

Oko i ręka. Piśmienności wieku XIX

Małgorzata Litwinowicz-Drożdziel

Oko i ręka. Piśmienności wieku XIX

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

Jożef Ignacy Kraszewski w liście z 28 marca 1854 roku do brata Kajetana dziękuje za nuty oraz powiadamia, że przesyłka sprawiła mu wielką przyjemność i że nauczył się już niektórych utworów¹. Wiemy, że był człowiekiem systematycznym i pracowitym – na grę na instrumencie poświęcał godzinę dziennie. W listach pisanych z Żytomierza w tym samym czasie powraca prośba o zakupienie i przesłanie torszonu, papieru do akwareli, którego na prowincji nie można dostać; bo rysunkami i techniką akwarelową autor *Starej baśni* także się zajmował.

Juliusz Słowacki donosi w liście do matki „Na fortepianie gram prawie co dzień, ale niestety bez nut... mam jednak dosyć łatwości w improwizowaniu – i fortepian mi uprzyjemnia wiele chwil szarej godziny”². Albo: „Stefanie serce mdleje / Warszawscy dwaj muzycy / Tych nocy czarodzieje / Szopenek i Maurycy” – pisał Bohdan Zaleski

Małgorzata Litwinowicz-Droździel – dr, adiunkt w IKP UW. Zainteresowania badawcze: historia kultury polskiej i litewskiej XIX wieku, problemy przemian modernizacyjnych. Autorka książki *O starożytnościach litewskich. Mitologizacja historii w dziewiętnastowiecznym piśmiennictwie byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego* (2008), współautorka projektu „Ekspozycje nowoczesności. Wystawy krajowe na ziemiach polskich 1821-1929 a doświadczanie procesów modernizacyjnych”. Kontakt: gosia.litwinowicz@gmail.com

-
- 1 J.I. Kraszewski *Listy do rodziny 1820-1863*, cz. I: *W kraju*, oprac. W. Danek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, s. 295.
 - 2 List do matki z Genewy, 13 lipca 1834 roku, *Korespondencja Juliusza Słowackiego*, t. 1, oprac. E. Sawrymowicz, Ossolineum, Wrocław 1962, s. 252. Zob. także hasło *Fortepiany*, w: J.M. Rymkiewicz *Słowacki. Encyklopedia*, Sic!, Warszawa 2004, s. 128-131.

do Stefana Witwickiego, a jednym z przywołanych tutaj wirtuozów jest oczywiście Maurycy Mochnacki³.

W podróżynych zapiskach Słowackiego – zbiorze, który znamy jako *Album rysunkowe z podróży na Wschód*⁴ – szkice ołówkiem i akwarele przeplatają się z przepisanyymi już na czysto tekstami utworów poetyckich i rachunkami. Inny raptularz – zapiski podróźne, wśród których znajdują się pieśni *Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu*, jest zbiorem bardzo zróżnicowanym: fragmenty poematu łączą się z wykonywanymi jakby od niechcenia szkicami i rachunkami, gdzieś między nimi czasem przemykają kolumny cyfr. Wiadomo, że Słowacki jest autorem, który swoim edytorom sprawił wiele kłopotów, z czego szczegółowo zdają sprawę Marek Troszyński w fascynującej opowieści stanowiącej wstęp do wydania *Raptularza*⁵ czy Maria Kalinowska i Henryk Głębocki w tekstach wprowadzających do lektury *Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu*⁶. Barwnie i trafnie ujmuje to Jarosław Marek Rymkiewicz, pisząc o cudownym chaosie Słowackiego, który jest odzwierciedleniem chaosu rzeczywistości⁷. Cytat ten przywoływany był wielokrotnie, w różnych pracach, gdyż coraz bardziej ewidentne staje się to, że piśmiennicze ekstrawagancje autora *Króla-Ducha* nie domagają się uporządkowania i ostatecznych edytorskich decyzji wyznaczających jedyną właściwą kolejność linii, lecz nowej formy, która pozwoli nam – czytelnikom – obcować

3 Zob. A. Kowalczykowska *Warszawa romantyczna*, PIW, Warszawa 1987, rozdział „xxx”.

4 J. Słowacki *Album rysunkowe z podróży na Wschód*, wstęp i komentarz E. Grzęda, Ossolineum, Wrocław 2009.

5 J. Słowacki *Raptularz 1843-1849*. Pierwsze pełne wydanie wraz z podobizną rękopisu. Opracowanie edytorskie, wstęp, indeksy M. Troszyński, Topos, Warszawa 1996.

6 M. Kalinowska *Juliusza Słowackiego „Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu”*. Głosy, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011. Zob. zwłaszcza artykuł Henryka Głębockiego *Zaginiony raptularz Juliusza Słowackiego z podróży na Wschód (1836-1837) – odnaleziony po 70 latach w zbiorach rosyjskich*, s. 161-186.

7 „Rozumiejąc intencje (niewątpliwie szlachetne) wydawców, trzeba jednak tu powiedzieć, że zaprowadzając swój wydawniczy porządek w rękopisach Juliusza Słowackiego (oddzielając „rachunki i wydatki” od „człowieka w kapeluszu o szerokim rondzie”, a wiersz *Z Nilu* od zapisku „August 24 Neapol”), wydawcy ci raczej słabo zdawali sobie sprawę z tego, co robią [...]. Bardzo ważna, może najważniejsza cecha umysłu (może cecha talentu) Słowackiego – umiejętność wytwarzania w rękopisach (w całym dziele) straszliwego i cudownego nieporządku (i odtwarzania przy jego pomocy straszliwego i cudownego nieporządku istnienia) – była w ten sposób przez wydawców skrzętnie zacieraana i ukrywana”, J.M. Rymkiewicz *Słowacki. Encyklopedia*, s. 102. Zob. Całe hasło *Dziennik podróży na Wschód – los rękopisów*, s. 100-104.

z tym splątaniem jako nieredukowalną i bezbłędną wersją – nie tekstu, ale dzieła⁸.

Nie chciałabym jednak pójść w tym tekście ścieżką monograficzną i zająć się wyłącznie piśmiennością Juliusza Słowackiego, choć niewątpliwie autor ten będzie tutaj przewodnikiem. Zaczynam od przywołania innych przykładów, by nieco lepiej naświetlić kwestię, którą można sformułować następująco: piśmienność w wieku XIX oznaczała zbiór kompetencji, takich jak wysokokontekstowa lektura, pisanie (świadome posługiwanie się gatunkami), prowadzenie pisemnych rachunków, czytanie nut i umiejętność odtwarzania ich na instrumencie⁹. Wszystkie one były dodatkowo zakorzenione w sieci praktyk, które rozpoznajemy dziś niekoniecznie jako wyłącznie piśmienne; składały się one jednak na całość sytuacji komunikacyjnej, wzajemnie wspierały i oświetlały swoje znaczenia (wypada zaznaczyć, że mamy tutaj na myśli jedynie małą część społeczeństwa polskiego – świat mieszczański i niewielką część stanu szlacheckiego). Wiemy oczywiście, że Słowacki przez jakiś czas w młodości kształcił się malarsko, a częścią legendy biograficznej Maurycego Mochackiego jest wątek zaprzepaszczonego talentu muzycznego – ale te przypadki właśnie niespełnionej wybitności wydają się jedynie przemawiać za przyjęciem tezy o powszechnym występowaniu tego bogatego zestawu umiejętności piśmiennych, przynależnych XIX-wiecznemu człowiekowi kulturalnemu. Pojęcia, którymi potocznie posługujemy się, by oddać tego rodzaju kulturowe doświadczenie, według mnie z tym właśnie doświadczeniem się rozmiągają. Juliusz Słowacki czy Józef Ignacy Kraszewski

8 Zob. np. hasło *Król-Duch, jak go wydać* w *Słowacki Encyklopedia*, s. 243-247. Jarosław Marek Rymkiewicz pisze o pomysśle „topograficznego” wydania dzieła Słowackiego i o możliwym tego efekcie: „Mielibyśmy *Króla-Ducha* jako straszliwy stos rozsypanych fragmentów, dłuższych i krótszych, bez sensu, bez treści, bez ładu i składu – czyli właśnie to, co mi się tu marzy – byłoby szaleńcze dzieło szaleńca w całym swoim szaleństwie. A także – i to jest tu najważniejsze – w całej swojej wariackiej prawdzie. [...] Kolejni edytorzy mogliby więc wybierać z całego tego bezładu i bezsensu najpiękniejsze fragmenty i układać z nich antologię pod tytułem *Sto najpiękniejszych strof Króla-Ducha* albo *Tysiąc najpiękniejszych fragmentów Króla-Ducha*. Dopiero wtedy zobaczylibyśmy, że ten poemat szaleńca jest jednym z największych dzieł literatury polskiej”.

9 Częściej to zresztą instrument klawiszowy – fortepian i jego rozmaici salonowi krewniacy, w podstawowym zakresie łatwiejszy do opanowania od skrzypiec czy altówki. Ciekawe zresztą, że w żadnym znanym mi XIX-wiecznym tekście pedagogicznym nie podnosi się tej umiejętności jako zbędnej w przypadku chłopców; a przecież postać „panienki grającej na fortepianie” w tak wielu tekstach publicystycznych i literackich jest uosobieniem umiejętności zbędnych, anachronicznych, odbiegających od wymagań rzeczywistości.

jako niespełnieni rysownicy czy muzycy? Wydaje mi się to tak samo wątpliwe, jak dzisiejsze poczucie artystycznego niespełnienia, które miałyby towarzyszyć nam przy wykonywaniu zdjęć czy przy śpiewach o charakterze towarzyskim. Co nie zmienia faktu – i to jest prawdziwy, niegłęboko ukryty powód pisania tego tekstu – że tego wszystkiego nie potrafimy. Czytanie nut i szkice są z natury zarezerwowane dla profesjonalistów, ewentualnie mogą mieścić się w wachlarzu aktywności określanych jako twórczość amatorska; z całą pewnością nie są powszechnymi praktykami życia codziennego. Są – dążę, że jest to nie tylko efekt najrozmaitszych specjalizacji, w wyniku których dzisiaj już w wieku kilkunastu lat – bo przecież na poziomie liceum – należy zobowiązać się do bycia humanistą albo też podążyć ścieżką matematyczno-przyrodniczą. Jest to także efekt przesunięcia piśmienności w systemie praktyk kultury. Może to bardzo prosta kwestia: dwieście lat temu piśmienność była mocno związana z fizycznością. Nie była oczywiście takim umęczeniem ciała, jak praca średniowiecznego kopisty¹⁰, ale daleka była od zamkniętej ramy praktyki, którą przynosi z pewnością era maszyny do pisania i następujących po niej urządzeń; już przy pisaniu na maszynie nie można przecież swobodnie gryzmolić na marginesach, a z całą pewnością nie można rysować i wykonywać tych wszystkich czynności, które określa się słowem *doodle*. Rozpoznanie „między uchem a okiem jest ręka” brzmi oczywiście monstrualnie. Taka diagnoza nie jest niczym nowym: między kulturą oralną a kulturą druku mamy terytorium rękopiśmienności. Wypada jednak od niej zacząć.

Tutaj jednak warto się zatrzymać: bo może nie chodzi o rękopiśmienność tylko o świat r o b ó t r ę c z n y c h, kulturę, w której wypada mieć zajęte ręce: tamborkiem i igłą, potracaniem klawiszy, gazetą, fajką, piórem. Tak przecież można zobaczyć wszystkie te gesty rejestrowane przez piśmiennictwo XIX wieku: ujmowanie w dłoń pióra/ołówka, siadanie do fortepianu, przerzucanie kart powieści czy albumu, hafty i wycinanki – jako kulturę z a j ę t y c h r ą k. Wydaje mi się, że stan określany jako „nie mam co zrobić z rękoma” zaczął być odczuwany jako źródło zakłopotania czy zawstydzienia właśnie w XIX wieku w kulturze Zachodu i został odziedziczony przez postburżuazyjną nowoczesność (bohaterowie książek Ruth Benedict czy Bronisława Malinowskiego raczej nie miewali takich problemów). Wypada tu krótko dodać, że zajmowanie rąk związane było z zajmowaniem czasu – a to połączenie otwiera

¹⁰ Zob. np. L.D. Reynolds, N.G. Wilson *Skrybowie i uczeni. O tym, w jaki sposób antyczne teksty przetrwały do naszych czasów*, przeł. P. Majewski, Wydawnictwa UW, Warszawa 2008, czy G. Pianko *Praca pisarza, księgarza i bibliotekarza w starożytności*, PWN, Warszawa 1995.

wiele zagadnień wiążących się z kształtującym się w XIX wieku etosem pracy i użyteczności, a także wizerunkiem człowieka publicznego.

Wszystko to nie było takie łatwe, bo liczba czynności, którymi można było na widoku publicznym zajmować ręce, była przecież mocno ograniczona (i różniły się one w zależności od płci i wieku), a ich techniki – przedmiotem żmudnego treningu, którego reguły nie zawsze były jasne. Tak wiele drobnych form „przypiśmiennych” przynosi nam ta kultura: przypiski, dopiski, notatki uścibolone na marginesach, pojedyncze słówka, skreślenia i nadpisanie; nie były one zapisem swobodnego ruchu dłoni, raczej śladem powściągliwych i przesyconych pewną nerwowością gestów.

Ewa Felińska uczy się pisać

Niestety! Aż dziś smutno przypomnieć nieszczęsne koleje losu! Wszystkie laury uzbierane przy czytaniu opadały z głowy skoro się brałam do pióra i seksterna. Matka nauczyła mnie pisać litery bardzo po prostu, bez żadnych konceptów, bez żadnych ozdób, a wiersz wzorowy p. dyrektora, do którego trzeba było swój zastosować, był zupełnie inny: bardzo maniery, bardzo wytworny. A ja, popsuta pierwszą nauką ani weź nie mogłam schwycić wykwińskiej manieri i nałamać rękę do robienia pięknych wykrętasów, zalecających litery P. dyrektora, który nam podał do naśladowania.

Coć bo to była za nienaśladowania doskonałość każdej litery w szczególności, i jaka harmonia ogółu. Wszystkie laski na papierze były ustawione tak prostopadłe do linii ołówkiem w spodzie nakreślonej, że gdyby do każdej pion przyłożyć, tenby nie zboczył ani na pół włoska. Wyglądały one proste i równoległe jak kołki w sztachetach, urządził przez dobrego stolarza. A między nimi gdzie niegdzie brzuszki niby cyrklem mierzone. Wszakże to jeszcze nic w miarę artystyczności wielkich liter. Jakie misterne przy każdej wykrętasz!! Niby różyczki, niby arabeski, które zajmowały więcej daleko miejsca niż sama litera, która jakby tonęła w ozdobach. Jednym słowem, ta artystyczność była rozpaczą dla nieuków takich jak ja, którą nauczono pisać litery najprościej na świecie.¹¹

11 E. Felińska *Pamiętniki z życia*, seria I, t. 1, Wydawnictwo Józefa Zawadzkiego, Wilno 1856, s. 91-92.

Ten długi fragment *Pamiętników z życia* Ewy Felińskiej unaocznia wiele kłopotów związanych z wdrażaniem w świat pisma. Autorka cytowanych wspomnień urodziła się w roku 1793. Oznacza to, że opisywana historia wydarzyła się na przełomie wieków. Pisanie nie służy tutaj zapisywaniu niczego – naucza się go jako *sztuki*, która może się przydać w najlepszym razie przy uroczystym składaniu podpisu. Felińska widzi dziwność tej sytuacji, bo wcześniej już próbowała w ramach domowej edukacji pisma jako medium dążącego do transparentności. Litery pisane „bardzo po prostu” miały z pewnością pozostawać czytelne, ale przede wszystkim służyć temu, by piszący przestał zdawać sobie sprawę z ich istnienia, by uznał je za znaki istniejące w sposób oczywisty i niekwestionowalny. Miały więc służyć temu, co zwykle nazywamy pisaniem, które na ogół nie jest przecież czynnością autotematyczną. „Uczone” pismo było pełne ozdobników i arabesek, podkreślających celebrowanie aktu pisania, zapisywanie bywało nazywane podniosłe – kreśleniem, charakteryzowały je zamaszystość gestów i pewna podniosłość całej sytuacji. Czwarty akt *Zemsty* Aleksandra Fredry jest przecież takim trafnym studium nieporadności: Dyndalski nie ma pisać ceremonialnie, ale funkcjonalnie (i podszyć się przy tym pod inną osobę, za pomocą stylu i charakteru pisma przywdziać przebranie). Do czego to prowadzi – wszyscy pamiętamy, trudno znaleźć człowieka, który by się przy tym nie zaśmiewał: „Co to jest? – B. – To? – B duże – a capite, jaśnie panie. – B? To kreska, gdzież dwa brzuszki?”. Nie należało to wszystko do pojawiającej się właśnie na horyzoncie kultury z a j ę t y c h r ą k. Felińska szybko się zresztą o tym dowiedziała, gdy została wysłana do Hołynki, bogatszego domu, utrzymywanego – jeśli wierzyć jej relacji – w duchu bliskim Benjaminowi Franklinowi. W gospodarstwie tym – ku zdumieniu dziewczynki – istniał oddzielny budynek, który pełnił funkcję wyłącznie kancelarii majątku. Dokumenty nie były w nim przechowywane oprócz czy mimo innych rzeczy, ale tylko same dla siebie. Łączyło się to z nowym etosem pracy – tym, w którym fundamentami ładu stają się rejestr i zegar, w miejsce ustnej umowy i czasu agrarnego. Ewa w czasie pierwszej lekcji w Hołynce demonstruje z pewną dumą staropolską sztukę pisania, na co guwernantka krzyczy „a pfe!”, a nowy nauczyciel, Mizuński, komentuje: „litery zbyt proste i wiele niepotrzebnych wykrętasów”. I zleca zaczęcie nauki pisania od nowa, od lasek i wielkich liter oraz posługiwanie się zupełnie innym rodzajem pióra. Nauczyciel ten zresztą zajmował się przygotowaniem całego warsztatu pisania: „On zawsze liniował seksterna, temperował pióra, układał początkowie rękę, pisał wzorowe wiersze,

i kiedy niekiedy, przychodził dawać arytmetykę¹². Nauka pisania jest tu bardzo podobna do nauki rzemiosła – najważniejszymi jej atrybutami okazują się narzędzia i umiejętność sprawnego posługiwania się nimi. Ważne jest: unikanie kleksów, stawianie liter w odpowiedni sposób, osiągnięcie powtarzalności i tego stopnia standaryzacji, który możliwy jest do uzyskania w rękodziele (wykonywane przez szewca buty są – by tak rzecz – unikatowe, ale powinny być powtarzalne, chodzi wszakże o to by można je było w razie konieczności naprawić, nie psując pierwotnego wyglądu, a nawet dorobić brakujący egzemplarz).

Nauka pisania jako czynności ceremonialnej czy bardzo swoistej sztuki użytkowej (ważniejsze są w niej podpis/napis niż wytwarzanie komunikatywnego tekstu przeznaczonego do czytania) pozostawało zresztą w pewnym oderwaniu od dawnych podręczników służących do nauki pisania – co jest zresztą jednym z bardzo wielu dowodów na heterogeniczność, nierównomierność i nierównoczesność procesów zmian zwanych modernizacją. W roku 1825 wznowiono XVI-wieczną *Ortografię polską* Stanisława Zaborowskiego¹³ – nie jako zabytek języka polskiego, lecz jako ciągle użyteczny podręcznik. Mogłoby się wydawać, że zapis języka polskiego na początku XIX wieku był już względnie ustabilizowany, jednak powrót do XVI-wiecznej ortografii może sugerować coś innego.

Pismo ma oddawać brzmienie – tak w największym skrócie można oddać sens opracowania księdza Zaborowskiego, a system znaków, składający się na to, co nazywamy alfabetem – ma odpowiadać zróżnicowaniu dźwiękowemu języka; czyli być systemem odpowiadającym temu, co dziś nazywamy układem fonemów – tych elementarnych jednostek mowy, które niosą zmianę znaczenia. Mamy u Zaborowskiego np. cztery rodzaje *a*; są to „cztery znakovite brzmienia, niekiedy i znaczenie wyrazów zmieniające¹⁴”, a odpowiadają im znaki: *a* z kropką u góry, *a* z kropką na dole, *a* nosowe.

Tak *droga* jeśli się pisze przez *a* z kropką górną znaczy po łacinie *via*, jeżeli zaś bez kropki, znaczyć będzie to samo co *pretiosa*: o także w pierwszym

12 Tamże, s. 148.

13 *Księdza Stanisława Zaborowskiego Ortografija Polska, z łacińskiego na polski język przełożona, z przydaniem uwag tłumacza, tudzież Ortografii Seklucjana i spisu bibliograficznego grammatyk i Słowników polskich*, przez Andrzeja F. Kucharskiego, w Drukarni Józefa Węckiego przy ulicy Senatorskiej nro 463, Warszawa 1825.

14 Tamże, s. 7.

wyrazie jest twarde (durum). Chociaż więcej jeszcze jest brzmień tej litery *a*, dla Polaków jednak, zwłaszcza niedouczonej, dość jest tych czterech, które są główniejsze (principales) i do których inne się odnoszą.¹⁵

Zaborowski, omawiając kolejne litery abecadła, zaczyna zawsze od ich brzmienia, a różnicowaniem brzmienia i niesionych przez nie znaczeń charakteryzują się tutaj również spółgłoski takie jak *m* czy *n* – dość wydawałoby się stabilne, bo niepodlegające ubezdźwięcznieniu. Polskie abecadło umieszczone w tym podręczniku składa się z 52 znaków! Wydaje się, że autor stawia przed ortografią dwa zadania: po pierwsze – ma ona służyć zapisywaniu brzmień języka polskiego. Po drugie – powinna być systemem, który pozwala unieść i odzwierciedlić różnice niosące znaczenie, od tych, które można potraktować jako zmienność wykonawczą, indywidualny czy regionalny rys mowy.

Juliusz Słowacki w jednym z listów zdradza zainteresowanie, a nawet pewną fascynację, metodami nauki czytania i z wyczuwalnym ożywieniem pisze:

nauczyłem się metody Jacotot, która jest teraz bardzo używaną we Francji. Dzieci tą metodą uczone bardzo się prędko wprawiają do czytania i pisania, z rezonowaniem uczą się historii i jeografii; wyszły już o tym książki – i te kiedyś, posyłając wam moje wiersze, dla Melanki przysłać nie omieszkać. Metoda ta zastosowaną jest i do muzyki, i do rysunków, ale czytanie i pisanie najlepiej mi się podoba: nie dręczy dzieci uczeniem się abecadła ani długim sylabizowaniem, ale pokazując dziecku na książce frazes, czyta się go póty, póki się go dziecko na pamięć nie nauczy; a potem każe mu zgadywać, gdzie każda litera... a następujących słowach powtórzone drugi raz litery, każe dziecku zgadywać, gdzie je już widziało. Tak, kiedy się dziecko czytać jeden frazes nauczy, już drugi idzie łatwiej – i widziałem, że postępy dzieci są zadziwiające. Spróbujcie uczyć takim sposobem Melankę, obracajcie jeden frazes tysięcznymi sposobami, rozdrabniając go na słowa, na litery, na sylaby – nie porzucajcie tego frazesu, póki się go doskonale nie nauczy – a upewniam wam, iż po kilku miesiącach czytać będzie doskonale.¹⁶

15 Tamże.

16 List do matki, Paryż 10 grudnia 1831 roku, cytata za: *Korespondencja Juliusza Słowackiego*, t. 1, s. 87-88. Jak dodaje w przypisie do listu Eugeniusz Sawrymowicz – chodzi tutaj o metodę, którą

Wart podkreślenia jest zintegrowany charakter tej metody – nauka czytania przekłada się na zainteresowanie geografiami i historią – oraz sukcesy w dziedzinie rysunków i muzyki. To zresztą zwraca uwagę – bo mówi się przecież tutaj o metodzie Jacotot jako treningu przede wszystkim w czytaniu, która to umiejętność nie jest przecież równoznaczna z umiejętnością pisania; i bardzo dobrze może się bez niej obywać. Można angażować oko, rękę pozostawiając w spokoju. Wydaje się zresztą, że historia praktyk piśmiennych przyjęła taki właśnie kierunek: wartością stała się funkcjonalizacja pisma – uproszczenie, szybkość zapisu aż do całkowitej właściwie rezygnacji z pisania odręcznego. Dzisiaj jest ono w całkowitym odwrocie; i nie chodzi tylko o tę zanikającą także wśród elit umiejętność, ale też o prawie całkowite ograniczenie praktyk rękopiśmiennych do rezerwatów prywatności. Zapiski w kalendarzu – owszem, ale któż z nas przyjąłby ręcznie pisaną pracę albo prowadził korespondencję urzędową za pomocą odręcznych pisanym podań, skarg i wniosków?

Przesunięcie to widać już pod koniec XIX wieku. Popularny i tani podręcznik z końca tego stulecia¹⁷ akcentuje przede wszystkim umiejętność czytania. Elementarzyk Reussnera rozpoczyna się od nauki kreślenia linii i ich nazywania (pozioma, równoległa, prostopadła, ukośna, prawoukośna, lewoukośna). Te zaś ćwiczenia są poprzedzone zaleceniem:

Przed rozpoczęciem nauki z książki, powinni uczniowie nauczyć się rozpoznawać przedmioty, które ich otaczają, powinni poznać tychże

stworzył Jean Joseph Jacotot (1770-1840) i ogłosił w pracy *Méthode d'enseignement universel*, Paris 1822. Wspomina o tej metodzie i proponuje jej własną adaptację Klementyna z Tańskich Hoffmannowa w podręczniku *Rozrywki dla dzieci. Wydawane przez Autorkę „Pamiętki po dobrej matce”*, t. 1, Poznań 1832.

17 *Najnowszy elementarz albo pierwsza nauka pisania i czytania dla dzieci początkujących w szkole i w domu*. Napisał Plato v. Reussner, autor niemieckiej i angielskiej metody. Wydanie pierwsze z wzorkami rysunków, część I, Skład główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1888 oraz *Najnowszy elementarz albo pierwsza nauka Rysunków, Pisania, Czytania i Rachunków dla dzieci początkujących w szkole i w domu*, napisał Plato v. Reussner, autor niemieckiej i angielskiej metody. Wydanie I. Z objaśnieniami metodycznymi i wzorkami, część I, Skład główny Księgarni Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1888. Z prospektów zamieszczonych na ostatniej stronie obydwu elementarzy wynika, że Reussner był także autorem książeczek do samodzielnej nauki języka angielskiego (w 24 lekcjach bez nauczyciela), elementarza polskiego, a planował też elementarze ruski i niemiecki – miały one mieć zastosowanie także do nauki rysunków, pisania, czytania i rachunków. Obydwie książeczki są skromnych rozmiarów i niedrogie (10 i 25 kopiejek), składają się z instrukcji dla nauczyciela, nadają się więc także do edukacji domowej, ćwiczeń pisma (kratkowane arkusze z wzorami figur) oraz tekstów do nauki czytania.

przedmiotów kształty, barwy, objętość i użyteczność. Nauczyciel objaśnia dzieciom to wszystko, następnie pyta je o różne rzeczy, które znają, a między innymi o części ciała; każe im odróżniać np. głowę od nóg, czyli górę i dół, rękę prawą i lewą itp.¹⁸

Okazuje się więc, że kluczem do nauki pisania (i pozostałych pokrewnych umiejętności, zdefiniowanych w tytule podręcznika) nie jest „oddanie brzmienia”, lecz rozumienie stosunków przestrzennych. Sama zaś nauka pisania staje się ćwiczeniem z kreślenia linii, które – w określonych konstelacjach – zyskują znaczenie. Jak dobrze wiemy, różnica graficzna między trójkątem równoramiennym a literą A jest niewielka, różnica znaczeń – przepastna. Nauka pisania, która według Reussnera obejmuje jakby równoległe dwa porządki – „pisany” (jest do tego formularzyk w ćwiczeniach) i „drukowany” – rozpoczyna się od zliczenia kresek w znaku i określenia ich wzajemnego położenia. Uczeń ćwiczy więc rysowanie prostych, potem dodaje do nich linie krzywe – co akcentuje samą wagę procesu uczenia się. Dzieci zwykle spontanicznie nie rysują przecież linii prostych – muszą więc przezwyciężyć swoją naturalną skłonność do bazgrania (rysowania niegeometrycznego, wychodzenia poza linię i nietrzymania linii poziomych – czyli wszystkiego, co robią na etapie spontanicznych rysunków i samodzielnego pozaszkolnego przyswajania umiejętności pisemnych) i odnaleźć się w porządku geometrycznym (linie i kratki, litery jako figury składające się z prostych), by dopiero od niego przejść do nauki kreślenia zaokrąglonych linii, które będą składały się na to, co nazywamy pisaniem liter pisanych. A to w odróżnieniu od pisania liter drukowanych, które nadal są przecież pisane; chodzi więc ostatecznie o pismo jako ćwiczenie z rozróżniania porządków. To, co pisane, umożliwia jednak w niewielkim stopniu odzwierciedlenie tego, co indywidualne, nie bez powodu mówi się o *ch a r a k t e r z e* pisma indywidualnego, a nie jego kroju czy wzorze.

Najmniejszy znak, każdą literę, kreśli nauczyciel na tablicy, (która jest jego prawą ręką i głównym pomocnikiem), po nakreśleniu objaśnia uczniom, wymawia wyraźnie i głośno, poczem każe powtarzać uczniom wyraźnie a głośno każdą literę, każdy wyraz lub zdanie, najprzód pojedynczo, następnie razem chórem, a na koniec znowu pojedynczo w celu przekonania się, czy już wszystko dobrze zapamiętały. Na koniec każe im pisać, a po

¹⁸ *Najnowszy elementarz... Rysunków, Pisania*, s. I.

napisaniu czytać to, co napisały. **Nie idzie tu o to, by dzieci pisały kaligraficznie**, gdyż na to czasu będzie jeszcze dosyć później; lecz głównie o to, aby zapamiętały kształty liter, całość wyrazu i zdania i aby mogły z pamięci jako tako nakreślić¹⁹

– zaleca Reussner. Według tego kursu po napisaniu każdej litery nauczyciel każe odszukiwać taki sam znak w książce drukowanej. Pewien nacisk kładzie się na to, by dzieci uczyły się najpierw pisać (oddzielne litery i to, co same z nich złożyły), a dopiero potem czytać – teksty drukowane. Nauczyciel ma tutaj służyć jako „żywa książka” (s. III) – wymawia litery, wyrazy, zdania głośno i dobitnie, a uczniowie po nim powtarzają. W naukę tę zaangażowane są przede wszystkim oko, ucho i głos. Między nauką rzemiosła, przez którą przechodzi Ewa Wendorffówna, później Felińska, a zaleceniami elementarza Reussnera jest ogromna różnica i wyraźne przesunięcie; rękę ćwiczy się nadal, ale jej układaniu nie poświęca się już nadmiernej uwagi („nie idzie o to, by dzieci pisały kaligraficznie”). Nadal ważnym elementem nauki pisma pozostaje dyscyplina, ale jej znaczenie i cel zostają zmodyfikowane: ważna staje się c z y s t o ś ć pisania. Przy czym nie chodzi tutaj tylko o lęk przed kleksem, ale o całkowite podporządkowanie czynności pisania wartościom takim jak czytelność (w dobie staropolskiej przecież niezbyt istotna) czy użyteczność. Według zaleceń Reussnera nie można pisać przypadkowych połączeń liter, w elementarzu umieszcza się „odpowiednie” połączenia i wyrazy, należy pisać „unikając bezpotrzebnych, oderwanych zgłosek i wyrazów bezmyślnych”²⁰. Nie oznacza to całkowitego unieważnienia nauki kaligrafii – jej elementy do dziś przecież pojawiają się w początkowych etapach edukacji szkolnej. Coraz większy kładzie się jednak nacisk na aspekty pragmatyczne – szybkość i efektywność pisania.

Pismo, osoba, materialność

„Hersylce za kilka słów wdzięczny jestem – widok sam jej kruczkwatych liter ucieszył mię”²¹ – pisał Słowacki. W literaturze i piśmiennictwie osobistym XIX i jeszcze XX wieku można odnaleźć wiele podobnych fragmentów,

¹⁹ Tamże, s. II, wyróż. M.L.-D.

²⁰ Tamże, s. III.

²¹ List do matki z 23-24 sierpnia 1844, *Korespondencja Juliusza Słowackiego*, t. 1, s. 209.

w których źródłem wzruszenia jest nie treść listu, a sam widok znaków kreślonych przez nadawcę, właśnie tego opornego wobec standaryzacji *charakteru* pisma, który w jakiś sposób odpowiadał przecież charakterowi osoby, przywoływał ją i stawiał czytającemu przed oczyma – niekiedy w aurze wzniosłości. Radość Słowackiego na widok „kruczkowatego” pisma przyrodniej siostry to świadectwo czułej familiarności.

Listy były ważne wśród pamiątek, które Słowacki miał ze sobą na emigracji:

Czasem w dzień dżdżysty wyjmuję z szuflady dawne moje korespondencje – a małe różne świstki papieru wiele mi przypominają. Żałuję zawsze listków Olesi, które zostały w moim tłumoku, w którym była szkatułka Pawła... Między innymi lży wyciskającymi relikwiami chowam małą książeczkę Ludwika Spitznagla, pełną dziecinnych rysunków i wierszy. W sztambuchu moim dziecinnym mam was wszystkich – połowa napisów w tym sztambuchu już do umarłych należy, jak wcześniej...²²

Znamienna jest ta praktyka przeglądania korespondencji, z której zwierza się autor listu. Nie jest to ponowna lektura listów – nie mówi się ani o czytaniu, ani właściwie o listach, ale o małych świstkach, zaginionych listach i sztambuchu. List staje się listkiem, zasuszonką, obrazkiem. Gdybyśmy pod przywoływane przez Słowackiego obiekty, określane jako „moje korespondencje”, podstawili fotografie, wszystko znalazłoby się na swoim miejscu. Fragment ten pochodzi z roku 1834, za pięć lat Daguerre ogłosi swój wizerunek, a dwie dekady później praktyka wspomnienia często będzie wiązać się z oglądaniem fotografii i rozpamiętywaniem wizerunków tych, którzy odeszli albo oddalili się w czasie i przestrzeni. Ale fotografia w jakiś sposób standaryzuje praktykę wspomnienia i unieruchamia obiekty tych wspomnień. Fotografia XIX-wieczna to przecież określone gatunki²³ i formaty – a „moje korespondencje”, od czasu do czasu wyciągane z szuflady, rozwijają mapę odwołań do zróżnicowanych praktyk. To scenariusz porozumienia, za pomocą którego wspominający komunikuje się z własną pamięcią, a te listki-świstki są czymś

22 List do matki z 27 kwietnia 1834, *Korespondencja Juliusza Słowackiego*, t. 1, s. 240.

23 Mam tu na myśli bardzo prostą rzecz: portret, fotografię grupową czy też stylizacje, które były oferowane w atelier fotograficznych. Nie ma przecież w XIX wieku zdjęć „z zaskoczenia”, zawsze jest za to – poza, gest, kostium, unieruchomienie – przez pierwszy okres fotografii także dosłowne, bo związane z ograniczeniami technicznymi i długim czasem naświetlania.

więcej niż fotografia, bo przywołują zawsze osoby wykonujące znak-czynność-zapis: ktoś wpisuje się do sztambucha, ktoś rysuje obrazek i ornament, inny pisze list, ktoś robi wycinankę, a inny wykleja kartę zielnika, dama rozkłada wachlarz, ktoś album z rycinami albo atlas geograficzny.

Sądzę, że gdyby dobrze się przyjrzeć, można by znaleźć u Słowackiego (i pewnie nie tylko u niego) wiele takich scenariuszy poruszania pamięci i wyobraźni przez uruchamianie odniesień do praktyk – właśnie tych, które składają się na bogatą mapę XIX-wiecznej piśmienności. Oczywiście – jeśli przez piśmienność rozumiemy kreślenie i rozumienie znaków, a nie tylko stawianie liter i ich odcyfrowywanie. Swoją drogą – i to też jest temat na krótki tekst – dlaczego w języku polskim mówi się odcyfrowywać. A może się tak nie mówi? Tylko odszyfrowywać? Tak czy inaczej – literować (np. napis) – to fraza związana z niewprawną lekturą. Zaawansowany czytelnik nigdy nie o d l i t e r o w u j e tekstu, tylko *czyta* go, jakby liter po prostu nie było.

Wypada tutaj przypomnieć kapitalną interpretację *Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu*, którą dał Ryszard Przybylski w studium poświęconym poematu-wi²⁴, zwłaszcza w analizie pieśni VII poświęconej wizycie w klasztorze Mega Spileon.

Zaczyna się ta pieśń od stwierdzenia, że opis jest układaniem kompozycji dla oczu z liter i cyfr. Oznacza to, że czytelnik nie otrzyma obrazów „wymalowanych słowami”, lecz szereg informacji dotyczących sposobu tworzenia kompozycji. Podkreślenie tzw. unaoczniającego charakteru opisu, tzn. zapowiedź, że czytelnik zobaczy ten klasztor, nie może budzić zdumienia. Zobaczenie opisywanej rzeczy przez czytelnika przewidziane było już w teorii *descriptio* u Kwintyliana. Intryguje natomiast stwierdzenie, że nie będzie to malowidło klasztoru, obraz, *tableau*, lecz jego plastyczny odpowiednik. Romantyczna poezja opisowa, chociaż wykorzystwała już, w niebywałym zresztą stopniu, możliwości tkwiące w „malowaniu słowem”, nie przestała nadal tworzyć obrazów²⁵.

Słowackiemu zależy więc na tym, by czytelnik – nawet ten, który nigdy nie odwiedził Peloponezu – unaocznił sobie przestrzeń wbudowanego w skalną szczelinę klasztoru i zbudował w wyobraźni rodzaj makiety. Sięga tutaj poeta do wiedzy, umiejętności i doświadczeń ówczesnego człowieka kulturalnego, czyli potencjalnego czytelnika utworu. Na sekwencję odwołań składają się:

24 R. Przybylski *Podróż Juliusza Słowackiego na Wschód*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, zwłaszcza rozdział „Album greckie”.

25 Tamże, s. 18-19.

album zawierający arabeskowe rysunki Callota, wachlarz, w którego założach znajdują się obrazy, ukazujące się oczom oglądających i znikające; wycinanka, zwana wystrzyżynką. Według Przybylskiego całość tej pieśni jest zaproszeniem do robót ręcznych, które przyniosą efekt w postaci swoistego kolażu (w czasach, w których ta forma przecież jeszcze nie istnieje). Jeśli potraktować poetycki tekst Słowackiego jako instrukcję – należy najpierw wykonać wycinankę/wystrzyżynkę (warto przypomnieć, że gatunek ten nie był jedynie dziecięcą grą, a wycinankowe fantasmagorie Hansa Christiana Andersena są tego najlepszym dowodem²⁶). Ta wycinanka – jak zaleca Słowacki – powinna być widokiem jakiegoś niemieckiego miasteczka, z którego jedne elementy należy usunąć, inne dodać, spoić strukturę na teksturowej podstawie, umieścić na uprzednio namalowanym tle (szmaragdowa góra, cyprysy, klasztor na skała), dorysować, czego brakuje (dym z komina).

Wszystkiego nie da się opowiedzieć ani napisać, można to jedynie odegrać, unaocznic za pośrednictwem teatru codziennych przedmiotów. Znak XIX-wiecznej piśmiennosci związany jest z materią, ciałem i działaniem, jest zawsze śladem akcji i do tego kontekstu się odwołuje. Być może tylko w nim jest zrozumiały, jesteśmy w kulturze z a j ę t y c h r ą k, w której także poemat może być „ręką-dziełem”.

26 Zob. strona muzeum Andersena w Odense <http://hca.museum.odense.dk/klip/billedstart.asp?language=en> (20.06.2015). Reprodukcyjne wiele tych wycinanek znalazły się w polskim wydaniu książki J.Ch. Andersen *Baśnie i opowieści*, t. 1-3, przeł. B. Sochańska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2006.

Abstract

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

UNIVERSITY OF WARSAW

The Eye and the Hand: Literacy in the Nineteenth Century

This article presents nineteenth-century literacy as a cultural phenomenon related to other practices such as drawing, notation, mathematical representation, etc. Litwinowicz-Droździel's analysis is based on contemporary accounts – descriptions of writing lessons, methodologies and handbooks of the time, literary manuscripts, as well as texts whose interpretation we can broaden precisely by placing them in the context of graphemic practices.

Keywords

writing, Slovak, calligraphy, nineteenth century, manualness