

# Poezja Czesława Miłosza w odbiorze uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceum

ANGELIKA MATUSZEK\*

Twórczość Czesława Miłosza jest zaliczana do literatury, którą zwykle się określać jako „szczególnie trudną”. Dlatego ważne jest zbadanie, w jaki sposób młodzi ludzie analizują i interpretują wybrane utwory tego poety. Artykuł przedstawia wyniki badania, którego głównym celem było określenie jakości odbioru poezji Czesława Miłosza wśród uczniów wszystkich etapów kształcenia, przed ogłoszeniem roku 2011 *Rokiem Miłosza*. Badanie pozwoliło m.in. określić, jaka jest wiedza na temat życia i twórczości Czesława Miłosza oraz jakimi kompetencjami czytelniczymi z zakresu analizy i interpretacji dysponuje uczeń współczesnej szkoły.

Zanim rok 2011 ogłoszono Rokiem Miłosza, tzw. „miłoszologia” rozwijała się głównie w kręgach akademickich. Na niższych etapach kształcenia zarówno nauczyciele, jak i uczniowie wyrażali znużenie i zniechęcenie twórczością noblisty. O kłopotach szkolnego odbioru poezji pisała Barbara Kryda, która w kwietniu 1981 r. przeprowadziła badanie diagnozy umiejętności odbioru poezji Czesława Miłosza wśród uczniów klas licealnych i nauczycieli (Kryda, 1987). Dwadzieścia lat później temat na nowo podjęli Ewa Kołodziejczyk i Jan Zięba (Kołodziejczyk i Zięba, 2002). Badacze ci w 2001 r.

zorganizowali konkurs dla licealistów, którego podstawowym celem było zbadanie jakości odbioru poezji noblisty wśród uczniów klas ponadgimnazjalnych. Końcowe wnioski, jakie przedstawili organizatorzy są podobne do tych z lat 80. – „Miłosz to poeta, który wciąż jawi się licealistom, jako wieszcz, prorok, katastrofista” (Kołodziejczyk i Zięba, 2002, s. 170–174).

W 2011 roku miłoszologia rozwinęła się na nowo. Decyzją Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego ogłoszono program *Czesław Miłosz 2011 – Promesa*. Obok sesji naukowych, warsztatów, spotkań autorskich z badaczami tej twórczości, organizowano wystawy, happeningi, wyświetlano filmy i czytano wiersze. Wśród przedsięwzięć adresowanych głównie do odbiorcy dorosłego, legitymującego się pewną kulturą czytelniczą, znalazło się miejsce dla programu edukacyjnego *Czesław Miłosz odNowa*, zorga-

---

Paca napisana na podstawie rozprawy doktorskiej *Poezja Czesława Miłosza w odbiorze uczniów i nauczycieli (na podstawie badań w szkole podstawowej, gimnazjalnej i liceum)* przygotowanej pod kierunkiem: prof. dr hab. Ewy Jaskółowej, Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Adres do korespondencji: Angelika Matuszek, Katedra Literatury i Kultury Polskiej, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna, ul. Willowa 2, 43-300 Bielsko-Biała. Adres email: angelikamatuszek@gmail.com

---

\* Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna

nizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Wydawnictwo Szkolne PWN. Program, który skierowany był do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, miał na celu zapoznanie z dorobkiem i biografią noblisty oraz podjęcie kwestii pamięci i tożsamości w twórczości Miłosza. Przedsięwzięcie spotkało się z dużym zainteresowaniem polonistów i uczniów. Nauczyciele, po jego zakończeniu, zapewniali, że „gimnazjaliści stali się prawdziwymi miłoszomaniakami” (CEO, 2011). Tak optymistyczne wnioski domagają się jednak obiektywnej oceny. Niniejszy artykuł przedstawia rezultaty badań, których głównym celem było postawienie diagnozy jakości odbioru poezji noblisty wśród uczniów przed Rokiem Miłosza.

By uzyskać w miarę szeroki obraz odbioru wybranych wierszy Czesława Miłosza, podjęto kompleksowe badanie, skierowane do uczniów wybranych szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych regionu Śląska Cieszyńskiego i okolic. W szkole podstawowej obiektem badania stali się uczniowie klas szóstych (ze szkół w Cieszynie, Skoczowie i Ustroniu, w sumie: 142 prace), w gimnazjach – klas trzecich (dwie szkoły z Ustronia i jedna ze Skoczowa – 115 kart), a w liceum i szkole ponadgimnazjalnej (Bielsko-Biała, Cieszyn, Żory – 74 prace) – klas trzecich i sporadycznie czwartych. W sumie zebrano 331 prac pisemnych, które poddano szczegółowej ocenie.

### O odbiorze poezji – stan badań

Porównując bibliografię z zakresu recepcji poezji Czesława Miłosza (Kołodziejczyk i Zięba, 2002; Kryda, 1987) z pracami teoretyczno- i krytycznoliterackimi (zob. m.in.: Biedrzycki, 2008; Błoński, 1998; Fiut, 1998, 2003; Kwiatkowski, 1985; Olejniczak, 1992, 1997; Zach, 2002; Zaleski, 2005) poświęconymi poecie, można zaryzykować stwierdzenie, że pierwsza z nich prawie nie istnieje. Po-

dobnie jest z bibliografią tekstów dotyczących diagnozy umiejętności odbioru poezji współczesnej w szkole.

Tekst poetycki, jego sposób funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej, kwestia jego analizy i interpretacji, to przedmiot zainteresowań badaczy już od połowy XX wieku<sup>1</sup>. Opracowania, które odegrały ważną rolę w formowaniu wzorów postępowania z tekstem w edukacji polonistycznej sukcesywnie uzupełniano o nowe pozycje. Interesujące na gruncie nowszych badań okazują się rozprawy Anny Pilch (2003), Anny Janus-Sitarz (2009) oraz Barbary Myrdzik (1999). Żadna z tych trzech badaczek nie podejmuje jednak w swojej pracy empirycznego badania odbioru poezji. Bibliografia uwzględniająca problem recepcji dzieła literackiego jest niewielka, chociaż zainteresowanie nią trwa od dawna. Pierwsze prace powstawały w latach 70. i 80. (Dynak, 1977; Ingłot, 1977; Polakowski i Uryga, 1978, Polakowski, 1980). Wówczas Bożena Chrzęstowska (1979) i Zenon Uryga (1982), także Alicja Baluch (1984) prowadzili badania sprawności odbioru poezji współczesnej na wybranym etapie edukacyjnym. Przedmiotem zainteresowań badawczych Chrzęstowskiej i Urygi byli uczniowie klas licealnych, a Alicji Baluch – szkoły podstawowej.

Zenon Uryga, także Bożena Chrzęstowska uznawani są za prekursorów w badaniach nad odbiorem liryki. Do dziś prace tych autorów, są podstawowymi pozycjami bibliograficznymi wymienianymi w rozprawach związanych z analizą i interpretacją tekstów poetyckich. Stały się również inspiracją dla opisywanego w niniejszym artykule badania, w którym zachowano jednak pewną odrębność. Dotyczy przede wszystkim proce-

<sup>1</sup> Autorami prac byli wówczas m.in.: Chrzęstowska i Wyślouch (1987, 1974), Kostkiewiczowa i Sławiński (1961), Kram (1968), a także: Lausz (1970), Pasterniak (1982), Słodkowski (1972), Szyszkowski (1964).

dur związanych z tokiem prowadzenia badania, przyjętej metodologii oraz statystycznych opracowania danych.

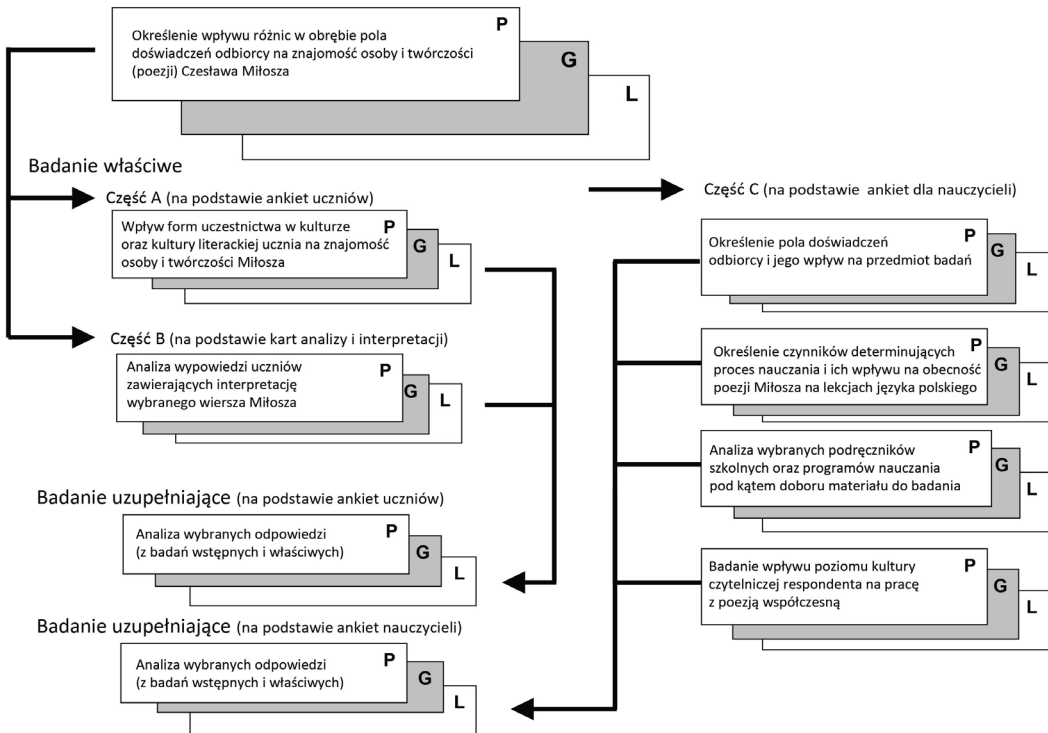
### Koncepcja badania

Wstępem do analizy odbioru liryki było badanie ankietowe, które przeprowadzono zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (przebieg badania przedstawiono na Rysunku 1). Zenon Uryga podkreślał za Bogusławem Sułkowskim, że wpływ na efekt odbioru mają determinanty zewnętrzne. Istotne w tym miejscu wydaje się przywołanie pojęcia „pole doświadczeń odbiorcy”, które „obejmuje ogół czynników wpływających na proces odbioru, rozkodowywania przekazu literackiego” (Uryga, 1982, s. 14).

By uchwycić najistotniejsze determinanty towarzyszące recepcji utworów poetyckich, w ankietach dla uczniów postawiono pytania o czynniki kształtujące motywację uczenia się oraz uczestnictwo młodego czytelnika w kulturze, o okoliczności społeczne determinujące kontakt z dziełem poetyckim. Pytania dotyczyły zatem psychologicznego i socjologicznego aspektu odbioru poezji. Badanie ankietowe prowadzone wśród polonistów miało dostarczyć informacji na temat stosunku nauczyciela do Miłosza jako osoby i jego poezji oraz wskazać czynniki warunkujące odbiór poezji współczesnej na lekcjach języka polskiego.

Przedmiotem dalszej analizy uczyniono badanie odpowiedzi udzielonych na kartach analizy i interpretacji. Materiał badawczy,

Badanie wstępne (na podstawie ankiet uczniów)



Rysunek 1. Etapy badania przeprowadzonego wśród uczniów i nauczycieli polonistów (P – szkoły podstawowe, G – gimnazja, L – szkoły ponadgimnazjalne).

diagnozujący umiejętności odbioru, obejmuje zapisy prób interpretacji wybranych utworów Czesława Miłosza podjęte przez uczniów ostatnich klas szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych regionu Śląska Cieszyńskiego. Analizę przeprowadzono w postaci ilościowej i jakościowej. Określono liczebność populacji, średnie otrzymanych wyników, odchylenia standardowe, oceniono, czy pojawiły się oryginalne interpretacje tekstu, czy w swoich wypowiedziach uczniowie potrafili wykazać się znajomością podstawowych pojęć z zakresu teorii i historii literatury oraz czy wiedza ta jest sfunkcjonalizowana.

#### **Budowa kart analizy i interpretacji wybranego wiersza**

Narzędziami badawczymi, przygotowanymi w celu przeprowadzenia diagnozy jakości odbioru poezji były karty analizy i interpretacji. Składały się one z dwóch części: pierwsza strona zawierała treści wybranych utworów Czesława Miłosza. W zależności od etapu kształcenia znalazły się tutaj wiersze:

- dla szkoły podstawowej: *Ganek, Miłość, Trwoga, Przy piwoniach;*
- dla gimnazjum: *Sprawozdanie, Piosenka o końcu świata, Sens, Dar, Do leszczyny;*
- dla szkoły ponadgimnazjalnej: *Rozbieganie Justyny, Oczy* oraz poemat *Orfeusz i Eurydyka.*

Druga strona była przeznaczona na zapis wniosków interpretacyjnych, tzw. miejsce na analizę i interpretację.

#### **Uzasadnienie doboru wierszy**

Wśród utworów proponowanych do analizy i interpretacji uwzględniono teksty, które znajdują się w większości podręczników szkolnych oraz te, które z reguły, nie pojawiają się w dostępnych narzędziach kształcenia. W podręcznikach szkolnych dominują utwo-

ry poety, które wydane były jeszcze przed rokiem 1980. Sporadycznie, na poziomie klas licealnych, pojawiają się wiersze z tomów wydanych w latach 90. Dlatego przy doborze wierszy przyjęto zasadę, że na karcie do analizy i interpretacji znajdzie się przynajmniej jeden utwór wydany po roku 1990.

Wybór wierszy nie był przypadkowy. Badanie miało na celu dać odpowiedź na pytanie: które z utworów Miłosza uczniowie chętniej wybierają do interpretacji: te znane z podręczników, czy spoza szkolnego kanonu? Interesujący był też sposób mówienia o tekście – badano, czy narzędzia odbioru tekstu, którymi posługują się uczniowie, są identyczne w przypadku interpretacji tekstu czytane go po raz pierwszy i dobrze znanego, czy też występują tu istotne różnice.

#### **Zasady oceny odpowiedzi w kartach analiz i interpretacji wybranych wierszy**

Problem analizy i interpretacji tekstów poetyckich na lekcjach języka polskiego, zwłaszcza w liceum, podejmowało i wciąż podejmuje wielu badaczy, m.in. Bożena Chrząstowska (1979), Zenon Uryga (1982), Teresa Kostkiewiczowa (Chrząstowska i Kostkiewiczowa, 1988), Stanisław Bortnowski (1991), Ewa Jaskółowa i Anna Opacka (1997). Badaniem odbioru zajmują się nieliczni, ponieważ sprawiają one sporo problemów. Z reguły na wstępie zastanawiamy się, jak zmierzyć coś, co teoretycznie jest niemierzalne, jak nie poddać się grzechowi „subiektywnej oceny”, zachować dystans i obiektywizm badacza, wreszcie, jak – nie narażając się na krytykę – uwzględnić postulat, który coraz częściej pada z ust uczniów: „ale ja rozumiem tekst właśnie w taki sposób, mam przecież prawo do własnej interpretacji!”

O deklarowanym prawie uczniów pisała już w 1938 roku Stefania Skwarczyńska, która ostrożnie formułowała opinie na temat

„własnego zdania” młodzieży wypowiadającej z tupetem nieprzemyślane sądy, nieoparte rzetelną wiedzą.

Samodzielność myślenia młodzieży winna przejawiać się w umiejętności dokonania analizy i interpretacji nieznanego sobie utworu lub umiejętności dokonywania wyboru, zdolności porządkowania szeregu zjawisk literackich i ich interpretacji. [...]. – Jak to odczuwam – jest zasadniczym argumentem torpedującym potrzebę intelektualnego dociekania, analizowania tekstu. Budowanie daleko idących hipotez interpretacyjnych, opartych na intuicyjnych odczuciach, formułowanych poza tekstem, jest konsekwencją wykrzywionej idei „własnego zdania”. Polonistyczna samodzielność myślenia młodzieży winna wynikać z umiejętności analitycznych, z umiejętnego kojarzenia i porządkowania zjawisk literackich (za: Chrzastowska i Wysłouch, 1974, s. 25).

Problem ten poruszyła także Aleksandra Okopień-Sławińska:

Zniechęcający do dydaktyki argument o nieistnieniu ostatecznej „obiektywnej” – jak się często mawia – interpretacji danego utworu wypada opatrzyć zastrzeżeniem: niedefinitywności interpretacji nie wolno pochopnie utożsamiać z dowolnością odczytań i brakiem reguł postępowania w tym zakresie. [...] Jakkolwiek nauczanie nie może zagwarantować produkowania znakomitych okazów sztuki interpretacyjnej, to jednak – zapoznając z jej regułami, z językiem analizy utworu, z wzorami pewnych rozwiązań interpretacyjnych – może i powinno zapewnić pewien, zależny od etapu kształcenia, standard umiejętności w tej dziedzinie (Okopień-Sławińska, 1988, s. 112–113).

Wyznacznikiem regulującym podstawowy standard umiejętności analitycznych i interpretacyjnych jest dokument ministerial-

ny. Dlatego prezentowane w karcie analizy i interpretacji utwory Czesława Miłosza zostały ocenione według kryteriów opierających się na założeniach polityki oświatowej – podstawy programowej (MEN, 2007a) oraz na obowiązujących standardach wymagań edukacyjnych (MEN, 2007b).

Kryteria oceny interpretacji oraz odpowiadającą jej liczbę punktów określiły trzy grupy ekspertów, w skład których wchodziło pięciu nauczycieli języka polskiego ze szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz szkół ponadgimnazjalnych. W każdej grupie ekspertów znalazło się czterech nauczycieli polonistów z ponad pięcioletnim stażem pracy, których klasy wzięły udział w badaniu ankietowym oraz w badaniu z zakresu analizy i interpretacji wybranego utworu Czesława Miłosza. Ekspertem piątym był polonista-metodyk, którego szkoła nie brała udziału w żadnym z przeprowadzanych działań. Zamiarem doboru ekspertów było wypracowanie rzetelnego i w miarę obiektywnego sposobu oceny prac uczniów.

Jednym z podstawowych celów edukacyjnych realizowanych na poziomie klas IV–VI jest „rozbudzanie motywacji czytania i rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury, a przez nie przybliżanie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury narodowej i europejskiej” (MEN 2007a). Realizacja tego celu odbywa się różnymi drogami, w treści nauczania znalazły swoje miejsce takie pojęcia, jak: świat przedstawiony, nadawca, odbiorca, podmiot mówiący, przenośnia, rytm oraz terminy: epitet, porównanie, wyraz dźwiękonaśladowczy, rym, zwrotka, refren, poezja, które przy wyborze kryteriów oceny brali pod uwagę eksperci. W myśl założeń podstawy programowej, uczniowie na tym etapie kształcenia podejmują próby odbioru tekstów kultury, dążąc do odkrywania ich dosłownego, przenośnego i symbolicznego sensu.

**Kryteria oceny prac na kolejnych etapach nauki**  
Uwzględniając założenia programowe, nauczyciele, tworzący grupę ekspertów szkół podstawowych, wyszczególnili 9 kryteriów oceny, którym poddano wypowiedzi uczniów: umiejętność wskazywania podmiotu oraz środków poetyckich wraz z określeniem ich funkcji, znaczenie elementów konstrukcyjnych z umiejętnością opisu rzeczywistości przedstawionej utworu, próby czytania kontekstualnego, dążność do odkrywania dosłownego i przenośnego znaczenia tekstu.

Zdaniem Ewy Jaskółowej uczenie interpretacji to uczenie spotkania z drugim człowie-

kiem, który ma coś do powiedzenia (Jaskółowa, 2004). Uczeń musi nauczyć się dialogu z tekstem, dlatego tak ważna w interpretacji jest prywatna refleksja, na którą przy ocenie zwrócili uwagę eksperci, wyszczególniając ją jako jedno z kryteriów. Mając świadomość braku istnienia ostatecznej interpretacji, szanując prawo ucznia do jego indywidualności, swobody wypowiedzi, za ostatnie i najważniejsze kryterium oceny uznano oryginalność interpretacji (9. kryterium) – otwarte spojrzenie na tekst. Kryteria oceny prac, etapy określania liczby punktów przyznawanych podczas oceny kart analizy i interpretacji na przykładzie szkoły podstawowej przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1

*Etapy ustalania przedziału punktowego dla oceny poszczególnych kryteriów analizy i interpretacji wiersza na podstawie opinii ekspertów szkół podstawowych*

Kryteria przyznawania punktów za interpretację wybranego wiersza	Ważność kryterium w ocenie ekspertów (skala 0–10)					Średnia ważność kryterium	Przedział punktowy przyjęty do oceny prac*
	Ekspert						
	I	II	III	IV	V		
1. Wskazanie postaci mówiącej w utworze	5	4	6	5	4	4,8	0–5
2. Wymienianie środków poetyckich i wskazywanie ich funkcji	10	10	10	10	9	9,8	0–10
3. Zwracanie uwagi na funkcję elementów konstrukcyjnych utworu	4	8	6	7	6	6,2	0–6
4. Wymienianie elementów świata przedstawionego	3	7	4	4	6	4,8	0–5
5. Wskazywanie kontekstu historycznego	4	3	5	4	5	4,2	0–4
6. Odczytanie utworu na poziomie dosłownym – opis przedstawionej rzeczywistości	3	3	5	4	5	4,0	0–4
7. Wypowiedź zawierająca prywatną refleksję	6	8	7	5	6	6,4	0–6
8. Interpretacja wskazująca na próby przenośnego odczytywania sensu utworu	5	6	5	6	7	5,8	0–6
9. Oryginalność interpretacji	10	10	10	9	10	9,8	0–10

\*Každy z ekspertów przyznawał danemu kryterium ocenę w skali od 0 do 10 punktów. Na podstawie proponowanych przez pojedynczych ekspertów punktowej wartości oceny (dla danego kryterium), określono średnią, którą zaokrąglano do liczby całkowitej. Liczba ta została uznana za górną granicę przedziału punktowego przyznawaną danemu kryterium. Analogicznie do ocen szkoły podstawowej, stworzono przedziały punktowe do kryteriów ocen w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

Podobne kryteria do zaprezentowanych powyżej, wyszczególnili eksperci szkół gimnazjalnych (Tabela 2). Na tym etapie kształcenia uczniowie powinni posługiwać się bardziej zaawansowanymi formami wypowiedzi, aniżeli uczniowie szkół podstawowych. Nie są im obce podstawowe zagadnienia z zakresu teorii i historii literatury. Z założenia, gimnazjaliści w sposób czynny mają definiować i posługiwać się następującymi określeniami: myśl przewodnia, sens symboliczny i metaforyczny utworu, symbol, apostrofa, kontrast, wiersz sylabiczny i wolny, średniówka, przeczutnia, przenośnia, obraz poetycki, rodzaj i gatunek literacki. Dla nauczycieli języka polskiego tego etapu edukacyjnego przy ocenie

istotne zatem były: umiejętności związane ze wskazywaniem podmiotu, określaniem adresata utworu i rodzaju liryki, dokonywanie funkcjonalnej analizy środków poetyckich i elementów konstrukcyjnych, umiejętność opisu rzeczywistości przedstawionej, przyporządkowanie utworu do określonego rodzaju literackiego, budowanie hipotezy interpretacyjnej dla tekstu i próba jej uzasadnienia. Ponadto, odwołując się do założeń podstawy programowej oraz standardów egzaminacyjnych, eksperci postanowili ocenić ankietowanych za przywoływanie w interpretacjach innych tekstów kultury, próby czytania kontekstualnego, prywatną refleksję oraz za oryginalność wypowiedzi.

Tabela 2

*Etapy ustalania przedziału punktowego dla oceny poszczególnych kryteriów analizy i interpretacji wiersza na podstawie opinii ekspertów szkół gimnazjalnych*

Kryteria przyznawania punktów za interpretację wybranego wiersza	Ważność kryterium w ocenie ekspertów (skala 0–10)					Średnia ważność kryterium	Przedział punktowy przyjęty do oceny prac
	Ekspert						
	I	II	III	IV	V		
1. Wskazanie postaci mówiącej w utworze	3	5	4	6	3	4,2	0–4
2. Określenie adresata utworu	4	3	5	3	4	3,8	0–4
3. Określenie rodzaju liryki	8	6	5	4	6	5,8	0–6
4. Przedstawienie własnej propozycji odczytania utworu i uzasadnienie jej	5	6	5	6	8	6,0	0–6
5. Wskazanie zastosowanych środków wyrazu artystycznego i określenie ich funkcji	10	9	9	10	10	9,6	0–10
6. Przypisanie czytanego utworu do właściwego rodzaju literackiego	2	3	2	3	3	2,4	0–2
7. Omawianie funkcji elementów konstrukcyjnych utworu	6	5	3	4	3	4,2	0–4
8. Umiejętność opisu rzeczywistości przedstawionej	3	5	3	4	4	3,8	0–4
9. Wypowiedź ucznia wskazuje na próby czytania kontekstualnego	9	10	10	10	9	9,6	0–10
10. Odwołanie się do innych tekstów kultury	6	8	9	9	7	7,8	0–8
11. Interpretacja zawierająca prywatną refleksję	6	6	8	4	5	5,8	0–6
12. Oryginalność interpretacji	9	9	10	10	10	9,6	0–10

Tabela 3

*Etapy ustalania przedziału punktowego dla oceny poszczególnych kryteriów analizy i interpretacji wiersza na podstawie opinii ekspertów szkół ponadgimnazjalnych*

Kryteria przyznawania punktów za interpretację wybranego wiersza	Ważność kryterium w ocenie ekspertów (skala 0–10)					Średnia ważność kryterium	Przedział punktowy przyjęty do oceny prac
	Ekspert						
	I	II	III	IV	V		
1. Rozpoznanie nadawcy i adresata tekstu	3	3	5	4	4	3,8	0–4
2. Określenie podstawowych wyznaczników poetyki utworu (wersyfikacja, stylistyka, genologia)	6	4	4	2	3	3,8	0–4
3. Określenie rodzaju liryki / scharakteryzowanie sytuacji nadawczej w tekście	7	6	5	5	6	5,8	0–6
4. Dostrzeganie najistotniejszego zagadnienia utworu, stawianie hipotez interpretacyjnych	8	10	7	9	6	8,0	0–8
5. Rozpoznanie w tekście językowych środków artystycznego wyrazu i określenie ich funkcji	10	9	10	9	10	9,6	0–10
6. Wykorzystanie miejsc znaczących (np. tytuł, kompozycja) w odczytaniu sensu utworu	6	10	5	9	9	7,8	0–8
7. Umiejętność opisu rzeczywistości przedstawionej	3	3	5	6	5	4,4	0–4
8. Odwoływanie się w wypowiedzi do innych tekstów kultury	10	10	10	10	10	10	0–10
9. Wskazanie podstawowego kontekstu utworu	9	10	10	10	10	9,8	0–10
10. Nawiązywanie w interpretacji do innych dzieł poety	7	9	7	8	10	8,2	0–8
11. Interpretacja zawiera prywatną refleksję	8	6	5	6	4	5,8	0–6
12. Oryginalność interpretacji	10	10	10	10	10	10	0–10

Kształcenie umiejętności interpretacji tekstu zdaniem wielu dydaktyków jest zadaniem ważnym, służy istotnemu celowi – zdawaniu matury. W pewnym sensie każde uczenie jest uczeniem pod kątem egzaminu, nie wypierają się tego zarówno uczniowie, jak i poloniści (zob. i por. Chrzastowska i Wysłouch, 1974; Koziołek, 2008).

Nauczyciele, którzy stanowili grupę ekspertów dla szkół ponadgimnazjalnych, prezentują w doborze kryteriów oceny podobne podejście jak ich poprzednicy (Tabela 3). Ich praca z tekstem poetyckim podporządkowana jest formule egzaminu maturalnego, dlatego w ocenie prac Miłosza wzięli pod

uwagę następujące umiejętności: wskazywania nadawcy komunikatu (kto mówi?) i jego adresata (do kogo mówi?); określania rodzaju liryki, charakteryzowania sytuacji nadawczej; budowania hipotezy interpretacyjnej; funkcjonalnej analizy środków artystycznych i elementów konstrukcyjnych utworu – określenia ich znaczenia dla tekstu, odwołań do innych tekstów kultury i innych tekstów poety; czytania kontekstualnego; wartościowania i oryginalnego sposobu formułowania własnych sądów.

Na poziomie szkoły podstawowej uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 56 punktów, w gimnazjum 74 punkty, a w szkole po-



nadgimnazjalnej maksymalna liczba punktów mogła wynieść 88.

### Wyniki badania

Na podstawie 142 kart analizy i interpretacji można stwierdzić, że uczniowie szkół podstawowych, z różnych miejscowości, mają niemalże identyczne preferencje wyboru wierszy poety. Uwzględniając całość tej populacji najczęściej interpretowanym utworem, był *Ganek* – wybrało go 36,6% ankietowanych. Tekstem cieszącym się dużą popularnością okazał się wiersz *Przy piwoniach* (27,5%), następnie *Trwoga* (20,4%) i *Miłość* (15,5%) (Tabela 4). **Wśród gimnazjalistów z klas III największe uznanie prawie we wszystkich szkołach objętych badaniem zyskał wiersz *Dar*.** Na 115 ankietowanych jego interpretację przygotowało 33,9%

respondentów. Druga w kolejności była *Piosenka o końcu świata* – wiersz z podręcznika szkolnego, którego interpretacji dokonało 24,3% ankietowanych, a następnie: *Sprawozdanie* (21%), *Sens* (11,3%) oraz *Do leszczyny* (9,6%). Popularność wiersza *Dar* wiązała się przede wszystkim z budową utworu (tylko 9 wersów). Jednak determinanty związane z wyborem (długość wiersza) nie przekładają się na umiejętności analizy i interpretacji tekstu poetyckiego. Biorąc pod uwagę średnią sumę punktów – 9,6 pkt. (na 56 pkt. możliwych do zdobycia), jaką uzyskali uczniowie z zakresu analizy i interpretacji wiersza *Dar*, okazuje się, że tekst jest bardzo trudny w odbiorze. Być może respondenci wyszli z założenia, że utwór, którego treść zamyka się w obrębie dziewięciu wersów, nie jest wierszem pozwalającym na zbudowanie dłuższej wypowiedzi, dlatego interpretację

Tabela 4

Wybrane statystyki opisowe dla wyniku uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceów za analizę i interpretację wybranego wiersza Czesława Miłosza

Wiersz	Szkoła podstawowa					
	Liczba uczniów	Średnia punktów	Odchylenie standardowe	Kwartył q1	Mediana	Kwartył q3
<i>Ganek</i>	52	12,3	5,7	8	11	16,5
<i>Miłość</i>	22	9,7	5,4	7	9	14
<i>Trwoga</i>	29	10,3	6,6	5	9	13
<i>Przy piwoniach</i>	39	12,5	7,3	8	10	16
Gimnazjum						
<i>Sprawozdanie</i>	24	15,3	6,9	10,5	15	20
<i>Sens</i>	13	13,2	3,7	11	12	16
<i>Piosenka o końcu świata</i>	28	12,7	7,7	6,5	12	15
<i>Dar</i>	39	9,6	5,9	6	9	12
<i>Do leszczyny</i>	11	15,2	9,3	6	11	23
Liceum						
<i>Rozbieranie Justyny</i>	37	27,1	8,6	21	24	33
<i>Oczy</i>	23	26,0	9,2	20	25	32
<i>Orfeusz i Eurydyka</i>	14	33,7	17,5	21	30	44

ograniczyli do minimum. Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej wierszem najczęściej wybieranym spośród 74 uczniów było *Rozbieranie Justyny* (50%). Najmniej popularnym okazał się utwór *Oczy*, który wybrało blisko 19% ankietowanych, z kolei *Orfeusza i Eurydykę* interpretowało 31,1% respondentów.

W przypadku popularności wybranego wiersza Miłosza warto zwrócić uwagę na charakterystykę placówek, w których zbierane były dane do analizy. *Rozbieranie Justyny* jest utworem, popularnym głównie wśród uczniów liceum z Bielska-Białej. W pozostałych szkołach jest wierszem wybieranym rzadziej, za to największym uznaniem cieszy się poemat *Orfeusz i Eurydyka*. Warto zatem zapytać o motywacje wyboru poszczególnych tekstów. Okazuje się, że w liceum w Bielsku-Białej *Rozbieranie Justyny* stało się przedmiotem obowiązkowego wypracowania. Nauczyciel polonista sformułował temat następująco: *Napisz analizę i interpretację utworu Rozbieranie Justyny Czesława Miłosza*. W pozostałych dwóch przypadkach badanie przebiegało, jak zaplanowano i przedstawiono wcześniej – analiza i interpretacja utworu nie była przedmiotem sprawdzianu. Co ciekawe, wiersz, który jest tekstem wybieranym, najczęściej obnaża niekompetencje uczniów w zakresie analizy i interpretacji. Biorąc pod uwagę dane okazuje się, że średnia z sumy punktów przekracza ledwie 27 na 88 punktów możliwych do uzyskania.

Na podstawie statystyk przedstawionych w Tabeli 4, które opisują wyniki badanych uczniów wszystkich etapów kształcenia, należy powiedzieć, że umiejętności z zakresu analizy i interpretacji są na niskim poziomie<sup>2</sup>. Wśród szkół podstawo-

wych najlepszy wynik analizy i interpretacji uzyskała szkoła podstawowa z Ustronia, ze szkół gimnazjalnych gimnazjum z Ustronia, z kolei wśród uczniów klas ponadgimnazjalnych najlepszą okazała się szkoła z Cieszyna.

Pierwsze gimnazjum ze Skoczowa, które otrzymało najniższy wynik, jest placówką, w której uczniowie prezentują bardzo niski poziom umiejętności z zakresu analizy i interpretacji. W szkole tej dominują uczniowie, których 50% wyników mieści się w przedziale od 4 do 14 punktów. Jest to grupa najmniej zróżnicowana, zaledwie dwie osoby osiągają wynik mieszczący się w przedziale od 15 do 20 punktów. Zdecydowanie inaczej sytuacja wygląda w drugim gimnazjum w Skoczowie, uczniowie tej szkoły reprezentują zróżnicowany poziom. Największą część ankietowanych (50%) stanowią uczniowie, których ocena mieści się pomiędzy 6–15,5 punktów. Tylko 7 badanych uzyskało wynik niższy niż 6 punktów. Ponadto w placówce tej znaleźli się pojedynczy uczniowie, którzy pod względem interpretacji wiersza wykazali duże uzdolnienia, uzyskując kolejno: 30, 35 i 40 punktów. Placówką, która uzyskała najlepszą średnią jest gimnazjum z Ustronia, jest to zarazem grupa najmniej zróżnicowana. 50% wyników mieści się w przedziale 9–16 punktów. Ocena najsłabszej interpretacji, podobnie jak w drugim gimnazjum ze Skoczowa, obejmuje przedział od 0 do 5 punktów. Istnieją też uczniowie zdolni, których ocena interpretacji wyniosła od 20 do 35 punktów. Chociaż nikt z uczniów gimnazjum z Ustronia nie uzyskał wyniku przekraczającego 40 punktów, tak jak w poprzednim przypadku, średnia suma punktów nie zmieniała się i pozostała wartością najwyższą.

Na uwagę zasługują również wyniki badania, uwzględniające podział kompetencji

<sup>2</sup> W związku z obszernością prezentowanego zagadnienia, w niniejszym artykule, jako przykład prezentuję analizę statystyczną wyników badań uczniów klas gimna-

zjalnych. Analogicznie zbadane zostały wyniki uczniów szkół podstawowych i klas ponadgimnazjalnych.

Tabela 5

Średnia suma punktów uzyskanych podczas oceny kart analizy i interpretacji dla poszczególnych utworów Miłosa we wszystkich trzech szkołach gimnazjalnych, z uwzględnieniem podziału kryteriów na elementy analizy (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8) interpretacji (4, 9, 10, 11) oraz na kryterium oryginalności wypowiedzi (12)

Wybór	Suma punktów przyznanych za analizę	Suma punktów przyznanych za interpretację	Suma punktów przyznanych za oryginalność wypowiedzi
<i>Sprawozdanie</i>	10,4	4,2	0,6
<i>Sens</i>	6,2	4,9	0,9
<i>Piosenka o końcu świata</i>	6,8	5,1	0,8
<i>Dar</i>	4,4	6,1	0,3
<i>Do leszczyny</i>	8,1	5,8	1,3
Razem	35,9	26,1	3,9

czytelniczych uczniów na te z zakresu analizy i interpretacji (Tabela 5).

### Wnioski

#### Szkoła podstawowa

Na podstawie analizy kart analizy i interpretacji dla szkół podstawowych, możemy wyróżnić dwa modele pracy z tekstem poetyckim. Pierwszy ma cechy modelu hermeneutycznej interpretacji tekstu poetyckiego i opiera się na udzieleniu odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania:

- Dlaczego wybrałem(am) ten wiersz?

Przykładowa odpowiedź: Wybrałam ten wiersz, ponieważ jest wesoły.

- O czym opowiada tekst (wskazanie elementów świata przedstawionego)?

Przykładowa odpowiedź: Wiersz opowiada o kwitnących piwoniach, w których mieszkają żuczki. W wierszu użyte są rymy np. *dzbanie-mieszkanie, staje-kraje, myśli-liściami*.

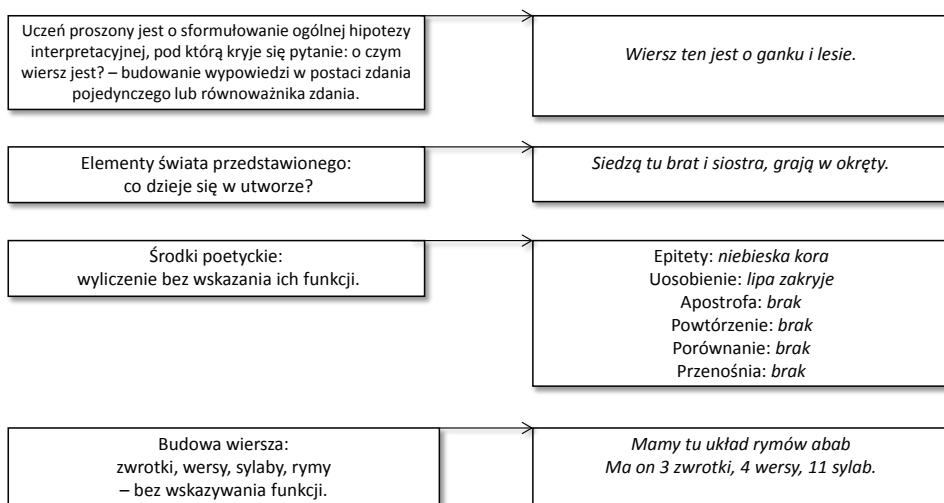
- Co najbardziej podobało mi się w tym utworze?

Przykładowa odpowiedź: W wierszu najbardziej podoba mi się pierwsza zwrotka.

Drugi model, według którego uczniowie dokonują analizy i interpretacji, polega na przedstawieniu interpretacji w postaci punktów, tj. przedstawiono to na Rysunku 2.

Zaprezentowane sposoby omawiania tekstu poetyckiego dostarczają informacji na temat organizacji procesu lekcyjnego. Dwa modele interpretacji, chociaż podobne, różnią się od siebie. Pierwszy z nich stawia na prywatną refleksję ucznia, jest bliski modelowi hermeneutycznemu, drugi z kolei przypomina zmodyfikowany strukturalny model analizy, brak w nim interpretacji, nie uwzględnia określenia funkcji elementów dostrzeżonych. Przedstawione sposoby mówienia o tekście poetyckim domagają się uzupełnień. Ideałem byłoby połączenie prezentowanych modeli, wówczas można byłoby wymagać od uczniów wnikliwej pracy z tekstem, wiedzy (najbardziej podstawowej) z zakresu poetyki oraz umiejętności formułowania własnych sądów.

Analizując prace uczniów można zauważyć, że młodzież intuicyjnie operuje pojęciami z zakresu poetyki. Ankietowani wyliczają środki poetyckie (często wyliczenia są bezpodstawne, ponieważ dany środek poetycki jest nieobecny w analizowanym tek-



Rysunek 2. Model analizy i interpretacji dokonywany przez uczniów szkół podstawowych na przykładzie wiersza *Ganek*.

ście), nie podając przykładu i nie wskazując ich funkcji, argumentując np.: „Wybrałam ten wiersz, ponieważ jest w nim troszkę fantazji. Znajduje się w nim uosobienie, dlatego jest ciekawy. Ma trzy zwrotki” (komentarz do utworu *Przy piwoniach*); „Wybrałam ten wiersz, dlatego że opisuje przyrodę. Podoba mi się dwa pierwsze wersy w drugiej zwrotce. Jest tam dużo środków poetyckich. Są w nim rymy a,b,a,b” (komentarz do utworu *Ganek*). W pracach respondenci wymiennie stosują pojęcie narratora i podmiotu lirycznego, np.: „Wybrałam ten wiersz, ponieważ bardzo lubię rośliny, a ten wiersz jest o roślinach. W tym wierszu mówi narrator, czyli osoba wszechwiedząca” (komentarz do utworu *Przy piwoniach*). W większości wypowiedzi ankietowani wymieniają podstawowe elementy konstrukcyjne utworu, na które składa się liczba strof i wersów, czasami określają liczbę sylab, dookreślają rym, ale nie wskazują na konsekwencje dla interpretacji tekstu, np.: „Wiersz zawiera rymy krzyżowe. Nie dzieli się na strofy. Występują tu takie środki stylistyczne jak epitety (las ciemny).

Utwór jest owiany grozą i tajemnicą” (komentarz do utworu *Trwoga*)<sup>3</sup>.

Intuicyjne podejście do wierszy, brak podstawowych umiejętności przełożenia na praktykę interpretacyjną znikomej nawet wiedzy o literaturze sprawia, że uczniowie nie rozumieją czytanych tekstów, a tym samym nie potrafią sformułować własnych sądów na ich temat. Stąd tak liczne streszczenia i przepisywania utworów, np.: „Ten wiersz jest dość smutny. Opisuje dzieci, które wędrują przez straszny las i wołają ojca” (komentarz do utworu *Trwoga*). Ciekawym

<sup>3</sup> Należy jednak podkreślić, że w zebranych materiale można odnaleźć pojedyncze interpretacje, w których ankietowani dopowiadają, że regularna, uporządkowana budowa ma wpływ na nastrój oraz rytm utworu: „Wiersz posiada rytm. Są cztery strofy, w każdej cztery wersy. W każdym wersie jest jedenaście sylab. Pojawiają się także rymy krzyżowe. Występują także epitety, np.: *pachnącym dzbanie* [...]” (komentarz do utworu *Przy piwoniach*); „Wiersz *Ganek* zawiera układ rymów krzyżowy oraz jest jedenastozgłoskowcem. Wskazuje to, że wiersz jest rytmiczny. Opowiada o ganku przed pewnym domem. Wiersz jest dość długi (zawiera trzy zwrotki po cztery strofy) [...]” (komentarz do utworu *Ganek*).

zjawiskiem w zebranych materiale jest zauważalna tendencja uczniów do odwoływania się do własnych uczuć oraz doświadczeń, także doszukiwanie się w prezentowanych utworach elementów moralizatorskich, np.: „Ten wiersz opowiada o ojcu, który odszedł i zostawił swe dzieci. A tak się nie robi” (komentarz do utworu *Trwoga*).

Uczniom szkół podstawowych wiersze Miłosza bardzo się podobają, mówią: „śmieszne jest to, że zwierzę śmierdzi”; podoba im się „strach bezdomnych dzieci”; lubią „wiersze grozy”, która ich fascynuje, a *Trwoga* „to horror”; lubią wiersze o przyrodzie – „kwiatkach, drzewach, roślinach; z ganku widok jest na wszystkie strony, a w wierszu *Przy piwoniach* jest jakaś delikatność” itp. Respondenci szkół podstawowych stwierdzają, że wiersze te, są „super i mogliby je mieć w podręczniku”.

Choć przedstawione wyniki wskazują na trudności w odbiorze wybranych utworów Czesława Miłosza (na wszystkich etapach kształcenia), uczniowie nie są tego świadomi. W kontekście wyciąganych wniosków z zakresu dokonywanej analizy i interpretacji okazuje się, że *Ganek* nie jest niczym innym, jak tylko utworem opisującym „stary ganek, z którego rozpościera się widok na wszystkie strony”; *Przy piwoniach* – to wiersz „opisujący piękno przyrody, głównie kwiatów – piwonii, w których żuczki prowadzą rozmowę”, wiersz *Trwoga* z kolei mógłby zmienić swój tytuł na *Zagubieni*, a nie ciesząca się zbyt dużą popularnością *Miłość* to tekst, który mówi, że „wszyscy powinniśmy się kochać i nawet, jak ktoś komuś dokuczka powinniśmy być dla niego mili, bo się nam to oplaci”.

Badanie pokazało, że wybór wierszy w takiej formie, prezentowany na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej (*Ganek*, *Miłość*, *Trwoga*, *Przy piwoniach*) nie

jest najlepszy, ponieważ domagają się one rozbudowanego sposobu analizy i trudno je interpretować bez odniesienia do szerszego kontekstu. Na fakt ten zwracała uwagę wielokrotnie cytowana we wstępie Bożena Chrzastowska (1998).

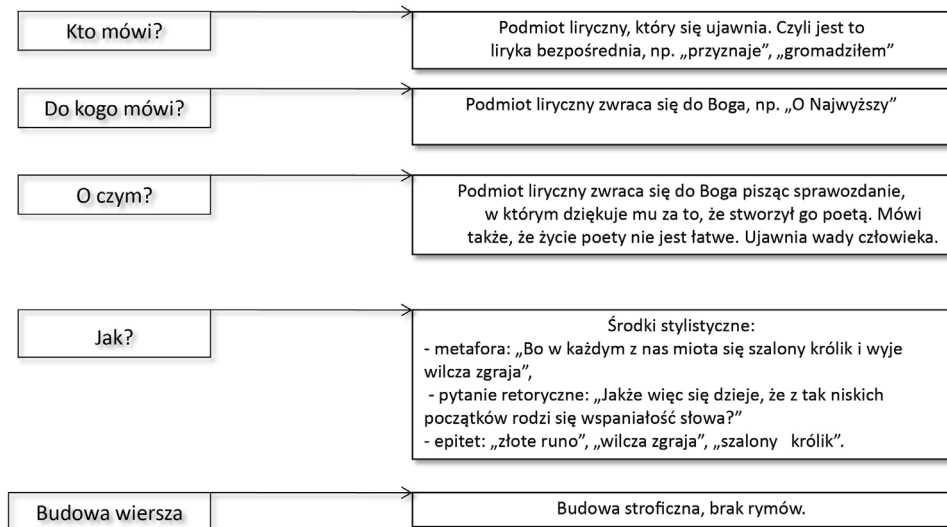
Zdecydowana większość autorów podręczników i programów nauczania uważa, że na poziomie szkoły podstawowej uczniowie powinni być wprowadzani w tematy dziecku najbliższe – dom, rodzina, bliskie przeżycia, środowisko społeczne i przyrodnicze ucznia, świat wartości. Mając na uwadze tak nakreślone cele, wydaje się, że twórcy narzędzi dydaktycznych próbują za wszelką cenę wpisywać wiersze nie tylko Czesława Miłosza, ale i innych poetów starszego pokolenia, w proponowaną konwencję odczytań. Konsekwencją takiego sposobu zapoznawania uczniów z poezją jest instrumentalny, zbanalizowany odbiór i interpretacja.

Należy pamiętać, że Czesław Miłosz nie jest poetą dziecięcym, a jego poezja nie jest nastawiona na tego odbiorcę. Dlatego zamiast na siłę szukać utworów, które mogłyby wejść do podręczników przeznaczonych dla dzieci w wieku średnioszkolnym, może lepiej z nich zrezygnować i powrócić do omawiania tej twórczości na kolejnych etapach kształcenia, kiedy uczeń ma większą dojrzałość intelektualną i emocjonalną<sup>4</sup>.

## Gimnazjum

Wypowiedzi gimnazjalistów na temat utworów noblisty są „zdawkowe” i „ogólnikowe”. *Sprawozdanie* jest dla nich utworem, „w którym poeta mówi o byciu poetą”, *Pio-*

<sup>4</sup> Wydaje się, że problem ten dostrzegli już twórcy nowej podstawy programowej, która na poziomie szkoły podstawowej nie proponuje w wyborze poezji utworów Czesława Miłosza. Jednak trudno przewidzieć, jak ustosunkują się do tych zmian autorzy nowych podręczników szkolnych.



Rysunek 3. Model analizy i interpretacji dokonywany przez uczniów gimnazjum na przykładzie wiersza *Sprawozdanie*

*senka o końcu świata* – „jak sam tytuł wskazuje, jest o końcu świata”, wiersz *Dar* opowiada o „dniu takim szczęśliwym”, *Sens* pyta: „czy istnieje podszewka tego świata?”, a *Do leszczyny* „jest wspomnieniem drzewa, które autor musiał kiedyś kochać”. Interpretacja sprowadza się do schematu udzielania odpowiedzi na pytania zaprezentowane na Rysunku 3:

Wśród uczniów klas gimnazjalnych dominują umiejętności analityczne, wniosek ten potwierdzają analizy wypowiedzi. Czytając je można zauważyć, że gimnazjaliści nie widzą związku między analizą a interpretacją, traktując te czynności zupełnie oddzielnie, np.:

Jest to wiersz stroficzny. Adresatem jest Pan Bóg. Nadawcą jest poeta. Podmiot liryczny jest mężczyzną. W wierszu dominują środki artystyczne takie jak przerośnięcie. Wiersz ukazuje wdzięczność poety wobec Boga. Chęć podziękowania mu. Podmiot liryczny twierdzi, że poprzez poezję można do-

wiedzieć się za wiele o „dziwacznej naturze człowieka”. Poeta zachwyca się książkami, które gromadził (komentarz ucznia do wiersza *Sprawozdanie*).

Zaprezentowany wyżej wzór uczniowskiej wypowiedzi na temat wiersza *Sprawozdanie* pokazuje, że wprowadzane wiadomości z wiedzy o literaturze istnieją osobno, uczniowie nie dostrzegają wzajemnych relacji między interpretacją a analizą tekstu poetyckiego. Przekłada się to na wszystkie czynności analityczne i interpretacyjne dokonywane przez respondentów.

Wypowiedzi gimnazjalistów ujawniają braki z zakresu znajomości podstawowych pojęć z poetyki. Wiedza o środkach poetyckich i pełnionych przez nie funkcjach jest okazjonalna i intuicyjna, np.: „[...] Autor opisuje jak żył. Zapomina to, co wydarzyło się złego. Nie wstydził się siebie. Nie odczuwał żadnego bólu. Był szczęśliwy. Marzył. W wierszu znajdują się przerośnięcie, epitety oraz porównania” (komentarz do utworu *Dar*).

Uczniowie chętnie opisują strukturę wiersza. Często podają liczbę strof, wersów, liczbę sylab w poszczególnych wersach. Wraz z informacjami o systemie wersyfikacyjnym wprowadzane są wypowiedzi na temat obecności rymów i ich układu. Owa wiedza nie wpływa jednak na analizę funkcjonalną utworu. Respondenci szkół gimnazjalnych nie potrafią formułować własnych sądów. Ich interpretacje pozbawione są prywatnej refleksji, brak w nich pomysłu na odczytanie utworu, a wypowiedzi są zapisywane schematycznie. Tylko w nielicznych pracach poznajemy motywacje wyboru danego wiersza oraz spotykamy się z interpretacją, która jest zapisem refleksji ucznia, jaka narodziła się pod wpływem lektury, np.:

Opiszę wiersz pt. *Piosenka o końcu świata*, ponieważ tylko on mnie zainteresował. Pokazuje on, że koniec świata wcale nie jest taki, jakiego się ludzie spodziewają. Jakby na to nie popatrzeć ludzie są całkiem szczęśliwi jak na ten dzień. Nieliczni tylko pozostają w szoku, że to dzień, jak co dzień. Można się tu zastanawiać, jaki był pierwszy dzień świata. Oczywiście jest opisany w Piśmie Świętym, ale jak my sobie to wyobrażamy, zapewne całkiem inaczej niż on wyglądał. W końcu mamy postać staruszka, który proroczym słowem mówi, że nie będzie takiego końca, jakiego oczekujemy. Zastanawiające to jak na prawdę się ten dzień skończył. Nie jest opisane ostatecznie jak się skończył ten dzień i to jest takie ciekawe (komentarz do utworu *Piosenka o końcu świata*).

### Szkoła ponadgimnazjalna

Jednym z podstawowych zadań na lekcjach języka polskiego jest interpretacja utworu literackiego. W ramach tej wypowiedzi uczniowie szkół ponadgimnazjalnych winni wykazać się stosowaniem podstawowych pojęć z poetyki, rozumieć teksty o różnym stopniu komplikacji, odbierać ich znacze-

nia nie tylko na poziomie dosłownym, ale przede wszystkim metaforycznym, czytać kontekstualnie (zob. i por. MEN, 2007a, s. 9).

Wszystkie utwory Miłosza dla szkół ponadgimnazjalnych zostały dobrane w taki sposób, by sprawdzały elementarne umiejętności, o których mowa w podstawie programowej. Wyniki badania pokazują, że poziom tych umiejętności jest zróżnicowany. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych wskazują postać mówiącą, określają rodzaj liryki, budują często ciekawe hipotezy interpretacyjne, ale w dalszej części wypowiedzi nie potrafią ich uzasadnić, za co odpowiedzialne są być może podręczniki szkolne oraz proponowane przez nie, a przejęte przez nauczyciela, formy pracy z tekstem. Zamieszczone poniżej polecenia, pochodzące z podręcznika *Przeszłość to dziś* (Paczoska, 2003), wyznaczają następujący kierunek analizy i interpretacji *Rozbierania Justyny*:

- Ten wiersz jest interpretacją *Nad Niemnem* poprzez rekonstrukcję losów Justyny. Czy zgadzasz się z tą interpretacją?
- Miłoszowi jako czytelnikowi *Nad Niemnem* czegoś brakuje w kreacji bohaterki. Czego? O jakie elementy wzbogaca tę postać?
- Porównaj „dialog ciała z duszą” Justyny powieściowej i tej z wiersza Miłosza.
- Napisz krótką rozprawkę: „Mit kresów w *Nad Niemnem* i w *Rozbieraniu Justyny*”.
- Jak rozumiesz formułę Miłosza, że Orzeszkowa to „pisarz w służbie dobra”? (Paczoska, 2003, s. 105).

Wypowiedzi licealistów biorących udział w badaniu, pokazują, że podręcznikowy model pracy z tekstem – myślenia o tekście, często wyznaczał kierunek analizy i interpretacji. Przekonuje o tym poniższa wypowiedź uczennicy, która twierdzi, że autor w swoim wierszu ukazuje dwa obrazy kresów wschodnich:

Przeczytawszy trzy wiersze Czesława Miłosza od razu zaciekał mi jeden z nich: *Rozbieranie Justyny*. Być, może dlatego, iż jest o kobiecie, ponieważ posiada trafne opisy wspomagające naszą wyobraźnię, a może dlatego, że ową Justyną była bohaterka z *Nad Niemnem*, którą doskonale pamiętałam z lekcji języka polskiego. [...] Wiersz ten pochodzi z tomu *Na brzegu rzeki* z 1994 roku. W tym wierszu Miłosz spotyka się w intymnym niemal zbliżeniu z Justyną, bohaterką *Nad Niemnem*. Patrzy na nią inaczej niż Eliza Orzeszkowa. Patrzy na nią jak na kobietę, która budzi erotyczne skojarzenia. Podziwia jej urodę: prostą i uderzającą. Stara się zagęścić erotyczną atmosferę, snując przypuszczenia na temat romansu z Zygmuntem Korczyńskim. Nie ma wątpliwości, że wiązał się z cielesnym zbliżeniem, utratą dziewictwa, bólem. Ale wraz z tym ucieleśnieniem (rozbieraniem) Justyny przychodzi refleksja na temat jej nadzwyczajności: [...] *Uwoźą ciebie dawnym szlakiem w kraj mordu i mroku*. Ukazuje tu autor dwa obrazy kresów wschodnich. Jeden w *Nad Niemnem* pozytywny, miły wręcz sielankowy. Drugi w czasach wojen – okrutny, fałszywy, straszny. W tym czasie kobiety były poniżane, gwałcone, bite. Wiersz Miłosza stanowi kapitalny komentarz do całej dziewiętnastowieczności jako swoistej przestrzeni kulturowej, zamkniętej pierwszą (a czasami dopiero drugą) wojną, podobnie zresztą jak inne dzieła tego poety. Miłosz bowiem już do tej przestrzeni nie należy. Został wygnancom i wędrowcem, obywatelem świata. [...] (komentarz do utworu *Rozbieranie Justyny*).

Pytania do tekstu – tzw. podręcznikowa analiza kierowana – znalazły przełożenie na wypowiedź licealistki. Przykładów takich jest więcej, co skłania do obserwacji, że sposób pracy z utworem wyznaczają przede wszystkim narzędzia dydaktyczne. Powszechnym, charakterystycznym elementem prac uczniów klas ponadgimnazjalnych

jest wskazywanie środków artystycznego wyrazu bez ich analizy funkcjonalnej. Czytanie kontekstualne na tzw. wyższym poziomie jest sporadyczne. Uczniowie odwołują się przede wszystkim do tego, co znane i wyrażone wprost, np. *Mit o Orfeuszu*, powieść *Nad Niemnem*. Tylko w kilku pracach widoczne są poszukiwania i nawiązania do innych tekstów kultury.

### Podsumowanie

Na podstawie otrzymanych wyników stwierdzono, że poziom umiejętności analizy i interpretacji wybranych utworów Czesława Miłosza jest zróżnicowany i zależy przede wszystkim od etapu kształcenia oraz dojrzałości intelektualnej respondenta. Badanie odbioru przeprowadzone wśród uczniów na wszystkich etapach kształcenia potwierdza hipotezę, że młodzież do interpretacji częściej wybiera utwory, które zna, bądź kiedyś poznała. Takie kryterium wyboru nie ma przełożenia na poziom pracy ucznia. Z reguły wiersze najbardziej popularne wśród respondentów były utworami sprawiającymi największe trudności w odbiorze.

Na uwagę zasługuje model pracy z tekstem poetyckim. Już od szkoły podstawowej szukamy odpowiedzi na pytania: kto mówi? do kogo? o czym? jak? Prezentowany sposób analizy i interpretacji jest powszechny, w zależności od etapu kształcenia zostaje uzupełniany o informacje na temat autora, genezy utworu, konteksty.

W większości wypowiedzi uczniów ujawniają się braki z zakresu znajomości podstawowych pojęć dotyczących wiedzy o literaturze. Wiedza o środkach poetyckich i pełnionych przez nie funkcjach w tekście jest okazjonalna i intuicyjna. Zauważamy to zwłaszcza w klasach gimnazjalnych, w których analiza i interpretacja tekstu to dwie odmienne czynności.



Uczniom szkół podstawowych, którzy lubią poezję Mistrza, brak dojrzałości intelektualnej do interpretacji wierszy poety. Ich odbiór jest z reguły dosłowny, często naiwny. Kontekstowy, przy czym jej punkt odniesienia stanowi głównie literatura popularna, o czym świadczyć może wypowiedź ucznia, aby tytuł wiersza *Trwoga* zamienić na *Zagubieni*.

Dlatego pojawiają się propozycje, by na tym etapie edukacji spotkania z Miłoszem ograniczyć, być może tylko do lekcji biograficznych. Na wyższych etapach, tj. w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej poezja Czesława Miłosza powinna zaznaczyć swoją obecność. Stawiane, często ciekawe hipotezy interpretacyjne, z których uzasadnieniem respondenci mają wielki problem, winny stać się przedmiotem dalszych rozważań i analiz. W kontekście przywołanych wniosków konieczne okazuje się stworzenie takich narzędzi dydaktycznych, które pozwolą nauczycielom na kształcenie u uczniów umiejętności czytania kontekstualnego, intertekstualnego, a ponadto przyczynią się do rozwijania umiejętności sporządzania wypowiedzi argumentacyjnej.

### Literatura

- Baluch, A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Biedrzycki, K. (2008). *Poezja i pamięć: o trzech poematach Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta i Adama Zagajewskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Błoński, J. (1998). *Miłosz jak świat*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bortnowski, S. (1991). *Jak uczyć poezji w szkole?* Warszawa: Wydawnictwo Stentor.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2011). Pobrano z: [http://www.ceo.org.pl/portal/b\\_mon](http://www.ceo.org.pl/portal/b_mon)
- Chrzęstowska, B. (1979). *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław: Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk o Literaturze Polskiej, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chrzęstowska, B. (1998). *Poezja Czesława Miłosza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chrzęstowska, B. i Kostkiewiczowa, T. (red.), (1988). *Olimpiada literatury polskiej. Założenia – oceny – postulaty*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chrzęstowska, B. i Wysłouch, S. (1987). *Poetyka stosowana* (wyd. 2 – zmienione). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chrzęstowska, B. i Wysłouch, S. (1974). *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dynak, M. (1977). Sytuacja lektury w szkolnym procesie komunikacji literackiej. W: T. Bujnicki, J. Sławiński (red.), *Problemy odbioru i odbiorcy* (s. 215–228). Wrocław: Ossolineum.
- Fiut, A. (1998). *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Fiut, A. (2003). *W stronę Miłosza*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Inglot, M. (red.). (1977). *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej* (cz. 1.) Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Jaskółowa, E. i Opacka, A. (1997). *Dialog z tradycją. O poezji w szkole i na maturze*, wyd. II rozszerzone i poprawione, Katowice: Gawir.
- Jaskółowa, E. (2004). Jeszcze raz proszę o głos w sprawie interpretacji. *Polonistyka*, 6, 57–59.
- Kołodziejczyk, E. i Zięba, J. (2002). Miłosz w oczach licealistów. *Polonistyka*, 3, s. 170–174.
- Kostkiewiczowa, T. i Sławiński, J. (1961). *Ćwiczenia z poetyki opisowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Koziołek, K. (2008). Dialog i przemoc w nauczaniu literatury, *Świat i Słowo*, 2, s. 261–264.
- Kram, J. (1968). *Ćwiczenia z poetyki w klasach licealnych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kryda, B. (1987). Poezja Miłosza wobec perspektywy odbioru szkolnego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 61, 163–179.
- Kwiatkowski, J. (red.). (1985). *Poznanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Lausz, K. (1970). *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Miłosz, Cz. (2011). *Wiersze wszystkie*. Kraków: Znak.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2007a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. W: *DzU 07.157. 1102*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2007b). Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007. W: *DzU 07.157. 1102*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Okopień-Sławińska, A. (1988). Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania. W: A. Okopień-Sławińska, *Olimpiada literatury i języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olejniczak, J. (1992). *Arkadia i Małe Ojczyzny: Vincenz – Stempowski – Wittlin – Miłosz*. Kraków: Oficyna Literacka.
- Olejniczak, J. (1997). *Czytając Miłosza*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Paczoska, E. (2003). *Przeszłość to dziś*. Warszawa: Stentor.
- Pasterniak, W. (1982). *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pilch, A. (2003). *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Polakowski, J. i Uryga, Z. (1978). Problemy metodologiczne dydaktycznych badań nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki. *Pamiętnik Literacki*, 4 (LXIX), 163–166.
- Polakowski, J. (1980). *Badanie odbioru prozy w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Słodkowski, W. (1972). *Dzieło literackie w szkole*. Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szyszkowski, W. (1964). *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Uryga, Z. (1982). *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zach, J. (2002). *Miłosz i poetyka wyznania*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Zaleski, M., (2005). *Zamiast – o twórczości Czesława Miłosza*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.