

Narzędzie nr 3 (część 9 – zestaw narzędzi dydaktycznych niecyfrowych do klas IV liceum ogólnokształcącego)

Autor: Mirosław Skrzypczyk

Temat: Podróże literackie poza kanon narodowy (zachodnioeuropejski)

Cele:

- Krytyczny namysł nad znaczeniem kanonu, ze szczególnym uwzględnieniem kanonu lektur szkolnych
- Rozwijanie zainteresowania uczniów literaturami i kulturami poza kanonem zachodnioeuropejskim
- Rozbudzanie ciekawości, kreatywności i indywidualnych zdolności twórczych uczniów
- Odwołanie się do indywidualnych doświadczeń, przemyśleń i zainteresowań uczniów
- Kształtowanie umiejętności rozmowy i dyskusji
- Rozwijanie kompetencji pracy w grupie
- Kształtowanie umiejętności krytycznej analizy tekstu literackiego

Opracowania:

Bloom H., *Zachodni kanon. Książki i szkoła wieków*, przeł. B. Baran, M. Szczubiałka, Warszawa 2019.

Estetyka japońska. Antologia, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2008.

Jarmuszkiewicz A., *Kanon i tradycja w perspektywie literatury światowej*, w: *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012.

Jarzyńska K., *Kanon(y) i wspólnoty – uwagi wstępne*, „Konteksty Kultury” 2021, t. 18, z. 4, s. 515–519.
„Konteksty Kultury” 2021, t. 18 z. 4 (wybrane artykuły).

Kubiak Ho-Chi B., *Estetyka i sztuka japońska*, Kraków 2009.

Damrosch D., *Literatura światowa w dobie postkanonicznej i hiperkanonicznej*, przeł. A. Tenczyńska, w: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010.

Śniecikowska B., *Haiku po polsku. Genologia w perspektywie transkulturowej*, Toruń 2016.

Komentarz metodyczny:

Proponowane narzędzie wyrasta z rozpoznania, że kanon lektur szkolnych ma charakter europocentryczny. Dominują w nim utwory należące do narodowego bądź zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego. Tym samym prowokuje on pytania o znaczenie kanonu jako takiego (lub kanonów), kryteria stosowane w jego tworzeniu, o relację między literaturą narodową a literaturą światową czy wreszcie – o stosunek kanonu szkolnego względem kanonu narodowego/światowego.

Celem narzędzia jest zarówno krytyczny namysł nad znaczeniem kanonu, ze szczególnym uwzględnieniem kanonu lektur szkolnych, jak i próba jego rozszerzenia o inne perspektywy kulturowe.

Poszczególne zadania zakładają aktywność i zaangażowanie uczniów, a także pozwalają na budowanie ich poczucia sprawczości. Wybór utworów literackich zależy od indywidualnych zainteresowań, pasji, fascynacji i pomysłów uczniów, którzy samodzielnie lub grupowo przeprowadzają rekoniesans i wybierają się w „literacką podróż” poza kanon narodowy (zachodnioeuropejski). Szukają autorów i autorek, którzy tworzą w innych niż polski językach, oraz tekstów powstających w obrębie różnych kręgów kulturowych.

Ze względu na aktywną rolę uczniów narzędzie to zakłada zawieszenie zasady eksperckości. Oznacza to, że nauczyciel rezygnuje ze swojej pozycji eksperta, który przekazuje uczniom wiedzę, a staje się on współuczestnikiem poszukiwań. Znajduje się w podobnej jak uczniowie sytuacji wyjścia poza własną strefę komfortu (zarówno nauczyciel, jak i uczniowie poznają obszar dla nich nowy i nieznany).

Proponowane narzędzie można zrealizować na lekcjach języka polskiego – zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym – a także na dodatkowych zajęciach. Tego rodzaju zajęcia otwierają również na możliwość pracy interdyscyplinarnej i międzyprzedmiotowej, mogą być bowiem przeprowadzone we współpracy z nauczycielami geografii i języków obcych.

II. Przebieg zajęć

Część 1

Komentarz metodyczny:

Pierwsza część ma charakter przygotowawczy. Jej celem jest najpierw rozmowa o kanonie (kanonach) oraz o kanonie szkolnym, a następnie wybór tekstu bądź tekstów spoza kanonu do wspólnej lektury.

Zadanie 1. Rozmowa o kanonie

Uczniowie dzielą się w pary. Każda z par zapoznaje się z jednym fragmentem proponowanych tekstów (załącznik 1) i na ich podstawie próbuje wskazać, jak można definiować kanon, co go charakteryzuje i czym jest kanon szkolny.

Następnie uczniowie wspólnie dyskutują o przeczytanych fragmentach. Nauczyciel moderuje dyskusję. Przykładowe pytania, jakie można zadać grupie:

- Czym jest kanon?

- Jakie kryteria decydują o kanoniczności dzieła/autora?
- Po co nam kanon?
- Jaką rolę odgrywa kanon szkolny?
- Czy i w jaki sposób zmienia się kanon?

Działania personalizujące:

Aby dostosować ćwiczenie do indywidualnych predyspozycji uczniów, nauczyciel może wybrać fragmenty o różnym stopniu trudności (załącznik 1: fragmenty łatwiejsze – hasło słownikowe, fragmenty z artykułu Ryszarda Koziołka; fragmenty trudniejsze z książki *Zachodni kanon* Harolda Blooma).

Działania aktywizujące:

Dyskusję o kanonie można przeprowadzić w formie debaty oksfordzkiej. Przykładowa teza: Kanon jest podstawą wspólnoty. Uczniowie dzielą się na dwie grupy. Jedna z nich formułuje argumenty popierające tezę, druga – takie, które ją dyskredytują.

Zadanie 2. Czym jest kanon szkolny?

Nauczyciel proponuje uczniom krytyczną analizę podstawy programowej do języka polskiego i zawartej w niej listy lektur szkolnych:

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zmiany-w-kanonie-lektur--rozporzadzenie-podpisane>.

Uczniowie zwracają uwagę na następujące parametry utworów znajdujących się w kanonie szkolnym:

- język, w jakim dany utwór został napisany
- płeć autora
- miejsce powstania tekstu
- liczba utworów z literatury narodowej (polskiej) a liczba utworów autorów zagranicznych

W ramach podsumowania tego ćwiczenia uczniowie próbują sformułować ogólne rozpoznania i wnioski dotyczące kanonu lektur szkolnych.

Zadanie 2. Negocjowanie kanonu

W ramach tego zadania uczniowie wybierają kraj lub obszar kulturowy, o którym chcą rozmawiać i w obrębie którego będą prowadzić dalsze literackie poszukiwania.

Samodzielnie lub w grupach gromadzą materiały na temat wybranego kraju bądź obszaru kulturowego, szukają utworów (prozatorskich, poetyckich, dramatycznych...) i wybierają ten, który chcą zaproponować do

lektury całej grupie. Dyskusję mającą na celu wybór kraju można przeprowadzić zgodnie z metodą burzy mózgów.

Następnie uczniowie prezentują wybrany przez siebie tekst, bazując na wstępnym rekonesansie i zapoznaniu się ze znalezionymi w internecie opisami danych utworów.

Na drodze głosowania grupa wybiera utwór lub utwory do wspólnej lektury.

Działania personalizujące:

Na tym etapie każdy uczeń ma możliwość podzielenia się swoimi pasjami, zainteresowaniami i pomysłami. Uczniowie mogą bowiem wybrać taki tekst bądź taki krąg kulturowy, którym się interesują lub który chcieliby dokładniej poznać.

Część 2

Komentarz metodyczny:

W tej części zostaje zaprezentowana przykładowa realizacja narzędzia. Jej podstawą jest wybór haiku z literatury japońskiej. W ostatnim czasie – m.in. na polskim rynku wydawniczym – obserwujemy rosnące zainteresowanie Japonią – jej kulturą i literaturą. Za wyborem literatury japońskiej przemawiać może łatwa dostępność utworów przetłumaczonych na język polski.

Każdy z uczniów zapoznaje się z jednym haiku. Uczniowie sami wyszukują utwory w internecie albo też losują lub wybierają jeden spośród tych zaproponowanych przez nauczyciela (załącznik 2). Czytają je samodzielnie. Zapisują słowo-klucz, które wydaje im się istotne dla utworu, zastanawiają się nad uzasadnieniem, dlaczego wybrane przez nich słowo może być kluczowe w kontekście całego utworu.

Następnie każdy uczeń odczytuje utwór na głos. Zapisuje wybrane słowo na tablicy lub wspólnym kartonie i uzasadnia swój wybór.

Po lekturze utworów grupa wspólnie zastanawia się nad tym, co charakteryzuje haiku, jak można je definiować, w jaki sposób je czytać.



Komentarz metodyczny:

Aby odpowiedzieć na te pytania, uczniowie mogą posilkować się informacjami wyszukanyymi w internecie. Nauczyciel może także zaproponować uczniom lekturę wybranych fragmentów z książki Beaty Śniecikowskiej *Haiku po polsku* (zwłaszcza z części pierwszej *Klasyczne haiku japońskie – forma i wzorzec*; załącznik 3).

W ramach podsumowania zajęć uczniowie tworzą swoje haiku.

Działania personalizujące:

Uczniowie, mający trudność z napisaniem własnego haiku, jako inspirację mogą wykorzystać słowa zapisane na tablicy. Zadanie to można także wykonać w parach lub mniejszych grupach.

III. Dodatkowe informacje (przetestowanie narzędzia, możliwe inne zastosowania narzędzia)

Narzędzie zostało przeze mnie przetestowane w pracy z uczniami w ramach literaturoznawczego koła zainteresowań. Wybór tekstów do wspólnej lektury poprzedził rekonesans uczniów, którzy – spośród kilku propozycji – zdecydowali się dokładniej zapoznać z literaturą japońską.

Narzędzie to można wykorzystać w długofalowym projekcie, trwającym przez cztery lata, a więc przez cały okres, jaki uczniowie spędzają w liceum. W każdym kolejnym roku uczniowie mogą wybierać utwory z różnych kręgów kulturowych.

IV. Załączniki

Załącznik 1

FRAGMENT I

M. Głowiński, *Kanon [hasło]*, w: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 5 bez zmian, Wrocław 2008, s. 234.

Kanon III – zespół dzieł uznawanych w obrębie danej kultury narodowej za najwybitniejsze i najwartościowsze, przekazujące w sposób doskonały żywotne w niej wartości, idee i przekonania; jako

swoista całość kanon odpowiada wyobrażeniom o tym, co z estetycznego punktu widzenia najcenniejsze, co jest czynnikiem zapewniającym kulturową ciągłość. W obrębie kanonu dzieła niektórych pisarzy zajęły pozycję niezachwianą (w kanonie literatury polskiej m.in. twórczość Kochanowskiego i wielkich romantyków), inne wchodzić weń tylko w pewnych okresach. Na kształtowanie kanonu wpływ mają zjawiska społeczne i procesy historyczne, przekształcenia świadomości, ale też zmieniający się smak, ewolucje literatury współczesnej, oddziaływujące na formowanie się tradycji literackiej.

FRAGMENT II

Harold Bloom, *Zachodni kanon. Książki i szkoła wieków*, przeł. B. Baran, M. Szczubiałka, Warszawa 2019, s. 11-13.

Książka ta (z konieczności z pewną nostalgią) omawia dwudziestu sześciu autorów – pisarek i pisarzy – u których staram się wyodrębnić cechy czyniące ich autorami kanonicznymi, to znaczy autorytatywnymi w naszej kulturze. Niekiedy „wartość estetyczną” uważa się raczej za koncept Immanuela Kanta niż za coś realnego, ale nie było to moje doświadczenie w czasie czytania przez całe życie. Wszystko się jakoś rozsypało, nie ma już centrum, a tak zwanych uczonych ogarnia postępujący proces anarchii. (...)

Dobór autorów nie jest tu tak arbitralny, jak mogłoby się wydawać. Zostali wyselekcjonowani ze względu na swą wzniosłość i reprezentatywność: książka o dwudziestu sześciu pisarzach jest możliwa, o czterystu już nie. (...) Staralem się przedstawić narodowe kanony za pośrednictwem ich kluczowych postaci: Chaucer, Szekspir, Milton, Wordsworth, Dickens reprezentują Anglię, Montaigne i Molier Francję, Dante Italię, Cervantes Hiszpanię, Tołstoj Rosję, Goethe Niemcy, Borges i Neruda iberyjską Amerykę, Whitman i Dickinson USA. Są główni dramatopisarze: Szekspir, Molier, Ibsen i Beckett, są powieściopisarze: Austen, Dickens, George Eliot, Tołstoj, Proust, Joyce i Woolf. Dr Johnson występuje tu jako najwybitniejszy zachodni literaturoznawca; trudno byłoby znaleźć rywala. (...)

W odniesieniu do większości tych dwudziestu sześciu postaci próbowałem bezpośrednio zmierzyć się z ich wybitnością: pytać, co czyni danego autora i dane dzieła kanonicznymi. Zwykle odpowiedź brzmiała: dziwność, typ oryginalności, którego nie sposób oswoić albo który tak nas oswaja, że przestajemy postrzegać go jako dziwny.

FRAGMENT III

Harold Bloom, *Zachodni kanon. Książki i szkoła wieków*, przeł. B. Baran, M. Szczubiałka, Warszawa 2019, s. 480-481.

W studium o kanonie Zachodu, które zakłada systematyzację zgodną z cyklami Vica, nie sposób pominąć *Finneganów trenu*, którego pewne reguły strukturalne Joyce również zaczerpnął z dzieła Vica. Skoro *Tren* raczej niż *Ulisses* jest jedynym w naszym stuleciu konkurentem Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu*, to oczywiście ma miejsce w kanonie. Tendencja błędnie nazywana „wielokulturowością”, nurt całkowicie antyintelektualny i antyliteracki, wymazuje z listy lektur większość dzieł, które rzucają wyzwanie wyobraźni oraz intelektowi, a więc w istocie większość dzieł kanonicznych. *Finneganów tren*, arcydzieło Joyce’a, nastęrcza początkowo tak wiele trudności, że nie sposób się nie obawiać o jego przetrwanie. Przypuszczam, że książka ta dołączy do wielkiego eposu Spensera *The Faerie Queene* [Królowa wieszczek] i że obydwa dzieła do końca świata będą czytali już tylko nieliczni entuzjastyczni specjaliści. To smutne, ale zmierzamy do czasów, gdy Faulkner i Conrad podzielą ten los. Jedną z mych najbliższych przyjaciółek, zwolenniczką Adorna i szkoły frankfurckiej, broniła decyzji jej uniwersytetu o usunięciu Hemingwaya z programu pewnych obowiązkowych zajęć na rzecz jakiegoś raczej marnego nowelisty

pochodzenia meksykańskiego, tłumacząc mi, że dzięki temu jej studenci będą lepiej przygotowani do życia w Stanach Zjednoczonych. Wynikałoby z tego, że kryteria estetyczne dotyczą naszych osobistych przyjemności związanych z lekturą i są dzisiaj niedopuszczalne w sferze publicznej.

FRAGMENT IV

Ryszard Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych,*

<https://wyborcza.pl/piatekextra/7,129155,16145447,do-czego-sluzy-kanon-lektur-szkolnych.html>

Jeśli jednak koniecznie mamy się kłócić o zawartość spisów lektur, to z innych niż artystyczne powodów, ponieważ kwestii estetycznych nie ustala się w głosowaniu powszechnym. Nie tylko wartość artystyczna książki przemawia za jej obecnością w spisie lektur obowiązkowych. Ważnym kryterium jest kulturowa sprawczość literatury, tzn. jej zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wreszcie. Znajomość dzieł polskiej literatury, które wywoływały takie zdarzenia, jest niezbędnym składnikiem wiedzy średnio wykształconego Polaka. Ten kanon nie powinien powstawać z myślą o filologach, a nawet nie o humanistach. Powinien być tworzony dla ludzi, którzy mówią i myślą w języku polskim. (...)

Nie, stanowczo nie odpuszczałbym Mickiewicza czy Sienkiewicza dla Rowling i G.R.R. Martina (bo miejsca jest dość dla jednych i drugich) w imię zwiększenia atrakcyjności spisu lektur. Jakość myśli Polaków zależy od jakości ich języka, a czytanie jest niezastąpionym ulepszaniem myślenia i mowy.

Poza tym czytanie wielkiej literatury daje mi poczucie ciągłości z przeszłością i czyni ze mnie - wyalienowanego, jednojęzycznego „lokalsa” - obywatela świata. Literatura kanoniczna jest tym, co wyrwało się z objęć historii, przygodności, losu, akcentu, rasy, wykluczenia - znajdując schronienie w języku uniwersalnym, którym mówi szkoła powszechna. Pisarze i bohaterowie naszych lektur: Litwin, Żmudzin, Galicjanin, Wielkopolanka, Żyd, Tatar, Rom - znajdują schronienie w doskonałej polszczyźnie; zapisanej, więc dostępnej każdemu.

Ten wymiar godzenia jednostkowego ze społecznym w szkolnym czytaniu wydaje mi się kluczowy. W trakcie lektury czytelnik ogromnieje za sprawą wyobraźni i uczuć pobudzonych przez tekst.

FRAGMENT V

Ryszard Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych,*

<https://wyborcza.pl/piatekextra/7,129155,16145447,do-czego-sluzy-kanon-lektur-szkolnych.html>

Co w takim razie ma reprezentować szkolny kanon? Społeczeństwo polskie i jego historię czy doskonałą literaturę? Chcę jednego i drugiego. Obowiązkowy zestaw powinien zawierać słupy milowe literackiej polszczyzny. Wokół zaś niech krąży otwarta konstelacja tekstów, w których reprezentowany będzie świat każdego ucznia o dowolnym rodowodzie klasowym i kulturowym.

Wbrew koncepcji kanonu jako instrumentu asymilacji narodowej literatura nie służy do tego, aby ładnie mówić. Od tego jest retoryka. Nikt przecież nie mówi językiem dzieł wybitnych: Mickiewicza, Miłosza, Masłowskiej, Pilcha czy Stasiuka, chyba że się wygłupia, tzn. gra. Nie stajemy się też tożsamym społeczeństwem dzięki tym samym przeczytanym książkom. Natomiast czytanie w klasie daje szansę na najlepszą lekcję humanizmu, czyli nauczenie się rozumienia kogoś, kto mówi inaczej niż ja. Wspólnota

czytających nie powstaje dziś dzięki tym samym przeczytanym książkom, ale z przekonania, że literaturą myśli się i wyraża emocje lepiej niż bez niej.

Załącznik 2

Wybór haiku (w tłumaczeniu Czesława Miłosza)

W mojej nowej sukni
Dziś rano -
Ktoś inny.
(Basho)

Pchły, wszy,
Mój koń szczający
Obok mojej poduszki
(Basho)

Koniec roku -
Wszystkie kąty
Tego niestałego świata
Zamiecione.
(Basho)

Późna jesień:
Mój sąsiad -
Myślę o tym, jak żyje.
(Basho)

Żaba
Patrzy na mnie -
Ale z kwaśną miną.
(Issa)

Wypożyczyłem mój dom
Od owadów
I zasnąłem.
(Issa)

Błyskawica!
Dźwięk kropli
Spadających z bambusu.
(Buson)

Nożyce wahają się
Przed białą chryzantemą
Przez chwilę.
(Buson)

Nawet w moim mieście
Śpię teraz
Jak podróżny.
(Kyorai)

W mojej chacie nie ma wiosny
Nie ma nic,
Jest wszystko.
(Sodo)

Załącznik 3

Przykładowe fragmenty z książki Beaty Śniecikowskiej *Haiku po polsku*

FRAGMENT I

Na kulturowe podwaliny haiku złożyły się szintoizm, buddyzm zen, taoizm (i, w pewnej mierze, konfucjanizm) oraz, z drugiej strony, malarstwo tuszowe, kaligrafia, drzeworyt ukiyo-e, teatr nō, tradycyjna japońska architektura krajobrazu, ceremonia herbaciana. Listę istotnych kontekstów z powodzeniem można by wydłużać. Ich mnogość wiąże się m.in. z „wyróżniającą sztukę i całą kulturę japońską (...) wyjątkową otwartością na wpływy z zewnątrz, z jednoczesną łatwością przetwarzania i asymilowania obcych zapożyczeń po to, by następnie stworzyć coś własnego, unikalnego”. (...)

Za filozoficzny „niezbędny klucz” do haiku powszechnie uznaje się buddyzm zen. To są niepozobawiony słusności, upraszczający jednak złożone filozoficzno-religijne konteksty interesującej mnie sztuki. Rdzenną religią Japończyków był szintoizm. W tym systemie „każdy obiekt materialny świata dysponuje jakąś siłą, mocą, zdolnością. Dzięki niej wpływa na inne obiekty, łącząc się z nimi, przekształcając je, nawet niszcząc”. Byty widzialne i duchy sąsiadują ze sobą, ludzie „mają nie mniej boską naturę niż ich boscy przodkowie”. Szintoizm opiera się w dużej mierze na obserwacji rzeczywistości dostępnej zmysłom, bóstwa (kami) są zestawiane z obiektami widzialnego świata – mogą w nich zamieszkiwać na stałe bądź czasowo, bywają nawet z realnymi obiektami utożsamiane. Stąd m.in. swoisty stosunek do natury, „z której Japończyk nie wyodrębnia siebie, nie stara się jej przeciwstawić”. Zdaniem Wiesława Kotańskiego szintoizm to religia arcyjapońska, po dziś dzień głęboko zakorzeniona w umysłach wyspiarzy.

FRAGMENT II

Od VI wieku na archipelagu zaczęły szerzyć się wpływy taoizmu, buddyzmu i konfucjanizmu. Szczególnie istotne są w perspektywie moich rozważań dwa pierwsze światło-oglądy. Taoizm, system filozoficzny, za twórcę którego uważa się współczesnego Konfucjuszowi mędrca Lao-tsy (VI wiek p.n.e.), to przede wszystkim propozycja życia w zgodzie z prawami natury, nie zaś zespół twierdzeń oparty na intelektualnych rozważaniach. (...) Taoista uważnie obserwuje świat, nie wtłaczając rzeczywistości w ramy pojęć, typologie i kategoryzacje nie niosą bowiem prawdy o życiu, a jedyną stałą cechą świata, „najważniejszym czynnikiem regulującym uniwersum” jest zmienność. Taoista to wreszcie ktoś, kto pozwala sobie na niemyślenie, beczynność umysłu, kto funkcjonuje w zgodzie z zasadą wu-wei (działania przez niedziałanie, niewymuszania na sobie i innych niczego, co nie jest konieczne i zgodne z naturą). Nie przywiązuje się do przedmiotów, ludzi i, przede wszystkim, własnych przekonań i wyobrażeń. Liczą się bowiem spontaniczność, skupienie na rzeczywistości, w pełni przeżywana codzienność i wewnętrzny spokój. Warunkiem zachowania takiej postawy jest pustka, czystość gotowego na przyjęcie każdej chwili umysłu, który nie zatrzymuje rzeczy, nie ocenia, a tylko obserwuje.

Buddyzm zen w wielu punktach okazuje się bardzo bliski taoizmowi, bywa nawet opisywany jako „skutek najgłębszego oddziaływania taoizmu na buddyzm”. Wyrazem mądrości jest tu świadome codzienne życie, spokojne, uważne przypatrywanie się światu. Nie warto szukać konkretnych punktów dojścia, „życie bezcelowe niczego [bowiem] nie traci, ponieważ dopiero wówczas gdy nie ma celu ani pośpiechu, ludzkie zmysły najpełniej otwierają się na przyjęcie świata”. Aprobowanie dogmatów, rozważanie pism filozoficznych i religijnych nie niesie ze sobą pożytku, gdyż „zen zaczyna się i kończy na osobiście zdobytym doświadczeniu”.

FRAGMENT III

Jednym z kluczy do haiku jest sama tradycyjna estetyka Japonii. (...) W perspektywie haiku najistotniejsza okazuje się triada pojęć (kategorii estetycznych): *sabi*, *wabi*, *karumi*. *Sabi* wiąże się z samotnością, dystansem, spokojnym przyglądaniem się światu: „[To] [...] piękno osamotnienia, opuszczenia, oderwania, duchowej izolacji, zawierające w sobie jednocześnie element spokoju, starości i chłodu. Pochodzi od rzeczownika *sabishisa*, oznaczającego samotność, lecz jest to samotność, z którą człowiek się pogodził (...)”. Za elementy *sabi* uznaje się *shiori*, *hosomi* i *kurai* (wszystkie silnie wiążą się z haiku). *Shiori* jest opisywane jako odczuwanie przemijalności piękna i kruchości życia, pogodzenie ze stratą, akceptacja bezradności. (...) *Hosomi* wiąże się z dostrzeganiem wartości i piękna we wszystkich, nawet najpospolitszych i najulotniejszych, zjawiskach. *Kurai* jest z kolei łączone z dostojeństwem i wzniosłością. To „piękno chłodnych i stonowanych wersów”. (...)

Kolejne istotne pojęcie to *wabi* łączone z osamotnieniem niosącym mądrość i spokój umysłu oraz dostrzeganiem niepowtarzalności rzeczy zwyczajnych. *Wabi*, wiązane również z ceremonią herbacianą, jest stosunkowo bliskie *sabi*, to bowiem „piękno naznaczone wpływem czasu, patyną, ubóstwem”. *Sabi* dotyczy jednak raczej emocji, *wabi* zaś – zasadzających się na wyrafinowanej prostocie realiów życia i samych przedmiotów materialnych.

Karumi można z kolei określić jako lekkość i prostotę wysłowienia. Za lapidarny opis istoty tej kategorii niech posłuży wypowiedź Bashō porównującego lekkość formy i połączeń międzystrofowych dobrego wiersza do „płytkiego, czystego potoku płynącego po piaszczystym dnie”. *Karumi* jest określane jako „środek literacki [!], który pozwala opisać w prosty i stonowany sposób najgłębsze prawdy i uczucia”.

FRAGMENT IV

Rozpocznę od skrótego opisu poetyki haiku klasycznych. Kwestie podstawowe to zwięzłość wyznaczana przez układ rytmiczny 5 + 7 + 5 (którego jednak nie przestrzegano niewolniczo), zakorzenienie w świecie natury, użycie słów *kigo* informujących o porach roku i błyskawicznie lokujących obraz czy wydarzenie w kalendarzu i odpowiedniej scenerii. To również wynikająca z opisanych już kategorii estetycznych (i niejednokrotnie zarazem etycznych) postawa nieeksponującego swych emocji, intensywnie doświadczającego świata (i przenoszącego odbiorcę w swe doświadczenie) podmiotu lirycznego. W haiku zazwyczaj zostaje zamknięte jedno silne, konkretne, „punktowe” doznanie zmysłowe, najczęściej odwołujące się do powszechnego i powszedniego doświadczania rzeczywistości i ujęte w wyraziste ramy obrazowania sensualnego (...). Silny mimetyzm sensualny haiku pozwala odbiorcy na rozpoznanie w tekście własnych doświadczeń: czytelnik może rekonstruować zapisane w wierszu wrażenia, dosłownie uzmysławiając je sobie. Ważna jest także swoista „obrazowa bezinteresowność” utworów – obraz przede wszystkim zatrzymuje przy sobie samym, nie kieruje ku wyższemu (!) piętrom refleksji, odniesień kulturowych itp., nawet jeśli w tekście zawarto aluzje intertekstualne.