



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

Title: Dlaczego warto uczyć interpretacji?

Author: Ewa Jaskóła

Citation style: Jaskóła Ewa. (2012). Dlaczego warto uczyć interpretacji?
„Postscriptum Polonistyczne” (2012, nr 2, s. 127-136)



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

EWA JASKÓŁA
Uniwersytet Śląski
Katowice

Dlaczego warto uczyć interpretacji?

Świadectwem odbioru tekstu literackiego jest jego interpretacja. Sposób jej przeprowadzenia, logika wywodu, argumentacja dowodzenia świadczą o poziomie sprawności, która ma kluczowe znaczenie w życiu człowieka. Bowiem rozwiązywanie wszelkich problemów łączy się z umiejętnością analizy i interpretacji danych przesłanek; a rozwiązywanie problemów stawianych przez literaturę jest rozważaniem i rozstrzygnięciem kwestii, z którymi na pewno spotka się w życiu młody człowiek. Takie kategorie jak: odpowiedzialność, wolność, szczęście, bohaterstwo, miłość i ich antytezy – czy rozważać, w wieloaspektowych interpretacjach, literatura. Umiejętność ta będzie niezbędna w pracy prawników, lekarzy, ekonomistów, dziennikarzy, polityków, oczywiście psychologów, pedagogów i nauczycieli, którymi z czasem staną się uczniowie. Uświadomienie tej kwestii może stanowić element motywacji uczniów. Z drugiej strony warto sięgnąć po atrakcyjne, aktywizujące ucznia, metody postępowania z tekstem, które ośmielilyby do budowania odważnych i ciekawych odczytań. Rozwiązaniem metodycznym, które może przynieść rezultaty w postaci poprawy sprawności odbioru oraz interpretacji tekstu są działania synektyczne.

Synektyka to propozycja amerykańskich pedagogów (Joyce, Calhoun, Hopkins 1999, 68–86), którzy sięgnęli do metody opracowanej przez Williama Gordona, opisaną w 1961 roku. Polega ona na działaniach stymulujących procesy myślenia. Ułatwia przetwarzanie danych, czy myślenia metaforami, ośmiela do twórczych pomysłów, pokazuje drogę do interpretacji. Jej atrakcyjność polega na tym, że uczniowie mają poczucie dokonywania samodzielnych wyborów i aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu postawionego problemu.

Synektyka zaprojektowana została przez Gordona jako metoda mobilizująca niestereotypowe myślenie w celu rozwijania pomysłowości ludzi, którzy mają rozwiązywać trudne zadania w firmach i w dużych korporacjach. Elementy ćwiczeń synektycznych można wykorzystać w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i w przekraczaniu barier odbioru utworów poetyckich w szkole. Proponuję wykorzystać ją do zbudowania lekcji, otwierającej ucznia na trudny utwór, z odległej epoki, napisany językiem, który może wydać się przestarzały.

Nauczyciel zwykle proponuje następujące kroki w docieraniu do tekstów trudnych: wyjaśnia niezrozumiałe sformułowania i wyrazy, pyta o pierwsze odczucia wynikające z lektury, proponuje stawianie hipotez interpretacyjnych, by w procesie analizy tekstu doprowadzić do weryfikacji pierwszych sądów. Na koniec, bardzo często, dopowiada interpretacyjne wnioski.

Aby uczeń nauczył się samodzielnego dowodzenia interpretacyjnego i aby zechciał w ogóle czytać – warto wyjść od ćwiczeń, które uzmysłwią mu mechanizm tworzenia metafor. Szkoła amerykańska wykorzystuje te ćwiczenia przede wszystkim w procesie doskonalenia umiejętności pisania tekstów własnych.

Rozważmy sytuację następującą. Uczniowie otrzymali zadanie, by w domu przeczytać *Redutę Ordona* Adama Mickiewicza. Okazało się, że zadanie zostało wykonane przez trzy osoby, które przyznają się, że nie bardzo wiedzą, o co w utworze chodzi. Tekst romantyczny można oczywiście przeczytać na lekcji, ale nauczyciel spotyka się tu z szerszym problemem, który warto spróbować rozwiązać, wykorzystując synektykę właśnie.

Działając przez zaskoczenie, można zaproponować uczniom sformułowanie problemu, z jakim się właśnie zderzyliśmy – nieprzeczytanie utworu, który miał być na lekcji omawiany powoduje, że nie mamy podstawy do dyskusji. Jeśli nauczyciel spokojnie przeprowadzi rozmowę, to może się dowiedzieć, że uczniowie nie przeczytali tekstu, bo czują niechęć do samego utworu, są do niego negatywnie nastawieni, zabrakło im czasu, uznali, że i tak nic nie rozumieją, mieli nadzieję, że utwór zostanie przeczytany na lekcji, bo jest stosunkowo krótki.

Ćwiczenia synektyczne oparte są na trzech formach działania intelektualnego. Pierwsza to budowanie analogii bezpośrednich. Polega ona na wskazaniu dwu różnych pojęć, terminów, przedmiotów i poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, co je łączy. I nie chodzi tu wcale o odkrywanie wyłącznie wspólnych cech, a raczej poszukiwanie jakichś szerszych płaszczyzn, które pozwalają na ich połączenie. Książka, która nie została przez uczniów przeczytana może stanowić punkt wyjścia dla atrakcyjnego porównania. Można zapytać o związki np. książki i kosmosu. W pierwszej chwili uczniowie będą zaskoczeni i pewnie onieśmieleni. Efekt zaskoczenia może dać bardzo dobre

rezultaty. Oto bowiem sytuacja, która zwykle wywołuje stres, zostaje rozładowana. Z jednej strony uczniowie niepewni, w jaki sposób zostaną ukarani za brak obowiązkowości; z drugiej zwykle podenerwowany nauczyciel, który nie może przeprowadzić lekcji wedle zaplanowanego scenariusza.

Zaskoczeni uczniowie mogą rozpocząć obserwacje od stwierdzenia, że oba wyrazy rozpoczynają się od tej samej głoski (litery). Dostrzeżenie tego faktu warto pochwalić, zachęcając do dalszych poszukiwań – już nie tylko podobieństw w brzmieniu niektórych głosek. Skojarzenia będą prowadzić do kolejnych coraz bardziej niezwykłych i ciekawych odkryć, których w takim projekcie nie jesteśmy w stanie przewidzieć do końca. Zakładając rozwiązania, musimy przyjąć możliwość odmiennej ich realizacji. Dla ilustracji przedstawianego problemu przyjmijmy następujące pomysły uczniów: książka może opowiadać o kosmosie, kosmos trzeba umieć czytać, podobnie jak książki, w kosmosie i w książkach można odkrywać różne światy, tajemnice; i książki, i kosmos mogą być dla człowieka zamknięte, nieczytelne, ale wtajemniczeni, znający alfabet kosmosu i alfabet książki, (może alfabet kultury) radzą sobie z odczytywaniem obu.

Ćwiczenie spełni swoje zadanie, gdy uczniowie uruchomią wyobraźnię i będą podawali coraz śmielsze analogie, układające się w ciągi podobieństw, które będzie można wzajemnie przeciwstawiać. Nauczyciel może przerwać budowanie analogii bezpośrednich, gdy zostanie przedstawiona szczególnie ciekawa lub kontynuować ćwiczenie do momentu wyczerpania pomysłów.

Drugi rodzaj ćwiczeń polega na budowaniu analogii osobistych. Nauczyciel poleca uczniom, by z przedstawionych propozycji wybrali określenia przymiotnikowe odnoszące się do obu porównywanych elementów. W przedstawianym przykładzie są to określenia takie, jak: tajemnicze, zamknięte, nieczytelne. Zadanie stawiane przez nauczyciela powinno teraz zainspirować do wejścia w rolę zamkniętej, nieczytelnej książki.

Tym razem uczniowie mają za zadanie nazywać uczucia, emocje, odczucia, także fizyczne, zamkniętej nieczytelnej książki. Chodzi o to, by uruchomili wyobraźnię i powiedzieli coś niekonwencjonalnego, nie jako obserwator z zewnątrz, lecz jako przedmiot, który czuje.

Zalóżmy więc, że z jednej strony pojawią się w uczniowskich wypowiedziach emocje strachu i niepokoju, wynikające z przekonania, że nikt „mnie” nie otworzy i nigdy nie zrozumie „moich” liter. Z drugiej może znajdą się tacy, którzy będą opisywać dumę i radość z mądrości tak wielkiej, że dostępnej tylko dla wybranych. Ćwiczenie to ma na celu zgromadzenie jak największej liczby wrażeń o przeciwstawnym charakterze. Jest ono bowiem

przygotowaniem do budowania oksymoronów. Kolejnym zadaniem uczniów jest wskazanie najbardziej skrajnych sformułowań i zestawienie ich w celu zbudowania oksymoronu. W naszym modelu mogą to być dwie pary: strach i duma oraz niepokój i radość. Przekształcone w oksymorony, otrzymają formę: dumny strach; straszna duma i radosny niepokój; niepokojąca radość.

Ostatnie ogniwo ćwiczeń zmierza do interpretacji oksymoronów i odpowiedzi na pytanie, co one znaczą. Jak można odnieść znaczenia tych oksymoronów do sytuacji zaistniałej na początku lekcji? Każda interpretacja uczniów powinna być przedstawiona z dwu perspektyw. Warto, by przedyskutowali problem „strasznej dumy” lub „dumnego strachu” oraz „radosnego niepokoju” i „niepokojącej radości” – z jednej strony w odniesieniu do siebie samych, a z drugiej – w odniesieniu do nauczyciela. Może warto by na koniec, metodą analogii osobistych, spróbowali stać się nauczycielem i odpowiedzieli na pytanie, co czują. Takie ćwiczenie może być dla młodzieży trudne emocjonalnie. Mimo to warto je przeprowadzić, by uświadomić relacje nauczyciel – uczeń, nie jako zależność podległości, lecz partnerstwa, także w odczuciach niepokoju, choć pewnie czego innego będzie on dotyczył w odczuciach ucznia i nauczyciela. Tego typu ćwiczenie może też prowadzić do przelamywania niechęci lekturowej. Końcowy problem mógłby brzmieć następująco: „Korzystne straty czy stracone korzyści – rozważania po (nie)odbytej lekcji polskiego”.

Taka lekcja, którą można przeprowadzić w jakimkolwiek momencie procesu dydaktycznego, gdy nauczyciel odkrywa, że młodzież nie przeczytała zalecanej lektury, jest próbą niestandardowego rozwiązania problemu. Dominują w niej cele wychowawcze. Po pierwsze uczniowie mimo swego niedojrzałego zachowania potraktowani zostają po partnersku. Po drugie ich zachowanie nie zostało skwitowane naganą, tylko wprowadzony został element refleksji nad problemem czytania w ogóle oraz korzyści lub ich braku, wynikających z sytuacji lekcyjnej. Po trzecie, efektem rozważań ma być napisanie pracy, która jeszcze raz sprowokuje do myślenia. Na koniec zaś przeprowadzone ćwiczenia stanowią przygotowanie do sposobu rozmowy o tekście literackim, który nie został przeczytany.

Z przeprowadzonej diagnozy wynikać mogło, że *Reduta Ordona* nie została przeczytana ze zwykłego lenistwa, ale też z powodu bariery języka. Trudności mają dwie przyczyny – pierwsza to słownictwo militarne oraz formy wyrazów, które wyszły z użycia, druga to metaforyka romantyczna, mniej atrakcyjna i nieprzekonująca dla młodego współczesnego człowieka. Lektura utworu Mickiewicza powinna być więc dodatkowo umotywowana. Naucz-

niowskie pytanie, dlaczego trzeba czytać ten dziewiętnastowieczny wiersz, można próbować odpowiedzieć na początku, ale można też zaproponować odłożenie odpowiedzi na koniec cyklu, którego pierwsza lekcja zostanie oparta na krótkim wierszu Anny Świrszczyńskiej *Budując barykadę*.

Pierwsza lekcja rozpoczyna się od pytania, które powinno otworzyć uczniów na problem podjęty przez poetkę w utworze. Nauczyciel stawia je bardzo konkretnie: kogo nazywa się tchórzem, a kogo bohaterem? Prosi o opis sytuacji i zachowań oraz podanie przykładów.

Zadanie to może zostać wykonane w czterech kiluosobowych grupach. Na arkuszach papieru uczniowie zapisują cechy i sytuacje uznane przez nich za bohaterskie i tchórzowskie. Po kilku minutach pracy w zespołach powinny powstać zbiory określeń, skomentowane przez wybraną osobę. Celem takiego postępowania jest uzmysłowienie sensu obu pojęć z wyraźnym ich przeciwstawieniem. Arkusze papieru rozwieszamy na ścianie.

Po wykonaniu pierwszego ćwiczenia należy głośno, wzorcowo przeczytać utwór.

Baliśmy się budując pod ostrzałem
barykadę.

Knajpiarz, kochanka jubilera, fryzjer,
wszystko tchórze.
Upadła na ziemię służąca
dźwigając kamień z bruku, baliśmy się bardzo,
wszystko tchórze –
dozorca, straganiarka, emeryt.

Upadł na ziemię aptekarz
włokąc drzwi od ubikacji,
baliśmy się jeszcze bardziej, szmuglerka,
krawcowa, tramwajarz,
wszystko tchórze.

Upadł chłopak z poprawczaka
włokąc worek z piaskiem,
więc baliśmy się
naprawdę.

Choć nikt nas nie zmuszał,
zbudowaliśmy barykadę
pod ostrzałem.

Pytania nauczyciela:

1. Jak określić ludzi budujących barykadę? Uzasadnijcie swój sąd.

Wypowiedzi uczniów mogą zmierzać w dwu kierunkach. Z jednej strony uczniowie mogą zauważyć, że są w wierszu przedstawieni zwykli ludzie, postawieni w jakiejś ekstremalnej dla nich sytuacji, budują barykadę, czegoś bronią, są więc bohaterami. Z drugiej natomiast mogą pojawić się wypowiedzi, zwracające uwagę na kilkakrotne powtórzenie słów: „tchórze”, „baliśmy się”. Wnioski osób czytających tylko warstwę słowną, mogą prowadzić do postawienia tezy, że przedstawione tu postaci to tchórze. W takiej sytuacji proponujemy zderzenie obu przeciwstawnych określeń: bohater – tchórz i zbudowanie oksymoronu: bohaterski tchórz.

Jeśli uczniowie orzekną jednomyślnie, że osoby budujące barykadę to bohaterowie, należy zapytać, dlaczego tyle razy powtórzono w utworze formułę „wszystko tchórze” i zaproponować zbudowanie oksymoronu z dwu przeciwstawnych określeń.

2. Kto to jest „bohaterski tchórz”? Wyjaśnijmy problem, odnosząc go do utworu Anny Świrszczyńskiej. Zwróćcie uwagę na to, kim byli ludzie budujący barykadę.

Powinna nastąpić wymiana zdań, która doprowadzi uczniów do wielu spostrzeżeń, a wśród nich np.:

- ludzie uczestniczący w budowaniu barykady to osoby przypadkowe, żadna z nich nie ma cech bohatera;
- boją się, działają pod presją chwili, są ostrzeliwani, jest jakaś wojna;
- boją się, ale potrafią coś wspólnie zrobić;
- budowanie barykady pod ostrzałem jest aktem odwagi;
- ludzie, bojąc się, mogli czuć się tchórzami, ale ich dzieło (pod ostrzałem) jest bohaterskie;
- bohaterski tchórz to ktoś, kto mimo strachu uczestniczy w jakimś niebezpiecznym, ważnym dla innych przedsięwzięciu;

Uczniowskie wypowiedzi wypisane na tablicy utworzą rodzaj mapy mentalnej, na której uwidoczni się ambiwalencja tchórzostwa i bohaterstwa. Wypisane zostaną wszystkie określenia zajęć i zawodów osób uczestniczących w budowaniu barykady. Przed rozmową o ważnych elementach kompozycyjnych, które dodatkowo objaśniać będą „bohaterskie tchórzostwo”, czy „tchórzowskie bohaterstwo” należy postawić pytanie o umiejscowienie w czasie zdarzenia przedstawionego w wierszu.

3. Jakie wydarzenia historyczne przywołane zostały w utworze?

Odpowiedzi uczniów mogą być bardzo różne, w zależności od ich kompetencji historycznych. Wiersz wyraźnie sygnalizuje, że jest to „jakaś wojna”.

Nauczyciel powinien jednak pamiętać, że dla gimnazjalisty takim samym czasem historycznym, w którym budowano barykady może być powstanie warszawskie, jak i wydarzenia roku 1970 lub stanu wojennego ogłoszonego w 1981 roku w Polsce. I wszystkie te historyczne wydarzenia prawdopodobnie zostaną przywołane jako odpowiedź na postawione pytanie. Oczywiście nie wszystkie będą słuszne i trzeba je zweryfikować.

Warto zatem przynieść na lekcje cały tomik wierszy Anny Świrszczyńskiej pt. *Budowałam barykadę* i wyjaśnić, że wydany został w 1974 roku, więc uczniowie już powinni wyeliminować wydarzenia, które miały miejsce po tym roku. Gdy zostanie przeczytany pierwszy utwór z tomiku pt. *Ostatnie polskie powstanie*, wszystkie wątpliwości zostaną rozwiązane. Zaproponowany tu sposób postępowania, odwrócony w porównaniu z najczęściej przyjętym procesem uczenia, ma na celu stałą mobilizację intelektualną. Uczniowie samodzielnie konstruują prawidłową odpowiedź. Nauczyciel podsuwa tylko dwie dodatkowe przesłanki, podaje rok wydania i cytuje pierwszy utwór tomiku, w jakim znajduje się wiersz.

Ustalenie historycznego punktu odniesienia, ważnego dla tego utworu, prowadzi do rozważań o sposobie przedstawiania wydarzeń. Warto, by uczniowie przeczytali tekst jeszcze raz i wynotowali z niego powtarzające się sformułowania i wyrazy, a następnie dostrzegli, jak w układzie kompozycyjnym są one uporządkowane. Wzajemna wymiana zdań doprowadzi do odkrycia:

- klamry kompozycyjnej:
 - „budując pod ostrzałem barykadę” (baliśmy się);
 - „zbudowaliśmy barykadę pod ostrzałem” (choć nikt nas nie zmuszał)
- anafory, czyli powtórzenia na początku trzech wersów:
 - czasownika upadł, upadła;
 - fraz: „wszystko tchórze” i „baliśmy się bardzo”, „jeszcze bardziej”, „naprawdę”
- wyliczenia zajęć i zawodów ludzi biorących udział w budowaniu barykady.

Rozmowa o tych elementach konstrukcyjnych jest punktem wyjścia do rozważań o funkcji zastosowanych rozwiązań stylistycznych i kompozycyjnych w wierszu. Przed uczniami warto postawić problem, dlaczego chaos działań, w jakich uczestniczyły wymienione osoby zastąpiony został tak uporządkowaną formą wypowiedzi. Uczniowie mogą rozważać różne kwestie, a wśród nich perspektywę czasu, jaka dzieli napisanie utworu od doświadczeń i przeżyć, ale także na oszczędność języka, który bardziej oddaje dramatyzm sytuacji niż wówczas, gdyby użyto zbyt wielu emocjonalnych

sformułowań. Język może być wyrazem zdziwienia, że dzieło (barykada) zostało zbudowane. Rozmowy uczniów powinny być poszukiwaniem argumentów dla określenia funkcji zastosowanej formy wypowiedzi. W ten sposób nabywają oni świadomości, że słowo w poezji, nawet wówczas, gdy wydaje się zwyczajne i kolokwialne, sygnalizuje znaczenia metaforyczne.

W czasie rozważań o języku wiersza, warto znów powrócić do elementu synektyki i zapytać, co to znaczy „upaść”. Uczniowie wdrożeni już do tego typu ćwiczeń z pewnością zaczną poszukiwać różnych znaczeń dosłownych, metaforycznych i symbolicznych. Warto pozwolić na najbardziej odległe skojarzenia, bo mogą one doprowadzić do przywołania biblijnego upadku Chrystusa pod krzyżem. Jeśli jednak takie skojarzenie się nie pojawi, można po prostu zapytać o analogie: co wspólnego mają upadek i Chrystus. Skojarzenia powinny doprowadzić do przywołania tego momentu z męki pańskiej, który opowiada o upadku pod krzyżem. Na kolejne pytanie – co łączy ludzi budujących barykadę z Jezusem – nauczyciel może otrzymać takie odpowiedzi: cierpienie, skazanie na śmierć, pokora, bojaźń, czyli wszystkie najbardziej ludzkie doświadczenia emocjonalne i fizyczne.

Po tak przeprowadzonych rozważaniach warto zapytać jeszcze raz o „tchórzowskie bohaterstwo” lub „bohaterskie tchórzostwo” i chętnym uczniom zaproponować lekturę całego tomiku. Rozważania przeprowadzone tak, jak pokazano je w odniesieniu do utworu, są szansą na uświadomienie metaforyczności tekstu i drogą do pokazania sposobu mówienia o dziele artystycznym. Proces ten stanowi jeden z najważniejszych elementów kształcenia umiejętności interpretacyjnych.

Na kolejną lekcję uczniowie znów są proszeni o przeczytanie *Reduty Ordona* Adama Mickiewicza. Tym razem jednak warto zadbać, by wykonali w grupach, po lekcjach, w czasie koleżeńkiego spotkania (można też przez Skype) ćwiczenie, które doprowadzi do zgromadzenia analogii wierszy Mickiewicza i Świrszczyńskiej. Uczniowie przyjdą na zajęcia z gotowymi propozycjami, które zapiszą na przygotowanych tablicach, znajdują się tam określenia wskazujące np., że oba teksty są poetyckie, pokazują walkę, w obu ukazano jakiś upadek, ale i bohaterstwo, oba pokazują nierówne siły walczących stron. Zadanie domowe ma kilka celów. Po porażce nauczyciela i uczniów (bo brak przygotowania do lekcji jest porażką obu stron), nauczyciel wraca do tematu, ponawia polecenie, które jest już znacznie pełniej umotywowane. Przygotowanie zestawu podobieństw obu utworów, jest świadectwem dyskusji w grupach i wstępnej refleksji, która w związku z tym musiała się odbyć. Przygotowywanie listy podobieństw w domu może być inspirujące dla poszukiwania zasadniczych odmienności obu

tekstów. Na lekcji uczniowie mogą zacząć szukać różnic w podobieństwach. Bez trudu dostrzeżona zostanie odmienność poetyki i długości tekstów, różnica w perspektywie oglądu zdarzeń. W utworze Mickiewicza pokazana jest walka regularnych wojsk, oglądana i komentowana z odległości, w utworze Świrszczyńskiej pod ostrzałem budują barykadę cywile, a podmiotem mówiącym jest jedna z osób uczestniczących w tym doświadczeniu.

Wstępne obserwacje porównujące oba teksty powinny ułatwić wejście w problematykę utworu Mickiewicza. Uczniowie na podstawie tekstu wskażą wydarzenie historyczne utrwalone w utworze. Wystarczy, by w encyklopedii klasycznej lub cyfrowej odnaleźli nazwisko Ordon i zapoznali się z informacją o jego uczestnictwie w powstaniu listopadowym. W nocie o bohaterze utworu odnajdą informację, że nie zginął on w powstaniu, lecz wiele lat później, na emigracji popełnił samobójstwo.

Uwagę uczniów powinna zająć ostatnia strofa utworu Mickiewicza:

On będzie patron szańców! – Bo dzieło zniszczenia
 W dobrej sprawie jest święte, jak dzieło tworzenia.
 Bóg wyrzekł słowo stań się, Bóg i zgiń wyrzecze.
 Kiedy od ludzi wiara i wolność uciecze,
 Kiedy ziemię despotyzm i duma szalona
 Obleją, jak Moskale redutę Ordon –
 Karząc plemię zwycięzców zbrodniami zatrute,
 Bóg wysadzi tę ziemię, jak on swą redutę.

Rozważania o sensie czynu bohatera, pokazanego w utworze w kontekście gestu Boga, powinny doprowadzić uczniów do spostrzeżeń, że taka prezentacja stanowi podstawę budowania mitu powstania listopadowego. Na koniec warto by uczniowie dostrzegli odmienność języków poetyckich, którymi przedstawiono doświadczenia dwu powstań: listopadowego i warszawskiego. Język utworu Adama Mickiewicza buduje mit walki narodowowyzwoleńczej, język wiersza Anny Świrszczyńskiej demitologizuje działania powstańcze ludności cywilnej. Celem tych rozważań jest odkrycie przez uczniów dwu odmiennych sytuacji walki powstańczej. Utwór romantyczny pokazuje wprawdzie walkę nierówną, ale po obu stronach są żołnierze, utwór dwudziestowieczny pokazuje kompletną nierówność sił, bo z jednej strony jest wyszkolone wojsko, a z drugiej kobiety, emeryci, młodzież – słowem cywile, bez znajomości wojennego rzemiosła.

Utwór Adama Mickiewicza, czytany w kontekście dwudziestowiecznego wiersza przywołującego pamięć powstania warszawskiego, uświadamia dwa doświadczenia historyczne i dwa języki mówienia o nich. Uczniowie mogą

na koniec zdecydować, który sposób literackiej kreacji jest dla nich bardziej przekonujący. Może się zdarzyć, że nie będą chcieli dokonywać jednoznacznych wyborów, bo dostrzegą, że dwa te wydarzenia wymagały odmiennego języka. Przy końcu lekcji trzeba powrócić do pytania, dlaczego czytamy teksty Adama Mickiewicza. Teraz mogą odpowiadać na nie sami uczniowie. Po lekcjach, w których uczestniczyli, mogą dostrzec i rozważyć problem zachowania w pamięci pokoleniowych doświadczeń.

Proponowany sposób prowadzenia lekcji prowadzi do rozważenia zagadnienia skutków przyjęcia lub odrzucenia pamięci historycznej zapisanej w tekście literackim. Można więc zaproponować rozprawkę na temat: „Literacki obraz historii – pomaga czy utrudnia jej zrozumienie? Rozważ problem sięgając do znanych ci utworów przywołujących tematykę historyczną”.

Dlaczego zatem warto uczyć interpretacji? Dlatego, że jest to sposób mówienia nie tylko o literaturze, lecz także o doświadczeniu człowieka. Umiejętność interpretacji to podstawa rozumienia otaczającego świata, ale także samego siebie.

Literatura

Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., 1999, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przeł. Krużewski K., Warszawa 1999.

Limont W., 1994, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Why Is It Worth to Teach How to Interpret Texts?

The article presents the possibilities of using the techniques of synestics in the process of teaching how to interpret poetry. The author of the article uses exercises and techniques of synestics in two functions: educational and didactic. She creates situation in which students have not read the text they were asked to read and explains how exercises can lead to developing self-awareness that encourages reading. A lesson that leads to interpreting Anna Świrszczyńska's poem *Budowałam barykadę* [*I Built a Barricade*] motivates reading Adam Mickiewicz's *Reduta Ordona* [*Ordon's Redoubt*]. The author describes a process of presenting poetic texts to the lower secondary school student in a way that makes him realize important existential problems undertaken by the poetry.

Key words: synestics, interpretation, poetry