

o stroniczość, to literacki świat przedstawiony, dzieła różnych epok i różnej rangi artystycznej mogą wywołać zastanowienie uczniów, a przy najmniej poruszenie i chęć zbadania tego, co nie ma nic wspólnego z ponowoczesnością.

Umberto Eco tak zdefiniował postmodernizm: „(...) jest uniwersalna jakością każdej epoki, jej ironicznym metajęzykiem. Pojawia się wtedy, gdy epoka porzuca niewinność i rozpoznaje samą siebie”<sup>14</sup>. Mójjmy nadzieję, że ponowoczesność rozpoznaje samą siebie, porzuci niewinność i zacznie ironizować na własny temat, ratując to, co się da z praw i obowiązków osoby ludzkiej, utrwalanych od wieków w literaturze pięknej świata.

<sup>14</sup> Definicja postmodernizmu U. Eco, twórcy *Imienia róży*, paradygmatu powieści postmodern, zawarta w jego *Postawia*.

„Polonistyka” nr 1(351), 1998, s. 43-49.

Zenon Uryga

## ODBIÓR LIRYKI W KLASACH MATURALNYCH

### WNIOSKI DYDAKTYCZNE

[...] 1. W procesie poznawania literatury, a szczególnie w kontaktach z liryką, głównym estetycznie wartościowym źródłem informacji jest tekst utworu. Nauczyciel pełni w istocie rolę organizatora przepływu informacji między uczniem i dziełem, a także między uczniem i innymi uczestnikami procesu szkolnej komunikacji: autorem podręcznika, krytykiem lub badaczem-interypreatorem, autorami innych tekstów przytaczanych w lekcji w celach porównawczych, pozostającymi kolegami z klasy. W tym rzędzie może też prezentować własne opinie.

Lekcja literatury jest wielogłosową strukturą komunikacyjną, której cechą wyróżniającą jest możliwość kontroli i regulowania odbioru oraz skupiania uwagi na jego prawidłowościach i zniekształceniach. Nauczyciel – jako jej organizator – jest przede wszystkim, w założeniu niejako, nadawcą komunikatu o tym, jak należy kontaktować się z dziełem. Przekazuje informacje na ten temat nie tylko za pomocą słowa, lecz także doborem kontekstów lektury, sposobem zorganizowania i porządkowania wypowiedzi interpretujących utworów, a także całym pozawerbalnym obrazem swych własnych wobec niego zachowań.

2. W praktyce dydaktycznej pozycja nauczyciela jako nadawcy jest źródłem dwójakiego rodzaju zakłóceń komunikacji. Można często obserwować dyrektywny styl kierowania pracą uczniów<sup>1</sup>, oparty na przewadze inicjatywy nauczyciela w formułowaniu opinii o dziele oraz na programowaniu wypowiedzi klasy pod kątem interpretacji znaczeń. Prowadzi to do ograniczenia współdziałania uczniów w lekcjach literatury i do wyrabiania postaw bierno-reproduktywnych. Można również nie mniej

<sup>1</sup> Por. A. Janowski, *Interakcje między nauczycielem a uczniami*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 1, s. 47-68.

często widzieć w praktyce lekcyjnej sytuacji, gdy nauczyciel, zamiast przekazywać wiedzę o sposobach poznawania dzieła i pełnego doświadczenia jego wartości, nastawia się na komunikowanie uczniom treści utworu, jego sensów i właściwości artystycznych. W owych przypadkach dochodzi do absolutyzowania jednostkowego odbioru nauczycielskiego i ograniczania lub nawet zablokowania wyobraźniowej współpracy uczniów z utworami.

3. Świadectwa odbioru dzieła przez poszczególne uczniów w zespole klasowym wyrażnie uświadamiają rangę problemu polisemiczności. Rzucająca się w oczy wielość i różnorodność konkretyzacji dzieła, rozbieżne próby budowania hipotez interpretacyjnych i trudność oddzielenia tego, co należy do utworu, a co do czytelnika, powinny nauczyciela skłaniać do ostrożności w wykładzie znaczeń utworów oraz do rezygnacji z autorytatywnych, jednoznacznie i raz na zawsze ustalonych rozstrzygnięć.

Rysuje się natomiast potrzeba ujawniania całego bogactwa sposterzeń i kontrowersyjnych lub dopelniających się tylko opinii. Wciąganie w grę owego materiału sprzyja pogłębieniu interpretacji oraz uintensywnieniu przeżyć estetycznych, korzystnie dynamizuje przebieg lekcji.

Trzeba zauważyć, że wyrażenie obfitości informacyjnej i różnorodności postaw wobec utworu wynosi się z lektury całego zbioru wypowiedzi, natomiast indywidualne interpretacje są najczęściej jednokierunkowe, wąskie i niepełne w ujęciu dzieła. Inaczej mówiąc, dostrzegania i respektowania wieloznaczności dzieł trzeba uczyć.

4. Dla rozwijania umiejętności lektury liryki bardzo ważne są wszelkie sytuacje zobowiązujące uczniów do samodzielnego konstruowania prób interpretacji, określenia własnej postawy wobec utworu, zrelacjonowania treści podstawowych pobudeń estetycznych, sformułowania sądów wartościujących.

Badania ujawniły wielkie dysproporcje w poziomie poszczególnych interpretacji, wynikające z niedostatku kompetencji językowej młodzieży. Zjawisko to, zarysowujące się na gruncie przemian kulturowych społeczeństwa, nie zostało wystarczająco opanowane i włączone w kontrolno-regulujący system oddziaływań szkoły. Wielu uczniów, jak się okazuje, po raz pierwszy podczas relacjonowanych tu badań stanęło wobec konieczności pisemnego przedstawienia wyników samodzielnej analizy utworu. Nie tylko w szkole, lecz i w toku studiów polonistycznych

działania interpretacyjne są nastawione zasadniczo na efekt interpretacji, na wykładnię sensów utworu, wartościowanie, zapoznanie z opiniami specjalistów itp., a nie na operacje wyrażania i precyzowania doznań i obserwacji wyniesionych z lektury. Interpretacje lekcyjne utworów rozwijają się wskutek tego głównie pod ciśnieniem aktywności umysłowej i sprawności werbalnej uczniów najzdolniejszych przy pasywnym zachowaniu się pozostałych.

Zwrot ku budowaniu lekcji o poezji głównie na materiale wypowiedzi uczniów oznacza dla nauczyciela jednocześnie konieczną orientację na kształcenie umiejętności mówienia i pisanie.

5. Otwiera się także przed nauczycielem konieczność badania poziomu sprawności recepcyjnej wychowanków i dostosowywania metod pracy nad poznawaniem liryki do zaobserwowanych właściwości odbioru. Oznaczać to może w wielu wypadkach przeniesienie punktu ciężkości interpretacji z planu semantycznego na metodologiczny. Nie o dokładne i jednoznaczne ustalenie sensów wypowiedzi poetyckiej trzeba przede wszystkim się troszczyć, ale o wytyczenie dróg wiodących do precyzowania znaczeń i uwydatnienie części powtarzalnych struktur nośnych wypowiedzi lirycznej.

Przetadowanie programu nauczania uniemożliwia intensywną analizę i tłumni w zarodku momenty refleksji metodologicznej. Sytuacja ta pozostaje w konflikcie z niską sprawnością recepcyjną młodzieży w zakresie odbioru liryki, co każe krytycznie oceniać wszelkie próby zmian w programach, polegające na rozbudowaniu ilościowym materiału wraz ze skracaniem czasu na jego realizację i mechanicznym podnoszeniem stopnia trudności, np. przez lektury niedostosowane do rozwoju psychicznego uczniów. Niedostatki programów usprawiedliwiają poniekąd nauczyciela, gdy jednostronnie, lecz skutecznie stara się osiągnąć główne cele poznawcze kontaktu z utworami poetyckimi: oświetlić twórczość pisarza, a przez nią programy artystyczne lub ideowe epoki. Na dłuższą metę owe błędy wypaczają styl pracy wielu nauczycieli, usuwając w cień realizację celów kształcących.

Dodajmy do tego sprawę najważniejszą, choć wykraczającą daleko poza rozważany temat. Sposób działania nauczyciela jest wyznaczany i ograniczany instytucjonalnym usytuowaniem szkoły, jej stylem działania. Od układu stosunków w szkole, relacji między nauczycielem i uczniami

zależy zasadniczo mniej lub bardziej ostre odczucie przymusu lekturowego i rozwój motywacji czytania. Owa relacja może być korzystnie regulowana przyjęciem takiego modelu działań dydaktycznych, który czyni centralnym ogniwem układu aktywność poznawczą ucznia, a nauczyciela zobowiązuje do jej pobudzenia i ekonomicznego organizowania. Trzeba jednak pamiętać, że jest to zarazem sprawa tworzenia warunków właściwego rozwoju osobowości ucznia i nauczyciela w systemie szkoły. Jest to sprawa klimatu wychowawczego.

[...] W wyniku analizy barier z punktu widzenia ich konsekwencji dydaktycznych staje przed nami pytanie o koncepcję generalną procesu poznawania literatury w szkole. Czy należy ją budować na tym, co w kontaktach z literką łatwe, dostępne, doraźnie użyteczne wychowawczo lub poznawczo, okazjonalne – czy też na tym, co okazuje się trudne, lecz zapewnia głęboką satysfakcję estetyczną i poznawczą?

[...] Za wyborem strategii wprowadzania odbiorcy w trudności poznawania dzieł sztuki otaczających współcześnie człowieka przemawia przede wszystkim charakter samych dzieł. W wielu tekstach poetyckich dominuje intencja nawiązania dialogu z tradycją literacką, z minionymi konwencjami wypowiedzianymi się itp., a więc w istocie widoczne w autotematyzmie utworu jego nastawienie na czytelnika badawczego. Można również za E. Balcerzanem wskazać na teksty odległe wprawdzie od autotematyzmu, lecz swym nowatorstwem odcinające się zdecydowanie od stanu świadomości literackiej czytelnika i z tego względu wymagające czytania badawczego<sup>2</sup>. Nasze badania wskazują, iż uczniowie skłonni są tak traktować całą dwudziestowieczną poezję. Można przypuszczać, że czytania badawczego wymaga też w znacznym stopniu liryka staropolska ze względu na brak wiedzy już nie tylko o konwencjach poetyckich, ale o realiach, kulturze materialnej czy konwencjach obyczajowych dawnych epok. Chyba zresztą nie inaczej przedstawia się z tych samych powodów sytuacja poezji dziewiętnastowiecznej.

Wzgląd na intensywność i konieczną wielostronność kształcenia sprawności umysłowej młodzieży przemawia również na korzyść strategii wysiłku wobec lektury. Współczesne psychologiczne ujęcia wychowawczej roli literatury kładą nacisk przede wszystkim na jej oddziaływanie na

umysł odbiorcy: rozwijanie potrzeb poznawczych, formowanie postawy otwartej, wyrabianie zdolności poznania intuicyjnego. Podkreślają też wagę przeżycia literackiego, które przy odpowiedniej pracy nad uświadamianiem sobie przez dziecko i komunikowaniem innym własnych doznań daje szansę rozwoju umiejętności autorefleksyjnej<sup>3</sup>.

Wybór drogi przez trudność czytania może być różnie rozumiany i uzasadniać dość odmienne, choć nie wykluczające się, typy praktyki dydaktycznej.

Jedną z możliwych wykładni podsuwa S. Lem, gdy jako współczesną normę, regułę nieprofesjonalnej lektury proponuje „[...] uznanie, że należy maksymalizować informacyjny zysk powstający w recepcji dzieła, przy czym dozwolone jest stosowanie wszelkich strategii odbiorczych, które go zapewniają, pod warunkiem że stosowanie ich nie powoduje dezintegracji tekstu”<sup>4</sup>. Stanowisko to ośmiela do oparcia metodyki lektury na wprowadzaniu uczniów w trud samodzielnych prób interpretacji, zakładających wszelako znaczną swobodę w podejściu do badania tekstów i nie krępowanych względami na autorytatywne rozstrzygnięcia znawców przedmiotu.

W drugiej wersji droga wysiłku rozumiana jest przede wszystkim jako kierowany przez nauczyciela proces badania utworu, zapobiegający lekturze powierzchownej. „Dzieła sztuki trudne do zrozumienia – mówi S. Szuman – są być może najodpowiedniejsze dla szkolenia i wyrabiania odbiorców w niełatwej sztuce zglębiania i rozumienia dzieł sztuki, ponieważ zmuszają do niezadowolania się pobieżnym i powierzchownym odbiorem, który właściwie lekceważy poważne zadanie, jakie prawdziwe i wartościowe dzieło sztuki nam postawiło [...]”<sup>5</sup>.

Teza ta – na co wskazuje charakterystyczne „być może” – nie jest wolna od wątpliwości i związanym z nimi kontrowersyjnym spojrzeniom na szkolną lekturę literatury. Badacz i krytyk literatury skłonny jest z perspektywy własnych doświadczeń preferować model konsekwentnie ascetyczny, intelektualny:

<sup>3</sup> M. Tyszkowa, *Recepcja i oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji*, [w:] *Poezja i dziecko. Materiały sesji literacko-naukowej*, Poznań 1973, s. 148-150.

<sup>4</sup> S. Lem, *Filozofia przypadku*, jw., t. 1, s. 107.

<sup>5</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. 3, Warszawa 1975, s. 73.

„Uczyć o poezji można tylko analizując ją. Analizując wszechstronnie – nie tylko od strony językowej, ale także, na przykład, w szerokim tych słów znaczeniu: psychoanalitycznej i filozoficznej. Na ileż spraw można przy okazji uczniom zwrócić uwagę, przeprowadzając tego rodzaju rzeczne analizy. A wreszcie – umiejętnie dobrawszy wiersz – można przez jego pryzmat ukazać całą epokę. Nie takie efekty są najlepszą drogą do zrozumienia i zbliżenia ku poezji [...], lecz połączenie analitycznej wnikliwości z szerokością horyzontów intelektualnych”<sup>6</sup>.

Głęboko słuszna wydaje się ta opinia J. Kwiatkowskiego. Mimo to, cytując inny fragment jego wypowiedzi, warto wykorzystywać zabawną pułapkę frazeologiczną, by spojrzeć na sprawę z dystansu: „[...] Nie trzeba obawiać się poezji trudnej – powiada krytyk – i nowych metod interpretacyjnych [...], mówiąc po prostu – nie można traktować ucznia jak dziecko”<sup>7</sup>. Zgoda na to, że trzeba ucznia traktować poważnie, ale czy zapomnieć, że to jeszcze dziecko?

Ostrożniejszy jest w tej kwestii T. S. Eliot:

„[...] Świadomy wysiłek pasowania się z poezją, która do nas bezpośrednio nie przemawia, i z taką, która nigdy nie będzie nam blika, można podejmować tylko w bardzo dojrzałym okresie, jest to działalność, która opłaca się z perspektywą, do której jednak nie należy nakłaniać młodzieży, bo niesie to z sobą poważne niebezpieczeństwo zagłuszenia ich poetyckiej wrażliwości i pomieszania rzeczywistego rozwoju smaku poetyckiego z błagą”<sup>8</sup>.

Można by przypomnieć w tym miejscu obawy S. Grochowiaka, by rzeczywistego kształcenia wrażliwości na poezję nie zastąpiło w szkole wśrobskie, natrętne interpretowanie, dawanie własnej wersji tego, co poeta miał na myśli<sup>9</sup>. Można by także odwołać się do nauczycielskich doświadczeń J. Przybosa<sup>10</sup> czy refleksji A. Kamińskiej<sup>11</sup>, którzy w niezbędnych kontaktach młodzieży z trudną lekturą wielkiej poezji zalecają metodę

<sup>6</sup> J. Kwiatkowski, *Notatki o poezji i krytyce*, Kraków 1975, s. 140.

<sup>7</sup> *Jw.*, s. 139.

<sup>8</sup> T. S. Eliot, *jw.*, s. 326.

<sup>9</sup> S. Grochowiak w dyskusji o poezji w szkole. Por. *O poezji w szkole. Dyskusji ciąg dalszy*, „Poezja” 1973, z. 7, s. 76. Nadto: *O poezji, nauczaniu i współczesnym świecie*. Rozm. P. Gęsiński, „Kierunki” 1973, nr 49.

<sup>10</sup> J. Przybós, *Trudne Treści*, [w:] *Tenże. Sens poetycki*, Kraków 1967, t. 1, s. 62.

<sup>11</sup> A. Kamińska, [Głos w dyskusji], [w:] *Poezja i dziecko*, *jw.*, s. 206.

czytania bez komentarzy lub po prostu uczenia się wierszy. Warto wreszcie liczyć się z opiniami wielu nauczycieli, którym doświadczenie dyktuje potrzebę ostrożności w wyborze drogi przez trudność lektury.

Wróćmy do wyników empirycznej analizy tej kwestii. Mówiąc o tym, że zachęcają, one do wykorzystywania w pracy nad liryką aktywizujące funkcji barier percepcyjnych, wyeksponowaliśmy tylko jedną część obserwacji. Trzeba więc przypomnieć i te fakty, które świadczą o negatywnym działaniu barier: zniechęceniu do lektury pod wpływem trudności, prymitywnych zniekształceniach konkretyzacji itp. Zjawiska te ujawniają się w wielu przypadkach, niekiedy stanowią nawet dominujący typ odbioru w pewnych zespółach klasowych. Wiązą się z nieprzygotowaniem do odbioru określonych konwencji literackich, a w gorszym wypadku sygnalizują, trwale postawy wobec poezji.

Barierę ujawniają głębokie różnice w postawach, sprawności recepcyjnej i świadomości literackiej uczniów, tak pomiędzy zespółami wychowanków różnych nauczycieli, jak i w obrębie jednej klasy. Wskazuje to na ograniczoną możliwość zastosowania metod badawczych – wprowadzania w trudności lektury i mobilizacji do pokonywania barier.

O zasięgu stosowności metod opartych na pokonywaniu trudności lektury i aktywizacji postaw badawczych rozstrzygać powinny dwa zespoły czynników, skupione wokół analizy celów i możliwości działania ucznia i nauczyciela.

Z punktu widzenia nauczyciela wybór strategii wysiłku badawczego musi iść w parze z właściwym przygotowaniem pracy, tzn. a) z ograniczeniem liczby utworów przeznaczonych do głębszej, monograficznej analizy i ze starannym wyborem tekstów wybitnych artystycznie, a z różnych względów reprezentatywnych; b) z przewidywaniem kontekstów i zgrupowaniem materiałów porównawczych, które umożliwią pokonanie barier trudności; c) z przyjęciem za cel szerokiego horyzontów humanistycznych analizy i jej metodologicznej orientacji.

Praca nad utworem powinna uczniowi otwierać droge do poetyckiego skrótu, odsłaniać jego doskonałą funkcjonalność, uczyć innego typu myślenia i w ten sposób uzasadniać sens edukacyjny humanistyki.

Aby lekcje poświęcone liryce mogły przybrać taki charakter, muszą wysiłkowi nauczyciela przychodzić z pomocą dobrze zbudowane podręczniki, antologie tekstów i wydania serii tomików szkolnej biblioteki

poetów. Obserwacja funkcjonowania bariery kulturowej i bariery języka poezji wskazuje, że nie chodzi tu o nasyćcie owych wydawnictw komentarzami, pozornie ułatwiającymi zrozumienie trudnych zjawisk, i gotowymi interpretacjami ani też o puryfikatorskie zabiegi selekcyjne, ale o otoczenie tekstów wyborem niezbędnych materiałów kulturowych (z dziedziny mitologii, folkloru, religii, obyczajów, innych dziedzin sztuki, konwencji literackich, dokumentów językowych itp.), które mogą okazać się przydatne w samodzielnym pokonywaniu barier.

Niezależnie od roli, jaką może spełniać świadomość celów działania i właściwa jego preparacja, o wyborze drogi dydaktycznej niepodobna decydować bez rozpoznania możliwości uczniów: poziomowi ich przygotowania sprawnościowego, postaw wobec sztuki, motywacji pracy i uwarunkowań sytuacyjnych.

Z tego głównie względu drogi badawczej w poznawaniu poezji w szkole nie można utożsamiać z naśladowaniem lub przenoszeniem profesjonalnych wzorów interpretacji. Stosownie kiedyś S. Kolačzkowski twierdził, że belferski strach przed powierzchownością prowadzi do nudy i obojętności. Szuka, jak twierdził, jest przedmiotem nauki dla historyków, estetyków, filologów, nie jest nim, na szczęście, dla zwykłych ludzi. Dla nich – „[...] jest po prostu pewną formą życia duchowego, pewną formą zaspokajania potrzeb uczuciowych i intelektualnych, drogą do zaznajamiania się z życiem poprzez skróty i symbole artystyczne”<sup>12</sup>.

Zadania te zgadzają się z [...] opinią, że jedną z głównych podstaw wartościowego kontaktu z utworem lirycznym w szkole jest możliwość wykorzystania potrzeb kształtującej się osobowości uczniów do zainteresowania dziełem i kształcenia umiejętności jego przeżywania. W punkcie wyjścia badawcze podejście do wiersza może niejednokrotnie ogniskować się na próbach konfrontacji spotkanej w nim wizji świata z własnymi doświadczeniami i poglądami uczniów, w nieznacznym tylko stopniu otwierając się ku wyjaśnianiu artystycznych przyczyn sugestywności tej wizji. Rzeczą nauczyciela jest – nie lekceważąc znaczenia tych preferencji – przenieść akcent na inny przedmiot badania, prowadzić wychowanków do coraz jaśniejszego i bardziej świadomego ogarniania estetycznych mechanizmów przeżycia struktury artystycznej dzieła.

<sup>12</sup> S. Kolačzkowski, *Literatura w szkole średniej*, „Głos Prawdy” 1926, nr 52.

Obcowanie z liryką w szkole wymyka się pozornej alternatywie, której jednym biegunem jest instrumentalne wobec utworu, a manipulatorskie wobec ucznia podporządkowanie lektury narzucenym celom zewnętrzny, zaś biegunem drugim – ergocentryczny ideał skupienia uwagi na dziele. Ma ono wymiar szerszy, antropocentryczny, służy dojrzewaniu dziecka do udziału w kulturze.

Pełne wykorzystanie liryki w procesie edukacyjnym wymaga szerokiego i elastycznego repertuaru metod. Nie wszystkim uczniom odpowiada rola badacza literatury, niektórzy wolą zachować pozycję czytelnika, z jego prawem do intymności przeżyć i przywilejem milczenia<sup>13</sup>, lub doświadczać satysfakcji wykonawcy, nastawionego na praktyczne przedłużanie kontaktu z utworem, na jego przekaz lub nawet artystyczną transformację<sup>14</sup>.

Biorąc pod uwagę owe odmienne sposoby zachowania się odbiorcy wobec utworu, a także różne cele pracy i formy jej organizacji ze strony nauczyciela, można metody pracy nad liryką ugrupować następująco:

1. Metody impresyjno-syntetyczne. Polegają one na: organizacji emocjonalnego kontaktu młodzieży z utworem za pomocą różnych form słuchania poezji, swobodnej wymiany przeżyć, skojarzeń i refleksji, a niekiedy spontanicznej dyskusji. Respektują najwyraźniej prawo czytelnika do osobistego przeżycia utworu, do ożywienia go w procesie konkretyzacji materiału własnych doświadczeń percepcyjnych oraz do niewymuszonej, nie zawsze uświadomionej reakcji emocjonalnej. Z tego też względu jednak mają ograniczoną przydatność. Wiążą się z funkcją pobudzenia estetycznego, a więc ze wstępną fazą odbioru, nie zadowalają natomiast jako wyłączny sposób nawiązania kontaktu z utworem.

Z punktu widzenia dydaktyki zracjonalizowanej odbiór intuicyjno-emocjonalny nie wydaje się dość kształtujący. Uczeń – jak sądzi B. Chrząstowska – rozwija tu swą wrażliwość w sposób nieświadomy, nie potrafi swoich odczuć uzasadnić, gdyż nie poznaje systemu, języka, kodu<sup>15</sup>. Subiektywne reakcje emocjonalne jednostek, nie kontaktując się, rozmiągają się z sobą, nie podlegają weryfikacji, korekcie, analizie i uogólnieniu,

<sup>13</sup> E. Balcerzan, *iw.*, s. 54.

<sup>14</sup> *iw.*, s. 57-69.

<sup>15</sup> B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole*, *iw.*, s. 246-247.

nie mogą więc stanowić podstawy kształcenia”<sup>16</sup>. Nie sposób mimo to zupełnie odmawiać tej grupie metod wartości, zwłaszcza w elementarnych stadiach edukacji poetyckiej, gdzie liczy się motywacyjna rola lirycznych wzruszeń i stopniowe uwalnianie na rytm, eufonię, melodię mowy oraz barwę słowa i jego zdolność pobudzania wyobraźni.

2. Metody analizy eksplikacyjnej. Opierają się one na wyjaśnianiu oraz interpretacji utworu w badawczym kontakcie ucznia z tekstem i przy wykorzystaniu różnorodnych kontekstów. Uczą skupiać uwagę na literackiej swoistości dzieła, ogarniać spojrzeniem różne poziomy organizacji jego języka, odkrywać reguły poetyki i historyczną zmienność konwencji, które o tej organizacji decydują. Wykorzystują w tym celu formę monograficznych lub porównawczych analiz wierszy, czasem posługują się zbiorową eksplikacją krótkich urywków tekstu, niekiedy wychodzą od samodzielnych pisemnych prób interpretacji utworów. Mogą przybrać w lekcjach różne kształty organizacyjne: pracy zbiorowej, uczenia się w zespolech, samodzielnej indywidualnej pracy pod kierunkiem nauczyciela itp.

Z zastosowaniem analizy eksplikacyjnej wiąże się dwójakiego rodzaju trudności. Pierwsza wynika z tego, co jest zarazem wielką szansą, gruntownej, badawczej pracy z tekstem, tzn. z wymagania wysokiej kompetencji metodologicznej nauczyciela i dobrze wyposażonego warsztatu pracy. Dobra orientacja w różnorodności literaturoznawczych metod interpretacji dzieł może zapewnić lekcjom literatury niezbędną perspektywę ogólną, jasno zarysowane cele poznawcze, kształtujące i wychowawcze. Z braku świadomości metodologicznej bierze się albo niewolnicze naśladownictwo profesjonalnych wzorów, albo niefunkcjonalna, oparta na inwentaryzacji szczegółów analiza dla analizy.

Trudność druga wiąże się z delikatną naturą procesów kształtowania się motywacji czytania, na co w pewnym stopniu rzuciła światło analiza mechanizmu barier percepcyjnych. Eksplikacja żąda od nauczyciela dobrej orientacji w zjawiskach odbioru poezji w środowisku młodzieży oraz umiejętności zachowania równowagi między naukowymi wymaganiami przedmiotu poznania a prawem ucznia do wypracowywania w sobie – dzięki ekspresji tekstu – własnego sensu poetyckiego. Eksplikacja żąda też

niemalże zręczności. Rozwijając to, co w wierszu zawołowane, sprowadzając nieznanne do znanego, łatwo przecież może grzeznąć w dosłowności, niszczyć twórczy charakter wyjątkowych rysów artystycznej kreacji.

3. Metody wygłaszania i analizy recytacyjnej. Przenoszą one punkt ciężkości na działania wykonawcze oraz na ich przygotowanie i analizę efektów. Polegają na praktycznych próbach interpretowania utworów za pomocą techniki żywego słowa i przy ograniczeniu do roli pomocniczej wszelkich operacji pojęciowo-werbalnych. Wypowiedź ucznia o utworze realizuje się więc na drodze artykulacji dźwięków mowy, operowania intonacją, odpowiedniego frazowania, wykorzystania barwy głosu, modulacji, tempa itp.

Wobec rozmiaru praktycznych zaniechań w dziedzinie sztuki mówienia wybór tej drogi pracy nad poezją może oznaczać, w początkowych zwłaszcza stadiach, zasadnicze przesłonięcie literackich celów nauczania problematyką kształcenia językowego, kultury żywego słowa. Taki kierunek pracy sprzyja jednak bez wątpienia bardziej wyrazistemu odczuwaniu nadmiarowości organizacji dźwiękowej poezji jako specyficznego języka w języku, niekiedy zaś narastaniu refleksji nad wieloma subtelnyimi problemami wersyfikacyjnymi. Zainteresowanie ową problematyką – co z dydaktycznego punktu widzenia istotne – rodzi się z praktycznych dylematów wykonawczych – związanych z istnieniem napięć między uporządkowaniem składniowym i wersyfikacyjnym, między znaczeniem i brzmieniem słów. Wiedza o poezji staje się funkcją, a czasem elementem operujące klauzulą emotywną; nie wynika z analizy intelektualnej. Udział takiej analizy może jednak i tu być znaczny, gdy wiąże się ona z przygotowywaniem recytacji lub wyrazistego czytania wiersza, z fazą prób, eksperymentów i dyskusji, czasem z analizą wzorów nagrań płytowych lub zarejestrowanych na taśmie magnetofonowej uczniowskich propozycji interpretacji utworu.

Korzyści stosowania metod analizy recytacyjnej ujawniają się głównie w sferze przygotowania do uczestnictwa w kulturze. Przygotowanie i ocena działań wykonawczych otwierają pole dla kształcenia krytycznych, a nawet badawczych postaw wobec problematyki różnorodności indywidualnych interpretacji tekstów. Samo zaś wygłaszanie wierszy i ich opanowanie pamięciowe stwarza duże szanse aktywizacji uczniów poza lekcjami i długotrwałości efektów pracy dydaktycznej.

<sup>16</sup> Jw., s. 57-69.

4. Metody przekładu intersemiotycznego. Wykorzystują one dla odkrywania wartości poezji wzajemne korespondencje między różnymi systemami znaków w kulturze. Obliczone są zarazem na pobudzenie aktywności uczniów.

Okazję wzmożonego zaangażowania tworzyć może taki sposób analizy wierszy, która nawiązuje zdecydowanie do zjawisk współczesnego ich funkcjonowania w nowych sytuacjach komunikacyjnych i w zmienionych warunkach przekazu. Taki zatem sposób, który odwołuje się do aktywności kolekcjonerów nagrań płytowych poezji, taśm rejestrujących poezję śpiewaną itp. Jeszcze wyraźniej wchodzi tu w grę metody pracy oparte na działaniu uczniów, polegającym na próbach przekładu wypowiedzi poetyckiej na formy plastyczne, słowno-muzyczne czy parateatralne. Chodzi tu o wiązanie procesu interpretacji poezji z wypowiedzią plastyczną dziecka, z propozycjami projektowania ta dźwiękowego dla recytacji, próbami przekładu wiersza na piosenkę, przygotowaniem montażu poetyckich itp.

Prace takie wiąza się z badawczym podejściem do liryki wieloma niemi. Zobowiązują do parokrotnego przesłuchiwania tekstu, czemu towarzyszy wzrastająca dojrzałość w odbiorze znaczeń oraz wartości wyobrażeń i brzmieniowych języka artystycznego. Prowokują do wyjaśniania różnych szczegółów tekstu i do wnikiwania w świat wewnętrznego wiersza w toku poszukiwania muzycznych, plastycznych czy gestywnych ekwiwalentów dla jego znaczeń i atmosfery. Zmuszają do samodzielnego próbowania doborzenia kontekstów interpretacyjnych w związku z poszukiwaniem kompozycyjnego kształtu przygotowywanej wypowiedzi. Dają zatem jednocześnie uczniom smak aktywności twórczej, niekiedy okazję do „doskonalej pracy zespołowej w atmosferze współzawodnictwa i kreacji”<sup>17</sup>.

Całą grupę działań opartych na ekspresji twórczej dydaktycy francuscy określają mianem metod aktywnych. Przypisują tym metodom szczególną rolę, zwłaszcza w początkowych latach nauki, które powinny rozwinać kulturę wyobraźni i rozbudzić kreatywność określając w ten sposób kierunek kształtowania osobowości i przyszłej aktywności człowieka dorosłego<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> J. P. Gourevitch, *Les enfants et la poésie*, Paris Éd. de l'École 1969, s. 155.

<sup>18</sup> Zob. zbiór prac Francuskiej Grupy Nowego Nauczania: *Le pouvoir de la poésie*. Éd. Casternan 1978.

Praktyka swobodnej ekspresji werbalnej (kreatywności poetyckiej), wiązania słowa z malowaniem, muzykowaniem, teatralizacją, nagrywaniem – pozwala dziecku zapanować nad różnymi systemami znaków i w toku operacji przekładowych odkrywać język jako materię żywą, otwartą na twórczą grę i zdolną dostarczać radości. Tworzy klimat dla odbioru poezji; gdy zaś wchodzi w ścisły kontakt z interpretacją utworu, nasyca odbiór prawdą skojarzeń i współtwórczej wyobraźni.

Z takim pojmowaniem funkcji metod aktywnych wiąza się wymaganie czasu i specyficznej organizacji warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, a także elastyczności toku nauczania, przekraczającej sztywne ramy systemu klasowo-lekcyjnego. W tym tkwi główna trudność omawianej grupy metod. [...]

5. Metody socjokulturalne. Od już omówionych różnią się mniej wyraźnym udziałem pracy z tekstem utworu. Angażują jednak ucznia mocno w życie kulturalne i w obserwację społecznych funkcji poezji, gdyż opierają się na jego aktywności w środowisku.

Różne mogą być formy tego działania. Najprostsza – to udział, niekiedy współtwórczy, w organizacji szkolnych imprez literackich: wieczorów poetyckich, konkursów recytatorskich, audycji radiowej uczniowskiego, spotkań z pisarzami i aktorami itp. Podobnych możliwości dostarcza dziedzina informacji o nowych tomikach wierszy i książkach o poezji: kontakty z biblioteką i księgarniami, przygotowanie wystawek w klasie itp. Głębiej jeszcze może ucznia angażować gromadzenie i przedstawianie w klasie różnych materiałów związanych z życiem i twórczością pisarzy. Dzięki takim działaniom odsłania się uczniowi sfera dokumentów życia literackiego w całym swym źródłowaniu, od popularyzatorskiej biografistyki do epistolografii czy świadectw recepcji; mogą się otwierać kontakty z muzeami literackimi, z nurtem inicjatyw regionalistycznych itp. Na gruncie wytworzonych już zainteresowań życiem literackim znajdują zastosowanie formy najtrudniejsze – próby sondaży ankietowych, wywiadów, reportaży na tematy związane ze stanem czytelnictwa poezji w środowisku młodzieży lub dorosłych, z rozumieniem wierszy, opiniami o nich, zmianami zainteresowań itp.

Są to wszystko prace adresowane do pojedynczych uczniów, do ich specyficznych zainteresowań i uzdolnień. Pozwalają one równoważyć wysiłki klasy, niierzadko kompensować uczniom niety ich udział w intelek-

tualnej analizie utworu, a jednocześnie wpływać na motywację osobistego czytania tekstów, włączania się w zbiorową pracę nad ich poznananiem.

[...] Z analizy sposobów czytania poezji przez naszych uczniów wypływa dla doboru metod podwójna dyrektywa – elastyczności i wielostronności. Trzeba jasno dostrzegać zależność metody od wieku uczniów, stopnia rozwoju ich sprawności recepcyjnej, od motywacji czytania, od właściwości samych tekstów i wielu innych czynników. Jednocześnie – potrzebę uzupełniania się metod w pracy zespołu w miarę rozwoju i różnicowania się jego umiejętności.

Kazimierz Wyka

## BOLESŁAW LEŚMIAN: DWA UTWORY

[...] Pragnę opowiedzieć, jak rozumiem i jak przeżywam dwa utwory Leśmiana, czyli, jak czytam Leśmiana. Bo na pewno zasady podobnego czytania dają się uogólnić także na inne jego tytuły. Wzór podobnej gawędy krytycznej można wskazać u Karola Irzykowskiego – jego rozbiór wiersza *Przybosisa Lipiec*<sup>1</sup>.

### DUSIOŁEK

Szedł po świecie Bajdale,

Co go wiosna zagrzała –

Oprócz siebie – wiółł szkapę, oprócz skapy – wotu,

Tyleż rędy, co wszędy, szedł z nimi pospółtu.

Zachciało się Bajdale

Przespąć upał w upale,

Wypatrzył zezem ściółkę ze mchu popod lasem,

Czy dogodna dla karku – spróbował obcasem.

Polegli cielska tobolem

Między szkapą a wołem,

Skrzywił gębę na bakter i jezorem mlasań

I ziewnął wrniebogłosy i splunał i zasnął.

Nie wiadomo dziś wcale,

Co się sniło Bajdale?

Lecz wiadomo, że szpecąc przyzwojność przestworza,

Wylazł z rowu Dusiołek jak półbabek z toza.

Pysk miał z żabia ślimaczy –

(Że też taki żyć raczy!) –

<sup>1</sup> Zenon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa-Kraków 1982, s. 174-189.

<sup>1</sup> K. Irzykowski, *Mgły na Parnasie*, w: *Cięższy i lżejszy kaliber*, Warszawa 1957, s. 531-537.