

Między antropologią a tekstologią – o konstruowaniu interpretacji pisemnej w szkole

Between anthropology and textual scholarship
– on written interpretation in schools

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-3644-1361

Abstract: The topic of this reflection is the interpretation of literary texts in schools, especially the analysis and interpretation of poetry in high school. I start with some thoughts about the status of interpretation in didactics and literature studies in schools to show and contextualize the complicated history of shaping the reading and understanding skills of students and the methods that have been utilized to check them from the 1970s until today. I am especially interested in issues around composing an interpretive statement, especially in the ability of a student to harmonize their reading and writing, their ability to capture in text their own thoughts and reflections. I focus my attention on the comparative interpretation of two poems and recall the accomplishments of Bożena Chrzęstowska, looking at her position on this topic from the perspective of didactics today.

Key words: interpretation, didactics, written texts and opinions, textual scholarship

Streszczenie: Tematem wypowiedzi jest szkolna interpretacja tekstu, zwłaszcza analiza i interpretacja utworów poetyckich w szkole średniej. Wychodzę od refleksji na temat statusu interpretacji w literaturoznawstwie i dydaktyce szkolnej, by na tym tle pokazać skomplikowane dzieje kształcenia umiejętności odbiorczych uczniów i sposobów ich sprawdzania od lat 70. ubiegłego wieku po dzień dzisiejszy. Szczególnie interesują mnie kwestie dotyczące budowania wypowiedzi interpretacyjnej, zwłaszcza umiejętność zharmonizowania czytania z pisaniem, tekstowego ujmowania własnych refleksji przez ucznia. Najwięcej uwagi poświęcam interpretacji porównawczej dwóch wierszy, przypominam tu dokonania Bożeny Chrzęstowskiej i oceniam jej propozycje z perspektywy współczesnej dydaktyki.

Słowa kluczowe: interpretacja, dydaktyka, wypowiedź pisemna, tekstologia

Poczynając od dyskusji wokół projektu dziesięciolatki, interpretacja stanowiła kluczowe słowo mające definiować sens szkolnej edukacji literacko-kulturowej, zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym. Choć jednak formułowane na gruncie dydaktyki przekonanie o prymacie czytania nad zewnętrzną wobec procesu lektury warstwą informacyjną dość szybko

znalazło swoje odbicie w obowiązujących w szkole średniej programach nauczania¹, miejsce interpretacji w praktyce szkolnej nie okazało się aż tak oczywiste. Sytuacji nie zmieniło nawet wyraźne dowartościowanie samodzielnej pracy z tekstem poetyckim na olimpiadzie polonistycznej². Sygnalizowane tu meandry funkcjonowania w praktyce szkolnej interpretacji tekstu nie dotyczą zresztą jedynie okresu włączania w nurt edukacyjny metodologii semiotyczno-strukturalnej, obserwować je można praktycznie do czasów nam współczesnych.

Z perspektywy końca lat 90. tak pisała o tym Bożena Chrzastowska: „tylko nieliczni abiturienti wybierają (...) interpretację pojedynczego utworu albo – interpretację porównawczą”, szukając przyczyn takiej sytuacji (Chrzastowska 1997, 166)³. Podobne w wymowie konstatacje znaleźć można w dużo bliższych naszym czasom wypowiedziach dydaktyków, którzy nadal muszą przekonywać o walorach kształtowania umiejętności interpretacyjnych. Jeszcze niespełna dziesięć lat temu, pisząc o potrzebie uczenia interpretacji w szkole, Ewa Jaskółowa sięga po argumenty czysto pragmatyczne, by przekonywać o korzyściach płynących z jej praktykowania:

rozwiązywanie wszelkich problemów łączy się z umiejętnością analizy i interpretacji danych przesłanek; a rozwiązywanie problemów stawianych przez literaturę jest rozważaniem i rozstrzyganiem kwestii, z którymi na pewno spotka się w życiu młody człowiek (Jaskółowa 2012, 127).

Jak nietrudno się domyślić, taki stan rzeczy spowodowany jest stopniem złożoności przywołanego zagadnienia. W wypowiedziach na temat interpretacji eksponuje się – z jednej strony – oryginalny (twórczy) charakter

¹ Już w programie z 1971 podstawowe zadanie szkoły w wymienionym zakresie, prowadzone dotychczas do zapoznawania ze wskazanymi utworami literackimi w powiązaniu z odpowiednio zarysowanym procesem rozwoju kultury, poszerzono o następujący zapis: „kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji utworu literackiego” (MOiW 1971, 3). Co prawda przy opisie treści wzmiankowana sprawność sprowadzona została do zasygnalizowania wymiaru formalnego („Sposoby wyrażania treści w tekście literackim – kompozycja i środki stylistyczne” – MOiW 1971, 9), warto jednak samo zjawisko odnotować, zwłaszcza że konsekwencją przywołanych zapisów stanowiło pojawienie się w niektórych kuratoriach zadania maturalnego zobowiązującego do analizy i interpretacji utworu (po raz pierwszy temat poetycki pojawił się w 1977 roku, równocześnie w 3 kuratoriach: Łomża, Szczecin, Wałbrzych). Interesujący mnie zapis został nieco osłabiony w programie z 1985 r. W formułowanych w nim celach mówi się tylko ogólnie o kształceniu umiejętności „pogłębionego rozumienia i odczuwania dzieł literackich” (MOiW 1985, 5), za to w zamykającym treści każdej z kolejnych klas wykazie umiejętności znajduje się wymóg dotyczący analizy i interpretacji utworu – w klasie I dokonuje się ona „pod kierunkiem nauczyciela” (MOiW 1985, 15), w latach kolejnych czynność ma już charakter autonomiczny, co sygnalizuje formuła „analiza i interpretacja dzieł literackich” (MOiW 1985, 24, 31, 37). Prymat całościowo ujmowanej lektury najwyraźniej został zadeklarowany w programie z 1990 roku. Tu w celach edukacyjnych – obok kształcenia umiejętności „czytania i rozumienia dzieł literackich” zaleca się wyposażenie uczniów w umiejętność „wykorzystania i zastosowania w procesie analizy i interpretacji utworów nabytej wiedzy” (MEN 1990, 15, 59). Program postuluje stopniowe rozwijanie wymienionych predyspozycji, o czym świadczą opisane po każdej klasie wyniki nauczania.

² Od przeprowadzonej w 1971 roku I Olimpiady Literatury i Języka Polskiego na etapie pisemnym zawodów centralnych pojawiła się interpretacja utworu poetyckiego (przez trzy kolejne lata olimpijczycy mogli wybierać napisanie rozprawki lub też interpretację, w drugim przypadku decydowali się na jeden z trzech lub czterech wierszy). Poczynając od czwartej edycji (1974), alternatywne wobec rozprawki zadanie analityczno-interpretacyjne zawierało dwa tematy zobowiązujące do interpretacji porównawczej zestawionych tekstów.

³ Szukając motywacji takich wyborów, widzi je badaczka w niedostatkach pracy z tekstem podczas lekcji. Przytacza przy tym uzasadnienia szkolnych polonistów, którzy podnoszą niechęć uczniów do poezji, zbyt duży stopień trudności zadań egzaminacyjnych o charakterze interpretacyjnym czy też trudności związane z oceną pracy (niemożność ustalenia zobiektywizowanych kryteriów).

indywidualnych odczytań, traktując je niemal w kategoriach sztuki (Okopień-Sławińska, 1980)⁴, z drugiej zaś nieustannie weryfikuje ich prawomocność, zwłaszcza w aspekcie poprawności zastosowanych procedur czy też przy-stawalności prezentowanej wykładni do eksplikowanego tekstu. Na grun-tie szkolnym dochodzi jeszcze jedna zależność: to co z natury wydaje się niesprowadzalne do zamkniętego repertuaru wystandaryzowanych czyn-ności, edukacyjna pragmatyka stara się ująć w mniej lub bardziej sztywne, a przy tym uniwersalne (powtarzalne przy różnych utworach) zestawy dzia-łań. Dobrze uchwyciła to przed ponad czterdziestu laty Chrzastowska, tak opisując sygnalizowany przeze mnie zakres komplikacji:

Sztuka interpretacji, która jest w swej istocie związana z *parole*, służy w szkole rozu-mieniu *langue*; proceder, który uchyla się wszelkiemu generalizowaniu, wykorzysty-wany jest w celu określenia cech typowych, ponadindywidualnych (Chrzastowska 2009, 83)⁵.

W szkolnej praktyce kształcenia umiejętności interpretacyjnych kłopot sprawia nie tylko organizacja sygnalizowanego przez Chrzastowską pro-cesu uogólniania (budowania wiedzy systemowej) na podstawie wniosków wynikających z obserwacji pojedynczych realizacji – oparta na strukturach czynnościowych dydaktyka (właściwie poprowadzona praca z tekstem) pozwala tę przeszkodę przezwyciężyć. Dużo więcej trudności wiąże się z funkcjonującymi w przestrzeni edukacyjnej regułami uprawomocniania interpretacji omawianych tekstów. Pisząc o lekcyjnym uprawomocnianiu, w mniejszym stopniu myślę o – istotnych zwłaszcza w perspektywie litera-turoznawczej – wyborach metodologicznych, bardziej interesują mnie uru-chamiane podczas lekcji procedury dochodzenia do sensu utworu i warto-ściowania ostatecznych odczytań.

Wspominam o tym dlatego, że ze względu na swoje zadania interpre-tacja dydaktyczna jest szczególnie nacechowana, a odkrycie sensów anali-zowanego utworu nie jest jej jedynym celem. Poza opracowaniem zaplano-wanej na potrzeby zespołu klasowego wykładni konkretnego tekstu (zada-nie prymarne), uruchamiane podczas analizy czynności mają kształtować warsztat analityczno-interpretacyjny ucznia, dostarczając mu akceptowal-nego (niekiedy jednak wyłącznie obowiązującego) w przestrzeni szkolnej wzoru czytania. Owa celowo eksponowana w pracy lekcyjnej „demonstra-tywna” funkcja interpretacji ma uzmysłwić uczniom istnienie podstawo-wych procedur interpretacyjnych i uświadomić ich rolę w rekonstruowa-niu sensu utworu. Wzorotwórczy wymiar pracy z tekstem dotyczy nie tylko drogi dochodzenia do celu, jakim jest ustalenie ostatecznej wykładni dzieła, ale i oceny samego efektu – tu istotny okazuje się sposób wartościowania

⁴ Takie stanowisko zajmuje w swoim szkicu przywołana autorka. Warto zaznaczyć, że – akcentu-jąc twórcze walory działań interpretacyjnych – podkreśla, że „sztuka ta może rozwinąć się tylko na odpowiednio przygotowanym gruncie” (Okopień-Sławińska 1980, 110). W takim ujęciu rola dydak-tyki staje się fundamentalna: oswajając ucznia z podstawowymi regułami odczytywania sensów, ma ona „zapewnić pewien, zależny od etapu kształcenia, standard umiejętności w tej dziedzinie” (jw.).

⁵ Godzi się zauważyć, że pomieszczony w zbiorze artykuł miał swój pierwodruk 1971.

uzyskanych podczas lekcji odczytań. Bez wątpienia pożądanym sposobem pracy byłoby dialogowe negocjowanie sensu, często jednak ostateczna wykładnia bywa prostym efektem arbitralnej decyzji autorytetu (podręcznik, nauczyciel, utrwalony sąd literaturoznawcy).

Sygnalizowane komplikacje, mimo upływu lat, nie zostały przez dydaktykę szkolną przewyciężone. Jak zauważa Krzysztof Biedrzycki, interpretacja w przestrzeni edukacyjnej zastępowana jest parafrazą: zamiast bogatego w sensory tekstu literackiego w lekcyjnym dyskursie funkcjonują ujednoznaczające odczytania, które stają się po prostu przedmiotem zainteresowania, zastępując utwór z natury przecież niesprowadzalny do jednej wykładni (Biedrzycki 2018). Owa – jak nazywa ją badacz – „herezja parafrazy” nie jest zjawiskiem incydentalnym, pojawia się zawsze wtedy, gdy następuje redukujące wymowę utworu ujednoznacznienie, „sprowadzanie wiersza do podporządkowanej logice wykładni filozoficznej, naukowej, religijnej, politycznej czy innej” (Biedrzycki 2018, 36), a obowiązująca wykładnia funkcjonuje w dialogu lekcyjnym zamiast pierwowzoru, zastępując go i stanowiąc podstawowy punkt odniesienia prowadzonego dyskursu.

Taki stan rzeczy wynika nie tyle ze stopniowego przenoszenia w latach 70. i 80. na grunt szkolny orientacji ergocentrycznych, w czym duża zasługa Chrzastowskiej⁶, ile z charakterystycznego dla szkoły dążenia do obiektywizacji przekazywanej wiedzy⁷. Warto przy tym zauważyć, że chociaż od samego początku autorka *Teorii literatury w szkole* akcentowała prymat lektury nad teorią, tę ostatnią traktując jako wtórną wobec procesu interpretacji⁸, w obiegu edukacyjnym nadal funkcjonują parafrazy, skutecznie zastępując kontakt z utworem. Zmianie opisywanej sytuacji nie służą kolejno wprowadzane po 1999 roku reformy, zwiększające liczbę lektur, za to nieprzykładające wagi do organizacji samego procesu czytania. Na domiar złego uprzywilejowana pozycja informacji historycznoliterackiej w podstawie z 2018 roku oraz zapowiadany w informatorze maturalnym na egzamin od roku 2022/2023 test historycznoliteracki zdają się jeszcze bardziej utwierdzać mocną pozycję ujednoznaczających odczytań w przestrzeni szkolnej.

Skoro zatem wpisane w dokumenty oświatowe wymagania prowadzą lekcyjne interpretacje do roli parafrazy, trudno nie zadawać pytań o dotychczasową hierarchię celów przyświecających szkolnej pracy z lekturą. Dylemat polonistów (i dydaktyków) tak ujmuje Anna Janus-Sitarz:

⁶ Wystarczy przywołać trzy książki z tamtego okresu: *Poetyka stosowana* (współautorka S. Wysłouch); *Teoria literatury w szkole*; *Lektura i poetyka*.

⁷ O negatywnym wpływie uwarunkowań szkolnych na interpretację szerzej piszę w artykule *Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza*.

⁸ Autorka tak pisze o podporządkowaniu wiedzy z zakresu poetyki lekturze „Wszelkie rozwiązania metodyczne (...) winny zostać podporządkowane zasadzie, iż pojęcia nabyte przez ucznia z zakresu teorii literatury są wtórne wobec roli procesu interpretacji – jej przebieg decyduje o wynikach nauczania” (Chrzastowska 2009, 85). W podobnym duchu podsumowuje badania odbioru poezji w szkole średniej – formułując w zamykających książkę wnioskach pięć „norm dydaktycznych” – wszystkie wiążą się z bezpośrednim kontaktem z tekstem, tylko w trzeciej eksponuje się „planowe kształtowanie pojęć w toku sfunkcjonalizowanej analizy” (Chrzastowska 1979, 256).

Co jest ważniejszym, dalekosiężnym celem lekcji literackich: przygotowanie do samodzielnego, spontanicznego, prywatnego czytania czy kształcenie umiejętności mówienia o tekście literackim? (Janus-Sitarz 2018, 60).

Jak można się domyślać, wyostanie opozycji między czytaniem a mówieniem o utworze nie jest przypadkowe – czym innym jest bowiem naturalna potrzeba werbalizacji własnych doznań wyniesionych z obcowania z utworem, a czym innym mówienie o literaturze „cudzym” tekstem na potrzeby szkoły. Krakowska badaczka nie jest w takim osądzie osamotniona. W podobny sposób o szkolnej „(bez)interpretacji” pisze Grażyna Tomaszewska, dostrzegając destrukcyjny wpływ utartych odczytań, prowadzących interpretacje lekcyjne do „reprodukcji gotowej wiedzy”, na motywacje lekturowe uczniów i nauczycieli (Tomaszewska 2019; 2021).

Szersze spojrzenie na usytuowanie interpretacji w szkole było potrzebne, by wskazać, że mówienie o wypowiedzi interpretacyjnej wyłącznie z perspektywy tekstologicznej musi prowadzić do znaczących uproszczeń, co widać np. w konstrukcji kryteriów obowiązujących od 2015 roku przy ocenie interpretacji dla poziomu podstawowego na maturze. Ich uważniejsza analiza pokazuje, że o punktacji za zadanie decydują w większym stopniu sprawności tekstologiczno-retoryczne niż umiejętności analityczno-interpretacyjne. Wyostając problem, można powiedzieć, że za odczytanie utworu (realizacja tematu) uzyskać można 2/3 możliwej punktacji, przywołując obiegową wiedzę podręcznikową i wspierając ją omówieniem utworu na płaszczyźnie sensów dosłownych⁹. Analogicznie zresztą można mówić o niedostatkach wąsko rozumianej perspektywy literaturoznawczej, tutaj dla odmiany można przywołać maturalne kryteria z 2005 roku – marginalizacja poziomu strukturalnego generuje wypowiedzi amorficzne, a przy tym zastosowany sposób punktowania interpretacji na płaszczyźnie odczytywania utworu preferuje proste omówienia sensów¹⁰.

Jako zwolenniczka usystematyzowanej pracy, zmierzającej do opanowania przez uczniów podstaw warsztatu analityczno-interpretacyjnego, autorka *Lektury i poetyki* od początku akcentowała antropologiczny wymiar

⁹ Mówiąc o przewartościowaniu płaszczyzny tekstologiczno-retorycznej, mam na myśli to, że umiejętności konstruowania tekstu argumentacyjnego oceniane są i na płaszczyźnie makrostruktury (koncepcja odczytania, walory argumentacyjne w uzasadnieniu – te umiejętności mocno rzutują na punktację w tych kategoriach), i superstruktury (kompozycja [6p.], spójność lokalna [2p.] – już choćby na tych dwóch poziomach zdający może uzyskać aż 8 punktów, a więc więcej niż za poprawność językową). Przechodząc do oceny wartości interpretacyjnej pracy, chcę zaznaczyć, że podany przeze mnie przykład nie uwzględnia poprawności rzeczowej (0-4p.), jest ona jednak oceniana w odrębnym kryterium, dlatego pomijam ją w wyliczeniu. W zaprezentowany w wywodzie głównym sposób można uzyskać 6 punktów za koncepcję odczytania utworu („koncepcja niesprzeczna z utworem, ale niespójna i/lub obejmująca w większości znaczenia dosłowne”) i 10 punktów za uzasadnienie („uzasadnienie trafne, ale niepogłębione”). Trafność uzasadnienia potwierdzić może zatem takie uzasadnienie, które nie wychodzi poza tekst i opiera się na omówieniu sensów dosłownych lub odtwarza sądy podręcznikowe i odwołuje się do wiedzy spoza utworu („Uzasadnienie jest niepogłębione, gdy zdający przywołuje argumenty tylko z tekstu albo tylko z kontekstu”) (CKE 2013, 143-144).

¹⁰ Szerzej piszę o tym w książce *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007. Na potrzeby tego szkicu dodam tylko, że kwestii spójności na poziomie makrostruktury nie rozwiązują wpisane w kryteria wnioski, w zasadzie nie zmuszające do uogólnienia wyводу. Odwołania do wewnętrznej organizacji wypowiedzi pojawiają się tylko po części w kategorii kompozycji (na najwyższej wartościowanym poziomie wymagana spójność kompozycji z zamysłem interpretacyjnym).

interpretacji (ma wyrażać osobisty sąd), podkreślając jednak znaczenie myślowego rygoru wypowiedzi. Swoje stanowisko wyraziła już w *Teorii literatury w szkole*, tak pisząc za Kazimierzem Wyką na temat wypowiedzi interpretacyjnej: „sąd o utworze lirycznym jest zdolnością formułowania osobistego przeżycia estetycznego w sposób intelektualny, oparty nie tylko na wrażeniu” (Chrzastowska 1979, 66). Podkreślała przy tym – już od etapu wdrażania uczniów do świadomego odbioru – rolę werbalizowania doświadczeń czytelniczych w procesie kształtowania umiejętności interpretacyjnych¹¹. Ostatnia uwaga jest niezwykle istotna, ponieważ pokazuje dostosowaną do wieku uczniów drogę: od swobodnego wyrażania emocji, przez ich werbalizowanie (nazywanie i porządkowanie) z perspektywy czytelnika, po wypowiedź opartą na umiejętnościach analityczno-interpretacyjnych, a przy tym językowo i formalnie zrygoryzowaną.

Piszę o tym dlatego, że u podstaw potocznego myślenia o interpretacji w szkole tkwi często ukryty i nie zawsze uświadamiany dylemat. Można go sprowadzić do pytania: Co stawiać na pierwszym miejscu: pisanie tekstu czy jego odbiór? Odpowiedź zależy od przyjętej perspektywy – literaturoznawca koncentruje się na poprawności zastosowanych procedur czytania i objaśniania, samą wypowiedź traktując niemal jako czynność zautomatyzowaną. W spojrzeniu językoznawczym dominuje perspektywa tekstologiczna, a więc sposób organizowania wypowiedzi, przy czym nawet na poziomie makrostruktury (spójność tematyczna) istotniejszą rolę odgrywa strategia konstruowania wywodu niż adekwatność zaproponowanego odczytania w stosunku do utworu. Wspominałem o tym wyżej, pisząc o dwóch koncepcjach oceniania interpretacji na maturze i podając bardziej szczegółowe uzasadnienia, dlatego też w tym miejscu zrezygnuję z dalszych egzemplifikacji.

Tymczasem podnoszony wyżej dylemat jest pozorny, ponieważ obie płaszczyzny interpretacji są równie ważne: jakość odczytania utworu możemy poznać wyłącznie pośrednio, poprzez lekturę wypowiedzi – ona stanowi podstawę oceny stopnia przystawalności proponowanej wykładni do eksplikowanego utworu. Warto podkreślić i drugą stronę sygnalizowanej zależności – praca nad językowym ujęciem czytelniczych refleksji, niekiedy ledwie uświadamianych, sprzyja weryfikacji sądów, ich pogłębieniu, przez co zaproponowane odczytanie zyskuje na dojrzałości. Świadomość wzajemnych związków obu wymiarów działań interpretacyjnych i ich wagi w procesie edukacyjnym miała, o czym wspominałem już wcześniej, Bożena Chrzastowska. Przedstawiając w *Poetyce stosowanej* propozycję kryteriów oceny interpretacji utworu poetyckiego, podkreślała nie tylko adekwatność odczytań wobec tekstu, jakość analizy i interpretacji czy ich porządek (logika struktury wewnętrznej), zauważyła również swoistość językową

¹¹ Autorka proponuje, by literackie wtajemniczenia rozpoczynać od spotkań o charakterze ludycznym (rola czytelnika i/lub wykonawcy), a poprzez etapy wdrażania do świadomego odbioru i wdrażania do interpretacji przejść do samodzielnych działań interpretacyjnych ucznia (Chrzastowska 2009, 83).

charakterystyczną dla tej formy podawczej (Chrzastowska 1978, 482-485). Można zatem powiedzieć, że już w pierwszych pracach dotyczących nauczania interpretacji autorka sygnalizowała taką koncepcję kształcenia, którą po dwudziestu latach w dyskusji dotyczącej reformy egzaminu maturalnego ujęła w utrwaloną już dziś w dydaktyce formułę „od tekstu do tekstu”¹².

Najwięcej uwagi poświęciła badaczka interpretacji porównawczej¹³, przede wszystkim ze względu na dydaktyczną proveniencję formy (wspomniane już wprowadzenie zestawu dwóch wierszy na Olimpiadzie w 1974 roku), ale również i z uwagi na jej nowość oraz brak stosownej literatury na ten temat. Ówczesny stan rzeczy tak komentowała autorka w pierwszym ze szkiców, porządkującym doświadczenia czterech lat obecności zadania na zawodach finałowych Olimpiady:

tak nauczyciele (...) jak i sami kandydaci (...) intuicyjnie pokonują trudności w zakresie techniki porównawczo-interpretacyjnej. Nie mamy bowiem metodyki analizy porównawczej (Chrzastowska 1980, 120).

Dlatego też, starając się ową lukę wypełnić, wykorzystwała w przywołanej pracy obserwacje z analizy wypracowań olimpijczyków (w sumie dziesięć zestawów poetyckich z lat 1974 – 1978)¹⁴, wspierając wyprowadzone z empirii wnioski kompetencjami literaturoznawczymi (znajomość najnowszych wówczas metodologii) i dydaktycznymi (praca w ośrodku metodycznym, wieloletnie badania dotyczące recepcji poezji w szkole średniej). Dokonana na tej podstawie typologia wypowiedzi interpretacyjnych (Chrzastowska 1980, 125-126)¹⁵ do dzisiaj zresztą służyć może jako swoista matryca pomagająca skategoryzować (zdefiniować) uczniowskie odczytania utworów poetyckich.

Z dydaktycznego punktu widzenia najistotniejsze wydają się zaproponowane już w pierwszym szkicu przez autorkę *Teorii literatury w szkole* kryteria oceniania interpretacji porównawczej – mimo upływu lat wytrzymały próbę czasu: stanowiły (i nadal stanowią) punkt odniesienia w przygotowaniu olimpijczyków, a po wprowadzeniu w 1991 roku interpretacji tekstu poetyckiego/interpretacji porównawczej na egzaminie dojrzałości przez

¹² Ogólnopolska Konferencja „Nowa Matura a egzamin wstępny z języka polskiego” odbyła się w lutym 1999 r. w Gdańsku. W dyskusji na temat koncepcji kształcenia polonistycznego w mającej się rozpocząć od września tego roku reformie programowej i strukturalnej Profesor Chrzastowska zaprezentowała taką koncepcję pracy z utworem, w której równolegle (naprzemiennie) rozwijane będą kompetencje nadawcze i odbiorcze, a lekcyjna praca z tekstem stanie się podstawą do wypowiedzi pisemnej lub ustnej na temat przeczytanego utworu.

¹³ Mam na myśli dwa szkice: *O interpretacjach porównawczych* oraz *O interpretacji porównawczej – po latach*. Za istotne uważam również uwagi pomieszczone w przygotowanej na potrzeby nauczycieli książce *W klasie maturalnej*, ponieważ w publikowanym tam podrozdziale w większym stopniu autorka uwzględnia antropologiczny wymiar interpretacji, traktując go jako ważny komponent uczniowskiej wypowiedzi na temat utworu.

¹⁴ Warto zauważyć, że sami autorzy pomysłu pod wpływem lektury prac modyfikowali zadanie, ewoluowała i koncepcja zestawień, i polecenie towarzyszące tekstom – to ostatnie w ciągu 4 lat zmieniło się trzykrotnie: w 1974 brzmiało: „Analiza wybranego zestawu utworów”, w dwóch kolejnych latach „Interpretacja analityczna jednego zestawu utworów”, by w 1977 ustaliło się brzmienie „Interpretacja porównawcza jednego zestawu utworów” (Szlązakowa 1980, 182-183).

¹⁵ Wyróżnionych (i opisanych) zostało 5 typów realizacji: wypowiedź eseistyczna, wypowiedź zbliżona do krytyki literackiej, zapis lektury rozumiejącej, sumienna poprawna analiza porównawcza, historycznoliteracka interpretacja porównawcza.

ponad dekadę wspierały nauczycieli w ocenianiu matur pisemnych¹⁶. Sama autorka, wracając po dwudziestu latach do tematu w drugim z przywoływanych szkiców, nie zmienia ich zasadniczego kształtu, upraszczając je jedynie w taki sposób, by przystawały do umiejętności przeciętnego maturzysty i wpisywały w kryteria oceny szkolnej. Dlatego też w dalszej analizie będę się odwoływał do kryteriów z końca lat 70. Patrząc na nie z dzisiejszej perspektywy, można powiedzieć, że mimo mocnego zakorzenienia w strukturalizmie, który stanowił teoretyczne zaplecze odczytywania utworów, dwa wspomniane wyżej aspekty (mocny związek z materiałem empirycznym oraz zmysł dydaktyczny) pozbawiły je „okolicznościowego” charakteru i nadały im wymiar uniwersalizujący.

Wyodrębnione na użytek Olimpiady kryteria koncentrowały się wokół sposobu odczytywania utworów oraz strategii budowania wypowiedzi i jej językowego (stylowego) kształtu. Autorka wyszczególniła pięć kategorii, a w obrębie każdej z nich wskazała po kilka najistotniejszych właściwości, które konkretyzują zakres realizacji, wspomagając w ten sposób ocenę. Poniżej zaproponowane przez Chrzastowską kryteria (Chrzastowska 1980, 124-125) – ze względu na obszerność w pełni przytaczam główne kategorie, natomiast prezentując zakres ich konkretyzacji, nadaję im formę skróconą, parafrazując niekiedy zapisy:

- I. Temat (zestaw tekstów)
 - Sproblematyzowanie zestawu, zasady porównywania;
 - Wyłonienie dominant i hipotez interpretacyjnych;
 - Zgodność z tekstem, wnioski na jego podstawie.
- II. Porządek interpretacji (kompozycja)
 - Podporządkowanie analizy założeniom interpretacyjnym;
 - Porównywanie utworów poprzez poziomy organizacji.
- III. Jakość opisu analitycznego
 - Opis sproblematyzowany i sfunkcjonalizowany;
 - Porównanie poetyki utworów.
- IV. Interpretacja całości
 - Pełne odczytanie sensu utworów;
 - Dobór właściwych kontekstów wyjaśniających;
 - Wyjaśnianie różnic (podobieństw) przy pomocy poetyki historycznej;
 - Wartościowanie: kryteria historycznoliterackie, funkcjonalność, własne odczucia.
- V. Język wypowiedzi
 - Poprawny, wyrobiony;
 - Bliski prozie naukowej, składnia interpretująca;
 - Sprawne użycie terminologii.

¹⁶ Do 1995 roku propozycje zawarte w szkicu stanowiły dla nauczycieli szkół średnich ważny punkt odniesienia przy ocenie tzw. tematu 4 na maturze. Od marca 1996 na podstawie propozycji B. Chrzastowskiej zespół regionalny opracował kryteria oceny interpretacji, które obowiązywały na tzw. starej maturze do 2004 roku – nie tylko w Wielkopolsce, ale również w województwach lubuskim i zachodniopomorskim. Zaproponowany przez badaczkę zestaw podlegających ocenie właściwości prac po niezbędnych korektach został włączony w kryteria na poziomie odczytywania sensów (3 kryteria) oraz kształtowania wypowiedzi (KO 1998, 44).

Patrząc na przedstawiony katalog wymagań, przy skrótach uszczegółowień, oczyszczony nieco z zapisów wyraziście eksponujących dykcję strukturalistyczną (znak, struktura, piętra organizacji), nawet z perspektywy aktualnych orientacji literaturoznawczych czy tekstologicznych trudno byłoby postawić przedstawionej propozycji jakieś zasadnicze zarzuty. Owszem, może nieco razić nadmierne eksponowanie kwestii teoretycznych, absolutyzowanie znajomości poetyki czy też wyraźne uprzywilejowanie strategii badawczej. Pamiętając jednak o historycznych uwarunkowaniach, wymienione właściwości traktowałbym w kategoriach stylistyki charakterystycznej dla ówczesnego dyskursu naukowego.

Chciałbym zatem w tym miejscu spojrzeć na rzecz z innej strony i sprawdzić, w jakim stopniu zaproponowany przez Chrzastowską sposób oglądu wypowiedzi interpretacyjnej pozwala na określenie jakości odczytywania utworu oraz konstruowania wypowiedzi zgodnej z wymogami tekstowości. Zanim jednak do tego przejdę, zacznę od immanentnej lektury samych kryteriów. Ich uważna analiza uświadamia wzajemne warunkowanie się obu wspomnianych wymiarów pisemnej interpretacji, co widać choćby w tym, że stanowiący swoistą oś dowodzenia porządek odczytywania utworów staje się jednocześnie podstawowym wyznacznikiem kompozycyjnym wypowiedzi.

Nie jest to jedynie mechaniczna zamiana nomenklatury, ponieważ w opisie kryterium II (kompozycja) nie pojawiają się zapisy przywołujące uschematyzowane sygnały uporządkowania na poziomie superstruktury¹⁷ (cechy gatunkowe, segmentacja tekstowa). Wewnętrzna organizacja wypowiedzi rozgrywa się na poziomie semantycznym, dlatego też o jej logicznym (i kompozycyjnym) uporządkowaniu decydują zabiegi makrostrukturalne. Eksponuje się je w zasadzie we wszystkich kryteriach, poczynając od tematu (problematyzowanie zestawu, koncepcja porównywania utworów), poprzez wspomnianą kompozycję (podporządkowanie analizy założeniom interpretacyjnym, logika porównywania), jakość opisu (opis sfunkcjonalizowany, podporządkowany interpretacji), interpretację całości (pełne odczytanie sensu) aż po język (składnia interpretująca). Dodatkowym czynnikiem spajającym staje się język, zwłaszcza zaś jego jednorodna organizacja stylowa dostosowana do przyjętej przez piszącego koncepcji podmiotowości – w pracach olimpijskich Chrzastowska chce sytuować ucznia w roli badacza, dlatego też w kryterialnym opisie języka mowa o stylu zbliżonym do naukowego i sprawności terminologicznej. Te dwie właściwości pojawiają się nie tylko w kategorii „język”, implikowane są również przez uszczegółowienia pozostałych kryteriów, celowo przywołujące określoną aparaturę pojęciową (teoria dzieła, poetyka, historia literatury).

Pisemna interpretacja tekstu należy zatem – by użyć określenia Marii Nagajowej – do form „rozumowanych”¹⁸, przy czym sygnały owego

¹⁷ W tekstologii superstrukturę rozumie się jako „globalny schemat” porządkujący dany typ tekstu. Jest to „rodzaj ramy organizującej całość w ujęciu linearnym” (Udzik 2019, 32-33).

¹⁸ Autorka używa takiego określenia, definiując rozprawkę: „Pisemna rozumowana forma wypowiedzi (...). Rozumowana – czyli stanowiąca zadanie o charakterze problemowym” (Nagajowa 1990, 183).

rozumowania nie ograniczają się wyłącznie do superstruktury (budujące zewnętrzną ramę wypowiedzi schematyczne konstrukcje czy wyrażenia metatekstowe), ale organizują całą wypowiedź. Bożena Chrzastowska ujęła to w sposób następujący:

Interpretacja porównawcza jest w istocie zapisem myślenia nad zestawem tekstów. Zatem język i kompozycja powinny odzwierciedlać proces rozumowania: wyłonienie tezy lub hipotezy (...) i jej dowodzenie to podstawowe cechy kompozycji (Chrzastowska 1980, 142).

Odwołując się do słów autorki i poczynionych przeze mnie analiz sporządzonych przez nią zapisów kryterialnych, warto dodać, że zasadniczą rolę w konstruowaniu pisemnej interpretacji utworów odgrywa umiejętność zharmonizowania wszystkich działań. Zadanie jest trudne, ponieważ podejmowane czynności są motywowane przez trzy niejako odrębne układy: porządek lekturowy (analityczno-interpretacyjny), kompozycyjny (sposób tekstowego „odzwierciedlenia” rozumowania) i stylowy (zestrojenie towarzyszącej procesowi analizy i interpretacji aparatury pojęciowej z kształtem językowym wypowiedzi).

Czy na podstawie przywoływanych propozycji, w których brakuje jednoznacznego określenia wyznaczników gatunkowych na płaszczyźnie superstruktury, można zdefiniować interpretację jako formę wypowiedzi? W świetle ustaleń tekstologicznych nie budzi to żadnych wątpliwości – jak zauważa Agnieszka Mikołajczuk¹⁹, na wymiar gatunkowy mają wpływ trzy płaszczyzny tekstu: merytoryczna, strukturalna (kompozycja i spójność) oraz styl wypowiedzi. Podobne stanowisko zajmuje Bożena Witosz (Witosz 2010)²⁰. Można zatem powiedzieć, że koncepcja wypowiedzi interpretacyjnej wpisana w zaproponowane przez Chrzastowską kryteria spełnia wszystkie wymagane na gruncie lingwistycznym (tekstologicznym) warunki. Przywoływana już Mikołajczuk, jednoznacznie sytuując interpretację utworu w kręgu gatunków argumentacyjno-refleksyjnych, dopuszcza jednocześnie „luźniejszą niż w rozprawce kompozycję” oraz „prawo do indywidualnego wyboru określonego porządku myśli”. W warstwie tematycznej „związki między kolejnymi elementami pracy nie muszą mieć charakteru logicznego wynikania” – dzieje się tak, ponieważ „rozważania są zorganizowane wokół osi problemowej” (Mikołajczuk 2013, 49). Jak zauważa autorka, wobec braku wyrazistych sygnałów tekstowego uporządkowania układ tak konstruowanej wypowiedzi może sprawiać wrażenie dygresyjności, jednakże koherencję wywodu zapewnia jedność w warstwie semantycznej.

¹⁹ Pisząc o realizacjach wypowiedzi interpretacyjnej z perspektywy gatunkowej, autorka wyróżnia „rozprawkę interpretacyjną” i „szkic interpretacyjny”. Już sama nomenklatura wskazuje, że pierwsza z nich ma formę bardziej zrygoryzowaną i – jak stwierdza autorka – pod względem kompozycji, spójności i stylu zasadniczo „mieści się w charakterystyce rozprawki” (Mikołajczuk 2013, 46).

²⁰ W lingwistyce tekstu nieobce jest przekonanie, że styl ma wymiar strukturalny – jak zauważa B. Witosz – „gatunek wchodzi w zakres pola stylu funkcjonalnego, bowiem (...) poszczególne odmiany języka grupują wokół siebie repertuar form wypowiedzi zdolnych do realizacji typowych dla danej odmiany funkcji komunikacyjnych” (Witosz 2008, 329). Na tych samych przesłankach swoją klasyfikację wypracowań olimpijczyków oparła J. Nocoń, pisząc o „stylach wypowiedzi” w znaczeniu sposobów gatunkowej realizacji prac (Nocoń 2010).

Jaki jest zatem status pisemnej interpretacji utworu? Od strony gatunkowej jest to bez wątpienia jedna z najsłabiej skodyfikowanych form wypowiedzi szkolnej. Dzieje się tak, ponieważ kodyfikacja gatunku ma ścisły związek z utrwaleniem wzorca w społecznej świadomości. Jak pisałem w pierwszej części wypowiedzi, sztuka interpretacji nie poddaje się standaryzacji, niezależnie od przyjętej metodologii konkretne eksplikacje tekstów zawsze są owocem jednostkowej wrażliwości, talentu, odczytania. W tym sensie interpretacja ma wymiar antropologiczny, a o jej wartości decyduje nie tylko znaczeniowe bogactwo tekstu, ale i osobiste „wyposażenie” interpretatora. To właśnie ów ślad czytającego podmiotu, często subtelny, ale obecny w każdym zdaniu tekstu, decyduje o wartości zaprezentowanej wykładni, dlatego też trudno szukać jednoznacznego wzorca interpretacji. Czy wobec tego formalną amorficzność wypowiedzi interpretacyjnej należy uznać za jej słabość?

Badania uczniowskich wypowiedzi pisemnych o zrygoryzowanej konstrukcji pokazują, że czytelność schematu gatunkowego zapewnia co prawda powszechne opanowanie wymogów konstrukcyjnych, nie przekłada się jednak na jakość wypowiedzi. Formułowana tu uwaga dotyczy zarówno „starej” matury²¹, pisanej w trakcie pięciu godzin, jak i „nowej”, tworzonej w czasie ponad dwukrotnie krótszym. Podsumowując swoje rozważania na temat struktur argumentacyjnych w pracach nowomaturalnych na poziomie podstawowym, Beata Udzik pisze wprost:

znajomość schematu o charakterze metatekstowym spełnia swą funkcję w formalnym wymiarze świadomości gatunkowej, natomiast w realizacjach uczniowskich ulega swoistej desemantyzacji. Autorzy rozprawek maturalnych w większości znają strukturę wypowiedzi argumentacyjnej (...), nie mają natomiast czym owej struktury wypełnić (Udzik 2019, 324).

Wyrazisty schemat tekstowy niekoniecznie zatem ułatwia wypowiadanie się w piśmie, bywa bowiem i tak, że jego opanowanie staje się celem samym w sobie, przesłaniając to, co w przekazie najistotniejsze. Nawet najbardziej wyrazista rama kompozycyjna wymaga treści, inaczej komunikuje samą siebie. Z tych powodów warto docenić walory interpretacji...

Wracam jeszcze do wątku, którym rozpocząłem swoje rozważania. Czy na lekcjach polskiego warto kształcić umiejętność mówienia o tekście literackim? Jestem głęboko przekonany do odpowiedzi twierdzącej, a jako argumentu użyję słów przywoływanego już Biedrzyckiego:

Interpretację trzeba wypowiedzieć w mowie lub w piśmie, w przeciwnym razie pozostaje tylko własnym przemyśleniem lub nawet niezwerbalizowaną intuicją i przeżyciem (...). Interpretacja musi się dokonywać w relacji. Odczytania mogą, a nawet powinny się różnić (Biedrzycki 2018, 41).

²¹ Badając u progu wprowadzanej reformy pod kątem sprawności tekstotwórczej wypracowania maturalne, D. Bartosiewicz stwierdza wprost, że podstawowym kryterium doboru materiału egzemplifikacyjnego w analizowanych pracach staje się nie koncepcja piszącego i wybrana linia argumentacyjna, ale próba odtworzenia w pracy schematycznych uporządkowań treści realizowanych na naszym przedmiocie (Bartosiewicz 2001).

Problemem pozostaje natomiast szukanie rozwiązań, które sprawią, że mówienie o tekście stanie się dla uczniów atrakcyjne. Jak słusznie zauważyła Anna Janus-Sitarz:

Obowiązująca na egzaminie i niezbyt udolnie rozwijana na lekcjach formuła wypowiedzi interpretacyjnej z tezą niewiele ma wspólnego z potrzebą i przyjemnością dzielenia się myślami o lekturze (Janus-Sitarz 2018, 63).

W moim przekonaniu taką atrakcyjność zapewni docenienie podmiotowości ucznia-interpretatora. Nie rozwijając dalej tej myśli, rzecz spuentuję słowami ukrytej bohaterki tego szkicu. Rozważania o interpretacji porównawczej w wydanej w 1999 roku książce nauczyciela zamyka Profesor Chrzastowska w taki sposób:

Co zmieniałabym dzisiaj, po upływie ćwierć wieku, w swoich kryteriach interpretacji? (...) próbowałabym (...) granice znaku rozszerzyć do przestrzeni aksjologicznych, a obok rzetelnego znawstwa, doceniłabym u młodych czytelników intuicyjną wrażliwość i to nie tylko w sferze estetyki, ale i etyki, cieszyłabym się, gdyby uczeń (np. ten „trójkowy”) rozpoznał problematykę utworu poetyckiego i zrozumiał przesłanie utworu – humanistyczne, religijne, metafizyczne (Chrzastowska 1999, 128).

Bibliografia:

- Bartosiewicz Daniel, 2001, *Sprawność tekstotwórcza jako integralny element oceny pisemnych prac maturalnych*, w: Pawłowska R. (red.), *Nowa Matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, Gdańsk, s. 62-73.
- Biedrzycki Krzysztof, 2018, *Parafraza czy interpretacja*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 35-42.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka. Zarys kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1980, *O interpretacjach porównawczych*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa, s. 120-147.
- Chrzastowska Bożena, 1997, *O interpretacji porównawczej – po latach*, „Polonistyka”, nr 3, s. 166-171.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1978, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1979, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław.
- Chrzastowska Bożena, Wiegandtowa Ewa, Wysłouch Seweryna, 1999, *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty*, Poznań.
- CKE, 2013, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2018, *Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 57-64.

- Jaskółowa Ewa, 2012, *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 127-136.
- Kaniewski Jerzy, 2018, *Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza*, w: Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Katowice, s. 21-34.
- KO, 1998, Hryhorowicz Z. (red.), *Informator maturalny 1998. Język polski. Zeszyt 2*, Poznań.
- Mikołajczuk Agnieszka, 2013, *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 39-52.
- MEN, 1990, *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa.
- MOiW, 1971, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa.
- MOiW, 1985, *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa.
- Nagajowa Maria, 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta, 2010, *Style wypowiedzi pisemnej licealistów*, „Studia Pragmalinguistyczne”, R II, s. 66-78.
- Okopień-Sławińska Aleksandra, 1980, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa, s. 109-119.
- Szłazakowa Alicja, 1980, *Tematyka olimpiady*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa, s. 176-185.
- Tomaszewska Grażyna, 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk.
- Tomaszewska Grażyna, 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk.
- Udzik Beata, 2019, *„Rozważ i uzasadnij”. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych (na poziomie podstawowym)*, Poznań.
- Witosz Bożena, 2008, *O ponadgatunkowych kategoriach typologicznych uniwersum mowy*, w: Ostaszewska D., Cudak R. (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa, s. 187-197.

O Autorze:

Jerzy Kaniewski – prof. dr. hab., pracownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM. Autor prac z zakresu dydaktyki, w tym trzech książek autorskich. Zajmuje się przede wszystkim dydaktyką literatury w szkole średniej oraz zagadnieniami interpretacji szkolnej, podejmuje również kwestie dotyczące kształcenia literacko-kulturowego i językowego na niższych etapach edukacyjnych.

