

Bożena Chrzęstowska

Współczesne czytanie poezji w szkole

Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 29, 97-111

1994

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Bożena Chrzastowska

WSPÓŁCZESNE CZYTANIE POEZJI W SZKOLE

KTO CZYTA WIERSZE?

Lubimy, podejmując problematykę edukacji szkolnej, skupiać uwagę na uczniach z liceum, jeszcze chętniej – na olimpijczykach. To poprawia nam samopoczucie: mamy inteligentną i dobrze wykształconą młodzież. Tymczasem do niedawna licea skupiały zaledwie 20–25% uczącej się młodzieży, dopiero w ostatnich latach, po r. 1989, dawne szkoły zawodowe przekształcają się w ogólnokształcące, ale sporo czasu upłynie, zanim dorównają one kształceniu ogólnemu w liceach z długą tradycją. Warto zatem pomyśleć i wziąć pod uwagę różnicowanie polskich szkół i całą populację uczniów – potencjalnych czytelników poezji. To założenie pierwsze. Drugie wiąże się z uwarunkowaniami kulturowymi. Poezja nigdy nie miała szczególnych szans wygrania w szkole rywalizacji z prozą. Przeciętny uczeń woli czytać opowiadania lub powieści (jeżeli w ogóle coś „woli”...), broni się przed trudem wnikania w tajemnicze, przepastne głębie słowa poetyckiego. Dziś, pod naporem kultury masowej, a szczególnie kolorowych i ruchomych obrazów srebrnego ekranu, ta niechęć się pogłębia. Dzieci szkolne i młodzi ludzie ze szkół średnich nie mogą się skupić na słowie i jego relacjach, język bowiem nie jest już w ich życiu głównym sposobem kontaktu ze światem i innymi ludźmi. Ukształtowani obrazem, atakowani piosenką i reklamą mają zniszczoną wyobraźnię i nie odczuwają potrzeby wyrażania swoich doświadczeń w mowie. Między sobą porozumiewają się własnym żargonem, pełnym skrótów, reklamowych cytatów, dosadnych przerywników. Nikt im zresztą w werbalizacji ich życia wewnętrznego nie pomaga: szkoła troszczy się głównie o „realizację” obszernego programu nauczania, co sprowadzane bywa najczęściej do pospiesznie podawanych nowych porcji wiedzy – bądź z gramatyki, bądź – w szkole średniej – z historii literatury, rodzice zaś najchętniej sadzają dziecko przed telewizorem lub komputerem, by mieć upragniony spokój. Nie trzeba dodawać, że w opisanych warunkach spłaszczeniu ulegają emocje i

kurczy się wrażliwość tak niezbędna w odbiorze liryki będącej zapisem przeżyć drugiego człowieka.

Trzecim założeniem, które trzeba przyjąć koniecznie, rozważając istnienie poezji w programach edukacyjnych, jest szkolna swoistość: czytanie jest w warunkach szkolnych pracą i odbywa się pod ciśnieniem przymusu lekturowego. Dawo już zauważono, że przymus lektury w szkole jest aksjologicznie ambiwalentny: może hamować motywację czytania, ale też może być jedynym bodźcem lektury¹. Współcześnie, z powodów wyżej opisanych zwycięża ta druga okoliczność: przymus lektury w szkole jest wartością, skoro dzięki temu w ogóle może zaistnieć szansa stworzenia publiczności literackiej. Dzisiaj trzeba jednak postawić pytanie znacznie bardziej dramatyczne: czy przymus lektury w szkole jeszcze istnieje? Czytelników dystansujących się wobec tak ostrego postawienia kwestii, warto odesłać do numeru „Polonistyki” (1994/3) zatytułowanego dodatkowo *Polonistyka zdegradowana*, a poświęconego nietypowym formom edukacji w szkołach dla dorosłych, zawodowych, więziennych. Wszystkie nadesłane materiały dowodzą, że samodzielne czytanie lektury przez uczniów w tych szkołach jest albo tylko postulatem, albo zaniechanym wspomnieniem: nauczycielki najczęściej godzą się na nieczytanie i zastępują je substytutami: filmem, wideotaśmą, streszczeniem z jakiegoś bryku. Przyczyn tego stanu rzeczy szukać należy jednak wcześniej – w zgodzie na omijanie samodzielnej lektury przez uczniów w szkole podstawowej. Właśnie na tym etapie edukacji wykształcają się złe nawyki, które później trudno już zmienić. Rezygnacja z przymusu lektury jest wręcz katastrofą: grozi dehumanizacją kultury.

Jakie sanse zaistnienia ma na tym tle poezja? Roman Zimand napisał kiedyś, że poezję czyta się tylko trzy razy w życiu: w szkole pod przymusem, w wieku młodzieńczym z własnej woli pod wpływem miłości i w aurze zakochania oraz w wieku dojrzałym, doświadczając nieszczęścia narodowego, np. wojny czy niewoli. Czy zakochani nadal czytają wiersze, trudno powiedzieć, choć wydaje się to naturalne. Na pewno jednak życie społeczne nasycy się poezją czy pieśnią w warunkach nieszczęścia, o czym poucza świeże jeszcze wspomnienie stanu wojennego. Wprawdzie krytycy nazwali później wzmoczoną aktywność poetycką tego okresu „czarną dziurą”², ale wielu pamięta klimat tamtych lat i rolę, jakie w tworzeniu narodowej wspólnoty odgrywały tomiki poetyckie drugiego obiegu czy pieśni o Janku Wiśniewskim, który „padł”. Jeżeli jednak wojna, niewola czy stan wojenny nam nie grożą (mamy nadzieję!), to – poza profesjonalnym odbiorem poezji przez krytyków i poetów – pozostaje w przestrzeni królestwa poetyckiej muzy nieliczna grupa miłośników poezji i ...szkoła. Właśnie ta pogardzana instytucja jest jedyną, która może zapewnić przyrost i rozwój publiczności literackiej.

A jednak spełnianie tych funkcji przez szkołę jest dziś poważnie zagrożone. Przeciętny uczeń – potencjalny czytelnik – nigdy nie doceniał poezji, dziś wyraźnie ją odrzuca. Mówią o tym nieudane próby przeniesienia na grunt szkolny doświadczeń Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, czyli wprowadzenie pisemnej interpretacji utworu poetyckiego na egzaminy maturalne: zaledwie kilka procent kandydatów wybiera „czwarty” temat (tzn. interpretację) i są to najczęściej prace bardzo słabe³. W ostatnich latach w ogóle można zaobserwować regres w omawianej dziedzinie: redukcję poezji w podręcznikach dla szkoły podstawowej⁴, redukcję treści teoretycznoliterackich⁵ (i to nie tylko w „nagiej” przedmiotowej postaci, co byłoby pożądane, ale również w ćwiczeniach i zadaniach lekturowych, w których po prostu nie obserwuje się „literackości”, poetyka jest więc zbędna), a przede wszystkim – eliminację „trudnych treści” ze świadomości nauczycieli. Tu niech wystarczy tylko jeden przykład: w dyskusji nad *Podstawą programową języka polskiego*⁶ i nauczycielki, i doradcy metodyczni domagali się usunięcia z siatki pojęciowej terminów alegoria i symbol, choć figurują one w tym dokumencie wyłącznie jako postulat analizy literackiej i nazwa pojęcia, które powinno być kształtowane, ale nie używane przez ucznia w jego słowniku. A przecież od początku edukacji dzieci czytają i omawiają symboliczne baśnie, czy alegoryczne bajki Mickiewicza i Krasińskiego. Na te obronne postawy nauczycieli niewątpliwie wpływa brak doświadczenia: odrzuca się to, co jest nowe i dlatego wydaje się trudne. W badaniach odbioru poezji w szkole podstawowej przeprowadzonych w 1986 roku⁷, wyraziście rysowały się preferencje w wyborach dla poezji Skamadrytów i niechęć do Awangardy. Wbrew temu na liście rankingowej pierwsze miejsce wśród utworów aprobowanych w klasie VII uzyskał wiersz Przybosa *Póki my żyjemy*. Jak wytłumaczyć tę sprzeczność? Zwyczajnie: przywołany wiersz Przybosa znajdował się w podręcznikach szkolnych od dawna, był dobrze „oswojony” w szkolnej rzeczywistości, podczas gdy wiersze Lechonia czy Wierzyńskiego wówczas były absolutnie w szkole nowe. Ponadto Przyboś wcale nie był znakiem Awangardy, czytano jego wiersze jak inne – w prostej relacji do tematyki:

„W wierszach Przybosa (*Póki my żyjemy*, *Nalot nocny*) jest tematyka wojenna, myśli wyrażone są konkretnie, utwór jest prosty w odbiorze (!) zrozumiały, sugestywny, robi wrażenie; autor daje wierny obraz wojny, dobrze oddaje grozę tamtych dni, wyraża patriotyzm”⁸.

– pisze uczennica (z pewnością dobra). A oto wypowiedź nauczycielki odnotowana w tychże badaniach:

„Czytałam z uczniami Czechowicza, ale sama tego poety nie lubię i nie rozumiem. To wiersze nudne, po co znajdują się w podręczniku? Nie znoszę awangardy, żadnej awangardy. Lubię Przybosa (!). *Póki my żyjemy*, to jest konkretne, mówi o wojnie i wiadomo, co z tym zrobić na lekcji”⁹.

Wiersze dzielą się w wypowiedziach uczniów na „zrozumiałe” i „współczesne” – czyli – niezrozumiałe. Warto podkreślić, że to na skutek trudności w kon-

taktach z utworami, do których nauczyciele nie umieją uczniów doprowadzić, rodzi się „bariera postaw”, którą opisał Zenon Uryga¹⁰. Epitetem „współczesna” określają uczniowie poezję, której nie rozumieją, niezależnie od czasu powstania wiersza. „Zrozumiały są zatem wiersze Skamandrytów i Przybosa, „współczesne” są twory Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Czyżewskiego, Czechowicza. Tak było w drugiej połowie lat 80-tych. Jak jest dzisiaj? Nie ma podstaw, by sądzić, że jest lepiej. Jak wynika z powyższego, poezja jest w niebezpieczeństwie: jej istnienie w szkole – tak ważne dla całokształtu kultury – jest zagrożone.

PRAWDY PODSTAWOWE

Podejmując działania zaradcze, trzeba przypomnieć kilka oczywistych prawd, dobrze zadomowionych w teorii dydaktyki polonistycznej.

Swoistością szkolnej komunikacji literackiej jest jej dwustopniowy układ – literacki i dydaktyczny¹¹ – wzajemnie uwarunkowany. Najważniejszym punktem odniesienia jest uczeń, ale jego zachowania czytelnicze i reakcje odbiorcze są regulowane czynnościami nauczyciela – pośrednika w odbiorze utworu. Od kultury literackiej i osobistej nauczyciela zależy, czy uczeń stanie się rzeczywistym uczestnikiem procesu komunikacji literackiej jako bezpośredni odbiorca dzieła, czy też ta rola zostanie stłumiona substytutami czytelniczymi (np. brykami, „wzorcowymi analizami”) albo natarczywym głosem autorytarnego nauczyciela. Wszystkie przywołane wyżej sytuacje wskazują, że szkolna komunikacja literacka jest „mystyfikacją”, jak pisał przed laty Władysław Dynak¹².

Wady współczesnej praktyki polonistycznej uogólnione zostały w pojęciu „encyklopedyzmu”¹³: czyta się utwory literackie (albo zajmuje się językiem, filmem, teatrem) dla samej wiedzy, dla przedmiotu, np. wiersze czyta się dla poznania prądu, konwencji literackiej, nurtu poetyckiego, szkoły czy teorii. Te cele poznawczo-encyklopedyczne skutecznie niszczą (jeśli są wyłączne) zasady komunikacji literackiej i redukują rolę ucznia do biernej asocjacji wiedzy¹⁴. Poezję trzeba czytać w szkole nie dla wiedzy, lecz – życia, czyli duchowego rozwoju młodego człowieka.

Czytanie poezji w szkole powinno wynikać z dwojakich, harmonijnie powiązanych celów: instrumentalnych i motywacyjnych. W obrębie pierwszej grupy celów znajduje się także wiedza przedmiotowa, ale nie istnieje ona autonomicznie, nie wysuwa się na pierwszy plan, lecz jest podporządkowana procesom lektury i odbioru. Nadrzędne są bowiem cele kształcące, tzn. trzeba wyposażać ucznia w taki zasób wiedzy (tak historycznoliterackiej jak teoretycznoliterackiej), aby umożliwić mu rozumienie zjawisk i ich samodzielną recepcję. Trzeba zatem wyposażać ucznia w instrumenty – dać mu narzędzia – uczyć opisu, analizy, interpretacji i wartościowania utworów poetyckich, a także uczyć medytacji,

kontemplacji i ...werbalizacji doznań czytelniczych. Nie trzeba dodawać, że tak pomyślane cele kształcące są ze swej istoty formacyjne: uczą doceniania powagi procesu poznania, szacunku dla tekstu, trudu twórcy, wnikania w tajemnice istnienia i zawile meandry ludzkiej psychiki.

Druga grupa celów – motywacyjnych – ma spełnić jedno zasadnicze zadanie: zachęcać do obcowania z poezją. Każde działanie jest w tym kręgu dobre, jeśli spełnia zadanie podstawowe, a więc i zabawa, i wykonanie artystyczne, i własna praktyka pisarska uczniów. Tu dokonania metodyki są bardzo rozległe i owocują dobrymi rozwiązaniami w pracach Baluchowej, Żuchowskiej, Kasprzakowej, Kłakówny¹⁵ i innych. Bywa jednak i tak, że atrakcyjna zabawa z tekstem poetyckim zastępuje wnikliwą lekturę, a nawet eliminuje analizę literacką, która „zabija przeżycie”, eliminuje także wiedzę, w którą trzeba wyposażać uczniów¹⁶. Ostatnio nasilają się tak pojęte „zabawy” i dlatego trzeba przypomnieć, że sama motywacja nie zastąpi wykształcenia. Szkoła jest zobowiązana do dbałości o harmonijny rozwój wychowanków: ani atrakcyjne dla uczniów metody ludyczne, ani szlachetne przebywanie w świecie wartości (co dziś także bywa proponowane „zamiast” nauczania) nie zastąpią samego kształcenia. Rozwój intelektualny uczniów nie może być usuwany w cień i zastępowany atrapami edukacji.

Metodyka pracy nad utworami poetyckimi nie powinna być pozbawiona refleksji nad istotą poezji (czyli – refleksji teoretycznej), ale musi ona uwzględniać możliwości percepcyjne i horyzont oczekiwania dziecka na danym etapie rozwoju, toteż problemy analizy i kontekstu wiedzy teoretycznoliterackiej należałoby „przemycać” do świadomości uczniów drogą atrakcyjnych zajęć, najlepiej o charakterze wykonawczym. Zenon Uryga akcentuje rolę przekładu intersemiotycznego, a przede wszystkim – recytacji:

„Metody wygłaszania i analizy recytacyjnej, przenoszą [...] punkt ciężkości na działania wykonawcze oraz na ich przygotowanie i analizę efektów. Polegają na praktycznych próbach interpretowania utworów za pomocą techniki żywego słowa i przy ograniczeniu do roli pomocniczej wszelkich operacji pojęciowo-werbalnych. Wypowiedź ucznia o utworze realizuje się więc na drodze artykulacji, dźwięków mowy, operowania intonacją [...] wykorzystania barwy głosu, modulacji, tempa itp.”¹⁷.

CZY POSTSTRUKTURALIZM?

Czytanie poezji w szkole, zarówno dawniej jak i współcześnie, nie dokonuje się w izolacji, toteż przyjrzyjmy się najpierw znawcom: co zmieniło się w krytyce? Jakie przewartościowania zaistniały w metodologii czy aksjologii poetyckiej? Żyjemy w okresie przełomu, w którym króluje wszechwładne „post-”: postkomunizm, postmodernizm, poststrukturalizm. Królestwo to jest jednak pełne cieni i nie budzi zaufania: dawni ideolodzy znów są przy władzy; postmodernizm jest bardziej modą literacką niż uzasadnionym uogólnieniem rzeczywi-

stości, o czym mówił w Radomiu Leszek Kołakowski¹⁸, a Stefan Morawski ostrzega, że postmodernizm prowadzi „donikąd”, nie ma bowiem nic do ofiarowania i jest ze swej istoty nihilistyczny¹⁹; poststrukturalizm²⁰ zaś, jeżeli istnieje i nie jest tylko kolejną efektowną etykietką, do szkoły przeniknie za dziesięć lat, skoro teraz dopiero można zaobserwować w praktyce szkolnej skutki strukturalizmu – albo zbawienne, albo deformujące cele kształcenia. W pierwszym przypadku odnotować trzeba niewątpliwy wzrost umiejętności analizy literackiej, np. książki szkolne nie lokują się już na antypodach sztuki interpretacji, przeciwnie – przywoity poziom mają nie tylko analizy literackie serwowane szkole w licznych seriach wydawanych przez polonistów prawie w każdym środowisku uniwersyteckim, ale i nieraz – zwykłe bryki, które w odróżnieniu od tomików serii analiz zawierają tylko jeden rozdział zatytułowany zazwyczaj – *Dokładna treść utworu* albo *Streszczenie* (jak np. w serii *Przewodnik po lekturach* Piotra Kuncewicza). Czy poezja, która nie poddaje się prymitywnym zabiegom streszczenia, broni się skutecznie przed podobnymi „pomocami naukowymi”? Odpowiedź jest ambiwalentna: można zaryzykować twierdzenie, że chyba nie ma już poety, który by nie dorobił się osobnego tomiku zawierającego wzorcowe analizy; najczęściej są one pisane przez polonistów uniwersyteckich i rzeczywiście „wzorcowe”. Ale poza tym kręgiem istnieje rozległa strefa działań niekontrolowanych: różnych gotowców, „zbiorów zadań i odpowiedzi”, w których poezja ginie, kluta prymitywnymi narzędziami „zadań” i „pytań” uruchamiających odpowiedzi typu: „sens wiersza jest następujący...”²¹. Podobne „buble wydawnicze” niewątpliwie utrudniają pracę szkolnym polonistom, ale nie mają one nic wspólnego z kierunkami nauki, przeciwnie, można by powiedzieć, że tych autorów ominął zbawczy nurt analizy strukturalnej, a rozmiary i rozmach brykowych wydawnictw, które spokojnie „niezdarną analizą parcelują dzieła literackie”, jak ongiś pisała Stefania Skwarczyńska, budzą grozę, tym bardziej, że wracają one do dobrze oswojonych, a zdomowionych w szkole peerelowskiej, idei poezji „zaangażowanej”, patriotyzmu, prymitywnego biografizowania. W szkole można by zatem mówić nie tyle o poststrukturalizmie, ile o powrocie do fazy „przedstrukturalnej”.

Należy jednak także odnotować zjawiska deformacji kształcenia literackiego pod wpływem strukturalizmu, a składają się na nie przede wszystkim próby bezpośredniej aplikacji teorii literatury do szkolnej edukacji, bez przekładu tejże na czynności dydaktyczne. Jako współautorka *Poetyki stosowanej* i autorka *Lektury i poetyki*²², muszę podkreślić, że we wszystkich swoich pracach akcentowałam prymat lektury nad poetyką oraz interpretacji nad teorią literatury²³. Źródłem schematycznego nauczania poetyki dla ...poetyki nie są treści zawarte w przywołanych książkach, lecz niedojrzałość dydaktyczna wielu nauczycieli; nie jest to błąd teorii (metodologii), lecz błąd metody. Teorie strukturalno-semiotyczne odegrały w dydaktyce literatury rolę inspiującą i wielce pozytywną: przede

wszystkim wyposażyły szkolną analizę literacką w precyzyjne narzędzia, które umożliwiły wyrwanie praktyki polonistycznej z kleszczy ideologii²⁴. Przeciwnicy tych teorii wysuwają ostry zarzut depersonalizacji literaturoznawstwa i odsunięcie przez strukturalistów biografii i biografistyki na daleki plan dokumentalistyki. Zarzut ten nie dotyczy szkoły, w której biografia (choć w nieco ograniczonym zakresie) nigdy nie została w pełni eliminowana²⁵, a dzięki inspiracji strukturalizmu, przestała być zagrożeniem, stała się szansą, by sparafrazować słynne zdanie Janusza Sławińskiego.

W nauce o literaturze, w krytyce literackiej mówi się wprost o strukturalizmie w czasie przeszłym, czołowych strukturalistów, twórców tych teorii nazywa się poststrukturalistami²⁶, a nawet najwybitniejszy polski teoretyk wyznaje, że „wyczerpała się strategia czytania”, którą dotąd z powodzeniem stosował wobec bogactwa poezji współczesnej²⁷. W nauce wszystko zatem się zmieniło i z pewnością także zmieni się nauczanie, choć szkoła z natury rzeczy musi być konserwatywna. W jednym z numerów „Polonistyki” zgromadzono materiały mówiące o *czytaniu*²⁸, jak głosi podtytuł numeru, różnymi metodami (metodologiami) czytano wiersze Herberta; znalazły się więc obok siebie: analiza strukturalno-semiotyczna, hermeneutyka, eksplikacja tekstu, krytyka tematyczna oraz interpretacja kerygmaticzna²⁹. Warto zauważyć, że te różne metodologie inaczej rozkładające akcenty – od obiektywizacji i uzasadnień procesów poznawczych, poprzez personalną identyfikację, rozwijanie wyobraźni, aż do aksjologii – niejednakowo traktują poziom analizy; tylko analiza strukturalna i eksplikacja tekstu uczą analizy, inne pomijają to ogniwo. W tym sensie są wyrazem profesjonalizmu, żaden badacz bowiem – ani hermeneuta, ani reprezentant krytyki tematycznej, czy jakiegokolwiek innej metodologii, nie może pominąć analizy tekstu, by dotrzeć do jego głębi i odczytać pełny sens. Nie przywiązuje jednak do niej uwagi. Ogniwo analizy bierze jakby w nawias, dokonuje jej mimochodem, jednym rzutem oka czy drgnieniem mózgu jest w samym środku rzeczy – rozumie sens i problem utworu. Szkoła musi prowadzić uczniów – metodycznie i konsekwentnie – do rozumienia sensu, do samodzielnego odbioru sztuki poetyckiej, toteż nie może zrezygnować z analizy, wprost przeciwnie: obok innych metod kontaktowania uczniów z poezją, analiza musi mieć miejsce uprzywilejowane. Wzory interpretacji znaleźć można w różnych pracach inspirowanych rozmaitymi metodologiami, ale tylko przejrzyste metody eksplikacji tekstu i analizy strukturalno-semiotycznej można „podpatrzeć” i przekształcić w pewien algorytm działania. Jak wolno sądzić, szkoła długo jeszcze będzie korzystać z dokonań tych metodologii.

CO WISI W POWIETRZU?

A jednak trudno się oprzeć wrażeniu, że pozostawanie na dobrze oswojonym

terenie przestrzeni „struktur i znaków” jest zachowawcze i w pełni niemożliwe. Wokoło zmieniało się wszystko, a przede wszystkim – sama poezja i dlatego inaczej czytają dziś poezję współczesną krytycy i znawcy. (Terminem „współczesna” opatrywaliśmy dotąd całą poezję ostatniego półwiecza, pora aby zarezerwować ten epitet dla twórczości lat 80–90). Janusz Sławiński wprost przyznaje, że „uległy zużyciu” jego dotychczasowe strategie czytania w następstwie zmiany, jakiej „podlega sam obiekt percepcji – owa poezja współczesna apelująca teraz o inny niż przedtem rodzaj czytelniczego współdziałania”. Dawniej czytanie i zarazem wartościowanie nowych wierszy odnosiło się zawsze do Całości, do Centrum, które wytwarzali „poeci miarodajni”: Przyboś, Miłosz, Różewicz, Herbert, Białoszewski – właśnie ci poeci wytwarzali „system orientacyjny lektury”. Dziś ten stały ład poezji został zastąpiony przez „archipelag wysp i wysepek”: pisze się dla swoich (grupy pokoleniowej, wspólnoty estetycznej czy politycznej) i czyta się swoich, tych, którzy mieszczą się w granicach małej prywatnej ojczyzny. Sławiński uznaje ten proces zanikania nurtów centralnych i zanurzenia się poezji w jej „lokalnościach i partykularyzmach” za naturalny powrót do wspólnot komunikacyjnych³⁰.

O braku zhierarchizowanych całości pisze także Edward Balcerzan. Już w szkicu o pokoleniu poetyckim '76³¹, zwrócił uwagę, że poeci lat 70-tych rozszerzyli w stosunku do pokolenia '56 „obszary społecznego doświadczenia”, a więc do przestrzeni „języka, wyobraźni, etyki i pamięci kultury” dołączyli nawet: religię, politykę, biologię (doświadczenie życia, cierpienia, śmierci) i odmienioną, zrehabilitowaną wyobraźnię. Obszary te współistnieją obok siebie, nie tworzą jednak zhierarchizowanej całości, tę – zdaniem autora – tworzy dopiero kategoria samopoczucia, wartość nadrzędna, oryginalna, będąca własnością poetów lat 70-tych. W poezji ostatnich lat (1989–1993) zauważa Balcerzan³² (obok kontynuacji dawnych poetyk) dążenie młodych poetów do niezależności i osobności. Nie chcą oni „fali pokoleniowej”, która ciągle odnawiała się w powojennej poezji. Autor próbuje jednak wykreślić figury porządkujące, wskazując na najczęściej wybierane przez poetów wartości (metafizykę, fizjologię i autobiografię) oraz charakterystyczne poetyki.

Nieco inaczej widzi problem całości w poezji Mariana Stala³³. Podkreśla on także rozpad dawnego ładu w świecie poetyckim, wyznaczanego dotąd przez dwa bieguny: linię Przybosia i linię Miłosza (Błoński). Odrzucenie nurtu awangardy uznaje Stala za początek „nowej poezji”, która nie jest naprawdę nowa (Stala wymienia wiele nazwisk starszych poetów), nie jest nowatorska, nie interesuje się czystą kreacją, ale nie gardzi dyskursem filozoficznym czy teologicznym, słowem – powtarza stare pytania o stosunek słowa wobec świata, wobec wartości, wobec prawdy. W aksjologii poetyckiej Mariana Stali poezja ostatnich lat nie rozsypuje się w osobne światy – lokalne czy osobiste – lecz jest zdolna wytworzyć nowy nurt centralny, w którym akcenty zostają przesunięte z języka

poetyckiego na problematykę przekraczającą granice poetyki i estetyki, afirmującą rzeczywistość i istnienie oraz odsłaniającą w różny sposób „zetknięcia z nicością rozumianą zarówno metafizycznie, jak aksjologicznie”.

Badacze różnią się zatem w teoriach i aksjologii poetyckiej, zgodnie jednak opisują fakty: rozpad całości – uniwersum poetyckiego – które było wsparte na filarach „linii Przybosa” i „linii Miłosa”, pojawianie się nowych obszarów doświadczeń poetyckich (prywatność, lokalność, partykularyzm małych ojczyzn; polityka, religia, biologia i fizjologia, autobiografia; epifania i metafizyka; filozofia, aksjologia i teologia; istnienie, rzeczywistość, nicość; etyka, sumienie, świętość. Poetykę nieskończonego tekstu („zaproszenie do rękopisu”), poetykę zabawy i konceptu, skłonność do epifanii – co opisał Balcerzan³⁴, można by uzupełnić refleksją gatunkową: współcześnie poeci chętnie uprawiają miniatury poetyckie³⁵: aforyzmy, haiku, poezję gnomiczną i aforystyczną. Współbrzmieniem tych form gatunkowych jest przejrzystość języka i skłonność do ascetycznego wysławiania treści poetyckich. Zaobserwować można także powrót do tradycyjnych gatunków, np. odrodzenie psalmu i to nie tylko w ciągle ponawianych przekładach poetyckich (np. Miłosa, Brandstaettera, Marka Skwarnickiego), w licznych stylizacjach (np. Leszka A. Moczulskiego *Nieszpory ludzmierskie*), ale i w liryce osobistej, tak religijnej (np. *Psalmy nieporadne* Joanny Kulmowej, *Psalmy* Ewy Ostrowskiej czy niektóre liryki Anny Kamieńskiej) jak i świeckiej czy antyreligijnej, polemicznej, czego tu ilustrować nie sposób³⁶.

Co zatem wisi w powietrzu? Z jednej strony poczucie końca uporządkowanej całości, poczucie rozpadu hierarchii, rozsypania się kryteriów, zaniku „centrum”, a nawet – zagrożenia, katastrofy i nihilizmu; z drugiej – szukanie uzasadnień istnienia, dowartościowanie codzienności („mistyka codzienności”), nobilitacja „prywatności” poprzez „małe sakralizacje”, odsłanianie głębi i dziwności życia (epifanijność i metafizyczność w poezji); nastawienia religijne – bez otwarcia się na Transcendencję, ujawniające raczej nostalgię za „spalonym rajem”³⁷ wiary i prawdziwie religijne, wyczekujące doświadczenia Obecności.

Współczesne czytanie poezji (także w szkole) musi wziąć pod uwagę duchowe wymiary poezji z końca XX wieku. Nie można jej czytać wspierając się tylko podpórką strukturalnej analizy, choć jest to „podpórka nie do pogardzenia, która doprowadza do wstępnych progów. Aby je przekroczyć, trzeba odczytać nie tylko językowe znaki, ale także ich zakorzenienie w kulturze, trzeba współodczuwać zamknięte w mowie poetyckiej przeżycia Drugiego, trzeba uruchomić konteksty, które tekst wyznacza – także między innymi – religijne, filozoficzne, teologiczne.

„WIECZNA TERAŻNIEJSZOŚĆ”

Należy postawić także ważne pytanie: z jaką poezją kontaktować uczniów – współczesną, tą z ostatnich lat czy dawną, stanowiącą fundament tradycji? To pytanie tylko z pozoru jest retoryczne czy w ogóle źle postawione. Czas rozkwitu awangardy (czyli, w europejskim znaczeniu „moderny”) zaowocował przesunięciem akcentów w wartościowaniu: na sferę kreacji, poetyckości, języka artystycznego – to liczyło się najbardziej. W polonistyce szkolnej ta hierarchia przyjmowała się z trudem, o czym świadczą przywołane wyżej sondaże. W efekcie tych procesów ukształtowała się szkolna opozycja: poezja współczesna – poezja dawna, co w języku praktyki oznaczało (jeszcze znaczy?) trudna – łatwa. Jak poucza casus Przybosa, „łatwe” znaczy po prostu oswojone, przyjęte, nienowe, znane. Istnienie tej złudnej opozycji w rodzaju: łatwy Mickiewicz – trudny Miłosz, albo łatwy Kochanowski – trudny Herbert, trzeba ujawnić i obezwładnić, jest bowiem groźna w obydwu kierunkach – albo zniechęca do „trudnej współczesności”, albo powoduje powierzchowność odczytań czy wręcz lekceważenie tradycji. Młodzi poloniści wychowani „awangardowo”, skłonni są przyjąć tę drugą postawę:

„[Uczniowie] stają przed nami głodni świata, spragnieni wiedzy i wartości. Milcząco pytają: jak żyć? A co im oferujemy?”

Na początku staropolskie utwórki–potworki, odstręczające niezrozumiałym językiem i zupełnie abstrakcyjną problematyką, a później – wieczne męczeństwo narodowe [...] Do tego dochodzi liźnięcie niezrozumiałej najczęściej poezji, na którą reagują odruchową wysypką. Jaki sens ma wprowadzenie na poziomie klasy pierwszej liceum tekstów staropolskich, których młodzież nie rozumie (bo i niejedyn magister dostaje przy nich bólu zębów)”³⁸.

Jeżeli zatem „pozwoić ludziom uczyć po swojemu”, co postuluje inny młody polonista³⁹, można by się spodziewać, że dawne „utwórki–potworki” w ogóle zniknęłyby ze szkolnej ławki, a ich miejsce zajęliby poeci współcześni (raczej z pokolenia '56 i '68 niż z lat 90-tych).

Irlandzki poeta Seamus Heaney, tłumaczący razem ze Stanisławem Barańczakiem *Treny* Kochanowskiego, powiedział w programie polskiej telewizji: „Poezja jest wieczną terażniejszością”⁴⁰. Ciekawe – jak odczytaliby to mądre zdanie młodzi poloniści, np. ten, który cierpi na ból zębów przy lekturze tekstów staropolskich? Wielka poezja podejmuje wciąż od nowa te same pytania o tajemnicę życia i śmierci, opisuje radość i ból istnienia, brzydotę i piękno, upadek i godność człowieka. Współczesny świat podszyty jest negacją, nihilizmem i destrukcją. Jeżeli młodzi ludzie „milcząco pytają jak żyć” i naprawdę chcemy im pomóc w scaleniu rozsypanego świata kultury, w odnalezieniu zagubionego pejzażu wartości, to przede wszystkim trzeba uczyć czytania poezji na pewnym gruncie tradycji. Niekoniecznie musi się to odbywać w porządku chronologicznym, w klasie pierwszej liceum z piętnastolatkami trudno jest czytać np. *Treny* czy *Pieśni* Jana z Czarnolasu, ale młodzi ludzie właśnie w tych utworach znaleźć

mogą swoją „teraźniejszość”, czyli odpowiedź na „wieczne” pytania o sens i sposób życia⁴¹. (Pod warunkiem, że nauczyciel zobaczy w nich arcydzieła poezji, nie zaś tylko „utwórki–potwórki”...). Kontakty uczniów z poezją wtedy będą pełne, jeżeli potrafimy znaleźć takie utwory – i spośród najdawniejszych, i – najnowszych – które rzeczywiście odkrywają głębie i tajemnice życia, odślaniają „wieczną teraźniejszość” sztuki poetyckiej.

CZYTANIE DLA ŻYCIA

Tytułowa formuła akapitu nie oznacza rezygnacji z intelektualnych i estetycznych celów obcowania z poezją. Przeciwnie: oznacza rozszerzenia edukacyjnej perspektywy o potrzeby dorastającego odbiorcy poezji i wprężenie celów intelektualno–estetycznych w zadania formacyjne. Spróbujmy przedstawić sobie dwa sposoby czytania poezji – dla wiedzy i dla życia. Pierwszy z nich, w „wydaniu idealnym”, który mógłby zaistnieć w dobrym liceum, w najwyższych klasach, można by nazwać: czytanie wsparte metodologią i wymienić różne jego odmiany –

- analiza strukturalno–semiotyczna (język, system znaków, struktura)
- hermeneutyka (sens, doświadczenie, współodczuwanie)
- krytyka tematyczna (odkrywanie sensu poprzez powtarzalność obrazów i motywów w danej twórczości)
- eksplikacja tekstu (linearne objaśnienie fragmentu utworu według stałego porządku)
- interpretacja kerygmaticzna (odczytywanie i wartościowanie utworu w perspektywie kerygmatu, czyli ewangelicznej prawdy o Chrystusie; jest wyrazem teologii literatury).

Zastosowany w szkole, nawet nie w pełnej skali możliwości, sposób ten byłby przykładem czytania „dla nauki”. W drugim modelu odmiany czytania kształtują się odmiennie; nazwijmy ten model – czytania według potrzeb odbiorcy –

- egzystencjalne (życie, istnienie, radość, uroda świata, miłość, wolność, przemijanie, śmierć)
- medytacyjno–kontemplacyjne (bliskość drugiego człowieka, przekraczanie siebie, granic egoizmu)
- metafizyczne (niepokój, szukanie uzasadnień dla całości bytu, niezgoda na ograniczenie bytu do materii)
- religijne (otwarcie na Transcendencję, ale i religijność „podejrzana” – bunt, polemika, szukanie Boga)

Nie ulega wątpliwości, że w pierwszym przypadku – czytanie wsparte metodologią – uwagę skupiamy bardziej na procesach poznania, niż na samej poezji. Z procedury epistemologicznej wynikają oczywiście jakieś konsekwencje, np. czytanie według reguł strukturalno–semiotycznych ustytuowane jest najbliżej

czytania „dla literatury”, skupia się bowiem na poetyckości języka i sposobach organizacji tworzywa znakowego w strukturalną całość; hermeneutyka zaś, czy interpretacja kerygmaticzna bliższe są problematyce, jaka z utworu wynika, byłoby to zatem czytanie „dla filozofii” czy „dla teologii”.

W drugim przypadku reguły czytania wynikają z myśli o odbiorcy w wieku dorastania, pełnym niepokojów i zasadniczych pytań. Uważny czytelnik dostrzeże także w tym modelu wpływ samej poezji ostatnich lat, której obszary zostały znacznie powiększone o nowe treści, o wymiary duchowe nie znane lub nie podejmowane ani przez krytykę, ani przez edukację w szkole peerelowskiej. Trudno się zatem dziwić, że uczniowie (a przecież także nauczyciele!) nie radzą sobie z czytaniem wymagającym postawy medytacyjnej, religijnej czy po prostu wierszy z zakresu tradycji chrześcijańskiej.

O procesie interpretacji myślimy najczęściej w kontekście teorii literatury, wyprowadzając wnioski z wiedzy przedmiotowej⁴². Warto wesprzeć to myślenie wiedzą o uczniu odbiorcy i regułami dorastania do interpretacji w świetle psychologii⁴³. Jak oderwać uczniów od materii słowa, od obrazu, anegdoty, fabuły, i jak przenieść ich uwagę i myślenie w sferę symbolicznego sensu – oto jest podstawowe pytanie dydaktyczne dotyczące obcowania z poezją.

Program prowadzenia uczniów od interpretacji faktycznej, poprzez – refleksyjną, do symbolicznej, został już zarysowany⁴⁴. Tu wypada się ograniczyć do kilku uwag generalnych.

Jeżeli młody człowiek – chłopak czy dziewczyna – w szkole średniej ma zrozumieć filozoficzny sens symbolicznych obrazów Leśmiana, metafizyczne niepokoje Miłosza czy Herberta, ironiczny dystans *Pana Cogito*⁴⁵ czy bohaterki utworów Szymborskiej, to przygotowanie do tych aktów odbioru trzeba zacząć w klasie IV w pracy z dziesięciolatkami, a jeszcze lepiej w nauczaniu początkowym, co wzięła na warsztat z dobrym skutkiem Wiesława Żuchowska. Toteż nie jest obojętne, czy w *Podstawie programowej języka polskiego* zostaną terminy: alegoria i symbol, które wręcz domagają się przerzucenia mostu między myśleniem konkretno–wyobrażeniowym a abstrakcyjnym. Jeżeli dziecko w klasie V zrozumie, że wędrownica Odysa w utworze Staffa *Odys* jest symboliczna i że Staff przekształca motyw homerycki dla swoich poetyckich celów⁴⁶, i jeżeli próby czytania symbolicznego podejmowane będą na innych prostych przykładach (np. wierszach Miłosza z poematu *Świat*, Kulmowej – *Kto*, Leśmiana *Szewczyk* i in.), to odbiór tych samych autorów w szkole średniej nie wywoła reakcji sprzeciwu i protestu czy po prostu niechęci. Tymczasem w praktyce polonistycznej szkoły podstawowej czyni się wszystko, by utwierdzić dzieci w czytaniu faktycznym, w reprodukowaniu „treści”, zapisywaniu budujących wniosków podanych przez nauczycielkę. Ułatwiają ten proces podręczniki: usuwa się z nich wiersze, które wymagają namysłu⁴⁷, których nie można czytać wprost jako obrazka wiosny czy jesieni⁴⁸. O możliwościach czytania symbolicznego mówią ba-

dania empiryczne: w klasach IV–V jest sporo dzieci, które są zdolne oderwać się od konkretności i uchwycić sens symboliczny lub – zbliżyć się do takiej lektury⁴⁹. Czytanie dla życia, dla rozwoju duchowego wychowanka, trzeba zatem rozpocząć jak najwcześniej i nie należy ułatwiać treści, lecz uprzystępniać trudne treści przez łatwość atrakcyjnych metod nauczania.

NAUCZYCIEL – GURU – SZTUKMISTRZ

Na zakończenie rozważań powiedzmy dobre słowo o szkolnym poloniście (skoro to ostre już zostało wypowiedziane). Paradoksem naszych czasów jest sprzeczność sytuacji: z jednej strony nauczyciel ma znacznie więcej swobody, może indywidualnie dobierać teksty poetyckie, robić to, co naprawdę lubi i ceni; z drugiej – trzeba zauważyć, że nigdy nie pracował w tak niesprzyjających warunkach, w atmosferze destrukcji i braku „orientacyjnego systemu lektury”. Trzeba mieć nadprzyrodzoną moc i zręczność sztukmistrza, aby efektywnie wykonywać różne pedagogiczne „łamańce”, by osłabić napór kultury masowej i spowodować chwile autentycznego skupienia się uczniów nad słowem poetyckim. Są poloniści, którym się to udaje. Ich uczniowie cieszą piękną recytacją jurorów na konkursach poetyckich, czy radują serce członków komisji na Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego. Warto jednak poświęcić dobrą myśl tym nauczycielom (nauczycielkom), którzy nie mogą się cieszyć dobrymi wynikami, a mimo to nie ustają w wysiłku. Jest w ich postawie coś z Leśmianowskiego *Szewczyka*:

Oblędny szewczyk – kuternoga
Szyje, wpatrzony w zmór odmęty,
Buty na miarę stopy Boga,
Co Mu na imię – Nieobjęty.

Błogostawiony trud,
Z którego twórczej mocy
Powstaje taki but
Wśród takiej ciemnej nocy!

Jeżeli polonistyka szkolna dzisiaj, mimo wszystkich opisanych w artykule przeciwności, podejmuje trud wychowania i przygotowania publiczności literackiej, to jest to w istocie „błogostawiony trud”. Wśród licznych kompetencji⁵⁰, w które musi być wyposażony szkolny polonista tak, aby z filologa przeobraził się w nauczyciela, na plan pierwszy wysuwa się duchowa dojrzałość i świadomość celu i szkolnych uwarunkowań:

Przebacz, że wpośród nędzy cienia
Nic Ci, prócz butów dać nie mogę.

Przypisy

¹ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa–Kraków 1982; B. Chrząstowska, *Szkolny przymus lekturowy – ograniczenia i szanse*, w: *Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyżkovej, Warszawa–Poznań 1981, s. 147–162.

² Według E. Balcerzana (*Ubytki, przedłużenia, trójkąty. Poezja polska w latach 1989–1993*, „Kresy” 1994 nr 18) Jerzy Plich nazwał „czarną dziurą” pisarstwo lat 80–tych, potem stosowano to określenie do całej twórczości okresu PRL.

³ Z. Bąk, *Matury '91 i co dalej?* „Polonistyka” 1992 nr 1.

⁴ Por. M. Nagajowa, *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*. Warszawa 1994 (jest to zmieniona wersja poprzedniego podręcznika tej autorki *Polska mowa*, bardzo uszczuplona w zakresie wyboru tekstów poetyckich i treści literackich).

⁵ Por. B. Dyduch, M., Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię!* Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV. *Teksty i zadania. Książka ucznia*. Warszawa–Kraków 1994.

⁶ Zob. „Polonistyka” 1992 nr 9 albo tzw. zielona książeczka MEN, czyli *Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych [...] kształcenia ogólnego*. Warszawa 1993.

⁷ B. Chrząstowska, *Czy dzieci lepiej czytają poezję? O realizacji reformy*, w: *Efektywność kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej i jej uwarunkowania. Materiały z IV Forum Polonistycznego*, red. S. Frycie i M. Sobocka. Warszawa 1988, s. 52–80.

⁸ Tamże, s. 57.

⁹ Tamże.

¹⁰ Z. Uryga, s. 149 – 173.

¹¹ B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979, s. 76–86.

¹² W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Wrocław 1978.

¹³ Zob. „Polonistyka” 1992, nr 1 (*Przeciw encyklopedyzmowi*).

¹⁴ A. Książek–Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać? (Uwagi o encyklopedyzmie na lekcjach literatury)*. „Polonistyka” 1992 nr 1, s. 18–23.

¹⁵ A. Baluchowa, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984; W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa 1992; A.Z. Kłakówna, *Sztuka pisanía*, Kraków 1993; M. Jędrychowska, *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej*. Kraków 1994; B. Kasprzakowa, *Muzyka i lektura. O dziecięcej taktyce docieklivego czytania w podstawowej szkole muzycznej*. Poznań 1994.

¹⁶ Przykładem może być pomysłowa, dobrze napisana książka S. Bortnowskiego, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991; autor jednak nie „uczy” poezji, zatrzymuje się u jej progów i świadomie wznosi bariery między „horyzontem oczekiwania znawców i uczniów” (s. 47) i deprecjonuje „błuznierstwa mądrości” czyli „Historycznoliterckie i teoretycznoliterackie zęcwanie się nad tekstem wiersza” (s. 152; por. rec. J. Matłoka, „Polonistyka” 1993 nr 2).

¹⁷ Z. Uryga, s. 186.

¹⁸ L. Kołakowski, *Po co uniwersytet?* „Gazeta Wyborcza” 1994 nr 61 (z 14 III).

¹⁹ S. Morawski, *Postmodernizm – droga do nikąd*. „Polonistyka” 1994 nr 10.

²⁰ *Po strukturalizmie. Współczesne badania teoretycznoliterackie*, red. R. Nycz, Wrocław 1992.

²¹ Np. „Bubel wydawniczy”: *Odpowiedz na wszystkie pytania. Język polski klasa ósma*, zob. „Polonistyka” 1994 nr 9 s. 572.

²² B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978 ; B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

- ²³ Np. *Teoria literatury w szkole*, s. 173, 261 i in.
- ²⁴ Pokretnie przedstawił rolę strukturalizmu w dydaktyce S. Bortnowski, *Polonistyczna nowoczesność – co to właściwie znaczy...* „Warsztaty Polonistyczne” 1994 nr 2, s. 54; polemika: B. Chrząstowska, *Interwencja* „Warsztaty Polonistyczne” 1994 nr 4.
- ²⁵ Por. „Polonistyka” nr 6 z 1994, poświęcona *Biografii i autobiografii*, np. artykuł odredakcyjny *Powrót autora?*
- ²⁶ W. Bolecki, *PPP (Pierwszy Polski Poststrukturalista)* „Teksty Drugie” 1994 nr 4, s. 5–18.
- ²⁷ J. Sławiński, *Zanik centrali*, „Kresy” 1994 nr 18, s. 14.
- ²⁸ „Polonistyka” (*O czytaniu*) 1992 nr 5 (zob. artykuły: S. Wysłouch, A. Baluch, A.W.Labuda, R. Handke).
- ²⁹ Zob. M. Maciejewski, *Kerygmatyczna interpretacja „Przestania Pana Cogito”*, „Polonistyka” 1992 nr 7/8.
- ³⁰ J. Sławiński, *Zanik centrali*, s. 14–16.
- ³¹ E. Balcerzan, *Przygoda piąta: Samopoczucie pokolenia '76 w teoz: Przygody człowieka książkowego*. Warszawa 1990, s. 69–87.
- ³² E. Balcerzan, *Ubytki, przedłużenia, trójkąty*, dz. cyt.
- ³³ M. Stala, *Chwile pewności. 20 szkiców o poezji i krytyce*. Kraków 1991.
- ³⁴ E. Balcerzan, *Ubytki, przedłużenia, trójkąty*, dz.cyt.
- ³⁵ P. Michałowski, *Miniatury poetyckie w literaturze współczesnej*, „Polonistyka” 1993 nr 9.
- ³⁶ B. Chrząstowska, *Psalmów obcowanie w poezji współczesnej* (referat wygłoszony w Berlinie w czerwcu 1994); oraz teże *„Rzucone w żywioł ku Tobie” O poezji Joanny Kulmowej*, „W drodze” 1993 nr 12.
- ³⁷ *Spalony raj. Antologia młodej poezji religijnej*. Wybór, przedmowa i opracowanie ks. J. Sochoń, Warszawa 1986.
- ³⁸ J. Inglot, A. Szymczyk, D. Janiszewska, *Idą nowi ludzie*, „Tygodnik Powszechny” 1993 nr 9, s. 521–522.
- ³⁹ P. Grobliński, *Pozwolić ludziom uczyć po swojemu*, „Polonistyka” 1992 nr 9, s. 521–522.
- ⁴⁰ TV program I, 22 XII 1994 godz. 23.30.
- ⁴¹ Przykładem może być wybór tekstów w moim artykule *Szukanie sposobu na poezję* „Polonistyka” 1993 nr 9 (tu: interpretacja porównawcza Kochanowskiego i Miłosza).
- ⁴² Zgodnie z fundamentalną rozprawą J. Sławińskiego *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*. w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz i J. Sławiński, Kraków 1976.
- ⁴³ Do ustaleń i pojęć S. Szumana odwołuje się E. Gutmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*, Warszawa 1982.
- ⁴⁴ Zob. B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka* (1987).
- ⁴⁵ Por. B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.
- ⁴⁶ Interpretację tego utworu wraz z porównaniem wiersza J. Twardowskiego *Zaufałem drodze* zamieściłam w cyt. artykule *Szukanie sposobu...*
- ⁴⁷ Zob. rec. podręcznika M. Nagajowej *Słowo za słowem – B. Kasprzakowa, Nowe szaty... podręcznika* oraz E. Polański, *Zgodnie z kalendarzem*, „Polonistyka” 1995 nr 3.
- ⁴⁸ W nowatorskim skądinąd podręczniku krakowskich autorek *To lubię!* (cyt. wyżej), właśnie taką rolę grają nieliczne wiersze zgromadzone w jednym rozdziałku podręcznika (s. 132–137 – tu 10 wierszy!).
- ⁴⁹ Zob. B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, dz.cyt., s. 111–145.
- ⁵⁰ *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995, s. 22–24.