

Maciej Szargot, Małgorzata Kaczmarek

W stronę interpretacji

Dwie odmienne propozycje
dydaktyczne dla nauczycieli
młodzieży szkolnej
i akademickiej

W stronę interpretacji

Dwie odmienne propozycje
dydaktyczne dla nauczycieli
młodzieży szkolnej
i akademickiej



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Maciej Szargot, Małgorzata Kaczmarek

W stronę interpretacji

Dwie odmienne propozycje
dydaktyczne dla nauczycieli
młodzieży szkolnej
i akademickiej



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2020

Maciej Szargot – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173
Małgorzata Kaczmarek – konsultant w Kujawsko-Pomorskim
Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu
87-100 Toruń, ul. Henryka Sienkiewicza 36

RECENZENT
Adam Regiewicz

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Piotr Pietrych

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA
Anna Sońta

PROJEKT OKŁADKI
krzysztof de mianiuk

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/Trinity

© Copyright by Maciej Szargot i Małgorzata Kaczmarek, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09679.19.0.K

Ark. wyd. 8,5; ark. druk. 14,25

ISBN 978-83-8220-038-6
e-ISBN 978-83-8220-039-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 665 58 63

SPIS RZECZY

Wstęp (Maciej Szargot, Małgorzata Kaczmarek)	7
---	---

Część I

Małgorzata Kaczmarek: Obraz a twórcza interpretacja tekstów literackich	11
1. Wprowadzenie	13
2. Opis metody	19
2.1. Kategorie obrazów	19
2.2. Bazy obrazów	22
2.3. Techniki pracy z obrazem i tekstem literackim	23
2.3.1. Grupa technik tradycyjnych	23
2.3.2. Grupa technik innowacyjnych	26
2.3.3. Geneza i charakterystyka technik katalizacyjnych	35
2.3.4. Formy i etapy pracy dla technik innowacyjnych	39
2.4. Wybrane zadania dydaktyczne	40
2.5. Interpretacje powstałe w technikach innowacyjnych. Przykłady i komentarze	45
2.5.1. Interpretacja powstała w technice własnej ikonografii (wariant B)	45
2.5.2. Interpretacje powstałe w technice własnej ikonografii (wariant N)	49
2.5.3. Interpretacje powstałe w technice prowokacji obrazem bliskim podobnym	72
2.5.4. Interpretacje powstałe w technice prowokacji obrazem oddalonym	81
2.5.5. Interpretacje powstałe w technice wizualizacyjnej typu I	87
2.5.6. Interpretacje powstałe w technice profanacyjnej typu ON ...	100
2.5.7. Interpretacja powstała w technice profanacyjnej typu OW	114

2.6. Rola i zadania animatora zajęć	116
3. Podsumowanie	119
4. Aneks	123

Część II

Maciej Szargot: Eksplikacje	145
1. Metoda i jej niniejsze zastosowanie	147
2. Antoni Edward Odyniec, <i>Lunatyk</i>	153
3. Aleksander Chodźko, <i>Maliny</i>	165
4. Adam Gorczyński, <i>Pani matka. Powiastka</i>	175
5. Roman Zmorski, <i>Dziwy. Improwizacja</i>	185
6. Władysław Syrokomla, <i>Kruk. Piosnka litewska</i>	195
7. Galeria portretów z <i>Nie-Boskiej komedii</i> Zygmunta Krasińskiego	203
Bibliografia	221

WSTĘP

Jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją przed nauczycielem języka polskiego na każdym poziomie nauczania tego przedmiotu, a także przez nauczycielem przedmiotów literaturoznawczych w szkole wyższej, jest przygotowanie ucznia lub studenta do samodzielnego, kompetentnego i rzetelnego interpretowania tekstów literackich. Można to ująć w ten sposób: nauczyciel winien postrzegać jako swój cel sytuację, w której jego uczeń (student) po ukończeniu danego etapu edukacji jest w stanie samodzielnie (bez pomocy nauczyciela) zrozumieć tekst napisany na poziomie trudności odpowiednim dla jego wieku i rozwoju.

Tymczasem szkoła współczesna ma ciągle na sumieniu rozmaite grzechy uniemożliwiające realizację tego celu. Jest wśród nich między innymi wciąż pokutujące, choć tyle razy wysmiewane założenie, że uczeń powinien odgadnąć „co autor miał na myśli” (albo „co autor chciał przez to powiedzieć”). Uczniowie nabierają przekonania, że tekst literacki zawiera jakąś niepotrzebnie skomplikowaną i artystycznie uduchowioną informację, którą po prostu należałoby z niego wydobyć, rozwijając „ideę” utworu niczym cukierek z papierka poetyckiego pustosłowa. Świetnie służą temu ćwiczenia typu: „wypisz z wiersza epitety”, tworzące w umyśle młodego odbiorcy obraz tekstu literackiego jako „pojemnika na środki literackie”, które służą chyba tylko do tego, żeby je na lekcji ustawić w szeregu. Wreszcie – uczeń może uwierzyć, że odkrycie intencji autorskiej jest zawsze możliwe i że to ono jest celem interpretacji. Nierzadko takie podejście rodzi też w uczniach przekonanie, że skoro mówimy o rzeczach tak nieuchwytnych, jak to, „co poeta miał na myśli”, to albo wszystko, co powiemy o intencji autorskiej jest równie wiarygodne (lub – niewiarygodne), albo też chodzi o to, aby konformistycznie „odgadnąć” intencję autorską zgodną z pojęciem o niej nauczyciela, autora podręcznika czy testu. Mimo przeprowadzanych od lat prób uczenia interpretacji

opartej na analizie oraz funkcjonalizowania (a nie tylko wyliczania) użytych przez autora środków artystycznych, czego skutkiem byłaby odpowiedź na pytanie, co tekst mówi (a nie – „co jego autor chciał powiedzieć”), opisany tu anachroniczny sposób myślenia i uczenia ma się w polskiej szkole bardzo dobrze.

Nowszym grzechem jest nastawienie lekcji języka polskiego (zwłaszcza w szkole średniej) na nauczanie przede wszystkim wypełniania testów, a nie czytania tekstów. W ten sposób interpretacja schodzi na plan drugi, bo nauczycielowi wtłoczonemu w „system testomanii” musi z konieczności bardziej zależeć na wyprodukowaniu maszyny do zdawania testów niż na kształtowaniu myślącego krytycznie człowieka. Ważne wtedy staje się przede wszystkim odnalezienie założonego przez twórcę testu „klucza”, a zatem pójście drogą banalnych skojarzeń i rozwiązań, a nie oryginalność i samodzielność myślenia. Zdajemy sobie sprawę, że wynika to ze szczególnego, wspomnianego już „testowego” zorientowania procesu edukacji, ale nie można usprawiedliwiać wymuszonych w ten sposób działań do tego stopnia, żeby przestać uczyć rozumienia tekstu. Przecież kiedy nasz uczeń zda wszystkie wymagane testy, będzie wciąż musiał się mierzyć z koniecznością samodzielnego zrozumienia komunikatów – nie tylko literackich – i otaczającego go świata. A trzeba by też pamiętać, że wychowujemy świadomego i – miejmy nadzieję – chętnego odbiorcę literatury, a nie człowieka, który po skończeniu szkoły z ulgą żegna się z literaturą, której niedocieczonego sensu wreszcie nie musi już zgadywać, żeby zadołować twórców najrozmaitszych „kluczy”.

Dlatego przygotowaliśmy niniejszą książkę. Zawiera ona dwie propozycje czytania i interpretowania utworów literackich. Pierwsza jest przygotowaną przez Małgorzatę Kaczmarek nowatorską metodą czytania tekstu w zderzeniu z obrazem, który niczym „katalizator” wydobywa z dzieła nieoczekiwane sensy i wyrywa zarazem ucznia (studenta) ze szkolnej rutyny i kręgu wyuczonych typowych zachowań czytelniczych. To propozycja przede wszystkim dla nauczycieli, studentów i uczniów w różnych typach i poziomach szkół. Druga, którą przywołuje Maciej Szargot, to tradycyjna metoda eksplikacji literackiej, która uczy, jak wiele może dać bezinteresowna (bo nienastawiona na nic poza zrozumieniem tekstu), liniowa analiza i interpretacja oraz jak można cieszyć się samym czytaniem i rozumieniem. Uznaliśmy, że w XXI wieku należy

ją potraktować przede wszystkim jako adresowaną do wykładowców i studentów szkół wyższych. Obie części naszej pracy są natomiast napisane dla tych, którzy w literaturze szukają ciekawego, nieschematycznego sposobu mówienia o świecie. Komunikatu, który trzeba nauczyć się czytać i rozumieć.

Małgorzata Kaczmarek
Maciej Szargot

CZĘŚĆ I

MAŁGORZATA KACZMAREK

OBRAZ A TWÓRCZA INTERPRETACJA TEKSTÓW LITERACKICH

1. WPROWADZENIE

Stwierdzenie, że dla naszych czasów charakterystyczne są: rezygnacja z czytania i kultura obrazkowa¹, brzmi po prostu banalnie². Można natomiast na tej podstawie pokusić się o kilka nienapawających optymizmem refleksji, które dotyczą zwłaszcza ludzi młodych:

- 1) następuje powolny upadek czytelnictwa;
- 2) kultura nastawiona na obraz przyczynia się do upadku czytelnictwa, co z kolei wzmacnia dodatkowo dominację kultury obrazkowej (jej rozwój jest więc w dużej mierze przyczyną i jednocześnie skutkiem odwrotu od czytania);
- 3) szkoła, która próbuje temu przeciwdziałać – paradoksalnie – pogłębia jeszcze niechęć do samodzielnej lektury;
- 4) szkoła nie wykorzystuje też w należyty sposób nowych technologii (zwłaszcza w nauczaniu przedmiotów humanistycznych)³;
- 5) można zaryzykować twierdzenie, że poprzez swoją reakcję na postawy uczniów (tj. ich ucieczkę od czytania tekstów lub zastępowanie ich przez lekturę bryków, streszczeń, opracowań lub oglądanie ekranizacji) czy też właściwie brak tej reakcji, szkoła w dużej mierze hamuje refleksyjne podejście do tekstu i tym samym blokuje również powstawanie twórczych (własnych) interpretacji;
- 6) problem nie znika, a wręcz przeciwnie, może pogłębiać się na etapie kształcenia akademickiego, kiedy niejednokrotnie znakomite i skomplikowane odczytania kanonicznych tekstów stworzone

¹ R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 2008, s. 209–210.

² Por. na ten temat np. A. Has-Tokarz, *Nieprofesjonalistów i znawców czytanie tekstów (kultury). O demokratycznej oraz arystokratycznej postawie odbiorców wobec literatury/sztuki*, w: *Czytanie tekstów kultury*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 205.

³ B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, t. 1, Warszawa 2007, s. 303–304.

- przez badaczy są przedstawiane studentom jako wzorcowe, co może, wbrew intencjom nauczyciela, powodować, że słuchacze uczą się nie metody interpretowania, ale samej gotowej interpretacji, którą traktują jako doskonałe i jedyne możliwe odczytanie utworu;
- 7) zabijanie twórczego myślenia utrudnia rozwój intelektualny studentów i nie ułatwia startu zawodowego przyszłym absolwentom uczelni wyższych.

Z tymi problemami musi się zmagać przede wszystkim szkoła, także – wyższa, coraz częściej odbierana jako anachroniczna i nienadążająca za zmieniającym się światem⁴.

*

Należałoby zadać sobie pytanie o znaczeniu fundamentalnym dla problematyki niniejszej pracy: co będziemy uważać za **twórczą** interpretację tekstu, o której wyżej była mowa?

Nie chodzi tutaj o dwubiegunowe przeciwstawienie z jednej strony interpretacji arbitralnej, często powszechnie uznanej, podręcznikowej i „jedynie słusznej”, a z drugiej strony interpretacji twórczych, bo różniących się od tej pierwszej właśnie. Interpretacja twórcza może być nawet zbieżna z arbitralną, może ją nawet do złudzenia przypominać i nie umniejszy to jej twórczego charakteru. W dążeniu do wspierania twórczych interpretacji chodzi raczej o samo „uruchomienie maszyny” twórczego myślenia, skłonienie czytelnika/interpretatora do dostrzeżenia sensu szukania w literaturze echa własnych przeżyć, emocji, doświadczeń, do pewnego otwarcia i zaangażowania. W tradycyjnym podejściu edukacyjnym arbitralna interpretacja wyznacza *a priori* ścieżkę, którą należy pójść. Celem nowej, zaproponowanej w niniejszej pracy metody jest przelamanie oporu, lenistwa czy też po prostu lęku czytelnika/interpretatora przed pójściem „własną drogą interpretacyjną”. Chodzi też o usunięcie pewnych blokad, co może ułatwić swobodne „surfowanie” – czasami wręcz „w poprzek” epok, prądów i tendencji artystycznych. Nie chodzi zatem o uczynienie fetysza z pierwiastka „twórczy”. „**Twórczy**”, a więc **własny**, co może, ale nie zawsze musi dawać

⁴ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008, *passim*; M. Żylińska, *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” nr 36 (2772), 4 września 2010, s. 30.

odmienne od powszechnie uznanego rozumienie tekstu. W przeciwnym razie mogłoby dojść do paradoksu, który polegałby na tym, że wszystkie interpretacje inne od arbitralnej stają się „jedynymi słusznymi”.

Najważniejsze jest zatem to, aby nie wyręczać uczniów i studentów w myśleniu, aby zniechęcić ich do czytania – by użyć tu studenckiego żargonu – „gotowców”, by ich interpretacje literatury były bardziej osobiste i twórcze.

W przedstawianej propozycji dydaktycznej emocje oraz wyobrażenia wraz z obrazami (umysłowymi i materialnymi) stanowią swego rodzaju „naczynia połączone”, gwarantując tym samym swobodny przebieg procesu niezbędnego dla powstawania twórczych, osobistych, a więc własnych (a nie cudzych) interpretacji tekstów literackich.

*

W procesie dydaktycznym wciąż rzadko spotykamy się z wykorzystaniem multimediów w czasie zajęć poświęconych interpretacji literatury. A przecież pracę z czytelnikiem ukształtowanym przez kulturę obrazkową, a ograniczoną do kontaktu z samym tekstem, można – odwołując się do przedstawionych powyżej refleksji – uznać za z góry skazaną na klęskę. Nie ma ucieczki przed postępem cywilizacyjnym i nie ma odwrotu od nowych technologii, do których „cyfrowi tubylcy”⁵ tak bardzo są przyzwyczajeni, zarówno w szkole, jak i na uczelni. Nauczyciele i wykładowcy powinni zatem szukać takich rozwiązań i takich możliwości, aby ich uczniowie i studenci mieli jak najwięcej okazji właśnie ku temu, by w przestrzeni multimedialnej stawać się twórcami, a nie jedynie biernymi użytkownikami. Autorzy książki *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, zwracając uwagę na „interaktywny charakter nowych mediów”⁶, zauważają jednocześnie, że:

⁵ Generację obecnie uczącej się lub studiującej młodzieży nazwał Marc Prensky pokoleniem *Digital Natives* (cyfrowych tubylców), podczas gdy pokolenie nauczycieli wykładowców, to pokolenie *Digital Nomnades* (cyfrowych nomadów). Zob.: J. Nikodemka, *iMózgi w e-szkole*, „Focus” nr 9 (168), wrzesień 2009.

⁶ P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 114.

Jeśli istnienie nowych mediów w jakiś sposób wymusza nowe myślenie o edukacji, to jednak nie tyle i nie tylko dlatego, że zmienia się dziś treść tekstów kultury, choć ona rzeczywiście się zmienia, ale dlatego po prostu, że edukacja przegrywa konkurencję z rozrywką.

Jeśli zaś nowe media mogą być w edukacji cenne, to ze względu na kilka korzystnych cech technologii, które proszą się o wykorzystanie⁷.

Nowe technologie powinny więc w edukacji być tak wykorzystane, aby dać młodym ludziom możliwość zaspokajania ciekawości świata, realizowania naturalnej pasji odkrywania, twórczego rozwiązywania problemów dzięki spotkaniom z innymi ludźmi, radości tworzenia dla samego tworzenia.

Badacze kultury dostrzegają dziś również coraz silniejszy związek wszelkich przekazów kulturowych z wizualnością, co bez wątplenia łączy się z rozwojem technologii cyfrowych. W cytowanej już *Edukacji w czasach cyfrowej zarazy* czytamy, że:

Intensywna obecność obrazu w przekazach kulturowych w wieku XX, spowodowana rozwojem technologii audiowizualnej [...], ugruntowała przekonanie, że kultura współczesna jest podporządkowana hegemonii spojrzenia. [...] Wizualność spod znaku audiowizualności nowych mediów oraz wszystko, co z nią związane, w bardzo konkretny sposób wpływa na rodzaj doświadczenia, myślenia i działania w kulturze⁸.

Jeśli współczesność – jak pisze Zofia Agnieszka Kłakówna – „naznaczona jest [...], dominacją obrazu”⁹, jeżeli mamy do czynienia z pokoleniem obrazkowym, z młodzieżą potrzebującą obrazu jako nośnika informacji, może to właśnie poprzez obraz powinniśmy dotrzeć do tekstu literackiego? Jak zatem z wroga uczynić sprzymierzeńca? Jeśli w doświadczenie młodych ludzi wpisuje się również korzystanie z nowych technologii informacyjnych, to czy uda się wykorzystać je do pracy w służbie interpretacji tekstów literackich? Czy obecność obrazu zamiast przyczyniać się do kształtowania twórczego myślenia, nie będzie zabijać wyobraźni? Czy zamiast wzbogacać i rozszerzać pola interpretacyjne,

⁷ *Ibidem*, s. 217.

⁸ *Ibidem*, s. 117–118.

⁹ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 345.

nie będzie narzucać interpretacji? I wreszcie: jakie obrazy mają stać się środkami dydaktycznymi, jeśli mielibyśmy przejść **od kultury obrazka do kultury obrazu**?

Niniejsza praca jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania. Poprzez propozycję nowej metody wykorzystującej obraz w dydaktyce tekstów literackich jej autorka ma również nadzieję przyczynić się, choćby w niewielkim stopniu, do poprawy opisanej sytuacji. Innowacyjna metoda stawia sobie za cel wydobyć twórczy potencjał młodzieży szkolnej i akademickiej, skłaniając ją i zachęcając do samodzielnego myślenia w duchu krytycznym. W praktyce ma się to przekładać na umiejętność tworzenia samodzielnych, a więc twórczych, wolnych od podręcznikowych frazesów interpretacji utworów literackich.

Głównym założeniem wszystkich proponowanych technik innowacyjnych ma być powrót do tekstu źródłowego (nie do streszczeń i opracowań przedstawiających cudze odczytania tekstu) paradoksalnie właśnie poprzez obraz. Dzięki jego obecności interpretacje czytanych utworów literackich mają się stać bardziej twórcze. Co więcej, choć nie jest to warunek *sine qua non*, może się to stać przy współudziale nowoczesnych technologii, przy zastosowaniu komputera i internetu.

*

Dydaktyka literatury proponuje trzy sposoby wykorzystania dzieła plastycznego w interpretacji tekstu. Obrazy mogą pojawiać się w formie:

- 1) ilustracji, będącej komentarzem (kontekstem interpretacyjnym) do tekstu, często pozostawianym do „samodzielnego użytku” ucznia/studenta jako niewykorzystywana przez nauczyciela, ale możliwa do zastosowania, podręczna pomoc dydaktyczna (są to rozmaite reprodukcje w podręcznikach i lekturach czy na przykład wiszące na ścianie sali czy klasy portrety pisarzy);
- 2) materiału plastycznego wykorzystywanego w analizie i interpretacji porównawczej tekstu i obrazu – z reguły dobieranych tak, aby zaakcentować jakies podobieństwa (zbieżności) między nimi (na przykład przynależność do tej samej epoki, użycie tego samego motywu) i, oczywiście, tym wyraźniej ukazać różnice;

- 3) przekładu intersemiotycznego opartego na założeniu, że skoro „malarstwo podobnie jak język zbudowane jest ze znaków połączonych ze sobą za pomocą syntaksy bądź logiki”, to można nie tylko zastosować do interpretacji dzieł sztuki metody, które wcześniej były zarezerwowane tylko dla języka, ale i dokonywać przekładów z jednego systemu na drugi¹⁰ (tj. swoistej twórczej, ale niewerbalnej interpretacji)¹¹.

Niniejsza praca to propozycja odmiennego, czwartego sposobu wprowadzenia obrazu w obręb uczelnianych i szkolnych zajęć interpretacyjnych.

*

Praca jest skróconą i zaktualizowaną wersją rozprawy doktorskiej obronionej w Uniwersytecie Śląskim w 2012 roku.

¹⁰ A. D'Alleva, *Metody i teorie historii sztuki*, przeł. E. i J. Jedlińscy, Kraków 2008, s. 43.

¹¹ Por. B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, *passim*.

CZĘŚĆ II

MACIEJ SZARGOT

EKSPLIKACJE

1. METODA I JEJ NINIEJSZE ZASTOSOWANIE

Napisana przeze mnie część wspólnej książki jest pomyślana jako komplementarna w stosunku do pracy Małgorzaty Kaczmarek, a równocześnie mocno z nią skontrastowana. Wziąłem z tamtej rozprawy pięć zalecanych studentom do interpretacji tekstów (dodaję do nich jeszcze jeden) i chcę zaproponować ich własne opracowanie – dokonane jednak w zupełnie inny sposób. Do odczytania tych samych tekstów, do których odwołała się Autorka *Obrazu a twórczej interpretacji tekstów literackich*, używam z premedytacją skrajnie różniącą się od zaproponowanej przez nią metody. Przeciwstawiam bowiem metodzie nowatorskiej – tradycyjną, by nie powiedzieć: starą (jej francuska tradycja ma już ponad 100 lat). Poszukiwawczej – podającą. Czerpiącej inspirację z dzieł plastycznych – taką, która w zasadzie w ogóle nie potrzebuje kontaktu z obrazem (choć w ostatniej eksplikacji i ja chciałbym się posłużyć odwołaniami do malarstwa – portretowego).

Jedno tylko łączy nasze metody i prace (obok wskazywania tych samych tekstów literackich). To dążenie do odkrycia sensu (sensów) konkretnego utworu – bez wcześniejszych założeń, bez potrzeby udowadniania podręcznikowych tez, bez metodologicznej ortodoksji. Obie metody chcą bowiem kształcić samodzielnego, aktywnego, wrażliwego czytelnika, pragnącego zrozumieć utwór literacki, a nie używać go do udowadniania gotowych formułek.

W pracy używam mianowicie **metody eksplikacji tekstu**.

*

Eksplikacja tekstu (*l'explication de texte*, od *expliquer* – „wytłumaczyć”, „wyjaśnić = rozładować, rozbierać”) to francuskie ćwiczenie

szkolne zaproponowane w Polsce przez Aleksandra Wita Labudę¹. Inne nazwy tej metody to: eksplikacja literacka, eksplikacja francuska, objaśniana (komentowana) lektura oraz lekcja czytania.

Przedstawiona została ona przez badacza jako metoda dydaktyczna do stosowania w szkole średniej i wyższej oraz – już nieco na wyrost – jako metoda literaturoznawcza.

Tu od razu trzeba by – moim zdaniem – wprowadzić zastrzeżenie co do też sformułowanych przez Labudę blisko trzydzieści lat temu (a zatem w innej rzeczywistości edukacyjnej i medialnej). Wydaje się bowiem, że w XXI wieku wzmiankowana metoda nie przyniosłaby wielkich sukcesów nauczycielowi pracującemu w szkole średniej z powodów, o których przekonująco pisze Małgorzata Kaczmarek we *Wprowadzeniu* do swojej części niniejszej książki. Eksplikacja tekstu – metoda podająca, wyznaczająca uczniowi bierną rolę, a przy tym wymagająca od niego dużej umiejętności skupienia uwagi – jest najzwyczajniej dla młodzieży przed maturą nieatrakcyjna i zbyt trudna. Wbrew Labudzie trzeba zatem współcześnie polecić ją tylko młodzieży akademickiej: zainteresowanej już literaturą, rozumiejącej sens jej analizowania i doceniającej sztukę interpretacji, wreszcie – zdolnej się skupić na wykładanych treściach. Można też uznać, że metoda Małgorzaty Kaczmarek, która z powodzeniem miała być używana na wcześniejszym (właśnie licealnym) etapie wdrażania w sztukę interpretacji tekstu artystycznego, mogłaby wobec eksplikacji literackiej spełniać rolę wcześniejszego poziomu edukacji. Wtedy eksplikacja stanowiłaby etap kolejny, zapewniający kontakt z mistrzem-przewodnikiem, który nie byłby już wtedy traktowany ani z bezkrytycznym zachwytem, ani ze znudzeniem, ale mógłby pokazać ścieżki intelektualnej lektury po przejściu przez zaproponowaną wcześniej szkołę czytania – nieco uczuciowego i impresyjnego, choć bardzo twórczego. Ostatnim zaś etapem byłoby interpretacyjne usamodzielnienie się adepta i wejście przezeń w rolę mistrza.

¹ Teoretyczny wykład metody, w którym się tu opieram, i przykłady jej realizacji zawierają przede wszystkim dwa tomy: *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 1, red. W. Dynak, A.W. Labuda, Warszawa 1991 i *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 2, red. W. Dynak, A.W. Labuda, Wrocław 1999. Odwołuję się również do też krytycznego wobec propozycji Labudy artykułu Marii Jędrychowskiej, „*Co Francuz wymyśli, to Polak polubi*”?, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica*” 2017, nr 5, s. 7–14.

Eksplikacja literacka stanowi połączenie sztuki wyjaśniania tekstu (rozbioru analitycznego), szeroko pojmowanej „sztuki czytania” i sztuki żywego słowa; w formie zaproponowanej przez Labudę (niekoniecznie zgodnie z francuskim wzorcem) wyraźny akcent pada także na interpretację, choć bardzo mocno wspartą na analizie, unikającą dowolności i zindywidualizowanych oryginalnych odczytań.

Eksplikacji tekstu dokonuje się zgodnie z kilkoma poniższymi zasadami:

1. Należy dobrać krótki (do 30 wersów) tekst samodzielny lub fragment większego dzieła, tak, aby można było omówić go w czasie jednej godziny lekcyjnej (bardziej precyzyjnie: w czasie 20 minut w szkole średniej i 45 minut w wyższej w zależności od możliwości percepcyjnych słuchacza). Zwykle jest to tekst literacki, ale może być także filozoficzny, historycznoliteracki, krytyczny, publicystyczny...
2. Ideą tak pomyślanych zajęć jest „czytanie dla czytania”, nastawione na zrozumienie konkretnego tekstu, który nie ma pełnić funkcji historyczno- lub teoretycznoliterackiego *exemplum*. Odwrotnie – wiadomości różnego typu (zwłaszcza o charakterze „polonistycznym”) są wykorzystywane w trakcie eksplikacji, a ich nabycie nie stanowi jej celu.
3. W przypadku kilku możliwych odczytań tekstu należy zdecydować się na jedno z jasno sformułowaną tezą interpretacyjną.

Eksplikacja literacka ma formę wykładu interpretacyjnego przygotowywanego zasadniczo przez nauczyciela (mistrza), ale chodzi też o wdrożenie do tej metody uczniów (studentów), którzy już powinni się uczyć przygotowywać części eksplikacji, by następnie próbować przygotować ją w całości samodzielnie.

Metoda ta ma trzy cele:

- 1) poznawczy (zrozumienie tekstu),
- 2) pedagogiczny (ukazanie uczniom sensu, budowy i piękna tekstu),
- 3) ludyczny (wspólne cieszenie się sztuką słowa).

Przywołany tekst jest przez prowadzącego wykład komentowany w formie *commentaire suivi* – „komentarza ciągłego”. Powinien on być wygłaszany (a nie odczytywany) na podstawie sporządzonych wcześniej notatek. Można go więc z powodzeniem połączyć z prezentacją komputerową, w której znalazłyby się główne punkty wywodu, wybrane cytaty i wyjaśnienia, a także potrzebny materiał ikonograficzny.

Uczniowie (studenci) nie powinni notować komentarza (nie chodzi przecież o odwzorowanie przebiegu procesu interpretacji), a jedynie własne uwagi i wyciągnięte w końcowej części wnioski.

*

Przygotowanie eksplikacji tekstu przebiega w następujących etapach:

1. Wybór tekstu:

- a) interesującego dla samego „mistrza”: pięknego, ciekawego, wartościowego pedagogicznie i poznawczo,
- b) sprawiającego trudności w czytaniu (powinno być widać zasadność obszernej interpretacji),
- c) krótkiego, nadającego się do omówienia w najwyżej 45 minut,
- d) jeśli fragmentu większego dzieła – to ważnego dla całości, węzłowego,
- e) w dobrym wydaniu, najlepiej krytycznym.

2. Opracowanie językowe i rzeczowe – nauczyciel (mistrz) na podstawie znajomości uczniów (studentów) określa zakres trudności zwłaszcza natury językowej (np. archaizmy, dialektyzmy, formy rzadko używane) i przygotowuje ich wyjaśnienia (nie wstydzi się własnej niewiedzy w razie niejasności).

3. Wstępna lektura:

- a) intuicyjna, impresyjna interpretacja² tekstu,
- b) próba uchwycenia myśli przewodniej (stwierdzenia, o czym mowa w tekście, jaki jest cel pragmatyczny i sens wypowiedzi); jeśli omawiamy fragment większego dzieła – uchwycenie związku z całością,
- c) ukazanie kompozycyjnego ułożenia tekstu, które jednak ma być podporządkowane interpretacji – chodzi zatem o wyodrębnienie całości odmiennych semantycznie (a nie o mechaniczny podział np. na strofy),
- d) określenie tonacji uczuciowej (nastrojowej) tekstu.

² W rozumieniu, jakie nadaje tym terminom S. Sawicki, *Uwagi o analizie utworu literackiego*, w: *Problemy teorii literatury*, red. H. Markiewicz, Seria 1, Wrocław 1987, s. 369–370.

4. Poszukiwania kontekstowe:

- a) wskazanie kontekstu genetycznego dzieła, ale jedynie w takim zakresie, w jakim służy on odkryciu sensu tekstu,
- b) wskazanie znaków tradycji literackiej obecnych w tekście,
- c) przywołanie czytelniczych reakcji na tekst,
- d) w przypadku fragmentu większego dzieła – osadzenie go w kontekście literackiej całości (tj. wybiórcze streszczenie poprzedzających partii utworu).

5. Szczegółowe studium tekstu:

- a) **metodyczny rozbiór** – przeprowadzany w oparciu o wybrany język i narzędzia analizy – zasadniczo posuwający się „liniowo” od początku do końca tekstu (choć oczywiście nie stroniący do nawrotów i skupienia na wybranych jego elementach bądź ich grupach) – właściwy *commentaire suivi*,
- b) **hermeneutyczna synteza** – porównanie wyników metodycznego rozbioru z interpretacją impresyjną oraz sformułowanie ostateczne tezy interpretacyjnej w oparciu o krąg hermeneutyczny (całość sprawdza się w szczegółach, szczegóły – w całości),
- c) **głosowa interpretacja tekstu** – nie chodzi o popis recytatorski, tylko świadomą głośną lekturę.

*

Wygłaszanie eksplikacji powinno zawierać następujące elementy:

- 1) wskazanie okoliczności powstania tekstu,
- 2) wskazanie umiejscowienia tekstu (jeśli analizujemy fragment większej całości),
- 3) odczytanie tekstu,
- 4) wskazanie myśli przewodniej,
- 5) przedstawienie ułożenia kompozycyjnego,
- 6) wskazanie dominanty artystycznej i nastrojowej,
- 7) wskazanie tradycji literackiej,
- 8) szczegółowe studium tekstu (tj. ponowne odczytanie go z towarzyszeniem liniowego komentarza),
- 9) podsumowanie zawierające:
 - a) przypomnienie tezy interpretacyjnej,
 - b) porównanie jej z wynikami interpretacji uzyskanej w wyniku analizy tekstu,

- c) zasygnalizowanie możliwości odmiennego spojrzenia na tekst,
- d) końcową lekturę.

Całość powtarza zatem dobrze znany trójdzielny układ rozprawki: wstęp stanowią punkty 1–7, rozwinięcie – punkt 8, zakończenie – 9. Ważne jest jednak, by nie stosować powyższego schematu z żelazną konsekwencją, przeciwnie, należy – oczywiście – odrzucać te jego punkty, które w konkretnym wypadku nie posłużą interpretacji, będą zbędne. Można też zmieniać zaproponowaną kolejność punktów 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, zaś punkt 8 realizować nie ortodoksyjnie liniowo (powiedziałbym nawet, że odstępstwa wobec owej liniowości są po prostu konieczne ze względu na nieprzebiegające liniowo, lecz „skokowo”, relacje między elementami tekstu, takie jak – chociażby – między tytułem, a zatem początkiem, a pointą, czyli końcem utworu, czy też między rymującymi się słowami na końcach różnych wersów itp.).

*

Zaproponowane przez mnie (a wcześniej przez Małgorzatę Kaczmarek w rozdziale *Wybrane zadania dydaktyczne*) teksty to pięć mało znanych polskich ballad romantycznych. Będą to więc utwory samodzielne i raczej krótkie, choć nie zawsze uda mi się przestrzegać zasady, by analizowane dzieło miało nie więcej niż 30 wersów. Wobec jednorodności tego wyboru mam szansę, by w pięciu wykładach interpretacyjnych przedstawić jakąś większą całość odnoszącą się do epoki i jednego z jej gatunków koronnych. Pozostając jednak wierny zasadom eksplikacji literackiej, nie chcę dawać pięcioczęściowego wykładu o romantyzmie czy balladzie, a jedynie pokazać pięć interesujących tekstów i pięć prób ich odczytania. Ostatnim zaś tekstem poddanym eksplikacji jest wybrany już wyłącznie przeze mnie fragment *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego.