

Anna Pilch

Lekcje czytania

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (21), 127-130

1993

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

więc pozycję podwójnie pouczającą. Pouczającą także o tym, jak poeci czytają poetów.

Emil Staiger pisał w *Sztuce interpretacji*, że jeśli ktoś chce zajmować się nauką o literaturze, to musi rozminąć się albo z nauką, albo z literaturą. *Oko poematu*, utwór z pogranicza scjentystycznej ścisłości i swobodnej eseistyki, sugeruje możliwość twórczego kompromisu.

Grzegorz Grochowski

Lekcje czytania

Lektura tekstów literackich, sposoby ich czytania, poszukiwanie i doskonalenie interpretacji, uatrakcyjnianie obowiązkowych lektur należą do wiecznych problemów szkolnej polonistyki. Interpretacje utworów na lekcjach języka polskiego — mimo lepszych i gorszych wzorów czy niedawnych zmian w doborze tekstów — budzą całą masę zastrzeżeń, są przedmiotem dyskusji, a nawet zażartych ataków, rzadko kiedy jednak dyskutanci czują się usatysfakcjonowani. Dobrze się dzieje, że coraz częściej zaczynają się pojawiać na rynku księgarskim pozycje prezentujące sposoby czytania, takie jak książka pod redakcją Władysława Dynaka i Aleksandra Wita Labudy *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*.¹ Ma ona służyć jako pomoc dla nauczycieli języka polskiego w szkole średniej, dla metodyków nauczania literatury, dla nauczycieli szkół wyższych prowadzących literackie zajęcia na polonistyce i neofilologiach, dla studentów polonistyki i kierunków filologicznych, wreszcie dla maturzystów i kandydatów na studia wyższe. Skoro książka pisana jest z tak śmiałym przeznaczeniem, powinna być nie lada specjałem. Na uwagę zasługuje także ze względu na jej zawartość teoretyczną, wyjaśniającą zasady eksplikacji literackiej jako metody w sensie dydaktycznym i literaturoznawczym (część I) oraz ze względu na dużą liczbę tekstów tą metodą zinterpretowanych (część II), choć obie części, co częste w wypadku prac zbiorowych, są nierównej jakości. A. Labuda, redaktor tomu, jest jednocześnie autorem części teoretycznej oraz obszernego tekstu-modelu będącego wzorem proponowanego postępowania analitycznego. Na przykładzie fragmentu *Pieśni o Rolandzie*, ody Horacego *Do Mecenasa*, a także opisu tarczy Achillesa z *Iliady* po-

¹ *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, red. W. Dynak i A. W. Labuda, Warszawa 1991, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

kazuje, jak eksplikacyjny warsztat zastosować w praktyce lekcyjnej. Autor, proponując polskiemu czytelnikowi metodę eksplikacji literackiej (u nas nowość — we francuskich liceach i uniwersytetach podstawowa technika analityczna praktykowana co najmniej od początku XX wieku) zwraca uwagę na szereg bardzo istotnych problemów. Eksplikacja nastawiona na kształcenie umiejętności czytania literatury należy do gatunku sztuki mówionej, po części improwizowanej, zawsze jednak starannie przemyślanej i przygotowanej. Dążąc do wydobycia tego, co niepowtarzalne i indywidualne w tekście literackim, zawiera stałe komponenty: przedstawienie okoliczności powstania utworu, umiejscowienie tekstu w cyklu, tomie, tradycji, kontekście, wydobywanie myśli przewodniej, określenie dominanty artystycznej, później kompozycji, wreszcie — sporządzenie szczegółowego studium utworu. Elementem stałym i nieodzownym w eksplikacji jest odczytanie tekstu, będące jego interpretacją głosową, instrumentalną.

Wszystkie te elementy szczegółowo opisane i skomentowane przez Labudę mogą stanowić wzorzec pełnego cyklu działań interpretacyjnych (od czytania — poprzez pisemne przygotowanie — do mówienia), uporządkowany i planowy, integrujący wszystkie, zwykle osobno omawiane działy szkolnej polonistyki.

Autorzy tomu polecają więc wzór kompozycyjny wypowiedzi interpretującej tekst literacki, a nie streszczenie utworu lub podręcznika, zamiast — jak powiada Labuda — lęku wobec białych stronic czekających na wypracowanie i strachu przed sakramentalnym powiedz to własnymi słowami.

Korzyści wydają się ogromne. Eksplikacja uczy twórczego mówienia, ale i twórczego słuchania. (Niestety, obie strony: i nauczyciel, i uczeń rzadko dysponują tymi umiejętnościami.) Uczy zastosowania starej, hermeneutycznej, diltheyowskiej zasady, by szczegół objaśniać całością, całość zaś — szczegółami. A także — rozjaśniać semantyczną zawartość tekstu. Wreszcie powinna nauczyć wydobywania z tekstu tego, co w nim zachwyca. Jak zachwyca, kiedy nie zachwyca — mówi Gombrowicz. Więc jeśli nie zachwyca, to przynajmniej pozwoli zbudować logiczną interpretacyjną wypowiedź — uporządkowany i skomponowany według reguł komentarz.

Zwraca uwagę analiza Małgorzaty Czerwińskiej dotycząca fragmentu *Poetyki* Arystotelesa poświęconego tragedii. Autorka odsłania młodemu czytelnikowi mechanizm filozoficznego, sylogistycznego rozumowania zawarty w tekście, zdawać by się mogło, trudnym i suchym. Okazuje się, że żywy komentarz może się stać fascynującą przygodą intelektualną. Podobne zalety mają interpretacje Jacka Łukasiewicza (wiersz Różewi-

cza *Prawa i obowiązki*) i Dariusza Dybka (epizod *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*). Ta ostatnia, napisana lekko, bez polonistycznego, mozolnego piłowania średniowiecznego tekstu wers po wersie, uczy zdyscyplinowanego czytania.

Drugą część książki wypełniają interpretacje wybranych wierszy lub fragmentów literatury staropolskiej, która jest przedmiotem nauczania w I klasie szkoły średniej. Analizy te mogłyby służyć jako scenariusze przyszłych lekcji, jednakże tylko niektóre z nich spełniają takie funkcje. Inne, na nieszczęście te, które za przedmiot obrały sobie najpiękniejsze wiersze (Sępa-Szarzyńskiego *Sonet IV*, Zimorowica fragment *Roksolanek*, Szymborskiej *Kobiety Rubensa*) zaciemniają w długiej, żmudnej i nudnej analizie pseudonaukowej wszystko to, co należałoby właśnie wydobyć, rozjaśnić i wytłumaczyć. Zgodnie z metodą eksplikacji fragment, epizod czy pojedynczy wiersz powinien być przedmiotem analizy na jednej lekcji języka polskiego. Jeśli propozycję tę traktować poważnie, to aby udała się lekcja, która będzie całością (od początku do końca dobrze zrobioną interpretacją tekstu), poprzedzić ją muszą długie przygotowania.

Lekcje czytania mogłyby stać się podręcznikiem metodycznym dla nauczycieli szkoły średniej. Prezentacja metody eksplikacji wymagałaby jednak wielu lekcji poświęconych na opis metody, na ćwiczenie poszczególnych elementów i wreszcie na całościowe wykorzystanie modelu. W efekcie nauczyciel powinien osiągnąć zamierzony cel: wyrobienie sprawności interpretacyjnej uczniów. Eksplikacja, traktowana jako jednorazowe urozmaicenie nie ma sensu. Będzie po prostu nieporadną częstką, nie stworzy całości. Istotna wydaje się też sprawa tempa lekcji. Jest to jakość, która prawie zawsze budzi zastrzeżenia. Tempo na ogół jest zbyt wolne; za długie czekanie na odpowiedź, za szczegółowe, nie wiadomo w jakim kierunku zmierzające analizy, zbyt wolne gromadzenie szczegółów — gubienie całości. Ćwiczenia eksplikacyjne muszą odbywać się w dość szybkim tempie — pisze Labuda.

Dlatego właśnie, aby osiągnąć zamierzone rezultaty, to jest sensowną interpretację utrzymaną w dobrym tempie, należy zaplanować ćwiczenia eksplikacji jako cykl.

Jedna rzecz w tej ważnej i pożytecznej książce niepokoi — i to właśnie w owej części metodycznej. Mianowicie język — niekiedy śmiesznie brzmiący, niepotrzebnie sztywno uteoretyzowany. Pośredni adresat książki, tj. uczeń szkoły średniej, albo go nie zrozumie, albo, co gorsze, będzie rozbawiony. Można z pewnością darować sobie wyrażenia w stylu: „czytania ćwiczebne”, „człon zdaniowy”, „omówienie każdego członu” czy „kawałkowanie tekstu”. Zdanie dotyczące pieśni Kochanowskiego *Niezwykłym i nie leda piórem...* brzmi:

Wstępne rozeznanie w uczłonowaniu, potwierdzone rozbiorem kompozycyjnym prowadzi do stwierdzenia, że materiał tematyczny (tradycyjna topika: boskość poety, pośmiertna przemiana w ptaka), został ujęty w trójczłonowy schemat mowy pochwalnej [s. 32]

— i na pewno nie jest dobre. Nie zapominajmy, że chodzi o interpretacje tekstów literatury pięknej.

I jeszcze jedna kwestia, bodaj najciekawsza. W *Lekcjach czytania* omawia się utwory poetyckie, których tematem jest, mówiąc najogólniej, sztuka. Wybrano *Prawa i obowiązki* Różewicza, *Uwerturę z Niobe* Gałczyńskiego, *Starą pieśń na Binnarową* Białoszewskiego, *Kobiety Rubensa* Szymborskiej. Pomijając nierówny poziom interpretacji tych wierszy, ważna jest obecność problematyki korespondencji sztuk na lekcjach polskiego — czytanie obrazów malarskich obrazami poetyckimi, uświadomienie obrazowości sztuki posługującej się odmiennym tworzywem. Nawiązania do tego, że malarstwo jest milczącą poezją, a poezja mówiącym malarstwem, czy do Horacjańskiego *ut pictura poesis* nader rzadko pojawiają się w szkole. Toteż bardzo wdzięcznym materiałem analitycznym są komparatystyczne działania, porównywanie owych tworów wyobraźni, fantazji, czyli obrazów — jak mawiano przed wiekami.

Wdzięcznym, ale i trudnym. Trudnym, bo całkowicie nowym w polskiej szkole. Mówienie o sztuce wypada jeszcze gorzej niż mówienie o literaturze. Na czytanie wierszy o malarstwie zawsze szkoda było czasu. Nie wnosiły tak zwanych istotnych treści.

Najwyższa pora, by te estetyczne zaległości nadrobić.

Anna Pilch