



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

**Title:** Zmierzyć się z tekstem poetyckim na lekcji i na maturze

**Author:** Ewa Jaskółowa

**Citation style:** Jaskółowa Ewa. (2004). Zmierzyć się z tekstem poetyckim na lekcji i na maturze. W: A. Opacka (red.), "Interpretacje i nowa matura" (S. 76-87). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

*Ewa Jaskółowa*

## ***Zmierzyć się z tekstem poetyckim na lekcji i na maturze***

Poezja XX wieku jest bardzo wdzięcznym obszarem literackich penetracji nie tylko dla badaczy literatury. Warto, by uczniowie dostrzegli w poezji ten rodzaj literackiego przekazu, który pozwala na odkrycie wielu znaczeń i sensów. W utworze poetyckim znaczenia są bardzo skondensowane i umiejętność ich odczytania to umiejętność wnikania w słowo. Najogólniej zatem można by powiedzieć, że umiejętność odczytywania poezji polega na sprawności odszyfrowania metafory. Dochodzenie do tej sprawności wiedzie przez analizę tekstu.

Poezja zawsze była formą wypowiedzi literackiej przeznaczoną dla elitarnych kręgów odbiorców, na pewno wymaga ona dużej wrażliwości na słowo. I jeśli nawet uznamy, że sztuka interpretacji wymaga jakichś specjalnych predyspozycji, to wyposażyć w umiejętność czytania i rozumienia tekstu poetyckiego, wskazując odmienność jego czytania w porównaniu z tekstem informacyjnym, można każdego. I tu otwiera się pole działań nauczyciela w nowej szkole.

Warto uświadomić sobie dość trudną sytuację nauczyciela, który musi wypełnić dwa zadania. Pierwsze to otwarcie ucznia na tekst, pobudzenie jego intelektualnych potrzeb i wyzwolenie „inicjatywy samowychowania” – jak pisze Barbara Myrdzik<sup>1</sup>. To zadanie dla wychowawcy, który pozwala pytać, błądzić, dyskutować. Ale ten sam nauczyciel musi wypełnić także drugie zadanie – przygotować ucznia do egzaminu. Musi więc sprawdzać stopień opanowania określonych sprawności i zdobytych kompetencji, które wynikają

---

<sup>1</sup> B. Myrdzik: *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999, s. 41 i nast.

z wiedzy. Sprawne skojarzenie tych dwu ról sprawia nauczycielom pewne kłopoty<sup>2</sup>. Zrozumienie tekstu literackiego (w szczególnym przypadku poetyckiego) dokonuje się etapami. Najpierw uruchomiona zostaje intuicja, później refleksja, którą można odnieść do własnego doświadczenia, a następnie odbiór zostaje pogłębiony przez zrozumienie kompozycyjnych układów i gier zastosowanych w tekście. Od sprawnego przeprowadzenia uczniów przez te etapy zależy powodzenie dydaktyczne. Nauczyciel musi zatem zaplanować lekcje, które będą skupiały się na odkrywaniu sensu tekstu i jego kontekstów, wskazywaniu źródeł tradycji i sposobów przełamywania konwencji, by następnie przeprowadzić sprawdzian stopnia umiejętności rozumienia tekstu i uruchamiania wiedzy o jego kontekstach.

Dwudziestowieczna poezja podejmuje rodzaj gry z konwencjami właściwie wszystkich epok wcześniejszych – od klasycyzmu po romantyzm i neoromantyzm. A te prowadzą do podjęcia i pokazania najrozmaitszych problemów człowieka tego wieku, jego zagrożeń, upadków, ale i egzystencjalnych nadziei. Warto zatem wskazać na poezję jako wartość, dzięki której człowiek współczesny zatrzyma się na moment, by refleksyjnie odkryć coś, co w innej sytuacji nie budziłoby jego zdziwienia i refleksji.

Pierwsza zatem zasada, która powinna być systematycznie realizowana, to praca z tekstem literackim. Naczelnym jej celem jest przechodzenie od tekstu do kontekstu. Oznacza to, że wszelkie uogólnienia interpretacyjne muszą wypływać z analizy utworu lub jego fragmentu. Uczeń na lekcji zbiera materiał do uogólnień, które będą dotyczyły różnych kwestii: programu poetyckiego, prądów, konwencji, zadań literatury wyznaczanych przez różne epoki i różnie rozumianych przez pisarzy kolejnych czasów.

Powodzenie na egzaminie maturalnym to przede wszystkim konsekwencja określonego zaplanowania procesu dydaktycznego, procesu nastawionego na nauczanie myślenia analitycznego, zmierzającego do uogólniających, syntetycznych wniosków, myślenia zatem logicznego, samodzielnego, może czasem kontrowersyjnego, ale prowadzącego do budowania otwartości ucznia na dzieło literackie i eliminującego sztamę, rutynę i nudę. Ten sposób myślenia legł u podstaw wszystkich zmian w polonistyce szkolnej, zmian zaproponowanych najpierw przez autorki serii podręczników *To lubię!*, a następnie zapisanych i wymuszanych przez reformę.

Wraz z myśleniem o reformie pojawiły się istotne kwestie dotyczące zakresu nauczania literatury. Dylematy w gruncie rzeczy dotyczą odpowiedzi na pytanie, czy zachować chronologiczny układ treści w programie szkoły średniej, czy też z niego zrezygnować. Powiedzmy od razu, jeśli chcemy oder-

<sup>2</sup> W trakcie spotkań z nauczycielami, gdy mowa jest o sposobach otwierania ucznia na tekst poetycki, nauczyciele bardzo często mówią o braku czasu na stosowanie proponowanych metod, twierdzą, że czas muszą wypełnić takimi ćwiczeniami, które zapewnią przygotowanie do egzaminu sprawdzającego wiedzę.

wać literaturę współczesną od jej korzeni, jeśli chcemy wprowadzić do świadomości uczniów chaos, to możemy zrezygnować z chronologii. Można usłyszeć głosy, że odległa literatura staropolska już nie jest w stanie zainteresować ucznia, że naiwne postawy romantyczne nie wzruszą nastolatków, a pozytywistyczne ideały są tak odległe od doświadczeń współczesnej młodzieży, że mogą tylko pozostać w lamusie. Ale tak argumentujący nie chcą pamiętać, że tradycja średniowiecza i baroku, a jeszcze bardziej romantyzmu obecna jest w całej literaturze XX wieku. Jest w tej literaturze obecna także tradycja Biblii i antyku, są gry z młodopolskimi konwencjami, nawet kontynuacja myśli pozytywistycznej, a klasycyzm Kochanowskiego i ideały renesansowego humanizmu są wyrazem realizacji pełni człowieczeństwa. Ale żeby ta świadomość stała się udziałem młodego człowieka poznającego literaturę współczesną, musi on poznać jej źródła. Musi zatem pochylić się nad fragmentami Biblii i przekazami zostawionymi przez starożytnych Greków i Rzymian, musi poznać literackie zjawiska przeszłości, by zobaczyć, jak wobec nich sytuuje się współczesna sztuka i literatura. Wiele jest tekstów poetyckich, których migotliwość znaczeniowa może być dostrzeżona wówczas, gdy uczeń swobodnie porusza się po obszarach całej literatury. Co więcej, egzamin maturalny takiej swobody odnajdywania różnorodnych związków z literaturą wcześniejszą i późniejszą od abiturienta wymaga. I trzeba pamiętać o tym, że bez systematycznego oglądu utworów literackich, bez oglądu, w którym będzie panował porządek, także chronologiczny, nie wykształcimy u młodego człowieka ani umiejętności odbioru tekstu literackiego, ani sprawności poruszania się po obszarze całej literatury.

Przyjrzyjmy się zatem tekstowi Kazimierza Wierzyńskiego *Msza*, który może być przedmiotem oglądu równie dobrze na lekcji poświęconej odbiorowi utworów skamandryckich, jak i na egzaminie maturalnym. Prześledźmy etapy poznawania znaczeń tego tekstu i konsekwencje zatrzymywania się na różnych poziomach odbioru.

### **Msza**

O, południe niedzielne! Radosna mszo świata!  
 Nabożeństwo zachwytu! Cudu chwilo boża!  
 Z ołtarza niebios leje się słoneczna zorza  
 I łaską swych promieni ziemię w krąg oplata.

Pokłony w uniesieniu nisko biją zboża,  
 A z duszy łąk modlitwa zapachów skrzydłata  
 Wrywa się przez kwiaty, jak kadzidło lata!  
 W ekstazie padły krzyżem w szary proch rozdroża.

Podniesienie! Jak cicho! Sam Bóg hostię słońca  
 W białych palcach obłoków nad jasne lazury  
 Podnosi uroczyście i wolno do góry.

Zamarło serce ziemi. Ciszy nic nie znąca,  
Jeno przed nieb ołtarzem dzwonią, dzwonią w dzwonki  
Ministranci niebiescy, pobożne skowronki<sup>3</sup>.

Na lekcji języka polskiego w klasie III liceum ten utwór może się pojawić w związku z prezentacją poezji XX wieku. Zakładamy, że uczniowie wcześniej poznali takie utwory Juliana Tuwima, jak: *Wiosna*, *Czereśnie* czy *Syna poetowego narodziny*. Samodzielnie przeczytali natomiast kilka innych utworów, jak choćby: *Rwanie bzu*, *Źródło*, *Sokrates tańczący*. Dobór tekstów podporządkowany jest pokazaniu skamandryckiego modelu wiersza. Chodzi zatem o to, by uczniowie na podstawie wierszy Tuwima zaznajomili się z wyznacznikami tego modelu, znamionnymi dla pierwszej fazy twórczości Skamandra, by rozpoznawali w tradycyjnej formie wiersza elementy nieznane romantycznej i neoromantycznej literaturze, takie jak: witalizm, biologizm, panteizm, dionizyjskość, nowy typ bohatera lirycznego i odmienną tematyczną utworów skamandryckich w porównaniu z dominującą w wieku XIX.

Realizując zasadę odbioru tekstu sformułowaną wyżej, a polegającą na przechodzeniu od intuicyjnego oglądu do zracjonalizowanego uogólnienia, warto oddać głos uczniom, którzy wyartykułują swoje sądy. Zachęta do budowania pierwszych hipotez interpretacyjnych kończy się zwykle konkluzją, że wiersz *Msza* jest opisem jakiejś pory dnia. Uczniowie sugerują, że poeta prezentuje wschód słońca<sup>4</sup>, południe lub obie te pory dnia jednocześnie, że opis pory dnia przeplata się z opisem mszy. Różne uczniowskie odpowiedzi łączą jeden sposób odczytywania – Janusz Sławiński nazywa go czytaniem potocznym<sup>5</sup>. Chodzi więc o to, by nie poprzestać na poziomie owego naiwnego odbioru, lecz tak zaprogramować działania dydaktyczne, by rozszerzyć normy czytania potocznego, by uczeń poznał „normy czytania potocznego warstw wykształconych”. Janusz Sławiński, pisząc o interpretacji literaturoznawczej i potocznej, zwraca uwagę na element „negocjowania sensu”. Chodzi o to, że interpretator specjalista nie może też zupełnie ignorować potocznego czytania tekstu, ale nie może pozostawać na poziomie owych pocziwych odczytań potocznych. Sławiński pisze:

<sup>3</sup> Wiersz podaję za: K. Wierzyński: *Poezje zebrane*. Zebrał i posłowiem opatrzył W. Smaszcz. Białystok 1994, s. 32.

<sup>4</sup> O sugestiach uczniowskich piszę na podstawie lekcji przeprowadzonych w ramach ćwiczeń z metodyki literatury. Sugestia, że utwór prezentuje wschód słońca, pojawiła się także na ćwiczeniach z poetyki opisowej na I roku studiów filologicznych. Prawdopodobnie tak odczytano znaczenie trzeciej strofy utworu, nie zwrócono uwagi na apostroficzny zwrot, który rozpoczyna utwór.

<sup>5</sup> Por. J. Sławiński: *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*. W: *Problemy teorii literatury. Prace z lat 1985–1994*. Seria 4. Wyboru dokonał H. Markiewicz. Wrocław 1998, s. 315.

Cały ten proces negocjowania sensu jest wyobrażalny tylko wtedy, gdy potrafimy wskazać obszar wspólnoty wszystkich w nim uczestniczących [...]. Ów obszar to właśnie normy czytania potocznego warstw wykształconych. A nade wszystko wyposażenie normatywne, jakiego dostarcza – w dzisiejszej kulturze literackiej – szkolna wiedza o literaturze (określić ją można mianem „maturalnej”), która wyznacza poziom zerowy oczekiwań i umiejętności czytelnicznych tych warstw<sup>6</sup>.

To głos bardzo ważny dla właściwego rozumienia roli edukacji literackiej w warunkach reformy, w warunkach przystępowania do Unii Europejskiej i w ogóle w warunkach funkcjonowania w kulturze początku XXI wieku.

Idąc bowiem tropem myślenia wybitnego badacza i teoretyka literatury, który zawsze widzi w szkole sojusznika w kształceniu świadomego odbiorcy literatury, warto przyjąć postawę owego „negocjatora” sensu przez odkrywanie znaczeń, które w pierwszym momencie bywają niedostrzegalne. Pierwsze spostrzeżenia i hipotezy<sup>7</sup> muszą być postawione, bo świadczą o oczekiwaniach, jakie uczeń ma wobec tekstu, ale także o jego przyzwyczajeniach jako odbiorcy lub ogólniej, posługując się terminologią gadamerowską, ujawniają uczniowskie „przedsądy”. Nie można wszakże na nich poprzestać. Zatrzymanie odbioru tekstu na etapie odczytania zewnętrznych znaczeń, motywowanie takiego postępowania sugestią, że każdy odbiorca może rozumieć poezję inaczej, jest działaniem ze wszech miar szkodliwym. Uczeń nie czuje się zmobilizowany do odkrywania sensów głębszych, nie uczy się ani sposobów ich odkrywania, ani otwartości, a już na pewno nie zdobywa żadnej umiejętności analityczno-interpretacyjnej.

Wychodząc natomiast od podstaw hermeneutyki, można pytać uczniów, jaki stosunek do świata prezentuje człowiek wykreowany w tym tekście. Uczniowie powinni zatem z jednej strony przyrzeć się światu, który jest prezentowany, z drugiej sposobowi tej prezentacji, by w końcu określić cechy psychologiczne człowieka, który tak się wypowiada.

Jeśli nauczyciel wybierze formę pracy w grupach, może rozdać trzem grupom zadania do rozwiązania, stawiając odpowiednie problemy:

1. Jak wygląda świat przedstawiony i jaka pora dnia jest w utworze przedstawiona?
2. Jak jest prezentowany świat przedstawiony, czyli za pomocą jakich środków poetyckich?
3. Co można powiedzieć o emocjonalności i psychice człowieka, który tak mówi o świecie?

<sup>6</sup> J. Sławiński: *Uwagi o interpretacji...*, s. 317.

<sup>7</sup> Przed laty o metodzie stawiania hipotez pisał S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji*. Warszawa 1991, s. 81 i nast.

Jednocześnie musi pojawić się polecenie, skierowane do wszystkich, aby każde określenie potwierdzone zostało właściwym cytatem z tekstu. Jeśli uczniowie zostaną zobligowani do zapisania swoich odpowiedzi, to po to, by po wyczerpującej ustnej prezentacji przedstawić najistotniejsze sformułowania, stanowiące rozwiązania postawionego problemu. Takie postępowanie uczy jednocześnie werbalizacji własnych sądów z wykorzystaniem właściwej argumentacji, zmusza też do dyscypliny słownej w zapisie, uczy nazywania czynności, uczuć, cech osobowych. Każda grupa pochyla się nad utworem i wskazuje w nim te elementy kompozycyjne, które pomogą rozwiązać zadanie.

Z wypowiedzi uczniów może powstać zapis taki jak poniżej lub analogiczny:

1. Przedstawiono południe, świat jest piękny, uwznioślony, radosny, ale jednocześnie cichy; w świecie tym panuje jedność nieba i ziemi, w jednej chwili zjednoczony zostaje kosmos, moment, czas jest zatrzymany. (W zapisie powinny znaleźć się cytaty jako świadectwo logiki myślenia).

2. Prezentacja świata – jest bardzo emocjonalna, za pomocą wykrzyknień, powtórzeń, wyrażeń synestezyjnych; natura jest personifikowana i sakralizowana. Uwnioślenie podkreśla forma wiersza – sonet.

3. Z utworu wyłania się człowiek wrażliwy na uroki natury, pogodzony ze światem i całym kosmosem, radosny, pogodny, kochający życie...

Na następnym etapie lekcji można przed uczniami postawić pytanie o to, czego dowiedzieli się z tego utworu o sobie, o człowieku. Jakiego rodzaju emocje i przeżycia uświadamia człowiekowi początku wieku XXI wiersz napisany w pierwszej połowie wieku ubiegłego? W jakim stopniu są to emocje aktualne? A może tylko denerwujące współczesnego człowieka? Jeśli tak, to dlaczego? Takie wszakże odniesienie tekstu do własnych emocji i doświadczeń ucznia, które ma uświadomić mu uniwersalność przeżyć, nie powinno stanowić zamknięcia lekcji. Zakończenie rozważań o utworze na tym etapie w istocie może otworzyć ucznia na tekst poetycki, uświadomi mu, że poezja wyraża taki typ emocji, których sami sobie często nie uświadamiamy, a jeśli nawet zdarzy się nam odczuwać jakiś rodzaj radości w związku z obserwacją zwykłych lub niezwykłych zjawisk w przyrodzie, to nie wiemy, co z tym przeżyciem zrobić, jak je utrwalić. Zatrzymanie na tym etapie rozmowy o tekście czy wokół tekstu nie pozwala na uruchomienie wiedzy. Nauczyciele, zadowolający się osobistymi rozważaniami uczniów o poezji, dostrzegają na pewno rozwój emocjonalny ucznia. Brak jednak w tym postępowaniu silniej zaakcentowanego kształcenia intelektualnego. Uczeń po tak prowadzonych lekcjach nie będzie rozumiał, czego wymaga się od niego na egzaminie maturalnym lub – co jeszcze bardziej prawdopodobne – po prostu nie będzie zdawał sobie sprawy z tego, czego się od niego oczekuje. Będzie natomiast prezentował własne sądy i odczucia, to jednak nie wystarczy, by w sposób zadowolający rozwiązać zadanie z języka polskiego.

Jeśli natomiast nauczyciel, przygotowując do egzaminu maturalnego, do-  
kładnie wie, że uczeń musi być otwarty i dociekliwy, ale musi też mieć wiedzę,  
która „uruchomiona” we właściwym momencie pozwoli mu na wykonanie  
zadania maturalnego, to poprowadzi ucznia do kontekstów przez ten utwór  
otwieranych. Mówiąc o otwieraniu kontekstów przez wiersz, wskazując na  
konieczność wnikliwej obserwacji kompozycyjnych elementów sonetu, na po-  
szukiwanie funkcji zastosowanego gatunku i odkrycie wyraźnej aluzji literac-  
kiej do utworu romantycznego. Fakt, że w pierwszej chwili uczniowie „nie  
wpadną”<sup>8</sup> na trop romantycznego czy młodopolskiego śladu, nie może po-  
ciągać za sobą rezygnacji nauczyciela z mobilizowania klasy do takich po-  
szukiwań.

A zatem wiersz Kazimierza Wierzyńskiego „zagra” w kontekście wcześniej  
czytanych i omawianych utworów Juliana Tuwima. Uczniowie odkryją w nim  
fascynację naturą i kosmosem, połączą go ze skamandryckim witalizmem  
i uwzniośleniem zwyczajnego, powtarzalnego momentu południa niedzielnego.  
Wpiszą ten utwór w ramy poetyki Skamandra. Nie mogą wszakże pozostawić  
bez komentarza wyboru gatunku. Wiersz jest sonetem. Gatunek spopularyzo-  
wany przez Mickiewicza, a w Młodej Polsce uprawiany przez wszystkich  
poetów, niesie ważny element znaczeniowy: uwzniośla przedstawiany przed-  
miot. Wybór zatem tego gatunku przez autora wiersza dodatkowo podkreśla  
niezwykłość prezentowanego momentu. Wpisanie więc utworu w zasady two-  
rzenia znamienne dla poetyki Skamandra jest budowaniem wiedzy o tej  
poetyce, ponieważ z analitycznego jej oglądu uczeń ma wyciągać wnioski.  
Pozostaje wszakże odnalezienie tradycji, wobec której wiersz się wyraźnie  
sytuuje. Może zatem warto zaproponować uczniom, by poszukali w wierszu  
Wierzyńskiego śladów gry z tradycją romantyczną i próbowali zinterpretować  
jej funkcję. A na koniec zastanowili się także nad tym, który z prądów drugiej  
połowy XIX wieku mógł ukształtować taką poetycką wypowiedź jak *Msza*  
Wierzyńskiego.

Dopiero ten etap pozwoli na dopełnienie znaczeń tekstu i zrozumienie  
istoty działań analityczno-interpretacyjnych oraz uzmysłowi uczniom funkcje  
zabiegów poetyckich. Podstawę rozwiązania problemu stanowi odnalezienie  
w utworze fragmentu brzmiącego podobnie jak w powszechnie znanym sonecie  
Mickiewicza *Stepy akermańskie*. W tym samym miejscu obu sonetów znajduje  
się ta sama fraza: Mickiewicz: „Stójmy! Jak cicho!”, Wierzyński: „Podniesienie!  
Jak cicho!”. W tym kontekście znaczące jest także przywołanie sonetów, jako  
gatunku, który zastosował wcześniej Mickiewicz, opisując świat natury orien-

<sup>8</sup> Formuła „uczniowie wpadną” lub „nie wpadną” na coś nie jest moim ulubionym związkiem frazeologicznym, co więcej, uważam, że jest to niedobry skrót myślowy, zbyt często stosowany przez nauczycieli i studentów, a świadczący o braku świadomości, na czym polega kształtowanie umiejętności odbioru poezji w szkole.



talnej. Można więc wyciągnąć bardzo logiczne wnioski: jeśli Kazimierz Wierzyński, skamandryta, sięga do tradycji sonetu w opisie natury, przywołując frazę ze znanego powszechnie utworu Mickiewicza, to znaczy, że w jakiś sposób tradycję tę przywołuje. Pytanie dotyczy kwestii: jaka jest funkcja tego przywołania? Zadaniem uczniów będzie więc logiczne wyinterpretowanie sensu gry z romantyczną tradycją. Dostrzeżenie formalnego nawiązania powinno pociągnąć za sobą rozważania na temat zasadniczej różnicy w sposobie prezentacji natury w wierszu Mickiewicza i natury w wierszu Wierzyńskiego. Ten pierwszy pokazuje orientalną i egzotyczną, tęskniąc do swojskiej, ojczystej, litewskiej, ten drugi opisuje sytuację, o której romantycy mogli tylko marzyć – kontemplację przyrody ojczystej. W tym miejscu uczniowie mogą rozwijać swoje interpretacyjne rozważania, przywołując zarówno kwestie biografii, jak i problemy związane z odzyskaniem niepodległości, wskazując na reakcję skamandrytów na ten fakt historyczny. Warto pozwolić uczniom na swobodne wnioskowanie, gdy będzie ono konsekwencją dostrzeżonych zabiegów kompozycyjnych. Uczniowie mogą pobawić się w „detektywów”, którzy z przesłanek dotyczących poetyki Skamandra, sposobu przedstawienia natury w wierszu Wierzyńskiego; uruchamiając jednocześnie wiedzę o *Sonetach krymskich* i *Stepach akermzańskich* w szczególności, sformułują wnioski interpretacyjne.

Odkrycie z kolei bardzo wyrazistego operowania kolorami słońca, nieba i ziemi („słoneczna zorza”, „białe palce obłoków”, „jasne lazury”, „szary proch rozdroża”), a także synestezyjnej metaforyki, która łączy wrażenia wzrokowe i słuchowe, uzupełnia je wrażeniami węchowymi, pozwoli na usytuowanie lirycznej wypowiedzi w pobliżu zjawisk o charakterze impresjonistycznym. Każdy uczeń przywykły do obserwacji tekstu poetyckiego zauważy typowe dla impresjonizmu środki wyrazu: grę światłem, kolorem złocistym, białym i niebieskim, skomponowanymi na zasadzie kontrastu z szarością rozdroży, zatrzymanie i przeżycie momentu (południe niedzielne) oraz hiperbolizację tego przeżycia przez powtarzalność formuł o wyraźnym emocjonalnym charakterze: „radosna mszo świata”, „nabożeństwo zachwytu”, „cudu chwilo”.

Warto podkreślić, że tylko tak konsekwentnie budowany proces poznawania tekstów poetyckich pozwoli na „negocjowanie” sensów w trakcie lekcji. Uczniowie nie są pozbawieni możliwości swobodnego wypowiedzania się, ale swoboda wypowiedzi w którymś momencie zostaje zrygoryzowana, by na końcu, w interpretacyjnych wnioskach, znów pozwolić na budowanie wypowiedzi swobodnych, ale jednocześnie logicznie wynikających z dotychczasowych rozważań. W ten sposób dochodzi do sprawdzenia logicznego myślenia i operatywności wcześniej zdobytej wiedzy. Jednocześnie taka właśnie strategia odkrywania znaczeń poezji na lekcjach języka polskiego doprowadzi do wykształcenia u uczniów pewnych nawyków czytania i odkrywania sensów, spowoduje otwarcie na tekst, uwrażliwi na słowo poetyckie i przygotowuje do

odczytywania go w tych kontekstach, które wiersz „uruchamia”. Uruchamia wszakże, gdy uczeń dysponuje rzetelną wiedzą.

Zrezygnowałabym natomiast z formułowania opinii, że jakieś elementy tekstu są dla uczniów nieuchwytny. Ich uchwytność lub niemożność uchwycenia to kwestia zastosowania odpowiednich strategii nauczania, przemyślenia przez nauczyciela doboru tekstów literackich, który pozwoli uczniowi na obserwację, wnioskowanie i wykształcenie umiejętności odczytywania jednych utworów w kontekście innych, a co za tym idzie, na swobodne poruszanie się wśród zjawisk literackich. A stopień tej sprawności ma ocenić egzamin maturalny. Warto o tym pamiętać bez względu na to, co sądzi się o propozycjach nowej matury.

\*  
\*            \*

Sprawdzając zatem stopień uczniowskiej sprawności analityczno-interpretacyjnej, a także skuteczność stosowanych w trakcie procesu dydaktycznego metod nauczania, warto budować zadania dla uczniów podobne do tych, przed którymi staną oni na egzaminie maturalnym. Wiersz Kazimierza Wierzyńskiego może stanowić podstawę takiego zadania, gdy na lekcji omawiane są inne utwory tego autora. Do zadania warto stworzyć rodzaj modelu odpowiedzi, analogiczny do tego, jaki tworzony jest (będzie?) dla nauczycieli sprawdzających prace maturalne. Warto z paru powodów. Po pierwsze, nauczyciel w procesie interpretacyjnym odkrywa te potencjalne problemy, które dają się zauważyć w utworze, po drugie, uświadamia sobie, jakie obszary wiedzy powinien uruchomić uczeń, po trzecie w końcu, przy omawianiu pracy uczniowie otrzymują informację, jakie elementy analizy doprowadzają do interpretacyjnych wniosków i jak będzie oceniana ich praca maturalna. Pamiętajmy oczywiście o tym, że uczniowie mogą w swojej pracy odczytać tylko część modelowych elementów. Budując model trzeba mieć świadomość, że uczeń w czasie przeznaczonym na egzamin nie odkryje wszystkich elementów kompozycyjno-stylistycznych, nie sformułuje także rozbudowanych, a przede wszystkim wieloaspektowych wniosków interpretacyjnych. Pamiętać jednak warto, że stopień dotarcia do znaczeń i kontekstów w trakcie egzaminu maturalnego zależy w dużym stopniu od tego, jakiej wnikliwości oglądania tekstu nauczył się maturzysta w trakcie lekcji języka polskiego. Model pokazuje zatem potencjalność znaczeń, uczeń, odkrywając określoną część z nich, otrzymuje punkty, które będą stanowiły podstawę oceny szkolnej lub maturalnego zaliczenia<sup>9</sup>. Warto z całą mocą podkreślić, że do szkolnych interpretacji

<sup>9</sup> Nie rozważam kwestii możliwości czy braku możliwości zbudowania modelu analityczno-interpretacyjnego tekstu poetyckiego. Jestem natomiast przekonana, że są utwory, do których model taki zbudować bardzo trudno, są jednak i takie teksty (należy do nich utwór Wierzyńskiego *Msza*), które dadzą się w modelowe ramy ująć.

lekcyjnych nauczyciel może dobrać wiersze o bardzo różnym stopniu skomplikowania znaczeń, pamiętając jedynie o podstawowej zasadzie dydaktyki – stopniowaniu trudności. Przygotowując natomiast sprawdziany umiejętności analityczno-interpretacyjnych, warto dobrać utwory o wyrazistych cechach kompozycyjnych i stylistycznych, dających możliwość ich sfunkcjonalizowania w procesie interpretacji. Nauczyciel, budując zadania sprawdzające, powinien postawić sobie pytanie, jakie umiejętności sprawdza i jaką wiedzę w związku z tymi umiejętnościami uczeń uruchamia. Formuła zadania powinna zawsze zawierać informację dotyczącą wymagań stawianych przed uczniem. Musi więc zawierać polecenie analizy tekstu, interpretacyjnego wnioskowania, wskazywać problem do rozwiązania, ewentualnie dawać wskazówki dookreślające temat. Zadanie do rozwiązania na podstawie utworu Kazimierza Wierzyńskiego pt. *Msza* może być sformułowane na kilka sposobów:

1. *Analizę wiersza Kazimierza Wierzyńskiego „Msza” uczyn podstawą wniosków interpretacyjnych na temat sposobu prezentacji natury. Określ tradycję literacką, z której wyrasta ten sposób przedstawienia, i konwencję, w jaką się wpisuje.*

2. *Analizując wiersz Kazimierza Wierzyńskiego „Msza”, wskaż tradycję, z której wyrasta skamandrycki sposób prezentacji natury.*

3. *Gra z tradycją romantyczną i młodopolską w wierszu Kazimierza Wierzyńskiego „Msza”. Podstawą wniosków interpretacyjnych uczyn analizę wiersza.*

4. *Analizując utwór Kazimierza Wierzyńskiego „Msza”, przedstaw w interpretacyjnej rozprawce grę z romantyczną i młodopolską tradycją.*

Podstawę każdej formuły tematu stanowi wyszczególnienie działań operacyjnych, które muszą być wykonane: analizy i interpretacji, ponadto uczeń otrzymuje informację, w obszarze jakiej tradycji ma się poruszać i jaki problem rozwiązać.

Uczeń prezentuje umiejętności:

- analitycznego oglądu tekstu;
- logicznego myślenia;
- kojarzenia faktów.

Uczeń uruchamia wiedzę na temat:

- cech poetyki Skamandra;
- sytuacji, w której grupa ta występuje;
- tradycji, z której wyrasta prezentowany sposób poezjowania;
- elementów tradycji romantycznej;
- impresjonistycznego obrazowania;
- impresjonizmu.

Ogólnie – uczeń prezentuje operatywność wiedzy.

Model odpowiedzi może być zapisany w sposób, który prezentuję dalej. Zwracam uwagę, że model ten wychodzi od oglądu elementów kompozycyj-

nych, otwiera konteksty romantyczne i młodopolskie, by w końcu wypunktować elementy, które mogą stanowić wnioski interpretacyjne. Jednocześnie model ten może być podstawą schematu analizy i interpretacji tekstu na lekcji. Warto jednocześnie podkreślić, że model ma charakter porządkujący, nie jest natomiast obligatoryjnym planem uczniowskiej wypowiedzi pisemnej, bo nim być nie może. W uczniowskiej pracy skomponowanej w sposób, który wybierze sam uczeń, nauczyciel ma jedynie odnaleźć i ocenić zauważone, wydobyte i sfunkcjonalizowane przez ucznia zjawiska.

Model odpowiedzi uczniowskich:

1. Utwór jest sonetem.
2. Sonet – gatunek uwznioślający temat.
3. Tytuł *Msza* – sugestia świętości.
4. Uwnioślony moment południowego zenitu słońca.
5. Wyznaczniki uwnioślenia w tekście: brzmieniowe i znaczeniowe:
  - msza „świata” : „święta”;
  - słownictwo sakralizujące: „nabożeństwo”, „chwila boża”, „ołtarz niebios”, „podniesienie” (wymienić co najmniej trzy przykłady).
6. Sposób budowania niezwykłości momentu:
  - apostroficzne zwroty: „O, południe niedzielne! Radosna mszo świata!”, „Nabożeństwo zachwytu”, „chwilo boża”;
  - hiperbolizacja momentu przeżycia – cztery metafory określające południe: „południe niedzielne”; „radosna mszo świata”; „nabożeństwo zachwytu”, „chwilo boża”;
  - hiperbolizacja ciszy: „jak cicho”, „zamarło serce ziemi”, „ciszy nic nie zmaća”;
  - synestezja jako sposób wyrażenia ciszy, spokoju, zapachu letniego południa: „leje się słoneczna zorza”, „modlitwa zapachów skrzydłata”.
7. Sakralizacja natury przez wprowadzenie słownictwa związanego z obzędowością mszy: „ołtarz niebios”, „modlitwa zapachów”, „podniesienie”.
8. Moment kosmicznego zjednoczenia nieba i ziemi: „Z ołtarza niebios leje się słoneczna zorza / I łaską swych promieni ziemię w krąg oplata”.
9. Personifikacja natury jako sposób uwnioślenia: „Pokłony [...] biją zboża”, „z duszy łąk modlitwa zapachów [...] / Wyrzywa się przez kwiaty”;
10. Impresjonistyczny rodowód obrazowania:
  - gra światłem;
  - gra kolorem: złotym, jasnym lazurem, białym i szarym;
  - przeżycie chwili;
  - kojarzenie wrażeń wzrokowych, słuchowych i węchowych.
11. Przywołanie romantycznego sonetu Adama Mickiewicza pt. *Stepy akermańskie*.

12. Wskaźniki intertekstualnego nawiązania do utworu romantycznego:
  - „Podniesienie! Jak cicho!” (analogia do: „Stójmy! Jak cicho!”);
  - skupienie uwagi na jednym momencie doby (tu: południe; w utworze Mickiewicza: moment przechodzenia dnia w noc);
  - gra gatunkiem – oba utwory to sonety;
  - w obu utworach przedmiotem opisu jest natura.
13. Wnioski interpretacyjne:
  - utwór romantyczny eksponuje fascynację naturą orientalną, utwór skamandrycki – wyraz fascynacji naturą swojską (wyznaczniki tej natury to: „zboża”, „skowronki”);
  - natura w kosmicznym zjednoczeniu nieba i ziemi („Z ołtarza niebios leje się słoneczna zorza / I łaską swych promieni ziemię w krąg oplata”);
  - utwór wyrasta z młodopolskiej tradycji;
  - wiersz podejmuje tradycję romantycznej fascynacji naturą;
  - *Msza* realizuje, wyrosłe z romantycznego oglądu natury, młodopolskie zatrzymanie momentu;
  - utwór uwzniośla i sakralizuje zwykły letni krajobraz;
  - wiersz wyraża fascynację podmiotu lirycznego światem natury;
  - ubóstwienie natury jako wyraz skamandryckiego panteizmu;
  - skamandrycki zwrot do zwykłej codzienności jako wyraz odwrócenia od wielkich problemów narodowych.