorii dekodowania znaczenia tekstu i ogłosił nową w oparciu o „połączenie, zlewanie się” (*coalescence*). Pod pojęciem „zlewania się” Bacon rozumie połączenie wszystkich części, szczegółów i środków występujących w utworze literackim. Twierdzi, że znaczenia występujące w utworze literackim nie istnieją

⁵² G. P o u l e t, „Phenomenology of Reading,” w: H. Adams, ed., *Critical Theory Since Plato*, Harcourt Brace Jovanovich, Philadelphia, 1971, s. 1214-15.

⁵³ G. P o u l e t, „Criticism and the Experience of Interiority”, w: J. P. Tompkins, *Reader-Response Criticism from Formalism to Post-Structuralism*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1980, s.45.

⁵⁴ G. P o u l e t, „Phenomenology... op. cit., s. 1213.

⁵⁵ *Ibid.*, s. 1214.

niezależnie od siebie, lecz wpływają na siebie wzmacniając się lub zmieniając nawzajem. Ich relacja jest pełna napięcia (*tensive*). Dźwięki, gesty, cisza są częścią znaczenia. Zadaniem interpretatora jest dokonanie dramatycznej analizy tekstu, odkrycie wszystkich wartości poszczególnych elementów, które w tekście występują i połączenie ich razem w literacką całość.⁵⁶ Bacon określa proces ustnej interpretacji za pomocą tzw. „form zewnętrznych” (*outer forms*) oraz „form wewnętrznych” (*inner forms*) wyjaśniając w jaki sposób dochodzi do zjednoczenia interpretatora z wierszem i możliwej interpretacji danego utworu.

„Wiersz (*Poem*)

Czytający (*Reader*)

Forma wewnętrzna (*Inner form*) <----->Forma wewnętrzna (*Inner form*)

Forma zewnętrzna (*Outer form*)

Forma zewnętrzna (*Outer form*)

Możemy potraktować słowa na kartce, jako ‘rzecz którą widzimy’, czyli zewnętrzną formę wiersza. Słowa na stronie są symbolami wskazującymi na wewnętrzne znaczenie, doświadczenie lub obecność, które są wierszem. Forma zewnętrzna jest potencjalnym powodem tego doświadczenia, urzeczywistniającym się na różne sposoby dzięki różnym czytającym. To, czego interpretator dokonuje poprzez żmudną sztukę interpretacji, to ustanowienie jakiejś zgodności pomiędzy formą wewnętrzną wiersza i jego formą zewnętrzną (przechodząc tam i z powrotem od wiersza do siebie), a następnie ucieleśnia wiersz (*is embodying the poem*)- dosłownie poddając swoje ciało doświadczeniu- tak, aby poprzez swoją własną formę zewnętrzną (swój głos, wyraz zewnętrzny, ciało) stać się wierszem.”⁵⁷

W ten oto sposób interpretujący podąża za fenomenologiczną doktryną, że „rozumienie jest interpretacją i interpretacja jest rozumieniem”(understanding is performing and performing is understanding), „język i interpretator stymulują się wzajemnie”, „słowo i znaczenie zbliżają się”, tak samo jak „wiersz i interpretator zbliżają się podczas interpretacji”, „zbliżają się i stają się jednym”, dążąc do autentyczności interpretacji, kiedy to ztraca się różnica pomiędzy tym, co chcemy wyrazić, a użytymi do tego

⁵⁶ W. A. B a c o n, *The Art of Interpretation*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972, s.466.

⁵⁷ Ibid., s.33.

słowami.⁵⁸ Bacon nazywa ten proces „dopasowaniem” (*matching*) w najpełniejszej formie dwóch „żywych form” (*life forms*), całego „ciała” interpretatora i całego „ciała” utworu literackiego. Poprzez „ciało” interpretatora Bacon rozumie nie tylko fizyczną postać, ale także jego uczucia, postawy, wartości. „Ciało” tekstu literackiego jest metaforą jego struktury odzwierciedlającej procesy, jakim podlegają wszystkie żyjące istoty. Wiersz, podobnie jak my i otaczające nas żywe istoty, ma swój początek, rozwój, punkt kulminacyjny, zakończenie. Bacon zauważa, że utwór literacki jako wytwór człowieka, pod wieloma względami przypomina otaczającą nas naturę. Posiada zewnętrzną formę lub skórę (*skin*), która oddziela, ale jednocześnie łączy utwór ze środowiskiem.

„Poprzez obserwowanie (czytanie) zewnętrznej formy utworu literackiego, czytelnik poszukuje sposobu, aby dostać się przez „skórę” do jego formy wewnętrznej; poznaje utwór tak jak poznaje się drugiego człowieka – poprzez obserwację, słuchanie, odniesienie zdobytej wiedzy do własnego doświadczenia, poprzez mówienie o nim [utworze- A.G.] z innymi, poprzez „rozmawianie” z nim. Całe to doświadczenie jest procesem dopasowania (*matching*). Takie zrozumienie obejmuje zrozumienie obu form [utworu literackiego i interpretatora- A.G.].”⁵⁹

Interpretator próbuje uzyskać całkowite dopasowanie, zrozumieć swoje ciało i ciało wiersza oraz ich wzajemną relację. Dopiero po uzyskaniu tej zgodności może pojawić się publiczność, która jest nieodzownym elementem ustnej interpretacji, a która śledzi to wyjątkowe, indywidualne dopasowanie „utworu literackiego i interpretatora.”⁶⁰

WPLYW RETORYKI

„Retoryka jest sztuką mówienia i oznacza:

1. studiowanie i praktykę efektywnej komunikacji,
2. sztukę perswazji
3. nieszczera elokwencję, której celem jest osiągnięcie zamierzonych celów.”⁶¹

Sięga ona wstecz do czasów Greków, podobnie jak ustna interpretacja literatury. Pierwsza i druga z wyżej wymienionych definicji retoryki znalazły zastosowanie i

⁵⁸ R. H a s s, „Phenomenology and the Interpreter’s ‘Interior Distance’ ... op. cit., s.161-163.

⁵⁹ W. A. B a c o n, *Oral Interpretation and the Teaching of Literature in Secondary Schools*, Speech Communication Association Publications, New York, 1974, s.2-3.

⁶⁰ Ibid., s.3.

⁶¹ T. M c A r t h u r, F. M c A r t h u r, *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press, Oxford, UK 1992, s. 863.

rozwiniecie w ustnej interpretacji tekstów. We wstepie do *The Oral Study of Literature* Thomas Sloan pisze:

„Studiowanie dyskursu retorycznie wymaga studiowania go w ramach kontekstu socjologicznego, zwlaszcza pod kątem publiczności.”⁶²

Sloan przeprowadza analize „Satyry III” (*Satire III*) Johna Donne’a, traktujac ten utwór jako monolog, skierowany w formie przemowy do publiczności. Donne, wedlug Sloana, piszac podczas rządów Elzbiety I, stara sie przekonać publiczność aby nie podążala ślepo za przekonaniem religijnym królowej. Sloan wskazuje, ze w tej satyrze mówca pragnie wyrzecz na publiczności zamierzony efekt przedstawiając z naciskiem swoje argumenty. Uznanie utworu za przemowe pozwala interpretatorowi odkryc osobę, która mówi (*speaker*) do publiczności i sens jej wypowiedzi. Sloan podkreśla znaczenie retoryki jako sztuki perswazji i komunikacji, koncentrującej sie na organizowaniu myśli, idei i wartości.⁶³ Zgadza sie on w zupelnosci ze zdaniem Wayne’a C. Bootha, ze „pisarz nie może odrzucic retoryki, a jedynie zdecydowac, jaki typ retoryki ma uzyc.”⁶⁴

„Kazdy utwór literacki przedstawia mówiącego w określonej sytuacji, którego slucha lub podsłuchuje publiczność i sposob w jaki angazuje on publiczność czyli takze nas, powinien byc takim samym obiektem zainteresowania krytyka literatury jak kazdy inny aspekt literacki. Takie spojrzanie jest spojrzaniem retorycznym.”⁶⁵

Jako typowe przyklady utworów o charakterze retorycznym w literaturze Sloan podaje „Pieśń miłosną J. Alfreda Prufrocka”⁶⁶ (*The Love Song of J. Alfred Prufrock*) autorstwa T.S. Eliota oraz „Do cnotliwej damy”⁶⁷ (*To His Coy Mistress*) pióra A. Marvella. Przysluchujac sie monologom Prufrocka i zakochanego mężczyzny w wierszu Marvella, publiczność jest w stanie mocniej zidentyfikowac sie z tym co mają do powiedzenia, niz gdyby zwracali sie oni do niej wprost. Sloan dokonuje uogólnienia, ze kazdy utwór

⁶² T. O. Sloan, „Rhetorical Analysis: Persuasive Strategies in the Structure of John Donne’s ‘Satire III’”, w: T. O. Sloan, ed., *The Oral Study of Literature*, Random House, New York, 1968, s. 138.

⁶³ Ibid., s.157.

⁶⁴ W. C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, University of Chicago Press, Chicago, 1961. Cyt. za: T. O. Sloan, „Rhetorical Analysis: Persuasive Strategies in the Structure of John Donne’s ‘Satire III’”, w: T. O. Sloan, ed., *The Oral Study of Literature*, Random House, New York, 1968, s. 160.

⁶⁵ T. O. Sloan, „Rhetorical Analysis... op. cit., s.160.

⁶⁶ T. S. Eliot, „The Love Song of J. Alfred Prufrock.”, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, tłum. S. Barańczak, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1998, s. 110-115.

⁶⁷ A. Marvell, „Do cnotliwej damy,” w: *Antologia liryki angielskiej 1300-1950*, tłum. J. Pietrkiewicz, Instytut Wydawniczy, PAX, Warszawa, s.98-101.

literacki, aby osiągnąć sukces musi znaleźć publiczność. Stwierdza, że zarówno mówca, publiczność jak i problemy poruszane w utworach literackich mogą być specyficzne, ogólne, prawdziwe czy wymyślone, sugerowane czy też nazwane wprost. Przed przystąpieniem do ustnej interpretacji proponuje retoryczną analizę utworu, która jego zdaniem koncentruje się na interakcji zachodzącej pomiędzy mówiącym, publicznością i poruszonymi w utworze kwestiami. Ich wzajemne oddziaływanie jest podstawą interpretacji. Retoryczna analiza utworu literackiego przeznaczonego do ustnej interpretacji powinna, zdaniem Sloana, przebiegać w trzech etapach:

1. określenia osobowości mówiącego i publiczności do której się zwraca
2. zrozumienia strategii komunikacyjnej
3. analizy utworu poprzez pryzmat komunikacji pomiędzy autorem tekstu a czytelnikiem.⁶⁸

Krytyka retoryczna może skupiać się na określeniu relacji pomiędzy mówcą a publicznością we fragmencie literackiego utworu, np. kazaniu ojca Mapple w *Moby Dicku*, H. Melville'a lub utworów stanowiących odrębną całość, np. przemowy pogrzebowej A.E. Housmana *To an Athlete Dying Young*, czy bardzo popularnego wśród ustnych interpretatorów wiersza „Moja ostatnia księżna”⁶⁹ (*My Last Duchess*) R. Browninga. Sloan podkreśla, że retoryczna analiza wiersza Browninga skupia uwagę czytelników na elementach perswazji. Książę bardzo jasno przedstawia wysłannikowi hrabiego czego oczekuje od następnej żony. Sloan tak podsumowuje rolę analizy retorycznej w ustnej interpretacji:

„Jako ustni interpretatorzy, stający twarzą w twarz z zadaniem przekazania literatury innym, możemy znaleźć wsparcie w retorycznej analizie. Możemy w niej odkryć te strategie, które przydadzą się po to, aby publiczność, przed którą występujemy dostrzegła w naszych retorycznych występach publiczność istniejącą w utworze literackim i się z nią zidentyfikowała. Przez wieki retorzy uczyli, że właściwy styl przemowy jest podyktowany elementami składającymi się na retoryczną sytuację – mówcę, publiczność i mowę. Analiza retoryczna, w której odkrywamy mówiącego i publiczność w utworze lub strategię retoryczną, jakich użył autor w celu zaangażowania czytelników, powinny nam pomóc w określeniu stylu przemówienia, który jednocześnie pozwoli nam określić naszą własną ustną interpretację.”⁷⁰

⁶⁸ T. O. S l o a n, „Rhetorical Analysis... op. cit., s. 162- 165.

⁶⁹ R. B r o w n i n g, „Moja ostatnia księżna,” w: *Robert Browning. Poezje wybrane*, tłum. J. Ż u ł a w s k i, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1969, s. 27-28.

⁷⁰ T. O. S l o a n, „Rhetorical Analysis... op. cit., s.165.

Sloan jest jednym z wielu teoretyków i praktyków ustnej interpretacji, którzy starają się określić powiązania retoryki z literaturą i udzielić praktycznych wskazówek interpretującym studentom. W eseju *Speaking Literature*⁷¹ tłumaczy różnice pomiędzy rozmową (*discourse*) a literaturą. Dyskurs występuje zazwyczaj w przemowach i esejach i jest związany z wyrażaniem punktu widzenia i opinii przez danych mówców, zwracających się w określonej sytuacji i czasie, do określonej publiczności. Podczas gdy dyskurs jest zjawiskiem przejściowym, zależnym od wyżej wymienionych czynników, literaturę cechuje ponadczasowość (*ongoing availability*), bowiem nieustannie może ona stwarzać swoich mówców i swoją publiczność, bez względu na czas i miejsce. Według Sloana, literatura nie jest mówieniem o ludzkim doświadczeniu, ale raczej imitacją ludzkiego doświadczenia w danej chwili. Forma utworu literackiego ściśle wiąże się z jego treścią (*content*) tworząc bogate znaczenie literackie, natomiast forma dyskursu jest jedynie dodatkiem, stwarzającym ramy i ozdoby przekazywanego przez mówcę znaczenia. Sloan przypomina jednak, że są to głównie różnice ilościowe i nie możemy zakładać, że ponieważ literatura powstaje w akcie tworzenia, a dyskurs w akcie nazwanym retoryką, są one całkowicie oddzielone od siebie. Argumentuje, że chociaż literatura jest rzadko zamknięta w ramach chwili obecnej, tak jak dyskurs, zadaniem interpretatora jest ożywienie jej w chwili obecnej, w momencie ustnej interpretacji. Interpretacja literatury przybiera więc formę przemowy (*speech*), gdyż interpretator mówi utwór do kogoś, chociażby do samego siebie, używając technik dramatycznych i oratorskich.

Relacja pomiędzy autorem tekstu literackiego, tekstem literackim, interpretatorem i publicznością jest bardzo skomplikowanym zjawiskiem, wywołującym liczne dyskusje wśród teoretyków i praktyków ustnej interpretacji. Sloan stara się określić powiązania pomiędzy ustną interpretacją literatury a przemowami publicznymi wskazując, że obecnie przemowa (*speech*) jest traktowana jako proces (*process, field of activities*). Wcześniejsi teoretycy uważali, że interpretacja literatury występowała w sposób ciągły (*linear*) zaczynając od analizy opublikowanego tekstu, jego ustnego ćwiczenia poprzez powtarzanie, a kończąc na występie przed publicznością. Interpretator przekazywał znaczenie tekstu, a widownia je odbierała. Był to jednak proces pasywny, który uległ zmianie pod wpływem teorii Geigera, w myśl której traktując literaturę jako przeżycie (*experience*) jej interpretacja także staje się doświadczeniem, zarówno

⁷¹ T. O. Sloan, "Speaking Literature", w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol.1, Rodopi, Amsterdam, 1972, s. 341-361.

interpretatora jak i publiczności. Interpretator jest jednocześnie mówcą i częścią swojej własnej publiczności. Nie tylko on ale także publiczność aktywnie uczestniczą w interpretacji. Jako przykład podaje, że interpretator i publiczność mogą jednocześnie przeżywać empatię.⁷²

Podejście retoryczne Sloana do ustnej interpretacji literatury jest bardzo wyraźne w książce o interpretacji napisanej wspólnie z Joanną H. Maclay *Interpretation: An Approach to the Study of Literature*.⁷³ Autorzy proponują tam uznanie literatury jako przemowy (*speech*) czyli wydarzenia, które „nas ogarnia” (*envelops us*).⁷⁴ Podkreślają, że strona literackiego tekstu jest zarówno trwałym elementem przeszłości, stworzonym przez autora, jak i „abstrakcją, ramą, szkieletem,” na podstawie których zachodzi proces tworzenia. Zdaniem Maclay i Sloana interpretacja w 4/5 jest ustnym tworzeniem, (*creation*) odbywającym się w danym momencie w ciele i umyśle interpretatora, w 1/5 odtwarzaniem tekstu. Głównym zadaniem interpretujących jest osiągnięcie tzw. dramatycznej natychmiastowości, bezpośredniości (*dramatic immediacy*).

„Interpretator sprawia, że akcja odbywa się teraz, w danym momencie, jest aktorem w sztuce, ale jednocześnie reżyserem sztuki, albo dramaturgiem ponieważ zna cel akcji, prawdopodobne wrażenie jakie wywrze ona na publiczności oraz wzajemne relacje wszystkich aktorów w dramacie. Dla interpretatora literatura posiada wszystkie cechy bezpośredniego przeżywania dramatu.”⁷⁵

Maclay i Sloan, proponują interpretującym odnalezienie „mówców” i „głosów” w tekście (*speakers, voices*): narratora (*narrator*), opowiadającego (*storyteller*), oraz głosów pozostałych postaci występujących w utworze. Interpretator staje się wszystkimi „mówcami” Maclay i Sloan radzą interpretującemu:

„Odkrywamy utwór literacki poprzez ustną interpretację (*performing it*). Nigdy nie próbuj – pracując z tym podręcznikiem- zrozumieć utwór literacki czytając go po cichu. Czytaj na głos. Zaangażuj w to swoje ciało. Przedstaw utwór przed samym sobą, a następnie przedstaw go innej publiczności.”⁷⁶

⁷² T. O. S l o a n, „Speaking Literature”...op.cit., s.341-345.

⁷³ J. H. M a c l a y, T. O. S l o a n, *Interpretation: An Approach to the Study of Literature*, Random House, New York, 1972.

⁷⁴ Ibid., s. 6.

⁷⁵ Ibid., s. 9.

⁷⁶ Ibid., s.12.

Autorzy nazywają przedstawianie utworu przed samym sobą, tworzeniem wewnętrznej widowni czyli „medytacją”, a występ przed zewnętrzną, rzeczywistą widownią „komunikacją.” Interpretator literatury przyjmuje rolę aktora, odgrywając rolę postaci w utworze literackim (poprzez wyraz twarzy, gesty, ruchy właściwe danej postaci) i retora, skupiającego widownię na sposobie widzenia zdarzeń w utworze w określony, zamierzony przez autora sposób. Jest to forma perswazji. Interpretator może grać przed widownią lub przekonywać ją do danego punktu widzenia zdarzeń, albo robić obie te rzeczy jednocześnie.⁷⁷ Proponują interpretującym aby podczas czytania na głos szukali odpowiedzi na pytania:

- „1. Kto mówi? (*Who is the speaker?*)
2. Do kogo? (*To whom is he speaking?*)
3. Gdzie jest mówiący? (*Where is the speaker?*)
4. Kiedy mówi? (*When is he speaking?*)
5. Jak mówi? (*How is he speaking?*)
6. Dlaczego? (*Why is he speaking?*)
7. Co mówi? (*What is he saying?*).”⁷⁸

Analiza ta, w porównaniu z „dramatyczną” analizą Geigera, odbywa się w oparciu o mówienie. Co prawda autorzy podkreślają znaczenie niewerbalnych elementów, ale wskazują na pierwszeństwo analizy według wyżej wymienionych pytań, nadmieniając, że w analizie retorycznej najważniejszym pytaniem jest pytanie nr 6, „Dlaczego?” Prowadzi ono do wyjaśnienia celu perswazji, jaki stawia sobie interpretator jako retor poprzez analizę zachowania i sposobu mówienia narratora oraz postaci występujących w tekście. Może on zmienić lub kontrolować punkt widzenia publiczności, skierować jej sympatię w stronę danej osoby lub jej postępowania.⁷⁹

Podczas gdy Maclay i Sloan podkreślają znaczenie interpretacji jako sztuki perswazji i jako aktu mówienia, inni teoretycy i praktycy ustnej interpretacji starają się określić skomplikowaną relację pomiędzy autorem tekstu literackiego, samym tekstem i publicznością. Paul Hunsinger w eseju *A Communication Model for Oral Interpretation*⁸⁰ stwierdza, że ustna interpretacja składa się z czterech procesów:

1. przed-literackiego (*The Pre-literary Process*)

⁷⁷ Ibid., s.15.

⁷⁸ Ibid., s.19.

⁷⁹ Ibid., s.21.

⁸⁰ P. H u n s i n g e r, „A Communication Model for Oral Interpretation”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol.1, Rodopi, Amsterdam, 1972, s. 309-323.

2. literackiego (*The Literary Process*)
3. ustnej interpretacji (*The Process of Oral Interpretation*)
4. reakcji na ustną interpretację (*The Process of Response*).⁸¹

Studenci literatury i przyszli interpretatorzy, zdaniem Hunsingera, powinni starać się odkryć przeżycia autora przed pisaniem oraz podczas pisania utworu literackiego (proces przed-literacki i proces literacki). Znane okoliczności napisania utworu, doświadczenia autora, które zdają się być odzwierciedlone w utworze oraz wszystkie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne związane z powstaniem utworu tworzą kombinację, którą Hunsinger nazywa „poetycką rzeczywistością.”

„Poeta nie zawęży się do otaczającej nas rzeczywistości, ale stwarza swoją własną ‘rzeczywistość’ zapraszając czytelnika do zobaczenia świata takim jakim on go widzi.”⁸²

Hunsinger proponuje interpretującym uruchomienie wyobraźni, gdyż autora mogły zainspirować do napisania utworu różne elementy, łączące się w umyśle artysty: myśli, uczucia na dany temat, idee, gry słów, itd. Interpretatorzy powinni zapoznać się z twórczością danego pisarza, o ile to jest możliwe, z rękopisami jego utworów, z wcześniejszymi szkicami danego utworu oraz zwrócić uwagę na formę topograficzną i brzmienie danego utworu. Na przykład interpretując wiersze e.e. cummingsa interpretator powinien zwrócić uwagę na wskazówki, jakich poeta udziela poprzez ich formę wizualną i być w stanie uwzględnić je w ustnej interpretacji.

Proces twórczy, zdaniem Hunsingera, pokrywa się z procesem komunikacyjnym ustnej interpretacji. Na proces twórczy składają się: doświadczenie przeżyte przez pisarza, zrozumienie tego doświadczenia (*cognition*) i wyrażenie w go w formie utworu, jego publikacja, odbiór i reakcja czytelników na utwór (*feedback*). Na model komunikacyjny w ustnej interpretacji składają się: doświadczenie przeżyte podczas czytania utworu literackiego (w pewnym stopniu podobne do przeżycia autora tekstu), zrozumienie tekstu, organizacja interpretacji i prezentacja, odbiór przez publiczność, który powinien być podobny do doświadczenia autora i interpretatora. Podobnie jak Sloan, Hunsinger uważa akt interpretacji za kreatywny (*creative*) i odtwórczy (*recreative*). Interpretator przyjmuje rolę kreatywnego agenta (*creative agent*) łączącego autora utworu z publicznością, starającego się odtworzyć to, co chciał przekazać autor.

⁸¹ Ibid., s. 310-323.

⁸² Ibid., s. 310.

Hunsinger podkreśla, że interpretator spełnia podwójną rolę w procesie komunikacji. Z jednej strony przekazuje przesłanie autora tekstu (jednocześnie publiczność identyfikuje z tym przesłaniem), z drugiej jest za nie odpowiedzialny, bo to on wybiera go i analizuje.⁸³

Wallace Bacon ma odmienne od Hunsingera zdanie na temat relacji pomiędzy autorem i publicznością.

„Niektórzy nauczyciele interpretacji uważają, że interpretator jest pośrednikiem pomiędzy autorem a publicznością, mówiącym za autora, lecz jest to teoria, której nie powinniśmy zaakceptować. W myśl tej teorii interpretator staje się ‘tubą’ lub megafonem poprzez który przemawia autor, a interpretator jako pośrednik nie ponosi odpowiedzialności za utwór lecz wystawia go na sprzedaż. [...] Każda interpretacja jest połączeniem formy wewnętrznej utworu z formą wewnętrzną interpretatora i w rezultacie interpretator staje się twórczym uczestnikiem literackiego doświadczenia.”⁸⁴

Bacon ostrzega, że zbyt skoncentrowanie się na publiczności odwraca uwagę interpretatora od literatury i wystawia na niepowodzenie całe przeżycie literackie, zarówno interpretatora jak i publiczności. Interpretator i publiczność powinni dojść do zjednoczenia z utworem. Bacon twierdzi, że jeśli dojdzie do zjednoczenia interpretatora z publicznością, a nie z utworem literackim, prawdopodobnie publiczność „odejdzie z odczuciem duchowego niezaspokojenia.”⁸⁵

Podobnie David A. Williams w artykule *Audience and the Interpreter* wskazuje, że najważniejszą rolą interpretatora jest zjednoczenie z literaturą (*communion with literature*), a nie komunikacja z publicznością. Literatura, a nie reakcja publiczności, powinna mieć największe znaczenie dla interpretatora. Dobre przygotowanie interpretacji wynikające z analizy utworu jest ważniejsze niż dostosowywanie się do publiczności. Artysta gra dalej, chociaż publiczność może rzucać w niego krzesłami, malarz nie zmienia kolorów na swoim obrazie dlatego, że ktoś z oglądających go skrytykował. Muzyk, malarz, dramaturg czy pisarz nie zmienia swojego dzieła aby zadowolić publiczność.⁸⁶ To samo przekonanie podziela Paul Brandes twierdząc, że bez względu na rodzaj publiczności, czy jest ona znana interpretatorowi czy też obca,

⁸³ Ibid., s. 319.

⁸⁴ W. A. B a c o n, *The Art of Interpretation* ...op.cit., s.62-63.

⁸⁵ Ibid., s.62.

⁸⁶ D. A. W i l l i a m s, “Audience and the Interpreter”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol. 2, Rodopi, Amsterdam, 1977, s. 198-204.

interpretator nie powinien się z nią spoufalać ani jej obłaskawiać, ale przygotować dobrze interpretację.⁸⁷

Teoretycy i krytycy ustnej interpretacji analizują jednak oczekiwania słuchającej publiczności. Sharon Daily Pattison dokonuje tego w oparciu o teorię „psychologii publiczności” rozwiniętą w przez Kennetha Burke’a w *Counter Statement*,⁸⁸ oraz teorię „identyfikacji,” przedstawioną w *Rhetoric of Motives*.⁸⁹ Rozwinięta przez Burke’a teoria „psychologii publiczności” zakłada, że istnieją „uniwersalne doświadczenia” przeżywane przez wszystkich ludzi, m.in. desperacja, nadzieja, znudzenie, oraz że każdy człowiek przeżywa je indywidualnie. Artysta w odróżnieniu od innych ludzi jest w stanie podczas takiej emocjonalnej traumy pozostać spostrzegawczym, aktywnym odbiorcą i podczas gdy inni przeżywający to samo doświadczenie starają się go unikać, zatracają się w nim lub załamują pod jego wpływem, on wytrzymały na różnorodne ludzkie doświadczenia zamienia się w ich tłumacza. W przypadku pisarza ma to wyraz w formie utworu literackiego. Burke określa formę utworu jako „wywołanie apetytu w słuchającym i odpowiednie zaspokojenie tego apetytu.”⁹⁰ Pattison podaje konkretne przykłady wykorzystania teorii Burke’a w ustnej interpretacji.

Istnieją cztery formy utworu:

1. postępująca (rozwojowa)

a) sylogistyczna (*sylogistic progression*)- w której krok po kroku zostaje rozwiązana zagadka np. kryminalna. Publiczność oczekuje pewnych rozwiązań i zostają one dostarczone, np. zabójca jest zidentyfikowany, sprawiedliwość odnosi zwycięstwo. Brak konkluzji wywołuje u publiczności frustrację.

b) jakościowa (*qualitative progression*)- np. poeta podczas interpretacji wierszy przedstawia je w pewnej kolejności, poprzedzając każdą interpretację wstępem wyjaśniającym w jakich okolicznościach doszło do powstania utworów lub jakie uczucia kierowały nim podczas pisania. Wyznając publiczności co zainspirowało go do napisania wierszy, stara się zachęcić ją do słuchania i zrozumienia ich.

Podczas wybierania utworów do interpretacji na jakiś temat powinny być one układane w takiej kolejności, aby wywrzeć na publiczności efekt, np. zestawienie wierszy o miłych ojcach z wierszem wyrażającym uczucie nienawiści do ojca, zdecydowanie

⁸⁷P. Brandes, „The Audience in Oral Interpretation: Theory,” w: *Issues in Interpretation*, vol.2, no.2, March 1979, Department of Speech Communication and Theatre, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, s. 4.

⁸⁸K. Burke, *Counter-Statement*. Hermes Publications, Los Altos, Cal., 1953, s. 45- 56, s. 123-129.

⁸⁹K. Burke, *A Grammar of Motives and a Rhetoric of Motives*, World Publishing Company, Cleveland, 1962, s. 544-546.

⁹⁰S. D. Pattison, „Rhetoric and Audience Effect: Kenneth Burke on Form and Identification,” w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol. 2, Radopi, Amsterdam 1977, s. 187-188.

wywrze duży efekt na publiczności, spotęgowany dodatkowo ustną zapowiedzią interpretatora: “‘Tatuś’⁹¹ Sylvii Plath. Wiersz o nienawiści!”

2. powtórzeniowa (*repetitive*) – powtarzanie tego samego elementu w różnej postaci w celu wywarcia efektu na słuchaczach; np. w wierszu „Cisza”(Silence) Edgara Lee Mastersa, następuje nagromadzenie różnych rodzajów ciszy i publiczność spodziewa się ich jeszcze więcej;

3. konwencjonalna (*conventional*)- używająca pewnych wybranych form literackich i wymagająca od publiczności wiedzy literackiej, np. znajomości struktury dramatu greckiego, formy sonetu, itd.;

4. mniejsze lub przypadkowe formy (*minor or incidental forms*) – np. monologi, aforyzmy, rozdział książki, które z powodu swojej wybitnej oryginalności można oddzielić od reszty utworu jako zdarzenia, wywierające duże wrażenie na publiczności; np. monolog starego kelnera w opowiadaniu Ernesta Hemingwaya „Jasne, dobrze oświetlone miejsce”⁹² (*A Clean Well-Lighted Place*).⁹³

Burke przypomina, że te wszystkie formy mogą występować jednocześnie, jednak ich podział pozwala prześledzić w jaki sposób tekst literacki wywiera efekt na publiczności.

Poprzez wymienione wyżej formy pisarz wyraża swoje przeżycia, ale aby osiągnął zamierzony cel muszą one, przynajmniej częściowo, pokrywać się z przeżyciami czytającego, czyli musi nastąpić zjawisko identyfikacji (*identification*).

„Kolega A i B różnią się od siebie, ale mogą mieć wspólne zainteresowania. A może identyfikować się z B, nawet jeśli ich zainteresowania nie pokrywają się całkowicie, jeśli sam uzna, że ich zainteresowania są takie same lub gdy ktoś go do tego przekona i w to uwierzy. Pojawiają się tutaj dwuznaczności (*ambiguities of substance*). A identyfikując się z B jednoczy się z nim, stając się kimś innym. Jednocześnie pozostaje jednak sobą. Tak więc jest jednocześnie powiązany z drugą osobą (*consubstantial with another*) oraz oddzielony (*distinct substance*).”⁹⁴

Ponieważ ludzie nie są tacy sami a idealna komunikacja nie jest możliwa, identyfikacja jest niezbędna w życiu ludzi. Dlatego staje się ona podstawą zrozumienia i analizy

⁹¹ S. P l a t h, „Tatuś,” w: *Sylvia Plath: Wiersze Wybrane*, tłum. J. Rostworowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1975, s. 64-69.

⁹² E. H e m i n g w a y, „Jasne, dobrze oświetlone miejsce,” tłum. B. Zieliń ki, w: *49 Opowiadań*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1965, s. 387-392.

⁹³ S. D. P a t t i s o n, „Rhetoric and Audience Effect”... op. cit., s.188-190.

⁹⁴ K. B u r k e, *A Grammar of Motives and A Rhetoric of Motives*, World Publishing Company, Cleveland, 1962, s.544-45. Cyt. za: S. D. P a t t i s o n, „Rhetoric and Audience Effect: ...op. cit., s. 191.

literatury przez interpretatora, oraz umożliwia interpretatorowi przekazanie utworu publiczności. W praktyce identyfikacja, np. w prozie, jest jednoznaczna z punktem widzenia w narracji (*narrator's point of view*). Jeśli narrator jest powściągliwy i zdystansowany, także publiczność znajduje się w stanie zawieszenia.⁹⁵

W sytuacji edukacyjnej zadaniem ustnego interpretatora jest według Ch. Lee i T. Gura „przekazywanie słuchaczom utworu literackiego w jego intelektualnej, emocjonalnej i estetycznej całości głosem i ciałem interpretatora.”⁹⁶ Słuchaczami są tutaj studenci zazwyczaj tej samej grupy, z której pochodzi interpretator. Autorzy podręczników do interpretacji literatury określają rolę i zadania tej specyficznej publiczności, oraz rolę interpretatora, który ma dla niej interpretować utwór. W tej sytuacji jest on jednocześnie interpretatorem i widzem, odbierającym interpretację innych.

Zadaniem interpretatora jest dogłębne przygotowanie interpretacji. Lee i Gura twierdzą, że reakcja publiczności może wskazywać na jakość przygotowania.

„Jeśli publiczność zachwyca się twoją interpretacją mówiąc: ‘Jaki piękny głos!’ lub ‘Jakie pełne gracji gesty!’ ponosisz klęskę. Gdy uwaga widowni zatrzymuje się na efekcie wywołanym interpretacją utworu, odnosisz sukces. Jednak ta gładkość interpretacji z twojej strony, jako interpretatora, nie wynika z powierzchownego przygotowania lub z przekonania, że ponieważ literatura sama w sobie jest wartością, wystarczy, że jedynie staniesz przed publicznością, otworzysz książkę i usta. Przeciwnie, twoja efektywność jest rezultatem tak dokładnego przygotowania i perfekcyjnie skoordynowanych technik, że publiczność nie dostrzega kręcącej się maszyny. Wspaniała sztuka jedynie wydaje się prosta.”⁹⁷

Interpretator musi zacząć od wyboru i zrozumienia utworu literackiego. Wilma H. Grimes i Alethea Smith Mattingly twierdzą, że „zrozumienie jest punktem wyjścia w ustnej interpretacji i po pierwsze, oznacza zrozumienie tego, co interpretator czyta, po drugie, uznanie interpretacji za formę sztuki, czyli zrozumienie, jakim standardom podlega.”⁹⁸ W określeniu tych standardów ma pomóc studentom nauczyciel interpretacji.

⁹⁵ S. D. P a t t i s o n, „Rhetoric and Audience Effect”...op. cit., s.191-193.

⁹⁶ Ch.I. L e e, *Oral Interpretation*, Riverside Press, Cambridge, Mass., 1952, s. 4, tłum. T. Pyzik, w: „Literatura w edukacji...op. cit., s.14.

⁹⁷ Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001, s. 5.

⁹⁸ W. H. G r i m e s, A. S. M a t t i n g l y: *Interpretation: Writer Reader Audience*. Wadsworth Publishing Company, San Francisco, 1961, s. 9-10.

Studenci poznają proces ustnej interpretacji w oparciu o teksty literackie znajdujące się w podręcznikach do ustnej interpretacji. Mogą także wybierać utwory literackie z listy polecanych antologii lub dokonywać indywidualnych wyborów. Autorzy książek o interpretacji starają się określić, co kieruje wyborami studentów, albo wskazywać kryteria wyboru tekstu.

„Student musi wybrać utwór spośród wielu możliwych. Jeśli jest naprawdę zdesperowany, ma nadzieję znaleźć utwór, który ‘po prostu rozumie’. Zakładając jednak, że wiele jest takich utworów, czym się kieruje? Prawdopodobnie powie: ‘Ten podoba mi się najbardziej’. Gdy jednak zastanowi się, co kryje się za tym pospolitym i niejasnym stwierdzeniem, okaże się, że właśnie ten utwór go poruszył. Student był w stanie ‘odczuć’ go, pojąć intuicyjnie, bez racjonalnego wytłumaczenia.”⁹⁹

Robert Beloof twierdzi, że czytelnicy mają określony zakres utworów, które „czują” i nie muszą to być utwory powszechnie uznanych autorów, cenionych przez krytyków. W procesie ustnej interpretacji ten zakres ulega poszerzeniu. Lee i Gura proponują interpretatorowi:

„Nie obniżaj wartości własnych standardów literackich. [...] Twoja publiczność jest zainteresowana wartością twojego utworu i profesjonalnością jego przedstawienia; marny utwór nawet świetnie zaprezentowany zawsze pozostanie marnym.”¹⁰⁰

Autorzy podręczników stawiają sobie za zadanie wykształcenie w studentach technik interpretacyjnych opierających się na kształceniu głosu i ciała tak, aby potrafili przekazać publiczności w pełni wartość utworu literackiego. Część autorów rozpoczyna od ćwiczeń relaksacyjnych po to, aby interpretujący mogli „fizycznie odczuć, zinternalizować i przekazać utwory literackie.”¹⁰¹ Studenci starają się odczuć ból ciała, czytając opis bólu w tekście, przedstawić pewne szczególne odczucia za pomocą określonej przez nauczyciela części ciała, np. „smutek” przy pomocy prawego ramienia, „dumą” przy użyciu klatki piersiowej. Ćwiczenia proponowane przez autorów mają pozwolić odczuć nastrój utworów literackich, odczuć przeżycia opisane w utworach

⁹⁹ R. B e l o o f, *The Performing Voice in Literature*, Little, Brown and Company, Boston, 1966, s. 110.

¹⁰⁰ Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation...* op.cit., s. 470.

¹⁰¹ T. G a m b l e, M. G a m b l e, *Literature Alive: The Art of Oral Interpretation*, NTC Publishing Group, Lincolnwood, Ill., 1994, s.4. Por. Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation...* op.cit., s. 115-128.

literackich, fizycznie i emocjonalnie odczuć użyte w tekście słowa, uczulić na gestykulację, jakiej studenci mogą użyć dla podkreślenia znaczenia w utworach literackich.¹⁰² Ponieważ interpretator pracuje przede wszystkim głosem, autorzy podręczników dostarczają także przykłady ćwiczeń kształtujących głos i jego projekcję, tak ważnych w kontakcie z publicznością. Lee proponuje np. następujące ćwiczenie:

„Siedzisz przy biurku z przodu pokoju. Zauważasz przyjaciela przy drzwiach; pozdrawiasz go delikatnie. On macha do ciebie i zaczyna wychodzić. Przychodzi ci do głowy, że musisz mu coś powiedzieć. Szybko wołasz go po imieniu, ale on widocznie ciebie nie słyszy, bo wychodzi. Bez ruszania się z miejsca, zawołaj go jeszcze raz; zrób pełny wdech zanim zaczniesz go wołać i skieruj głos w kierunku jego znikających pleców. Zrób to samo z większym napięciem głosu, wydłużoną artykulacją i na głębszym wydechu. Złap go tym razem.”¹⁰³

Bacon przedstawia inne ćwiczenie na projekcję głosu, twierdząc, że projekcja oznacza pragnienie wyjścia naprzeciw (*reaching out*) słuchającemu i nie można jej mylić z napięciem dźwięku. W ramach ćwiczenia proponuje, aby student czytał odwrócony tyłem do stojącego na końcu sali nauczyciela. Jego zadaniem jest skoncentrowanie uwagi na miejscu, w którym stoi nauczyciel i przekonanie nauczyciela, że czyta właśnie dla niego. Po przeczytaniu tekstu ma przeanalizować napięcie mięśni szyi, mięśni twarzy oraz mięśni poruszających uszy. Ćwiczenie to ma pomóc studentom, którzy mają problem w nawiązaniu kontaktu z publicznością.¹⁰⁴ Interpretatorzy w oparciu o literackie teksty ćwiczą oddech, siłę głosu, projekcję, akcent, ton, tempo, przerwy, po to, by ich interpretacja stała się zrozumiałą i efektowną.¹⁰⁵ Elementy te są często ćwiczone osobno ale zadaniem końcowym interpretatora jest połączenie ich razem. Niektórzy autorzy podręczników punkt po punkcie ukazują w jaki sposób interpretator ma zachowywać się podczas interpretacji.

„Stając przed publicznością pamiętaj, że się przygotowałeś; za późno już na ostatnie poprawki. [...] Pamiętaj, że jesteś zainteresowany tym co robisz, bo wtedy jest szansa, że widownia podzieli to zainteresowanie. Ona nie chce się nudzić. Chce przeżywać twój występ.[...] Zaczynasz interpretację w momencie, gdy wychodzisz na środek sali. Twoje nastawienie będzie

¹⁰² Ibid., s. 4-12.

¹⁰³ Ch. I. L e e, *Oral Interpretation ...* op.cit., s. 125.

¹⁰⁴ W. A. B a c o n, *The Art of Interpretation ...* op. cit., s. 166-167.

¹⁰⁵ Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation...* op. cit., s. 75-88. Por: T. G a m b l e, M. G a m b l e: *Literature Alive...* op. cit., s.34-64.

widoczne w sposobie chodzenia i napięcia mięśni. Spokojnie przygotuj się do czytania. Jeśli używasz mównicy, połóż tam książkę i otwórz ją. Jeśli wolisz trzymać książkę, ulóż ją w jednej dłoni. Nie musisz przestrzegać tej reguły. Jest to jedynie sugestia, bowiem książka trzymana w obu rękach sprawia wrażenie jakby była ściskana przez nerwowego interpretatora. Ponadto sprawia wrażenie bariery pomiędzy tobą, a słuchaczami. [...] Poczekać kilka sekund zanim zaczniesz mówić [wstęp do interpretacji – A.G.]. Po pierwsze, pozwoli ci to na zaczerpnięcie pełnego oddechu i pozbieranie myśli. Po drugie, sprawi, że publiczność skupi na tobie uwagę i przygotowuje się na odbiór twojej interpretacji. [...] Zawsze poprzedź interpretację wstępem. Może on być jednym zdaniem lub dłuższym rozwinięciem w zależności od tego, czego wymaga twoja interpretacja. Ma on znaczenie zarówno dla ciebie, jak i dla publiczności. Dobry wstęp skupia uwagę publiczności, łączy ją. Ponadto przygotowuje publiczność psychicznie i emocjonalnie, wprowadzając w nastrój, który pragniesz, aby zaczęła odczuwać. Pozwala ci także przyzwyczać się do brzmienia twojego głosu i dostosowania jego natężenia do publiczności i sali. Przede wszystkim, pomaga ci wejść w istotę i nastrój interpretowanego utworu. [...] Po zakończeniu poczekać chwilę zanim wrócisz na miejsce. Pamiętaj, że jesteś zawsze, krok to przodu przed twoimi słuchaczami.”¹⁰⁶

Tych praktycznych wskazówek można także udzielić różnym mówcom. Wstęp do interpretacji jest przemową, która ma skupić uwagę publiczności na interpretatorze i utworze. Jest on mówiony, bez używania notatek, z pełnym zaangażowaniem mówcy. Wielu specjalistów podkreśla znaczenie ustnego wstępu radząc studentom jak go tworzyć i jak przedstawiać.¹⁰⁷

Judy Jordon zauważa podobieństwa i różnice pomiędzy zachowaniem oratora i interpretatora. Obydwaj stają przed publicznością i zwracają się do niej, oczekując reakcji po zakończonym występie. Orator może improwizować, mając przed sobą jedynie szkic przemowy, natomiast interpretator posługuje się wiernie cudzym tekstem. Mówca zazwyczaj wyraża w przemówieniu swoje własne odczucia i przekonania, choć czasem autorem przemowy jest ktoś inny, natomiast interpretator przedstawia

¹⁰⁶ Ch. I. L e e, *Oral Interpretation...* op. cit., s. 63-64. Por. J. E. Y o r d o n, “Meeting the Audience”, w: *Roles in Interpretation*, Brown and Benchmark Publishers, Madison, Wis., 1993, s.151-153.

¹⁰⁷ Patrz: J. E. Y o r d o n: *Roles in Interpretation...* op. cit.,s. 39; W. H. G r i m e s, A. S. M a t t i n g l y, *Interpretation...*op. cit., s. 327-328; W.A. B a c o n, *The Art of Interpretation...* op. cit., s.161-162; L. N a e g e l i n, R. K r i k a c, *Getting started in Oral Interpretation*, National Textbook Company, Lincolnwood , Ill., 1993, s.39; R. B e l o o f, *The Performing Voice in Literature...*op. cit.,s. 115, Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation...*op. cit., s. 50-51, T. V. L e w i s, *Communicating Literature. An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa 2001, s. 7-8.

interpretację utworu napisanego przez kogoś innego. Mówcy pozostają sobą, podczas gdy interpretator sugeruje swoją osobą narratora lub postacie występujące w tekście.¹⁰⁸ Grimes i Mattingly podkreślają, że zarówno mówcy jak i interpretatorzy powinni poznać oczekiwania i przewidzieć możliwe reakcje publiczności. Dobrze jest, gdy znają wykształcenie, wiek, płeć, zainteresowania i gusty słuchaczy.¹⁰⁹ Najczęściej, bez względu na typ publiczności, mogą się spodziewać, że będzie ona przyjaźnie nastawiona do interpretatora.

„Zazwyczaj publiczność chce, by interpretator odniósł sukces, by interpretacja była efektowna, ciesząca się szacunkiem, wymagająca skupienia uwagi, prowokująca do myślenia, wyzwalająca uczucia i emocje, będąca estetycznym doświadczeniem.”¹¹⁰

Publiczność ma być otwarta na interpretację i aktywnie wysłuchać jej do końca, bez względu na początkowe, nawet odrzucające uczucia, ma słuchać w sposób aktywny. W aktywnym słuchaniu często przeszkadzają publiczności różne bariery. Jordon dzieli je na zewnętrzne (np. zbyt wysoka lub niska temperatura w pomieszczeniu, w którym odbywa się interpretacja, złe oświetlenie, hałasy dobiegające z zewnątrz lub istniejące wewnątrz, zbyt szybkie tempo mówienia interpretatora, jego defekt wymowy, tiki ruchowe, nieodpowiedni ubiór) i wewnętrzne (np. nerwowość oceniającego, który ma w danym dniu także występować, lub zbyt długie rozluźnienie po występie, zmęczenie, podekscytowanie innymi sprawami) i semantyczne (np. wybrany tekst jest zbyt prosty lub powszechnie znany, zbyt trudny i skomplikowany, bez wyjaśniającego wstępu, wchodzący w konflikt z inną, indywidualną interpretacją słuchającego).¹¹¹ Zadaniem zarówno interpretatora jak i publiczności jest zniesienie lub zmniejszenie tych barier. Słuchający mają być aktywni, otwarci i obiektywni, skupieni na interpretacji. Jordon proponuje dyskusję po interpretacji, wyrażającą krytykę w sposób konkretny i konstruktywny (w oparciu o notatki zrobione podczas interpretacji). W celu rozwijania w studentach krytycznych umiejętności, Lee i Gura, przedstawiają im serię pytań na które odpowiadają jako interpretatorzy, lub publiczność analizując interpretacje. Todd

¹⁰⁸ J. E. Y o r d o n, *Roles in Interpretation...*op. cit., s.7-8.

¹⁰⁹ W. G r i m s, A. S. M a t t i n g l y, *Interpretation...*op.cit.,s.300.

¹¹⁰ Ibid., s. 301.

¹¹¹J.I. J o r d o n, *Roles in Interpretation...*op. cit., s. 157-160.

Lewis dostarcza publiczności gotowe formularze do analizy prozy, poezji, dramatu, programu literackiego, Teatru Czytających.¹¹²

W utworach literackich autorzy ukazują mówiących, których słucha lub podsłuchuje publiczność (czytelnicy). Interpretatorzy mają odkryć te głosy poprzez retoryczną analizę tekstu, a następnie odtworzyć głośno przed konkretną publicznością. Ustna interpretacja odbywa się na żywo, w danym momencie, ma więc charakter przemowy czy wydarzenia, które nas ogarnia. Interpretator przyjmuje rolę podobną do mówcy. Zarówno interpretator jak i publiczność aktywnie uczestniczą w interpretacji. Interpretator koncentruje się na prawidłowej interpretacji utworu, bez próby dostosowywania się do oczekiwań publiczności, chociaż zarówno publiczność jak i interpretator dążą do zniesienia dzielących ich barier. Aby bardziej wzbogacić ustną interpretację jej teoretycy i praktycy sięgają do technik teatralnych.

WPLYW TEATRU

Przedmiotem ożywionych dyskusji w dziedzinie ustnej interpretacji jest kwestia znalezienia płaszczyzny, na której teatr i ustna interpretacja uzupełniają się lub różnią. Zdecydowanie najślynniejszym teoretykiem i praktykiem w tej dziedzinie jest Robert S. Breen, twórca Teatru Kameralnego (*Chamber Theater*).

„Teatr Kameralny jest techniką przedstawiania prozy na scenie, wykorzystując do tego wszystkie środki teatralne bez uszczerbku narracji. Podobnie jak muzyka kameralna odkrywa w bardzo intymny sposób charakter i jakość dźwięku kilku harmonijnie zgranych instrumentów, w Teatrze Kameralnym narrator odkrywa zależności pomiędzy postaciami w tekście i w kameralny, intymny sposób przedstawia je widzom. Technika ta została po raz pierwszy zademonstrowana publicznie w 1947 roku na Northwestern University po serii eksperymentów¹¹³ przeprowadzonych na zajęciach w celu poprawienia ustnej interpretacji prozy.¹¹⁴”

¹¹² T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa, 2001, s. 193-223.

¹¹³ Breen zauważył, ucząc studentów adaptacji scenicznej różnych rodzajów prozy, że proza „wydawała się bez życia (*seemed dead*) i nie wiadomo było co z nią zrobić”. Student mamrotał tekst, a jedyne ożywienie następowało gdy czytał dialogi. Breen wpadł na pomysł czytania tekstu, dzieląc go pomiędzy studentów według występujących w tekście punktów widzenia. W ten tekst tekst odtwarzali różni narratorzy. Specjalne efekty teatralne były sprowadzane do minimum. Breen twierdził:

„Kiedy narrator mówi ‘flanelowa mgła przykryła Dolinę Salinas’ efekt słów wystarczy ponieważ, nieważne jak bardzo będziesz się starał, nie zastąpisz takiej mgły kawałkiem flaneli.” R. B r e e n, *Interview with author*, Evanston, Ill, 1979. R. B r e e n: “The Chamber Theatre,” *The Cameo of Zeta Phi Eta*, December 1953, s.7.

Cyt. za: L. M. R e i n, *Northwestern University School of Speech: A history*, Northwestern University School of Speech, Evanston, Ill., 1981.

¹¹⁴ R.S. B r e e n, *Chamber Theatre*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N J., 1978, s. 4.

W Teatrze Kameralnym nie zamienia się prozy na dramat, poprzez usuwanie opisów narracyjnych lub zamienianie ich na dialogi. Przeciwnie, punkt widzenia narratora jest podkreślany poprzez grę na scenie (*physical representation on stage*). Aby ożywić i wyjaśnić jego rolę zapożycza się z teatru tzw. koncept jednoczesności (*simultaneity*) czyli iluzję, że akcja rozgrywa się w chwili obecnej. Breen zauważa, że w teatrze zazwyczaj ukryta natura postaci występujących w prozie jest reprezentowana w postaci wartkiej akcji poprzez ich zachowania. Teatr Kameralny odkrywa głębszą motywację bohaterów w chwili akcji, ponieważ narrator przerywa ją, aby zbadać ich motywację.¹¹⁵

„Większość współczesnej literatury skupia się na istniejącej groźbie fragmentacji rzeczywistości, co wyzwała lęk. Współczesny człowiek przeżywa zaniepokojenie i wycofuje się, szukając pewności w sobie, a jedyne, co znajduje, to fakt, że siebie nie zna. Jego wewnętrzne monologi blokują komunikację z innymi ludźmi. Musi jednak dążyć do zrozumienia; pomimo niepewności szukać światła samowiedzy.”¹¹⁶

Breen podkreśla i zauważa poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” w formie tzw. „psychologicznych dialogów” (*psychic dialogues*), które człowiek przeprowadza z samym sobą, np. w wewnętrznych dialogach więźniów spowodowanych ich izolacją. Czytelnicy często nie zauważają wewnętrznych dialogów bohaterów w prozie, które można przedstawić za pomocą technik Teatru Kameralnego. Breen przedstawia je na podstawie fragmentu opowiadania Katherine Anne Porter, „Kwitnące drzewo judaszowe” (*Flowering Judas*).¹¹⁷

„Laura przyznaje w duchu, że błędem było rzucić temu chłopcu kwiat, bo sama ma dwadzieścia dwa lata i więcej rozumu; nie żałuje tego jednak; tłumaczy sobie, że jej niechęć do wszelkich zdarzeń zewnętrznego świata świadczy o stopniowym doskonaleniu własnego stoicyzmu, który usilnie w sobie kultywuje dla ochrony przed katastrofą. Katastrofy tej się lęka, choć jej nie potrafi nazwać.”¹¹⁸

¹¹⁵ Ibid., s.4-5.

¹¹⁶ Ibid., s.6.

¹¹⁷ K. A. P o r t e r, „Kwitnące drzewo judaszowe,” w: *Wino o południu*, tłum. M. Skroczyńska, Czytelnik, Warszawa, 1971, s. 297-321.

¹¹⁸ Ibid., s.310-311. R. S. B r e e n, *Chamber Theatre.*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N J, 1978, s. 8-9. „Flowering Judas,” w: R. P. W a r r e n, A. E r s k i n e, eds., *Short Story Masterpieces*, Dell Publishing Co., New York, 1978, s.384-397.

Breen proponuje przedstawić ten fragment opowiadania Porter w Teatrze Kameralnym poprzez wprowadzenie na scenę dwóch aktorek stojących przy oknie, patrzących na młodego chłopca, aktora, który śpiewa pod oknem serenady. Grają one rolę dwóch Laur. Pierwsza Laura (*Laura 1*), popiera kulturę i działalność meksykańskich rewolucjonistów, druga (*Laura 2*), czuje się obco w ich kraju i przeżywa rozdźwięk pomiędzy osobistymi przekonaniami a wartościami wyznawanymi przez obywateli Meksyku. Wewnętrzne rozbieżności Laury obrazuje dialog dwóch Laur.

„Pod wpływem impulsu Laura 1 rzuca chłopcu kwiat i rozpoczyna się dialog:

Laura 2: (*zwracając się do Laury 1*) Przyznaje w duchu, że błędem było rzucić temu chłopcu kwiat, bo sama ma dwadzieścia dwa lata i więcej rozumu;

Laura 1: (*zwracając się do Laury 2*) nie żałuje tego jednak; tłumaczy sobie, że jej niechęć do wszelkich zdarzeń zewnętrznego świata świadczy o stopniowym doskonaleniu własnego stoicyzmu, który usilnie w sobie kultuwuje dla ochrony przed katastrofą. Katastrofy tej się lęka,

Laura 2: (*kończąc zdanie, z którego dokończeniem Laura 1 zwleka*) choć jej nie potrafi nazwać.

Laura 1: (*wyznając ostateczne przerażenie, że strach nie ma imienia, powtarza*) choć jej nie potrafi nazwać [Adaptując opowiadanie K.A. Porter, Breen pozwolił sobie na powtórzenie tego zdania - A.G.]¹¹⁹

Breen przypomina, że w prozie często postacie zwracają się do siebie w pierwszej, drugiej czy trzeciej osobie. Często też używają lustra, aby przyjrzeć się sobie. Widzą siebie wtedy takimi, jakimi są, jakimi sobie siebie wyobrażają, lub osobami zniekształconymi przez swoją wyobraźnię. W Teatrze Kameralnym technika „lustro” zostaje wykorzystana przez narratora, chociaż nie ma tutaj realnego lustra, czasem mogą być tylko puste ramy. Narrator staje vis-a-vis bohatera i niczym lustro dostarcza opisu postaci w formie narracji. Mogą oni także stać po obu stronach pustej ramy lustra, zbliżać się do niej lub oddalać, w zależności od treści tekstu. Widzenie przez lustro a nie w lustrze nadaje relacji postać-narrator dynamiki.¹²⁰

W Teatrze Kameralnym myśli bohaterów prozy, ich stan umysłu lub obiekt introspekcji bywają odgrywane przez innych aktorów, którzy mogą np. przedstawiać różne aspekty osobowości (*different selves*) łączące się w jedną osobowość (*self*).

¹¹⁹ R.S. Breen, *Chamber Theatre...* op. cit., s. 9.

¹²⁰ Ibid., s 10-12.

Breen dokładnie tłumaczy punkty widzenia w narracji (*points of view*) i ich znaczenie w Teatrze Kameralnym. Przypomina, że narrator w pierwszej osobie zmienia swoje położenie i przemieszcza się pomiędzy widownią, mówiąc w czasie i miejscu wspólnym dla niego i publiczności, a bohaterami w prozie, którzy znajdują się w innym czasie i miejscu. Narrator nie koncentruje się wyłącznie na odtworzeniu opowiadania, ale także przeżywa je „tu i teraz” z widownią, oraz „tam” z bohaterami w prozie.

„To rozdwojenie narratora jest źródłem kompleksowej dynamiki w Teatrze Kameralnym. [...] Rozwiązaniem tej sytuacji [rozdwojenia narratora – A.G.] jest użycie w Teatrze Kameralnym dwóch aktorów.”¹²¹

Dwaj aktorzy są w stanie ukazać publiczności, w formie dramatycznej, napięcia i wewnętrzne konflikty narratora. Breen proponuje także wykorzystać dwóch aktorów wówczas, gdy narrator opowiada o obecnych zdarzeniach w trzeciej osobie, a w pierwszej osobie, gdy odnosi się do wspomnień oraz swoich odczuć w przeszłości. Podczas gdy narrator-aktor w pierwszej osobie relacjonuje zdarzenia w sposób subiektywny, wprowadzenie dodatkowych narratorów-aktorów przedstawiających bohaterów z tekstu często wprowadza bardziej obiektywny punkt widzenia. Wszechwiedzący narrator przedstawia marzenia, myśli, uczucia poszczególnych bohaterów i równocześnie rozgrywającą się akcję. Narrator na scenie fizycznie skraca dystans, gdy wyraża myśli, uczucia postaci, natomiast poszerza go, gdy jego uwagi są bardziej obiektywne i dotyczą akcji; jest więc postacią dynamiczną. Narrator obiektywny (w trzeciej osobie) unika wyrażania własnych uwag i sądów, co zbliża ten typ prozy do dramatu. Na scenie obiektywny narrator ma zachować w stosunku do akcji dystans zgodny z treścią prozy, np. opisując dłonie postaci nie może stać za daleko. Interpretacja prozy na scenie Teatru Kameralnego uzmysławia publiczności typ narracji, ilość narratorów oraz ich cechy. Breen podkreśla, że styl narracji powinien się zgadzać z zachowaniem narratora na scenie.

„Jeśli styl narracji jest sztywny, dziwny, lub przeciętny możemy się spodziewać, że narrator będzie się zachowywał w ten sam sposób. Jeśli natomiast jest on gładki, elegancki, pełen gracji, nie będzie dla nas zaskoczeniem, gdy sposób zachowania narratora będzie taki sam.”¹²²

¹²¹ Ibid., s. 22.

¹²² Ibid., s. 35.

Breen porównuje Teatr Kameralny z Teatrem Epickim Bernolta Brechta, który zasłynął z zamienienia tzw. czwartej ściany w teatrze na efekt „alienacji widowni.” Widownia w teatrze Brechta zdaje sobie sprawę, że zdarzenia na scenie odegrały się w przeszłości i w innym miejscu, czyli podstawą tego teatru jest narracja. Aktorzy mogą nawiązać tutaj bezpośredni kontakt z publicznością.

„W takim teatrze publiczność może być poruszona sytuacją postaci, ale jednocześnie zachować do nich krytyczny stosunek w zależności jak ocenia sytuację socjalną, polityczną czy psychologiczną w której się znalazły. I właśnie to napięcie powstałe w wyniku zderzenia się emocjonalnej reakcji widowni i nacisku stawianego przez Teatr Epicki na jej krytyczną reakcję nadaje teatrowi Brechta cechę „wyobcowania” (*alienation*).”¹²³

Krytyczni na scenie są także aktorzy, którzy podczas prób teatralnych u Brechta mieli na plan pierwszy wysuwać tekst, traktować go nie jako własną „improvizację”, ale „cytat” i dostosować do niego swoją grę na scenie, przedstawiając bohaterów, a nie identyfikując się z nimi. Erwin Piscator, sławny reżyser Brechta, na próbach teatralnych przeprowadzał z aktorami dyskusje w trzeciej osobie i w czasie przeszłym na temat postaci, wskazówek scenicznych. Takie podejście wytwarzało, zdaniem Piscatora, „efekt wyobcowania” (*alienation-effect*), który zapobiegał iluzji, że aktorzy są tymi postaciami. Aktor miał na scenie zachować dozę obiektywizmu. Teatr Kameralny używa tę technikę nie do prób teatralnych ale w trakcie przedstawień.¹²⁴

Słowa prozy w Teatrze Kameralnym często zastępują scenografię, a używanymi rekwizytami scenicznymi są tutaj zazwyczaj: drabiny, stołki, ławki, platformy, rury służące do różnych celów oraz przenośne ścianki, deski, panele do podziału sceny na różne miejsca akcji. Użycie światła na scenie jest bardzo istotne przy szybkiej zmianie miejsc akcji, podkreślaniu lub osłabianiu obecności narratora, stwarzaniu nastroju.

W przeciwieństwie do używania pełnych kostiumów w teatrze konwencjonalnym, w Teatrze Kameralnym ubiór aktorów zawiera te elementy, które sugerują i uwidaczniają charakter postaci zgodnie z opisem autora tekstu. Ubiór narratora powinien być zgodny ze stylem narracji; czasem jest formalny, gdy narrator jest obiektywny, czasem dostosowany do ubioru innych postaci, bądź całkowicie odmienny w zależności od czasu, miejsca akcji i punktu widzenia narratora w tekście. Interpretatorzy używają także różnych rekwizytów, np. lasek, biczy, pistoletów, kiji

¹²³ Ibid., s. 43.

¹²⁴ Ibid., s. 70.

bilardowych, kłapek na muchy, aby zasugerować charakter postaci. Mogą także używać rekwizytów, które publiczność jest w stanie sobie wyobrazić (np. stół może spełniać rolę pianina) lub rekwizytów istniejących tylko w wyobraźni i przedstawionych w postaci pantomimy. Celem Teatru Kameralnego staje się zatem wyrażenie stylu prozy pisanej, w formie ustnej i wzbogacenie jej o odpowiednie zachowania i gesty na scenie.¹²⁵ Zauważalną różnicą w porównaniu z teatrem konwencjonalnym jest sposób wykorzystania narratora, lub narratorów, którzy stwarzają miejsce akcji i atmosferę oraz odkrywają motywację postaci w momencie akcji. Podsumowując rolę Teatru Kameralnego dwadzieścia trzy lata po jego stworzeniu, Breen, pisze:

„Dopóki Teatr Kameralny będzie próbował współzawodniczyć z cichymi czytelnikami (*silent readers*) z jednej strony, a publicznością teatralną (*playgoers*) z drugiej, trudno mu będzie odnieść sukces [w określeniu tożsamości, jasno sprecyzowanej charakterystyki - A.G]. Ma dużą szansę odniesienia sukcesu podkreślając swoją bezsporną wartość jako narzędzia krytyki, metody ukazywania dynamicznej struktury prozy narracyjnej. Główną troską w Teatrze Kameralnym jest przedstawienie na scenie prozy narracyjnej bez poświęcania jej elementów. Teatr Kameralny może być i często jest „rozrywkowy” oraz „teatralnie ekscytujący”, lecz są to jego zalety dodatkowe. Jeśli będziemy do tych ostatnich przywiązywać zbyt dużą wagę, krytyczna rola Teatru Kameralnego przestanie być najważniejszą i podzieli los wszystkich nowinek. Teatr Kameralny najlepiej prosperuje w klasie. Tutaj może odsłonić słabości tekstu literackiego: sentymentalność, dziwne przejścia w tekście, fałszywy ton, niezrealizowany temat. Teatr Kameralny nie jest zobligowany, tak jak może być teatr tradycyjny, do odwrócenia uwagi publiczności od estetycznych wad tekstu i zakrycia ich wirtuozerią aktorów i reżyserów.”¹²⁶

Pod koniec lat 40tych zaczęła pojawiać się metoda interpretacji nazywana najczęściej Teatrem Czytających (*Readers Theatre*). Metodę tę określa się także innymi nazwami, np. czytanie koncertowe (*concert reading*), teatr interpretatora (*interpreter's theater*), czytanie sceniczne (*staged reading*).¹²⁷ Wallace Bacon w *The Art of Interpretation* definiuje ją następująco:

¹²⁵ Ibid., s. 77-85.

¹²⁶ R. B r e e n: “Chamber Theatre”, w: R. H a s s, D. A. W i l l i a m s: *The Study of Oral Interpretation: Theory and Comment*. Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1975, s. 207.

¹²⁷ W. A. B a c o n, *The Art of Interpretation...*op.cit., s.311. Grupą, którą zdecydowanie rozsławiła używanie tej metody była grupa z Washington University o nazwie *49ers Workshop*. Zasłynęła ona między innymi programami: *American Journey* (1948) ukazującym bolączki, triumfy i istniejące problemy amerykańskiej demokracji w oparciu o utwory amerykańskich pisarzy, *Northwest Kaleidoscope* (1950),

„Teatr Czytających [*Readers Theatre*] , w naszej dyskusji, oznacza grupę czytającą fragmenty literackie z podziałem na role według występujących w tekście bohaterów, z narratorem lub bez niego, w taki sposób, aby publiczność nie skupiała uwagi na utworze czytany przez interpretatorów, ale na utworze w swojej własnej wyobraźni.”¹²⁸

Keith Brooks określa Teatr Czytających jako:

“Grupowe działanie, podczas którego napisany utwór literacki zostaje przekazany publiczności poprzez ustną interpretację, w drodze sugestii głosami i ciałami.”¹²⁹

Leslie Irene Roger i Melvin R. White, praktycy i teoretycy tej metody, w sposób bardzo oryginalny wyrażają jej cele i techniki na początku książki *Readers Theatre. A Dramatistic Approach to Literature*.¹³⁰ Przedstawiona przez nich definicja może być jednocześnie praktycznie wykonana przez studentów.

<i>Echo trzech głosów.</i>	Teatr Czytających... Teatr Czytających... Teatr Czytających...
<i>Pierwszy głos.</i>	Co to jest?
<i>Pierwszy i drugi głos.</i>	Teatr:
<i>Trzeci głos.</i>	teatr ze scenariuszem.
<i>Pierwszy głos.</i>	Teatr umysłu, (<i>Theatre of Mind</i>)
<i>Drugi głos.</i>	stwarzanie słowami
<i>Trzeci głos.</i>	ludzi, którzy żyją,
<i>Pierwszy głos.</i>	którzy myślą i czują,
<i>Drugi głos.</i>	którzy znają radość życia.

przedstawiającym północny zachód Ameryki w twórczości północno-zachodnich autorów. Grupa ta przedstawiała programy w klubach, kościołach, schroniskach i w innych miejscach w okolicy Seattle. W sumie do 1953 roku, 295 studentów, zaprezentowało 208 programów, przed widownią liczącą 21,263 używając 440 utworów różnych pisarzy. Kolejną znaną grupą była grupa Readers Theater z Adelphi College of Garden City z Long Island. Ilość grup i programów zaczęła w latach pięćdziesiątych gwałtownie wzrastać wywołując teoretyczne i praktyczne dyskusje nad definicją tej formy. Por. F. H i l e, S. B r o w n, “The 49ers and Three Experiments in Oral Interpretation,” w: *Speech Teacher*, March, 1953, no.2, s.108, W: C.T. B u s c h, *Oral Interpretation in American Colleges and Universities from 1930-1965*, Doctoral Dissertation, University of Utah, June, 1966, s. 91-92.

¹²⁸ W. A. B a c o n, *The Art of Interpretation*. ..., op. cit., s. 311.

¹²⁹ K. B r o o k s, “Readers theatre: Some Questions and Answers,” *Dramatics Magazine*, December, 1963, s. 2. Cyt. za: C.T. B u s c h: *Oral Interpretation in American Colleges and Universities from 1930-1965*. Doctoral Dissertation, University of Utah, June, 1966., s. 93.

¹³⁰ L.I. C o g e r, M. R. W h i t e, *Readers Theatre Handbook: A Dramatic Approach to Literature*. Scott, Foresman and Company, Glenview, Ill., 1967.

<i>Trzeci głos.</i>	Radość!
<i>Pierwszy głos.</i>	Podeksycytowanie!
<i>Drugi głos.</i>	Rozrywka !
<i>Trzeci głos.</i>	Magia!
<i>Wszystkie głosy.</i>	(<i>Po chwili przerwy</i>) Przedstawiane naszymi głosami....
<i>Pierwszy głos.</i>	Realistyczne wrażenie,
<i>Drugi głos.</i>	myślowy obraz
<i>Wszystkie głosy.</i>	zdarzające się w naszych umysłach.
<i>Echo trzech głosów.</i>	Teatr Czytających... Teatr Czytających... Teatr Czytających...
<i>Pierwszy głos.</i>	Głosowe przesłanie,
<i>Dugi głosi.</i>	wizja umysłu,
<i>Trzeci głos.</i>	ludzie przeżywający smutne zdarzenia,
<i>Pierwszy głos.</i>	szczęście,
<i>Drugi głos.</i>	i miłość.
<i>Trzeci głos.</i>	Autorzy
<i>Pierwszy głos.</i>	opowiadający ludzką historię,
<i>Drugi głos.</i>	ośmieszający ludzkie słabości,
<i>Pierwszy głos.</i>	relacjonujący ludzkie uprzedzenia,
<i>Trzeci głos.</i>	tworzący świat fantazji,
<i>Drugi głos.</i>	i mówiący o ironii bycia człowiekiem.
<i>Wszystkie głosy.</i>	Narodziny.. Życie... Śmierć... Teatr Czytających!
<i>Drugi głos.</i>	Bliskie dzielenie się literaturą
<i>Trzeci głos.</i>	pomiędzy widownią a czytającymi. ¹³¹

Teatr Czytających oznacza dwóch lub więcej ustnych interpretatorów, występujących na scenie, czytających ze skryptu tak, aby wywołać w publiczności głębokie doświadczenie literatury. Rolą występującego tam narratora, zwracającego się bezpośrednio do publiczności, jest jedynie określenie sytuacji, tematyki i czasem powiązanie poszczególnych fragmentów tekstu literackiego ustnymi wypowiedziami. Odtworzenie literatury następuje zarówno w umyśle interpretujących, jak i widowni. Coger i White porównują teatr konwencjonalny z Teatrem Czytających. Podobieństwo polega na użyciu w niektórych występach Teatru Czytających światła, kostiumów oraz na przemian punktu skupienia interpretatorów na scenie i poza nią (*onstage, offstage focus*). W większości programów tego teatru czytający występują ze skryptami w dłoniach, a rekwizytami są jedynie taborety lub mównice. Czasem siedzą na taboretach, czasem

¹³¹ Ibid., Preface.

nieznacznie się poruszają.¹³² Głos jest tutaj jednym z najistotniejszych środków interpretacji.

„Ponieważ aby przekazać idee, emocje i poglądy zawarte w literaturze interpretujący mają do dyspozycji tylko głosy, napięcie mięśni i wyrazy twarzy, dążą do rozwinięcia pełnego, zmiennego, pełnego ekspresji głosu i do zrelaksowania mięśniowych napięć, po to, aby wyzwolić w sobie głosową i fizyczną reakcję na literacki materiał.”¹³³

Na podstawie interpretowanego przez grupę literackiego utworu, widz musi wyobrazić sobie bohaterów, ich ubiór, scenerię, akcję, czyli wszystko to, co zobaczyłby w teatrze tradycyjnym. Czytający stymulują publiczność do odczuwania emocjonalnej i intelektualnej siły oddziaływania literatury i „ponieważ tak wiele zależy tutaj od umysłowej kreatywności i udziału widowni, Teatr Czytających można nazwać Teatrem Umysłu (*Theatre of the Mind*).”¹³⁴

Obie metody interpretacji grupowej, Teatr Kameralny i Teatr Czytających, wprowadzają interpretatorów na scenę, nawet jeśli jest nią jedynie pusta sala na uniwersytecie. Relacja występujących interpretatorów i ich punkt skupienia na scenie czy poza nią, ilość dozwolonych ruchów mają na celu zachowanie głębi i jakości interpretowanego tekstu.

Teoretycy i praktycy ustnej interpretacji tekstów literackich, zarówno indywidualnej jak i grupowej, czerpią z doświadczeń teoretyków i praktyków teatralnych. Ponieważ zarówno aktor jak i interpretator pracują ciałem, wiedza i doświadczenie aktorów okazują się przydatne w ustnej interpretacji. Jednym z zadań interpretatora jest zasugerowanie charakteru postaci, czyli wybór cechy, którą Michał Czechow nazywa „charakteryzacją.”

¹³² Joanna H. Maclay opisuje typowy występ Teatru Czytających na amerykańskim uniwersytecie w latach pięćdziesiątych: „Interpretatorzy zazwyczaj występowali na scenie bez dekoracji. Nosili formalny ubiór, czasami ‘powszednie’ lub ‘sugestywne’ stroje, których kolor i materiał był dostosowany do ‘nastroju’ wybranej literatury. Wszyscy interpretujący siedząc na taboretach korzystali z tekstu, trzymanego w dłoniach lub położonego na pulpitych (*reading stands*). W większości występów nie uczono się tekstów na pamięć i były one przedstawiane wprost do publiczności, chociaż sporadycznie występujący mogli się zwracać do siebie na scenie. Na scenie trwali w miejscu lub poruszali się minimalnie. Pojawienie się lub wyjście [ze sceny lub rozpoczęcia lub zakończenia czytania tekstu – A.G] sygnalizowali obracaniem się przodem lub tyłem do widowni lub podniesieniem czy opuszczeniem głowy. Oświetlenie sceny służyło do podkreślenia lub stworzenia nastroju. Nie używano charakteryzacji.”

J. H. Maclay, „Group Performance in Academic Settings”, w: D.W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, New York, 1983, s. 395.

¹³³ L. I. C o g e r, M. R. W h i t e, *Readers Theatre Handbook...*, op. cit., s.5.

¹³⁴ *Ibid.*, s. 9-10.

„Można ją zdefiniować jako mały, osobliwy rys charakteru. Charakteryzacją lub osobliwą cechą może być cokolwiek typowego dla postaci: specyficzny ruch, sposób mówienia, powtarzająca się maniera, wyjątkowy sposób śmiania się, chodzenia, sposobu ubierania się, trzymania rąk, specyficzne pochylenie głowy, itd. Te małe charakterystyczne cechy są pewnego rodzaju „ostatnim pociągnięciem” artysty przy tworzeniu danej postaci. W momencie dodania tej dziwacznej małej cechy cała postać ożywa, staje się bardziej ludzka i prawdziwa. Widz zaczyna kochać i czekać na jej pojawienie się od momentu zwrócenia uwagi na tę małą osobliwość. Lecz cecha ta powinna ujawnić się na podstawie całej charakterystyki postaci, wyłonić z psychologicznej charakteryzacji.”¹³⁵

Wybór jakiegoś szczególnego rysu postaci pozwala interpretatorowi wskazać na jej charakter. Jego zadaniem jest bowiem zasugerowanie osobowości postaci, a nie zagranie danej roli przed publicznością. Aby być w stanie zasugerować specyficzne zachowanie postaci w tekście, interpretator musi je dobrze poznać i przeanalizować, musi się ono stać dla niego jasne i rzeczywiste. Hardwick uważa, że korzystając z technik aktorskich interpretator powinien określić rolę postaci w utworze literackim. Pomogą mu w tym odpowiedzi na następujące pytania:

„Czego dana postać oczekuje i do czego zmierza?
Czy wysyła sygnały wzbudzające litość?
Czy ujawnia mesjanistyczną postawę?
Czy gromadzi zapasy materialne lub wykorzystuje innych?
Czy reaguje emocjonalnie czy też logicznie podejmuje decyzje?”¹³⁶

Odpowiadając na te pytania interpretator zacznie rozumieć motywacje postaci i może rozpocząć proces tzw. „zanurzania ego” (*ego-submerging*) połączonego z reakcją fizyczną organizmu. „Zanurzanie się ego” oznacza pozbycie się świadomości samego siebie (*freedom from self-consciousness*), np. patrzenia i zdawania sobie sprawy, że ręka porusza się podczas interpretacji, a osiągnięcie efektu ruchu ręki bez śledzenia jej wzrokiem, bez świadomości wykonywania tego ruchu.¹³⁷ Interpretatorowi ma w tym pomoc zlokalizowanie energii w danej części ciała. Jeśli postać ma cechy mesjanistyczne i filantropijne, interpretator może sobie wyobrazić, że źródłem energii jest serce,

¹³⁵ M. C h e k h o v, *To the Actor*. Harper & Brothers Publishers, New York, 1953, s. 91. Cyt. za.: M. R. Hardwick: “The Interpreter’s Responsibility to Selectivity”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol. 2, Rodopi, Amsterdam, 1977, s. 234.

¹³⁶ M. R. H a r d w i c k, “The Interpreter’s Responsibility to Selectivity”, w: *Studies in Interpretation...* Ibid., s.237.

¹³⁷ Ibid. s. 239.

natomiast jeśli postać chce egoistycznie wykorzystywać innych, energia może zostać zlokalizowana na poziomie mózgowym i wtedy interpretator może poruszać głową i wodzić wzrokiem z prawej na lewą stronę sugerując np. gromadzenie bogactw.

„Zakładając, że umysł interpretatora wczuwa się w motywację postaci, w źródłach energii zaczną pojawiać się skurcze, rozluźnienie, skurcze i rozluźnienie i w końcu pragnienie poruszania się.”¹³⁸

Hardwick podaje jako przykład, że zlokalizowanie energii miłości w sercu interpretatora podczas interpretacji wiersza Williama Carlosa Williamsa „Chcę Ci tylko powiedzieć że” (*This is Just to Say*)¹³⁹ prowadzi do rozprzestrzenienia się tego uczucia po całym ciele i wywołania fizycznego odczucia łakomstwa (podmiot liryczny kradnie śliwki z lodówki), optymizmu, przyjaźni i ciepła, fizycznego napięcia i rozluźnienia.¹⁴⁰

Interpretatorzy mogą także zaczerpnąć z praktyki aktorskiej, np. ubiór, który może pobudzić wyobraźnię i odczucia fizyczne. Na przykład założenie ciasnej, brokatowej sukni podczas interpretacji wiersza Amy Lowell „Wzory/Schematy” (*Patterns*)¹⁴¹ może spowodować realne odczucia napięcia, sztywności, ucisku. Nawet jeśli interpretatorka zostawi tę suknię w domu i będzie recytować przed publicznością, jest w stanie zapamiętać fizyczne odczucia jakie suknia ta wywarła na niej podczas prób interpretacji. Wtedy będzie w stanie poczuć punkt widzenia podmiotu lirycznego i wyrazić go aktywnie ciałem.

Sławny aktor i reżyser Konstanty Stanisławski także przywiązywał wagę do gry ciała. Wpływ jego eksperymentów aktorskich na ustną interpretację wykazuje Leslie Coger.¹⁴² Stanisławski spostrzegł, że jako aktor czasem grał lepiej, a czasem gorzej. Jego gra aktorska była bardziej przekonująca i prawdziwa, gdy był zainteresowany i podekscytowany odgrywaną rolą, czyli był w tzw. „kreatywnym stanie”. Odkrycie to sprawiło, że do końca życia zastanawiał się w jaki sposób wywołać ten stan na zawołanie. Swoje metody dramatyczne Stanisławski opisuje w *Praca aktora nad sobą w procesie przeżywania*¹⁴³ (*An Actor Prepares*, trening psychologiczny aktora), *Praca*

¹³⁸ Ibid., s. 238.

¹³⁹ W. C. W i l l i a m s, „Chcę ci tylko powiedzieć, że,” tłum. S. B a r a ń c z a k, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1998, s. 94.

¹⁴⁰ M. R. H a r d w i c k, „The Interpreter’s Responsibility”... op.cit., s. 238.

¹⁴¹ A. L o w e l l, „Patterns”, w: A. Munich, M. Bradshaw, eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2002, s. 58-61.

¹⁴² L. I. C o g e r, „Physical Actions and the Oral Interpreter”, w: E. M. Doyle, V. Hastings Floyd, eds., *Studies in Interpretation*, vol. 1, Rodopi, Amsterdam, 1972, s.279.

¹⁴³ K. S t a n i s ł a w s k i, *Praca aktora nad sobą w procesie przeżywania*, tłum. A. M ę c z y ń s k i, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1953.

aktora nad sobą w twórczym procesie realizacji¹⁴⁴ (*Building a Character*, podejście uwzględniające pracę nad głosem i ciałem), *Praca aktora nad rolą*¹⁴⁵ (*Creating a Role*). W ostatniej części swojej trylogii Stanisławski sugeruje zmianę kolejności przygotowania aktora. Gdy wcześniej proponował mozolne i dokładne studiowanie sztuki i roli, teraz proponuje zacząć od fizycznej improwizacji roli. Twierdzi, że kreatywność aktora hamuje zbyt duża umysłowa analiza sztuki. Odtwarzając fizycznie postać można, według Stanisławskiego wywołać uczucia i emocje jakie przeżywa, bowiem ruch aktora automatycznie pobudza jego psychikę. Cogér podaje przykład pracy Stanisławskiego ze studentami nad sztuką Gogola *Rewizor*.¹⁴⁶

„W pierwszej scenie tej sztuki Chlestakow wchodzi do pokoju hotelowego i widzi swojego lokaja Ossipa leżącego na łóżku. Stanisławski polecił studentowi aby wszedł tak jak Chlestakow. Student wszedł do pokoju, ale właściwie nie miał powodu aby to zrobić. Stanisławski wytłumaczył mu wtedy sytuację. ‘Chlestakowi skończyły się pieniądze; ma do zapłacenia olbrzymi rachunek w hotelu; właściciel hotelu nie da mu następnego kredytu.’ Mając tę informację student wszedł z określonym celem. Wchodził wiele razy próbując chodzić po scenie z takim samym celem z jakim to robiła postać w sztuce. Wszedł tak, jakby szukał w pokoju czegoś co mógłby oddać w zastaw, a następnie tak, jakby uciekał przed właścicielem hotelu. Poprzez fizyczne próby możliwości roli aktor odkrył, że może wcielić się w charakter postaci całym sobą, z całą siłą swojej psychiki. Jego ruch fizyczny poruszył kreatywną wyobraźnię i zrodził emocje.”¹⁴⁷

Cogér zauważa, że w ten sposób Stanisławski ożywia postać literacką poprzez aktora, który się do niej fizycznie „przymierza.” Właśnie ta technika znajduje zastosowanie w ustnej interpretacji tekstów literackich.

„Jest to sposób na zrozumienie postaci literackich, ponieważ interpretator jest zmuszony przyjąć ruch i punkt widzenia postaci w danym kontekście literackim. Analizuje on postacie poprzez odtworzenie ich fizycznego zachowania. Jego rozumienie ma więc charakter organiczny (*organic*). Pochodzi z wnętrza interpretatora.”¹⁴⁸

¹⁴⁴ K. S. S t a n i s ł a w s k i, *Praca aktora na sobą w twórczym procesie realizacji*, tłum. A. Męczyński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1954.

¹⁴⁵ K. S. S t a n i s ł a w s k i, *Praca aktora nad rolą*, tłum. W. Arct, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1953.

¹⁴⁶ M. G o g o l, *Ożenek. Rewizor*, tłum. J. Tuwim, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 2006.

¹⁴⁷ L. I. C o g e r, „Physical Actions and the Oral Interpreter”...op. cit.,s.279.

¹⁴⁸ Ibid.

Aktor czy interpretator stają się jednym w danej roli („*I am*” a *oneness with the role*). Podobnie Wallace Bacon w książce *The Art of Interpretation* podkreśla znaczenie ciała w interpretacji.

„Wzucie się w utwór (*empathy, feeling into, feeling with*) zawiera w sobie percepcję ruchową, która jest odczuwaniem ruchu, pozycji i napięcia ciała. *Kinesics* jest nauką poświęconą studiowaniu ciała w odniesieniu do mowy. Zajmuje się ruchami towarzyszącymi mowie, podkreślającymi, uzupełniającymi i poszerzającymi ją. Co np. zamierza powiedzieć człowiek poprzez tupnięcie nogą, zgrzytnięcie zębami, zaciśnięcie pięści, podniesienie wargi, rozszerzenie nosa? Na pewno więcej niż jedną rzecz – każdy ruch musi być określony w danym kontekście zanim odkryjemy jego pełne znaczenie. Ruch i towarzysząca mu empatia są niezbędne do całościowej interpretacji utworu.”¹⁴⁹

Źródłem inspiracji dla grupowych interpretacji są także techniki teatralne Jerzego Grotowskiego. Jill Taft Kaufman zauważa, że dotyczy to zwłaszcza początkowej praktyki teatralnej Grotowskiego opisanej w publikacji „Ku teatrowi ubogiemu” (1969).¹⁵⁰ Przedstawienia Grotowskiego z tamtego etapu jego twórczości odbywały się w łatwych do zaadoptowania, pustych pomieszczeniach, bez sceny, bez widowiskowych dekoracji. Aktorzy nie nosili charakterystyki, a zmiany ról lub osobowości podkreślali grą ciała i głosu. Grotowskiemu zależało na bezpośredniej, prostej relacji aktor- widz.¹⁵¹ Maclay zauważa:

„[T]eatr profesjonalny poprzez wpływ Brechta, Grotowskiego, *103 Sills, The Open Theatre, The Living Theatre* i innych wykazuje rosnącą tendencję do używania jedynie niezbędnych rekwizytów, co zachęca do bliższego kontaktu pomiędzy aktorami i publicznością – typowej cechy interpretacji grupowych.”¹⁵²

Teoretycy i praktycy ustnej interpretacji otwarcie mówią i czerpią z teorii i praktyki teatralnej. Metody opisane powyżej, a mianowicie Teatr Kameralny i Teatr Czytających, zawierają w sobie elementy teatralne takie jak scena, odpowiedni ubiór, rekwizyty, czy

¹⁴⁹ W. B a c o n: *The Art of Interpretation...* op. cit. s.11.

¹⁵⁰ J. G r o t o w s k i, „Ku teatrowi ubogiemu”, w: *Jerzy Grotowski: teksty z lat 1965-1969. Wybór*, red. J. D e g l e r, Drukarnia Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 1990, s. 7-21.

¹⁵¹ J. K. K a u f m a n, “Oral Interpretation: Twentieth-Century Theory and Practice,” w: T. W. Benson, *Speech Communication in the 20th Century*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Ill., 1985, s.168.

¹⁵² J. H. M a c l a y, “Group Performance in Academic Settings”, w: D.W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, New York, 1983, s. 410.

oświetlenie, punkty skupienia interpretatorów na scenie lub poza nią (*offstage, onstage focus*). Najbardziej popularnymi podręcznikami są tutaj *Chamber Theatre* R. Breena i *Readers Theatre handbook. A Dramatic Approach to Literature* L.I. Coger i M. R. White, podające poza definicjami i zasadami także praktyczne przykłady. Na przykład Breen analizuje krótkie opowiadania „Impuls” C. Aiken’a, „The Third Prize” A.E. Copparda, „The Bride Comes to Yellow Sky” S.Crane’a, „A Country Love Story” J. Stafforda, „Why live at the P.O.” E. Welty, a następnie podaje przykłady opracowań ich fragmentów w Teatrze Kameralnym.¹⁵³ Coger i White ponad połowę swojego podręcznika (153 na 291 stron) poświęcają na przykłady utworów wystawionych w Teatrze Czytających. Umieszczają tam wiele planów scen i zdjęć, obrazujących jasno stosowane techniki.¹⁵⁴ Teatrowi Kameralnemu i Teatrowi Czytających poświęca rozdziały w swoich podręcznikach do interpretacji wielu innych autorów.¹⁵⁵ Autorzy ci w bibliografii polecanej studentom wymieniają pozycje pomocne w interpretacji pochodzące z dziedziny teatru.¹⁵⁶ Granice, które starano się wytyczyć pomiędzy aktorem i interpretatorem ulegają zatarciu. Za podstawowe różnice uważa się nadal możliwość korzystania z tekstu podczas interpretacji (a nie jak w przypadku aktorów jego pamięciowe zapamiętywanie), sugerowanie przez interpretatora bohaterów i miejsca akcji za pomocą niewielkiej ilości rekwizytów, bez pełnej inscenizacji teatralnej, wcielanie się interpretatora jednocześnie w kilku bohaterów z tekstu.¹⁵⁷ Podczas gdy

¹⁵³ R. Breen, *Chamber Theatre...* op.cit., s. 89-113.

¹⁵⁴ L. I. Coger, M. R. White, *Readers Theatre Handbook...* op.cit., s. 139-291.

¹⁵⁵ Por. W. H. G r i m e s, A. S. M a t t i n g l y, *Interpretation: Writer Reader Audience*, Wadsworth Publishing Company, San Francisco, 1961, s. 323-337; L. M. S c r i v n e r, *A Guide to Oral Interpretation*, The Oddysey Press, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1968, s. 194-210, W: A. B a c o n, *The Art of Interpretation*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1966, s. 311-349, wyd. 2, 1972, s. 407-448; T. G a m b l e, M. G a m b l e, *Literature Alive: The Art of Oral Interpretation*. NTC Publishing Group, Lincolnwood, Ill., 1994, s. 420-462; J. E. Y o r d o n: *Roles in Interpretation*. Brown and Benchmark Publishers, Madison, Wis., 1993, s. 405-427; L. N a e g e l i n, R. K r i k a c, *Getting Started in Oral Interpretation*, National Textbook Company, Lincolnwood, Ill., 1993, s.106-119; T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa, 2001, s.151-163; Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001, s. 417-433.

¹⁵⁶ Lee i Gura w bibliografii umieszczonej na końcu rozdziałów dotyczących głosu, ciała w interpretacji oraz interpretacji sztuk (s.113, s.149, s. 331) wymienia pozycje takie jak: C. B e r r y, *Voice and The Actor*. IDG Books Worldwide, London, 1991, N. R. K i n g, *A Movement Approach to Acting*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N J, 1981, V. S p o l i n, *Theatre Games for Rehearsal: A Director's Handbook*. Northwestern University Press, 1985, Evanston, Ill., 1985, U. H a g a n, *Respect for Acting*. Macmillan, New York, 1973, R. C o h e n, *Acting Power*, Mayfield, Palo Alto, Cal., 1978; K. S t a n i s l a v s k i, *An Actor Prepares*. Trans. E. R. Hapgood, Theatre Arts Books, New York, 1970. Lewis wymienia na końcu rozdziałów dotyczących interpretacji dramatu i grupowej interpretacji (s. 127, s. 165) między innymi takie pozycje : H. M o r r i s o n, *Acting skills*, Theatre Arts Books, Routledge, New York, 1992, K. M. C a m e r o n, P. P. G i l l e s p i e, *The Enjoyment of Theatre* 2nd ed., Macmillan Publishing Company, New York, 1989; J. Jordon na końcu rozdziału o interpretacji grupowej proponuje zapoznanie się z pozycją M. L. K l e i n a u, J. L. M c H u g h e s, *Theatres for Literature*. Alfred Publishing Company, Thousand Oaks, California, 1980, s. 428.

¹⁵⁷ J. E. Y o r d o n, *Roles in Interpretation*, Brown and Benchmark Publishers, Madison, Wis. 1993, s. 6-7.

Coger i White wyrażają obawy, że niektóre interpretacje zmierzają w kierunku zupełnego aktorstwa i przeniesienia utworu na scenę,¹⁵⁸ Bacon pisze:

„Zawsze się bardzo denerwuję, słysząc o różnicach pomiędzy teatrem a interpretacją, które to sugerują, że interpretacja odwołuje się do wyobraźni. Z tego wynika, że teatr tego nie robi. Przecież teatr robi to także! Nie wiem dlaczego definicje są formułowane z uszczerbkiem albo dla aktora albo dla interpretatora. Oni obydwaj odwołują się do wyobraźni. Wyobraźnia może zostać pobudzona na wiele różnych sposobów, tak więc interpretacja nie stymuluje jej bardziej (w myśl tego prostego rozumowania) niż teatr. Zarówno interpretacja jak i aktorstwo bardzo dobrze zaprezentowane, mogą nas poruszyć do głębi.”¹⁵⁹

Bacon nie popiera niepokoju Coger i White, będąc przekonanym, że to tekst literacki dyktuje użyte środki wyrazu, a nie odwrotnie.¹⁶⁰ Właśnie ta zasada szeroko zinterpretowana poszerza zakres możliwości interpretacyjnych pod koniec dwudziestego i na początku obecnego wieku, a ustna interpretacja literatury (*Oral Interpretation of Literature*), zamienia się w literackie *performance* (*Performance of Literature*).

WPLYW TEORII PERFORMANCE

„Termin *performance* zawiera w sobie całe spektrum działania człowieka. Obejmuje powszednią rozmowę, przedstawienie, uliczny protest, dzieło sztuki lub jakkolwiek inny wytwór artystyczny. Obejmuje także przedstawienia osadzone w tradycji kulturowej np. osobiste opowiadania (*personal narratives*), opowiadania ludowe lub bajki, a także bardziej publiczne formy ceremonii, np. Narodowy Zjazd Demokratów (*National Democratic Convention*), wieczorny marsz solidarności z ofiarami AIDS, karnawał, walkę byków. Zawiera również literackie *performance* będące uznaniem dla literackiego geniuszu autora tekstu. We wszystkich tych przypadkach występ ten (*performance act*), interakcyjny w swojej naturze i łączący w sobie symboliczne formy oraz żywe ciała (*live bodies*), jest sposobem tworzenia znaczenia i potwierdzania indywidualnych oraz kulturowych wartości.”¹⁶¹

¹⁵⁸ L. I. Coger, M. R. White, *Readers Theatre Handbook: A Dramatic Approach to Literature*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Ill., 1973, s. 7.

¹⁵⁹ J. H. MacLay, „Group Performance in Academic Settings”... op. cit., s. 411.

¹⁶⁰ W. Bacon, *The Art of Interpretation*... op. cit., s. 316-317.

¹⁶¹ C. S. Stern, B. Henderson, *Performance Texts and Contexts*, Longman, London, 1993, s.3. Por. „*Performance*” - pojęcie określające rodzaj działań efemerycznych wykonywanych przez artystów w obecności widzów. Częstym elementem *performance* są działania parateatralne przybierające formę

Termin *performance*¹⁶² jest nadal nie do końca określonym, a jednak niezwykle popularnym i używanym w sztuce, literaturze, socjologii, antropologii i innych dziedzinach. W każdej z nich teoretycy i praktycy starają się ukazać, co rozumieją przez *performance*. Pomimo wieloaspektowości tego zjawiska, jego teoretyczne i praktyczne założenia wymagają wytłumaczenia, bowiem wiążą się z literaturą i transformacjami jakimi ulega ustna interpretacja literatury pod wpływem teorii *performance*. Biorąc pod uwagę dużą ilość definicji koncentruję się na tych, które wywierają wpływ na literackie *performance*, czyli dotyczą interpretatora, tekstu i publiczności.

„Nazwa *performance* w znaczeniu jakie ma ona na wydziałach i kursach ‘Performance Studies’ w Stanach Zjednoczonych zawdzięcza swoje pochodzenie terminologii i teoretycznym strategiom rozwiniętym w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w naukach społecznych, zwłaszcza w antropologii i socjologii. Szczególną rolę w znalezieniu powiązań pomiędzy teatrologią, antropologią i socjologią odegrały publikacje teatrologa Richarda Schechnera, antropologa Victora Turnera, etnografa Dwighta Conquergooda, oraz socjologa Ervinga Hoffmana.”¹⁶³

Jesienią 1973 roku w wydaniu *Drama Review* poświęconym teatrologii i naukom społecznym Schechner wymienia obszary w których, jego zdaniem, te dziedziny się pokrywają:

1. *Performance* w codziennym życiu, oraz w każdego typu zgromadzeniach.
2. Struktura dyscyplin sportowych, rytuałów, zabaw i publicznych politycznych zachowań.
3. Analiza różnych sposobów komunikacji (nie uwzględniając form pisanych); semiotyka
4. Powiązania pomiędzy wzorami zachowań ludzi i zwierząt, a szczególnie zachowań dotyczących zabaw i rutynowych czynności
5. Aspekty psychoterapii, która podkreśla kontakt indywidualny ludzi (*person-to-person*), granie ról, i świadomość własnego ciała (*body awareness*)
6. Etnografia i prehistoria- w egzotycznych i znanych kulturach
7. Jednolity charakter teorii dotyczących *performance*, które w zasadzie są teoriami behawiorystycznymi.”¹⁶⁴

W książce *Performance Theory* Schechner tak tłumaczy pojęcie *performance*:

zdarzeń o zaplanowanej strukturze i przebiegu czasowym.” Cyt. za. K. K u b a l s k a, red., et al., *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006, s.307.

¹⁶² Słowo *performance* nie ma jednego, dobrego, pełnego odpowiednika w języku polskim dlatego używam terminu angielskiego.

¹⁶³ M. C a r l s o n, *Performance: A critical introduction*, Routledge, New York, 2004, s. 11.

¹⁶⁴ R. S c h e c h n e r, „Performance and the Social Science,” *The Drama Review*, vol.17, s.3. Cyt. za: M. C a r l s o n, *Performance...*, op. cit., s.11.

„*Performance* zaczyna się od rytuałów zwierząt (uwzględniając ludzi) poprzez *performance* w codziennym życiu- powitania, okazywanie emocji, sceny rodzinne, role zawodowe, itd. – kontynuując przez zabawę, sport, teatr, taniec, ceremonie, obrzędy i występy na wielką skalę.”¹⁶⁵

Poszczególne elementy *performance* możemy śledzić przesuwając się pomiędzy jego powierzchniowymi elementami np. poznając jego historię w różnych krajach na świecie, lub jego strukturę wewnętrzną (*deep structures*), np. przygotowanie występujących (treningi, próby, ubiór, czekanie na występ), czy też to, co wydarza się po występie (uspokajanie się publiczności, przekazywanie opinii o nim innym). Schechner twierdzi, że w teatrze *performance* opiera się na transformacjach:

”Jak ludzie zamieniają się w innych ludzi, bogów, zwierzęta, demony, drzewa, cokolwiek – tymczasowo, czyli na czas trwania sztuki, lub na stałe jak w niektórych rytuałach. W jaki sposób mieszkańcy danej klasy, niczym w transie mogą zamieszkać z ludźmi z innej klasy lub pozbyć się niechcianych współmieszkańców; jak można uzdrowić chorych. Te wszystkie formy transformacji w *performance* obejmują także niekompletne, chwytne transformacje w czasie i przestrzeni: robienie specyficznego ‘czegoś tam i wtedy’, w określonym czasie ‘tutaj i teraz’ i to w taki sposób, aby współgrały ze sobą.”¹⁶⁶

Dla Schechnera *performance* jest grą (*play*), fantazją (*make-believe*), iluzją odgrywaną przed publicznością.¹⁶⁷

„*Performance* jest aktywnością wykonywaną przez indywidualnego człowieka lub grupę ludzi w obecności drugiego człowieka lub grupy.[...] Myślę, że najlepiej oprzeć moją definicję na pewnych cechach *live theater* z których najbardziej stałą jest relacja publiczność-występujący (*performer*).”¹⁶⁸

¹⁶⁵ R. S c h e c h n e r, *Performance Theory*. Routledge Classics. London, 2006, s. xvii.

¹⁶⁶ Ibid., s. xviii.

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ R. S c h e c h n e r, *Performance Theory*, Routledge Classics, London, 2006, s. 22.

Turner, twierdzi, że *performance* powstaje z doświadczeń człowieka, ale może być także odwrotnie; *performance* może być źródłem doświadczeń. Na podstawie tej sprzężonej zależności Turner dokonuje podziału *performance* na:¹⁶⁹

1. kulturowy – określony w czasie i przestrzeni, z określonym początkiem i końcem, oraz ilością osób występujących przed daną publicznością, o charakterze bardziej dostosowanym do kulturowych konwencji. W tej kategorii umieszcza między innymi sztuki, koncerty, parady, śluby, opowiadanie dowcipów, czytanie poezji, opowiadanie ustne;

2. społeczny- do którego zalicza codzienne ludzkie interakcje i ich konsekwencje w życiu. Są one związane z daną kulturą i subkulturą, związane z normami danego społeczeństwa np. sposobem ubierania, witania, patrzenia;

3. społeczny dramat- ma on miejsce wówczas kiedy w synchronizowanej kulturze następuje rozłam rozgrywający się w czterech etapach: naruszenie umowy, kryzys, naprawa, rozwiązanie. Najpierw jednostka lub grupa łamie istniejący system ludzkich relacji. Następuje kryzys, czyli moment, w którym zwaśnione siły ścierają się, a następnie eskalacja konfliktu. Etap naprawy polega na zażegnaniu konfliktu w taki sposób, aby nie rozprzestrzenił się dalej, poprzez użycie mediatora czy systemu sądownictwa. W końcu powaśnione strony godzą się i powracają do wspólnego społecznego systemu; powracają na innych zasadach, lub pozostają odłamem i tworzą swój własny system zasad społecznych.¹⁷⁰

Goffman w książce *Człowiek w teatrze życia codziennego* (*The Presentation of Self in Everyday Life*) określa *performance* jako sposób zachowania człowieka, który może dotyczyć każdej sytuacji.

„Występ” (*performance*) można zdefiniować jako wszelką działalność danego uczestnika interakcji w danej sytuacji, służącą wpływowi w jakiś sposób na któregokolwiek z innych jej uczestników. Biorąc poszczególne uczestnika interakcji i jego występ za najważniejszy punkt odniesienia, możemy tych, którzy przyczyniają się do występów innych, nazwać widownią, publicznością, obserwatorami lub współuczestnikami. Ustalony wcześniej wzór działania ujawniający się w czasie występu, ale

¹⁶⁹ V. T u r n e r, *From ritual to theater: The human seriousness of play*, Performing Arts, New York, 1982, s. 8-19; s. 32-33, w: D. S. M a d i s o n, J. H a m e r a, eds., *The Sage Handbook of Performance Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006, s. xv-xvi.

¹⁷⁰ V. T u r n e r, *From ritual to theater: The human seriousness of play*, Performing Arts, New York, 1982, s. 8-19; s. 32-33. Za: D. S. M a d i s o n, J. H a m e r a, eds., *The Sage Handbook of Performance Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006, s. xv-xvi.

mogący mieć zastosowanie także przy innych okazjach, możemy nazwać „rolą” lub „rutyną.”¹⁷¹

Conquergood wskazuje, że etnograf ma możliwość poprzez etnograficzne *performance* doświadczyć tego, co czuje drugi człowiek:

”*Performance* pozwala etnografowi intensywnie doświadczyć niektórych uczuć, bólu, frustracji, zażenowania i godności autochtonów. Identyfikacja kierowana uczuciami, wyobrażony skok w inny umysł i inny świat, którego wymaga *performance*, jest bardziej ryzykownym i wrażliwszym udziałem [w życiu drugiego człowieka - A.G] niż standardowe metody badawcze oparte na relacji uczestnik-observator zapożyczone z antropologii. *Performance* wywołuje refleksje i pomaga zachować wartość tajemnicy. Przedstawianie fragmentów życia drugiego, żyjącego obecnie człowieka jest pokornym i paradoksalnym przeżyciem. Kiedy etnograf staje się odtwórcą drugiego człowieka, zbliża się maksymalnie do wnętrza jego świata, a jednocześnie ma świadomość, że nigdy nim [tym człowiekiem- A.G] nie będzie.”¹⁷²

Conquergood w artykule *Performing as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance* wykazuje, że etnograficzne *performance* jest ściśle i głęboko związane z pojęciem moralności. Powinniśmy starać się zrozumieć i odczuć uczucia drugiego człowieka. Conquergood wskazuje, że aby było to możliwe musimy omijać następujące postawy interpretatora w stosunku do drugiego człowieka (*performative stances*): oszukującego opiekuna (*The Custodian's Rip-Off*), zadurzonego entuzjasty (*The Enthusiast's Infatuation*), kustosza ekshibicjonisty (*The Curator's Exhibitionism*) i wymigującego się sceptyka (*The Skeptic's Cop-Out*).¹⁷³ Oszukujący sceptyk przyjmuje postawę zachłannego egoisty, który grabi zasoby drugiego człowieka; np. tutaj przykładem może być grupa, która przedstawiała taniec Indian Hopi, Hopi Snake Dance wbrew protestom plemienia i na dodatek sprzedawała indiańskie pamiątki. Zadurzony entuzjasta bagatelizuje innego człowieka, identyfikuje się z nim w sposób powierzchowny bez dogłębnego poznania jego tożsamości. Jest to płytka afirmacja, która nie pozwala zobaczyć i zrozumieć innych takimi, jakimi są, skonfrontować ich tożsamość z naszą. Kustosz ekshibicjonista szuka sensacji, ekscytuje się tym, co jest

¹⁷¹ E. G o f f m a n, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Śpiewak, P. Śpiewak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1981, s. 52.

¹⁷² D. C o n q u e r g o o d, “A Sense of the Other” Cyt. za: R.J. P e l i a s, J. V a n O o s t i n g, “A Paradigm for Performance Studies,” *Quarterly Journal of Speech* 73(1987), s. 225.

¹⁷³ D. C o n q u e r g o o d, “Performing as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance,” *Literature in Performance* 5:2, 1985, s. 5-9.

egzotyczne, prymitywne, kulturalnie oddalone, zbiera trofea, aby się potem nimi szczyścić. Stara się wyrzeć na innych wrażenie, a nie zrozumieć ich. Od początku zakłada, że ten drugi jest inny, obniża lub neguje jego wartość jako człowieka. Wymigujący się sceptyk przyjmuje postawę tchórza i cynika, nie starając się zrozumieć istniejących napięć kulturowych, np. jak to jest być czarnym. Conquergood uważa, że „odmowa przyjęcia moralnej postawy jest mocnym wyrazem postawy.”¹⁷⁴ Taka postawa wyklucza dialog. Proponuje on *dialogowe performance (dialogical performance)*.

„Celem, *dialogowego performance* jest przybliżenie się do drugiego [człowieka - zarówno na żywo i jak i w tekście - A.G] aby razem zadawać sobie pytania, debatować i stawiać wyzwania. Jest to *performance*, które opiera się pochopnym wnioskowi i jest bezgranicznie zaangażowane w kontynuowanie dialogu pomiędzy wykonawcą i tekstem. *Dialogowe performance* nie kończy się na empatii. Zawsze istnieje wystarczająca ilość różnic, aby tekst pytał, a nie spajał się z interpretatorem. Dlatego postawa interpretatora znajduje się w środku schematu. Jest to określona pozycja pomiędzy ścierającymi się postawami. Łączy ona interpretatora z tym ‘innym’, chociaż jednocześnie ich oddziela. Przypomina to bardziej średnik *Ja-on* niż kropkę. *Ja. On*. Siła usytuowanego w środku [schematu- A.G] *dialogowego performance* polega na tym, że wszystkie przeciwstawne energie stają się destrukcyjne tylko wtedy, kiedy nie są wzajemnie równoważone. Dobrzy wykonawcy etnograficzni muszą ciągle utrzymywać równowagę pomiędzy tożsamością a odmiennością.”¹⁷⁵

„Moralny schemat postaw w stosunku do drugiego człowieka (*the Other*)”¹⁷⁶

IDENTYCZNOŚĆ

O
B
O
J
Ę
T
N
O
Ś
Ć

Oszukujący opiekun
egoizm, plagiat

Zadurzony entuzjasta
sztuczność, powierzchowność

**DIALOGOWE
PERFORMANCE**
szczera rozmowa

Wymigujący sceptyk
cynizm, martwa cisza

Kustosz ekshibicjonista
sensacja, ciekawskość

Z
A
A
N
G
A
Ż
O
W
A
N
I
E

RÓŻNICA

¹⁷⁴ Ibid., s.9.

¹⁷⁵ Ibid., s.9.

¹⁷⁶ Ibid., s.5

Performance jest, w świetle powyższych teorii, związane z aktorstwem, codziennym zachowaniem człowieka, jego społecznym funkcjonowaniem, z dialogiem z drugim człowiekiem. D. Soyini Madison i Judith Hamera poszerzają definicję *performance* uznając je za siłę witalną i dynamiczną krytykę ludzkiego zachowania oraz procesów socjologicznych.

„*Performance* przeszło ostatnio małą rewolucję [z bycia popularnie postrzeganym jako dramat, aktorstwo i rozrywka- A.G]. Dla wielu przekształciło się w rozumienie jak ludzie od podstaw tworzą kulturę, wpływają na władzę, odkrywają nowe sposoby bycia w świecie. Właśnie ten nacisk na *performance* jako na proces tworzenia (*creation*) i bycia (*being*) w przeciwieństwie do długo podtrzymywanej tradycji *performance* jako rozrywki sprawił, że pojawił się ruch w kierunku poszukiwania i określania jego fenomenu w licznych przejawach i wyobrażeniach.”¹⁷⁷

Fenomen *performance* dotyka także literaturę i ustną interpretację. Roland J. Pelias i James Van Oosting w artykule „A Paradigm for Performance Studies”¹⁷⁸ starają się bliżej określić *performance* w literaturze, zauważając, że termin ten zastępuje lub jest stosowany wymiennie z ustną interpretacją literatury. Szukają tam odpowiedzi na pytania:

„Czy ‘*performance studies*’ w stosunku do ‘*oral interpretation*’ jest kwestią tylko magicznej zmiany nazwy, etapem rewolucyjnego rozwoju, odczytaniem jej na nowo czy rewolucyjnym odrzuceniem?”¹⁷⁹

Autorzy stwarzają wzorcowy model dla literackiego *performance* (*literary performance*) w oparciu o estetyczną komunikację (*aesthetic communication*) i jego podstawowe elementy: zdarzenie (*event*), tekst (*tekst*), występującego (*performer*) i publiczność (*audience*). Pelias i Van Oosting twierdzą, że mamy do czynienia z estetycznym zdarzeniem komunikacyjnym (*aesthetic communication event*), gdy zostaje spełniony przynajmniej jeden z poniżej wymienionych poniżej warunków:

„1. Inicjujący zdarzenie komunikacyjne zamierza być postrzegany jako estetyczny. Bez względu na jakość tekstu, czy też jego kontekstu i bez względu na reakcję publiczności; estetyczna intencja jest wystarczającym powodem istnienia *performance*.

¹⁷⁷ D. Madison, J. Hamera, eds., *The Sage Handbook of Performance Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006, s. xii.

¹⁷⁸ R. J. Pelias, J. Van Oosting, “A Paradigm for Performance Studies,” *Quarterly Journal of Speech* 73(1987): 219-231.

¹⁷⁹ Ibid., s. 219.

2. *Performance* samo w sobie wykazuje cechy estetyczne, bez względu na to, jaka jest intencja występującego i jak postrzega on daną publiczność.
3. Odbiorca zdarzenia komunikacyjnego z własnej woli przyjmuje rolę widza i reaguje na inicjatorów zdarzenia, uznając ich za wykonawców (*performers*).¹⁸⁰

Wyznaczniki te dają nowe spojrzenie na wykonawcę, tekst i publiczność oraz zachodzące pomiędzy nimi i w danym kontekście interakcje. Pelias i Van Oosting podkreślają, że chociaż takie wyznaczniki wydają się akceptować każdego rodzaju *performance* i każde ludzkie zachowanie, kluczowe znaczenie odgrywa tutaj obowiązek jaki spoczywa na wykonawcy lub publiczności. Jedno z nich musi być odpowiedzialne za określenie estetycznej intencji, jakości lub efektu komunikacyjnego zdarzenia. Bez spełnienia tego warunku, komunikacja estetyczna nie będzie ważna, ani w codziennym zachowaniu, ani w mowie. Dla Peliasa i Van Oostinga *performance* oznacza „praktykowanie estetycznej komunikacji.”¹⁸¹ Teorię *performance* cechuje branie pod uwagę tekstu, występujących i publiczności oraz okoliczności w jakich odbywa się *performance*. Pelias i Van Oosting podkreślają:

„*Performance studies* kwestionują przywileje akademickich autorytetów poprzez uznanie wszystkich mówiących ludzi jako potencjalnych artystów, wszystkie wypowiedzi jako potencjalnie estetyczne, wszystkie zdarzenia jako potencjalnie teatralne, a wszystkich widzów jako potencjalnych partycypujących, którzy są w stanie wyrazić aprobację i uznać dane przeżycie za artystyczne.”¹⁸²

Pelias i Van Oosting omawiają elementy estetycznej komunikacji:

1. tekst (*text*)- niekoniecznie musi należeć do uznanego kanonu, ważne są jego cechy dramatyczne; powinny zostać wzięte pod uwagę teksty ustne, każda ludzka mowa może być przedmiotem badania i *performance*;
2. zdarzenie (*event*)- możliwość eksperymentowania w czasie, przestrzeni, miejscu (np. sceną może być ulica), z udziałem publiczności (np. jest aktywnym uczestnikiem), zarówno estetyczne jak i socjalne czy polityczne skutki *performance* są tutaj brane pod uwagę;
3. wykonawca (*performer*) – jest artystą i może odgrywać rolę w społecznym, codziennym dramacie, np. jak grać bycie męskim, gdy się nim nie jest; występujący

¹⁸⁰ Ibid., s. 221.

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Ibid.

może tworzyć program w oparciu o własne doświadczenia, czyli stawać się tekstem; jego uczucia oraz świadomość własnej osobowości mogą nabierać znaczenia i z czasem być stawiane ponad tekstem; może stawać się społecznym aktywistą „głosem tych którzy są kulturowo zakneblowani” (*those culturally silenced*); jest to forma dialogu z tymi, którzy są odrzuceni przez społeczeństwo (np. ludzie starzy, pochodzący z etnicznych mniejszości, kalecy, więźniowie);

4. publiczność (*audience*)- zaangażowanie i udział publiczności można uszeregować w następujący sposób:

widz pasywny (*receiver*) - odbiera to, co jest mu dostarczone przez występującego;

odpowiedzialny (*respondent*) - widz częściowo aktywny, kończący w swojej wyobraźni sugestie występującego;

współtwórca (*co-producer*)- widz interaktywny, zarówno on jak i wykonawca mają swój udział w tworzeniu *performance*; występujący zaczyna interakcję, określa jej zakres a widzowie tworzą w ramach tego zakresu; zarówno występujący jak i publiczność mają wpływ na kierunek jaki obierze *performance*;

twórca- (*producer*) wszyscy tworzą wspólnie, kto jest widzem, a kto występującym, podobnie jak w życiu jest tutaj kwestią sporną i zostaje wspólnie ustalone na podstawie obowiązujących norm: społecznych, politycznych i etycznych.¹⁸³

Powyższe rodzaje interakcji wynikają z różnej rozpiętości władzy jaką może mieć występujący nad widownią. Elementem łączącym występującego i publiczność jest ich estetyczna interakcja, od patrzenia do współtworzenia.

Teorie i założenia cytowanych powyżej teoretyków i praktyków mają wpływ na interpretację literatury. Zdecydowanie teorie *performance* poszerzyły zakres interpretacji. Pelias tak opisuje cele *performance* w napisanym dla studentów podręczniku:

„*Performance Studies: The Interpretation of Aesthetic Texts* jest podręcznikiem dla studentów, który proponuje im używanie *performance* jako sposobu studiowania artystycznych wypowiedzi innych (*artistic utterances of others*). *Performance* jako metoda uczenia się przypomina długą tradycję dyscypliny o nazwie ustna interpretacja (*oral interpretation*). W centrum uwagi tej ostatniej jest ostrożna i wnikliwa analiza utworów literackich. Taki punkt widzenia zachęca studentów do przetłumaczenia ich literackiej analizy z wersji pisemnej na scenę, i dzięki temu procesowi wzbogaceniu ich wiedzy o literaturze. Ten proces ‘tłumaczenia’ nazywamy aktem komunikacyjnym, artystycznym, terapeutycznym i krytycznym. Jest

¹⁸³R. J. Pelias, Van Oosting, „Paradigm for Performance Studies”... op. cit., s. 222-227.

komunikacyjny, ponieważ jest transakcją pomiędzy mówiącymi a słuchającymi. Jest artystyczny, ponieważ *performance* literatury jest zdarzeniem teatralnym. Jest terapeutyczny, gdyż *performance* literatury jest sposobem na odkrywanie własnej osobowości (*self-discovery*). Jest krytyczny, gdyż *performance* literatury jest analizą (*explication*) utworu literackiego.”¹⁸⁴

Pelias opiera się tutaj na tradycji ustnej interpretacji tekstów literackich, ale proponuje studentom, by nie ograniczali się jedynie do tekstów literackich, biorąc pod uwagę wszystkie teksty o estetycznych wartościach, zarówno pisane jak i ustne, np. rozmowę z drugim człowiekiem, rytuał plemienny (po wcześniejszej transkrypcji). Studenci mają przyjąć rolę krytyków tekstów, artystycznych wykonawców, krytyków *performance* czyli wszyscy zarówno wykonawcy jak i publiczność są aktywnymi uczestnikami estetycznego wydarzenia.¹⁸⁵ Pelias wprowadza pojęcie estetycznej komunikacji (*aesthetic communication*):

„Estetyczna komunikacja to zarówno tekst lub wypowiedź, jak i sposób przedstawienia jej przez występującego. Jest to kulturowo określony występ, w którym mówiący używa ekspresywnego i spójnego języka w celu wywołania reakcji na publiczności.”¹⁸⁶

Proponuje zamienić tradycyjny podział tekstów literackich (poezja, proza, dramat) na typy estetycznej komunikacji (*modes of aesthetic communication*). Jest to podział określający typy relacji pomiędzy występującym, występującymi a widownią.

Estetyczna komunikacja osób występujących przed publicznością (The Aesthetic Communication of Speakers).¹⁸⁷

Rodzaje estetycznej komunikacji	Występujący	Rodzaj występu	Scena
<i>Liryczna</i>	jeden	występ indywidualny	adresowanie widowni przez solowego wykonawcę
<i>Dramatyczna</i>	dwóch lub więcej	występ dwóch osób	zwracanie się występujących do siebie nawzajem
<i>Epicka</i>	dwóch lub więcej	połączenie występu solowego z występem innych osób	jeden występujący zwraca się do widowni, dwóch lub więcej występujących zwraca się do siebie

¹⁸⁴ R. J. P e l i a s, *Performance Studies: The Interpretation of Aesthetic Texts*, St. Martin's Press, New York, 1992, s. v.

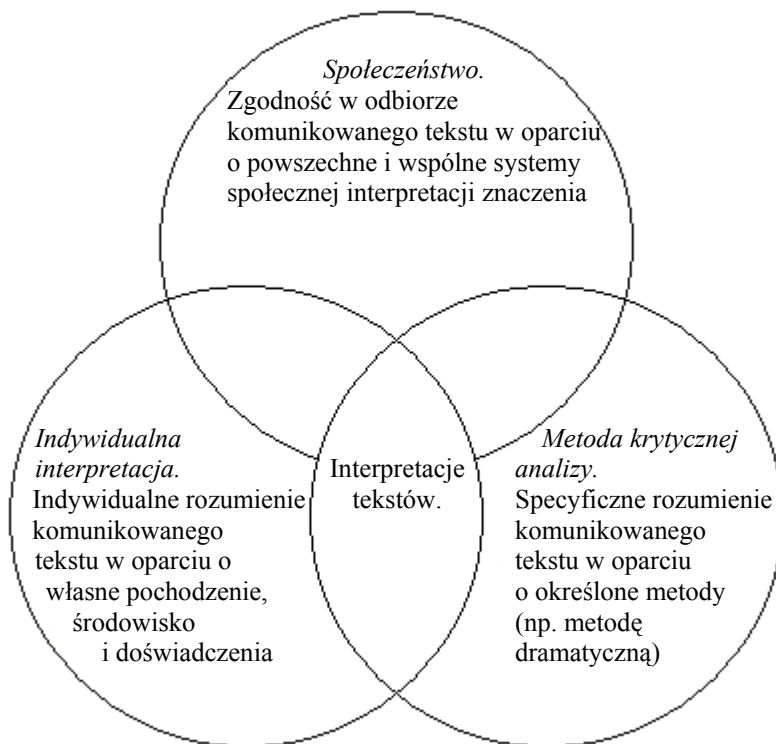
¹⁸⁵ Ibid., s. vi.

¹⁸⁶ Ibid., s. 238.

¹⁸⁷ Ibid., s. 57.

Pelias twierdzi, że sposoby interpretacji wszystkich tekstów zależą od trzech ząbających się faktów: przynależności interpretatora do danego społeczeństwa, jego indywidualnej interpretacji oraz zastosowanej metody krytycznej analizy.

*Fakty wpływające na interpretację tekstów.*¹⁸⁸



Źródłem estetycznych tekstów może być opublikowany materiał, nieformalna konwersacja, przemowa publiczna, obrzęd religijny.¹⁸⁹ Pelias proponuje metodę dramatycznej analizy tekstu i wybranie tej interpretacji, która zdaniem studenta jest najwierniejsza tekstowi (*textually certain*).¹⁹⁰ Podczas *performance* student ma „mówić głosem tego „drugiego” (*the other*)”, „poruszać się w jego ciele” (*move in the persona’s body*). Wymaga to zapamiętania tekstu.¹⁹¹ Studenci jako aktywni krytycy mają możliwość nie zgodzić się z daną interpretacją i wyrazić to w aktywnej dyskusji po interpretacji.¹⁹² W bibliografii na końcach rozdziałów swojego podręcznika, *Performance Studies. The Interpretation of Aesthetic Texts*, Pelias wymienia i proponuje szereg pozycji z dziedziny antropologii, etnografii, teatru, teorii *performance*, w celu

¹⁸⁸ Ibid., s. 61.

¹⁸⁹ Ibid., s. 83.

¹⁹⁰ Ibid., s. 61.

¹⁹¹ Ibid., s. 83.

¹⁹² Ibid., s. 67-68.

poszerzenia wiedzy i umiejętności studentów.¹⁹³ Paul H. Gray i James Van Oosting piszą w przedmowie do swojego podręcznika *Performance in Life and Literature*:

„Kiedy Toni Morrison odbierała Nagrodę Nobla powiedziała w formie pouczającej buddyjskiej zagadki (Zen koan): ‘Umieramy. To może być znaczeniem życia. Lecz tworzymy język. To może być miarą naszego życia.’ Ta książka jest o ‘tworzeniu’ języka. Dotyczy językowego *performance* w naszym codziennym życiu jak i w literaturze. Oba sposoby ‘tworzenia’ są ze sobą głęboko powiązane. Słowa na kartce powieści, wersy wiersza, czy dialog w sztuce są takie same jak te, których używają dzieci na placu zabaw, koledzy w pracy, przeciwnicy debaty, czy kochankowie w intymnych momentach. Mówcy i pisarze używają języka w ten sam sposób; słuchający i czytający odkrywają sens języka takimi samymi sposobami. Miarą naszego życia jest, zdaniem Morrison, jak ‘tworzymy język.’ Nie wprowadza on [język-A.G] podziału na sztukę literacką i codzienne doświadczenie. Nie robimy tego także w naszym podręczniku. Celem książki i przedstawionej w niej metody jest potwierdzenie spojrzenia na język z perspektywy jego kontynuacji w życiu i literaturze.”¹⁹⁴

Autorzy realizują swoje założenia. Teksty literackie umieszczają na równi z transkrypcjami autentycznych rozmów¹⁹⁵ wskazując, że język potoczny i język literacki są często bardzo podobne, a nawet identyczne. Gray i Van Oosting skupiają się na *performance* i pragną „pomóc studentom dobrze czytać literaturę, wejść do świata jej języka i *działania*,¹⁹⁶ oglądać i czuć witalność literatury od środka.”¹⁹⁷ Tak wygląda jedno z proponowanych ćwiczeń z literackim tekstem:

¹⁹³ Należą do nich m.in.: R. S c h e c h n e r, M. M a n s f i e l d, eds., *Ritual, Play, and Performance: Readings in the Social Science/Theatre*, Seabury Press, New York, 1976; V. T u r n e r, E. M. B u r n e r, eds., *Anthropology of Experience*, University of Illinois Press, Urbana, Ill., 1986; E. B u r n s, *Theatricality: A Study of Convention in the Theatre and in Social Life*, Longman, London, 1972.

¹⁹⁴ P. H. G r a y, J. V a n O o s t i n g, *Performance in Life and Literature*, Allyn and Bacon, Boston, 1996, s. xiii. T. M o r r i s o n, *The Nobel Lecture in Literature, 1993*. Alfred A. Knopf, New York, 1994, s. 22.

¹⁹⁵ Opierają się tutaj także na badaniach mowy Roberta Hoppera.

¹⁹⁶ Schechner definiuje *performance* jako ‘działanie’ (*action*), na którego analizie skupia się dziedzina naukowa *Performance Studies*. Poprzez ‘działanie’ rozumie on zachowanie człowieka i materiały archiwalne (książki, fotografie, odkrycia archeologiczne) z zaznaczeniem, że są one analizowane z punktu widzenia działania w nich człowieka. Cokolwiek jest obiektem badań nie jest traktowane jako „przedmiot” ale żyje. Właśnie tę „żywołność” Schechner uznaje za serce *Performance Studies*.

„*Performance Studies* pyta o zachowanie. Na przykład w przypadku obrazu zadaje następujące pytania: Jak, kiedy i kto go namalował? Jakie wrażenie wywiera na widzach? Jak się zmienia z biegiem czasu?. Artefakt może nie zmieniać się zbyt, ale radykalnie zmienia się *performance*, które generuje, lub w którym bierze udział. [...] Naukowiec analizuje jak dzieło powstało i jak zostało wystawione; jak galeria czy budynek, w którym zostało pokazane wpływa na jego recepcję” Schechner podkreśla, że taką samą zasadę można zastosować do każdego zachowania, zdarzenia, przedmiotu. Takie samo rozumienie

”Wróć do pierwszych dwudziestu pięciu linijek dialogu z *Night, Mother* autorstwa Marshy Norman i wyobraź sobie, że grasz (*you are performing*). Tekst wskazuje, że robisz kakao, lecz jak to robisz, zależy wyłącznie od ciebie. Wyjdź z założenia, że tuż przed wypowiedzeniem pierwszego zdania dodałaś ostatni składnik to garnka z kakao na kuchennym blacie. Teraz zostało ci jeszcze parę rzeczy do zrobienia- pomieszanie, włączenie palnika, kolejne pomieszanie i być może spróbowanie. Poćwicz pierwszych sześć zdań matki i zdecyduj, w którym momencie chcesz wykonać te czynności. Drogą prób i błędów, eksperymentując, zdecyduj kiedy mieszać, przestać i znowu zacząć mieszać. Pamiętaj, że te czynności mają pomóc w komunikacji [pomiędzy rozmawiającymi bohaterami w tekście -A.G]. Niech twoje robienie kakao odzwierciedla i podkreśla zmieniającą się dynamikę rozmowy.”¹⁹⁸

Po indywidualnych próbach studenci, oglądają i komentują swoje wykonanie i różne warianty tej samej czynności robienia kakao. Poruszają się po klasie (scenie) np. w zależności od tego jak zmienia się akcja utworu, bo jak twierdzą autorzy, odkrywanie przestrzeni w utworach jest bardzo istotne. Zarówno w życiu, jak i literaturze w niej odbywa się każde ludzkie działanie. Kiedy budzimy się ze snu pełnego horrorów najpierw pytamy gdzie jesteśmy, a dopiero potem kim jesteśmy.¹⁹⁹ Autorzy określają *performance* jako akceptację tekstu (*assent*).

„Występujący (*performer*), niczym ciekawy podróżnik, wchodzi do świata literatury, dostosowuje się do jej kulturowych norm, adaptuje wskazane tam zachowanie i mówi językiem danego utworu.”²⁰⁰

Wskazują także, że obok akceptacji współistnieje tzw. opór (*resistance*)

[...] który jest obecny, świadomie czy podświadomie w każdym rodzaju *performance*. Mówiąc najprościej, wszystkie dokonane przez ciebie wybory- to, co podkreślisz w tekście, jak szybko będziesz mówił, gdzie wskazywał, jak stał [w trakcie występu- A.G], są jednocześnie odrzuceniem innych możliwości, które mogłeś wybrać. Przez podkreślenie pewnych cech w tekście, zdewaluowałaś inne.”²⁰¹

‘działania’ ukazują tutaj Gray i Van Oosting w stosunku do utworu literackiego. Por. R. S c h e c h n e r, *Performance Studies: An Introduction*, 2nd ed., Routledge Taylor and Francis, New York, 2002, s.2.

¹⁹⁷ P. H. G r a y, J. V a n O o s t i n g, *Performance in Life ...*, op. cit., s.2.

¹⁹⁸ Ibid., s. 30.

¹⁹⁹ Ibid., s. 46-47.

²⁰⁰ Ibid., s.199.

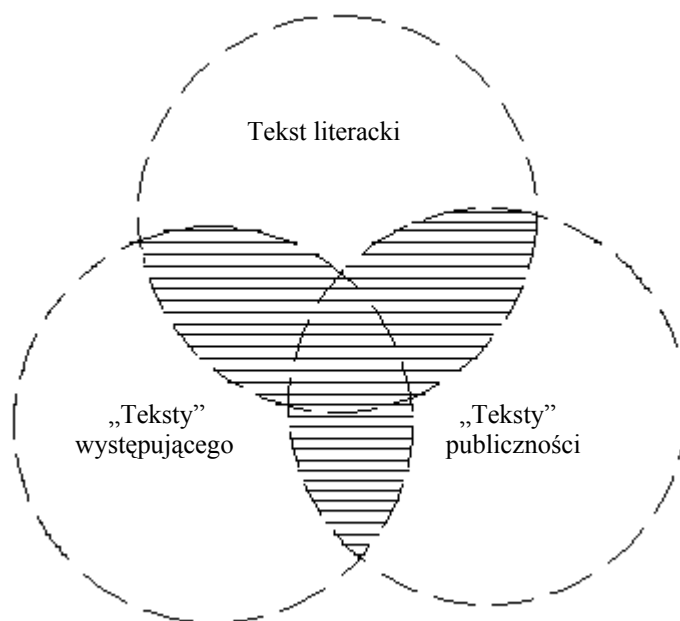
²⁰¹ Ibid., s. 200.

Występujący, w ramach tego odrzucenia, może chcieć świadomie i dobrowolnie zmienić intencję zawartą w tekście literackim, przedstawiając go w formie parodii, umieszczając własne punkty widzenia pomiędzy fragmentami tekstu, w ten sposób zmieniając sens tekstu i gatunek literacki. Efektem końcowym jest wówczas zmiana intencji jaką miał jego autor. Istnieje również możliwość fragmentacji i połączenia zupełnie odmiennych tekstów, np. „The Gettysburg Address” przemowy Abrahama Lincolna i wiersza Vichela Lindsaya „Abraham Lincoln Walks at Midnight”, by ukazać wpływ przemowy Lincolna na styl pisania Lindsaya. Jest to tzw. technika intertekstualna (*intertextualizing*). Autorzy podają za przykład *performance*, w którym przeplata się np. wiersz Jane Jenyon „At the IGA: Franklin, New Hampshire” będący wyznaniem kobiety jak wczesna ciąża wpłynęła na jej życie, z wierszem Jamesa Helmana „An Old Story”, kwestionującym czy jest to historia warta opowiadania. Judy Jordon także popiera ideę intertekstualności w książce *The Roles we Play* i definiuje ją następująco:

„Jest to czytanie i rozumienie tekstów poprzez odniesienie ich do innych, które przeczytaliśmy i czytamy, do doświadczeń, które przeżyliśmy, naszych zainteresowań i zajęć, w oparciu o naszą kompetencję językową.”²⁰²

Jordon przedstawia *performance* literatury jako proces interpretacji, w którym nakładają się na siebie trzy elementy: tekst utworu literackiego, „teksty interpretatora”, oraz „teksty publiczności.” Interpretator wybierając tekst rozpoczyna proces interpretacji (analizuje go, przygotowuje, powtarza, przygotowuje *performance*). Jest to zdaniem Jordon proces bardzo indywidualny i bardzo twórczy, prowadzący interpretatora do kolejnych odkryć znaczenia tekstu, poprzez kolejne odczytania („teksty” interpretatora) i przygotowywanie próbných *performance* będących częścią procesu studiowania tekstu. Podobnie jak interpretator, podobnie publiczność może rozumieć i interpretować tekst z innej perspektywy („teksty publiczności”). Granice, które oddzielają tekst literacki, „teksty” interpretatora i „teksty” publiczności nie są określone, stąd są oznaczone linią przerywaną, a miejsca zacienione wskazują na wzajemne oddziaływanie wszystkich trzech elementów.

²⁰² J. E. J o r d o n, *Roles in Interpretation*.... op. cit., s. 455.



Autorka przekonuje studentów: „Twoje wrażenia na temat tekstu są ważne, ty masz moc decydowania, co tekst oznacza dla ciebie.”²⁰⁴ Poleca studentom, w celu lepszego zrozumienia wiersza, notowanie przeżywanych wrażeń, jakie wywiera na nich każda interpretacja wiersza.

Carol Simpson Stern i Bruce Henderson w książce *Performance. Texts and Contexts*²⁰⁵ umieszczają literackie *performance (Literary Performance)* wśród innych jego odmian, takich jak: „Narracja osobista i *performance* w etnografii” (*The Personal Narrative and the Performance of Ethnography*), „Opowiadanie ludowe i folklorystyczne ukazywanie zdarzeń” (*The Folk Tale and the Folklore of Display Events*), „Dramat społeczny i rytuał” (*Social Drama and Ritual*), „*Performance* artystyczne i tradycje awangardy” (*Performance Art and the traditions of the Avant-garde*).²⁰⁶ Rozdział poświęcony literaturze w *Performance Texts and Contexts* ma być kontynuacją początkowych kursów z ustnej interpretacji tekstów literackich i literackiego *performance*. (*Introduction to Oral Interpretation, Introduction to Performance of Literature, Introduction to Performance Studies*). Autorzy zakładają, że studenci posiadają podstawy wiedzy i krytyki literackiej i że pomogą im tę wiedzę poszerzyć.

²⁰³ Ibid., s.15.

²⁰⁴ J. E. J o r d o n, *Roles in Interpretation...* op. cit., s. 18.

²⁰⁵ C. S. S t e r n, B. H e n d e r s o n, *Performance Texts and Contexts*, Longman, London, 1993, s. xii.

²⁰⁶ Ibid.

„Nasz rozdział [*Literary Performance*] może mieć zastosowanie po kursie ustnej interpretacji, przeprowadzonym oparciu o podział na gatunki literackie. W rozdziale tym wykraczamy poza ramy gatunkowe i koncentrujemy się na metodzie, którą nazywamy ‘rozwojową metodą osobistego performance’ (*a developmental approach to the performing self*) zaczynając od gry [literackiej- A.G], w której uczestniczymy, poprzez perspektywy postrzegania swojego ciała, kończąc na dialogu.”²⁰⁷

Stern i Henderson w oparciu o wiersz ee. cumingsa „[maggie and milly and molly and may]” przedstawiają literacką analizę jako ‘grę’, za pomocą której szukamy znaczenia, co jest równoznaczne z poszukiwaniem określonej interpretacji:

„Wiersz jest doświadczeniem, które nie sprowadza się jedynie do odkrycia znaczeń czy idei, lecz także wymaga zaangażowania wszystkich zmysłów zarówno pisarza jak i czytelnika, ścierających się głosów, czasu i rytmu. Wiersz jest ‘grą,’ która angażuje nie tylko intelekt, ale całe ciało. W ten sposób poeta ,w tym przypadku ee.cummings, gra- z językiem, z czytelnikiem, z całym światem wyobraźni.”²⁰⁸

Stern i Henderson przeprowadzają bardzo dokładną analizę wiersza, ukazując artyzm warsztatu poetyckiego e.e. cummingsa, stwarzającego w swoim wierszu skomplikowane reguły gry, które czytelnik musi odkryć, aby znaleźć brakujący element tej gry, którym zdaniem Stern i Henderson jest interpretacja, *performance* wiersza. Dyskusję nad *performance* i tożsamością (*performance and self*), rozpoczynają od analizy wiersza Emily Dickinson „Jestem nikim! A ty?” (*I’m nobody. Who are you?*)²⁰⁹, prosząc czytelnika, aby udzielił odpowiedzi na pytanie „Kim jesteś?” (*Who are you?*). Czytelnik ma potraktować to pytanie jako zwrot skierowany do dwóch osób, osoby do której zwraca się w wierszu podmiot liryczny oraz do samego siebie. Stern i Henderson wymieniają różne rodzaje podmiotów lirycznych występujących w wierszu: „ja”, które obserwuje i mówi, „ja” psychologiczne, pozostające w konflikcie pomiędzy wyjściem z ukrycia a obniżaniem swojej wartości do bycia nikim (*nobody*), „ja” polityczne kobiety w patriarchalnym świecie, „ja” kobiece, „ja” biograficzne, „ja” historyczne kojarzone z wrażliwą i odizolowaną od świata autorką wiersza. Zauważają także istnienie tzw. „ja” intertekstualnego, gdy np. jako współcześni czytelnicy połączymy „ja” psychologiczne w

²⁰⁷ Ibid., s. xiii.

²⁰⁸ C. S. Stern, B. Henderson, *Performance Texts and Contexts...* op. cit., s. 184-185.

²⁰⁹ E. Dickinson, „Jestem nikim! A ty?”, tłum. S. Barańczak, w: *Emily Dickinson. 100 wierszy*. Biblioteka Poetów Języka Angielskiego, Wydawnictwo Arka, Kraków 1990, s. 51.

wierszu Dickinson z niespokojnym, pełnym pytań „ja” w wierszach Sylvii Plath, Anne Sexton czy Adrienne Rich.

„Jest to możliwe i prawdopodobnie przydatne aby popatrzeć na różnorodne ‘ja’, które nosimy w sobie czytając ten wiersz. Do jakiego stopnia nasz własny stan psychiczny, społeczno-polityczna ideologia, czy też historia życia wpływa na jego odbiór? Czy nasza płęć ma wpływ na ‘ja’, które tworzymy czytając? Jak te wszystkie fakty wikłają się i przekształcają, gdy z cichego, prywatnego czytania przenosimy się do publicznego *performance*?”²¹⁰

Pytanie „Kim jestem?” jest dla Stern i Henderson podstawowym pytaniem przy przygotowaniu publicznego literackiego *performance* i słusznie zauważają, że łatwiej je postawić, niż na nie odpowiedzieć, tak w życiu jak i w literaturze. Zakładają, że jesteśmy tak skomplikowanymi istotami, że istnieje w nas bezgraniczna ilość innych „ja”: psychologicznych, społeczno-politycznych, intertekstualnych (zbudowanych z innych „ja”), historycznych, fizycznych (*bodily selves*), płciowych (*gendered*) i działających (*performing*), odgrywanych (*performed*). Te wszystkie „ja” nigdy lub bardzo rzadko, występują oddzielnie i zazwyczaj konkurują ze sobą, układają c się według pewnej hierarchii.

„Te wszystkie „ja”, które odkrywamy w literaturze zależą od autorów, którzy tworzą teksty i od czytelników, którzy ich doświadczają, a doświadczając przekształcają.”²¹¹

Stern i Henderson zauważają, że *performance* jest zawsze formą psychologicznej podróży lub doświadczenia i zarazem odkrywania, kim jesteśmy. Czasem wydaje się, że *performance* może być ucieczką poprzez wcielanie się w inne osobowości, ale ostatecznie nie jest możliwym oddzielenie swojego „ja” od różnych „ja” innych „ja” w *performance*.

Walkę różnych „ja” w tekście obrazują na podstawie powieści Anzi Yezierskiej, *Dawcy Chleba* (*Bread Givers*). Proponują, aby rolę Sary, która stara się wyzwolić z pod władzy ojca, grały inne aktorki, obrazując zmagania się bohaterki na różnych etapach. Proponują także, aby rolę narratora przejął mężczyzna, w ten sposób uosabiając sobą męską władzę nad Sarą, jej matką i siostrami. Stern i Henderson zwracają także uwagę na dużą rolę ciała w *performance*.²¹²

²¹⁰ Ibid., s. 258.

²¹¹ Ibid., s. 264.

²¹² Ibid., s. 314.

„Kategorie, które kiedyś były uważane w naszym życiu i historii za nabyte (kolor skóry, płeć, seksualność itd.) są obecnie traktowane mniej rygorystycznie i zdecydowanie uważane za bardziej skomplikowane pojęcia, niż się wydawały. Na wiele różnych sposobów ciało stało się rodzajem tekstu, a nawet zbiorem tekstów, które zmieniamy nie tylko podczas naszego fizycznego rozwoju, od dojrzewania poprzez kolejne fazy, ale także gdy zastanawiamy się nad różnorodnymi psychologicznymi i społeczno-politycznymi doświadczeniami oraz gdy przeżywamy różne doświadczenia. Podobnie, jako interpretatorzy (*performers*) literackich tekstów nie możemy podchodzić do naszych ciał bez bycia świadomym ich istnienia i świadomej pracy nad nimi.”²¹³

Stern i Henderson zauważają, że czasem można krytykować wykonawców za brak zaangażowania w pracę ciała czy rozminięcie się tekstu z pracą ciała. U niektórych wykonawców słowa nie wywołują odpowiadającej im reakcji fizycznej, czyli nie traktują oni interpretacji jako dogłębnego przeżycia, także fizycznego. Autorzy wskazują, że ciało staje się „tekstem społecznym” i zarówno w życiu jak i w literaturze ścierają się tutaj problemy rasy, płci i seksualności (trzy teksty ciała), których klasyfikacja ulega zatarciu.²¹⁴ Występujący musi być w stanie interpretować „inne ciała,” niezależnie od koloru skóry, płci, orientacji seksualnej, chociaż często panowie mają problem z interpretacją bohaterów kobiecych, czy biali występujący z interpretacją czarnoskórych i odwrotnie. Odrzucenie jakiegoś tekstu z powodu rasy, płci, seksualności wskazuje na to, że jako ludzie popieramy podziały i nie jesteśmy tolerancyjni. Wszystkie rodzaje naszego „ja” uczestniczą w dialogu.

„Dialog jest w najszerszym znaczeniu tego słowa, uważany jako kontakt pomiędzy dwoma lub trzema ‘ja’ (*selves*), dwoma lub trzema aspektami tego samego ‘ja’, dwoma lub większą ilością społecznych, kulturowych lub innymi punktów widzenia. Dialog występuje na różnych poziomach: wewnętrznej dyskusji wyrażonej w poezji lub innych lirycznych tekstach, we wspólnych debatach filozoficznych, w dramacie, w powieści; w intymnych rozmowach pomiędzy bohaterami różnego rodzaju tekstów literackich”²¹⁵

Stern i Henderson polecają interpretatorom w przypadku dialogu najpierw wczuć się w jednego rozmówcę, a potem drugiego, aby lepiej zrozumieć ich różne punkty widzenia

²¹³ Ibid., s. 317.

²¹⁴ Ibid., s. 323.

²¹⁵ Ibid., s. 351.

np. Antygony i Kreona w *Antygonie* Sofoklesa. Pozwoli to potem, podczas interpretacji przedstawić oba punkty widzenia bohaterów. Studenci powinni zwracać uwagę na wieloznaczność interpretacji dialogów w utworach, gdzie jedni rozmówcy chcą dominować, inni są ulegli, bądź też ukrywają prawdziwe intencje za maską ironii swoich wypowiedzi. Dialog w literaturze, poza dialogiem podmiotów lirycznych i bohaterów tekstów, obejmuje także pojęcie wspomnianej już wcześniej intertekstualności (*intertextuality*).

„Termin ten sugeruje, że każda wypowiedź – a w tym wypadku literacka – jest tekstem, fragmentem wypowiedzi, która jest tworzona, (*a piece of discourse in the making*). Nigdy nie będzie całkowicie kompletna, czy dokończona. Termin ten sugeruje także, że każdy tekst jest połączony z innymi tekstami i każdy w jakimś sensie, czyta lub mówi (*reads or talks*) do innych tekstów, szukając powiązań, które są oczywiste i pośrednie.”²¹⁶

Intertekst sugeruje aktywne współzależności, świadome lub podświadome, przypomina o dialogu tekstów nie tylko literackich, ale i innych występujących w życiu człowieka, np. osobistych, kulturowych, ideologicznych, historycznych i osobistych. Stern i Henderson wskazują na interteksty w krótkim opowiadaniu Joyce Carol Oates „W krainie lodu” (*In the Region Of Ice*)²¹⁷ wymieniając uczestniczące w dialogu z tekstem Oates, inne teksty, np. tragikomedie W. Szekspira, *Miarka za miarkę* (*Measure for Measure*)²¹⁸, oraz osobiste teksty czytelników na temat judaizmu i katolicyzmu.²¹⁹

²¹⁶ Ibid., s. 369.

²¹⁷ Głównymi bohaterami opowiadania są zakonnica Irena ucząca dramatów Williama Szekspira w małym katolickim uniwersytecie, oraz jej uczeń Allen Wienstein. Irena żyje niczym „w krainie lodu”, bez okazywania uczuć i emocji. Z tej stagnacji wyrwywa ją zainteresowany literaturą i wyznający judaizm Allen. Uznany przez ojca za nie zrównoważonego psychicznie zostaje zamknięty w szpitalu dla psychicznie chorych, z którego pisze do zakonnicy list używając fragmentu z dramatu Szekspira sugerującego, że myśli o popełnieniu samobójstwa. Siostra poruszona sytuacją ucznia odwiedza rodziców i pokazuje im list. Na ojcu nie robi on żadnego wrażenia, matka płacze. Po jakimś czasie, za dobre sprawowanie w szpitalu, Allen wychodzi na przepustkę, odwiedza siostrę Irenę i opisuje znęcanie się nad nim pracowników szpitala, a zwłaszcza psychiatry żydowskiego pochodzenia. Prosi ją aby pożyczyła mu pieniędzy na podróż do Kanady, gdzie zamierza uciec, znaleźć pracę, zapomnieć o wszystkim lub skończyć ze sobą. Prosi o pomoc i wyciąga do siostry dłoń, ale ona ją odrzuca. Allen wyjeżdża. Po jakimś czasie sekretarka w pracy informuje siostrę zakonną o śmierci Allena w Quebec. Siostra Irena kontynuuje swoje życie w „krainie lodu.”

²¹⁸ W. S z e k s p i r, *Miarka za Miarkę*, tłum. M. Słomczyński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, 1999.

²¹⁹ Różne publiczne interpretacje tego opowiadania także tworzyły formę intertekstualnego dialogu. Henderson reżyserował je trzy razy, za każdym razem w innym kontekście. Pierwszy raz prezentacja miała miejsce na Eastern Illinois University, w 1983 roku, pod tytułem: *Ice and Desire*. Po inscenizacji opowiadania Oates, miała miejsce inscenizacja opowiadania *Bodies* w wykonaniu innego reżysera. Oba opowiadania łączył temat nauczycieli i niezrównoważonych studentów, używano tej samej scenografii, a jedynie innej obsady aktorskiej. *In the Region of Ice* było następnie częścią programu na Ithaca College, w 1990 roku, zatytułowanym *Słowa Kobiet/Kobiece Światy* (*Women's Words/ Women's Worlds*) w którym w

Performance literatury odbywa się w klasach i na publicznych scenach. Paul Edwards,²²⁰ wykładowca i reżyser adaptacji, twierdzi, że literackie *performance* (*literary performance*) czyni ze studentów lepszych czytelników, bowiem aktywnie i z rozmysłem reaguja oni na czytany utwór, a nie staraja się naśladować ulubionego wykonawcę.²²¹ Edwards tak opisuje przebieg i cel zajęć z literackiego *performance*:

„Klasa w której odbywaja się zajęcia jest codziennie wypełniona ludźmi, tworzącymi sztukę, a nie jedynie studiującymi teksty. Jest to niewiarygodnie ‘gorące’ miejsce. Nauczyłem się uczyć literatury (dramatów Szekspira, współczesnych powieści, modernistycznych wierszy) jako ‘fikcji’, rzeczy stworzonych. Uważne czytanie (*close reading*) jest niezbędną podstawą *performance*. Wymagam od studentów, aby traktowali utwory literackie raczej jako modele do ich własnego tworzenia sztuki, niż ‘materiał’ dostępny do przetwarzania (*re)invention*) a następnie wyrażania (*expression*) ich twórczych talentów. Powieść, dramat czy wiersz jest śladem ludzkiego *performance* i wymagają potraktowania z szacunkiem. Skupiamy się na historycznych i kulturowych okolicznościach powstania utworu. Jesteśmy także zainteresowani jak te utwory przekształcają nasze doświadczenia. Każdy, kto uczy dłuższy czas literatury gromadzi listę dowodów wskazujących na wyjątkową siłę prozy do ukazywania prawd wśród faktów. Moja własna lista rozpoczyna się od Margaret Atwood, która mówi o swoich powieściach i opowiadaniach raczej jako o aktach ‘dających świadectwa’ niż jedynie ‘autoekspresji’:

formie Teatru Czytających przedstawiono wiersze i fragmenty prozy kobiet pod kątem ich społecznych i psychologicznych ról: w pracy, sztuce, rodzinie. Trzecim razem *In the Region of Ice* stanowiło część programu *Kwestionując Wiarę (Questioning Faith)* jednym z cyklu *Performance Świadomości Różnic (Diversity Awareness Performances)* razem z opowiadaniem Philipa Rotha *The Conversion of the Jews* i Leva Raphaela *Dancing on Tisha B'Av*. Atmosfera kaplicy w Ithaca College, miejsca wyznań trzech religii żydowskiej, protestanckiej, katolickiej gdzie odbyło się *performance* oraz dyskusja prowadzona przez kapelana po *performance* były idealnym dopełnieniem dialogu pomiędzy wykonawcami, reżyserami i publicznością. Patrz. C. S. S t e r n, B. H e n d e r s o n, *Performance Texts and Contexts*, Longman, London, 1993, s. 373-375.

²²⁰ Paul Edwards wykłada na wydziale Performance Studies w Northwestern University (Evanston, Illinois) od 1979 roku. Jego specjalnością są adaptacje dramatów Williama Szekspira, powieści i krótkich opowiadań. Reżyserował ponad czterdzieści adaptacji m.in. Johna Bartha *The End*, Geoffa Rymana *Was*. Za osiągnięcia w dziedzinie *performance* otrzymał m.in. nagrody *Leslie Irene Coger Award* (1997) i *Lilla A. Heston Award*, (2001) a za całokształt nowatorskich, efektywnych metod nauczania tytuł *Charles Deering McCormick Professor of Teaching Excellence*. (2007). Paul Edwards jest autorem artykułów w *Shakespeare Quarterly*, *Text and Performance Quarterly*, *Theatre Annual*, *Opening Acts* (2006), *The Sage Handbook of Performance Studies* (2006) i *Shakespeare and the Interpretive Tradition* (1999)

Tryb dostępu:

<http://www.communication.northwestern.edu/faculty/?PID=PaulEdwards>,

http://www.communication.northwestern.edu/programs/mfa_writing_screen_stage/faculty.php#Paul,

<http://www.northwestern.edu/provost/awards/mccormick/recipe2007.htm>

Data dostępu: 17 styczeń 2009.

²²¹ P. E d w a r d s, “Unstoried: Teaching Literature in the Age of Performance Studies,” w: *Theatre Annual: A Journal of Performance Studies*, vol. 52, Fall 1999, The College of William and Mary, s. 2.

Trzeba wiele wysiłku aby zobaczyć co w nich jest [powieściach i opowiadaniach – A.G], bez wzdrygnięcia się i odwracania, bez rozgoryczenia. Świat istnieje: autorka daje świadectwo. Nie może zaprzeczyć niczemu, co jest ludzkie.

Studenci, którzy tworzą *performance* na podstawie opowiadania Atwood i przedstawiają żyjących i oddychających tam ludzi, muszą także stanąć twarzą w twarz ze swoim własnym światem ‘bez wzdrygnięcia się.’²²²

Edwards przynosi do klasy teksty, które uważa za warte polecenia studentom, a jego serce raduje się patrząc jak przez ostatnie dziesięciolecia podekscytowani studenci tworzą adaptacje literackie. Ich ekscytacja literaturą w dużej mierze wynika z możliwości odkrycia na nowo (*reinvent*) utworów klasycznych, które studiują, analizują, a dodatkowo używają swoich ciał jako miernika sprawdzającego i kwestionującego literackie autorytety.

„Zdaję sobie sprawę, że przychodząc na zajęcia moi studenci są gotowi, poprzez *performance* przekroczyć literaturę” (*to take performance beyond literature*). Moje rozdwojenie lojalności w stosunku do książki i aktywnego ciała (*performing body*), obrazuje historyczny dylemat, gdyż ucę literatury w wieku *Performance Studies*.²²³

Rozmawiając z reżyserami niezwykle popularnego w Chicago teatru *Lookingglass*,²²⁴ zajmującego się najczęściej adaptacją prozy na scenę teatralną, Edwards zadaje im pytanie szukając odpowiedzi na ten osobisty dylemat. „Jeśli adaptujący reżyser nie pozostaje wierny tekstowi, to czemu, właściwie jest wierny reżyser ‘*Looking Glass*?’” Jeden z reżyserów odpowiada:

„Idei, aby opowiedzieć tę samą historię w sposób, w jaki wywarła na tobie wrażenie. Mam na myśli to, co w powieści czy opowiadaniu, wywołuje oddźwięk, co powoduje łomot w twojej piersi, kiedy kończysz czytać powieść czy zniewalający prawdziwy dokument (*nonfiction*). Temu chcemy być wierni; ‘tłumaczeniu książki’ za pośrednictwem teatru (*the medium of*

²²² Ibid., s. 13.

²²³ P. E d w a r d s, “Performance and Beyond Literature”, w: *The Sage Handbook of Performance Studies*, S. M a d i s o n, J. H a m e r a, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006, s.148.

²²⁴ Informację na temat *Lookingglass Theatre Company* można znaleźć na stronie internetowej. Tryb dostępu: <http://lookingglasstheatre.org/content/Explorer>. Data dostępu: 10 styczeń, 2009. Repertuar sztuk i adaptacji: Tryb dostępu: http://lookingglasstheatre.org/content/explore_productions/past_productions. Data dostępu: 10 stycznia 2009 r.

theatre). Nie można wybrać wszystkich scen. Chcemy jednak powiedzieć tę samą historię.”²²⁵

Przeprowadzana rozmowa przenosi Edwardsa do czasów, kiedy był studentem Breena:

„Słuchając tego, przypominam sobie, co odkryłem na zajęciach z Breenem. Adaptacja nie jest ponadczasową teorią czy zbiorem technik, lecz ciągiem różnych cielesnych praktyk (*embodied practices*) napędzanych pragnieniem, a nawet desperacką potrzebą. Książka, którą przeczytałem; ta książka, której sceny jeszcze tłuką się w mojej piersi- muszą być opowiedziane mojemu światu, w moim wieku. Powiedziałbym to opowiadanie sam, lecz moje samotne ciało nie wystarcza, aby pokazać te wizje z książki, które wyświetlają się na ekranie mojego umysłu. Muszę rozszerzyć się o dziesięć, dwanaście, piętnaście ciał. Taka jest, wyznaję, moja fantazja czytania Szekspira [...]”²²⁶

Edwards podkreśla, że właśnie taki jest dla niego i jego studentów Szekspir. W semestrze jesiennym 2007/2008 jego studenci adaptowali m.in. *Miarkę za Miarkę* oraz *Antoniusza i Kleopatry*. Adaptacja sztuki *Miarka za Miarkę* przypominała scenę ze współczesnego filmu, w której żona stara się o wypuszczenie męża z więzienia i otrzymuje od naczelnika więzienia propozycję przespania się z nim w zamian za wolność męża. Gdy grozi mu, że ogłosi to publicznie, naczelnik pyta: „Komu się poskarżysz o napastowaniu seksualnym?” Drugą adaptacją była scena z *Antoniusza i Kleopatry*.²²⁷ Odegrała ją grupa studentek przedstawiając fragmenty opisujące charakter Kleopatry. Pomiędzy fragmentami sztuki interpretujące dodawały mówiąc chórem, lub indywidualnie zdanie: ”Ona się zmienia.”²²⁸

Zajęcia *The Analysis and Performance of Literature*²²⁹ w Northwestern University w Evanston są prowadzone przez Prof. Carol Stern oraz Prof. Jasona Martina. Wykładowcy posługują się tekstem *103 Handbook. The Analysis and Performance of Literature GEN_CMN 103 (all sections)*²³⁰ oraz antologią literatury Ann i Samuela

²²⁵ P. Edwards, “Staging Paradox”, w: *The Sage Handbook of Performance Studies*, S. S. Madison, J. Hamer, eds., Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006, s. 233.

²²⁶ Ibid.

²²⁷ W. Szekspir, *Antoniusz i Kleopatra*, tłum. M. Słomczyński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, 1999.

²²⁸ W semestrze jesiennym 2007/2008 miałam okazję gościnnie obserwować zajęcia Prof. Edwardsa w Northwestern University. Data tych zajęć: 5 grudnia 2007.

²²⁹ W semestrze jesiennym 2007/2008 uczestniczyłam w zajęciach *The Analysis and Performance of Literature* prowadzonych przez Prof. Stern i Prof. Martina w Northwestern University w Evanston.

²³⁰ P. Edwards, ed., *103 Handbook. The Analysis and Performance of Literature. GEN_CMN 103, (all sections)*, 7th ed., 2004, Department of Performance Studies, Northwestern University, Evanston, Ill..

Charters *Literature and its Writers. A Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*.²³¹ Co roku używają wznowionego wydania tej antologii. Na zajęciach Prof. Stern²³² studenci często korzystają z pulpitu lub trzymają tekst w ręce. Część z nich, jeśli taki jest ich wybór, opanowuje tekst całkowicie na pamięć. Prof. Martin²³³ wymaga pamięciowego opanowania wszystkich tekstów. Wykładowcy wymagają dokładnej analizy utworów, głównie wg. dramatycznej analizy Geigera oraz polecają teorię „dopasowywania” wewnętrznej formy utworu do wewnętrznej formy interpretatora, według Bacona.

Uczący zwracają uwagę studentom aby traktowali interpretację jako spotkanie z twórczością autora, zdemaskowali i odkryli jego twórcze intencje, aby być w stanie dokonać dobrej interpretacji utworu, polegającej na jego ucieleśnieniu (*embody*) używając ciała, w przestrzeni i w czasie; np. wiersz Wallace’a Stevensa „Trzynaście sposobów spoglądania na kosa”²³⁴ (*Thirteen ways of looking at a Blackbird*), może być interpretowany poprzez mówienie fragmentów wiersza z jednoczesnym ruchem, w danym czasie, czyli w wielu wymiarach. Uczący podkreślają, że w interpretacji ważna jest kreatywność, ale taka, która nie niszczy oczywistych oczekiwań nasuwających się czytelnikowi po przeczytaniu danego wiersza; np. wiersz „Tatuś”²³⁵ (*Daddy*) Sylvii Plath nie może być zinterpretowany w ospały, zrelaksowany sposób, bowiem interpretator rozmija się wówczas z intencją autora i słuchającego. Studenci odkrywają w jaki sposób środki wyrazu, struktura utworów literackich dyktują daną interpretację, co do wymowy, gestykulacji, aranżacji miejsca czy ruchu. Mogą interpretować utwory wybierając określone miejsce czy zmieniając pozycję, np. stojąc przy oknie i wypatrując śmierci

²³¹ A. Charters, S. Charters, *Literature and Its Writers: A Compact Introduction to Fiction, Poetry and Drama*, Bedford/Saint Martin’s, Boston, 2007.

²³² Carol Simpson Stern rozpoczęła wykładać na Northwestern University w 1974 roku. Jej specjalnością jest poezja i proza współczesna. Profesor Stern jest współautorką, z Bruceem Hendersonem, książki *Texts and Contexts* (Longman, 1993), współautorką, z C. J. Fox i R. S. Means, *Arthur Symons, Critic Among Critics: An Annotated Bibliography* (ELT Press, University of North Carolina at Greensboro, 2007) oraz autorką wielu esejów i artykułów z dziedziny literatury i edukacji. Obecnie oddała do druku podręcznik *Learning to Perform*, którego jest współautorką z Bruceem Hendersonem. Ma on zostać wydany jeszcze w tym roku przez Northwestern University Press.

²³³ Jason Martin ukończył filologię angielską na Duke University oraz aktorstwo na California State University w Long Beach. Pracował w Northwestern University (Evanston) na wydziale Performance Studies. Obecnie prowadzi zajęcia na temat różnych rodzajów dialektów, zajęcia z interpretacji dramatów Williama Szekspira na Roosevelt University (Chicago) oraz uczy technik wymowy aktorskiej (*voice and speech for theatre*) na University of Illinois (Chicago). Interesuje się i pracuje nad sposobami wyrażania myśli i uczuć w różnych sztukach teatralnych przedstawianych w Chicago (m.in. do *Dwunastej Nocy* Williama Szekspira wystawianej w Piccolo Theatre) oraz występuje na scenie (np. w sztuce *Moby Dick* w teatrze Building Stage).

²³⁴ W. S t e v e n s, „Trzynaście sposobów spoglądania na kosa”, tłum. S. Barańczak, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1998, s. 86-89.

²³⁵ S. P l a t h: „Tatuś”, tłum. J. Rostworowski, w: *Sylvia Plath: Wiersze wybrane*, Wydawnictwo Literackie Kraków, 1975, s. 64-69.

niczym gościu, jak w wierszu Emily Dickinson „Nie mogłam stanąć i czekać na Śmierć”²³⁶ („Because I could not stop For Death”), wchodząc do sali niczym do prywatnej galerii sztuki aby obejrzeć obraz, jak w wierszu „Moja ostatnia księżna”²³⁷ („My Last Duchess”) Roberta Browninga, siedząc przy stole i pisząc list interpretując wiersz Marilyn Hacker *Conte*, naśladowując ruchy mgły i kota w wierszu „Mgła”²³⁸ („Fog”). Carla Sandburga, stojąc przy tablicy w roli wykładowcy, interpretując opowiadanie Lorrie Moore „How to become a writer”, przesuując się niczym w katakumbach w trakcie *interpretacji opowiadania Edgara A. Poe’a „Beczka Amontillada”*²³⁹ (*The Cask of Amontillado*). Wykładowcy podkreślają, że studenci muszą określić miejsce, gdzie odbywa się akcja utworu, muszą wiedzieć czy jest to park, ulica, samochód, sypialnia.

Ubiór interpretatorów jest często dostosowany do wymogów tekstu i współgra z proponowaną interpretacją, np. zwiewna sukienka przy interpretacji wiersza Emily Dickinson „Nie mogłam stanąć i czekać na Śmierć” („Because I could not stop For Death”) pasująca do oczekiwania na gościu, czy ubiór mieszkańca murzyńskiego getta mówiącego o byciu „cool” i szybkim umieraniu interpretując wiersz Gwendolyn Brooks „My na pełnym luzie”²⁴⁰ („We Real Cool”), seksowna, różowa sukienka, przyciągająca wzrok mężczyzn podczas interpretacji „Siren Song” Margaret Atwood. Studenci wykorzystują do interpretacji znaczące rekwizyty np. krzesła jako siedzenia w aucie przy interpretacji wiersza Nami Shihab Nye „Making a Fist”, lub niską ławkę, która może sugerować także, stół bilardowy, czy uliczny krawężnik w wierszu „My na pełnym luzie” („We Real Cool”) Gwendolyn Brooks, koc którym ochrania się zamierzający bohater w krótkim opowiadaniu Jacka Londona „Rozniecić ogień”²⁴¹ (*How to Build a Fire*), lusterko w którym przegląda się interpretator, grając zakochanego i sprawdzającego swój wygląd, w wierszu Richarda Brautigana „It’s Raining Love.” W interpretacji pomaga im także najnowocześniejsza technologia, np. interpretacja wiersza „Siren Song” Margaret Atwood może się odbywać na tle obrazu plaży projektowanej z

²³⁶ E. Dickinson, „Nie mogłam stanąć i czekać na Śmierć”, tłum. S. Barańczak, w: *Emily Dickinson 100 wierszy*, t. 1, Biblioteczka Poetów Języka Angielskiego, Wydawnictwo Arka, Kraków, 1990, s.86-87.

²³⁷ R. Browning, „Moja ostatnia księżna,” tłum. J. Żuławski, w: *Robert Browning. Poezje wybrane*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969, s. 27-28.

²³⁸ C. Sandburg, „Mgła,” tłum. M. Sprusińska, w: *Carl Sandburg. Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1971, s. 47.

²³⁹ E.A. Poe, „Beczka Amontillada,” tłum. B. Leśmian, w: *Opowieści niesamowite*, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław, 1999, s. 80-87.

²⁴⁰ G. Brooks, „My na pełnym luzie,” tłum. S. Barańczak, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1998, s.199.

²⁴¹ J. London, „Rozniecić ogień,” tłum. T. J. Dehnel, w: *Za zdrowie wędrowca na szlaku i inne opowiadania*, Iskry, Warszawa, 1968, s. 86-100.

laptopa; interpretacja wiersza „Ballad of Birmingham”(o śmierci murzyńskiego dziecka podczas bombardowania kościoła) Dudley Randall, może być pogłębiona oglądaniem w tle czarno-białych scen wojennych scen z manifestacji, zdjęć z cierpiącymi dziećmi i matkami.

Wykładowcy podkreślają w interpretacji rolę dokładnej i poprawnej wymowy, odpowiedniej głośności, klarowności, akcentu, zwracania uwagi na zmianę tempa. W przypadku rymu w wierszach podkreślają, że nie może on stłumić treści i wizualizacji scen z wiersza w umysłach słuchających. Interpretatorzy powinni zwracać uwagę na znaczenie czasowników, które określają akcję i wczuć się w znaczenie innych słów, tak by wyrazić je swoim ciałem i gestami. Wykładowcy podkreślają także wagę kontaktu wzrokowego. Często udzielają praktycznych wskazówek, np. ”Jeśli w utworze narrator zwraca się do jednej osoby, nie wybieraj tej osoby z widowni bez uprzedzenia jej o tym przed interpretacją. Zaskoczony widz będzie czuł dyskomfort. Jeśli śpiewasz fragment utworu, nie patrz w sufit.” Przywiązują wagę do punktów skupienia wzroku, np. w opowiadaniu „Wzgórza jak białe słonie”²⁴²(*Hills like White Elephants*) Ernesta Hemingwaya, mężczyzna może siedzieć po prawej stronie, kobieta po lewej, obydwójce zwracając się do barmanki skupiają wzrok na środku, właśnie tam ją umieszczając w wyobraźni. Uczący przypominają o roli wyobraźni i uczuć podczas analizy utworów i podczas prób interpretacji. Mówiąc muszą zobaczyć sceny z utworów literackich, a wtedy zobaczą je także słuchacze. Jeśli sceny staną się rzeczywiste dla interpretatora, staną się rzeczywiste dla słuchaczy, a gdy poczują i wyrażą uczucia zawarte w utworach, poruszą uczucia publiczności.

Ważną rolę odgrywają także gesty, np. dotykanie obrączki w wierszu „Tatuś” („Daddy”) Sylvii Plath, będącej symbolem przysięgi małżeńskiej, która ostatecznie zostaje zerwana. Mamy tutaj połączenie symbolicznego rekwizytu, razem z istotnym w interpretacji gestem. Wykładowcy uczulają studentów, aby analizując utwory dokładnie określali występujących w nich narratorów (kim są, jaki jest ich emocjonalny, moralny, intelektualny dystans do rzeczywistości). Mają tutaj zastosować podział na sceny w opowiadaniu (*scenes of the story*) np. w opowiadaniu „Two Kinds” autorstwa Amy Tan, na sceny przeżyć małej chińskiej dziewczynki, zmuszanej przez matkę do nauki gry na pianinie, aby mogła zostać amerykańską gwiazdą, oraz scenę obecną (*scene of discourse*), która w której ta dziewczynka jest już dojrzałą kobietą i zwraca się bezpośrednio do publiczności, patrząc na pragnienia swojej matki z perspektywy dorosłej

²⁴² E. H e m i n g w a y, „Wzgórza jak białe słonie,” tłum. B. Zieliński, w: *E. Hemingway. 49 Opowiadań*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1965, s. 274-279.

osoby. W innych interpretacjach te dwie sceny mogą się także pokrywać, np. w opowiadaniu Lorrie Moore „How to become a writer” narrator udziela wskazówek jak zostać pisarzem i jednocześnie występuje na sali wykładowej. Interpretator staje się wykładowcą robiąc notatki na tablicy, rysując diagramy. Zajęcia interpretacji przeprowadzane są w bardzo aktywny sposób. Studenci prowadzą notatki obserwując interpretacje innych. Po interpretacji każdy interpretujący komentuje swój występ, tłumaczy, co skłoniło go do wyboru takiej, a nie innej interpretacji, odpowiada na uwagi i pytania słuchaczy.

Podsumowując metody stosowane na zajęciach *The Analysis and Performance of Literature* w Northwestern University, należy stwierdzić, że analiza utworów literackich i *performance* pomaga występującym i publiczności zrozumieć literacki tekst. Studenci dążą do tego, aby *performance* pokrywało się z intencją autora i przesłaniem tekstu; w tym celu używają różnych, twórczych technik. Zajęcia z literackiego *performance* nie są ani zajęciami teatralnymi ani zajęciami z literatury, chociaż ich podstawę stanowią techniki z obu tych dziedzin, wzbogacone czasami o inne techniki multimedialne.

IV. Analiza wybranych tekstów autorów amerykańskich w świetle możliwości ich wykorzystania na ćwiczeniach z ustnej interpretacji tekstów literackich.

ANALIZA POEZJI.

Tytuł wiersza: „Wzory/Schematy”(„Patterns”)

Autorka: Amy Lowell (1874-1925)

Sylwetka poetki: Amy Lowell urodziła się w 1874 roku w Brooklynie (Massachusetts). w zamożnej i znanej rodzinie arystokratycznej. Kuzyn jej ojca, James Russell, był sławnym XIX-wiecznym poetą, ojciec, Augustus Lowell, dobrze prosperującym producentem tekstylnym oraz ogrodnikiem, brat Percival astronomem, który zbudował astronomiczne obserwatorium w Arizonie (*Lowell Observatory*) i przyczynił się do odkrycia planety Pluto, natomiast drugi brat, Abbot Lawrence, prezydentem Harvard University. Po przeczytaniu w bibliotece ojca książki Leigh Hunt *Imagination and Fancy* Amy odkryła poezję John’a Keats’a stając się dożywotnią wielbicielką poety, zbierając jego antologię i manuskrypty. Po skończeniu formalnej edukacji, Amy kontynuowała samodzielną naukę czytając książki z biblioteki swojego ojca, a potem ze zbiorów bostońskiej biblioteki (*Boston Athenaeum*) założonej przez jej pradziadka, Johna Lowella. Amy była częstym gościem na spotkaniach organizowanych przez malarzkę Sarę Wyman Whitman, założycielkę, wspólnie z Charlesem Eliotem Hortonem, Bostońskiego Stowarzyszenia Sztuki i Rzemiosła (*The Boston Society of Arts and Crafts*). Do gości Whitman należeli także Sarah Orne Jewett i Isabella Stewart Gardner (która zabawiała takich gości jak Henry’ego Jamesa i Francisa Mariona Crawforda). Amy pobierała także lekcje tańca bowiem pragnęła, pomimo niskiego wzrostu i pokaźnej tuszy, zostać w przyszłości aktorką.¹

Przeznaczeniem kobiety w czasach kiedy żyła Amy Lowell było zamążpójście. Amy Lowell odrzuciła dwie pierwsze propozycje, lecz w 1897 roku pokochała Bostończyka. Oświadczyły zostały zaakceptowane przez ojca Amy i ogłoszone publicznie, lecz niestety zerwane przez narzeczonego. Poniżona i załamana Lowell

¹ Wszyscy biografowie Amy Lowell i większość krytyków literackich porusza temat jej “ciała” oraz otyłości. Przypisują ją nieprawidłowemu działaniu gruczołów oraz nieodpowiedniej diecie. W eseju zatytułowanym „Wspominając Amy Lowell. Cieleśność, otyłość i tworzenie osobowości” (“Remembering Amy Lowell. Embodiment, Obesity and The Construction of a Persona”), Melissa Bradshaw trafnie zauważa: “Wydaje się, że wszyscy biografowie Amy odczuwają strach, że życie grubej, a mimo tego mocnej, ambitnej i agresywnej kobiety, nie jest wystarczająco ciekawym tematem do studiowania. Muszą oni pisać o Amy przedstawiając ją jako tragiczną pół-inwalidkę. Postrzegając ją jako nieporadną i nie będącą w stanie kontrolować własnego ciała mogą uznać ją wówczas za osobę normalną i sympatyczną pod każdym względem z wyjątkiem jej tuszy.” Patrz. A. M u n i c h, M. B r a d s h a w, eds., *Amy Lowell, American Modern*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2004, s. 177.

zamknęła się przez jakiś czas przed światem, po czym wyjechała w podróż po rzece Nil poddając się specjalnej diecie odchudzającej propagowanej przez doktora Willarda Bantinga, w postaci egipskiego słońca, szparagów i pomidorów. Po powrocie odczuwała skutki tej diety latami, a jedyną jej zaletą okazał się fakt, że pomogła jej w zaakceptowaniu siebie taką, jaką była. Po śmierci matki, cierpiącej na przewlekłą chorobę nerek, Lowell zajęła się swoim ojcem, a gdy on zmarł w 1900 roku wykupiła od rodzeństwa dom rodzinny i tam osiadła, angażując się w życie publiczne. Przeciwstawiała się narzucanym normom społecznym, np. uwielbiała palić cygara. Wiele podróżowała skupując manuskrypty Keatsa i dzieła sztuki, organizowała w swoim domu spektakle muzyczne, założyła mały teatr, w którym czasem sama występowała.

Stabilna sytuacja materialna i społeczna Lowell nie spełniała jednak jej osobistych życiowych ambicji. Nie wiedziała, kim chce w życiu być, aż do momentu gdy w październiku w 1902 roku zobaczyła na scenie Remont Theatre aktorkę Eleonorę Duse. Po powrocie do domu zaczęła pisać wiersz pt. „Eleonora Duse.” Ta twórcza noc okazała się przełomem w jej życiu, bowiem odkryła w sobie poetyckie powołanie.² Po wieloletniej pracy nad swoim talentem poetyckim, w 1910 roku, w czasopiśmie *The Atlantic Monthly* został opublikowany jej pierwszy sonet pt. “A Fixed Idea.”

“Lowell zaczęła pisanie wierszy dość późno, bo w wieku 28 lat. Po podjęciu decyzji, że chce zostać poetką, spędziła dziesięć lat, powoli, krok po kroku ucząc się sama, bowiem jak w przypadku wielu kobiet z jej sfery, formalna edukacja Lowell ograniczała się jedynie do wiedzy przekazanej jej przez prywatnych nauczycieli. W wieku 38 lat opublikowała swój pierwszy zbiór poezji *Sklepienie z wielokolorowych witraży (A Dome of Many- Coloured Glass, 1912)*. Niedługo po tym przeczytała jeden z wierszy imagistki H.D w czasopiśmie *Poetry* redagowanym przez Harriet Monroe. [...] Amy Lowell rozpoznała w wierszach imagistów techniki, które sama starała się doskonalić.”³

W 1913 doszło do spotkania Lowell z liderem grupy imagistów, E.Poundem oraz innymi przedstawicielami tego kierunku: H. D. (Hildą Doolittle) i Richardem Aldingtonem. Lowell dołączyła do nich dzieląc się napisanymi wierszami i w 1914. Pound opublikował jeden z nich pt. “W ogrodzie”(“In a Garden”) w antologii *Des Imagistes*. Następnego

² H. Moore, ed., *Amy Lowell: Selected Poems*. American Poets Project, The Library of America, Literary Classics of the United States, 2004, s. xxvi-xxvii.

³ M. Bradshaw, ed., “Let us Shout it Lustily”: Amy Lowell’s Career in Context”, w: M. Bradshaw, A. Munich, eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 2002, s. xvii.

roku Pound odszedł od grupy twierdząc, że Lowell zdominowała „Imagism” zamieniając go na „Amygism.” Amy Lowell opublikowała w Ameryce trzy antologie zatytułowane *Some Imagist Poets* (1915, 1916, 1917), zawierające wiersze m.in. takich poetów jak: R. Aldingtona, H. D., J. G. Fletchera, F. S. Flinata, D. H. Lawrence’a oraz swoje własne.⁴ Nowa poezja stała się przedmiotem ostrej krytyki, więc Amy Lowell broniąc ją i propagując rozpoczęła podróż po kraju z serią publicznych odczytów wyjaśniając zasady imagizmu na wykładach i spotkaniach literackich, zachęcając poetów do tworzenia „nowej poezji.”⁵ W 1912 roku Lowell poznała w Bostonie aktorkę i rozwódkę Dwyer Russell, a dwa lata później rozpoczęły one wspólne życie w domu Lowell. 12 maja 1925 roku Lowell przeglądając się w lustrze dostrzegła bezwład prawej strony twarzy wskazujący na udar. Zmarła półtorej godziny później w wieku 51 lat.

Amy Lowell była utalentowaną poetką, szukającą nowych form ekspresji poetyckiej, ale potrafiącą także pisać w konwencjonalny sposób, zgodnie z obowiązującymi regułami kompozycyjnymi i językowymi. Podkreślała, że aby oddać cały artyzm i wartość poezji należy ją usłyszeć na głos. Zaznaczała, że czytanie na głos czy recytowanie wierszy wymaga przygotowania i praktyki. Większość jej wierszy jest ciekawym i odpowiednim materiałem do ustnej interpretacji.⁶ Do spuścizny literackiej Amy Lowell należą: *A Dome of Many-Coloured Glass* (1912), *Sword Blades and Poppy Seed* (1914), *Six French Poets* (1915), *Tendencies in Modern American Poetry* (1917), *Can Grande’s Castle* (1918), dwu-tomowa biografia *Johna Keatsa* (1925), oraz przygotowane do druku przez Adę Dwyer Russell i opublikowane pośmiertnie *What’s O’Clock* (1925), *East Wind* (1926) and *Ballads for Sale* (1927). Całokształt jej twórczości poetyckiej został opublikowany w 1955 roku w zbiorze pt. *Complete Poetical Works*.⁷

Kierunek poetycki: Imagizm.

Imagizm był kierunkiem w poezji angielskiej i amerykańskiej w latach 1912-1920 kiedy ukazały się programowe ideologie i manifesty poetów.⁸ Rozpoczęła go publikacja

⁴ Ibid.

⁵ A. M u n i c h, M. B r a d s h a w, eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2002, s..xiii.

⁶ A. L o w e l l: “Poetry as a Spoken Art”, w: G. E. Johnson, ed., *Studies in the Art of Interpretation*, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York 1940, s. 153-161.

⁷ K. K u i p e r, ed., *Merriam-Webster’s Encyclopedia of Literature*, Merriam-Webster Publishers, Springfield, Mass., 1995, s.698. Por. „Amy Lowell -dodatek biograficzny,” w: J. H a r t w i g, *Dzikię brzoskwinie*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2003, s. 182-183.

⁸ M. G ł o w i ń s k i i in., red. J. S ł a w i ń s k i, et al., *Słownik Terminów Literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 2002, s. 210.

wiersza Thomasa Stearnsa Eliota „Portret Damy”(1911) oraz wydanie antologii wierszy grupy brytyjskich i amerykańskich poetów pt. *Des imagistes* (1914). Publikując tę antologię Ezra Pound propagował zerwanie z konwencjonalnymi metodami i tematami poprzez odkrywanie oraz stosowanie nowych, współczesnych form ekspresji. Zasady imagizmu Pound sformułował wstępnie w liście do Williama Carlosa Williamsa (listopad, 1908),⁹ Pound i Frank Stuart Flint na łamach czasopisma *Poetry* (artykuł Pounda pt. „Status Rerum”, styczeń 1913 oraz artykuł Flinta „Imagizme” powszechnie znany jako „Manifest Imagizmu”, marzec 1913),¹⁰ Amy Lowell w przedmowie do zbioru *Some Imagist Poets* (1915)¹¹ oraz Flint i Lowell w przedmowie do kolejnego wydania tego zbioru (1916).¹² Zdaniem imagistów najważniejszym elementem poezji był obraz (*image*), często skoncentrowany wokół jednej metafory, przypominający utrwaloną w słowie migawkę.¹³ Pound wyjaśniał, że obraz “wyraża emocjonalne i intelektualne doznania w danej chwili” (*that which presents an emotional and intellectual complex in an instant of time*).¹⁴

Imagiści nawiązywali do impresjonizmu oraz poezji japońskiej i chińskiej, przeciwstawiali się poezji sentymentalnej, operowali oszczędnym, precyzyjnym, skrótowym językiem. Ich zdaniem poeci powinni przedstawiać obrazy związane z konkretnym pojedynczym przedmiotem, używać nowych układów rymowych, oraz potocznego, zrozumiałego języka. Koncepcja propagująca koncentrację na statycznym i wizualnym obrazie poetyckim została zmieniona przez Pounda, który propagował zestawienie odmiennych obrazów w celu osiągnięcia efektu ruchu, tzw. wertycyzm.¹⁵ Amy Lowell odegrała istotną rolę w rozwoju imagizmu, obejmując jego kierownictwo po odejściu E. Pounda, propagując ten ruch poetycki w Ameryce, redagując antologie promujące wiersze nowych poetów (*New Poetry*), a nie jedynie proponowanej przez Pounda elity.¹⁶ Do najważniejszych imagistów, poza wymienionymi wcześniej, należeli: R. Aldington, H.D. (Hilda. Doolittle), J.G.Fletcher, D. H. Lawrence.

⁹ R. G r a y, *A History of American Literature*, Blackwell Publishing, Malden, Mass., 2004, s. 388.

¹⁰ E. P o u n d, “A Few Don’ts by an Imagiste,” w: R. R u l a n d, M. B r a d b u r y, *From Puritanism to Postmodernism*, Penguin Books, New York, 1991, s.260.

¹¹ A. L o w e l l, „Preface”, w: *Some Imagist Poets*, Houghton Mifflin, Boston, 1915, s. viii. Tryb dostępu: http://www.geocities.com/~bblair/sip15_preface.htm. Data dostępu: 2 maja 2006.

¹² A. L o w e l l, “Preface,” w: *Some Imagist Poets*, t.2, Houghton Mifflin, Boston, 1916, s. v-vi, vii-x, w: J. E. M a r e k, “Amy Lowell, Some Imagist Poets, and the Context of the New Poetry”, w: A. Munich, M. Bradshaw, eds., *Amy Lowell: American Modern*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2004, s. 161. F.S. Flint naszkicował ten manifest a A. Lowell go zredagowała.

¹³ *Słownik Terminów Literackich...* op. cit.

¹⁴ E. P o u n d, “A Few Don’ts by an Imagiste”, w: R. R u l a n d, M. B r a d b u r y, *From Puritanism to Postmodernism*, Penguin Books, New York, 1991, s. 260.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ A. M u n i c h, M. B r a d s h a w, eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2002, s. xii-xiii.

Wiersz Amy Lowell pt. „Wzory/Schematy” („Patterns”)¹⁷ został opublikowany po raz pierwszy w czasopiśmie *The Little Review* w sierpniu 1915 roku, a następnie pojawił się w zbiorze poezji pt. *Mężczyźni, kobiety i duchy* (*Men, Women and Ghosts*, 1916). Nie znamy szczególnej okazji, która zainspirowała autorkę do napisania tego wiersza, możemy przypuszczać jednak, że zawiera on elementy biograficzne. Dom Amy Lowell był otoczony przepięknym ogrodem zaprojektowanym przez jej ojca, w którym Amy Lowell lubiła spacerować ubrana podobnie jak młoda kobieta w wierszu. W wieku 23 lat miała wyjść za mąż jednak zaręczyny te zostały zerwane przez narzeczonego. Być może przeżycia podmiotu lirycznego w wierszu, są w jakiś sposób powiązane z przeżytą przez Amy Lowell stratą i niespełnioną miłością. Co prawda w wierszu narzeczony ginie na wojnie, jednak utrata kochanego w innej sytuacji potrafi być równie bolesna.

Podmiot liryczny:

Podmiotem lirycznym w wierszu jest młoda, pochodząca z wyższych sfer, elegancko ubrana kobieta. Cechuje ją duża spostrzegawczość, gdyż z detalami opisuje otaczający ją ogród, kwitnące kwiaty, drzewo lipy, fontannę, dochodzące z ogrodu dźwięki. Rozmyślając nad klombami kwiatów i wzorami jakie tworzą, stwierdza, że ona także jest jednym z „wzorów”, jednym ze „schematów.” Zazdrości kwiatom naturalnej wolności, możliwości kołysania się na wietrze, postrzegając siebie jako więźnia wybijanej brokatem, usztywnionej sukni, która stanowi jedynie fasadę ukrywanego głęboko pożądania. „Underneath my stiffened gown/ Is the softness of a woman bathing in a marble basin” („Pod moją sztywną suknią ukrywa się miękkość kobiety kąpiącej się w marmurowym [ogrodowym- A.G] brodziku”). Chciałaby zrzucić z siebie tę ciasną i sztywną suknię i biec przed siebie wolna, radosna, uciekając przed pułkownikiem Hartwellem, jej narzeczonym, który podekscytowany pragnie ją złapać. Wyobraża go sobie w mundurze, z szablą przy boku, w ciężkich żołnierskich butach ze sprzączkami. To wszystko ogranicza jego ruchy, ale stara się ją dogonić, potyka się, wreszcie bierze w ramiona. Kobieta czuje wzajemną miłość pomimo tego, że guziki żołnierskiego munduru narzeczonego ranią jej ciało. Ale są to jedynie jej marzenia, bowiem jak wyjaśnia czytelnikowi, goniec przyniósł wiadomość o śmierci pułkownika. Śmierć ukochanego na wojnie pokrzyżowała plany ich wspólnego życia i złamania społecznych konwenansów. Kobieta wyznaje, że nadal będzie się dostosowywać do obowiązujących społecznych schematów, ukrywając przeżywane uczucia i seksualne pożądanie pod fasadą eleganckiej, sztywnej sukni. Czuje się załamana utratą ukochanego i utratą nadziei na

¹⁷ Cytaty z wiersza Amy Lowell's „Patterns” pochodzą z: A. Munich, M. Bradshaw, eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2002, s. 58-61.

wolność. Potępia wojny i wszystkie stworzone przez społeczeństwo schematy. „Christ! Po co te schematy?” („Christ! What are patterns for?”)

Miejsce i czas:

Kobieta spaceruje po ścieżkach przepięknie utrzymanego w francuskim stylu, osiemnastowiecznego ogrodu. Jest piękny, letni, gorący dzień. Słychać szum wody w ogrodowej fontannie. Kwitną kwiaty oraz lipa, pod którą kobieta siada, aby przez chwilę odpocząć.

Typ i struktura wiersza:

Wiersz jest napisany w formie monologu. Spacer po ogrodzie młodej kobiety jest okazją do odsłonięcia i podzielenia się z czytelnikiem głęboko ukrywanymi uczuciami, myślami oraz fantazjami. Opisana akcja oraz użyte środki stylistyczne zmierzają do punktu kulminacyjnego, którym jest wyobrażane przez kobietę erotyczne spotkanie z narzeczonym. Ten ekscytujący moment drastycznie przerywa wiadomość o jego śmierci na wojnie. Przepelnione nadzieją i radością wyznanie kobiety, zamienia się w gorzkie i pełne bólu wyznanie straty, a w ostatniej strofie wiersza przepelniony złością krzyk będący protestem przeciwko wojnie i jednocześnie wyrazem utraty nadziei w sensie stworzonych przez społeczeństwo systemów.

Wersy zawierają od trzech do siedemnastu sylab. W wolnym wierszu pojawiają się różne kombinacje akcentowanych i nieakcentowanych sylab. Poetka akcentuje także grupy słów, np. „Up and down” („Tam i z powrotem”), „In a month” („Za miesiąc”), „In Summer and in Winter” („Latem i zimą”), „In my gown” („W mojej sukni”) oraz wprowadza dialogi. Brak regularności w wersach wzmacnia przekazywane znaczenie. Poetka stosuje rymy wewnętrzne, np. „The daffodils and squills” („Żonkile i hiacynty”), „white/sunlight” („białe/ światło słońca”) i rymy końcowe, m.in. „gown/down” („suknia/wzdłuż”), „train/stain” („tren/ślad”), „brocade/shade” („brokat/cień”), „waterdrops/stops” („krople wody/zatrzymuje się”), „near/dear” („bliski/drogi”), „after/laughter” („za/śmiech”), „shoes/choose” („buty/wybierać”), „sun/one” („słońce/jeden”), „said/dead” („powiedział/ zmarły”), „snow/go” („śnieg/odejść”), „embrace/lace” („uścisk/koronka”), „war/for” („wojna/ po co”).

Elementy akustyczne: (wzmacniające ton wiersza i znaczenie)

Aliteracja: „And all the daffodils/Are **bl**owing, and the **br**ight **bl**ue squills” („I szumią wszystkie żonkile i jasnoniebieskie hiacynty”), oraz „s” w wersach „And I sink on a seat in the shade”(„I opadam w cieniu na siedzenie”), „ [hedges] So thick, she cannot see her lover hiding,/But she guesses he is near,/And the sliding of the water/ Seems the stroking of a dear/Hand upon her.” („Tak gęstym [żywopłocie- A.G.], że nie może dostrzec

ukrywającego się kochanka/ lecz wyczuwa jego bliskość/ i spływająca woda/ wydaje się być głaskaniem jego dłoni.”)

Asonans: poetka tworząc rym używa takich samych lub zbliżonych samogłosek m.in. /a/, “patterned garden-paths” (wzorzyste ścieżki ogrodowe), dwugłosek /ei/ “whalebone/brocade/shade” (fiszbin/brokat/cień), /e/, /ei/ “against/brocade” (przeciwko/brokat), /i:/ “breeze /as they please /weep/ lime-tree/“ (wietrzyk/ jak chcą/ szlochać/lipa).

Powtórzenia spółgłosek końcowych, m. in /s/ w wersach

“With the shadows of the leaves and the sundrops, /And the plopping of the waterdrops” (“W cieniu liści i słonecznych prześwitów/ i plusku kropel wody.”)

“Madam we regret to inform you that Lord Hartwell/Died in action Thursday se’nnight’.”/As I read it in the white, morning sunlight,/The letters squirmed like snakes”.

(„Mamy Pani do przekazania przykrą wiadomość. Lord Hartwell zginął w boju w zeszły czwartek”/ Gdy to czytałam w białym, rannym słońcu,/ litery wiły się niczym węże.”)

Onomatopeja: “plashing of waterdrops” („plusk kropel wody”), “plopping of the waterdrops” (“spadanie kropel wody z pluskiem”), “the dripping [of waterdrops] never stops” („kapanie kropel wody nigdy nie ustaje”). Poetka eksperymentuje z różnymi dźwiękami, poprzez dokładny i przemyślany dobór słów zestawia kilka różnych dźwięków obok siebie. Różne dźwięki, powtarzające się zarówno na początku jak i w środku słów, dają wrażenie płynności akustycznej, np. zestawienie // i /s/ w wersie:

“I **sh**ould see the sun **fl**ashing from his **sw**ord-hilt and the **b**uckles on his/shoes.”

(„Powinnam widzieć jak słońce migocze na rękojeści jego szabli i klamerkach butów.”)

Specyficzny efekt wywołują ponadto powtórzenia słów:

“garden paths” („ogrodowe ścieżki”), “pattern” („wzór”), “patterned” („wzorzyste”), “brocade” („brokat”), “brocaded gown” („brokatowa suknia”), “gown” („suknia”) oraz powtarzane fragmenty zdań “Up and down/In my gown” („Tam i z powrotem / w mojej sukni”), “He for me, and I for him, („On dla mnie i ja dla niego”), /He as Colonel, I as Lady,” („On jako pułkownik a ja jako dama”), “In a month” („Za miesiąc”).

Konotacje:

Wzory (schematy) oznaczają nie tylko element dekoracyjny sukni i projekt ogrodu, ale także sugerują ograniczające wolność człowieka systemy, organizacje, tradycje, łącznie z wojną. Mogą także wskazywać na ludzką wiarę w możliwość uporządkowania świata natury.

Lato jest porą roku, ale może także sugerować dojrzałą miłość i pożądanie.

Bodźce zmysłowe (zmysły na jakie oddziałowuje wiersz):

Poetka używa słów i zdań oddziałujących na następujące zmysły:

Wzrok- kolorowe kwiaty, żółte „żonkile” („daffodils”), „jasno-niebieskie hiacynty” („bright blue squills”), wielokolorowy ogród („patterned garden”), kobieta kąpiąca się w ogrodowym brodziku. Efekty świetlne, „słońce grające na rękojmi szabli i klamerkach butów” (“sun flashing from his sword-hilt and the buckles on his /shoes”), promienie przedostające się przez cień liści niczym „słoneczne krople” (“the shadows of the leaves and the sundrops”), słońce które „przebija się przez cień” („the sun sifts through the shade.”)

Słuch – “plusk i kapanie kropel wody” (“plashing and dripping of waterdrops”), “wesoly i śmiejący się labirynt” (“bright and laughing maze”).

Powonienie – zapach letniego ogrodu, zapach kwiatu lipy, który spadł na suknię.

Dotyk – miłe wrażenie kropli dotykających ciała podczas kąpieli i porównanie ich do delikatnego dotyku dłoni narzeczonego.

Ciepło- letniego ogrodu i skonstrastowana z nim ciężka, sztywna suknia, w którą ubrana jest kobieta. Jest oczywiste, że powinna nosić lżejszą, przewiewną suknię, z czego sama zdaje sobie sprawę mówiąc: „Lato w brokatowej sukni!/ Powinna leżeć niczym hałda na ziemi” (“What is Summer in a fine brocaded gown!/ I should like to see it lying in a heap upon the ground”).

Ruch. Kobieta spaceruje, potyka się. Tren sukni zostawia ślad na zwirowanej ścieżce. Kwiaty swobodnie kołyszą się na wietrze („Flutter in the breeze/As they please”). Kobieta siada ciężko pod drzewem lipy (the woman “sink[s] in the shade/Of a lime tree) i marzy także w postaci obrazów wypełnionych ruchem: kąpie się w marmurowym brodziku („bathing in a marble basin”), porównuje ruch wody do dotyku dłoni ukochanego. (“And the sliding of the water/ Seems the stroking of a dear/ Hand upon her”).

Poetka doskonale przedstawia zmienność i intensywność ruchu. Początkowo sztywne kroki kobiety po ogrodowych ścieżkach kontrastują ze swobodnym i delikatnym poruszaniem się kwiatów w podmuchach wiatru. Jej ciężkie siadanie pod drzewem zostaje zestawione z delikatną, zmysłową kąpielą kobiety. Następnie ruch nabiera ponownie intensywności zmieniając się w energiczny bieg kochanków zakończony ich spotkaniem. Ostatecznie ponownie poetka wraca do opisu poczucia sztywności i skrępowania podmiotu lirycznego, kiedy to kobieta wyobraża sobie przyszłe życie bez ukochanego. Kobieta czuje napięcie spowodowane noszeniem ciasnej brokatowej sukni,

która sama w sobie także jest sztywna, bowiem uszyta ze sztywnego materiału (fiszbinu i brokatu). Sztywności dodają kobiecie także upudrowane włosy.

Porównania i metafory:

Litery w wiadomości informującej o śmierci pułkownika, wiją się niczym węże sugerując strach, śmierć, horror odczuwany przez kobietę w momencie czytania.

Ironia:

Jest rzeczą ironiczną czytać o śmierci w ogrodzie, w otoczeniu kwitnących kwiatów, w piękny słoneczny dzień. Natura i życie nie zatrzymują się gdy umiera kochany przez nas człowiek. Życie toczy się dalej.

Rozpaczamy nad śmiercią ludzi w wojnach, które stworzyliśmy sami.

Życie jest labiryntem (labirynt ogrodowych ścieżek), przez który błądzimy nie wiedząc co niesie los. Człowiek będąc najwyższą formą biologiczną może pozazdrościć niższym formom ich wolności, np. kołyszącym się na wietrze kwiatom.

Imię pułkownika, wymówione na głos, sugeruje „zdrowe serce,” (Lord Hartwell) lecz pomimo tego umiera on na polu bitwy.

Symbole:

Ogród może wskazywać na Eden, gdzie Adam i Ewa żyli szczęśliwie na początku świata, bez zahamowań na punkcie swoich ciał i erotyki.

Kwiaty mogą symbolizować miłość, piękno, wolność, ale także szybkość przemijania czasu, bowiem kwiaty wiosenne, ustąpią miejsca letnim, potem jesiennym, a wreszcie ogród pokryje śnieg. Zmiany te symbolizują przemijanie życia, sugerując starość i śmierć. Kwiat lipy opadający na pierś kobiety może symbolizować śmierć narzeczonego, spada bowiem tam gdzie ukrywa wiadomość informującą o jego śmierci.

Suknia krępująca ruchy może sugerować restrykcje panujące w wyższych sferach społecznych. Wysoka pozycja społeczna wymaga kontrolowania swoich uczuć i namiętności.

Bieganie po labiryncie ogrodowym może symbolizować pragnienie kobiety do bycia wolną, być demonstracją jej silnej woli, ale także może oznaczać zagubienie, chęć znalezienia wyjścia, uwolnienia się z labiryntu społecznych konwenansów.

Kąpiel w brodziku ogrodowym może sugerować potrzebę wyzwolenia ciała z psychicznych więzi i kontroli.

Ton/nastroj:

Pierwsze cztery wersy wiersza sugerują radość odczuwaną przez kobietę podczas spaceru po ogrodzie, lecz są one bardzo szybko skonstrastowane z uczuciem skępowania ciasną i sztywną suknią, którą ma na sobie, trudnością poruszania się w butach na

wysokich obcasach. Kobieta odczuwa przyływ entuzjazmu i prawie dziecięcego rozbawienia, gdy fantazjuje o spotkaniu z narzeczoną, natomiast staje się poważna mówiąc o jego śmierci. Z ostatniej strofy przebija smutek, a ostatni wers, krytykujący sens wojen, tchnie zarówno, powagą, złością jak i kpina.

Komentarz:

Wiersz jest wyznaniem bolesnego przeżycia młodej kobiety. Jej narzeczoną, pułkownik Lord Hartwell, ginie w 1708 roku w bitwie pod Oudenaarde, we wschodniej Flandrii, (Belgia) po zwycięstwie księcia Johna Churchilla z Marlborough („Duke in Flanders” wers 105), w jednej z wojen o sukcesję hiszpańską (1702-1714). Młoda kobieta spacerując po utrzymanym w stylu francuskim ogrodzie jest załamana jego śmiercią, ale kontroluje swoje uczucia i reakcje, zachowując się zgodnie z przyjętymi społecznie zasadami. W wierszu wyczuwamy napięcie pomiędzy sztucznie, kunsztownie zaprojektowanym, ogrodem symbolizującym zewnętrzny uporządkowany świat w którym kobieta żyje, a jej głęboko ukrywanymi marzeniami i wyobrażeniami. Sztywność i ciężar sukni wskazują na ograniczenia jakim podlega; zarówno fizyczne, jak i emocjonalne i duchowe. Wymuszone konwenansami opanowanie i uprzejmość kobiety w stosunku do służącego, który przynosi od posłańca wiadomość o śmierci pułkownika, kontrastują z jej wewnętrznymi uczuciami bólu i cierpienia. Sytuacja przedstawiona w wierszu Amy Lowell jest uniwersalną gdyż na przestrzeni wieków wiele kobiet dowiadywało się i nadal się dowiaduje o śmierci narzeczonych, kochanków, mężów na wojnie. Wiersz jest protestem przeciwko wojnie i niepotrzebnemu umieraniu. W prosty sposób przemawia do uczuć i wyobraźni czytelników. Reakcja kobiety jest szczerą, głęboko odczuwaną i bardzo wzruszającą.

Wiersz ten doskonale nadaje się do ustnej interpretacji, bowiem dotyka uniwersalnego tematu wojny, śmierci i miłości. Każdy czytelnik i słuchacz jest w stanie zidentyfikować się z przedstawioną sytuacją w wierszu, z kobietą tracącą ukochanego na wojnie, czy też mężczyzną który ginie lub może kiedyś zginąć na wojnie. Amy Lowell użyła bardzo oryginalnego sposobu przekazania anty-wojennego apelu, poprzez formę wiersza, użyte środki stylistyczne, wybór prostego dobitnego języka, łącząc w jedno osobiste wyznanie i komentarz. Wiersz sugeruje również inne tematy, a więc uruchamia wyobraźnię zarówno interpretatora, jak i publiczności, którzy mogą znaleźć w nim nowe spojrzenie na życie często będące labiryntem reguł, zasad, konwencji, stworzonych przez ludzi i bezsensownych.

Ustna interpretacja „Patterns” Amy Lowell

Przykłady mówionych przez interpretatora wstępów:

„Amy Lowell (1874-1925)– należała do poetyckiej grupy tzw. „imażystów,” którzy uważali, że wiersz powinien koncentrować się na obrazie przedstawionym w jasny i oszczędny sposób, przypominającym migawkę z życia, utrwalony moment przebiegu świadomości wywołany kontaktem z konkretnym przedmiotem, zjawiskiem lub doświadczeniem. Amy Lowell była niezwykle ambitną poetką, samoukiem, niezależną, bogatą, wygadana, pewną siebie kobietą. Dzisiaj w jej wierszu „Wzory” usłyszymy jakże inny głos: cichy, kobiecy, skryty, który ma nam coś do wyznania na temat miłości, śmierci, wojny.”

„Zamknij oczy. Wyobraź sobie piękny, kwitnący ogród. Słyszysz jak wiatr delikatnie kołysze kwiatami, woda szumi w ogrodowej fontannie. Czujesz na twarzy promienie letniego słońca. Wokół roznosi się woń kwiatów lipy. A teraz otwórz oczy. Popatrz! W ogrodzie jest elegancka, dystygowana kobieta. Macha do ciebie abyś się zbliżył. Podchodzisz i idziecie razem. Zaczyna ci wyjawiać swoje ukryte pasje, pragnienia, niespełnione marzenia, opowiada o miłości i śmierci. Amy Lowell- *Wzory*.”

„Zastanów się jak układy rodzinne ograniczają twoje życie. Przypomnij sobie wymagania i reguły narzucone ci przez twoich rodziców. „Żadnego seksu przed ślubem! Albo się żenisz czy wychodzisz za mąż albo wyprowadzasz!” Co ci pozostaje w takiej sytuacji? Możesz powiedzieć zaborczym rodzicom „Żegnam!” i zerwać rodzinny układ. Możesz nie mieć na tyle odwagi.. Możesz się ożenić, czy wyjść za mąż po to, by podtrzymać rodzinną tradycję i otrzymać rodzicielskie błogosławieństwo. Twój wybór. Żyjemy w XXI wieku. Amy Lowell, poetka z grupy „imażystów”, wypowiada się na temat ograniczeń, w jakich żyły kobiety w ubiegłym stuleciu. Przedstawia reakcję kobiety, która dowiaduje się o śmierci swojego narzeczonego. Czy jej reakcja jest przekonywująca? Jaka byłaby twoja reakcja na tę wiadomość? Jakiej reakcji spodziewałabyś/ spodziewałbyś się po dystygowanej damie? Jakiej reakcji w miejscu publicznym, a jakiej w samotności?”

W ustnej interpretacji wiersz Amy Lowell „Wzory” może być przedstawiony przy pulpicie z naciskiem w trakcie czytania położonym na napięcie pomiędzy zewnętrznymi uczuciami wywołanymi przez sztywną, ciasną suknię i wewnętrznym

bólem, niepokojem i złością kobiety z powodu śmierci narzeczonego na wojnie. Interpretator powinien dostosować ton, natężenie, siłę głosu, tempo czytania do formy i struktury wiersza, zwracając uwagę na zmieniające się tempo akcji, na zmianę nastroju, na bodźce zmysłowe zawarte w wierszu. Wiemy, że podmiotem lirycznym jest młoda kobieta, która wyznaje nam bolesne doświadczenie. Interpretator powinien wziąć pod uwagę jak się zachowuje na początku: jest usztywniona z powodu sukni; porusza się z trudnością. Powinien wyobrazić sobie, kiedy i gdzie się patrzy idąc po ogrodzie i zobaczyć oczami wyobraźni ten ogród, kwiaty, klomby, poczuć gorąco lata, usłyszeć dźwięki dochodzące z ogrodu, bowiem wtedy zobaczy ten ogród, usłyszy i poczuje go także publiczność. Głos interpretatora powinien zmieniać się w zależności od przeżyć wyrażanych przez kobietę i dostosowywać do jej zmiennych nastrojów. Wyznanie kobiety ma w przeważającej mierze formę monologu, więc interpretator powinien zwracać się bezpośrednio do publiczności, utrzymując z nią kontakt wzrokowy.

Wiersz może być także interpretowany bez pulpitu, uwzględniając i dodając do interpretacji teatralne szczegóły, np. interpretatorka może być ubrana w ciasną brokatową suknię, trzymać w ręku wachlarz, wylakierować na sztywno włosy, poruszać się wolno po scenie. Najpierw chodzić sztywno, następnie ciężko usiąść np. na ławce lub przy stole, pozorując podnoszenie kwiatu lipy, który spadł z drzewa. Interpretując następną strofę interpretatorka może wyobrazić sobie i umiejscowić w przestrzeni sali w której czyta, ogrodową fontannę, kierując w tym kierunku wzrok, a przy słowach „Lato w brokatowej sukni!/ Powinna leżeć niczym hałda na ziemi” („What is Summer in a fine brocaded gown!/ I should like to see it lying in a heap upon the ground”), wstać i skierować wzrok na ziemię, gdzie wyobraża sobie suknię leżącą na podłodze. Przy pomocy żywej gestykulacji interpretatorka może ukazać ekscytujący bieg po ogrodzie z ukochanym, po czym usiąść przy słowach: „Pod sercem/ na który spadł kwiat/ ukryłam list” („Unerneath the fallen bosom/In my bosom/, is a letter I have hid”). W tym momencie może wyjąć list i zacząć czytać, po czym stanąć z drugiej strony i naśladować głos służącego zapytać „Jakaś odpowiedź?” („Any answer?”). Ponownie wrócić na swoje miejsce odpowiadając mu „Nie”, a następnie „Dopilnuj, aby nakarmić posłańca i by odpoczął. Nie, żadnej odpowiedzi” („See that the messenger takes some refreshment./No, no answer”). Po tych słowach interpretator ponownie, niczym kobieta w wierszu zaczyna chodzić po sali. Interpretator może poruszać się schematycznie, a wtedy widownia, rozpozna i poczuje się także, uwięziona w takim samym schemacie. Do wyznaczenia ścieżek interpretator może wykorzystać znajdujące się w sali krzesła. Ten rodzaj interpretacji zawiera w sobie sporo elementów teatralnych.

Można także zaproponować interpretację wiersza dwóm interpretatorkom. Jedna z nich będzie czytać te fragmenty gdzie mówiąca kobieta jest spięta, smutna, załamana, druga te fragmenty gdzie czuje się ona wolna, podekscytowana, szczęśliwa. Interpretację można także wzbogacić wyświetlając w tle obraz ogrodu, na końcu interpretacji zestawiając go z obrazem z lotu ptaka kolumn wojskowych, czy bombardowanych miast.

Interpretatorka może także przedstawić ten wiersz nie nawiązując kontaktu wzrokowego z publicznością, która jak gdyby podsłuchuje monologu kobiety. Jest ona pochłonięta swoimi przeżyciami, odczuwając potrzebę mówienia, a jednocześnie pokazywania tego co widzi, co zauważa, co sobie wyobraża. Pokazuje na rośliny wokół niej opisując szczegóły, mówi o skrępowaniu suknią, która jest ciężarem, o rutynie chodzenia tam i z powrotem, próbie poradzenia sobie z ogarniającym bólem po stracie ukochanego. Musi sobie poradzić z tragiczną wiadomością, niespełnionymi marzeniami o szczęściu i mimo wszystko żyć dalej, bez względu na to, z jakimi schematami przyjdzie jej się zmierzyć. Brak kontaktu wzrokowego interpretatorki z publicznością sugeruje wówczas, że z bólem musi uporać się sama, że nie potrafi go wyznać drugiemu człowiekowi.

ANALIZA PROZY.

Tytuł opowiadania: “Bogaty Brat” (*The Rich Brother*)

Autor: Tobias Wolff (ur. 1945)

Sylwetka pisarza: Tobias Wolff jest autorem zbiorów opowiadań *In the Garden of North American Martyrs* (1981), *Back in the World* (1985), *The Night in Question* (1997), *Our Story Begins: New and Selected Stories* (2008), niewielkiej noweli *The Barracks Thief* (1984), powieści *Ugly Rumors* (1975), *Old School* (2003), dwóch wspomnień *This Boy's Life* (1989), wydanie polskie: *Chłopięce lata*, (1999) i *In Pharaoh's Army: Memories of the Lost War* (1994). *Chłopięce lata* (jego najbardziej znana książka) opisują dzieciństwo i młodość autora (lata 1950-te w USA). Utwór ten został zekranizowany z Leonardem DiCaprio w roli Wolffa, Ellen Barkin w roli jego matki oraz Robertem De Niro w roli ojczyma (Warner,1993). Ostatnia powieść Wolffa, *Old School* (2004), wydaje się być tematyczną kontynuacją *Chłopięcych lat*, opisującą losy chłopca w elitarniej szkole w Nowej Anglii. Wolff jest także redaktorem różnych antologii, m. in. *A Doctor's Visit: The Short Stories of Anton Chekhov* (1988), *The Picador Book of Contemporary American Short Stories* (1993), *The Vintage Book of*

Contemporary American Short Stories (1994), *Best American Short Stories* (1994), *Best New American Voices* (2000), and *Writers Harvest 3* (2000). Jego książki nagradzono licznymi nagrodami m.in. *PEN/Faulkner Award for Fiction*, *Rea Award for the Short Story*, *Los Angeles Times Book Award for Biography*, *Ambassador Book Award of the English-speaking Union*, *National Book Award*, *O. Henry Awards*, *American Academy of Arts and Letters Award in Literature*, *Saint Lawrence Award*. Wolff jest wysoko ceniony w kręgach literackich nie tylko jako pisarz, ale także jako wykładowca i nauczyciel. Jego specjalnością jest twórcza sztuka pisania (creative writing), której nauczaniem zajmował się w Stanford University (Jones Lecturer in Creative Writing, 1975-1978), a następnie w Syracuse University (Creative Writing Program, 1980-1997). W 1997 powrócił do Stanford University (Ward W. and Priscilla B. Woods Professor in the School of Humanities and Sciences at Stanford University) gdzie obecnie prowadzi wykłady z literatury amerykańskiej, zwłaszcza na temat rozwoju opowiadania (development of the short story), autobiografii i twórczości Antoniego Czechowa.

Opowiadanie T. Wolffa "The Rich Brother" pojawiło się w zbiorze opowiadań *Back in the World* (1985). Uniwersalna tematyka, oryginalny styl: krótkie zdania, potoczny język, obrazowość, jasna symbolika sprawiają, że to opowiadanie świetnie nadaje się do ustnej interpretacji.

Nurt literacki: Nowy realizm.

Tobias Wolff zaczął publikować w latach 1980-tych kiedy na scenie literackiej wciąż dominował postmodernizm, ale stopniowo do głosu dochodzili tzw. nowi realiści (Raymond Carver, Bobbie Ann Mason, Richard Ford, Ann Beattie), przedstawiający w swoich utworach przeciętnych ludzi i ich codzienne sprawy. Prozie nowych realistów z lat osiemdziesiątych przypisuje się różne nazwy m.in. minimalizm (pozornie powierzchowne potraktowanie problemów jakich utwór dotyczy), brudny realizm (ukazujący ludzi przegranych, nie umiejących kontrolować swojego życia), realizm supermarketowy (przedstawiający życie pospolitych ludzi), hiperrealizm (dążący do oddania fotograficznego obrazu rzeczywistości).¹⁸ Nowi realiści ukazują w swoich utworach wycinki z życia średniozamożnych, mało ambitnych Amerykanów, pokazując ich osobiste lub rodzinne problemy, bez wyrażania moralistycznych osądów. Unikają w swoich utworach elementów fantastycznych, absurdalnych i magicznych, koncentrując się na rzeczywistości, konkretnych sposobach zachowania bohaterów i ich zasadach moralnych. Nowi realiści przedstawiają fakty, doskonale wykorzystując dialogi oraz

¹⁸ J. Durczałk, „Nowy Realizm”, w: A. Salska, red., *Historia Literatury Amerykańskiej*, t. 2, Universitas, Kraków, 2003, s. 547-562.

dużą ilość detali z codziennego życia bohaterów (przyzwyczajenia, gesty, codzienne zajęcia, styl ubierania. Ich opowiadania są zazwyczaj krótkie, podobnie jak składające się na nie paragrafy i zdania, o dokładnie przemyślanym rozwoju akcji. Utwory charakteryzuje prosty, potoczny styl językowy.¹⁹

Narrator: Narratorem jest obiektywny obserwator. Początek opowiadania przypomina początek bajki, lub przypowieści. Narrator przedstawia akcję ze stoickim spokojem od czasu do czasu zabarwionym ironią, dokładnie wybierając szczegóły sytuacji.

Narrator opisuje wybrane fragmenty z życia dwóch braci mieszkających w Kalifornii, starszego Piotra i młodszego Donalda, związanego przez jakiś czas z religijną społecznością, w pobliżu Paso Roblem. Zostaje z niej usunięty i Piotr jedzie go zabrać do swojego domu, ponieważ Donald nie ma pieniędzy, samochodu, ani stałej pracy. Spotyka brata na stacji benzynowej, na której Donald kupił kawę i kanapki, prosi więc Piotra o pożyczenie pieniędzy, by uregulować rachunek. Brat daje mu 100 dolarów. Jadą nowym autem Piotra. Już na początku podróży Donald oblewa oranżadą skórzane siedzenia w aucie, co jego brata bardzo denerwuje. Starają się rozmawiać ze sobą nie tylko o obecnych sprawach, ale także o tym, co się zdarzyło w dzieciństwie. W King City zabierają ze sobą autostopowicza, Webstera, w którym Piotr rozpoznaje włóczęgę i naciągacza. Webster opowiada o swoich rzewnych przeżyciach w Peru, gdzie poszukiwał wolframu, a potem złota i o nieszczęściach, jakie go tam spotkały: w Peru zmarła jego żona, a córka cierpi na tropikalną chorobę. Sam stwierdza, że żonę zabiła jego chciwość. Bracia zmieniają się za kierownicą i Piotr zasypia. Gdy się budzi okazuje się, że Webster wysiadł, a Donald pozostał bez pieniędzy; twierdzi, że zainwestował je w udziały kopalni Webstera, być może sądząc, że taka argumentacja przekona brata. Można się jednak domyślić, że w czasie drzemki Piotra, podczas rozmowy z Websterem dowiedział się o jego trudnej sytuacji i dał mu pieniądze, jakie dostał od brata. Piotr wpada we wściekłość i po ostrej wymianie zdań zatrzymuje auto w lesie, a następnie zostawia tam Donalda. Odjeżdża, słucha muzyki udając, że nie zwalnia prędkości i że po powrocie do domu będzie wiedział, co odpowiedzieć na pytanie swojej żony, „Gdzie jest twój brat?”(223)²⁰ Zwrot ten jest echem pytania, które w Biblii Bóg zadaje Kainowi, a na które on odpowiada: „Czyż jestem stróżem brata mego?” (Genesis 4,9).

¹⁹ J. B a r t h, „On Minimalist Fiction”, w: M. M e y e r, *The Compact Bedford Introduction to Literature*, Bedford/St. Martin's, Boston 2000, s.240-241.

²⁰ Cytaty z podaną stroną w nawiasie pochodzą z opowiadania: T. W o l f f, „The Rich Brother”, w: H. L. Keating, W. Levy, eds., *Lives Through Literature: A Thematic Anthology*. Macmillan Publishing Company, New York, 1991, s. 212-223.

(Wszystkie cytaty z tego opowiadania podaję w tłumaczeniu własnym).

Czas i miejsce akcji: Piotr przyjeżdża po brata późnym popołudniem, z Santa Cruz. Rozpoczynają podróż ze stacji benzynowej (nieдалeko miejscowości Paso Roblem) i jadą autostradą 101 z powrotem do Santa Cruz. Mijają miasta King City (tutaj zatrzymują się na obiad i biorą autostopowicza Webstera), Soledad (tu Webster wysiada), tankują na kolejnej stacji benzynowej, a następnie Piotr zatrzymuje się w lesie gdzie zostawia Donalda i odjeżdża. Miejsce, w którym rozgrywa się większa część akcji, czyli drogie auto jakim podróżują, na początku opowiadania sugeruje charakter Piotra, jego materialistyczne podejście do życia. Rozłanie oranżady na nowe, skórzane fotele w aucie, rozpoczyna konfrontację poglądów braci.

„- Co było nie tak z tamtym autem?

Piotr spojrział na Donalda. Podniósł on kaptur bluzy, którą założył. Spiczasty kaptur nad jego wychudzoną, skupioną, twarzą nadawały mu wygląd inkwizytora.

- Nie było z nim nic złego, odrzekł Piotr. Po prostu to mi się bardziej podobało.

Donald przytaknął.

Pomiędzy braćmi zapanowała długa cisza, podczas gdy Piotr jechał przed siebie a dzień chylił się ku wieczorowi. Po obu stronach drogi rozciągały się ciemiste pola. Pasma niskich pagórków, pokrytych z rzadka czarnymi drzewami otaczało horyzont szarego nieba. Jeden z kierowców nadjeżdżających samochodów włączył światła. Piotr zrobił to samo.” (214-215)

Auto stanowi ograniczoną przestrzeń, wymusza bliskość, wzmacnia napięcie, ułatwia werbalny i niewerbalny atak, co jest zaakcentowane w opowiadaniu:

„Donald zgiął kolano na przednim siedzeniu i oparł się o drzwi kierując twarz w stronę Piotra zamiast na przednią szybę samochodu. Piotr czuł na sobie badawczy wzrok Donalda. Czekał. Noc zapadała gwałtownie, wypełniając doliny. Pociągłe policzki Donalda i głęboko osadzone oczy pokrył cień. Jego czoło było białe.” (215)

Narastający konflikt braci zostaje perfekcyjnie dopasowany do sposobu, w jaki Piotr prowadzi samochód, zmieniającego się pejzażu i czasu akcji. Rozpoczyna się późnym popołudniem, narasta wraz z zapadającym zmierzchem, dochodzi do punktu kulminacyjnego w środku nocy. Atmosfera panująca w aucie jest spotęgowana atmosferą

i wyglądem miejsc, które bracia mijają lub w których przebywają. Zmieniający się krajobraz, pora dnia, pogoda, doskonale współgrają z konfliktem pomiędzy braćmi. Oto opis miejsca akcji, który potęguje wspomnienia z dzieciństwa, kiedy to zazdrosny o względy matki Piotr bił Donalda:

„Auto wyjeżdżało na wzniesienie. W oddali Piotr zauważył zbitą gromadę świateł, która zgasła gdy zaczął zjeżdżać w dół. Nie było księżyca. Niebo było niskie i czarne.” (217)

Gdy Piotr dowiaduje się, że Donald nie ma już pieniędzy, które mu dał i nie może zapłacić za paliwo, jego reakcja zostaje opisana następująco:

„Donald zaczął mówić gdy opuścili stację benzynową, lecz Piotr przerwał mu.
-Nie chcę teraz ciebie słuchać. Siedź cicho albo przysięgam na Boga nie rękę za siebie.
Opuszczali pola i wjeżdżali w tunel wysokich drzew. Drzewa ciągnęły się bez końca.” (221)

Narastający konflikt między braćmi potęguje mijany krajobraz, drzewa tworzące niekończący się szpaler, potęgują napięcie, sugerują ograniczenie przestrzeni, a więc sytuację krytyczną, męczącą.

„-Przykro mi, powiedział Donald i odwrócił się.
Piotr jechał dalej pomiędzy drzewami zastanawiając się nad prawdą, którą przed chwilą odkrył, że Donald uwierzy we wszystko”. (222)

Szpaler drzew zostaje zastąpiony lasem gdzie następuje punkt kulminacyjny. Tutaj także opis miejsca i atmosfery jest znakomity.

„Piotr zahamował ostro samochód i zarzucił nim na pobocze. Wyłączył silnik i wysiadł. Drzewa wynurzyły się z obu stron, zamykając niebo. Powietrze było zimne i stęchłe. Piotr wyciągnął z tylnego siedzenia sportową torbę Donalda i położył za autem. Stał zwrócony w stronę Donalda w blasku czerwonych świateł postojowych.”(222-223)

Las, noc, czerwony odbłask świateł postojowych, zimne i stęchłe powietrze, wszystkie te elementy są idealnie współgrają z kulminacją konfliktu pomiędzy braćmi. Trzask

łamanej gałęzi w lesie napawa czytelnika strachem o los pozostawionego w lesie Donalda.

„Gdzieś w lesie Piotr usłyszał trzask gałęzi. Wstał. Spojrzał na Donalda a następnie wrócił do auta i odjechał. Jechał szybko, zgarbiony nad kierownicą, świadomy swojego zgarbienia i płytkiego oddechu, nie chcąc patrzeć w tylne lusterko, dopóki nie zobaczył w nim jedynie ciemności. Wtedy powiedział, „Sto dolarów”, tak jakby mówił do kogoś, kto go słucha.

Drzewa ustąpiły polom. Drogę otaczały metalowe płoty oklejone przywianymi kawałkami papieru. Tiulowa mgła zawisła nad rowami, wylewając się na drogę, przyciemniając upiorne halogeny, które wypalały przydrożne, mijane przez Piotra domostwa. Po przedniej szybie auta toczyły się do góry krople z mgły.” (223)

I ponownie krajobraz się zmienia. Szpaler drzew, gęsty las blokujący niebo, ustępuje polom, ale ta pozornie otwarta przestrzeń, jest podzielona płotami i osnuta mgłą, którą starają się przebić halogenowe światła samochodu Piotra. To wszystko sugeruje napięcie Piotra; nie odjeżdża spokojny w przekonaniu, że zostawiając brata postąpił dobrze.

Charakterystyka postaci:

Bracia mają odmienne osobowości, wyznają inne zasady, przekonania, reprezentują różne postawy wobec życia. Różnią się także pod względem wyglądu i sposobu bycia. „Nikt nie wziąłby ich za braci.”(212)

Piotr (starszy brat): Narrator przedstawia Piotra jako człowieka żyjącego tu i teraz, określa go jako dzielnego, zdecydowanego, krzepkiego, rześkiego człowieka, realistę, a zarazem egoistę i materialistę, co podkreśla jego uwaga na temat samochodu, który kupił tylko dlatego, że podobał mu się bardziej niż poprzedni. Wraz z żoną pracują jako pośrednicy w sprawach kupna i sprzedaży nieruchomości, żyją w dostatku z dwoma córkami, w domu z widokiem na „skrawek oceanu”, otoczeni przyjaciółmi. Sprawy duchowe, czy religijne, nie mają dla Piotra żadnego znaczenia.

„Piotr nie mógł tego [religijnych poszukiwań Donalda] zrozumieć. Ich rodzice nie żyli, lecz za życia żadne z nich nie czuło konieczności wiary w cokolwiek. Udawało im się być przyzwoitymi ludźmi bez zbłaźniania się i Piotr miał taką samą ambicję.”(212)

Jedyną próbą zmiany jego stylu życia, o której się dowiadujemy od narratora jest skakanie ze spadochronu, które Piotr określa jako „przeżycie mistyczne”. Gdy otrzymuje

list od guru zgromadzenia w którym przebywał Donald, z informacją, że jego młodszy brat został stamtąd usunięty, czyta na odwrocie kwestionariusz dotyczący jednej z religijnych ceremonii w tym zgromadzeniu.

„Co czułeś podczas liturgii?

- a) jestem
- b) staję się
- c) jestem i staję się
- d) żadne z powyższych
- e) wszystkie z powyższych.” (213)

Dowiadujemy się, że

„Piotr próbował zapomnieć treść tego listu. Ale oczywiście nie mógł. Za każdym razem gdy o nim myślał czuł się przytłoczony i bez tchu, i tak czuł się znowu, gdy podjechał na stację benzynową i zobaczył siedzącego z głową na kolanach, opartego o ścianę Donalda.” (214)

Powyższy cytat może sugerować zagubienie religijne Piotra. Odrzucane wartości religijne jednak istnieją w jego materialistycznym świecie, zmuszają go do myślenia, wymagają określenia kim jest jako człowiek, w co wierzy lub powinien wierzyć. Może także wskazywać, że ma on dosyć opieki nad bratem, który ciągle „staje się” zmieniając swoje wierzenia religijne i wymagając od Piotra materialnej pomocy. Piotr wydaje się akceptować fakt, że musi opiekować się młodszym bratem Donaldem, ale czyni to bez entuzjazmu. Uważa brata za życiowego nieudacznika, którego musi utrzymywać podobnie jak resztę rodziny. Jest dobrym obserwatorem i szybko ocenia ludzi. W Websterze, autostopowiczu którego bracia zabierają po drodze, od razu rozpoznaje naciągacza. Piotr zabiera go niechętnie czując w tym smak przygody i wiedząc, że może mu on najwyżej ukraść z auta popielniczkę. Jeśli ktoś miałby go zabić, to nie Webster, lecz jego własny brat. Nie przyznaje się przed sobą i uważa za dziecinadę fakt, że w dzieciństwie stosował przemoc wobec młodszego brata. Pomimo, że przypomina sobie sen, w którym on potrzebował pomocy a Donald się nim opiekował, opisując ten sen bratu zataja fakt, że był w nim ślepy. Nie jest w stanie przyznać się do jakiegokolwiek słabości, ani przed sobą samym ani przed bratem. Zostawiając Donalda w lesie pozornie, symbolicznie pozbywa się problemu opieki nad nim.

Donald (młodszy brat): Donald jest kawalerem, utrzymuje się z dorywczej pracy malując domy i jednocześnie popadając w długi, także u swojego brata. Poważny i kościsty,

sprawia wrażenie idealisty i romantyka oderwanego od realiów życia. Szuka Boga i duchowych wartości, co wyraża w przechodzeniu przez różne grupy religijne, wyznaniowe i sekty, martwiąc się nie tylko o własną duszę, ale także o dusze innych ludzi, zwłaszcza swojego brata Piotra, czego starszy brat nie może pojąć. Swoje sądy wyraża niewerbalnie poprzez „znaczącą ciszę, insynuację, wymowne i zdesperowane spojrzenia znaczące „Bracie, do czego doszedłeś?” (212) Jest człowiekiem bezinteresownym i dobroczynnym. Będąc odpowiedzialnym za wyżywienie we wspólnocie religijnej rozdaje zakupy potrzebującym. Na pytanie Piotra „Komu dałeś zakupy?” odpowiada:

„ Jakimś ludziom, których zabrałem w drodze do domu [wspólnoty religijnej]. Jakimś rolnikom. Było z nimi ośmioro dzieci i nawet nie mówili po angielsku – tylko przytaknęli głowami. Mimo to, nie powinienem rozdać zakupów. Tak czy inaczej, nie wszystkie.” (215-216)

Gdy Donald zostaje zakażony wirusem żółtaczką w hinduskiej społeczności (Piotr pokrywa koszty leczenia), postanawia przejść na chrześcijaństwo. Cokolwiek Donald robi, robi nie tak jak trzeba. Nawet koszulkę manifestującą swoje religijne dążenia z napisem „Postaw na Boga” zakłada na lewą stronę. Ale szybko, na rozkaz brata, używa jej jako szmaty i ściera nią rozlaną oranżadę, aby nie przesiąknęły nią skórzane fotele w nowym samochodzie Piotra, być może zdając sobie sprawę, że dla brata sprawy materialne stanowią największą wartość. Jest osobą łatwowierną o czym świadczy fakt, że wierzy w opowiadanie Webstera. Chociaż nie jest w stanie zapomnieć krzywdy wyrządzonej mu w dzieciństwie przez brata stara się mu wybaczyć.

Inne postacie:

Webster: Bracia spotykają go w restauracji w King City. Ubrany w czerwoną kurtkę, z małym, czarnym wąsikiem i świecącymi, zaczesanymi na czoło czarnymi włosami, wilgotnymi i świecącymi ustami z wyglądu kojarzy się z diabłem. Gdy Donald patrząc na niebo stwierdza „Ciemna noc” Webster poprawia go, mówiąc „Styksowa.”²¹

Matka: Jej postać wyłania się z rozmowy pomiędzy braćmi. Piotr określa ją jako przewrażliwioną na punkcie zdrowia Donalda, która „denerwowała się i martwiła, za każdym razem kiedy beknął” (216). Po operacji nie pozwalała Donaldowi wdrapywać się na drzewa, miał unikać rzeczy zagrażających jego zdrowiu. Matka nie wiedziała, że Piotr bije Donalda po pooperacyjnych szwach. Miał się on nim opiekować podczas

²¹ Rzeka Styks – w mitologii granica pomiędzy światem żywych i zmarłych.

nieobecności rodziców. Fakt ten sugeruje, że matka nie była świadoma ukrytej wrogości Piotra do Donalda.

Ojciec: Bracia nie wspominają ojca, ale prawdopodobnie z nim matka wychodziła w nocy zostawiając chłopców samych.

Styl: Ogromna precyzja środków artystycznych i elementów kompozycji. Rozmowa braci jest prowadzona bardzo potocznym językiem, który trudno jest oddać w pełni w tłumaczeniu („You must be kidding.” (213) Chyba żartujesz. „Farm life not your bag?” Życie na farmie ci nie pasuje? „Don’t play dumb.” Nie udawaj głupka. (215), “Come off it, Donald.” Zmień temat. (216) „Kid stuff.” Dziecinada, (217) „ Left it in your old Caddy, did you?” Zostawiłeś w swoim starym Cadillac’u?) Skrótowe pytania i odpowiedzi nadają rozmowie braci charakter przesłuchania, co potęguje napięcie. Ujawnia ona, że braciom trudno jest się porozumieć, ze względu na różne postawy wobec życia, co jest w tekście opowiadania silnie zaakcentowane. Brak wzajemnego zrozumienia również potęguje napięcie w ich wzajemnych relacjach. Napięcie intensyfikuje również cisza zapadająca między braćmi, ale jest to cisza nabrzmiała myślami braci i pomimo tego, że czytelnik nie wie co myślą, wie, że myślą, że gromadzą w tej ciszy swoje urazy, że lada moment to napięcie stanie się nie do zniesienia i bracia wybuchną. Narrator utrzymuje czytelnika w ciągłym napięciu.

„Podczas gdy Piotr jechał przed siebie i zapadał wieczór, pomiędzy braćmi zapanowała długa cisza.” (215)

Użycie krótkich, zwięzłych zdań i zdecydowana przewaga dialogu w tekście nadają opowiadaniu żywe tempo i płynność. Oszczędny i suchy język, dosłowne opisy nadają stylowi obiektywny charakter. Wolff stosuje również parataksy, czyli w obrębie zdań złożonych występują zdania pojedyncze współrzędne. Długie zdania zawierają krótsze, a zamiast słów „ponieważ”, „kiedy” autor używa łącznika „i”. Można to zauważyć np. kiedy Donald przypomina Piotrowi jak okrutnie traktował go w dzieciństwie:

„[Biłeś mnie] za każdym razem gdy nadarzyła się okazja. [...] Jak wtedy gdy starzy wychodzili w nocy i zostawiali mnie pod twoją opieką. Słyszałem jak mówili dobranoc i potem słyszałem zapalany samochód i kiedy odjechali leżałem i nadśluchiwałem. Po chwili słyszałem twoje kroki w korytarzu i zamykałem oczy i udawałem, że śpię. Bywały noce kiedy stałeś za drzwiami, tylko stałeś tam, i potem odchodziłeś. Ale przez większość nocy otwierałeś drzwi i słyszałem twój oddech w moim pokoju. Przychodziłeś i siadałeś obok mnie na łóżku, pamiętasz - Piotrze, musisz- pamiętać-siadałeś obok mnie na łóżku i odkrywałeś pościel. Jeśli leżałem na brzuchu obracałeś mnie na drugą

stronę. Potem podnosiłeś koszulę pizamy i zaczynałeś mnie uderzać po szwach [na ranach- A.G]. Biłeś mnie z całej siły, biłeś i biłeś, bez końca. A ja leżałem z zamkniętymi oczami. Bałem się, że się wściekniesz jeśli odkryjesz, że wiem, że próbujesz mnie zabić.” (216-217)

Użycie parataksy nadaje stylowi charakter naturalnej mowy, szybkie tempo. Skrótość zdań oraz częste powtórzenie spójnika „i” sprawia, że czytelnik słyszy monolog Donalda, tak jakby siedział obok i dzielił się swoim bólem. Te zdania same w sobie są jak uderzenia, zarówno psychiczne jak i fizyczne, których doświadczał w dzieciństwie ze strony silniejszego brata. Bierność Donalda w konfrontacji z Piotrem była jedyną możliwością okazania siły i sposobem na przeżycie w dzieciństwie. Ale jako dorosły nie musi już ukrywać ran i milczeć. Może to wykrzyczeć bratu po dwudziestu pięciu latach milczenia, jednym tchem za pomocą perfekcyjnie dobranych wyrażań.

Ironia: Wolff używa słownej i sytuacyjnej ironii. Na początku opowiadania poddaje w wątpliwość wartości według których żyje Piotr i ludzie z jego środowiska:

„Miał dwie córki, żaglówkę, dom z którego mógł zobaczyć cienki skrawek oceanu i przyjaciół, którym powodziło się wystarczająco dobrze w życiu aby nie życzyć mu niepowodzenia.”(212)

Wymienienie córek na równi z żaglówką i domem czyni z nich jakby kolejne przedmioty, jakie Piotr posiada. S k r a w e k oceanu natomiast sugeruje ograniczenie jego życiowych i myślowych horyzontów, wrażliwości na piękno i zdolności odczuwania emocji wyzwalanych u większości ludzi na widok otwartego morza czy oceanu. Wartość przyjaźni mierzona wyłącznie statusem materialnym także zostaje zakwestionowana.

„[Donald] Wyrażał swoje sądy sposobami, które jemu wydawały się subtelne: poprzez znaczącą ciszę, insynuację, spojrzenie pełne delikatnej desperacji, które znaczyło ‘ Bracie, do czego doszedłeś?’ ” (212)

W opinii narratora formy przekazywania sądów przez Donalda wcale nie są subtelne. Przepelniony ironią jest także wniosek Piotra, że jego brat i życiowy nieudacznik, może zainwestować w niepewny interes i wygrać, podczas gdy on nie zostanie nagrodzony pomimo ciężkiej pracy. Piotr mówi:

„Ale dowcip. Ale byłby to żart gdyby istniała nagroda i nie otrzymał jej ten, kto na nią zasługuje, kto ciężko pracuje lecz ten drugi. [Donald]” (222)

Bracia stosują także ironię podobną do sokratejskiej. [Sokrates udawał naiwnego i pozornie poszukiwał u swojego rozmówcy wiedzy, w istocie mając na celu, kolejnymi pytaniami udowodnienie mu niewiedzy]. Piotr zadając Donaldowi pytania dotyczące powodu jego usunięcia z religijnej społeczności udowadnia bratu jego nieudolność życiową. Donald natomiast zwracając się z pytaniami dotyczącymi ich dzieciństwa udowadnia bratu, że śmieje się z ludzi mających cel w życiu, bo sam jest osobą słabą i przerażoną.

Ironiczne wydaje się zakończenie opowiadania. Piotr, który jechał odebrać brata by go wziąć do domu zostawia go na bezludziu, w lesie, w ciemności, narażając na niebezpieczeństwo. Ironia polega na tym, że Donald mógł być bardziej bezpieczny wracając sam, co kwestionuje wartość braterskiej miłości, więzów krwi. Początkowe dobre intencje Piotra, na skutek błahych w istocie zdarzeń, jak wylanie oranżady, spotkanie autostopowicza i pozornie mało ważnej rozmowy doprowadzają do rozstania braci. Piotr nie ceni sobie faktu posiadania brata. Zdaje się nie zauważać znaczenia i konsekwencji tego faktu. Odjeżdżając nowym samochodem myśli o swoich stu dolarach jakie stracił przez Donalda, obnażając w ten sposób swoje ubóstwo emocjonalne i duchowe: to on jest „biednym” bratem, a nie bogatym.

Ton: Początkowo obiektywny, bez emocji, stopniowo zabarwiany ironią, w trakcie rozwoju opowiadania poprzez styl opisu i przedstawione dialogi zdradzający krytyczny stosunek wykształconego, dokładnego obserwatora wobec sytuacji braci, wyrażający, zatroskanie, frustrację, niepokój i wzruszenie.

Symbole: Małe przedmioty i zdarzenia nabierają symbolicznego znaczenia.

Skoki spadochronowe mogą symbolizować próbę zmiany stylu życia Piotra, pragnącego wprowadzić do swojego zmaterializowanego życia pewną dawkę mistycyzmu, przygody, ryzyka.

List ze społeczności religijnej, w której przebywał Donald, o którym nie może zapomnieć Piotr, może symbolizować nieodpartą konieczność stawania się w pełni człowiekiem, poprzez docenianie wartości duchowych i religijnych, znaczenie społeczności, jaką jest rodzina, poprzez stawianie sobie pytań i szukanie głębi religijnej.

Pusty papierowy kubek toczący się obok stóp skulonego pod ścianą Donalda, popychany wilgotnym wiatrem może symbolizować jego sytuację życiową, przenoszenie się z miejsca na miejsce, poszukiwanie głębszych wartości. Takie znaczenie może mieć także założona odwrotnie koszulka z napisem „Postaw na Boga.”

Nowy samochód Piotra symbolizuje jego materialistyczne podejście do życia, podobnie jak inne dobra jakie posiada: dom, łódkę, grono zamożnych przyjaciół. Donald, mający duchowe podejście do życia musi ten świat opuścić, „wysiąść z auta,” co czyni.

Podróż samochodem można odczytać jako pełną konfliktów, od dzieciństwa, relacje braci.

Autostrada i nazwy miejscowości, w których bracia się zatrzymują

Paso Robles (hiszp. *Aleja dębów*, ang. *Oak Passage*) miejscowość z której jest odbierany Donald, jest miejscem religijnej społeczności, może kojarzyć się z siłą („silny jak dąb”, „potężny jak dąb”), oparciem jakie daje religia, społeczność, rodzina, a którą Donald opuszcza. *Santa Cruz* (hiszp.Święty Krzyż) oznacza duchowość, punkt wyjazdu i cel podróży. Tutaj bracia mają dotrzeć razem. W religii chrześcijańskiej krzyż ramionami otacza ziemię i łączy ją z niebem, jest także symbolem cierpienia i zbawienia. *King City-* (ang. Miasto Króla), w którym zabierają Webstera może wskazywać na materialne bogactwo. *Soledad* (hiszp.samotność), w którym Webster wysiada można odczytać jako przestrożę, że gdy gromadzenie bogactwa staje się jedynym życiowym celem człowieka, może zostać sam.

Webster symbolizuje zło, które czyha na człowieka, przypadkowo wybiera słabych i wrażliwych ludzi, lub stereotypowe podejście do napotkanych ludzi, osądzanych po wyglądzie, brak zaufania człowieka do napotkanego człowieka.

Sen Piotra, w którym był ślepy i prowadzony przez Donalda może symbolizować fakt, że podświadomie Piotr powinien uznać wartość duchowego przewodnictwa Donalda w swym zmaterializowanym życiu. Jego „ślepotą” wskazuje na nie dostrzeganie rzeczy naprawdę ważnych.

Scena w lesie

„[Piotr] Stał zwrócony w stronę Donalda w blasku czerwonych świateł postojowych. 'Tak jest lepiej', powiedział Piotr. Donald tylko spojrzął na niego. 'Lepiej dla ciebie,' dodał Piotr.

Donald objął się rękami. Trząśł się. 'Nie musisz tego wszystkiego mówić', powiedział do Piotra. 'Nie winię cię'

'Winisz mnie? O czym do diabła mówisz? Za co mnie winisz?'

'Za cokolwiek', odparł Donald.

'Chcę wiedzieć co rozumiesz mówiąc, że mnie nie winisz.'

'Nic. Nic, Piotrze. Lepiej jedź już. Niech ci Bóg błogosławi.'

'To wszystko,' rzucił Piotr. Przyklęknął na jedno kolano, szukając czegoś w zbitej ziemi. Nie wiedział czego szukał. Jego ręce wiedziałyby gdyby znalazły.

Donald dotknął ramienia Piotra. 'Lepiej jedź już.'

Gdzieś w lesie Piotr usłyszał trzask gałęzi. Wstał. Spojrzał na Donalda a następnie wrócił do auta i odjechał.” (223)

Sytuacja końcowa, kiedy Piotr zostawia Donalda na końcu w lesie nabiera wymiaru symbolicznego. Donald chce wysiąść z auta, opuszczając zarazem raz na zawsze zmaterializowany świat swojego brata, gdzie pieniądze są ważniejsze od człowieka. Scena w której Piotr szuka czegoś w ziemi kojarzy się z szukaniem kamieni by rzucić nimi w Donalda (nie znajduje ich bo ziemia jest zbita) lub jakiegoś drobiazgu, który wydaje się ważniejszy od losu brata. Może sugerować, że Donald, jak Chrystus, drżący i zmarznięty, w czerwonym blasku świateł samochodu, błogosławi brata i dotykając ramienia klęczącego Piotra, mówi „Idź i nie grzesz więcej.” Mimo bólu rozstania, błogosławi bratu oddając go w opiekę Boga. Trzask gałęzi w ciemnym lesie wywołuje lęk o bezpieczeństwo Donalda w czytelniku, (być może czyha tam na Donalda jakieś zło), ale nie w Piotrze, który wsiada do auta i odjeżdża, włączając kasetę z muzyką. Muzyka płynąca z głośników w samochodzie nie zagłusza jednak całkowicie wyrzutów sumienia, bowiem tylko pozornie Piotr zostawia brata na jego prośbę i oddala się, mijając płoty obklejone kawałkami papieru niczym rozwianymi pieniędzmi. Prowadzi auto na którego szybie mgła zamienia się w krople przypominające łzy. Udaje, że nie zwalnia, że nie będzie wracał po brata, że będzie wiedział co odpowiedzieć żonie na pytanie „Gdzie on jest? Gdzie jest twój brat?” (223)

Pachelbel Canon, muzyka, której słucha Piotr po zostawieniu Donalda w lesie może być sposobem na zagłuszenie wyrzutów sumienia. Muzykę tę charakteryzuje powtarzający się motyw, który jest początkowo spokojny i prosty, stopniowo rośnie, staje się bardzo intensywny, po czym ponownie wraca do prostoty. *Pachelbel Canon* może symbolizować rozwój akcji opowiadania z perspektywy Piotra. Życie bez Donalda było proste, z Donaldem skomplikowane, a bez niego znowu spokojne.

„*Gdzie on jest? Gdzie jest twój brat?*” (223) to pytania, które Bóg kieruje do Kaina po zamordowaniu przez niego brata Abla. Symbolizują one odpowiedzialność względem brata lub innego członka rodziny, czy człowieka, potrzebę kochania i bycia kochanym oraz konsekwencje jakie niesie za sobą brak rodzicielskiej miłości, lub okazywanie jej nierówno dzieciom, wywołując w nich poczucie odrzucenia i chęć zemsty.

Komentarz:

Opowiadanie „Bogaty Brat” Tobiasa Wolffa nawiązuje do opowieści o Kainie i Ablu, będąc komentarzem i próbą odpowiedzi na pytanie Kaina „Czyż jestem stróżem brata mego?”

(I Mojż. 4,9) Bracia, Piotr i Donald (podobnie jak rolnik Kain i pasterz Abel), prowadzą zupełnie odmienny tryb życia i wyznają odmienne systemy wartości. Ich wspólna podróż, ostra i ironiczna wymiana zdań, przesadzona reakcja na słowa, każdy ruch lub wyraz twarzy doprowadzają w końcu do wykrzyczenia cierpień, doznanych w dzieciństwie. W tej scenerii ujawniają się odniesienia do biblijnej opowieści o Kainie i Ablu. Donald wyrzuca Piotrowi, że w dzieciństwie chciał go zabić. Choć Piotr twierdzi, że nigdy by tego nie zrobił z premedytacją, dokładny opis zdarzenia i jego reakcja, jaką jest zmiana tematu rozmowy, świadczą o tym, że tak było. Jak w opowieści o Kainie i Ablu, bracia popadli w konflikt rywalizując o względy rodzica. Matka Piotra i Donalda reagowała bardzo uczuciowo na każde zachowanie młodszego syna, co najwyraźniej wynikało z faktu, że był słabszy i bardziej wrażliwy niż Piotr. Dowiadujemy się z relacji Piotra, że „mama denerwowała się i martwiła, za każdym razem kiedy beknął” (216). W głosie Piotra wyczuwalny jest ból zapamiętany z dzieciństwa, a zarazem ironia. W opowiadaniu Wolffa motywy postępowania matki pozostają niewyjaśnione. Prawdopodobnie młodszy, wątpliwy i słaby Donald wymagał większej opieki niż Piotr. Jednak Piotr musiał się czuć zazdrosny o młodszego brata i odrzucony przez matkę (bracia nie wspominają ojca). Być może podobnie było w przypadku Kaina. W opowiadaniu Wolffa biblijna relacja Kaina i Abła ulega odwróceniu i komplikacji. Podczas kiedy Kain staje się banitą wyrzuconym z rodzinnego szczepu, tutaj Donald, a nie Piotr, który chciał zabić brata w dzieciństwie, tuła się od społeczności do społeczności. Piotr śledzi jego losy, jak stróż wyciąga go z kłopotów i oferuje swój dom. Bóg naznacza Kaina i nie pozwala mu zginąć nagłą śmiercią, całym swoim życiem ma bowiem odpokutować za zabójstwo brata. W opowiadaniu Wolffa to niedoszła ofiara (nie zabójca) jest jakby ciągłym wyrzutem sumienia Piotra, ciężącym mu balastem. Piotr, odmiennie niż Kain, znajduje swoje miejsce w cywilizacji kapitalistycznej - tej cywilizacji, której, jak mówi Webster, na imię „chciwość”. Granica pomiędzy materializmem a duchowością braci staje się bardzo wyraźna. Każdy z nich z dumą broni swoich wartości. Bracia sami oddzielają się od siebie, próbując przeforsować treści w jakie wierzą, wymazać z pamięci bolesne wspomnienia lub zrozumieć je. W momencie kiedy Piotr zostawia brata w lesie czytelnik czuje wagę tej decyzji i wie, że nie taką decyzję powinien podjąć. Opowiadanie Tobiasa Wolffa porusza problem zawitych relacji rodzinnych, konfliktów postaw i wartości, poczucia odpowiedzialności za drugiego

człowieka, potrzeby wzajemnego rozumienia człowieka przez człowieka, odpowiedzialności za brata czy siostrę, odpowiedzialności za drugiego człowieka. Bycie „stróżem swojego brata” wymaga wzajemnego zrozumienia i zaakceptowania postaw i wartości według których żyje i jakie wyznaje druga osoba, co jest trudne, ale możliwe do osiągnięcia.

Ustna interpretacja:

Wstęp mówiony przez interpretatora:

„Większość z was posiada rodzeństwo. Niektórzy chcieliby je mieć. Siostry i bracia mogą nas kochać, opiekować się nami, uczyć nas ale także nienawidzić, a nawet zabić. Opowiadanie Tobiasza Wolffa „Bogaty Brat” przedstawia relację dwóch braci i jest jednocześnie echem znanej wszystkim biblijnej przypowieści o Kainie i Abla. Autor opowiadania stara się odpowiedzieć na pytanie ‘Czyż jestem stróżem brata mego?’
Czy jestem odpowiedzialny za mojego brata? W jakim stopniu jestem za niego odpowiedzialny?”

Fragmety do ustnej interpretacji:

Interpretator czyta pierwsze cztery akapity tekstu, w których narrator przedstawia i opisuje braci, ich cechy osobowości i wygląd, poglądy na życie. Po czym używa tzw. „przejścia.” Mówi:

„Pewnego dnia Piotr odbiera Donalda z Paso Robles, w południowej Kalifornii, po jego kolejnej nieudanej próbie życia w religijnej komunie, na wsi. Bracia rozmawiają jadąc samochodem.

„No i co się stało?” zapytał [Piotr]. „Życie na wsi ci nie pasuje?”

Donald milczał przez chwilę i odparł krótko, „Zawaliłem”

„Co zawaliłeś?”

„Wszystko. Nie udawaj głupka, Piotr. Wiem, że napisali do ciebie” Donald spojrzął na Piotra a potem znowu skierował wzrok przed siebie.”(215)

Interpretator kontynuuje czytanie dialogu do momentu, gdy Donald wyrzuca Piotrowi jak bił go w dzieciństwie, kończąc na słowie kiedy Piotr twierdzi, że była to ‘dziecinada’, „stara historia.”(217)

Interpretator mówi:

„Bracia jadą dalej. W trakcie podróży zabierają autostopowicza, Webstera. Donald zmienia Piotra za kierownicą, a ten zmęczony zasypia. Gdy się budzi, autostopowicza już nie ma i Piotr dowiaduje się, że brat wzruszony jego opowiadaniem dał mu 100 dolarów otrzymane od Piotra.”

„Dlaczego?” zapytał Piotr. „Czemu mu je dałeś?”(221)

Interpretator czyta tekst do końca opowiadania zawierający kulminacyjną scenę w lesie kiedy Piotr zostawia tam Donalda i odjeżdża słuchając muzyki. Fragmenty te mogą być wykonane przez jednego interpretatora czytającego całość. Mogą być także wykonane przez trzech interpretatorów, narrator zaczyna czytając pierwsze cztery akapity tekstu, mówi także „przejścia”(transitions) posuwające akcję opowiadania do przodu, dwóch interpretatorów czyta dialog Donalda i Piotra. Narrator po przeczytaniu swoich części wycofuje się do tyłu lub na bok, tak aby nie zwracać na siebie uwagi publiczności.

Interpretacja może być wykonana na stojąco, lub na siedząco wykorzystując krzesła sugerujące siedzenia w aucie. Na końcu można dodać w tle słów narratora muzykę, której słucha Piotr (*Pachelbel Canon*), po zostawieniu Donalda w lesie i kobiecy głos (kasety audio, lub dodatkowej interpretatorki) zadający pytanie „Gdzie on jest? Gdzie jest twój brat?” Te dwa ostatnie pytania, które jednocześnie kończą opowiadanie mogą być powtórzone parę razy w różnej intonacji, z ciekawością, niedowierzaniem, z pretensją w głosie, wreszcie krzyżąc.

ANALIZA DRAMATU

Tytuł: *Śmierć puka* (*Death Knocks*)

Autor: Allan Stewart Koningsberg (Woody Allen)

Sylwetka pisarza: Allan Stewart Koningsberg, znany popularnie pod pseudonimem Woody Allen, to amerykański aktor, reżyser, scenarzysta, dramaturg, kompozytor. Urodził się

1 grudnia 1935 roku w rodzinie żydowskich emigrantów; jego matka (Nettie Cherry) wyemigrowała do Ameryki z Wiednia, a ojciec (Martin Koningsberg) z Rosji.²²

Rodzina Koningsbergów często zmieniała miejsca zamieszkania, a Woody Allen zmieniał szkoły i kolegów. Od dzieciństwa był samotnikiem, z tendencjami depresyjnymi uciekając w świat filmów, komiksów, magii i programów radiowych. Woody Allen wspomina:

²² E. L a x, *Woody Allen*, Da Capo Press, New York, 2000, s. 9-10.

“Lubię komiksy i do lat piętnastu nie czytałem niczego innego. Były to komiksy wszelkiego rodzaju, począwszy od komiksach o ludziach z nadprzyrodzonymi zdolnościami a kończąc na przygodach kaczek i mysz.”²³

Jego pierwszymi miłościami były filmy i Manhattan. Jego biograf J. Baxter pisze:

“Kiedy miał trzy lata, mama zabrała go do kina na *Śpiącą królownę*. Był to jego pierwszy film. Siedział cicho na czerwonym, pluszowym krześle, aż do momentu kiedy zgasły światła. Wtedy na ekranie pojawiły się postacie. [...]. Ruszały się! Zaskoczony tym zjawiskiem pobiegł aby ich dotknąć, a mama musiała odciągnąć go od ekranu.”²⁴

Jako dziecko zamiast w szkole przesiadywał w kinie oglądając komediowe filmy z Charlie Chaplinem, Terry Thomasem i Alastaiem Simem w rolach tytułowych. W młodości jego najbardziej ulubionym filmem był film *Przeminęło z wiatrem*, który Allen obejrzał, razem z kolegami, dziesięć razy w ciągu jednego tygodnia, zachwycając się Scarlett O’Harą.²⁵ Kolejnym filmem, który zrobił na nim olbrzymie wrażenie był film Ingmara Bergmana *Lato z Moniką (Summer with Monica)* rozpoczynając długoletnie zainteresowanie Allena twórczością tego reżysera.²⁶ W młodości Woody Allen występował publicznie, po raz pierwszy próbując swoich sił w popisach magicznych w trakcie przesłuchania do niedzielnego programu telewizyjnego pt. *The Magic Clown*. Występował także jako magik przed turystami w ośrodkach wczasowych w Catskill Mountains.²⁷ W 1952 roku, Allan Konigsberg, licealista, postanowił zostać autorem komiksów. Przyjął pseudonim Woody Allen i zaczął pisać i rozsyłać swoje dowcipy do różnych czasopism, m.in. *Mirror*, *Post*. Publikacja komiksów stała się dla Allena źródłem dumy i nadała jego życiu nową perspektywę. W 1952, został zatrudniony przez Gene Shefrin, agenta prasowego pracującego dla Davida Albera, do pisania gagów.²⁸ Każdego dnia po zajęciach w liceum jechał do jego biura, w ciągu paru godzin pisał ok.50 dowcipów.²⁹ W 1953 roku ukończył Midwood High School i następnie krótko

²³ J. B a x t e r, *Woody Allen: A Biography*, Carroll & Graff Publishers, Inc., New York, 1998, s.15.

²⁴ E. L a x, *Woody Allen...* op. cit., s. 22.

²⁵ M. M e a d e, *The Unruly Life of Woody Allen: A Biography*. Cooper Square Press, New York, 2001, s.38.

²⁶ E. L a x, *Woody Allen*, Da Capo Press, New York, 2000, s. 64-65.

²⁷ *Ibid.*, s.50-51.

²⁸ *Ibid.*, s.68-71. Allen szacuje, że pracując dla Albera napisał ok. 20.000 żartów. s. 91.

²⁹ *Ibid.*, s. 72.

studiował w New York University, a potem City College of New York. Nie dokończył żadnej z tych uczelni, natomiast nadal uczęszczał systematycznie do kina i odnosił sukcesy jako pisarz komediowy.³⁰ Pisał teksty dla ludzi estrady, występujących w telewizji, oraz do różnych czasopism. Pragnął jednak zostać scenarzystą lub dramaturgiem. Tak wspomina zajęcia z dramatopisarstwa prowadzone przez Lajosa Egri.³¹

“ Nasza grupa składała się z osób w wieku powyżej 45 lat. Właściwie trudno było określić o co tam chodziło, ale Egri był dobry. Zrozumiałem, że to co ja robię ma sens, podniósł mnie na duchu. Nadal uważam, że jego podręcznik *The Art of Dramatic Writing* jest najbardziej stymulującą i najlepszą książką na temat pisania sztuk teatralnych a mam wszystkie pozycje wydane na ten temat.[...] Nikt tak naprawdę nie nauczy cię jak pisać, ale zwróci twoją uwagę na istotne elementy podczas gdy oglądasz sztukę lub czytasz dramat. Zauważysz wtedy, że czegoś w nich brakuje np. nie ma stopniowego budowania napięcia w rozgrywającej się akcji.”³²

Allen zaczął czytać dramaty i oglądać sztuki w teatrze. Jego ulubionymi były utwory pióra Tennessee Williamsa, Arthura Millera, Henrika Ibsena, Antoniego Czechowa, Maxwella Andersona, Roberta Sherwooda i Williama Shakespeare’a lecz czasem także komedie, np. Garsona Kaninsa *Urodzony wczoraj* (*Born Yesterday*). Punktem zwrotnym w jego karierze jako dramaturga okazała się współpraca z pisarzem tekstów do programu telewizyjnego *The Colgate Comedy Hour* w Hollywood, Danym Simonem. Simon pokazał Allenowi technikę pisania skeczy dla aktorów będącą, zdaniem Allena, preludium do pisania dramatów.³³

W trakcie pisania Allen odgrywał je, dokonując istotnych zmian lub odkrywając inne wersje.³⁴ Jego zainteresowanie dramaturgią rosło. W liście do Jacka Victora, przyjaciela z Nowego Jorku, Allen pisał :

“Dużo czytam: Ibsena--O’Neill’a--D. H. Lawrence’a. Mam dla ciebie propozycję. Zrób to, a poczujesz się wspaniale. Weź dramaty O’Neilla, zapewne zgromadzone w jednym zbiorze i przeczytaj: *Pożądanie w cieniu wiązów*, *Dynamo*, *Włochata małpa*. Wszystkie są niesamowite.... Wtedy ty

³⁰ Ibid., s.76-78.

³¹ Patrz. L. E g r i, *The Art of Dramatic Writing: Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives*, Simon and Schuster, New York, 1960.

³² E. L a x, *Woody Allen...*op. cit. s. 80.

³³ Ibid., s. 96-97.

³⁴ Ibid., s. 97.

także zrozumiesz czym się interesuję jako pisarz. Zobaczysz, że chociaż moim pomysłem brak dopracowania i uporządkowania, zawsze tchną poetyckim nastrojem, którego źródłem są egzystencjalny horror, nienormalność, śmierć....”³⁵

W sezonach letnich 1956-1959 Allen pracował w ośrodku wypoczynkowym Tamiment (Upstate New York) pisząc skecze i monologi do programów estradowych, które reżyserował sam. Od 1960 roku zaczął występować jako komik w nowojorskich kabaretach. Początki tej kariery nie były łatwe. Pierwszy występ Allena w klubie Blue Angel okazał się kompletnym fiaskiem z powodu jego zdenerwowania i monotonnego sposobu mówienia. Allen zakładał, że pomimo monotonnego tonu jego wystąpienia, inteligentna publiczność zrozumie przedstawiany przez niego humor.

“Myślałem sobie. Napiszę śmieszny tekst, wstanę i go przeczytam, a publiczność będzie się śmiała. Tak też zrobiłem. Wyciągnąłem kartki papieru z tekstem w nocnym klubie, ale one nie miały dla publiczności żadnego znaczenia, bo spodziewała się ona czegoś zupełnie innego. Publiczność chce poczucia kontaktu z występującym, chce polubić go i odkryć jako śmiesznego człowieka. Największym błędem komików jest sztywne opieranie się na tekście, chowanie się za swoimi tekstami.”³⁶

Początkowo występy sceniczne były dla Allena olbrzymim stresem. „ Od rana do wieczora ze strachu przed występem bolał mnie brzuch.”³⁷ W przewyciężaniu strachu i tremy pomagali mu jego dwaj agenci, Jack Rollins and Charles Joffe, zapewniając, że robi postępy. W końcu przyzwyczał się do występów przed publicznością, wypracował swój osobisty styl i jeździł po kraju występując m.in. w St Louis, Los Angeles, San Francisco, Chicago i Washington DC.³⁸ Jako komik Woody Allen cieszy się opinią “realisty, cynika, awansującego społecznie, żydowskiego intelektualisty, [...] odkrywającego bardzo czułe i osobiste fragmenty z życia [...]”³⁹ W 1972, podczas występu w Los Vegas mówił publiczności ”o swoim dzieciństwie w Brooklynie, jak próbował zorganizować strajk, który miał doprowadzić do bankructwa firmę jego ojca, [...], jak w dzieciństwie był karmiony ze “sztucznych piersi”, o swojej jurności w noc poślubną, kiedy to żona, zrobiła przerwę i klaskała na stojąco.”⁴⁰

³⁵ Ibid., s.101-102.

³⁶ J. B a x t e r, *Woody Allen: A Biography* ..., op. cit., s.71.

³⁷ Ibid., s. 71.

³⁸ Ibid., s. 81.

³⁹ Ibid., s. 80.

⁴⁰ E. L a x, *Woody Allen...* op. cit., s.129.

“Jego żarty były niczym ‘mówione komiksy.’ Zawierały elementy surrealistyczne i fantastyczne, a jednak gdy Woody je przedstawiał publiczność wierzyła, że to co mówił mogło się zdarzyć, chociażby tylko jemu. Żarty Allena cieszą się dobrym odbiorem publiczności gdyż przedstawia je tak jakby były problemami z jego życia. Nieważne jak nierealne jest to co mówi, jest w tym bardzo przekonujący. Ponieważ publiczność mu wierzy jest śmieszny. Większość jego kabaretowego występu [w Los Angeles-A.G] miała formę długiej narracji, chociaż czasami dodawał mimochodem inne historyjki [...]”⁴¹

Występy estradowe Allena stawały się z biegiem czasu i praktyki bardziej zaplanowane, dopracowane i spotykały się z entuzjastycznym odbiorem publiczności, ale nie zaspokajały jego życiowych ambicji. 20 kwietnia 1960 roku spróbował po raz pierwszy swoich sił jako dramaturg w rewii muzycznej *From A to Z* wystawionej na Broadwayu w Plymouth Theatre. Zawierała ona dwa akty napisane przez Allena: “Hit Parade” i “Psychological Warfare.” Rewia nie uzyskała pozytywnych recenzji i nie cieszyła się zbyt dużą popularnością, nie powstrzymało to jednak Allena od kontynuowania kariery dramaturga.⁴² Pracując z Charalim Feldmanem nad scenariuszem do filmu *Co nowego, koteczku?* (*What's New Pussycat?*) jednocześnie grając w nim jedną z ról, pisał swoją sztukę *Don't drink water*.⁴³ Film *Co nowego, koteczku?*⁴⁴, stał się kinowym hitem, a jednocześnie debiutem aktorskim Allena, po którym otrzymywał liczne oferty zarówno jako aktor, reżyser, scenarzysta, autor tekstów estradowych czy artykułów w gazetach. Rozgłos przyniosły mu dwie sztuki wystawione na Broadway'u w latach 1960tych *Don't drink water* (1966)⁴⁵ i *Zagraj to jeszcze raz* (*Play It again, Sam*,⁴⁶ 1969, polska premiera w 1987 roku). Woody Allen jest także autorem następujących dramatów: *Central Park West*, *Death*, *Floating Light Bulb*, *God*, *Old Saybrook*, *Riverside Drive*, *Second Hand*

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid., s. 171.

⁴³ Ibid., s. 209.

⁴⁴ Film cieszył się ogromną popularnością ale nie podobał samemu Allenowi. “Feldman zarobił na filmie miliony dolarów, a Allen zdobył natychmiastowy rozgłos jako reżyser i aktor. Drastyczne cięcia w scenariuszu dokonane przez Feldmana nie podobały się Allenowi. Po nakręceniu trzech swoich filmów, Allen tak wyraził się o filmie *Co nowego, koteczku?* ‘Jeśli mógłbym nakręcić go sam, byłby dwa razy śmieszniejszy, ale odniósłby o połowę mniejszy sukces kasowy’. To zdanie podkreśla różnicę pomiędzy Allenem i Feldmanem, czy innymi reżyserami filmowymi. Woodye’mu zarówno wtedy jak i teraz zależy na artystycznym a nie komercyjnym sukcesie.” E. Lax, *Woody Allen*, Da Capo Press, 2000, s. 204, 217.

⁴⁵ E. L a x: *Woody Allen*...op. cit., s. 237.

⁴⁶ Sztuka ta została zekranizowana (reż. Herbert Ross, Paramount Pictures), z Woody Allenem, Diane Keaton i Tony Robertsem w rolach tytułowych. Ross zmienił zakończenie sztuki, wprowadzając do w wersji filmowej sławną scenę pożegnania na lotnisku z filmu *Casablanca*. Zamiast Nowego Jorku akcja filmu rozgrywa się w bardziej romantycznym San Francisco. Patrz. P. A i x a l a, *Woody Allen*, Muza SA, Warszawa, 2006, s. 47. Por. E. L a x, *Woody Allen*... op. cit., s. 244.

Memory, Riverside Drive, Old Saybrook i *Central Park West*. Jako pisarz próbował swoich sił na łamach czasopisma *New Yorker*. W 1971 roku został wydany pierwszy zbiór opowiadań Woody'ego Allena *Wyrównać rachunki (Getting Even)*, w którym pojawiła się sztuka *Śmierć puka (Death Knocks)*, a potem kolejny zbiór pt. *Without Feathers*, (1975) z dwoma sztukami jednoaktowymi *God* i *Death*. W 1980 opublikował kolejny zbiór opowiadań pt. *Side Effects*.⁴⁷ Jego opowiadania są krótkie, zwarte stawiające sobie za cel rozśmieszanie czytelnika, ale także zmuszenie go do myślenia. Przed ich wydaniem Allen mówił:

“Chciałabym rozwinąć się jako pisarz i tworzyć krótkie opowiadania, a potem mam nadzieję napisać zabawną powieść. Nie chcę aby lata mijały mi na robieniu tych samych rzeczy [...]”⁴⁸

Woody Allen poszukiwał i poszukuje trwałych form artystycznego wyrazu, z których zdecydowanie najbardziej osobistą jest film, najlepiej obrazujący jego twórczy i ciągle rozwijający się talent.⁴⁹ Rozwija się także jako pisarz. Ostatnio wydał *W obronie szaleństwa (The Insanity Defense, 2007)* oraz *Czysta anarchia (Mere Anarchy, 2007)* Sztuka *Śmierć puka* nadaje się doskonale do ustnej interpretacji ponieważ porusza uniwersalny temat śmierci i związanych z nią ludzkich niepokojów bliskich każdemu człowiekowi, jest napisana z myślą o wystawieniu na scenie, jest także krótka i przeznaczona dla dwóch aktorów, śmieszna, a jednocześnie z głębokim przesłaniem intelektualnym.

Śmierć puka (Death Knocks)

Miejsce i czas: opisane przez dramaturga

„(Rzecz dzieje się w sypialni piętrowego domu Nata Ackermana, gdzieś w Kew Gardens. Na całej podłodze położona jest wykładzina dywanowa. Jest tu duże, dwuosobowe łóżko i wielka toaletka. Pokój urządzone starannie, na oknach zasłony, na ścianach wisi kilka obrazów i niezbyt gustowny barometr. W tle słychać muzyczny motyw i kurtyna unosi się. Nat Ackerman, łysy i brzuchaty pięćdziesięcioletni producent odzieży, leży na łóżku, kończąc czytanie najnowszego numeru „Daily News.” Ma na sobie szlafrok i kapcie;

⁴⁷ E. L a x, *Woody Allen...* op. cit., s.231.

⁴⁸ Ibid., s. 231-232.

⁴⁹ Strony internetowe informujące o jego filmach: <http://woody.allen.filmweb.pl/>, <http://www.woodyallen.art.pl/filmografia.php>.

czyta w świetle nocnej lampki przymocowanej od białego wezgowia łóżka. Zbliża się północ. Nagle słysząc jakiś hałas. Nat siada i spogląda w okno.)”(p. 1052,s.8)⁵⁰

Akcja:

Do pokoju Nata Ackermana wydostaje się, po rynnicy, ubrana na czarno postać i tracąc równowagę wpada do środka. Przedstawia się jako Śmierć a Ackerman wyraża niedowierzanie, że naprawdę nią jest. Zaczynają rozmowę. Śmierć prosi o szklanek wody i opisuje problemy jakie miała z dostaniem się do jego domu, po czym wyjaśnia, że przyszła zabrać Ackermana ze sobą. Nat stara się przekonać ją, że jeszcze nie jest gotowy, ale nie robi to na Śmierci wrażenia. Ackerman próbując zyskać na czasie i proponuje grę w remika; stawką ma być jeszcze jeden dzień życia Nata. Śmierć niechętnie zgadza się na taki układ i zaczynają grać. W czasie gry Nat pragnie dowiedzieć się czegoś więcej o umieraniu, więc zadaje Śmierci pytania: „Jak tam jest? Czy cokolwiek istnieje po śmierci? Czy warto tam iść?” Śmierć zajęta graniem pozostawia te pytania właściwie bez odpowiedzi, poza zdawkowymi stwierdzeniami „Będziesz leżał”, „Zobaczysz.” Ostatecznie Natowi udaje się dowiedzieć, że upadnie na podłogę i nie będzie się ruszał. Pyta czy istnieje możliwość, aby upadł na kanapę, a nie na twardą podłogę, a Śmierć przyrzeka mu, że zobaczy, co da się w tej kwestii zrobić. Kontynuują grę. Śmierć mówi Natowi, że jest to jej pierwsza praca oraz że każdy człowiek umiera inaczej, bowiem po każdego człowieka przychodzi jego własna Śmierć. Fakt ten dziwi Nata, ale Śmierć wyrozumiale stwierdza, że to nic dziwnego, że będąc producentem odzieży nie ma pojęcia o tajemnicach pozaziemskich. Nat czuje się dotknięty tym stwierdzeniem i wymienia swoje ziemskie osiągnięcia: zarabianie dużej ilości pieniędzy, wysłanie dzieci na studia, posiadanie samochodu, spełnianie życzeń żony: opłacanie jej służącej, ubieranie żony w futra, opłacanie kosztownych hoteli i wakacji. Nat informuje Śmierć, że obecnie żona przebywa w drogim hotelu po to, aby być blisko swojej siostry oraz że on planuje do nich dołączyć w przyszłym tygodniu. Nat wygrywa ze Śmiercią w karty, zyskując dodatkowy dzień życia i żąda od Śmierci dwadzieścia osiem dolarów. Śmierć początkowo nie chce mu zapłacić, ale w końcu to robi zapewniając, że jutro wróci i postara się odegrać te pieniądze. Śmierć wychodzi drzwiami, po czym spada ze schodów. Nat dzwoni do swojego przyjaciela Moe’go

⁵⁰ Wszystkie cytaty angielskie ze sztuki Woody Allena, *Death Knocks*, pochodzą z: X. J. K e n n e d y, *Literature: An Introduction to Fiction, Poetry and Drama*, 4th ed., Little Brown and Company, Boston, 1987, s. 1052-1058. Polskie cytaty pochodzą z: W. A l l e n: *Śmierć puka*, tłum. M. G u m k o w s k i, w: *Topos*, nr 6, październik 1993, s. 8-12. Ten cytat, s. 8. W nawiasach podaję strony w polskim tłumaczeniu (s.) i angielskim oryginale (p.).

Lefkowiza, właściciela odzieżowej fabryki, aby opowiedzieć mu o tym dziwnym spotkaniu wyrażając niedowierzanie, czy rzeczywiście odwiedziła go Śmierć, gdyż jego zdaniem zachowywała się idiotycznie.

Struktura:

Komedię można podzielić na trzy części: pierwszą, kiedy Śmierć wchodzi do pokoju Nata i zaczynają rozmawiać, drugą, gdy grają w remika, trzecią, po wygranej w karty Nata. Sztuka ma budowę klamrową; zaczyna się, gdy Śmierć wpada do pokoju Nata, a kończy, gdy spada ze schodów.

Styl: Sztuka napisana jest potocznym językiem, w amerykańsko-żydowskim dialekcie. Zarówno Nat jak i Śmierć używają krótkich zdań, zawierających ściągnięte formy językowe („*don't*”, „*I'm*”, „*didn't*”, „*Where's*”, „*it's*”, „*how's*”, pp.1053-1058). Śmierć czasami stosuje bardziej wyszukane słowa, np. „niedobrze mi”/ *I am nauseous*, (s.9, p.1053,) „Musiało cię to naprawdę wciągnąć”/ *You must have really been engrossed* (s.9, p.1053,) „wejść” „włączyć się”/ *traipse* (s.9, p. 1053,) i „tajemnice wieczności”/ *eternal mysteries*,

(s.11, p.1056,) Nat sporadycznie używa także słów z dialektu jidysz, np. „szwicz”/ *schvitz*, (s.12, p.1057), łaźnia parowa, gorąca kąpiel czy „szlep”/ *schlep*, (s.12, p.1058), oferma, fajtlapa. Akcja toczy się wartko, utrzymując czytelnika w napięciu, obie postacie mówią na przemian, lakonicznymi zdaniami, bez dłuższych monologów, czy opisów. Przewagą w sztuce stanowią pytania, a niektóre odpowiedzi także mają formę pytań, co jest cechą charakterystyczną żydowsko- amerykańskiego, komediowego dialogu z połowy 20ego wieku. Zaabsorbowanie czytelnika w rozgrywającą się akcją wynika z faktu, że bohaterowie znaleźli się w trudnej, kłopotliwej sytuacji, z którą czytelnik potrafi się utożsamić, a która zostaje obrócona w żart, poprzez wartką wymianę dowcipów. Czytelnik śledzi także śmieszne nieporozumienia, sprzeczne dążenia bohaterów, czekając w napięciu na zakończenie.

Postacie:

Nat Ackerman- „łysy, brzuchaty pięćdziesięciosiedmioletni producent odzieży”, który „ma na sobie szlafrok i kapcie”(s. 8), żonaty, mający dwójkę dorosłych dzieci, bogaty i dumny ze swojej materialnej sytuacji życiowej (posiadania domu, auta Chryslera, spełniania finansowych życzeń żony, np. opłacania jej służącej, wakacji, drogich futer, pobytu w luksusowym hotelu, pokrywania kosztów edukacji dzieci), dobrze prosperującego biznesu (przed wizytą Śmierci jego firma połączyła się z drugą o nazwie *Modiste Originals*). Jest pochłonięty czytaniem gazety, jednak tytuł artykułu, który czyta wskazuje na jego zainteresowanie brukowymi sensacjami: „UCZENNICE ZŁAPANE

NA NARKOTYCZNEJ ORGII”/ *NAB COEDS IN POT ORGY*, (s.9, p.1053). Nat nie czytał „Fausta” Goethego. Jest przekonany, że cieszy się dobrym zdrowiem i dlatego zaskakuje go wizyta Śmierci. Początkowo zaszokowany i przerażony spotkaniem ze Śmiercią, jest w stanie się opanować i przedłużyć swoje życie o jeden dzień wygrywając z nią w karty. Świadczy to o jego przebiegłości, posiadanej umiejętności przekonywania oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Nat wykazuje się opanowaniem, pewnością siebie, wolą walki i przekonaniem, że wygra. Potrafi igrać, przekomarzać się ze Śmiercią, żartować sobie z niej, utrzymywać ją na dystans. Jednocześnie Nat zastanawia się co czeka go na tamtym świecie.

Śmierć- ubrana w czarny, obcisły strój, ma na sobie pelerynę a na głowie kaptur. Jest w średnim wieku. Jej blada, kredowa twarz przypomina twarz Nata wskazując w ten sposób, że śmierć jest mężczyzną. Niezgrabna, po raz pierwszy wypełniająca swoje obowiązki, wydaje się naiwna i podatna na manipulację. Jest niezorganizowana i roztargniona, ze skłonnościami do hazardu, ale jednocześnie świadoma tej słabości. Wie, że nie powinna grać w karty, jednak nie potrafi odmówić sobie tej przyjemności. Śmierć posiada ludzkie cechy osobowości. Obnaża swoje błędy i słabości oraz stara sobie radzić z problemami. Czasami wydaje się być przyjazną, miłą osobą. Próbuje podkreślać swój autorytet i przejąć władzę na życiem Nata, jednak bez powodzenia. Nie posiada silnej zdecydowanej osobowości, a na końcu sztuki okazuje się bezradna, słaba i zagubiona.

Motyw przewodni:

Dramaturg używa popularnego motywu Śmierci odwiedzającej człowieka oraz podejmowanej przez niego próby zawarcia z nią paktu. Podobnego motywu, gry człowieka ze śmiercią użył w Ingmar Bergman w filmie pt. *Siódma pieczęć* (*The Seventh Seal*, 1956). Konflikt ukazany w sztuce jest nadal aktualny gdyż człowiek, którego symbolizuje Nat, stara się żyć jak najdłużej i w obliczu Śmierci wyzywa ją na pojedynek aby zdobyć chociażby jeden dodatkowy dzień życia. Śmierć stara się zrealizować swoje zadanie i wcześniej czy później zakończyć życie ludzkie.

Dramatyczna ironia:

Natowi wydaje się, że może przechytryć Śmierć, a na końcu sztuki ma wątpliwości czy to ona go odwiedziła. Granie w karty ze Śmiercią i wygrana jedynie odwleka moment umierania. Ironicznym wydaje się fakt, że Śmierć daje się namówić na grę w karty i przegrywa, chociaż chciała być postrzegana jako zdecydowana, ważna i pewna siebie i darzona szacunkiem osoba. Pomimo tego, że Śmierć przegrywa z powodu ludzkich słabości, wygrana Nata ma cechy ironiczne, bo on, podobnie jak i wszyscy ludzie, także umrze, jeśli nie dzisiaj to jutro.

Ironia sytuacyjna. Nat jest zdrowym mężczyzną, podczas gdy Śmierć ma problemy ze zdrowiem, potyka się i upada wchodząc do domu Nata i wychodząc z niego.

Ironia słowna. Pierwsze zdanie Nata, „Co jest, u diabła?”/“What the hell is that?” (s.8, p.1052), jest zdaniem bluźnierczym ale poprawnie określa skąd przybywa Śmierć. W drugim zdaniu sztuki Śmierć mówiąc „Chryste Panie! Mało brakowało, a kark bym sobie skrecił”/ „Jesus Christ. I nearly broke my neck” (s.8, p.1052) powołuje się na Chrystusa, symbol wiecznego życia. Gdy Śmierć chce pożyczyć od Nata gazetę, a on stwierdza „Jeszcze nie skończyłem”/“I’m not finished”(s.9, p.1053). Śmierć odpowiada „Eee...Nie wiem, jak ci to powiedzieć przyjacielu...”/“Er—I don’t know how to put this to you, pal” (s.9, p.1053) wskazując, że Nat kończy czytać swoją gazetę, bo kończy swoje życie. Gdy Ackerman proponuje Śmierci grę w remi, Śmierć mówi, “Nie wchodzę w żadne układy”/ “Don’t make any deals with me” (s.10, p.1054). Angielskie słowo “deal”, ma podwójne znaczenie, trudne do oddania w pełni w polskim tłumaczeniu; oznacza zarówno rozdawanie kart, jak i negocjowanie. Ironiczne znaczenie ma tytuł sztuki. Śmierć nie puka (*Death Knocks*) do drzwi mieszkania Nata, jak sugeruje tytuł, ale wpada przez okno. Ponieważ to Nat wygrywa w karty, on zbiera karty za każdym razem czyli po angielsku „puka” („knocks”).

Komentarz:

Śmierć przychodzi nagle, niespodziewanie, gdziekolwiek, w jakimkolwiek jesteśmy wieku, do każdego człowieka. Możemy nie być na nią przygotowani i mieć jeszcze coś do powiedzenia lub zrobienia na tym świecie. Śmierci nie da się uniknąć, jest nieprzewidywalna, tajemnicza i trudna, ale nie musi nas przerażać, nie powinniśmy się jej bać. Woody Allen kwestionuje powszechnie panujące stereotypy na temat śmierci, oparte na naszym strachu przed tym, co nieznanne. Żyjąc nie powinniśmy koncentrować się na śmierci, nie przywiązywać do niej wagi. Ponieważ nie możemy przygotować się na śmierć, pozostaje nam śmiać się z niej. Kiedy ją spotkamy i nam zagraża, możemy potraktować niczym intruza w naszym życiu i starać się z nią wygrać chociażby jeszcze jeden dzień życia. Humor obniża stres, nawet gdy stajemy oko w oko ze śmiercią. Dramaturg pokazuje także bezsens materialistycznego podejścia do życia. Bohaterem sztuki jest mieszkaniak Nowego Jorku, Żyd, pewny siebie, dumny ze swoich życiowych osiągnięć i zgromadzonych bogactw. Autor sztuki krytykuje nowobogacką, amerykańską klasę średnią, snobizm bogatych, wskazując, że istnieją sprawy ważniejsze w życiu niż wysoka pozycja materialna, np. Śmierć.

Ustna interpretacja :

Rodzaje mówionych przez interpretatora wstępów:

„’Śmierć.’ Sam dźwięk tego słowa i obrazy, które wywołuje w naszej wyobraźni mogą nas przerażać. Jak poradzić sobie ze strachem przed śmiercią? Nie jesteśmy w stanie jej uniknąć więc czemu nie przywitać z uśmiechem na ustach. Myślisz, że to nierealne i niemożliwe? A może jednak? Woody Allen w krótkiej sztuce *Śmierć puka* przedstawia Śmierć jako bardzo ludzkie stworzenie, takie jak ty ja czy. Śmierć odwiedza go w jego nowojorskim mieszkaniu. Co wyniesie z tego spotkania? Czego się nauczy?”

„Wyobraź sobie Śmierć. Jak wygląda? Czy jest kobietą czy mężczyzną? Czy trzyma w ręku kosę by ścinać nią kolejne ludzkie życie? A co jeśli wygląda i zachowuje się tak jak ty? Co jeśli odwiedzi cię aby pogawędzić i pożartować? Woody Allen w sztuce *Śmierć puka* ukazuje zupełnie niekonwencjonalną Śmierć.”

„Rodzimy się i umieramy, często nie zastanawiając się nad sensem naszej egzystencji czy śmierci. Lecz gdzieś głęboko ukrywamy świadomość faktu, że nasze życie zakończy się i że musimy to zaakceptować. W sztuce Woody Allena, *Śmierć puka*, główny bohater, Nat Akerman stawia czoło Śmierci i wyzywa ją na pojedynek. Czy uda mu się wygrać?”

„Wyobraź sobie, że leżysz wygodnie w łóżku i czytasz ulubioną gazetę. Zdecydowanie nie chciałbyś aby ktoś ci w tym przeszkadzał. W sztuce Woody Allena, *Śmierć Puka*, Nat Ackerman, pięćdziesięciosiedmioletni producent odzieży nie może jednak spokojnie dokończyć czytania ciekawego artykułu. Przez okno wpada do jego sypialni dziwny gość. Być może ta wizyta nieodwracalnie zmieni życie Nata? Dlaczego i jak? Na jak długo? Posłuchaj jak Woody Allen, w niezwykle komiczny sposób kwestionuje nasze spojrzenie na życie i śmierć”.

„Czy myśleliście kiedyś o umieraniu? Patrząc na wasze szczęśliwe twarze, zapewne nie. Jak zareagowalibyście gdyby nagle otworzyły się drzwi i weszła Śmierć. Gdyby wskazała na któregoś z was swoim kościstym palcem. Do bohatera dramatu Woody Allena, Nata Akermana, przychodzi dziwny gość...”

Ustna interpretacja:

Interpretator czyta tekst od początku do propozycji gry w karty, gdy Nat proponuje Śmierci.

Nat: Zagram z tobą w remi. Jeżeli wygrasz, pójde z tobą natychmiast,. Jeśli ja wygram, dasz mi trochę czasu. Odrobinę – jeden dzień. (10)

Interpretator informuje widzów, że Śmierć godzi się na taki układ i zaczynają grać. Interpretator zaczyna od słów:

Nat: Jak to jest?

Śmierć: Co jak jest?

Nat: Kiedy się umiera? (10)

Kontynuuje do fragmentu, gdy śmierć obiecuje Natowi, że postara się aby umierając upadł na kanapę a nie na podłogę, gdy Śmierć mówi

„Postaram się. Możemy grać?”(11)

Interpretator omija fragment tekstu i zaczyna od słów:
(Rozdają jeszcze raz i grają dalej)

Nat: Co miałś na myśli, że to twoja pierwsza robota? (.11)

Interpretator czyta do końca sztuki.

Inna możliwość ustnej interpretacji:

Wstęp mówiony przez interpretatora:

„W sztuce Woody Allena, “Śmierć puka”, Nat Ackerman, producent odzieży, leży na łóżku, w swoim nowojorskim domu i czyta gazetę „Daily News”, kiedy nagle ktoś przez okno wpada do jego sypialni. Ku zaskoczeniu Nata, tym nieproszonym gościem jest Śmierć, która przychodzi by zabrać go ze sobą. Nat ma jedynie pięćdziesiąt siedem lat, cieszy się dobrym zdrowiem, ma sprawy, które wymagają dokończenia, więc próbuje pertraktować ze śmiercią by przedłużyć swoje życie. Proponuje Śmierci grę w karty.

Jeśli Śmierć wygra, idzie z nią od razu, jeśli natomiast przegra, Nat zyskuje jeden dodatkowy dzień życia.” Zaczynają grać i rozmawiać.

Interpretator czyta sztukę do końca rozpoczynając od fragmentu:

Nat: Jak to jest?

Śmierć: Co jak jest?

Nat: Kiedy się umiera? (10).

Interpretator powinien zrozumieć i kierować się w ustnej interpretacji podtekstami wypowiedzianych przez Śmierć i Nata słów; np. wypowiedzi Nata „Co jest, u diabła?”(s.8), można przypisać następujące podteksty: myślowy, „Kto to może być o tak późnej porze? Chcę sobie spokojnie czytać gazetę i nie chcę, aby ktoś mi przeszkadzał. A może to złodziej?”, podtekst wspomnieniowy „Najlepiej czytało mi się gazetę na wakacjach, w pokoju hotelowym na Maiami”, podtekst zmysłowy „ Spokój, cisza, delikatne światło lampy. To wszystko nagle przerywa metaliczny dźwięk i tumult dochodzące od strony okna. Widzę wpadającą czarną postać!”. Podobnie słowom Śmierci „Chryste Panie! Mało brakowało, a kark bym sobie skręcił”(s.8), możemy przypisać podteksty: myślowy, „No nie! Jestem wykończony po tej wspinaczce. Jak mam go teraz przestraszyć? Jak ja wyglądam? Jak się pozbierać i wyglądać poważnie, tak jak śmierć powinna wyglądać?”; wspomnieniowy, „Tak ciężko było się tutaj dostać. O mało nie spadłem z tej rynny,” podtekst zmysłowy „Boli mnie szyja i mięśnie. Czuję na sobie wzrok mężczyzny, który nie jest przestraszony moim wejściem.”

Przeanalizowanie tych trzech typów podtekstów pozwoli interpretatorowi na wczucie się w przedstawiane postacie. Śmierć bowiem stara się być osobą dystygowaną, robiącą wrażenie na Nacie po którego przyszła. Jednak posiada ona cechy typowo ludzkie, więc stara się z nimi walczyć, aby nie utracić przypisywanej Śmierci powagi i zabrać Nata ze sobą w dramatyczny sposób. Nat początkowo zdziwiony, zaczyna się bać Śmierci, ale próbuje nie okazywać tych uczuć, grać na zwłokę i wygrać jeszcze jeden dzień życia. Interpretator czytając tekst przy pulpicie powinien być w stanie głosem przekazać te zmieniające się odczucia i zachowania obu postaci, ich wzajemną i zmieniającą się w trakcie sztuki relację, czyniąc je realnymi dla widzów. Czytając powinien koncentrować wzrok na stworzonych w swojej wyobraźni i umieszczonych na przeciwległej do pulpitu ścianie, za widownią twarzach Śmierci i Nata. Wówczas podczas czytania wypowiedzi Śmierci i Nata, zmieniając głos i punkt skupienia wzroku zaakcentuje jednocześnie zmianę roli. Ważne jest także odtworzenie

relacji Śmierci i Nata do ludzi oraz przedmiotów, o których mówią, czy też które wspominają, np. Śmierć lubi pić lemoniadę i jeść czekoladki M&M, śledzi prognozę pogody. Nat kolekcjonuje obrazy, czyta brukowe artykuły, ma pod ręką karty, notatnik i ołówek, czyli jest przygotowany na różne ewentualności. Poprzez analizę ich podejścia do ludzi, pracy, rzeczy interpretator może określić i skonstrastować ich charakter, oraz ukazać te różnice poprzez głos, posturę, gestykulację. Interpretator może zastosować odpowiednią gestykulację, np. wyciągnięcie notatnika przez Śmierć, czytanie gazety przez Nata. Interpretator powinien podkreślić różnice postaci poprzez ich zmianę ich głosu. Śmierć może mówić szybko i energicznie, Nat wolniej i z rozmysłem. Interpretator czytający obie role może je rozróżnić przyjmując inną postawę podczas czytania, np. Śmierć może być pochylona i jednocześnie starać się zadzierać nos do góry, a Nat być wyprostowany, rozluźniony i grać pewnego siebie. Tekst nadaje się także do interpretacji w wykonaniu dwóch interpretatorów. Mogą oni użyć rekwizytów, np. krzesła sugerujących łóżko, okna, strojów, kart, stołu, przy którym usiądą aby grać w karty, drzwi przez które wychodzi Śmierć. Notatnik Śmierci oraz gazeta Nata są dobrymi rekwizytami do ukrycia w nich tekstu bez konieczności jego pamięciowego opanowania. Podobnie później teksty interpretatorów mogą leżeć na stole, przy którym Śmierć i Nat grają w karty. Interpretator grający Śmierć może powtarzać nerwowy ruch np. poprawiać co jakiś czas kaptur swojej peleryny. Nat może od czasu do czasu pocierać dłonią brodę lub głowę ukrywając zdenerwowanie i skupiając się na grze ze Śmiercią. Dwóch interpretatorów może odtworzyć sztukę niczym w teatrze, poruszając się po pomieszczeniu, jak po scenie, zwracając bezpośrednio do siebie.

Krytyczna analiza poprzedzająca ustną interpretację utworów przedstawionych powyżej: wiersza, opowiadania, sztuki, pozwala na przygotowanie się do ustnej interpretacji, która pogłębia zrozumienie tematu, wczuwanie się w sytuację podmiotu lirycznego, postaci oraz opisywane zdarzenia i dlatego stanowi ważną metodę studiowania literatury.

V. Praktyczne zastosowanie metody ustnej interpretacji tekstów literackich w nauczaniu literatury na poziomie akademickim na przykładzie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Ucząc historii literatury amerykańskiej w Instytucie Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, od 1988 roku, zauważono spadek czytelnictwa wśród studentów oraz ich aktywności w procesie nauczania literatury. Studenci w większości byli nastawieni na bierny odbiór informacji, w formie robienia notatek, bez indywidualnego aktywnego zaangażowania w interpretację literatury. Poza ogólnym apatycznym nastawieniem do przedmiotu, nadal wymagali rozwijania umiejętności krytycznej analizy tekstów i oceny ich wartości literackiej. W letnim semestrze akademickim 2002/2003 w ramach urozmaicenia końcowych zajęć literatury amerykańskiej nagrano i przeanalizowano ze studentami ich czytanie na głos ulubionych utworów literackich. Każdy ze studentów po krótkim wstępie, podającym autora i powód wyboru wiersza lub fragmentu prozy amerykańskiej, czytał go na głos. Zebrany materiał w formie nagrań video wykazywał u większości studentów brak umiejętności publicznego przemawiania i czytania. Ich emocjonalne spięcie podczas prezentacji przed grupą powodowało przyspieszenie tempa, brak odpowiedniej artykulacji i projekcji głosu, czego następstwem był brak zrozumienia ich przez słuchających i jednoczesny spadek zainteresowania publiczności literackim tekstem. Jednak zobaczenie siebie samych na odgrywanych kasetach spotkało się z dużym zainteresowaniem studentów. Byli oni w stanie zauważyć swoje potknięcia, pośmiać się z samych siebie, jak również zachwycić ciekawymi występami.

W celu poprawienia u studentów umiejętności czytania i przemawiania oraz jednoczesnego uzupełniania ich kompetencji literackich (studenci mają w programie na pierwszym roku wstęp do literaturoznawstwa, na drugim historię literatury angielskiej, a na trzecim historię literatury amerykańskiej, oraz seminarium z literatury angielskiej i amerykańskiej) przez trzy kolejne lata na seminarium z literatury, na ćwiczeniach z literatury amerykańskiej lub na zajęciach fakultatywnych stosowano elementy ustnej interpretacji tekstów. Zapoznanie się z programami kursów ustnej interpretacji proponowanymi na amerykańskich uniwersytetach i college'ach¹ pozwoliło na określenie najczęściej stosowanych na tych kursach podręczników.

Oto tytuły niektórych z tych programów:

¹ W. L e w i s, *THAD 141- Oral Interpretation*. Tryb dostępu: <http://course1.winona.msus.edu/wlewis/THAD141/default.html>. Data dostępu: 26 marca 2003 r.
A. S a n d e r s, *Speech Communication 108: Oral Interpretation of Literature*.

Okazały się nimi:

1. *Ustna Interpretacja (Oral Interpretation)*² autorstwa Ch. Lee, lub nowsze wydanie pod tym samym tytułem napisane wspólnie z T. Gura,
2. *Literature Alive! The Art of Oral Interpretation*³ pióra T. Gamble, M. Gamble,
3. *Roles in Interpretation*⁴ J. Jordon,
4. *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*⁵ T. V. Lewisa.

Na seminarium z literatury amerykańskiej w semestrze zimowym 2003/2004 realizowano podręcznik *Oral Interpretation* Charlotte I. Lee i Timothy Gura. Studenci powtarzali wiadomości z teorii literatury, dokonywali wyboru i analizy utworów, przygotowywali interpretacje, wg pytań zawartych w załączniku nr 1,⁶ oceniali występy innych wg pytań zawartych w załączniku nr 2,⁷ oraz dokonywali samooceny występu wg pytań zawartych w załączniku nr 3.⁸ Występujący zapoznawali się z ocenami kolegów i koleżanek, co pomagało im w poprawieniu kolejnej interpretacji. Uwagi te dotyczyły tempa, wymowy, kontroli oddechu czy projekcji głosu oraz różnych nerwowych zachowań podczas interpretacji, np. podnoszenia się na palcach stóp, kiwania w prawo i lewo, chodzenia do przodu i do tyłu. Po każdej interpretacji przeprowadzano dyskusję, zaczynając od pozytywnych aspektów wystąpienia. Studenci wykazywali się ogromnym taktem, a zarazem szczerością. Omawiali to, co ich zachwycało (m.in. ciekawy wstęp tłumaczący wybór utworu, informacje o autorze, stworzony nastrój, dostosowanie tempa do treści tekstu literackiego, ogólne wrażenie)

Tryb dostępu: http://www.hancock.cc.ca.us/people/dir/fac_pages/asanders/108%20OI%20main.htm.

Data dostępu: 26 marca 2003 r.

S. B r e m e r, *Oral Interpretation*. Tryb dostępu: <http://www.mrs.umn.edu/academic/theatre/syllabai-new/2211.htm>. Data dostępu: 26 marca 2003.

D. D. S h e r l o c k, *Oral Interpretation-THR1063-COM1223*. Tryb dostępu: http://faculty.indy.cc.ks.us/dsherlock/oral_interpretation.htm. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

M. S. H i n d m a n, *Speech 2341 Oral Interpretation*. Tryb dostępu: http://www.tjc.edu/Theatre/hindman/speech_2341.htm. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

A. F o x, *Oral Interpretation Comm 211*, Tryb dostępu: <http://www.cofc.edu/~foxa/comm211.html>. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

S. D o w e l l, *Oral Interpretation Syllabus*. Tryb dostępu: http://syllabus.php?new_page_id=489&BBC_Session=c677e9c48513506d1e983475c428a88. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

E. L e w i s, *Oral Interpretation- COM 315*. Tryb dostępu: <http://ptloma.edu/communication/Rutledge/COM315/SYLB315.F02.htm>. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

² Ch. I. L e e, *Oral Interpretation*, The Riverside Press, Cambridge, Massachusetts 1952, Ch. I. Lee, T. G u r a, *Oral interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, New York, 2001.

³ T. G a m b l e, M. G a m b l e, *Literature Alive! The Art of Oral Interpretation*. Glencoe/McGraw-Hill, Boston, 1994.

⁴ J. E. Y o r d o n, *Roles in Oral Interpretation*, Brown and Benchmark Publisher, Madison, Wis., 1982.

⁵ T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall-Hunt, Dubuque, Iowa, 2001.

⁶ Załącznik nr 1. Patrz. s. 263.

⁷ Załącznik nr 2. Patrz. s. 264.

⁸ Załącznik nr 3. Patrz. s. 265.

oraz to, co wymagało dalszej pracy i poprawy, Wskazywali np. na potrzebę większej kontroli oddechu, wstawienia pauz w odpowiednich miejscach, pozbycia się nerwowych zachowań, obracania kratek szukając tekstu, zlikwidowania błędów w wymowie, nawiązywania lepszego kontaktu wzrokowego z publicznością. W trakcie samooceny studenci byli w stanie ocenić swój występ i zidentyfikować te aspekty, które wymagały poprawy. Monitorowali także swoje zachowanie i reakcje. W ciągu semestru zaobserwowano postępy. Podczas kolejnych interpretacji studentom było łatwiej opanować nerwy, pozbyć się nerwowych reakcji związanych z publicznym występowaniem, interpretować literaturę wolnej, wyraźniej, z większym kontaktem wzrokowym z widownią.

Na ćwiczeniach z literatury amerykańskiej w semestrze zimowym 2003/2004 wprowadzono ustną interpretację w celu zapoznania studentów z poezją Emily Dickinson. Wskazano im z cechy tej poezji i zobrazowano przykładami. Następnie przedstawiono kryteria oceniania ustnej interpretacji poezji.⁹ Studenci sami dokonywali wyboru wierszy ze zbiorów poezji Emily Dickinson i opracowywali ich pisemną analizę, którą każdy dostarczał uczącemu przed swoim publicznym wystąpieniem. W ocenianiu interpretacji brali udział zarówno prowadzący zajęcia jak i pozostali studenci (widzowie). Analizy wierszy wahały się od bardzo dokładnych do bardzo pobieżnych. Studenci wybrali m.in. następujące wiersze Dickinson: „Oddałam mu się” („I gave myself to him”), „Dotknął mnie” („He touched me...”), „Nie mogę z Tobą żyć”¹⁰ („I cannot live with You”), „Hura! Przeminał sztorm...”¹¹ („Gee! The great storm is over!...”) „Bóg dał każdemu ptaku bochenek chleba” („God gave a loaf to every bird”), „Stracić wiarę” („To lose one’s faith”) , „Serce żąda rozkoszy – najpierw-” („The heart asks pleasure first...”).¹² W przypadku interpretacji niektórych z tych wierszy zaobserwowano trudności z właściwym zrozumieniem ich znaczenia, co doprowadziło do braku koncentracji widzów w trakcie słuchania ich interpretacji. Część interpretatorów, kierowana przecuciem, że mogą nie zostać w pełni zrozumiani, wyjaśniła niezrozumiałe słowa z wierszy na tablicy. Było to ciekawe z punktu widzenia metodycznego i pomogło słuchaczom, jednak zamieniało interpretację w lekcję, burząc atmosferę przeżycia literackiego poezji. Z drugiej strony trudno było przeżywać coś, czego się nie rozumie. Sytuacja ta w przyszłości wymagała zmiany, czyli dostosowywania poziomu języka do

⁹Załącznik nr 4. Patrz. s. 266.

¹⁰E. D i c k i n s o n, „Nie mogę z Tobą żyć,” tłum. K. Iłakowiczówna, w: *Emily Dickinson. Poezje*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1965, s. 73-74.

¹¹Ibid., s.14.

¹²E. D i c k i n s o n, „Serce żąda rozkoszy – najpierw-” tłum. S. Barańczak, w: *Emily Dickinson 100 wierszy*, Biblioteczka Poetów Języka Angielskiego, t.1, Wydawnictwo Arka, Kraków 1990, s. 74-79.

poziomu wiedzy i możliwości zrozumienia słuchaczy, bądź też zapoznanie widzów z treścią interpretowanych wierszy przed występem interpretatorów. Pod koniec semestru wiosennego 2004/2005 studenci uczyli się interpretować prozę poprzez pisanie tzw. „kart raportu” (*card reports*).¹³ Wypełnione dokładnie „karty raportu” stanowiły analizę prozy i były przygotowaniem do ustnej interpretacji. Studenci wybrali do interpretacji fragmenty m. in. E. A. Poe’a *Przedwczesny pogrzeb* (*Premature Burial*), R. Carvera *Katedra* (*Cathedral*), E. Hemingwaya *Stary człowiek i morze*¹⁴ (*The Old Man and the Sea*), K. Chopin *Opowiadanie o jednej godzinie* (*A Story of an Hour*), J. C. Oates *Nocna pielęgniarka* (*The Night Nurse*), S. Fitzgeralda *Wielki Gatsby*¹⁵ (*The Great Gatsby*), J. Cheevera *Kolejka 5.45* (*Five Forty Eight*), W. Faulknera *Róża dla Emilii*¹⁶ (*A Rose for Emily*), S. Crane’a *The Bride Comes to Yellow Sky*, M. Blake’a *Tańczący z wilkami* (*Dances with Wolves*). Byli oceniani na podstawie formularzy wypełnianych przez słuchających studentów i przez uczącego.¹⁷ W dodatkowych komentarzach studenci określali jakość wstępu, trafność wyboru tekstu, lub jego fragmentów, sposobu połączenia fragmentów tekstu w logiczną całość. Wyrażali tam także podziw dla najlepszych według nich interpretacji, komentowali tempo (za szybkie, zbyt wolne) lub jakość interpretacji (np. dobra wymowa, niewyraźna), znajomość tekstu. Po prezentacjach studenci mogli zapoznać się z nagraniami swoich interpretacji na kasecie video i porównać swoją ocenę z ocenami studentów i uczącego.

W roku akademickim 2005/2006 zamówiono i sprowadzono materiał dydaktyczny w formie dwóch kaset audio-video: *Ustna interpretacja w prosty sposób* (*Oral Interpretation Made Easy*)¹⁸ oraz *Ustna interpretacja: Jak czytać na głos* (*Oral Interpretation: How to Read Aloud*)¹⁹. Oglądając *Oral Interpretation Made Easy* studenci zapoznawali się z definicją tej metody (*What is Oral Interpretation?*), jej znaczeniem (*Why is Oral Interpretation Important?*), rodzajami interpretacji (*Types of Oral Interpretation*), etapami według których mieli przygotować interpretację (*Stages of Oral Interpretation*) oraz jak miała wyglądać interpretacja przed publicznością (*Performance*).

¹³ Załącznik nr 5. Patrz. s. 267.

¹⁴ E. Hemingway, „Stary człowiek i morze”, w: *Światło życia i inne opowiadania*, tłum. B. Zieliński, Krajowa Agencja Wydawnicza, Rzeszów, 1991, s. 231-290.

¹⁵ F. S. Fitzgerald, *Wielki Gatsby*, tłum. A. Demkowska-Bohdziewicz, Książka i Wiedza, Warszawa, 1982.

¹⁶ W. Faulkner, „Róża dla Emilii”, tłum. J. Zakrzewski, w: *W. Faulkner: Opowiadania*, t.1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1967, s. 115-126.

¹⁷ Załącznik nr 6. Patrz. s. 268.

¹⁸ Anonymous, *Oral Interpretation Made Easy*, Educational Video Network, Huntsville, Texas

¹⁹ J. Scarpone, *Oral Interpretation: How to Read Aloud*, Educational Video Network, Huntsville, Texas

Najbardziej praktyczne okazały się wskazówki dotyczące przygotowania się do interpretacji oraz samego występu przed publicznością.

W materiale audio-video wskazywano na konieczność przemyślanego wyboru utworu literackiego, który miał być wyzwaniem dla studenta. Wybór tekstu był dla autora tego materiału jednym z najważniejszych elementów, bowiem od niego zależało to, czy interpretacja poruszy publiczność. Studenci mieli szukać utworów w zbiorach bibliotecznych, zapoznać się z tomikami wierszy lub antologiami, czy też poprosić o wskazówki nauczyciela. Autor materiału video wymieniał cztery podstawowe etapy przygotowania do ustnej interpretacji: analizę (*analysis*), wstęp (*introduction*), wyuczenie na pamięć (*memorization*) lub płynne czytanie, choreografię (*choreography*). Podkreślał rolę analizy wybranego tekstu literackiego poprzez odpowiedzi na następujące pytania:

„Jacy bohaterowie tam występują? Jaka jest ich relacja?

Jaki jest nastrój utworu?

W jakim stylu jest on napisany?”²⁰

Wstęp miał skupić uwagę publiczności, poinformować o charakterze interpretowanego utworu, zachęcić do aktywnego słuchania, a także wprowadzić odpowiedni nastrój. Autor materiału video proponował studentom dokładne zapoznanie się z tekstem. Wymagał od nich aby czytali go płynnie i swobodnie, jednak bez zbędnego stresu uczenia się tekstu na pamięć. Mieli także ćwiczyć brzmienie, intonację głosu, wyrazy twarzy oraz gesty, wzbogacające interpretację np. podczas czytania dialogu, w którym bohater wyraża złość, potrząsnąć pięścią, czy też mówić przez zaciśnięte zęby. Aby zobaczyć w całości prezentację swojej interpretacji autor nagranych materiałów proponował oglądanie prób interpretacji w lustrze, nagrywanie ich na kasecie video i dokonywanie zmian, występowanie przed kolegą czy koleżanką w celu uzyskania konstruktywnych uwag, co do jakości interpretacji. Końcowe wskazówki dotyczyły najbardziej istotnych elementów występu przed publicznością: natężenia głosu (*volume*), tempa (*rate of speech*), wymowy (*pronunciation*), jakości głosu (*voice quality*), mowy ciała (*physical expressions*), kontaktu wzrokowego (*eye contact*) i wyglądu interpretatora (*appearance*). Natężenie głosu służyło do wyrażania nastroju, np. niski głos wywoływał atmosferę napięcia.

Autor materiału podkreślał, że publiczność musi zawsze słyszeć interpretującego. Interpretator powinien dostosować tempo mówienia do tekstu. Jego przyspieszenie wskazywało na przyspieszenie akcji w utworze, zwolnienie natomiast wprowadzało

²⁰ A n o n y m o u s, *Oral interpretation Made Easy...* op. cit.

nastrój smutku, czy też uczucie strachu. Studenci mieli za zadanie wymawiać poprawnie każde słowo w tekście i dokładnie sprawdzić w słowniku wymowę nieznanymi słów. Nic, zdaniem autora nagranych materiałów nie obniżało jakości interpretacji tak, jak błędna wymowa. Publiczność bowiem zamiast koncentrować się na interpretacji, ma tendencję skupiania się właśnie na błędach w wymowie. W głosie interpretującego publiczność miała wyczuwać pewność siebie i entuzjazm. Ponadto głos miał współgrać z mową ciała w celu wyrażania uczuć i znaczeń zawartych w interpretowanym tekście. Kontakt wzrokowy interpretatora z publicznością, miał umożliwić kontakt publiczności z interpretowanym tekstem.

Ostatnie wskazówki dotyczyły wyglądu interpretatora. Autor proponował konserwatywny i stonowany ubiór, bez nadruków i rażących kolorów, błyszczących kolczyków, pierścionków, obrączek, które rozpraszałyby uwagę publiczności. Uwaga miała się przede wszystkim skupiać na interpretowanym utworze. Materiał zawarty na kasecie video w sposób jasny i klarowny pomagał studentom zrozumieć interpretację i dostarczał praktycznych wskazówek jak się do niej przygotować. Był on dobrym uzupełnieniem zgromadzonych przez uczącego materiałów dydaktycznych. Autor dodatkowo dołączył do niego zestaw pytań i odpowiedzi (*Study Guide Questions*) utrwalających oglądany materiał i podstawowe wiadomości studentów na temat zarówno literatury jak i interpretacji. Studenci mogli się z nimi zapoznać na stronie internetowej.²¹

J. Scarpone w nagranych materiałach video *Ustna Interpretacja: Jak czytać na głos*. (*Oral Interpretation: How to read aloud*) przedstawiła najpierw wiele praktycznych ćwiczeń przygotowujących do interpretacji literatury. Prostym i obrazowym ćwiczeniem było na początku przeczytanie utworu beznamyślnie, bez przerw, a następnie porównanie go z czytaniem interpretującym, z odpowiednimi przerwami, jak sama stwierdziła „kolorując słowa uczuciami” (*color words with feelings*). Studenci mieli ćwiczyć np. słowo „duży” tak, aby wyrazić znaczenie tego słowa, czy też „strach”, aby odczuć strach wymawiając je i jednocześnie wypisując to uczucie na twarzach. Następnie ćwiczyli zdania np. „Co powiedziałaś?” wyrażając najpierw złość, potem strach, a na końcu radość, czy też zdanie „Uważam, że masz rację” (*I believe you are correct*) udając, że wymawia je zdenerwowana sekretarka w średnim wieku, przestraszony, sześćioletni chłopiec, uprzejmy sąsiad staruszek, rozszłoszczony klient, bardzo mądry instruktor. Po

²¹ Anonymous, *Oral Interpretation Made Easy*, Educational Video Network, Huntsville, Texas. *Study Guide Questions, Study Guide Answers*: Tryb dostępu: <http://www.edvidnet.com/Descriptions/9001-999/962Oral.html>. Data dostępu: 26 marca 2003. Materiały te są w dalszym ciągu dostępne w trybie online dla użytkowników kasety. Tryb dostępu: https://www.evndirect.com/shopping/study_guides.php?id=962&type=1 Data dostępu: 20 Listopad 2008. https://www.evndirect.com/shopping/study_guides.php?id=962&type=2 Data dostępu: 20 Listopad 2008.

tej części niezwykle trafne i praktyczne okazały się ćwiczenia dostępne na stronie internetowej dla użytkowników tej kasety.²²

W drugiej części materiału audio-video Scarpone zapoznała studentów z analizą literatury poprzez przedstawienie szeregu pytań, na które analizujący utwory literackie powinni odpowiedzieć, po to, by zobaczyć literaturę oczami wyobraźni, odnaleźć i poczuć głos narratora oraz występujących tam postaci. Oto część proponowanych pytań pomagających w analizie utworu literackiego:

- „1. Jaki typ narracji występuje?
2. Kto mówi te słowa? Kim jest? Kogo autor stworzył aby wymawiał te słowa?
3. Jak wyglądają bohaterowie?
4. Czy są starzy, młodzi, wykształceni, niscy, wysocy, pracujący?
5. Czym się zajmują?
6. Co jedzą, w co się ubierają, jak odpoczywają?
7. Jakim językiem się posługują? Do kogo się zwracają?
8. Czy jest to ich monolog? Czy mówią do jednej osoby czy do grupy osób?”²³

Scarpone proponowała studentom obranie ról detektywów szukających najdrobniejszych wskazówek i śladów. Przypominała, że autor stworzył narratora by wypowiadał dane słowa. Studenci powinni odkryć:

- „1. Kim jest narrator? Czy jest sam, czy też występuje wielu narratorów?
2. Kiedy mówi, mówią? Czy wiosną, latem, jesienią, zimą, rano czy po południu, w jakich latach, pięćdziesiątych, osiemdziesiątych?
3. Gdzie się znajdują narrator, narratorzy podczas mówienia? W Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Francji, w domu, w kuchni, w sypialni, w ogrodzie, parku, na wsi, w mieście?
4. W jakim są nastroju? Jak się czują? W jaki sposób dzielą się swoimi uczuciami?”²⁴

Studenci mieli znaleźć, wyobrazić sobie i poczuć wszystkie możliwe szczegóły dotyczące narratorów i bohaterów. Po analizie utworu studenci powinni przygotować tekst do interpretacji, przepisując go powiększoną czcionką, aby interpretując nie zbliżali zbyt bardzo do tekstu w trakcie czytania, oraz włożyć go do czarnego folderu, by nie

²² J. S c a r p o n e, *Oral Interpretation: How to Read Aloud*, Educational Video Network, Huntsville, Texas. Projects. Tryb dostępu: <http://www.curriculumresources.com/Projects/901V-999V/963V%20OralInterp.html>. Data dostępu: 26 marca 2003 r.

²³ Ibid.

²⁴ J. S c a r p o n e, *Oral Interpretation: How to Read Aloud...* op. cit.

odwracał uwagi widzów i wyglądał estetycznie. Autorka materiału video proponowała studentom zaznaczenie w tekście pauz i zrobienie osobistych notatek na marginesie tekstu, np. odnoszących się do gestykulacji, wyrazu twarzy, tonu głosu, itd. Polecała także używanie pulpitu, a nie mównicy, która zakrywałaby i ograniczała gestykulację podczas interpretacji. Materiał zawarty na kasecie video okazał się bardzo praktyczny dla studentów, poprzez niezwykle klarowną prezentację i zawarte w nim uzupełniające wiadomości.

Na zajęciach seminarium literatury amerykańskiej w roku 2005/2006 pomocnym okazał się podręcznik Teri i Michael'a Gamble, *Literature Alive. The Art of Oral Interpretation*.²⁵ W odróżnieniu od bardzo rozbudowanego teoretycznie podręcznika Ch. Lee i T. Gura, zawierał uproszczone definicje i więcej praktycznych ćwiczeń indywidualnych oraz grupowych. Początkowe zajęcia rozluźniały studentów, aby mogli zrozumieć, poczuć i w pełni wykorzystać możliwości interpretacyjne głosu i mowy ciała. Na przykład sprawdzali swoje reakcje w momencie usłyszenia nagłego płaczu, krzyku, pisku, chichotu.²⁶ Starali się także pokazać typy uczuć, np. szczęście, smutek, zazdrość, dumę, sympatię, złość, nienawiść, chciwość, potępienie za pomocą poszczególnych części ciała, np. lewego i prawego ramienia, pleców, klatki piersiowej, całego korpusu. Ćwiczenia te wstępnie rozluźniały studentów obniżając stres i spięcie przed publicznymi wystąpieniami, a także przygotowywały do całościowej interpretacji utworu, poprzez zaangażowanie w nią zarówno głosu, jak i ciała. Wywoływały one spontaniczne reakcje u studentów i ogólną radość.

Zestaw tekstów literackich, na których opierały się ćwiczenia z ustnej interpretacji uczył ich krok po kroku 'odczuwania literatury',²⁷ np. bólu poprzez interpretację fragmentu z *Ucieczki*²⁸ (*Flight*) J. Steinbecka, uczucia osaczenia interpretując fragment z *Przedwczesnego pogrzebu*²⁹ (*The Premature Burial*), E. A. Poe'a, uczucia empatii z walczącymi o wolność poprzez interpretację M. Walker *Dla mojego ludu* (*For My People*).³⁰ Po opanowaniu praktycznych umiejętności wykorzystania ciała i głosu w interpretacji, studenci realizowali materiał według podziału na interpretację prozy, dramatu i poezji. Podręcznik *Literature Alive. The Art of Oral Interpretation* spotkał się z pozytywnym odbiorem studentów, zainteresował ich ciekawie

²⁵ T. G a m b l e, M. G a m b l e, *Literature Alive! The Art of Oral Interpretation*, Glencoe/McGraw-Hill, Boston, 1994.

²⁶ Ibid., s. 5-6.

²⁷ Ibid., s. 17-24.

²⁸ J. S t e i n b e c k, "Ucieczka," w: *Kasztanek i inne opowiadania*, tłum. A. Demkowska, s. 61-87:

²⁹ E. A. P o e, „Przedwczesny pogrzeb,” tłum. S. Wyrzykowski, w: *Edgar Allan Poe. Opowiadania*, t. 1, Czytelnik, Warszawa, 1986, s.410-424.

³⁰ A. W a l k e r, „Dla mojego ludu,” tłum: Cz. Miłosz, w: *Przekłady poetyckie*, Znak, Kraków 2005.

dobranym materiałem i różnorodnością ćwiczeń, zarówno indywidualnych jak i grupowych.

Na ćwiczeniach z literatury amerykańskiej podano ich uczestnikom dokładny opis elementów jakie powinien zawierać wstęp do interpretacji.³¹ W oparciu o podręcznik T. V. Lewisa *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation* studenci zapoznali się także z pojęciem tzw. przejść (*transitions*) pozwalających interpretatorom, którzy używają kilku fragmentów z tego samego tekstu lub kilku różnych tekstów, na połączenie ich razem, zaznaczenie przesunięcia akcji w czasie i miejscu.³² Ponadto wykorzystano wskazówki Davida D. Sherlocka, wykładowcy ustnej interpretacji w Independence Community College (Kansas), do połączenia dotychczasowych wiadomości z różnych źródeł i stworzenia całościowych wskazówek do ustnej interpretacji dotyczących: wyboru utworu, jego analizy, prób przed występem, ułożenia wstępu, samej interpretacji, samooceny.³³ Wybierając utwór (z podręcznika do literatury, antologii literatury, tomiku wierszy) studenci mieli sprawdzić czy spełnia on następujące kryteria:

1. Uniwersalności- wyrażone w nim tematy dotyczą doświadczeń wspólnych wszystkim ludziom, np. miłości, nienawiści, nadziei, strachu, szczęścia, rozpacz, radości.
2. Oryginalności- czy sposób prezentacji, widzenia uniwersalnego tematu jest nowy i oryginalny, wskazujący na indywidualne podejście autora (wybór słów, obrazowość, struktura utworu, etc.)
3. Sugestii- czy utwór pobudził wyobraźnię czytelnika, będąc źródłem nowych znaczeń, wniosków i przemyśleń.³⁴

Studenci byli już zaznajomieni ze sposobem analizowania utworu i koniecznością odpowiedzenia na szereg pytań (Kto mówi? Do kogo? Gdzie? Kiedy? Jak? Dlaczego? O czym? Jakie ma nastawienie?). Przypomnienia wymagała sama forma wielokrotnych prób przed interpretacją na zajęciach, czyli aby studenci ćwiczyli czytanie tekstu na głos do momentu całkowitego zaznajomienia się z nim, zmieniając ton, natężenie, głosu, koncentrując się na tekście i na odpowiednim kontakcie wzrokowym z publicznością, używając gestykulacji, którą dyktuje sam tekst. Praktyczne okazały się wskazówki dotyczące samego występu:

³¹ Załącznik nr 7. Patrz: s. 269.

³² T. V. Lewis, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall-Hunt, Dubuque, Iowa, 2001, s. 7-8.

³³ D. D. Sherlock, *Oral Interpretation: How Do I Prepare A Selection For Performance?* Tryb dostępu: http://faculty.indy.cc.ks.us/dsherlock/oral_int_how_to_prepare.htm. Data dostępu: 3 marca 2003.

³⁴ Ch. I. Lee, T. Gura... op. cit., s. 13-14. Por. J. Yordon, *Roles in Interpretation...* op. cit., s. 22-25.

- „1. Wyjdź pewnie na środek sali.
2. Rozejrzyj się wokół sprawdzając czy słuchacze są gotowi.
3. Powiedz wstęp, zwracając się bezpośrednio do publiczności (nie czytaj), zrób małą przerwę.
4. Rozpocznij interpretację.
5. Na końcu, zrób małą przerwę i wróć cicho, pewny siebie na swoje miejsce.”³⁵

Rady te miały zapobiegać sytuacjom gdy publiczność nie jest gotowa, a interpretator mimo wszystko zaczyna występ; gdy zdenerwowany, zgarbiony, lub szukający tekstu stara się dotrzeć na środek sali, już na wstępie tracąc na efektywności interpretacji. Dostosowując się do wyżej wymienionych wskazówek studenci przedstawiali wiersze różnych poetów amerykańskich, m. in. W. Strafforda „Podróżując w ciemności” („Travelling Through the Dark”), W. Whitmana „Śpiący” („The Sleepers”), S. Crane’a „Na pustyni”³⁶ („In the Desert”), L. Hughesa „Murzyńska matka” („The Negro Mother”),

A. Bradstreet „Nocą kiedy inni mocno spali” („By Night When Others Soundly Slept”), M. Angelou „Nadal się podnoszę” („Still I Rise”), E. Dickinson „Przez śmierć słyszałam Brzęk Muchy”³⁷ („I Heard a Fly Buzz--When I died), „’Nadzieja’ jest tym upierzonym”³⁸ („’Hope’ is the Thing with Feathers”), O. Nasha „Sąsiedzi z góry” („The People Upstairs”).

Na zajęciach fakultatywnych w semestrze jesiennym 2005/2006 korzystano z następujących podręczników: T. V. Lewisa *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation* i L. Naegelina, R. Krikaca *Getting Started in Oral Interpretation* oraz dodatkowo opracowanych materiałów. Stwierdzono, że więcej praktyki wymaga przygotowanie wstępu i polecono studentom przygotowanie wystąpienia wprowadzającego do interpretacji ich ulubionych utworów. Po omówieniu cech dobrego wstępu i przerobieniu przykładów proponowanych przez Lewisa,³⁹ studenci oceniali interpretacje kolegów. Wybrali m.in. następujące utwory: „Żonkile” („The Daffodils”),

³⁵ D. D. S h e r l o c k, *Oral Interpretation: How Do I Prepare A Selection For Performance?*...op. cit.

³⁶ S. C r a n e, „Na pustyni,” tłum. L. Elektrowicz, w: *Poeci języka angielskiego*, t.3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1974, s. 112.

³⁷ E. D i c k i n s o n, „Przez śmierć słyszałam Brzęk Muchy,” tłum. S. Barańczak, w: *Emily Dickinson 100 wierszy*, t.1, Biblioteczka Poetów Języka Angielskiego, Wydawnictwo Arka, Kraków 1990, s. 66-67.

³⁸ Ibid. s. 42-43.

³⁹ T. V. L e w i s, *Communicating Literature* ..., op. cit., s. 9-10.

W. Wordswortha; „Ciemność”⁴⁰ (“Darkness”), Lorda Bayrona; *Kubuś Puchatek*⁴¹ (*Winnie the Pooh*), A. A. Milne’a; *Wronika postanawia umrzeć*⁴² (*Veronica Decides to Die*), P. Coelho; *Ptasiek*⁴³ (*Birdy*), W. Whartona. Po ocenie wstępów oraz krótkiej otwartej dyskusji na forum grupy, gdzie omówiono mocne i słabe strony każdej interpretacji, poproszono studentów o pisemne komentarze, na temat interpretacji, pragnąc przekonać się czy ten sposób jest bardziej obiektywnym w wyrażaniu krytyki i odczuć na temat obserwowanych interpretacji. Celem było także poznanie zdolności krytycznych studentów jako obserwatorów oraz ich szczerych odczuć na temat interpretacji, co zapewniała anonimowość wypełnianych ankiet. Ankiety zawierały cztery ogólne zdania:

1. Która z interpretacji była twoim zdaniem najlepsza i dlaczego tak uważasz?
2. Wskaż, która z interpretacji miała swoje słabe strony i jak twoim zdaniem można je poprawić, wyeliminować?
3. Jaka jest, według ciebie, największa wartość, zaleta oglądania interpretacji lub w nich uczestniczenia?
4. Jakie są, twoim zdaniem, wady ustnej interpretacji z punktu widzenia obserwatora i interpretatora.

Po zaznajomieniu się z komentarzami studentów, zebranymi w trakcie całego semestru, zaobserwowano, że oceniając interpretacje koleżanek i kolegów, studenci zwracali uwagę na następujące elementy: ogólną jakość wstępu, wybór utworu, tempo interpretacji (zwłaszcza zbyt szybkie lub za ciche, które utrudniało im zrozumienie tekstu), obiektywizm w ocenie interpretacji, „wyłączanie” się ze słuchania, wczuwanie się emocjonalne interpretatorów w interpretowany tekst, prowadzące do współodczuwania razem z nimi, naturalność lub sztuczność, jakość mówionego wstępu, pragnienie przeczytania całego utworu po ciekawym wstępie i interpretacji. Zauważali błędy gramatyczne w przygotowanych wstępach, błędy w wymowie podczas interpretacji, brak lub utrzymywanie kontaktu wzrokowego z publicznością, jękanie się, brak płynności, wpływ postawy interpretatora na interpretację (studenci uważali pozycję stojącą za lepszą). Zastanawiali się czy pozycja interpretatora w jednym miejscu, przed słuchaczami, jest jedyną z możliwych, proponowali zmianę miejsca w trakcie interpretacji.

⁴⁰ G. G. B y r o n, „Ciemność,” tłum. A. Mickiewicz, w: *Poeci Języka Angielskiego*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1971, s. 280-282.

⁴¹ A. A. M i l n e, *Kubuś Puchatek. Winnie the Pooh*, tłum. J. Tuwim, Prószyński i S-ka, Warszawa, 2000.

⁴² P. C o e l h o, *Weronika postanawia umrzeć*, tłum. G. Misiorowska, wyd. 6, „Drzewo Babel,” Warszawa, 2001.

⁴³ W. W h a r t o n, *Ptasiek*, tłum. J. Kozak, Czytelnik, Warszawa, 1990.

Podkreślali także trudność w wyrażaniu obiektywnej krytyki w trakcie dyskusji po interpretacji, trudność w ocenie przyjaciół. Za niezbędne uważali konieczność pokonania własnego strachu przed publicznym wystąpieniem. Wyrażali nadzieję, że po opanowaniu nerwów będą występować lepiej. Uczyli się dokładnej obserwacji innych (stwierdzali, że nerwowe zachowania interpretatorów ich dekoncentrowały) oraz wyciągania wniosków odnośnie własnej interpretacji. Wyrabiali w sobie umiejętność przyjmowania krytyki i jej akceptacji. Jako interpretatorzy czuli, że mogą coś przekazać innym, odkryć nowe możliwości interpretacji utworów literackich, zachwycić się tekstem. Wskazywali, że interpretator powinien dokonać jasnego odgraniczenia gdzie kończy się wstęp i zaczyna interpretacja, dopasować długość wstępu, mówić go płynnie i naturalnie z pamięci. Za element pozytywny interpretacji uważali możliwość obserwowania i oceniania innych, możliwość zaobserwowania kreatywności studentów, ich przemyśleń, talentu. Rola interpretatora dawała im praktyczne doświadczenie w publicznym przemawianiu.

Dużym zainteresowaniem cieszyły się interpretacje fragmentów dramatów proponowanych w podręczniku L. Naegelin, R. Krikac, *Zaczynając ustną interpretację (Getting Started in Oral Interpretation)*: L. R. Rose'a *Dino*, B. Shaw'a *Androkles i lew, (Androcles and the Lion)* oraz wybranych przez studentów fragmentów z T. Williama *Szklanej Menażerii*⁴⁴ (*The Glass Managerie*), W. Shakespeare'a *Komedii omyłek*⁴⁵ (*Comedy of Errors*). Po wspólnym zapoznaniu się z nagraniami interpretacji studentów na kasecie video i dyskusji, stwierdzono, że interpretacja dramatu poprzez występ grupowy wymaga większego zgrania się, przeanalizowania ruchów, gestów, mimiki twarzy oraz dopasowania ich do współwystępujących. Jednocześnie studenci czuli się lepiej występując razem. W trakcie kolejnych występów zdecydowanie nabywali większej pewności siebie. Odkryli także, że przy zmianie scen czasami odwracają się tyłem do widowni oraz że próby odgrywania scen na siedząco zmuszają widzów do schylania się bądź wstawania z miejsc ograniczając w ten sposób widok i słyszalność.

W roku akademickim 2006/2007 zarówno na ćwiczeniach z literatury amerykańskiej jak i na zajęciach fakultatywnych studenci mieli nadal okazję interpretować utwory literackie. Na ćwiczeniach z literatury pod koniec zimowego semestru mieli przygotować program łączący ze sobą utwory literackie pisarzy amerykańskich według wybranych tematów stosując technikę Teatru Czytających

⁴⁴ T. W i l l i a m s, *Szklana Menażeria*, tłum. K. Piotrowski, w: *Współczesny Dramat Amerykański*, t.3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1967, s. 131-222.

⁴⁵ W. S h a k e s p e a r e, *Komedia Omyłek*, tłum. M. Słomczyński, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1979.

(*Readers Theatre*). Mogli łączyć ze sobą różne gatunki literackie w celu przekazania widzowi zamierzonego znaczenia. Wybór tekstów miał się koncentrować wokół jednego tematu, a dobór i kolejność tekstów tworzyć logiczną całość, tak aby przekazać np. daną ideę, konflikt i rozwiązanie, problem, przesłanie. Studenci mogli używać znaczących rekwizytów, podkładu muzycznego, lub kostiumów jeśli uznali je za niezbędne. Wybrali ciekawe tematy i zestawy utworów, m.in. „Miłość” (Anne Bradstreet „Do mojego drogiego i kochanego męża”⁴⁶, „To my Dear and Loving Husband”, B. J. Rodriguez „Pierwszy Pocałunek”, „First Kiss”, J. Souza „Ja, nie ona” „Me, not Her”, Elvis Presley „Love me tender”), „Śmierć” (W. C. Bryant „Thanatopsis,” E. Dickinson „Czułam - przez Mózg przechodził mi Pogrzeb”⁴⁷ „I Felt a Funeral in my Brain”, E.A. Poe *Serce-oskarżycielem*⁴⁸ *The Tell Tale Heart*, F. O'Connor *Kulawi wejda pierwszy*⁴⁹ (*The Lame Shall Enter First*), E. L. Masters „Chase Henry” ze zbioru *Umarli ze Spoon River* (*Spoon River Anthology*), J. Steinbeck *Myszy i ludzie*,⁵⁰ (*Of Mice and Men*), „Przemoc” (Biblia, Przypowieść o Kainie i Ablu, J. Steinbeck *Myszy i ludzie*, *Of Mice and Men* ,W. Szekspir *Makbet*, *Macbeth*), „Pokój na świecie” (J. Lennon „Imagine”, Ch. Sorley „To Germany”, E. Dickinson „I many times thought Peace had come”, „Peace Question”, „Peace Answer”, E. Dickinson „Peace is a Fiction of our Faith”, C. Sandburg⁵¹ „Dla Ciebie,” „For You”), „Strach” (J. Cheever, *The Five Forty Eight*, E. A. Poe *Przedwczesny pogrzeb*,⁵² *Premature Burial*, T. A. Shukur, „The Fear in the Heart of Man,” J. Stephens „The Waste Places.” Ich interpretacje były oceniane według formularza oceny Teatru Czytających.⁵³ Pod koniec roku studenci interpretowali fragmenty dramatu. Przed interpretacją pisali analizę sztuki biorąc pod uwagę: jej strukturę, dialogi i interakcje bohaterów, ich charakterystykę, tło, styl językowy, motywy, symbolikę, ironię, tematy przedstawiane w sztuce. Zapoznawali się także z kryteriami oceny indywidualnej interpretacji sztuki.⁵⁴ Studenci wybierali fragmenty ze sztuk znajdujących się na ich

⁴⁶ A. B r a d s t r e e t, „Do mojego drogiego i kochającego męża,” tłum. L. Ma rjańska, w: *Poeci Języka Angielskiego*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1969, s. 649.

⁴⁷ E. D i c k i n s o n, „Czułam- przez Mózg przechodził mi Pogrzeb,” tłum. S. Barańczak, w: *Emily Dickinson 100 wierszy*, t.1, Biblioteczka Poetów Języka Angielskiego, Wydawnictwo Arka, Kraków, 1990, s. 48-49.

⁴⁸ E. A. P o e, *Opowieści niesamowite*, tłum. B. Leśmian, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław 1999, s.73-79.

⁴⁹ F. O' C o n n o r, *Trudno o dobrego człowieka*, tłum. M. Skibniewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1970, s.86-133.

⁵⁰ J. S t e i n b e c k, *Myszy i ludzie*, tłum. J. Meysztowicz, Czytelnik, Warszawa, 1974.

⁵¹ C. S a n d b u r g, „Dla ciebie,” tłum. K. Mętrak, w: *Carl Sandburg. Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971, s.145.

⁵² E. A. P o e, „Przedwczesny pogrzeb,” tłum. S. Wyrzykowski, w: *Edgar Allan Poe. Opowiadania*, t. 1, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 410-424.

⁵³ Załącznik nr 8. Patrz. s. 270.

⁵⁴ Załącznik nr 9. Patrz. s. 271.

liście lektur, m.in. A. Millera *Śmierć komiwojażera*⁵⁵ (*Death of a Salesman*), T. Williamsa *Szklana Menażeria* (*Glass Menagerie*). Jedna grupa wybrała *Tramwaj zwany pożądaniem* (*A Streetcar Named Desire*) T. Williamsa.

Na zajęciach fakultatywnych koncentrowano się głównie na podręczniku L. Naegelin i R. Krikac, *Zaczynając ustną interpretację* (*Getting Started in Oral Interpretation*)⁵⁶ uzupełniając jego treści o zebrane i przetestowane w poprzednich latach konspekty. Na początku semestru studenci zapoznali się z materiałami video dotyczącymi ustnej interpretacji, formularzem pytań i odpowiedzi wyjaśniających tę metodę (*Study Guide Questions, Study Guide Answers*) oraz ćwiczeniami rozluźniającymi i doskonalącymi poprawne, a zarazem pełne ekspresji czytanie (*How to Read Aloud: Projects*). Następnie czytali następujące rozdziały: „Na czym polega interpretacja?” (*Discovering Interpretation*), „Używanie głosu i ciała” (*Speaking with Your Body and Voice*), „Analiza prozy” (*Analyzing Prose*), „Etapy przygotowania ustnej interpretacji prozy,” (*Prose, from Printed Page to Performance*), „Analiza poezji” (*Analyzing poetry*), „Etapy przygotowania ustnej interpretacji poezji,” (*Poetry, from Printed Page to Performance*), „Analiza dramatu” (*Analyzing Drama*), „Etapy przygotowania interpretacji od skryptu sztuki do występu” (*Drama, from Printed Page to Performance*).

Studenci próbowali interpretować wybrane przez uczącego wiersze, będące praktyką przed indywidualnymi interpretacjami w połowie semestru. Recytując wiersz „Chcę ci tylko powiedzieć, że” („This is just to say”) W. C. Williamsa mieli poczuć pragnienie zjedzenia śliwki, jej zapach; wyobrazić sobie, że ukradkiem zabierają ją z lodówki, a następnie poczuć w ustach jej kształt i smak, odtworzyć ruch ust podczas jej jedzenia, odkryć myśli towarzyszące przyjemności jej spożywania.

⁵⁵ A. Miller, *Śmierć komiwojażera*, tłum. J. Górczycka, w: *Współczesny Dramat Amerykański*, t. 3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1967, s. 225-374.

⁵⁶ L. Naegelin, R. Krikac, *Getting started in Oral Interpretation*, National Textbook Company, Lincolnwood, Ill., 1993.

„Chcę ci tylko powiedzieć, że”

Zjadłem
te śliwki
które były w
lodówce

I które
chciałaś pewnie
zachować
na śniadanie
Nie gniewaj się
tak mi smakowały
były takie słodkie
i zimne”⁵⁷

Następnie próbowali wyobrazić sobie stworzenie w wierszu S. Crane’a „Na pustyni” („The Hart”) i podczas czytania odtworzyć jego ruchy i wyraz twarzy, gdy połyka swoje własne serce.

„Na pustyni”

Na pustyni
Ujrzałem nagą bestię,
Co przykucnęła na ziemi
Trzymała w rękach swe serce
Pożerając je.
Spytałem: Czy to dobre, bracie?
Gorzkie jest, gorzkie- odrzeczcie;
Lecz mi smakuje,
bo gorzkie
I – bo moje to serce⁵⁸

Interpretacja wiersza Johna Updike’a „Wielkie łup” („Sonic Boom”) wymagała od studentów zaakcentowania efektu dźwiękowego występującego na końcu wiersza.

⁵⁷ W. C. W i l l i a m s, „Chcę ci tylko powiedzieć, że,” tłum. S. Ba rańczak, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1998, s.94.

⁵⁸ S. C r a n e, „Na pustyni,” tłum. L. Elektrowicz, w: *Poeci Języka Angielskiego*, t.3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1974, s.112.

„Wielkie łup”

Siedzę sobie w salonie
Nade mną grzmot jak zagłady łup.
Spokojnie. To jest głośne łup.⁵⁹

Wycucia zmiany dźwięku wymagała od studentów interpretacja wiersza Edgara Allana Poe’a pt. „Dzwony” („The Bells”). Studenci próbowali poczuć różnicę pomiędzy dźwiękiem jaki wydają dzwonki sań, a dźwiękiem ciężkich, żelaznych dzwonów. Wiersz ten znakomicie nadawał się także do próby przekazania słowami uczuć, jakie oba rodzaje dźwięków wywołują w interpretującym.

„Dzwony”

Hej, u sanek dzwonią dzwony,
Srebrne dzwony!
Jakież świat zadowolenia wróżą nam ich miłe tony!
Jakże dźwięczą, jakże brzęczą,
Brzęczą, dźwięczą potrząśnięte,
Pośród nocy uśnieżonej,
Co lodową drzemie ciszą !
A te złotych gwiazd miliony,
Po niebiosach rozprysnięte,
Złociej lśnią się i kołyszą,
Od rozkoszy krystalicznej –
[...]
Hej, na pogrzeb dzwonią dzwony,
Żelazne dzwony!
Jakąż pieśń nam uroczystą ich poważne wróżą tony,
Śród nocnego, śród milczenia,
Jakże huczą z przerażenia,
Ach, bo każdy, każdy dźwięk
Który drży,
Śród ich rdzy,
To śmiertelny jęk!⁶⁰

⁵⁹ J. U p d i ke, “Sonic Boom,” w: T. G a m b l e, M. G a m b l e: *Literature Alive...*op.cit. s.69.
„Sonic Boom”,
I’m sitting in the living room,
When, up above, The Tump of Doom
Resounds. Relax. It’s a sonic boom.
Tłum. K. Puławski.

Studenci starali się także poczuć ruch kota i mgły, a następnie zinterpretować wiersz „Mgła” („Fog”) Carla Sandburga.

„Mgła”

Mgła przychodzi
na małych kocich łapkach.

Siada patrząc
na port i na miasto
siedzi cicho
a potem idzie dalej.⁶¹

⁶⁰ E. A. P o e, „Dzwony,” tłum. A. Lange, w: *Poezje. Edgar Allan Poe*, C&T, Toruń, 1999, s. 53-56.

„The Bells”

Hear the sledges bells-
Silver Bells!
What a world of merriment their melody foretells!
How they tinkle, tinkle, tinkle,
In the icy air of night!
While the stars that oversprinkle
All the heavens, seem to twinkle
With a crystalline delight.

Hear the tolling of the bells-
Iron Bells!
What a world of solemn thought their melody compels!
In the silence of the night
How we shiver with affright
At the melancholy menace of their tone!

W: T. G a m b l e, M. G a m b l e: *Literature Alive...*op. cit. s.69.

⁶¹ C. S a n d b u r g, „Mgła,” tłum. M. Sprusiński, w: *Carl Sandburg. Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1971, s.47.

Zmianę tempa interpretacji towarzyszącą zmianie nastroju interpretowali na podstawie wiersza Theodore'a Roethke „Walc mojego taty” („My Papa's Waltz”).

„Walc mojego taty”

Jednym twoim zawianym chuchnięciem
Dzieciak w moim wieku mógł spać się,
Ale Ignąłem do ciebie zawzięcie,
Jakby w tańcu szło o śmierć i życie.
Nasz wariacko rozbrykany walczyk
Strącał w kuchni rondle, trząsał fajansem;
W twarzy matki gniew o lepsze walczył
Z pełnym politowania dystansem.

W twojej pięści (na kostkach szeroki
Ślad otarcia skóry ledwie zasechł)
Znikł mój przegub; gdy myliłeś kroki,
W ucho drapał mnie klamrą twój pasek.

Twardą, czarną od ziemi dłonią
Wybijaleś takt, klepiąc mnie w ciemność,
Aż walc wreszcie do łóżka mnie poniósł,
Wtulonego przez koszulę w ciebie.”⁶²

Próby czytania w oparciu o wybrane przez uczącego wiersze okazały się przydatne w semestrze zimowym podczas interpretacji poezji. Repertuar studentów nie ograniczał się jedynie do poetów amerykańskich; mogli wybrać ulubionego poetę czy poetkę różnej narodowości. Wymagany językiem był język angielski i dostarczona przed interpretacją analiza wiersza zawierająca: podmiot liryczny wiersza, informację do kogo, gdzie, kiedy, jak i dlaczego się zwraca, układ rymów, treść, temat, środki wyrazu, wrażenie jakie wywarł na czytającym, znane przyczyny (jeśli istniały) dla których autor go napisał, potencjalni odbiorcy do których utwór jest skierowany.

Popularne wśród studentów okazały się wiersze polskich poetów w angielskim tłumaczeniu m.in. W. Szymborskiej „Kot w pustym mieszkaniu”⁶³ („Cat in an Empty

⁶²T. R o e t h k e, „Walc mojego taty,” tłum. S. Barańczak, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskie...* op., cit., s.166.

⁶³W. S z y m b o r s k a, „Kot w pustym mieszkaniu,” tłum. S. Barańczak, w: *Nic dwa razy. Wybór wierszy. Nothing Twice. Selected Poems*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997, s.346-349.

Apartament”), „Utopia”⁶⁴, „Prospekt”⁶⁵ („Advertisement”), „Żona Lota”⁶⁶ („Lot’s Wife”), „Rozmowa z kamieniem”⁶⁷ („Conversation with a Stone”), „Trzy słowa najdziwniejsze”⁶⁸ („The Three Oddest Words”), H. Poświatowskiej „Jestem Julią”⁶⁹ („I am Juliet”), Ks. J. Twardowskiego „Kiedy mówisz”⁷⁰ („When you say”), a także innych poetów, m.in. R. Burns’a „Miła ma jak czerwona róża” („A Red, Red Rose”), M. Oliver „Podróż” („The Journey”), W. Blake’a „Mucha” („The Fly”), „Ogród miłości” („Garden of Love”), E. Bronte „I’m happiest when most away”, R. Kiplinga „Jeśli” („If”), W. Shakespeare’a „Sonnet 2” „Sonnet 49”, „Sonnet 94”, R. Frosta „Przystając pod lasem w śnieżny wieczór”⁷¹ („Stopping by Woods On A Snowy Evening”), Ch. Rossetti „Po mojej śmierci” („After Death”), E. A. Poe’a „Annabel Lee”, J. Kilmera „Drzewa” („Trees”). Na kopiach wierszy oddanych uczącemu widać było sprawdzanie wymowy nieznanych lub trudnych do wymówienia słów, studenci zapisywali wymowę fonetycznie.

Zajęcia z interpretacji prozy przeprowadzane w oparciu o opowiadanie E.A. Poe’a *Beczka Amontillada*⁷² (*The Cask of Amontillado*) pozwoliły na przeanalizowanie charakterystyki postaci. Studenci w parach przygotowywali interpretację wybranych fragmentów, razem ze wstępami. Poproszeni o komentarze pisemne interpretacji wysoko oceniali te, które były odegrane z pasją, z jasną klarowną wymową, odpowiednią modulacją głosów dopasowaną do przedstawianych postaci Montresora i Fortunato, przez studentów pewnych siebie i dobrze przygotowanych. Nie zachwycali się natomiast interpretacjami wykonanymi bez zaangażowania emocjonalnego, o zbyt szybkim tempie, lub zbyt cichych, z widocznym brakiem znajomości tekstu.

Największym entuzjazmem w trakcie zajęć fakultatywnych cieszyły się fragmenty komedii Neila Simona pt. *Dobry lekarz* (*The Good Doctor*)⁷³ napisanej w

⁶⁴ W. S z y m b o r s k a, „Utopia,” tłum. M. J. Krynski, w: *Sounds, Feelings, Thoughts: Seventy Poems by Wisława Szymborska*, Princeton University Press, Princeton, N J, 1981, s.194-195.

⁶⁵ W. S z y m b o r s k a, „Prospekt.” Ibid., s.122-123.

⁶⁶ W. S z y m b o r s k a, „Żona Lota.” Ibid., s.158-159.

⁶⁷ W. S z y m b o r s k a, „Rozmowa z kamieniem,” w: *Nic dwa razy. Wybór wierszy. Nothing Twice. Selected Poems...* op.cit., s.54-57.

⁶⁸ W. S z y m b o r s k a, „Trzy słowa najdziwniejsze,” w: *Widok z ziarnkiem piasku. 102 Wiersze*, Wydawnictwo a5, Poznań, 1996, s.182.

⁶⁹ H. P o ś w i a t o w s k a, „Jestem Julią,” w: *Wiersze wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1980, s.35-36.

⁷⁰ Ks. T w a r d o w s k i, „Kiedy mówisz,” w: *99 wierszy*, Wydawnictwo S.R., Warszawa, 1993, s. 24.

⁷¹ R. F r o s t, „Przystając pod lasem w śnieżny wieczór,” tłum. S. Barańczak, w: *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej...* op.cit., s. 73.

⁷² E. A. P o e, „Beczka Amontillada”, tłum. B. Leśmian, w: *Opowieści niesamowite*, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław, 1999, s. 80-87.

⁷³ N. S i m o n, *The Good Doctor*, w: L. N a e g e l i n, R. K r i k a c, *Getting started in Oral Interpretation*, National Textbook Company, Lincolnwood, Ill., 1993, s. 76-80.

oparciu o opowiadanie Antoniego Czechowa „Bezbronna istotna”⁷⁴, na podstawie której autorzy podręcznika tłumaczyli metody interpretacji dramatu. Studenci określali występujące w komedii konflikty, dokonywali charakterystyki postaci, ale także starali się odkryć podtekst (*subtext*) towarzyszący wypowiedziom bohaterów, czyli o czym myślą mówiąc dane zdania, co wspominają, co widzą, słyszą, czego próbują, wachają, co czują. W ten sposób bohaterowie sztuki stali się dla uczących się interpretacji studentów bardziej realni i wielowymiarowi.⁷⁵ Studenci indywidualnie pisali podteksty do fragmentów wypowiedzi bohaterów sztuki (*thought subtext, memory subtext, sensation subtext*) czyli co dana postać może myśleć, przypominać sobie, jak reaguje fizycznie wypowiadając dane słowa. Poprzez umieszczenie na przeciwległej ścianie i na różnych poziomach karykatur twarzy obu głównych postaci dramatu, siedzącego Kistunowa i stojącej kobiety, studenci mieli w domu poćwiczyć zmianę punktu skupienia wzroku z jednej postaci na drugą w zależności od tego, która z nich wypowiadała dane słowa, zmieniając jednocześnie brzmienie głosu. Wyniki swoich prób przedstawiali na kolejnych zajęciach. Ich interpretacje cieszyły dobrym przygotowaniem, wielkim wczuciem się w rolę, modulacją głosu. Wszyscy uczestnicy byli zaangażowani jako występujący i jako obserwatorzy, a zajęcia odebrali jako jedne z najciekawszych.

Ćwiczenia przygotowujące do interpretacji dramatów w oparciu o sztukę Czechowa były zdecydowanie jednymi z najbardziej interesujących zajęć. Podobnie było w przypadku adaptacji fragmentu prozy na sztukę w formie pracy grupowej. Wybrano *Lot nad kukułczym gniazdem*⁷⁶ (*One Flew Over the Cuckoo's Nest*) pióra K. Keseya, a następnie porównano ten sam fragment powieści z adaptacją dramatyczną autorstwa D. Wassermana.⁷⁷ Pod koniec semestru studenci w parach przygotowywali pisemne analizy i przedstawiali fragmenty sztuk własnego wyboru, poprzedzając je wstępem i niezbędnymi dla słuchających informacjami, wyjaśniającymi czas, miejsce akcji lub przesunięcia w rozgrywającej się akcji (*transitions*). Wybrali sztuki: D. Bocaz-Larsona *Flowers in the Desert, To be Immortal, Hippies, Housewives and Watering Holes, Nobody Famous, The Weirdest Honeymoon Ever*, A. Brouna *The First Fireworks*, A. Millera *Czarownice z Salem (The Crucible)*, *Śmierć komiwojażera (Death of a Salesman)*, N. Simona *Dziwna para (The Odd Couple)*, L. Flechera *Sorry, wrong*

⁷⁴ A. C z e c h o w, „Bezbronna istota,” tłum. J. Brzechwa, w: A. Czechow, *Moje życie i inne opowiadania*, Czytelnik, Warszawa, 1979, s. 126-132.

⁷⁵ L. N a e g e l i n, R. K r i k a c, *Getting started in Oral Interpretation...*, op. cit., s.76-85.

⁷⁶ K. K e s e y, *Lot nad kukułczym gniazdem*, tłum. T. Mirkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1981.

⁷⁷ T. G a m b l e, M. G a m b l e, *Literature Alive!...*, op. cit. s. 174-178.

number, T. Williamsa *Słodki ptak młodości* (*Sweet Bird of Youth*), W. Inge'a *The Tiny Closet*, E. O'Neill'a *Włochata małpa*⁷⁸ (*The Hairy Ape*).

Podsumowując lata stosowania elementów ustnej interpretacji tekstów literackich w latach 2004-2007 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej, stwierdzono, że jest ona metodą niezwykle przydatną w nauczaniu literatury. Wykorzystywane podręczniki i pomoce dydaktyczne w formie video, pomogły uczącemu przybliżyć studentom pojęcia literackie oraz zaznajomić ich z kryteriami wyboru wartościowych tekstów literackich. Stosowane podręczniki do ustnej interpretacji dostarczały wielu interesujących i praktycznych ćwiczeń wyjaśniających teorię literatury. Każda interpretacja przygotowana przez studentów w domu wymagała dobrego i dokładnego przygotowania. Wymagało to od nich samodzielności w poszukiwaniach, sprawdzania zbiorów bibliotecznych, szukania ciekawych utworów w antologiach tekstów, zapoznania się z krytyką literacką i historią literatury, wyboru fragmentu lub fragmentów tekstu. Osobisty wybór tekstów powodował silne zaangażowanie umysłu, osobowości i uczuć w tę pracę, co przyczyniało się do wzbogacenia zarówno wiedzy jak i osobowości studentów. Wstęp do interpretacji wymagał dokładnego przemyślenia, zawarcia istotnych informacji dotyczących autora tekstu, określenia gatunku czy kierunku literackiego, a więc znowu studenci poszerzali wiedzę sięgając do słowników poetyki i terminów literackich, biografii autorów. Wygłoszenie wstępu, choć wcześniej napisanego, wymagało publicznej prezentacji w obcym języku, a więc „podwójnego” pokonania stresu, znajomości języka i znajomości literatury. Stres przed publicznymi wystąpieniami stopniowo malał, a studenci czuli się coraz pewniej. Aby dobrze interpretować tekst przed publicznością musieli się dobrze do tego przygotować dokonując jego analizy, aby potem w pełni oddać jego treść i wyrazić ładunek emocjonalny za pomocą głosów, gestykulacji, ruchu a także odpowiedniego ubioru. Przygotowanie do publicznej interpretacji w języku obcym zmuszało studentów do sprawdzania znaczenia i wymowy niezrozumiałych słów. Czytając, analizując a następnie interpretując przed publicznością wybrane utwory w języku angielskim rozwijali oni nie tylko wiedzę literacką, ale także wszystkie kompetencje językową: rozumienie, czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie. Jako słuchacze stawali się także krytykami literackimi, poprzez poznawanie metod ewaluacji i ocenianie interpretacji koleżanek i kolegów. Wielu zauważyło, że nie było to łatwe, ale stopniowo byli w stanie wyrażać konstruktywną krytykę. Uczyli się także samokrytyki oceniając swoje własne

⁷⁸ E. O'Neill, *Włochata małpa*, tłum.. M. Słomczyński, w: *Teatr*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1973, s.39-91.

interpretacje. Obserwowanie innych pozwoliło im dostrzec, że stres jest czymś normalnym i że nerwowych zachowań można się pozbyć pracując nad nimi, ale najpierw należało je dostrzec, a w tym zdecydowanie pomagała konstruktywna ocena grupy. Poprzez próby różnych form interpretacji: indywidualnej, w parach, grupowej na dany temat, czy tego samego utworu w wykonaniu różnych osób, literatura stała się doświadczeniem. I to z perspektywy czasu uznano za najważniejsze. Literatura zaczęła żyć, a studenci zaczęli żyć literaturą.

Przygotowanie ustnej interpretacji⁷⁹

Imię i nazwisko: _____ Data: _____

Autor: _____ Tytuł: _____

Gatunek literacki: _____ Czas: _____

Jakie jest przesłanie autora w tym utworze literackim?

W jaki sposób autor osiąga zamierzony cel? Jakie jest znaczenie tekstu i jaka jest jego struktura? (kluczowe słowa, zdania, denotacje, konotacje, punkt kulminacyjny)

Wymień interesujące cię elementy tekstu.

Które środki wyrazu przyczyniają się do osiągnięcia jedności, harmonii i płynności utworu?

W jaki sposób symbolika i obrazowość w utworze przyczyniają się do spójności i harmonii utworu, a gdzie powodują kontrast i różnorodność?

Kto mówi w utworze? Czy jest to monolog? Czy zwraca się do określonego odbiorcy? Gdzie mówi? Czy wspomina przeszłość, teraźniejszość czy mówi o przyszłości?

W jaki sposób autor utrzymuje równowagę w utworze? Czy istnieje mocno zaznaczony rytm charakteryzujący się wzrostami i spadkami emocjonalnego napięcia, zmianami od aktywności do pasywności, przejściami pomiędzy przeszłością a teraźniejszością lub innymi?

⁷⁹ Załącznik przygotowano w oparciu o: Ch. I. Lee, T. G u r a, *Oral interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001, s. 49-51.

Czy interpretujący/a we wstępie dostarczył/a ci niezbędnych informacji, zwłaszcza gdy interpretowany tekst stanowił fragment z całości? Czy wstęp wprowadził cię w odpowiedni nastrój? Czy nie był zbyt długi?

Czy interpretujący/a potrafił/a skoncentrować się na utworze? Jeśli nie, co było przyczyną przerw w koncentracji? W których momentach miały one miejsce i dlaczego?

Czy efektywnie przekazał/a harmonię utworu, efektywny początek, środek i koniec?

Czy efektywnie używał/ła środków występujących w utworze bez zaburzania harmonii utworu, jego znaczenia?

Czy rozpraszał cię jego/jej manieryzm? Czy gestykulacja przeszkadzała w przekazywaniu treści utworu?

Czy publiczność była w stanie jego/ ją usłyszeć i zrozumieć?

Czy kontrolował/ła odpowiednio swój oddech? Czy brakowało mu/jej tchu?

Czy był/ła w stanie dostosować tempo mówienia do wymogów utworu? Czy jego/jej tempo interpretacji dawało ci wystarczająco dużo czasu aby zrozumieć utwór?

Czy w odpowiednich momentach używał/ła pauz jasno przekazując znaczenie utworu?

Czy w wymowie przeszkadzały ci naleciałości z jego/jej ojczystego języka? Czy interpretował/a w sposób monotony?

Czy jego/jej ciało komunikowało to samo co głos? Czy się wzajemnie uzupełniały?

Czy jego/jej ciało szczerze i z wyczuciem reagowało na środki wyrazu użyte w utworze?

Co podobało ci się w interpretacji (konkretne przykłady)?

Które elementy były dla ciebie najtrudniejsze w odbiorze?

Które elementy wymagają dalszej pracy?

⁸⁰ Ibid., s.49-51.

Samoocena interpretacji⁸¹

Czy twój wstęp dostarczył publiczności niezbędnych informacji, zwłaszcza gdy wybrałeś/aś fragment z danego utworu? Czy wprowadził publiczność w odpowiedni nastrój? Czy nie był zbyt długi?

Czy potrafiłeś/aś się skoncentrować na utworze? Co powodowało przerwy w koncentracji? W których momentach miały one miejsce?

Czy efektywnie używałeś/aś występujących w utworze środków wyrazu bez zaburzania harmonii utworu, jego znaczenia?

Czy publiczność była w stanie cię usłyszeć i zrozumieć?

Czy kontrolowałeś/aś swój oddech? Czy brakowało ci tchu w momentach, które miałeś opanowane podczas prób interpretacji?

Czy byłeś/aś w stanie dostosować tempo mówienia do wymogów utworu?

Czy w odpowiednich momentach używałeś/aś pauz jasno przekazując znaczenie utworu?

Czy w wymowie przeszkadzał ci twój ojczysty język? Czy interpretowałeś/aś w sposób monotony?

Czy twoje ciało komunikowało to samo co głos? Czy się wzajemnie uzupełniały?

Czy pamiętałeś/aś, że twoja interpretacja zaczynała się w momencie wstania z krzesła, a kończyła się wraz z twoim powrotem na to samo miejsce?

Czy twoje ciało szczerze i z wyczuciem reagowało na środki wyrazu użyte w utworze?

Co podobało ci się w twojej interpretacji? Które elementy wymagają dalszej pracy?

⁸¹ Ibid., s.49-51.

Ocena ustnej interpretacji poezji⁸²

Nazwisko i imię: _____ Autor: _____

Data: _____ Tytuł utworu: _____

Zakreśl odpowiednią ocenę kółkiem w skali 0 do 10. 0 stanowi najniższą ocenę a 10 najwyższą.

<i>Wymowa</i> poprawna	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	niepoprawna
<i>Dykcja</i> odpowiednia	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	utrudniająca rozumienie
<i>Tempo</i> dopasowane do utworu	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	niepasujące do utworu
<i>Siła głosu</i> prawidłowa niesłyszalny	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	głos
<i>Ton głosu</i> Pasujący do utworu	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	niepasujący do utworu
<i>Płynność</i> prawidłowa	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	przerywana
<i>Akcent</i> podkreślający znaczenie	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	rozmiągający się ze znaczeniem
<i>Kontakt wzrokowy</i> utrzymany z publicznością	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	brak
<i>Gestykulacja</i> podkreślająca słowa i myśli	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	przecząca im
<i>Zaangażowanie emocjonalne</i> interpretującego i publiczności	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	brak

Komentarz:

⁸² Załącznik przygotowano w oparciu o: Ch. I, L e e, T. G u r a, *Oral interpretation ...op. cit.*, s. 391-392 oraz D. W. B o o t h, B. C a m e r o n, P. L a s h m a r, *Talk, Look and Listen*, vol.3, Prentice-Hall Canada, Toronto, s. 64. Tryb dostępu: <http://www.sasked.gov.ca/docs/xla/elaf.pdf>. Data dostępu: 15 czerwca 2003.

Analiza prozy (Card report)⁸³

Tytuł opowiadania/powieści:

Autor:

Główni bohaterowie:

Miejsce akcji:

Narrator:

Rozwój akcji (streszczenie):

Ton:

Styl:

Ironia:

Temat:

Symbolika:

Komentarz:

⁸³ Na podstawie „karty raportu” (report card), w : X. J. K e n n e d y, D. G i o i a, *Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama* , 6th ed., HarperCollins College Publishers, New York 1995, s. 1754-1755.

Ocena ustnej interpretacji prozy⁸⁴

Nazwisko i imię: _____

Data: _____

Autor: _____

Tytuł utworu: _____

Zakreśl odpowiednią ocenę kółkiem w skali 0 do 10. 0 stanowi najniższą ocenę a 10 najwyższą.

<i>Wstęp/Przejścia w tekście</i> właściwe, jasne	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	niewłaściwe
<i>Znajomość tekstu</i> odpowiednia	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	brak
<i>Siła głosu/Akcent</i> prawidłowe	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	nieprawidłowe
<i>Wymowa</i> prawidłowa	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	nieprawidłowa
<i>Ton głosu</i> zmienny/pasujący do tekstu	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	niepasujący
<i>Płynność/Pauzy</i> zgodne z tekstem	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	nieodpowiednie
<i>Postawa/Kontrola</i> prawidłowe	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	nieprawidłowe
<i>Kontakt wzrokowy</i> utrzymany z publicznością	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	brak
<i>Gestykulacja,</i> <i>wyraz twarzy</i> podkreślające słowa i myśli	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	przeczące im
<i>Zaangażowanie emocjonalne</i> interpretującego i publiczności	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1...0	brak

Komentarz:

Ogólne wrażenie:

Mocne strony występu:

Elementy wymagające poprawy:

⁸⁴ Załącznik przygotowano w oparciu o: T. V. L e w i s, *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall-Hunt, Dubuque, Iowa, 2001, s.193.

Wstęp do interpretacji.⁸⁵

Zwróć uwagę na jakość twojego wstępu. Ma być krótki, zawierający istotne informacje i ciekawy. Powiedz go z pamięci zwracając się bezpośrednio do publiczności i utrzymując z nią kontakt wzrokowy. Po wstępie zrób krótką przerwę, aby słuchający mieli czas zastanowić się nad tym, co powiedziałeś i abyś ty mógł spokojnie zacząć interpretację. Istotne elementy wstępu:

1. Nazwisko i imię autora utworu.:

2. Tytuł utworu.:

3. Gatunek literacki:

4. Czas rozgrywającej się akcji:

5. Miejsce akcji:

6. Bohaterowie:

7. Rozwój akcji (krótkie streszczenie rozwoju akcji do momentu, w którym zaczyna się twoja interpretacja):

8. Temat (ogólnoludzki, specyficzny):

9. Zdanie/a zachęcające publiczność do słuchania:

⁸⁵ Ibid., s.7-8.

Kryteria oceny Teatru Czytających⁸⁶

Temat: _____

Data: _____

Występujący: 1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

Jakość wstępu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Logiczny wybór tekstów	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ramy czasowe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Przekaz znaczenia (w pełni)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Płynność i tempo (prawidłowe)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wymowa/Akcent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wyrazy twarzy/Gesty/Ruch	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wykorzystanie rekwizytów muzyki, kostiumów	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Przekaz zawartości emocjonalnej tekstów	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reakcja publiczności	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Komentarz: _____

⁸⁶Ibid., s.207.

Kryteria oceny interpretacji indywidualnej sztuki dramatycznej⁸⁷

Występujący: _____ Data: _____

Autor: _____

Tytuł sztuki: _____

Wstęp/Przejścia w tekście 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Trafność wyboru fragmentu sztuki 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Siła głosu/akcent tempo/wymowa 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Znajomość tekstu 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Oczywiste punkty skupienia uwagi 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zmiany natężenia głosu 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Prawidłowe oddanie charakteru różnych postaci 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Postawa/pewność siebie/ opanowanie 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ruch/gestykulacja/ wyraz twarzy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ogólne wrażenie/ dopracowanie występu/ zaangażowanie emocjonalne występującego 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Komentarz:

⁸⁷ Ibid., s.197.

Podsumowanie

Praca ta ukazuje ustną interpretację tekstów literackich (*oral interpretation of literature*) jako metodę będącą skutecznym sposobem studiowania literatury oraz rozbudzenia aktywności w procesie poznawania literatury. Zarówno większość nauczających jak i studiujących literaturę doświadczą jej czytając po cichu, skupiając się głównie na treści tekstów, ich analizie, tle historycznym, krytyce literackiej dostępnej na ich temat i ich powiązaniach z innymi dziedzinami naukowymi, m. in. religią, polityką, psychologią.

Metody jedynie analityczne i ciche są „bezpieczne” dla uczących, ale nudne dla większości studentów. Warto więc zaryzykować i odkryć co daje ustna interpretacja, która w trakcie stosowania na zajęciach z literatury w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu, otworzyła osobę uczącą literatury i studentów na indywidualne teksty oraz ich wartość, nie tylko literacką. Literatura nie była jedynie zdaniem na stronie, ale zdarzeniem.

Jak już wcześniej powiedziano, ustna interpretacja istniała od zarania dziejów chociaż nie istniał taki termin; nie jest też najistotniejsze jak zostanie w przyszłości nazwana. Oczywistym bowiem jest, że człowiek najpierw mówił i interpretował, opowiadając przy ognisku, przemawiając przy pulpicie, z ambony, na szkolnej akademii. Obecnie interpretuje stojąc przy laptopie i projektorze. Ustna interpretacja łączyła ze sobą i zносиła bariery pomiędzy retoryką, literaturoznawstwem, teatrem i obecnie *performance*. Wydaje się, że zniesie kolejne bariery, które się pojawiają, pozostanie jednak wierna literackiemu tekstowi. Wallace Bacon, jeden ze sławnych wykładowców ustnej interpretacji, pisze:

„Tekst literacki jest formą zrobioną przez człowieka lub ‘skórą’, która oddziela go od jego środowiska i określa, ale także służy jako punkt kontaktu ze środowiskiem. Najpierw czytelnik obserwuje tę formę zewnętrzną i czyta tekst szukając wejścia pod tę „skórę” i dostania się do formy wewnętrznej testu zaczynając rozumieć drugiego człowieka podobnie jak stara się go rozumieć w realnym świecie, poprzez obserwowanie, słuchanie; odnosi to, co czyta do swojego doświadczenia, poprzez rozmawianie z innymi o nim, poprzez rozmawianie z nim [drugim człowiekiem w utworze literackim- A.G.]”¹

¹ W. B a c o n, *The Art of Oral Interpretation*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1979, s. 157. Cyt. za: D. S. M a d i s o n, J. H a m e r a, w: *The Sage Handbook of Performance Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006, s. xiv-xv.

Poprzez dokładną analizę utworu i dotarcie pod tę „skórę dzieła” studenci uczą się rozmawiać z drugim człowiekiem: wybitnym, wrażliwym, mającym do przekazania istotne wartości, z tym, który żyje w utworze jak i tym, który żyje i tworzy w rzeczywistości. Ustna interpretacja jest przekazem utworów literackich w ich intelektualnej, emocjonalnej i estetycznej całości za pomocą głosu i ciała; nie ma chyba pełniejszej formy studiowania literatury, ani także pełniejszej formy kształcenia. Dlatego jest to metoda godna powszechnego zastosowania, także w naszym kraju.

Aneks.

Zasady wyboru tekstów literackich do ustnej interpretacji oraz sugerowany zestaw tekstów z literatury amerykańskiej do ustnej interpretacji na filologii angielskiej.

Zasady wyboru tekstów literackich do ustnej interpretacji:

Wybierając tekst literacki do ustnej interpretacji interpretator powinien sprawdzić czy jest on uniwersalny, indywidualny, sugestywny.¹

Uniwersalność (*universality*) oznacza, że tekst odnosi się do doświadczeń wspólnych wszystkim ludziom lub większości z nich, np. takich jak: miłość, nienawiść, wojna, strach, radość, dzieciństwo, śmierć. Pozwala to na lepsze zrozumienie tekstu i przygotowanie interpretacji, jednocześnie zwiększając szansę lepszego odbioru interpretacji przez publiczność.

Indywidualność (*individuality*) to osobiste, unikalne podejście autora tekstu do uniwersalnego tematu, charakteryzujące się oryginalnością struktury literackiego utworu. Choć autor porusza znany nam temat, robi to w szczególny sposób.

Sugestia (*suggestion*) zastosowana przez autora tekstu, służy uruchomieniu wyobraźni czytelnika i skierowaniu jego myślenia na nowe tory. Autor, przedstawiając uniwersalny temat, pozostawia w nim luki, które czytelnik może uzupełnić sam, w swojej wyobraźni. Uniwersalność, indywidualność i sugestia są ze sobą ściśle powiązane. Jeśli jedna z nich jest słabo zaakcentowana w tekście lub dany tekst literacki jej nie posiada, interpretator powinien poszukać innego utworu. Wybrany przez interpretatora utwór literacki niekoniecznie musi cieszyć się jego osobistym zainteresowaniem, ale powinien posiadać trzy wyżej wymienione aspekty, które są wyznacznikami dobrej literatury.

O wartości utworów literackich stanowi także fakt, że przetrwały one próbę czasu i kolejne generacje czytelników uważają je za godne czytania i studiowania. Należy jednak pamiętać, że niektóre z tych utworów, często zaliczanych dziś do klasyki literackiej, jak również utwory współczesne, mogą nie przykuwać uwagi słuchaczy bowiem przeznaczone są raczej do cichego czytania, niż do czytania na głos.² Wybrany materiał powinien być uchwytne dla słuchających („dla ucha”), poprzez wartką, emocjonalnie angażującą słuchaczy akcję, czego nie zapewniają np. teksty o charakterze filozoficznych rozważań lub teksty pisane długimi złożonymi zdaniami. Utwór odpowiedni do interpretacji powinien być napisany w sposób prosty lecz poruszać

¹ Patrz. Ch. I. L e e, T. G u r a, *Oral Interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001, s. 12-15.

² V. D. S e s s i o n s, J. B. H o l l a n d, *Your Role in Oral Interpretation*, Holbrook Press, Boston, 1975, s.24.

uczucia i wyobraźnię słuchaczy. Niektórzy z autorów wydają się pisać z niezwykłą wrażliwością na dźwięk, co sprawia, że ich utwory stanowią dobry materiał do ustnej interpretacji.³ W wyborze utworów literackich interpretatorzy powinni się również kierować przedstawionymi poniżej wskazówkami.

Wybrany wiersz powinien przekazywać jakąś szczególną myśl, opowiadać historię lub wywoływać szczególne uczucia czy emocje. Może, a nawet powinien, odznaczać się melodyjnością i rytmem.⁴

Zanim interpretator wybierze dany fragment z powieści czy opowiadania powinien przeczytać cały utwór po to, aby nie zmieniać lub zniekształcać sensu i intencji jakie miał autor. Interpretator powinien unikać sentymentalnych, sztucznie poruszających publiczność utworów. Wybrany fragment, np. rozdział z powieści czy fragment opowiadania, powinien tworzyć logiczną całość, czyli mieć początek, rozwinięcie, punkt kulminacyjny i koniec. Czasem może on być poprzedzony krótką informacją o tym co wydarzyło się wcześniej w utworze. Jeśli interpretator wybiera kilka fragmentów z utworu, łączy je razem, informując publiczność o przebiegu akcji pomiędzy nimi za pomocą tzw. „przejsć” (*transitions*). Interpretator powinien unikać wprowadzania dużej ilości „przejsć” ponieważ zaburzają one nastrój utworu literackiego. Dokonując cięć w utworze interpretator usuwa uzupełnienia dialogowe, np. „powiedziała ze złością,” ponieważ może je zasugerować głosem lub gestykulacją podczas ustnej interpretacji. Omija także nieistotne opisy oraz podrzędne wątki (*sub-plots*) czy informacje autora odnoszące się do zdarzeń, które już miały miejsce.⁵

Sztuka dramatyczna lub jej fragmenty, wybrane do interpretacji, powinny charakteryzować się wiarygodną fabułą i postaciami, wartką akcją z punktem kulminacyjnym, ukierunkowanym, sensownym dialogiem, zwartą symboliką. Po przeczytaniu całości, wybrany fragment powinien dotyczyć głównie charakterystyki postaci i zawierać dialogi pomiędzy nimi, a nie skupiać się na rozgrywającej się na scenie fizycznej akcji. Zazwyczaj fragmentem wybieranym ze sztuki dramatycznej jest końcowa część z ostatniego aktu będąca często jego momentem kulminacyjnym.

Wybierając dany utwór literacki interpretatorzy powinni także brać pod uwagę swoje osobiste zainteresowania oraz typ publiczności słuchającej interpretacji utworu (wiek, płeć, poziom inteligencji, zainteresowania, nastrój, oczekiwania).

³ L. M. S c r i v n e r, *A Guide to Oral Interpretation*, Oddysey Press, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1968, s. 18-19.

⁴ *Ibid.*, s.158-159.

⁵ *Ibid.*, s.140-142.

Należy podkreślić, że interpretujący może także stworzyć program składający się z wierszy jednego poety, kilku poetów, czy z różnych gatunków literackich np. wierszy, fragmentów prozy czy dramatu różnych autorów. Interpretator najczęściej wybiera utwory dotyczące jakiegoś jednego tematu. Możliwości wyboru tematu są tutaj nieograniczone, np. dzieciństwo, mężowie i żony, kobiety, miasta, śmierć, relacje mężczyzn i kobiet, sonety miłosne. W przypadku wierszy tego samego poety może to być np. „Poezja zimowa Roberta Frosta”, „William Carlos Williams jako Imażysta”, „Obrazy Ameryki w poezji Whitmana,” itp. Wybrane utwory mogą także dotyczyć jakiegoś kierunku literackiego, np. „Stracone pokolenie”, „Renesans Harlemu”, „Nowy realizm”, „Pokolenie Beatu.” Przemysłana kolejność interpretowanych utworów służy rozwinięciu danego tematu i stworzeniu pewnej całości. Pierwszy wybrany utwór, lub fragment, jest zazwyczaj lżejszy w odbiorze, prostszy do zrozumienia, niewymagający dużego emocjonalnego zaangażowania publiczności. Traktowany jest jako materiał przygotowujący publiczność do coraz bardziej angażujących fragmentów. Pod koniec programu interpretator czyta utwór, który ma wywrzeć na publiczności największe wrażenie. Po nim należy ponownie złagodzić emocje publiczności spokojniejszym utworem, pozwalającym na powrót do rzeczywistości.

Wszystkie utwory powinna cechować różnorodność w samej interpretacji tematu. Krótkie formy poetyckie, np. sonety i krótkie fragmenty prozy gubią się pomiędzy dłuższymi formami, chyba że są odpowiednio wkomponowane w całość programu; zazwyczaj występują obok siebie. Po wysłuchaniu programu publiczność powinna mieć świadomość jego sensu i celowości oraz poczucia, że jej oczekiwania zostały spełnione.⁶

⁶ Ibid., s. 308-310.

Sugerowany zestaw tekstów z literatury amerykańskiej do ustnej interpretacji na filologii angielskiej.⁷

Wybór chronologiczny:

Poezja:

Okres przedkolonialny: poezje Indian

Winnebago: *This Newly Created World*

Pima: *Emergence Song*

Pawnee: *Is This Real*

Chiricahua: *Two Love Songs*

Teton Sioux: *Song of a Man Who Received a Vision*

Chippewa: *Spring Song; I Have Found My Lover; Why Should I Be Jealous; My Love Has Departed*

Navaho: *Hunting Song*

Tewa: *Song of the Sky Loom*

Papago: *War Song; Dream Song of a Woman*

Plains Indians: *A Sequence of the Songs of the Ghost Dance Religion*

Okres kolonialny i przedrewolucyjny:

Anne Bradstreet (1612-1672): *To My Dear and Loving Husband; Upon the Burning of Our House; In Reference to Her Children*

Michael Wigglesworth (1631-1705): *Day of Doom*

Edward Taylor (1641-1729): *Preparatory Meditations; Upon a Spider Catching a Fly; God's Determinations Touching His Elect*

⁷ Wybór podaję w oparciu o propozycje J. E. Y o r d o n , w: *Roles in Interpretation*, McGraw-Hill College, Boston, 1999; T. V. L e w i s a , w: *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall-Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa, 2001; T. G a m b l e , M. G a m b l e , M. , w: *Literature Alive!*, NTC Publishing Group, Lincolnwood, Ill. ,1994, oraz mój własny wybór, m. in. z antologii:

X. J. K e n n e d y , D. G i o i a , *Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama* , 6th ed., HarperCollins College Publishers, New York, 1995; H. L. K e a t i n g , W. L e v y , eds., *Lives through Literature: A Thematic Anthology*, MacMillan, New York, 1991; R. A b c a r i a n , M. K l o t z , *Literature: Reading and Writing the Human Experience*. 7th ed., Bedford/St. Martins, Boston, 2000;

A. C h a r t e r s , S. C h a r t e r s , *Literature and its Writers: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, Bedford Books, Boston, 1997; C h a r t e r s , A. , C h a r t e r s , S. , *Literature and Its Writers. A Compact Introduction to Fiction, Poetry and Drama*, Bedford/Saint Martin's, Boston, New York, 2007; Z. M a z u r , ed., *The College Anthology of American Literature*, TAIWPN Universitas, Kraków, 1998;

M. M e y e r , *The Compact Bradford Introduction to Literature: Reading, Thinking, Writing*. Bedford/St. Martin's, Boston, 2000.

Okres rewolucyjny:

Philip Freneau (1752-1832): *A Political Litany; House of Nigh;, The Wild Honey Suckle; The Indian Burying Ground*

Phillis Wheatley (c.1754-1784): *On Virtue; On Being Brought from Africa to America; To His Excellency General Washington; On Imagination*

Okres późnego Oświecenia i Romantyzmu:

Jupiter Hammon (1711-c.1806): *An Evening Thought; Salvation by Christ with Penitential Cries*

William Cullen Bryant (1794-1878): *Thanatopsis; To a Waterfowl*

Henry Wadsworth Longfellow (1807- 1882): *Evangeline; Song of Hiawatha; The Children's Hour; Tales of a Wayside Inn; A Psalm of Life; My Lost Youth*

John Greenleaf Whittier (1807-1892): *Maud Muller; Telling the Bees; Snow-Bound*

Oliver Wendell Holmes (1809-1894): *My Aunt; The Last Leaf*

James Russel Lowell (1819-1891): *Harvard Commemoration Ode*

Ralph Waldo Emerson (1803-1882): *The Snowstorm; The Rhodora; Each and All; Concord Hymn; Give All to Love*

Edgar Allan Poe (1809-1849): *Annabel Lee; The Raven; The Bells; To Helen*

Walt Whitman (1819-1892): *Leaves of Grass; I Hear America Singing; When Lilacs Last in the Dooryard Bloomed*

Emily Dickinson (1830-1886): *Because I Could Not Stop for Death; I Felt a Funeral; After Great Pain*

Regionalizm, Realizm, Naturalizm:

Sidney Lanier (1842-1881): *The Marshes of Glynn*

Joel Chandler Harris (1848-1908): *His Songs and Sayings*

Paul Laurence Dunbar (1872-1906): *We Wear the Mask; Life's Tragedy*

Stephen Crane (1871-1900): *A Man Said to the Universe; The Heart; The Book of Wisdom*

Stephen Vincent Benét (1898-1943): *Carol; New Style*

Wiek XX:

Edgar Lee Masters (1868-1950): *Spoon River Anthology*

Edwin Arlington Robinson (1869-1935): *Richard Cory; Miniver Cheevy; Mr. Flood's Party*

Gertrude Stein (1874-1946): *Christian Berard*

Amy Lowell (1874-1925): *Patterns; Penumbra; A Poet's Wife; After Writing 'The Bronze Horses'; Before the Altar; A Lady*

Robert Frost (1874-1963): *Death of the Hired Man; Stopping by the Woods on a Snowy Evening; Wild Grapes; Mending Wall; The Road Not Taken; Home Burial*

Carl Sandburg (1878-1967): *Chicago Poems; The People Yes; The People Will Live On; Fog*

Vachel Lindsay (1879-1931): *General William Booth Enters into Heaven*

Wallace Stevens (1879-1955): *Thirteen Ways of Looking at a Blackbird; So-And-So Reclining on Her Couch*

Williams Carlos Williams (1883-1963): *The Red Wheelbarrow; This is Just to Say; To a Poor Old Woman*

Sara Teasdale (1884-1933): *Spring Night; The Solitary*

Ezra Pound (1885-1972): *The River-Merchant's Wife; A Letter; Cantico Del Sole*

H. D. (Hilda Doolittle) (1886-1961): *Garden; Orchard*

Robinson Jeffers (1887-1962): *The Day is a Poem*

Marianne Moore (1887-1972): *Silence*

John Crowe Ransom (1888-1974): *Parting; Without a Sequel; Dead Boy*

T. S. Eliot (1888-1965): *The Love Song of J. Alfred Prufrock; The Waste Land; Journey of the Magi; Second Coming*

Claude McKay (1890-1948): *America; Outcast; If We Must Die*

Edna St. Vincent Millay (1892-1950): *Ballad of the Harp Weaver; Not in a Silver Casket Cool with Pearls*

Archibald MacLeish (1892-1982): *The End of the World; Brave New World; Ars Poetica*

Dorothy Parker (1893-1967): *Love Song; Indian Summer*

e.e. cummings (1894-1962): *in Just-; anyone lived in a pretty how town; somewhere i have never traveled ; i thank You God for most this amazing; old age sticks*

Langston Hughes (1902-1967): *The Negro Speaks of Rivers; Mother to Son; I, Too; The Weary Blues; Theme for English B; Dream Deferred*

Ogden Nash (1902-1971): *The Trouble with Women Is Men; I Must Tell You About My Novel; Good Intentions*

Countee Cullen (1903-1946): *Any Human to Another; Color; The Ballad of the Brown Girl; From the Dark Tower*

Wystan Hugh Auden (1907-1973): *The Unknown Citizen; Funeral Blues; As I Walked Out One Evening; September, 1, 1939*

Theodore Roethke (1908-1963): *Night Journey; My Papa's Waltz; Old Lady's Winter Words*

Elizabeth Bishop (1911-1979): *One Art; Little Exercise at Four A.M.*

Margaret Abigail Walker Alexander (Margaret Walker) (1915-1998): *For My People*

Gwendolyn Brooks (1917-2000): *The Ballad of Rudolph Reed; The Ballad of Pearl May Lee; To Be In Love; We Real Cool; The Boy Died in My Alley; Speech to the Young*

Richard Wilbur (1921-): *The Juggler; Grace; Beasts*

Jack Kerouac (1922-1969): *MacDougal Street Blues.*

Mari Evans (1923-): *Status Symbol*

Robert Bly (1926-): *Why we don't die*

Allen Ginsberg (1926-1997): *Howl; A Supermarket in California; America*

Robert Creeley (1926-2005): *The Hill; Dancing*

James Wright (1927-1980): *Mutterings over the Crib of a Deaf Child*

W.S. Merwin (1927-): *The Anniversary of My Death; Yesterday*

Anne Sexton (1928-1974): *A Little Uncomplicated Hymn for Joy; For My Lover Returning to His Wife; The Starry Night; Ringing the Bells; Pain for a Daughter*

Maya Angelou (1928-): *Phenomenal Woman; To a Husband; On the Pulse of Morning*

Adrienne Rich (1929-): *Aunt Jennifer's Tigers; Diving into the Wreck; Storm Warnings; A Woman Mourned by Daughters; Living in Sin*

Sylvia Plath (1932-1963): *Daddy; Mirror; Lady Lazarus; Ariel; The Applicant; Tulips*

John Updike (1932-2009): *Player Piano; Dog's Death*

Michael McClure (1932-): *Peyote Poem; Canticle*

Joseph Ceravolo (1934- 1988): *The Wind is Blowing West*

Sonia Sanchez (1934-): *Ballad; A Poem for My Father (96 years old on Feb.29,2000)*

Joanne Kyger (1934-): *Of All Things for You to Go Away Mad; My Father Died This Spring*

Al Young (1939-): *Notes on the Future of Love*

Billy Collins (1941-): *On Turning Ten; Directions*

Don L. Lee (Haki R. Madhubuti) (1942-): *But he was cool or he even stopped for green lights*

Nikki Giovanni (1943-): *Beautiful Black Men; Nikki-Rosa; 12 Gates to the City*

Jorie Graham (1950-): *To a Friend going blind; The Guardian Angel of the Private Life*

Proza:

Okres przedkolonialny:

Northern Blackfoot: *The Buffalo Rock*

Assiniboine: *The Seven Stars*

Osage: *Myth of Creation*

Pawnee: *Spirit Land*

Sioux: *Ohiyesa Remembers the Past*

Dakota: *A Woman Joins her Lover in Death*

Okres kolonialny i przedrewolucyjny

John Smith (1580-1631): *A Description of New England; The General History of Virginia (The Pocahontas Episode)*

William Bradford (1590-1657): *Of Plymouth Plantation*

Edward Johnson (1598-1672): *The Wonder-Working Providence of Sion's Savior in New England*

John Winthrop (1588-1649): *Journal*

Mary White Rowlandson (c.1635-1678): *A Narrative of the Captivity and Restoration of Mrs. Mary Rowlandson*

Samuel Sewall (1652-1730): *The Diary*

Cotton Mather (1663-1728): *The Wonders of the Invisible World*

Sarah Kemble Knight (1666-1727): *The Journal of Madam Knight*

Robert Calef (c. 1648-1719): *More Wonders of the Invisible World*

Jonathan Edwards (1703-1758): *Sinners in the Hands of an Angry God; Personal Narrative,*

William Byrd (1674-1744): *History of Dividing Line; Secret Diary; Another Secret Diary*

Benjamin Franklin (1706-1790): *The Speech of Polly Baker; The Way to Wealth; A Receipt to Make a New England Funeral Elegy; The Autobiography*

Michel-Guillaume Jean de Crèvecoeur (1735-1813): *Letters from an American Farmer*

Okres rewolucyjny:

Thomas Paine (1737-1809): *Common Sense; The American Crisis (Number 1)*

Thomas Jefferson (1743-1826): *Declaration of Independence*

Gustavus Vassa, Olaudah Equiano (1745-1797): *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African* (1789)

William Hill Brown (1765-1793): *Power of Sympathy*

Charles Brockden Brown (1771-1810): *Wieland or the Transformation*

Początki literatury Stanów Zjednoczonych, Romantyzm:

Washington Irving (1783-1859): *Rip Van Winkle*

James Fenimore Cooper (1789-1851): *Leatherstocking Tales*

Ralph Waldo Emerson (1803-1882): *Self-Reliance; Nature*

Nathaniel Hawthorne (1804-1864): *The Scarlet Letter; The Birthmark; Dr. Heidegger's Experiment; Young Goodman Brown; The Minister's Black Veil; Rapaccini's Daughter; The House of Seven Gables; The Marble Faun*

Edgar Allan Poe (1809-1849): *The Fall of the House of Usher; The Cask of Amontillado; The Tell-Tale Heart; Premature Burial; Annabel Lee; The Raven; The Bells.*

Oliver Wendell Holmes (1809-1894): *My Last Walk with the Schoolmistress (from The Autocrat of the Breakfast Table)*

Henry David Thoreau (1817-1862): *Walden (My House by Walden Pond); Civil Disobedience*

Herman Melville (1819-1891): *Moby Dick; Bartleby the Scrivener*

Regionalizm, Realizm, Naturalizm:

Harriet Beecher Stowe (1811-1896): *Uncle Tom's Cabin*

Luisa May Alcott (1832-1888): *Little Women; Little Men*

Samuel Langhorne Clemens (Mark Twain) (1835-1910): *The Adventures of Huckleberry Finn; The Celebrated Jumping Frog of Calaveras County; Advice to Youth; The Innocents Abroad*

Bert Harte (1836-1902): *The Luck of Roaring Camp; The Outcast of Poker Flat*

William Dean Howells (1837-1920): *The Rise of Silas Lapham; A Hazard of New Fortunes*

Henry James (1843-1916): *The Turn of the Screw; Portrait of a Lady; The Wings of a Dove*

Sarah Orne Jewett (1849-1909): *The Country of Pointed Firs; A White Heron*

Kate Chopin (1851-1904): *The Awakening; The Story of An Hour; Storm; A Gentleman of Bayou Teche*

Charles Chesnutt (1858-1932): *The Conjure Woman*

Charlotte Perkins Gilman (1860-1935): *The Yellow Wallpaper*

Hamlin Garland (1860-1940): *Under the Lion's Paw*

WEB Du Bois (1868-1963): *Souls of Black Folk*

Frank Norris (1870- 1902): *The Octopus*

Stephen Crane (1871-1900): *The Red Badge of Courage; Maggie: A Girl of the Streets, The Open Boat; The Bride Comes to Yellow Sky; A Mystery of Heroism*

Theodore Dreiser (1871-1945): *Sister Carrie; An American Tragedy*

Jack London (1876-1916): *The Sea Wolf; The Call of the Wild; Martin Eden; To Build a Fire*

Upton Sinclair (1878-1968): *The Jungle*

Wiek XX

O. Henry (William Sydney Porter) (1862-1910): *The Gift of the Magi; The Last Leaf; The Gentle Grafter*

Edith Wharton (1862-1937): *The House of Mirth; The Age of Innocence*

Willa Cather (1873-1947): *My Antonia; Paul's Case*

Sherwood Anderson (1876-1941): *Winesburg, Ohio; The Egg*

Williams Carlos Williams (1883-1963): *The Use of Force*

Ring Lardner (1885-1933): *The Best Short Stories of Ring Lardner; Haircut*

Sinclair Lewis (1885-1951): *Main Street; Babbitt*

Katherine Anne Porter (1890-1980): *The Jilting of Granny Weatherall; He; Flowering Judas; Ship of Fools*

Zora Neal Hurston (1891-1960): *The Gilded Six-Bits*

Pearl Buck (1892-1973): *The Good Earth*

Dorothy Parker (1893-1967): *The Collected Stories of Dorothy Parker.*

James Thurber (1894-1961): *The Catbird Seat; The Secret Life of Walter Mitty; If Grant had Been Drinking at Appomattox; The Night the Ghost Got In; University Days; The Last Flower; The Night the Bed Fell*

F. Scott Fitzgerald (1896-1940): *The Great Gatsby; Tender is the Night; Babylon Revisited*

John Dos Passos (1896-1970): *USA Trilogy*

William Faulkner (1897-1962): *A Rose for Emily; Barn Burning; The Sound and the Fury; Sartoris*

Stephen Vincent Benét (1898-1943): *The Devil and Daniel Webster*

Ernest Hemingway (1898-1961): *The Sun Also Rises; A Farewell to Arms; For Whom the Bell Tolls; Hills Like White Elephants; The Old Man and the Sea; The Short Happy Life of Francis Macomber; A Clean Well-Lighted Place; Soldier's Home; The Killers; In Another Country; The Snows of Kilimanjaro.*

Thomas Clayton Wolfe (1900-1938): *The Far and the Near (From Death to Morning); Look Homeward, Angel; Of Time and the River; You Can't Go Home Again*

Margaret Mitchell (1900-1949): *Gone with the Wind*

John Steinbeck (1902-1968): *Of Mice and Men; The Grapes of Wrath; Travels with Charlie; East of Eden; Tortilla Flat; The Pearl; The Chrysanthemums*

Isaac Bashevis Singer (1904-1991): *The Magician of Lublin; Gimpel the Fool*

Robert Penn Warren (1905-1989): *All the King's Men*

Richard Wright (1908- 1960): *The Man Who Saw the Flood; Native Son*

Eudora Welty (1909-2001): *Why I Live at the P.O.; Lily Daw and the Three Ladies; A Visit to Charity; A Worn Path*

John Cheever (1912-1982): *The Hartleys; The Swimmer*

Tillie Olsen (1913-2007): *I Stand Here Ironing*

Ralph Ellison (1913-1994): *Invisible Man*

Bernard Malamud (1914-1986): *My Son the Murderer; Idiots First*

John Hersey (1914-1993): *A Bell for Adano*

Saul Bellow (1915-2005): *A Father-To-Be; Henderson the Rain King*

Shirley Jackson (1919-1965): *The Lottery; The Bird's Nest; Life Among Savages; Charles; The Witch*

Max Shulman (1919-1988): *Max Shulman's Guided Tour of Campus Humor; Potatoes are Cheaper*

JD Salinger (1919-): *The Catcher in the Rye*

Ray Bradbury (1920-): *There Will Come Soft Rains; The Pedestrian; The Veldt; The Long Rain; Bless Me, Father, For I Have Sinned; Fahrenheit 451; Something Wicked this Way Comes.*

Jack Kerouac (1922-1969): *On the Road*

Kurt Vonnegut (1922-2007): *Slaughterhouse Five; Cat's Cradle; Harrison Bergeron; Long Walk to Forever; Welcome to the Monkey House*

Joseph Heller (1923-1999): *Catch 22*

Norman Mailer (1923-2007): *The Naked and the Dead*

Truman Capote (1924-1984): *A Christmas Memory; In Cold Blood*

James Baldwin (1924-1987): *Going to Meet the Man; Sonny's Blues; Go Tell It on the Mountain; Nobody Knows My Name; Another Country*

Flannery O'Connor (1925-1964): *A Good Man is Hard to Find; Good Country People; The Lame Shall Enter First*

Maya Angelou (1928-): *I Know Why the Caged Bird Sings*

Donald Barthelme (1931-1989): *Heroes; me and miss mandible*

Toni Morrison (1931-): *The Bluest Eye; Song of Solomon; Tar Baby; Beloved*

John Updike (1932-2009): *A&P; Rabbit Run; Rabbit is Rich; Rabbit at Rest*

Philip Roth (1933-): *Portnoy's Complaint*

Raymond Carver (1938-1988): *Cathedral; What Do We Talk About When We Talk About Love; Why Don't You Dance?; Popular Mechanics; Where I'm Calling From*

Joyce Carol Oates (1938-): *Journey; Act Of Solitude; You Petted Me, and I Followed You Home; Heat; Leila Lee; Is Laughter Contagious?; Christmas Night 1962*

Anne Tyler (1941-): *Breathing Lessons*

Alice Walker (1944-): *The Color Purple; Everyday Use; The Hell with Dying; Really, Doesn't Crime Pay*

Tobias Wolff (1945-): *Powder; The Rich Brother; Next Door; An Episode in the Life of Professor Brooke*

Amy Tan (1952-): *Two Kinds*

Louise Erdrich (1954-): *The Red Convertible*

Pam Houston (1962-): *How to Talk to a Hunter*

Dramat:

Eugene O'Neill (1888-1953): *Ile; The Hairy Ape; Long Day's Journey into Night; Ah, Wilderness!; Desire Under the Elms; Mourning Becomes Electra*

Elmer Rice (1892-1967): *The Adding Machine*

Philip Barry (1896-1949): *The Philadelphia Story*

Thorton Wilder (1897-1975): *Our Town*

Clare Boothe Luce (1903-1987): *The Women*

Lilian Helman (1905-1984): *The Children's Hour; The Little Foxes; Another Part of the Forest; Toys in the Attic,*

Tennessee Williams (1911-1983): *The Glass Menagerie; A Streetcar Named Desire; The Night of the Iguana*

Garson Kanin (1912-1999): *Born Yesterday*

William Inge (1913- 1973): *Come Back, Little Sheba; Picnic; Bus Stop*

N. Richard Nash (1913-2000): *Echoes; The Rainmaker*

William Gibson (1914-2008): *Two for the Seesaw; The Miracle Worker*

Arthur Miller (1915-2005): *Death of a Salesman; The Crucible; All My Sons*

Horton Foote (1916-2009): *A Trip to Bountiful*

Robert Anderson (1917-2009): *I Never Sang For My Father*

Bill Manhoff (1919-1974): *The Owl and the Pussycat*

Leonard Gershe (1922-2002): *Butterflies Are Free*

Jean Kerr (1922-2003): *Mary, Mary*

Frank Gilroy (1925-): *The Subject was Roses*

Murray Schisgall (1926-): *Luv*

Neil Simon (1927-): *The Odd Couple; The Good Doctor; Barefoot in the Park; Plaza Suite; Brighton Beach Memoirs; Biloxi Blues; Broadway Bound; Lost in Yonkers*

Edward Albee (1928-): *The Zoo Story; The Sandbox; Who's Afraid of Virginia Woolf?; The American Dream*

Ira Levin (1929-2007): *Deathtrap; Veronica's Room*

A.R. Gurney (1930-): *Love Letters*

Lorraine Hansberry (1930-1965): *A Raisin in the Sun*

James Goldman (1934-1998): *The Lion in Winter*

Herb Gardner (1934-2003): *I'm Not Rappaport*

Woody Allen (1935-): *Play It Again Sam; Death Knocks*

Alfred Uhry (1936-): *Driving Miss Daisy*

Tina Howe (1937-): *Painting Churches; Approaching Zanzibar*

Lanford Wilson (1937-): *5th of July; Balm in Gilead; Talley's Folly; Burn This*

D.L. Coburn (1938-): *The Gin Game*

John Guare (1938-): *The House of Blue Leaves; Six Degrees of Separation*

David Rintels (1939-): *Clarence Darrow*

Samuel Shepard Rogers (1943-): *Buried Child; Fool for Love; A Lie of the Mind*

August Wilson (1945- 2005): *Fences; Ma Rainey's Black Bottom; The Piano Lesson*
Larry Shue (1946-1985): *The Foreigner; The Nerd*
William Mastrosimone (1947-): *The Woolgatherer*
Ntozake Shange (1948-): *For Colored Girls Who Have Considered Suicide, When the Rainbow is Enuf*
Lee Blessing (1949-): *A Walk in the Woods*
Christopher Durang (1949-): *Beyond Therapy; Sister Mary Ignatius Explains It All for You*
Marsha Norman (1947-): *Getting Out; 'Night, Mother*
Wendy Wasserstein (1950-2006): *Isn't It Romantic; The Heidi Chronicles*
Elizabeth Becker Henley (1952-): *Crimes of the Heart; The Miss Firecracker Contest*

Wybór tematyczny:

Tożsamość, indywidualizm:

Walt Whitman (1819-1892): *Leaves of Grass; Song of Myself*
Emily Dickinson (1830-1886): *I'm Nobody! Who are You?*
Claude McKay (1890-1948): *America*
Langston Hughes (1902-1967): *Theme for English B*
Carl Sandburg (1878-1967): *The People Will Live On*
Sylvia Plath (1932-1963): *Lady Lazarus*
Rita Dove (1952-): *Daystar*
Julia Alvarez (1950-): *The Women on my Mother's Side were Known*
Marge Piercy (1936-): *The Secretary Chant*
Gwendolyn Brooks (1917-2000): *Sadie and Maud*
Nathaniel Hawthorne (1804-1864): *Young Goodman Brown*
Benjamin Franklin (1706-1790): *The Autobiography (Project of Arriving at Moral Perfection)*
Ralph Waldo Emerson (1803-1882): *Self-Reliance*
Kate Chopin (1851-1904): *The Story of an Hour; The Awakening*
Ernest Hemingway (1898-1961): *A Clean, Well-Lighted Place*
Willa Cather (1873-1947): *Paul's Case*
Charles Alexander Eastman (Sioux/Ohiyesa, 1858-1939): *The Soul of the Indian*
Flannery O'Connor (1925-1964): *A Good Man is Hard to Find*
Raymond Carver (1938-1988): *Where I'm Calling From*

John Updike (1932-2009): *A & P*
Joice Carol Oates (1938-): *Journey*
Shel Silverstein (1932-): *The Missing Piece*

Rodzina:

Langston Hughes (1902-1967): *Mother to Son*
Theodore Roethke (1908-1963): *My Papa's Waltz*
Elizabeth Bishop (1911-1979): *The Prodigal*
Sylvia Plath (1932-1963): *Metaphors*
Galway Kinnell (1927-): *The Olive Wood Fire*
Sharon Olds (1942-): *The Blue Dress*
Mary Oliver (1935-): *A Visitor*
W.S. Merwin (1927-): *Yesterday*
Stanley Kunitz (1905-2006): *The Portrait*
Andrew Hudgins (1951-): *Elegy for my Father who is not Dead*
Robert Hayden (1913-1980): *Those Winter Sundays*
Tillie Olsen (1913-2007): *I Stand Here Ironing*
Gina Berriault (1926-): *The Stone Boy*
Katherine Porter (1890-1980): *He*
Anne Tyler (1941-): *Average Waves in Unprotected Waters*
Joice Carol Oates (1938-): *Heat; Leila Lee*
Gail Godwin (1937-): *A Sorrowful Woman*
Tobias Wolff (1945-): *The Rich Brother*
Robert Coover (1932-): *The Brother*
Eugene O'Neill (1888-1953): *Long Day's Journey into the Night; Desire Under the Elms*
Tennessee Williams (1911-1983): *The Glass Menagerie*
Arthur Miller (1915-2005): *Death of a Salesman*
Terrence McNally (1939-): *Andre's Mother*
Wendy Wasserstein (1950-2006): *Tender Offer*
Pat Conroy (1945-): *The Prince of Tides*
Marsha Norman (1947-): *'Night Mother*

Przyjaciele i wrogowie:

Robert Frost (1874-1963): *Mending Wall*

John Ciardi (1916-1986): *Faces*

Truman Capote (1924-1984): *A Christmas Memory*

Edgar Allan Poe (1809-1849): *The Cask of Amontillado; The Tell-Tale Heart*

Joyce Carol Oates (1938-): *The Night Nurse*

John Steinbeck (1902-1968): *Of Mice and Men; Tortilla Flat*

Andre Dubus (1936-1999): *Killings*

Tim O'Brien (1946-): *How to Tell a True War Story*

John Cheever (1912-1982): *The Five-Forty-Eight*

James Thurber (1894-1961): *The Catbird Seat*

Kobiety i mężczyźni:

Anne Bradstreet (1612-1672): *To My Dear and Loving Husband*

Edgar Allan Poe (1809-1849): *Annabel Lee*

Elizabeth Bishop (1911-1979): *One Art*

e.e. cummings (1894-1962): *somewhere i have never travelled*

Nathaniel Hawthorne (1804-1864): *The Birthmark*

Sherwood Anderson (1876-1941): *The Untold Lie; Sophistication*

Thomas Wolfe (1900-1938): *The Far and The Near*

Katherine Anne Porter (1890-1980): *The Jilting of Granny Weatherall*

Kate Chopin (1851-1904): *The Awakening*

Susan Minot (1956-): *Lust*

Joyce Carol Oates (1938-): *You Petted Me, and I Followed You Home*

Tobias Wolff (1945-): *Next Door*

Richard Bausch (1945-): *All the Way in Flagstaff, Arizona*

Eugene O'Neill (1888-1953): *Ile*

Nauczyciele i studenci:

Linda Pastan (1932-): *25th High School Reunion*

Sherwood Anderson (1876-1941): *Hands*

Stephen King (1947-): *Suffer Little Children*

Raymond Carver (1938-1988): *Cathedral*

Toni Cade Bambara (1939-1995): *The Lesson*

J.D. Salinger (1919-): *The Catcher in the Rye*

Przyroda:

Stephen Crane (1871-1900): *A Man Said to the Universe; The Open Boat*

Emily Dickinson (1830-1886): *A Narrow Fellow in the Grass; A Bird came Down The Walk*

Ralph Waldo Emerson (1803-1882): *Nature; The Snowstorm*

Herman Melville (1819-1891): *Moby Dick*

Pat Conroy (1945-): *Beach Music*

Religia:

Jonathan Edwards (1703-1758): *Personal Narrative; Sinners in the Hands of an Angry God*

Paul Laurence Dunbar (1872-1906): *We Wear the Mask*

Flannery O'Connor (1925-1964): *The Lame Shall Enter First*

Śmierć:

Robert Frost (1874-1963): *The Death of the Hired Man; "Out, Out-"*

Emily Dickinson (1830-1886): *I felt a Funeral, in my Brain; After great pain, a formal feeling comes*

Philip Freneau (1752-1832): *The Wild Honey Suckle*

William Cullen Bryant (1794-1878): *Thanatopsis*

Benjamin Franklin (1706-1790): *A Receipt to Make a New England Funeral Elegy*

David R. Slavitt (1935-): *Titanic*

Edwin Arlington Robinson (1869-1935): *Richard Cory*

Andrew Hudgins (1951-): *Elegy for My Father, Who Is Not Dead*

Nauka i technologia:

e.e.cummings (1894-1962): *she being Brand*

Emily Dickinson(1830-1886): *I like to see it lap the miles*

Ray Bradbury (1920-): *The Pedestrian*

Kurt Vonnegut (1922-2007): *Harrison Bergeron*

Bibliografia

- Adams, H., ed., *Critical Theory Since Plato*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Philadelphia, 1992.
- Aixala, P., *Woody Allen*, Muza SA, Warszawa, 2006.
- Alexander, E., "Praise song for the day," [on-line] [dostęp 13 kwietnia 2009].
<http://www.youtube.com/watch?v=QhSa8fJqac4>
- Alfandary, I., "Voice and Silence in e.e. cummings' Poetry", w: *Spring: The Journal of the E.E. Cummings Society*. 9 (2000): 36-43.
- Allen, W., *Death Knocks*, w: X. J. Kennedy, *Literature: An Introduction to Fiction, Poetry and Drama*, Little Brown and Company, Boston, 1987.
- Allen, W., *Śmierć puka*, tłum. M. Gumkowski, w: „Topos,” 1993, nr 6, 8-12.
- Angelo, M., „On the Pulse of Morning.” [on-line] [dostęp 24 października 2008.]. Interpretacja wiersza dostępna w sieci: www.youtube.com/watch?v=HDtw62Ah2zY.
- Anonymous, *Oral Interpretation Made Easy*, Educational Video Network, Huntsville, Texas.
- Anonymous, "Monastic Life in Cell and Cloister", w: *Compton's Encyclopedia*, vol. 14, F. E. Compton Company, Chicago, 1973, s.444-448.
- Anonymous, *Oral Interpretation Made Easy*, Educational Video Network, Huntsville, Texas. *Study Guide Questions, Study Guide Answers*: [on-line] [dostęp 26 marca 2003]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.edvidnet.com/Descriptions/9001-999/962Oral.html>. oraz [on-line] [20 listopada 2008]. Tekst dostępny w sieci:
http://www.evndirect.com/shopping/study_guides.php?id=962&type=1
- Anonymous, "Sparta, Greece," w: *Compton's Encyclopedia*, vol. 19, F. E. Compton Company, Chicago, 1973, s.368-370.
- Anonymous, "William Holmes McGuffey and His Readers," *The Museum Gazette: Experience Your America*, National Park Service, U.S. Department of the Interior, January, 1993 [on-line] [20 lipca 2005]. Tekst dostępny w sieci:
Tryb dostępu: <http://www.nps.gov/jeff/historyculture/upload/mcguffey.pdf>
- Aristoteles, *Poetyka*, przeł. i oprac. H. Podbielski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Wrocław, 1983.
- Astrov, M., ed., *The Winged Serpent*, Fawcett Publications, Greenwich, Conn., 1973.
- Athanases, S. Z., "When Print Alone Fails Poetry: Performance as a Contingency of Literary Value," *Text and Performance Quarterly* 11 (1991): 116-127.
- Atkinson, B., ed., *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*, Random House, New York, 1950.
- Austin, G., *Chironomia or a Treatise on Rhetorical Delivery*, edited by M. M. Robb, L. Thonssen, Southern Illinois University Press, Carbondale, Ill., 1966.
- Babcock, M., M., *Handbook for Teachers of Interpretation: A Textbook for Teachers and for Prospective Teachers of Oral Expression in High Schools and in Colleges*, University Publishing Company, Chicago, 1930.
- Bacon, W. A., *The Art of Interpretation*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1966.
- Bacon, W. A., *The Art of Interpretation*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972.
- Bacon, W. A., *Oral Interpretation and the Teaching of Literature in Secondary Schools*, Speech Communication Association Publications, New York, 1974.
- Bacon, W., A., Breen, R., S., *Literature as Experience*. McGraw-Hill Book Company, New York, 1959.
- Bahn, E., Bahn, M. L., *A History of Oral Interpretation*, Burgess Publishing Company. Minneapolis, Minn, 1970.

- B a r a ń c z a k, S., *Fioletowa krowa. 333 najslawniejsze okazy angielskiej i amerykanskiej poezji niepowaznej od Williama Shakespeare'a do Johna Lennona. Antologia*. Wydawnictwo a5, Poznań, 1993.
- B a r a ń c z a k, S., *Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykanskiej*. Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1998.
- B a r t h, J., „On Minimalist Fiction”, w: M. Meyer, ed., *The Compact Bedford Introduction to Literature: Reading, Thinking, Writing*, Bedford/St.Martin's Press, Boston, 2000.
- B a r t i n e, D., „Key-Word Theories of Reading from Elocution to Interpretation”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- B a x t e r, J., *Woody Allen: A Biography*, Carroll & Graff Publishers, New York, 1998.
- B e l o o f, R., *The Performing Voice in Literature*, Little, Brown and Company, Boston, 1966.
- B e n s o n, T. W., ed., *Speech Communication in the 20th Century*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Ill., 1985.
- B e r l e a n t, A., „The Verbal Presence: An Aesthetic of Literary Performance,” w: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol.31, no.3, 1973, [on-line] [dostęp 13 sierpnia 2004]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.cmpilerpress.atfreeweb.com/Anno%20Berleant%20Literary.htm>.
- B e r t r a m, J., „The dramatic and rhetorical speaker's 'Person' and 'Action' in the English Renaissance”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983, s.459-475.
- B o o t h, D. W., C a m e r o n, B., L a s h m a r, P., *Talk, Look and Listen*, vol.3, Prentice-Hall Canada, p.64. [on-line] [dostęp 15 czerwca 2003]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.sasked.gov.ca/docs/xla/elaf.pdf>.
- B o o t h, W. C., *The Rhetoric of Fiction*, University of Chicago Press, Chicago, 1961.
- B o r n s t e i n, D., „Performing Oral Discourse as a Form of Sociability During the Renaissance”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- B o w e n, H. W., „The future of non-violence,” w: *Today's Speech*, vol. 11, no. 3, September (1963): 3-4.
- B o w e n, H. W., „Does non-violence persuade?” w: *Today's Speech*, vol. 11, no. 2, April (1963):10-11.
- B r a d s h a w, M., „'Let us shout it lustily': Amy Lowell's career in context”, w: M. Bradshaw, A Munich, eds, *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 2002.
- B r a n d e s, P., „The Audience in Oral Interpretation: Theory,” w: *Issues in Interpretation*, vol.2, no.2, March (1979), Department of Speech Communication and Theatre, University of Michigan, Ann Arbor, Mich.
- B r e e n, R., „Chamber Theatre”, w: Hass, R., Williams, D.A., eds., *The Study of Oral Interpretation: Theory and Comment*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1975.
- B r a d l e y, B., „Negro Speakers in Congress: 1869-1875,”w: *The Southern Speech Journal*, vol.18, no.4, May (1953): 216-225.
- B r e e n, R. S., *Chamber Theatre*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N J, 1978.
- B r o o k s, C., *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry*, Harcourt Brace, New York, 1947.
- B r o o k s, C., „Irony as a Principle of Structure”, w: H. Adams, ed., *Critical Theory Since Plato*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Philadelphia, 1992.
- B r o o k s, C., L e w i s, R. W. B., W a r r e n, R. P., *American Literature: The Makers and the Making*, vol. 1, St. Martin's Press, New York, 1973.

- Brooks, C., Purser, J. T., Warren, R. P., *An Approach to Literature*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1975.
- Brooks, C., "Herezja parafrazy," tłum. J. Gutoro, w: A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2007.
- Brooks, C., „New Criticism”, w: A. Preminger, ed., *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, Princeton University Press, Princeton, N J, 1974.
- Brooks, K., Bahn, E., Okey, L., *The Communicative Act of Oral Interpretation*, Allyn and Bacon, Boston, 1967.
- Browning, R., *Robert Browning. Poezje wybrane*, tłum. J. Żuławski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1969
- Brunson, M. L., „Novelists as Platform Readers: Dickens, Clemens, and Stowe”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- Buck, P., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature*. [on-line] [dostęp 26 października 2008]. Tekst dostępny w sieci: http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1938/buck-speech.htm.
- Burke, K., *A Grammar of Motives*, Prentice-Hall, New York, 1945.
- Burke, K., *Counter-Statement*. Hermes Publications, Los Altos, Cal., 1953.
- Burke, K., *A Grammar of Motives and A Rhetoric of Motives*, World Publishing Company, Cleveland, 1962.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P., *Teorie Literatury XX Wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2006.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P., red., *Teorie Literatury XX Wieku. Antologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2007.
- Busch, C.T., *Oral Interpretation in American Colleges and Universities from 1930-1965*. Doctoral dissertation, Department of Speech, University of Utah, Salt lake City, Utah, June, 1966.
- Butt, N. *An Outline of Indian Education Policy: Euro-settlement to 1923*, [on-line] [dostęp 20 lipca 2005]. Tekst dostępny w sieci: www.uwm.edu/People/nicbutt/edhistory.pdf.
- Canning, Ch., "What was Chautauqua?", University of Iowa Libraries, Iowa City, Iowa, 2004, [on-line] [dostęp 29 stycznia 2007]. Tekst dostępny w sieci: <http://sdr.lib.uiowa.edu/traveling-culture/essay.htm>.
- Carlson, G. R., ed., *American Literature*, McGraw-Hill, New York, 1985.
- Carlson, M., *Performance: A critical introduction*, Routledge, New York, 2004.
- Cassidy, J. J. Jr., ed., *Through Indian Eyes. The Untold Story of Native American Peoples*, Reader's Digest Association, Pleasantville, N Y, 1995.
- Chłasiński, J., *Spółczesność i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1966.
- Charters, A., Charters, S., *Literature and its Writers: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, Bedford Books, Boston, 1997.
- Charters, A., Charters, S., *Literature and Its Writers: A Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, Bedford/Saint Martin's Press, Boston, 2007.
- Chekhov, M., *To the Actor*. Harper & Brothers, New York, 1953.
- Cicero, M. T., *O Najlepszym Rodzaju Mówców*, przeł. W. Seńko, w: *O poprawanym przekładaniu. Teksty łacińskie i przekłady polskie Cyceron, Św. Hieronim, Burgundiusz z Pizy, Leonardo Bruni*, Wydawnictwo Marek Drzewiecki, Kęty, 2006.
- Clark, S. H., *Interpretation of the Printed Page*, Row, Peterson and Company, Chicago, 1915.
- Clements, W. M., *Oratory in Native North America*, University of Arizona Press, Tucson, Ariz., 2002.

- C o e l h o, P., *Weronika postanawia umrzeć*, tłum. G. Misiorowska, „Drzewo Babel,” Warszawa, 2001.
- C o g e r, L. I., „Physical Actions and the Oral Interpreter”, w: Doyle, E. M., Hastings, F. V., eds., *Studies in Interpretation*, vol. I, Rodopi, Amsterdam, 1977.
- C o g e r, L. I., „From Elocution to Performance Studies. A Personal History”, w: S. J. Dailey, ed., *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, National Communication Association, Annandale, Virginia, 1998.
- C o l l i n s, B., „Billy Collins on Ogden Nash”, w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- C o n q u e r g o o d, D., „Performing as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance”, w: *Literature in Performance* 5.2, (1985): 5-9.
- C o n q u e r g o o d, D., „Literacy and Oral Performance in Anglo-Saxon England: Conflict and Confluence of Traditions”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- C o u l t o n, T. E., *Trends in Speech Education in American Colleges 1835-1935*”, Doctoral dissertation, New York University, New York, 1935.
- C o w l e y, M., ed., *The Portable Faulkner*, Penguin Books, New York, 1974.
- C o g e r, L. I., W h i t e, M. R., *Readers Theatre Handbook: A Dramatic Approach to Literature*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Ill., 1967.
- C r e m i n, L. A., „College”, w: L. F. Goodchild, H. S. Wechsler, H. S., eds., *ASHE Reader on the History of Higher Education*, Ginn Press, Needham Heights, Mass., 1989.
- C u m n o c k, R. M., *Choice Readings for Public and Private Entertainments and for the Use of Schools Colleges and Public Readers with Elocutionary Advice*, A. D. McClurg and Co., Chicago, 1926.
- G o o d c h i l d, L. F., W e c h s l e r, H. S., eds., Ginn Press, Needham Heights, Mass., 1989.
- C y c e r o n, M. T., *O mówcy. Wybór pism naukowych*, przeł. K. Wiśłocka – Romerowa, opr. M. Plezia, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław, 1954.
- C y t o w s k a, M., S z e l e s t, H., *Literatura grecka i rzymska w zarysie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1983.
- C z e c h o w, A., *Moje życie i inne opowiadania*, tłum. J. Brzechwa, Czytelnik, Warszawa, 1979.
- D a i l e y, S. J., ed., *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, National Communication Association, Annandale, Virginia, 1998.
- D a n i e l e w i c z, J., *Liryka starożytnej Grecji*, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław, 1984.
- D a v i s, W., „Ginące kultury”, *National Geographic Polska*, vol.1, no.1, (1999): 35-61.
- D i c k i n s o n, E., *Emily Dickinson 100 wierszy*, tłum. S. Barańczak, t.1, Biblioteczka Poetów Języka Angielskiego, Wydawnictwo Arka, Kraków, 1990.
- D i c k i n s o n, E., *Emily Dickinson. Poezje*, tłum. K. Iłakowiczówna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1965.
- d i T o m a s o, A., „Oral Tradition, Performance, and Interpretation in Renaissance Italy”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- D o u g l a s s, F., *Narrative of the Life of Frederic Douglass, an American Slave*, [on-line] [dostęp 3 grudnia 2007]. Tekst dostępny w sieci: Project Gutenberg Release: <http://www.gutenberg.org/dirs/2/23/23.txt>
- D o y l e, E. M., H a s t i n g s, F. V., eds., *Studies in Interpretation*, vol. I, Rodopi, Amsterdam, 1972.
- D o y l e, E. M., H a s t i n g s, F. V., eds., *Studies in Interpretation*, vol. II, Rodopi, Amsterdam, 1977.

- Duffly, B. K., Ryan, H. R., eds., *American Orator of the Twentieth Century: Critical Studies and Sources*, Greenwood Press, New York, 1987.
- Dupe, F.W., "General Introduction", w: C. Van Vechten, ed., *Selected Writings of Gertrude Stein*, Vintage Books, New York, 1962.
- Durczak, J., „Nowy Realizm”, w: *Historia Literatury Amerykańskiej*, t.2, red. A. Salska, Universitas, Kraków, 2003.
- Edwards, P., "Staging Paradox", w: S. Soyini-Madison, J. Hamera, eds., *The Sage Handbook of Performance Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006.
- Edwards, P., "Unstoried: Teaching Literature in the Age of Performance Studies," *The Theatre Annual: A Journal of Performance Studies*, vol.52, Fall 1999, s.1-147.
- Edwards, P., "Performance and Beyond Literature", w: S. Soyini-Madison, J. Hamera, eds., *The Sage Handbook of Performance Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006.
- Edwards, P., ed., *Communications103 Handbook: The Analysis and Performance of Literature*. GEN_CMN 103, (all sections), 7th ed., Department of Performance Studies, Northwestern University, Evanston, Ill., 2004.
- Edwards, P., "The Rise of 'Expression'", w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- Emerson, R. W., „The American Scholar,” w: B. Atkinson, ed., *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*, Random House, New York, 1950.
- Faulkner, W., *Kiedy umieram*, tłum. E. Życieńska, Czytelnik, Warszawa, 1968.
- Faulkner, W., *Wściekłość i wrzask*, tłum. A. Przedpeńska-Trzeciakowska, Czytelnik, Warszawa, 1971.
- Faulkner, W., *W. Faulkner: Opowiadania*, t.1, tłum. J. Zakrzewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1967.
- Faulkner, W., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature*. [on-line] [dostęp 19 października]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.americanrhetoric.com/speeches/williamfaulknernobelprizeaddress.html>.
- Fitzgerald, F. S., *Wielki Gatsby*, tłum. A. Demkowska-Bohdziewicz, Książka i Wiedza, Warszawa, 1982.
- Fitzgerald, R., „Introduction”, w: *Everything That Rises Must Converge*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 1965.
- Franklin, B., "Speech in the Convention, at the Conclusion of Its Deliberations, September 17, 1787," w: W. Blair, ed., *The United States in Literature*, Scott, Foresman and Company, Chicago, 1963.
- Gamble, T., Gamble, M., *Literature Alive*, NTC Publishing Group, Lincolnwood, Ill., 1994.
- Geiger, D., *The Sound, Sense, and Performance of Literature*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Ill., 1963.
- Geiger, D., "A 'Dramatic' Approach to Interpretative Analysis," *Quarterly Journal of Speech*, April, (1952): 189-194.
- Głowinski, M. et al., Sławiński, J., red., *Słownik Terminów Literackich*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 2002.
- Goffman, E., *Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor Books, Garden City, N Y, 1959.
- Goffman, E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Śpiewak, P. Śpiewak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1981, s. 52.
- Gombrich, E. H., *The Story of Art*. Phaidon Publishing, New York, 1954.
- Goodchild, L. F., Wexler, H. S., eds., *ASHE Reader on The History of Higher Education*, Ginn Press, Needham Heights, Mass., 1989.
- Graff, G., *Professing Literature: An Institutional History*, University of Chicago Press, Chicago, 1989.

- Gray, J. W., ed., *Perspectives on Oral Interpretation: Essays and Readings*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1968.
- Gray, P. H., "Performance and the Bardic Ambition of Vachel Lindsay," w: *Text and Performance Quarterly*, vol. 9, no. 3, (1989): 216-223.
- Gray, P. H., Van Oosting, J., *Performance in Life and Literature*, Allyn and Bacon, Boston, 1996.
- Gray, R., *A History of American Literature*, Blackwell Publishing, Oxford, UK, 2005.
- W. H. Grimes, A. S. Mattingly, *Interpretation: Writer, Reader, Audience*, Wadsworth Publishing Company, San Francisco, 1961.
- Grotowski, J., „Ku teatrowi ubogiemu”, w: *Jerzy Grotowski: teksty z lat 1965-1969. Wybór*, red. J. Degler, Drukarnia Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 1990, s. 7-21.
- Gustafson, S. F., *Eloquence is Power: Oratory and Performance in Early America*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, N C, 2000.
- Hamman-Venet, W., *A Strong-Minded Woman: The Life of Mary A. Livermore*. University of Massachusetts Press, Amherst, Mass., 2002.
- Hardwick, M. R., "The Interpreter's Responsibility to Selectivity", w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- Hartwig, J., *Dziki brzoskwinie*, Wydawnictwo Sic, Warszawa, 2003.
- Hart, M. B., "The Writer: Poet's Thoughts on Oral Interpretation", w: J. W. Gray, ed., *Perspectives on Oral Interpretation: Essays and Readings*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1968.
- Hass, R., "Phenomenology and the Interpreter's 'Interior Distance'", w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- Hass, R., Williams, D.A., eds., *The Study of Oral Interpretation: Theory and Comment*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1975.
- Hearn, M. P., ed., *Illustrated Works of Mark Twain*, Avenel Books, New York, 1979.
- Hemingway, E., *49 Opowiadań*, tłum. B. Zieliński. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1965.
- Hemingway, E., *Światło życia i inne opowiadania*, przeł. B. Zieliński, Krajowa Agencja Wydawnicza, Rzeszów, 1991.
- Hemingway, E., *Komu bije dzwon*, tłum. B. Zieliński. Wydawnictwo „Książka i Wiedza,” Warszawa, 1987.
- Hemingway, E., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature*. [on-line] [dostęp 19 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1954/hemingway-speech.html.
- Henderson, B., "Studies in History", w: S. J. Dailey, ed., *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, National Communication Association, Annandale, Virginia, 1998.
- Hennig, W. K., „Interpretation as a Revelatory Act: A Wheelwrightean Perspective,” w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- Heston, L., „Early Graduate Education: Michigan, Northwestern, Wisconsin, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- Homér, *Iliada*, przekł. F. K. Dmochowski, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław, 1968.
- Homér, *Odyseja*, przekł. L. Siemiński, Zakład Narodowy Ossolińskich, Kraków, 1981.
- Hudson, L., "Poetics in Performance: The Beat Generation", w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- Hunsinger, P., "A Communication Model for Oral Interpretation", w: Doyle, E. M., Hastings, F. V., eds., *Studies in Interpretation*, vol. I, Rodopi, Amsterdam, 1977.

- Johnson, G. E., (1930). *Modern Literature for Oral Interpretation*, Appleton-Century Company, New York. [on line] [dostęp 4 stycznia, 2009]. Tekst dostępny w sieci: <http://www.amazon.com/Modern-Literature-Interpretation-Gertrude-Johnson/dp/1406738271>.
- Johnson, G. E., *Studies in the Art of Oral Interpretation*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1940.
- Johnson, G., *Invisible Writer: A Biography of Joyce Carol Oates*, Penguin Putnam, New York, 1998.
- Kaufman, J. K., "Oral Interpretation: Twentieth-Century Theory and Practice", w: T. W. Benson, ed., *Speech Communication in the 20th Century*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Ill., 1985.
- Kennedy, X. J., Gioia, D., *Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, 6th Edition, Harper Collins College Publishers, New York, 1995.
- Kerouac, J., *Biographical Resume*. (1957), w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- Kesey, K., *Lot nad kukulczym gniazdem*, tłum. T. Mirkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1981.
- Kidd, M., „Cummings the Performer,” w: *Spring: The Journal of the E.E. Cummings Society*. 13, Fall (2004): 18-26.
- King, M. L. Jr., "I have a dream," w: D. Ravitch, ed., *The American Reader: Words that moved the nation*, Harper Perennial, New York, 1991.
- Kleinau, M., Isbell, T., "Roland Barthes and the Co-creation of Text", w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- Knopf, A. A., *William Faulkner: A Reading Experience*, Random House, New York, 2005.
- Komornicka, A. M., *Poezja starożytnej Grecji. Wybrane gatunki literackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 1987.
- Korolkó, M., *Sztuka retoryki: Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1990.
- Kot, S., *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy XVIII wieku*, t. 1., wyd. 3 (wg. wydania z 1934 roku), Wydawnictwo "Żak", Warszawa, 1996.
- Krajewski, M., *Historia wychowania i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe "Novum", Płock, 2006.
- Krawczuk, A., *Poczet Cesarzy Rzymskich. Pryncypat*, Iskry, Warszawa, 1986.
- Krawczuk, A., *Neron*. Czytelnik, Warszawa, 1984.
- Krzeczowski, H., Sito, J. S., Żuławski, J., wybór i oprac., *Poeci języka angielskiego*, t.3., Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1974.
- Kubalska-Sulewicz, K., red., Bielska-Lach, M., Manteuffel-Szarota, A., *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, wyd.5., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006.
- Kubiak, Z., *Literatura Greków i Rzymian, Świat Książki*, Warszawa, 1999.
- Kuper, K., ed., *Merriam-Webster's Encyclopedia of Literature*, Merriam-Webster, Springfield, Mass., 1995.
- Kurdybach, Ł., red., *Historia Wychowania*, t. 2., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1959.
- Kwintilian, M. F., *Kształcenie mówcy. Księgi I, II, X*, przeł. i oprac. M. Brożek, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im Ossolińskich, Wrocław, 1951.
- Langner, S. K., *Mind: An Essay on Human Feeling*, Johns Hopkins Press, Baltimore, 1967.
- Lanouette, E., "New England Puritans", w: *Visiting Our Past: America's Historylands*. The National Geographic Society, Washington, D.C., 1986.

- L a u t e r, P., ed., *The Heath Anthology of American Literature*, vol. 1, D. C. Heath and Company, Lexington, Mass., 1990.
- L a x, E., *Woody Allen*, Da Capo Press, New York, 2000.
- L e c l e r c q, J., O.S.B., *The Love of Learning and the Desire for God*, tłum. C. Misrahi, Fordham University Press, New York, 1977.
- L e e m a n, R. W., *African-American Orators: A Bio-Critical Sourcebook*, Greenwood Press, Santa Barbara, Cal., 1996.
- L e e, Ch. I., *Oral Interpretation*, Riverside Press, Cambridge, Mass., 1952.
- L e e, Ch. I., G u r a, T., *Oral Interpretation*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2001.
- L e i t c h, V. B., *American Literary Criticism from Thirties to the Eighties*, Columbia University Press, New York, 1988.
- L e n t r i c c h i a, F., D u b o i s, A., eds., *Close Reading*, Duke University Press, Durham, N C, 2003.
- L e w i s, S., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature* [on-line] [dostęp 26 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1930/lewis-lecture.html.
- L e w i s, T. V., *Communicating Literature: An Introduction to Oral Interpretation*, Kendall-Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa, 2001.
- L o c k e, J., *Myśli o wychowaniu*, tłum. F. Wnorowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław- Kraków, 1959.
- L o c k e, J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t.1., red. H. Krahelska, przeł. B. J. Gawecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków, 1955.
- L o n d o n, J., *Za zdrowie wędrowca na szlaku i inne opowiadania*, tłum. T. J. Dehnel, Iskry, Warszawa, 1968.
- L o r d, A. B., *The Singer of Tales*, Mitchell, S., Nay, G., eds., Harvard University Press, Cambridge, Mass., 2000.
- L o w e l l, A., "Preface", w: *Some Imagist Poets*, Houghton Mifflin, Boston, 1915, s. viii. [on line] [dostęp 2 maja 2006]. Tekst dostępny w sieci:
http://www.geocities.com/~bblair/sip15_preface.htm.
- L o w e l l, A., "Preface", w: *Some Imagist Poets*, vol. 2, Houghton Mifflin, Boston, 1916.
- L o w e l l, A., "Poetry as a Spoken Art", w: G. E. Johnson, ed., *Studies in the Art of Interpretation*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1940.
- L u e d t k e, L. S., ed., *Making America. The Society and Culture of the United States*, Forum Series, United States Information Agency, Washington, D.C., 1995.
- Ł a n o w s k i, J., S t a r o w i e y s k i, M., *Literatura Grecji starożytnej od Homera do Justyniana*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1996.
- M a c l a y, J. H., S l o a n, T., *Oral Interpretation: An Approach to the Study of Literature*, Random House, New York, 1972.
- M a c l a y, J. H., "Group Performance in Academic Settings", w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- M a r e k, J. E., "Amy Lowell, Some Imagist Poets, and the Context of the New Poetry", w: A. Munich, M. Bradshaw, eds., *Amy Lowell: American Modern*, Rutgers University Press, New Brunswick, N J, 2004.
- M a r t i n, F. D., J a c o b u s, L. A., *The Humanities Through the Arts*, McGraw-Hill, New York, 1997.
- M a t t i n a, A., "I Am as a Bell That Cannot Ring?: Antebellum Women Oratory," w: *Women and Language*, vol. 16, no. 2, (1993):1-11.
- M a y e r, F., *A History of Educational Thought*, Charles E. Merrill Books, Columbus, Ohio, 1960.

- McArthur, T., McArthur, F., eds., *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press, Oxford, UK, 1992.
- McCaughey, M. D., Silberman, M., Kalashnikova, I., Penn in the 18th Century. Academy of Philadelphia Curriculum.” [on-line][dostęp 21 lipca 2005].
Tekst dostępny w sieci:
http://www.archives.upenn.edu/histy/features/1700s/acad_curric.html .
- McCrum, R., Carn, W., MacNeil, R., *The Story of English*, Penguin Books, New York, 1986.
- McDowall, D., *An Illustrated History of Britain*, Longman, London, 1989.
- Meade, M., *The Unruly Life of Woody Allen: A Biography*, Cooper Square Press, New York, 2001.
- Meltzer, M., *John Steinbeck*, Viking Press, New York, 2008.
- Mendelson, E., “Auden, Wystan Hugh,” American Council of Learned Societies, American National Biography Online, Oxford University Press, 2000, [on-line] [dostęp 16 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.oxforddnb.com/view/article/300775>.
- Meyer, M., *The Compact Bradford Introduction to Literature: Reading, Thinking, Writing*, Bedford/St. Martin's Press, Boston, 2000.
- Michalowska, T., *Średniowiecze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 2003.
- Miller, A., *Śmierć komiwojażera*, tłum. J. Gorczycka, w: *Współczesny Dramat Amerykański*, t.3., Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1967.
- Milne, A. A., *Kubuś Puchatek: Winnie the Pooh*, tłum. J. Tuwim, Prószyński i S-ka, Warszawa, 2000.
- Minnich, H. C., *William Holmes McGuffey and His Readers*, American Book Company, New York, 1936.
- Moore, Ch. S., “Report of the Committee on Improving Instruction in Harvard College.” *Harvard Graduates Magazine*, June 12, (1904): 611-614, 616-619. Przedruk w *American Higher Education: A Documentary History*, University of Chicago Press, Chicago, 1961, s.755-747.
- Moore, Ch. S., “The Elective System at Harvard,” w: *Harvard Graduates Magazine*, June 11, (1903): 530-534. Przedruk w: *American Higher Education: A Documentary History*. University of Chicago Press, Chicago, 1961, 737-741.
- Moore, H., ed., *Amy Lowell: Selected Poems*, American Poets Project, The Library of America, Literary Classics of the United States, New York, 2004.
- Morrison, T., *The Nobel Lecture in Literature*. Alfred A. Knopf, New York, 1993.
- Morrison, T., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature* . [on-line] [dostęp 26 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1993/morrison-speech.html.
- Munich, A., Bradshaw, M., eds., *Selected Poems of Amy Lowell*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 2002.
- Munich, A., Bradshaw, M., eds., *Amy Lowell: American Modern*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 2004.
- Nagelin, L., Krikac, R., *Getting started in Oral Interpretation*, National Textbook Company, Lincolnwood, Ill., 1993.
- Newsom, L., Gordon W., “A Stormy Rally in Atlanta,” w: *Today's Speech*, vol.11, no.2 (1963):18-21.
- Nietz, J. A., *The Evolution of American Secondary School Textbooks*, Charles E. Tuttle Company, Rutland, Vermont, 1966.
- Nikiforuk, A., *Fourth Horseman: A Short History of Epidemics, Plagues, Famines and Other Scourges*, Viking, Toronto, Canada, 1991.

- O n g, W. J., *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*, Methuen, London, 1982.
- O n g, W.J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 1992.
- O r r, J. B., "The American System of Education", w: L. S. Luedtke, ed., *Making America: The Society and Culture of the United States*, Forum Series, United States Information Agency, Washington, D C, 1995.
- O s t r o f f, A., „New Criticism and Oral Interpretation,” w: *Western Speech*, 18, January, (1954): 37-44.
- O’ N e i l l, E., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature*. [on-line] [dostęp 26 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1936/oneill-speech.html.
- O’C o n n o r, F., *Trudno o dobrego człowieka*. Tłum. M. Skibniewska. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1970.
- O’N e i l l, E., *Włochata małpa*, tłum. M. Słomczyński, w: *Teatr*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1973.
- P a d e n, W. D. Jr., "Europe from Latin to Vernacular in Epic, Lyric, Romance", w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- P a r i n i, J., "William Faulkner: 'Not an Educated Man.'" *The Chronicle of Higher Education. The Chronicle Review*, November, 26, (2004), [on-line] [dostęp 24 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
 Tryb dostępu: <http://Chronicle.com/free/v51/i14/14b00601.htm>.
- P a r r i s h, W. M., *Reading Aloud*, Roland Press, New York, 1953.
- P a s c h e n, E., P r e s s o n-M o s b y, R., R a c c a h, D., P i n s k y, R., D o v e, R., eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- P a t t i s o n, S. D., „Rhetoric and Audience Effect: Kenneth Burke on Form and Identification”. w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- P e l i a s, R. J., *Performance Studies: The Interpretation of Aesthetic Texts*, St. Martin’s Press, New York, 1992.
- P e l i a s, R.J., V a n O o s t i n g, J., "A Paradigm for Performance Studies," w: *Quarterly Journal of Speech*, 73(1987): 219-231.
- P i n s k y, R. "Robert Pinsky on William Carlos Williams", w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- P i e t r k i e w i c z, J., *Antologia liryki angielskiej*, Instytut Wydawniczy, PAX, Warszawa, 1987.
- P i p e s, W. H., "Old-time Negro Preaching: An Interpretative Study", w: *The Quarterly Journal of Speech*, vol.31, no.1., (1945): 15-21.
- P l a t h, S., *Sylvia Plath: Wiersze Wybrane*, tłum. T. Truszkowska, J. Rostworowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1975.
- P l a t o n, *Ion*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Recto-Bis, Warszawa, 1994.
- P o e, E. A., *Opowieści niesamowite*, tłum. B. Leśmian, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław, 1999.
- P o e, E. A., *Edgar Allan Poe. Opowiadania*, t. 1., tłum. S. Wyrzykowski, Czytelnik, Warszawa, 1986.
- P o o l e y, R. C., ed., *The United States in Literature*, Scott, Foresman and Company, Chicago, 1963.
- P o r t e r, E., *Rhetorical Reader*, Gauld and Newman, Andover, Mass., 1838, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.

- Porter, K. A., *Wino o południu*, tłum. M. Skorczyńska, Czytelnik, Warszawa, 1971.
- Post, R. M., „To Read as a Poet’: Major Performances of Edith Sitwell”, w: *Text and Performance Quarterly*, no.11 (1991):128-140.
- Poświatowska, H., *Wiersze wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1980.
- Poulet, G., „Criticism and the Experience of Interiority”, w: J. P. Tompkins, ed., *Reader-Response Criticism from Formalism to Post-structuralism*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, London, 1980.
- Poulet, G., „Phenomenology of Reading”, w: H. Adams, ed., *Critical Theory Since Plato*, Harcourt Brace Jovanovich, Philadelphia, 1971.
- Pound, E., „A Few Don’ts by an Imagiste”, w: R. Ruland, M. Bradbury, eds., *From Puritanism to Postmodernism*. Penguin Books, New York, 1991.
- Pyzik, T., „Literatura w edukacji”, w: *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*, red. T. Pyzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1997.
- Pyzik, T. „Oralna interpretacja tekstów w nauczaniu literatury i języka”, w: *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t.5, red. E. Polański, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 624., Katowice, 1984, 91-101.
- Rachman, S., „Shaping the Values of Youth: Sunday School Books in 19th Century America”. [on-line] [dostęp 19 lipca 2005]. Tekst dostępny w sieci: <http://digital.lib.msu.edu/projects/ssb/documents/essay.pdf>.
- Rampersad, A., „Langston Hughes as Folk Poet”, w: A. Charters, S. Charters, eds., *Literature and its Writers: A Compact Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*, 4th ed., Bedford/St. Martin’s Press, Boston, 2007.
- Ravitch, D., ed., *The American Reader: Words That Moved the Nation*, Harper Perennial, New York, 1991.
- Rein, L.M., *Northwestern University School of Speech: A History*, Northwestern University Press, Evanston, Ill., 1981.
- Robb, M., *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities*, H. W. Wilson Company, New York, 1941.
- Robb, M. M., *Oral Interpretation of Literature in American Colleges and Universities: A Historical Study of Teaching Methods*, Johnson Reprint Corporation, New York, 1968.
- Roloff, L. H., Hollwitz, J. C., „Performance and the Body: Gilbert Austin and Francois Delsartè”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- Roloff, L. H., „Performer, Performing, Performance: Towards a Psychologicalization of Theory”, w: *Literature in Performance*, vol. 3, no. 2, April (1983): 13-24.
- Rousseau, J. J., *Emil*, w: *Wybór Tekstów Pedagogicznych*, oprac. H. Poholska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1949.
- Rubin, J. S., *Songs of Ourselves: The Uses of Poetry in America*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass., 2007.
- Rude, R., „Diagnosis and Dialectic”, w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. I, Rodopi, Amsterdam, 1977.
- Rush, J., *The Philosophy of the Human Voice*, J. Crissy & G. Goodman, Philadelphia, 1833.
- Ryland, R., „The New Criticism”, w: M. Coyle. ed., *Encyclopedia of Literature and Criticism*, Gale Research, Detroit, 1990.
- R. Bellof, C. Long, S. Chatham, T. O. Sloan, M. S. Klynn, *The Oral Interpretation of Literature*, New York: Random House, 1968..
- Salska, A., „Tradycja , innowacja i różnorodność”, w: A. Salska, red., *Historia Literatury Amerykańskiej XX wieku*, t. 1., Universitas, Kraków, 2003.
- Sanchez, S., „Sonia Sanchez on Gwendolyn Brooks”, w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Racciah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.

- S a n d b u r g, C., *Carl Sandburg. Wybór wierszy*, tłum. K. Mętrak, M. Sprusiński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1971.
- S c a r p o n e, J. *Oral Interpretation: How to Read Aloud*. Educational Video Network, Huntsville, Texas.
- S c a r p o n e, J. *Oral Interpretation: How to Read Aloud*. Educational Video Network, Huntsville, Texas, Projects.
- [on-line] [dostęp 23 marca 2003]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.curriculumresources.com/Projects/901V-999V/963V%20OralInterp.html>.
- S c h e c h n e r, R., *Performance Studies: An Introduction*, 2nd ed., Routledge Taylor and Francis, New York, 2002.
- S c h e c h n e r, R., *Performance Theory*, Routledge Classics, London, 2006.
- S c h o l e s, R., *The Rise and Fall of English*, Yale University Press, New Haven, Conn., 1998.
- S c o t t, A.O., „In Search of the Best”, *The New York Times Review*, Sunday, May 21, 2006, 17-20.
- S c r i v n e r, L., M., *A Guide to Oral Interpretation*, The Odyssey Press, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1968.
- S e s s i o n s, V.D., H o l l a n d, J.B., *Your Role in Oral Interpretation*, Holbrook Press, Boston, 1975.
- S h a h i d A l i, A., „Agha Shahid Ali on T.S. Eliot,” w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- S h a k e s p e a r e, W., *Komedia Omylek*, tłum. M. Słomczyński, 1979.
- S h a n e, H. G., „Education: What It Was, Is and Could Be,” w: *Compton's Encyclopedia*, vol. 7., F.E. Compton Company, Chicago, 1973.
- S h a w, W. C., *History of American Oratory*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1928.
- S h e r l o c k, D. D., *Oral Interpretation: How Do I Prepare A Selection For Performance?* [on-line] [dostęp 3 marca 2003]. Tekst dostępny w sieci:
http://faculty.indy.cc.ks.us/dsherlock/oral_int_how_to_prepare.htm.
- S h i n d e r, J., „Jason Shinder on Jack Kerouac,” w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- S i m o n, L., „Stein, Gertrude,” American National Biography Online. Oxford University Press.[on-line] [dostęp 11 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
<http://www.anb.org/articles/16/16-01560.html>.
- S i n k o, T., *Zarys historii literatury greckiej*, t.1., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1959.
- S l o a n, T. ed., *The Oral Study of Literature*, Random House, New York, 1968.
- S l o a n, T. O., „Speaking Literature,” w: Doyle, E. M., Hastings, F. V., eds., *Studies in Interpretation*, vol. I, Rodopi, Amsterdam, 1977.
- S o n k o w s k y, R. P., „Oral Interpretation of Classical Latin Literature”, w: D. W. Thompson, ed., *Performance of Literature in Historical Perspectives*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- S o y i n i-M a d i s o n, D., H a m e r a, J., eds., *The Sage Handbook of Performance Studies*. Sage Publications, Thousand Oaks, Cal., 2006.
- S p i n g a r n, J. E., ed., *Criticism in America: Its Function and Status. Essays by I. Babbitt, V. W. Brooks, W. C. Brownell, E. Boyd, T. S. Eliot, H. L. Mencken, S. P. Sherman, J. E. Spingarn, and G. E. Woodberry*, Harcourt, Brace and Company, New York, 1924.
- S t a n i s ł a w s k i, K. S., *Praca aktora nad rolą*, tłum. W. Arct, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1953.

- St a n i s ł a w s k i, K. S., *Praca aktora na sobą w twórczym procesie realizacji*, tłum. A. Męczynski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1954.
- St a n i s ł a w s k i, K. S., *Praca aktora nad sobą w procesie przeżywania*, tłum. A. Męczynski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1953.
- St e i n b e c k, J., *Myszy i ludzie*, tłum. J. Meysztowicz, Czytelnik, Warszawa, 1974.
- St e i n b e c k, J., *Kasztanek i inne opowiadania*, tłum. A. Demkowska, R. Grzybowska, K. Klinger, J. Kydryński, E. Romanowicz, A. Saundauer, J. Zakrzewski, M. Zenowicz, Czytelnik, Warszawa, 1957.
- St e i n b e c k, J., *Speech Accepting the Nobel Prize in Literature*. [on-line] [dostęp 18 października 2008]. Tekst dostępny w sieci:
http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1962/steinbeck-speech.html.
- St e r n, C. S., H e n d e r s o n, B., *Performance Texts and Contexts*, Longman, New York, 1993.
- S t r a n d, M., "Mark Strand on Wallace Stevens," w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- S z e k s p i r, W., *Antoniusz i Kleopatra*, tłum. M. Słomczyński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, 1999.
- S z e k s p i r, W., *Makbet*, tłum. J. Paszkowski, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź, 1989.
- S z e k s p i r, W., *Miarka za Miarkę*, tłum. M. Słomczyński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, 1999.
- S z y m b o r s k a, W., *Sounds, Feelings, Thoughts: Seventy Poems by Wisława Szymborska*. tłum. M. J. Krynski, R. A. Maguire, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1981.
- S z y m b o r s k a, W., *Widok z ziarnkiem piasku. 102 Wiersze*. Wydawnictwo a5, Poznań, 1996.
- S z y m b o r s k a, W., *Nic dwa razy. Wybór wierszy. Nothing Twice. Selected Poems*, red., K. Zaleska, tłum. S. Barańczak, C. Cavanagh, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1997.
- Ś w. A u g u s t y n, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej*, tłum. J. S u l o w s k i, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa, 1989.
- Ś w. A u g u s t y n, *Wyznania*, tłum. Z. K u b i a k, Wydawnictwo Znak, Kraków, 1997.
- Ś w. B e n e d y k t z N u r s j i: *Reguła i Ś w. G r z e g o r z W i e l k i: Dialogi. Księga Druga*, przekł. A. Świderkówna, wyd.3., Wydawnictwo Benedyktynów, Tyniec, Kraków, 2005.
- T h o m p s o n, D. W., ed., *Performance of Literature in Historical Perspective*, University Press of America, Lanham, N Y, 1983.
- T o m p k i n s, J. P., ed., *Reader-Response Criticism from Formalism to Post-structuralism*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1980.
- T o m p k i n s, J.P., "An Introduction to Reader-Response Criticism," w: *Reader-Response Criticism from Formalism to Post-structuralism*, J. P. Tompkins, ed., Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1980.
- T u r n e r, R. W., ed., *The Portable North American Indian Reader*. Penguin Books., New York, 1974.
- T u r n e r, V., *From ritual to theater: The human seriousness of play*. Performing Arts, New York, 1982.
- T w a i n, M., *Przygody Tomka Sawyera*, tłum. K. Piotrowski, Iskry, Warszawa, 1975.
- T w a i n, M., *The Adventures of Tom Sawyer*, Bantam Books, New York, 1981.
- T w a i n, M., *Mark Twain's Speeches*, Harper and Brothers, New York, 1910, [on-line] [dostęp 8 września 2008]. Tekst dostępny w sieci:
<http://etext.lib.virginia.edu/railton/onstage/whittier.html>.
- T w a r d o w s k i, Ks., *99 wierszy*. Wydawnictwo S.R., Warszawa, 1993.

- V a n V e c h t e n, C. ed., *Selected Writings of Gertrude Stein*, Vintage Books, New York, 1962.
- W a g n e r, G. A., "Sojourner Truth: God's Appointed Apostle of Reform," w: *The Southern Speech Journal*, vol.28, no. 2, (1962):123-130.
- W a l k e r, A., „Dla mego ludu”, w: *Przekłady poetyckie*, tłum: Cz. Miłosz, Znak, Kraków, 2005.
- W a l l a c e, K. R., ed., *A History of Speech Education in America*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1954.
- W a l l s, C. M., "You Ain't Just Whistling Dixie: How Carol Moseley-Braun Used Rhetorical Status to Change Jesse Helms' Tune," w: *Western Journal of Communication*, vol.68, no.3 (2004), Questia Media America, [on-line] [dostęp 2 sierpnia 2008]. Tekst dostępny w sieci: <http://www.questia.com/reader/print>.
- W a r r e n, R. P., E r s k i n e, A., eds., *Short Story Masterpieces*. Dell Publishing Co., New York, 1954.
- W e l l e k, R., W a r r e n, A., *Teoria Literatry*, red. M. Żurowski, tłum. J. Krynicki, I. Siradzki, M. Żurowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1949.
- W e n d t, T. A., „The Displacement of the Aesthetic: Problem of Performance Studies,” w: *Text and Performance Quarterly*, 10 (1990): 248-268.
- W ę c k o w s k i, M., „Oswajanie Homera,” w: *Mówią Wieki*, kwiecień 2008. [on-line] [dostęp 3 listopada 2008]. Tekst dostępny w sieci: http://www.mowiawieki.pl/arttykul.html?id_arttykul=2419.
- W h a r t o n, W., *Ptasiek*, tłum. J. Kozak, Czytelnik, Warszawa, 1990.
- W h i t m a n, W., *Leaves of Grass*, Random House, New York, 1934.
- W i l b u r, R., "Richard Wilbur on Robert Frost," w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- W i l l i a m s, D. A., "Audience and the Interpreter," w: E. M. Doyle, F. V. Hastings, eds., *Studies in Interpretation*, vol. II., Rodopi, Amsterdam, 1977.
- W i l l i a m s, T., *Memoirs*, Bantam Books, New York, 1975.
- W i l l i a m s, T., *Szklana Menażeria*, w: *Współczesny Dramat Amerykański*, t.3., tłum. K. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1967.
- W o l f f, T., "The Rich Brother," w: H. L. Keating, W. Levy, eds., *Lives Through Literature: A Thematic Anthology*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, N J, 1991.
- W r i g h t, C.D., "C.D. Wright on Gertrude Stein," w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- Y o r d a n, J., *Experimental Theatre: Creating and Staging Texts*, Waveland Press, Prospect Heights, Ill., 1996.
- Y o r d o n, J. E., *Roles in Interpretation*, McGraw-Hill College, Boston, 1999.
- Y o r d o n, J. E., *Roles in Interpretation*, Benchmark Publishers, Madison, Wis., 1993.
- Y o u n g, A., "Al Young on Langston Hughes," w: E. Paschen, R. Presson-Mosby, D. Raccah, R. Pinsky, R. Dove, eds., *Poetry Speaks: Expanded*, Sourcebook, Naperville, Ill., 2007.
- Z a l e s k i, W., Ks., *Święci na każdy dzień*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa, 1997.

Streszczenie

*Ustna interpretacja tekstów literackich jako metoda nauczania literatury.
Z teorii i praktyki nauczania literatury amerykańskiej na filologii angielskiej.*

W pracy przedstawiono ustną interpretację tekstów literackich jako metodę nauczania literatury na filologii angielskiej. Ukazano rys historyczny jej rozwoju i zastosowanie w edukacji oraz omówiono ważniejsze rodzaje tej metody stosowane na poziomie akademickim w świetle amerykańskich badań literackich dwudziestego wieku. Przedstawiono także praktyczne wykorzystanie metody ustnej interpretacji tekstów literackich w nauczaniu literatury amerykańskiej na poziomie akademickim, na przykładzie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Ponadto włączono przykładowe analizy wybranych tekstów autorów amerykańskich, wiersza, opowiadania i sztuki dramatycznej, w świetle możliwości ich wykorzystania na ćwiczeniach z ustnej interpretacji tekstów literackich. Przedstawiono również kryteria wyboru tekstów literackich do ustnej interpretacji oraz podano przykładowy zestaw tekstów z literatury amerykańskiej do ustnej interpretacji na filologii angielskiej. Rozprawa jest głosem w dyskusji na temat nowych metod nauczania literatury silnie angażujących zarówno wykładowców jak i studentów.

Summary

*Oral interpretation of literary texts as a method of teaching literature
at the university level.*

This dissertation involves the oral interpretation of literary texts as a method of teaching literature. It offers historical information about the development of the method and its application in education. In addition, it describes the main approaches to oral interpretation in the light of American literary criticism. This method has been applied in teaching American literature at the State Higher Vocational School of Professional Studies (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa) in Nowy Sącz. Included are sample analyses of a poem, a short story, and a play, and the criteria of choice of literary texts. The dissertation aims to contribute to the discussion of creative methods meant to make literature alive for both teachers and students.