

# O możliwych modelach szkolnej interpretacji tekstu poetyckiego i kompozycji wypowiedzi na przykładzie wiersza Jana Twardowskiego „Sprawiedliwość”

ANGELIKA MATUSZEK

Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej\*

Kwestia analizy i interpretacji tekstu poetyckiego, jego sposobu funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej, stanowi przedmiot zainteresowania badaczy już od połowy XX w. W jaki sposób analizują i interpretują teksty uczniowie na różnych etapach kształcenia, jakie metody i techniki interpretacyjne stosują, by odnaleźć sens utworu – to podstawowe problemy rozwijane w artykule. W analizie prac uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wyróżniono metody pracy z tekstem poetyckim właściwe dla młodzieży uczącej się na danym etapie kształcenia. Analiza zabranego materiału badawczego prowadzi do wniosku, że prawie każda z tych metod obecna jest na każdym etapie kształcenia, a różnice w jej zastosowaniu wiążą się z częstotliwością, kontekstem i zawartością przedstawianych w interpretacji treści.

SŁOWA KLUCZOWE: literaturoznawstwo, dydaktyka języka polskiego, Szkoła samodzielnego myślenia, analiza i interpretacja wiersza, kompozycja wypowiedzi.

W latach 80. Aleksandra Okopień-Sławińska tak pisała o interpretacji: „Najwyższą ambicją interpretacji jest wniknięcie w to, co w utworze najistotniejsze i najgłębiej skryte, a więc rozpoznanie rządzącej nim zasady i docieczenie jego tajemnicy” (Okopień-Sławińska, 1988 s. 113). Celem interpretacji jest docieranie do sensów

pozwalających na odkrycie znaczenia tekstu – jego zrozumienie. Tekst istnieje bowiem, jeśli znaczy. Interesujący w tym kontekście okazuje się sposób poszukiwania owych znaczeń – interpretacji. Obecnie istnieje wiele szkół, które powiązane są z różnymi teoriami dzieła literackiego, a każda z nich zakłada inną metodę, technikę dochodzenia do sensu utworu. Wśród najpopularniejszych należałoby wskazać m.in. strukturalizm, dekonstrukcjonizm, hermeneutykę, psychoanalizę, egzystencjalizm oraz intertekstualność (zob. i por. m.in. Balbus, 1996; Eco, 2008; Głowiński, 1997; Pilch 2003; Sławiński, 2006).

---

Artykuł przygotowany na podstawie badania *Szkoła samodzielnego myślenia* przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty; Działanie: 3.1 – Modernizacja systemu nadzoru i zarządzania w oświacie. Podziałanie: 3.1.1 – Tworzenie warunków do monitorowania ewaluacji i badań systemu oświaty.

---

\* Adres do korespondencji: Katedra Literatury i Kultury Polskiej, ul. Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała. E-mail: amatuszek@ath.bielsko.pl

Jednak wymienione wyżej tendencje interpretacyjne znane są przede wszystkim środowiskom akademickim, osobom legitymującym się określoną kulturą czytelnictwa. Z kolei dla uczniów, także sporej części nauczycieli, bywają po prostu niedostępne. Świadczą o tym między innymi opracowania poświęcone recepcji dzieła literackiego w edukacji szkolnej (Baluch, 1984; Chrzóstowska, 1979; Uryga, 1982) oraz liczne prace teoretycznoliterackie, m.in. (z nowszych badań) Barbary Myrdzik (1999), Anny Pilch (2003), Anny Janus-Sitarz (2009).

W latach 70. Bożena Chrzóstowska i Zenon Uryga, a także Alicja Baluch, prowadzili badania sprawności odbioru poezji współczesnej na wybranym etapie edukacyjnym (liceum, szkoła podstawowa). Chrzóstowska (1979) podjęła próbę określenia miejsca i roli poetyki w edukacji polonistycznej. Badanie przeprowadzono w renomowanych liceach, w mieście wojewódzkim (uniwersyteckim) w roku szkolnym 1971/1972. Jak czytamy we wstępie:

obszewacji poddano wszystkie składniki interakcji dydaktycznej: sterującą odbiorem rolę dzieła literackiego, działanie nauczyciela i reakcje ucznia [...]. Głównym przedmiotem badań są wytwory uczniów interpretowane na tle bezpośrednich obserwacji procesu nauczania; w odbiorze utworu interesuje bowiem przede wszystkim to, co uczeń przejął od nauczyciela w procesie dydaktycznym i co odczytał samodzielnie (Chrzóstowska, 1979, s. 11).

Wyniki pozwoliły na stworzenie czterech modeli sposobu kształcenia literackiego: pozaliterackiego, historyczno-kulturowego, kształcenia w warunkach analizy zdezintegrowanej i kształcenia w warunkach analizy sfunkcjonalizowanej.

Uryga (1982) sprawdzał natomiast mechanizmy lektury, m.in. „właściwości konkretyzacji utworów poetyckich, trudności w ich percepcji i rozumieniu, kierunków różnicowania się interpretacji, typów przeżyć, ocen wartości i postaw wobec poezji” (Uryga,

1982, s. 7). Otrzymane wyniki pozwoliły na zdiagnozowanie barier funkcjonujących w odbiorze szkolnym, do których zaliczył barierę kulturową, języka poezji, postaw i sprawności recepcyjnej. Z kolei Alicja Baluch skupiła uwagę na trzech typach analizy utworów współczesnych – analizie pozawerbalnej, lingwistycznej i relacji przestrzennych. W centrum swoich badawczych zainteresowań postawiła ucznia szkoły podstawowej, który osiąga wysoki stopień uczestnictwa w kreacji świata przedstawionego. Prowadzone w V klasie badania pokazały, że popularnością wśród najmłodszych cieszy się analiza lingwistyczna, która być może jest związana z dopiero co budzącą się potrzebą myślenia abstrakcyjnego (Baluch, 1984).

Wcześniejsze badania przekonują, że od lat uczniowie analizują i interpretują utwory poetyckie, poszukując ukrytych znaczeń tekstu. W jaki sposób robią to dziś? Jakie metody, techniki interpretacyjne stosują i co udaje im się odkryć w utworze? – to zasadnicze pytania, na które próbuje się tutaj odpowiedzieć. Uwzględniając zebrany materiał badawczy – interpretacje wiersza Jana Twardowskiego „Sprawiedliwość” – który obejmuje blisko 3 tys. prac uczniów szkoły podstawowej (klas IV), gimnazjalnej (klasy I) i szkoły ponadgimnazjalnej, w tym uczniów szkół ogólnokształcących, zawodowych, techników i liceów profilowanych (klasy I oraz ostatnie w danym cyklu kształcenia), poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Czy w pisemnych wypowiedziach uczniów można wyodrębnić jakieś stałe, charakterystyczne elementy, które tworzyłyby pewien schemat interpretacyjny utworu?
- Czy interpretacja stanowi logiczną, uporządkowaną, skończoną całość, np. uczniowie stawiają hipotezy interpretacyjne i w dalszej części wywodu próbują je udowodnić – budują wypowiedź argumentacyjną, odwołując się do wiersza?

Janusz Sławiński wiąże interpretację z odniesieniem tekstu do kontekstu: „sens jest tożsamy z miejscem utworu w kontekście. Dotrzeć do sensu to tyle, co odnaleźć owo miejsce” (Sławiński, 2006, s. 39–40). Stąd kolejne pytania i problemy badawcze:

- Czy uczniowie w swoich interpretacjach wskazują i wykorzystują konteksty? Czy ich wprowadzanie buduje nowe sensy, a tym samym wpływa na poprawę zrozumienia utworu?
- Czy wśród prac respondentów możemy wyróżnić takie, które świadczą o tym, że w interpretacji korzystano z założeń danej szkoły metodologicznej, np.: formalizmu, strukturalizmu, semiotyki, hermeneutyki, dekonstrukcjonizmu?
- Która z tych metodologii jest dominująca i czy ta dominacja zmienia się wraz z etapem kształcenia (inna w szkole podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej)?

Nieadekwatne interpretacje – nadinterpretacje – w kontekście prowadzonego badania, mogą okazać się również wartościowe pod względem poznawczym. O odczytaniach utworu nie do zaakceptowania pisał Henryk Markiewicz w artykule „O falsyfikowaniu interpretacji literackich” (Markiewicz, 1996, s. 518–519 i nast.). Korzystając z sugestii badacza, warto przyrzeć się wypowiedziom uczniów na temat wiersza Twardowskiego, uwzględniając:

- Czy wypowiedzi odnoszą się do całości utworu, czy też w kręgu zainteresowania respondenta znajduje się jedynie fragment wiersza, wers, który nie przekłada się na rozumienie całości?
- Czy w swoich wypowiedziach uczniowie ujednoznaczniają to, co może być wieloznaczne, bądź odwrotnie, uwieloznaczniają to, co jednoznaczne?
- Czy pojawiające się (trafne) hipotezy interpretacyjne są uargumentowane?

Z ostatnim pytaniem wiąże się jeszcze jedno zagadnienie – kompozycja wypowiedzi, którą oceniamy wtedy, gdy główna myśl zostanie

rozwinęta. Wówczas należy uwzględnić jej funkcjonalność wobec tematu, spójność, logiczność, przejrzystość i konsekwencję w układzie graficznym (MEN, 2009). Punkty za kompozycję przyznaje się uczniom szkół podstawowych na sprawdzianie po klasie VI, uczniom gimnazjum w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego oraz uczniom szkół ponadgimnazjalnych na egzaminie maturalnym. Dlatego interesujące, w kontekście opisywanego badania, wydają się następujące problemy:

- Na ile uczniowie mają świadomość kompozycji wypowiedzi i jaką funkcję pełni ona w ich wypracowaniach?
- Czy istnieje związek pomiędzy wzrostem kompetencji czytelnicznych a formą wypowiedzi interpretacyjnej?
- Jakie stałe elementy kompozycji możemy wyodrębnić w pracach respondentów?

Analiza zebranego materiału pod kątem zaprezentowanych problemów badawczych pokaże, jakie są kompetencje uczniów w zakresie metod, sposobów pracy z tekstem poetyckim.

Ze względu na obszerność zebranego materiału badawczego, w artykule zamieszczono wybrane fragmenty analiz dotyczące prac młodzieży ze szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Badaniem objęci zostali również respondenci z techników i szkół zawodowych, których wyniki (głównie ze względu na organizację struktury niniejszej wypowiedzi) przywołane zostają jedynie w zestawieniu statystycznym w podsumowaniu artykułu.

### Metodologia

Jak wskazano wyżej w badaniu uczestniczyło blisko 3 tys. uczniów. Zadanie, którego celem było sprawdzenie umiejętności interpretowania tekstu poetyckiego, trwało 30 minut. W tym czasie uczniowie mieli wykonać polecenie: „Przedstaw swoją interpretację, czyli sposób rozumienia tego wiersza”.

Zaproponowany utwór – „Sprawiedliwość” Jana Twardowskiego – wybrany został spośród kilku propozycji i zweryfikowany w prepiłotażu. Zdaniem organizatorów badania, wiersz jest napisany językiem prostym, zrozumiałym także dla najmłodszych badanych. Zadanie, w ramach którego wszyscy interpretują ten sam utwór poetycki, miało służyć diagnozie umiejętności złożonych uczniów na II, III, i IV etapie edukacyjnym. Zgodnie z tym, co zostało opisane w podstawie programowej: „Wchodząca do szkół nowa podstawa programowa podkreśla konieczność kształcenia i doskonalenia umiejętności złożonych, wśród których [istotne – przyp. A.M.] są zwłaszcza umiejętności odbioru wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analizy i interpretacji tekstów oraz tworzenia tekstów różnego typu (w tym także tekstów argumentacyjnych) – umiejętności te wyznaczają wymagania ogólne dla każdego etapu edukacji” (MEN, 2009, s. 6).

### Szkoła podstawowa

„Sprawiedliwość” Twardowskiego spotkała się z zainteresowaniem najmłodszej grupy badanych uczniów. Z wypowiedzi respondentów<sup>1</sup> dowiadujemy się, że „sprawiedliwość jest zawsze najważniejsza”; „że trzeba być: sprawiedliwym, uczciwym i pomocnym człowiekiem”; „że autor tego wiersza chciał nam przypomnieć, że nikt nie jest taki sam”; „że każdy jest potrzebny komuś”; „że chociaż to dziwne, sprawiedliwość jest nierównością”; „każdy jest inny i powinniśmy to docenić” itp. Do powyższych (z reguły końcowych) wniosków uczniowie szkoły podstawowej dochodzili, wykorzystując różne sposoby czytania wiersza. Niektórzy ukonkretniali swoje myślenie w postaci jednego zdania. Inni przepisywali fragmenty

tekstu, parafrazowali bądź tłumaczyli wybrane wersy. Pozostali próbowali sobie poradzić, podporządkowując interpretację określonym schematom interpretacyjnym. Ze względu na wielość podejmowanych zagadnień zdecydowano, że bliżej zostaną scharakteryzowane jedynie trzy typy wypowiedzi: jednozdaniowe wypowiedzi, kilkunastozdaniowe refleksje, schemat interpretacyjny<sup>2</sup>.

### Jednozdanowe wypowiedzi

W wypowiedziach dominowały interpretacje ograniczone do jednego zadania pojedynczego lub wielokrotnie złożonego. Wśród zdań pojedynczych wyodrębniono:

- wypowiedzi o charakterze moralizatorskim: „Rozumiem ten wiersz w sposób, żeby nikt nie miał tyle samo, żeby pomagać innym, modlić się do Boga, Najwyższego i przede wszystkim być sprawiedliwym” [uczeń];
- wypowiedzi, w których odbiorca ujawnia swój stosunek do przedmiotu badań, np.: „Mi się ten wiersz podobał dlatego, bo teraz wiem, że jeżeli czegoś nie chcę mogę dać to komuś innemu” [uczeń];
- wypowiedzi, które w swojej formie podporządkowane są odpowiedzi na pytanie: Co autor chciał powiedzieć?, np.: „Mój sposób rozumienia tego wiersza jest taki, że autor chciał powiedzieć, że sprawiedliwość jest ważna i żeby ludzie byli tacy sami we wszystkim” [uczennica];
- wypowiedzi (sporadyczne), w których odbiorca próbuje podjąć polemikę z autorem utworu: „Tego wiersza ja bym tak nie zrobił, jak w tym wierszu, że umieramy, bo inni nie chcą umrzeć, ja nie zrobię tego” [uczeń];
- wypowiedzi, w których interpretacja ograniczona zostaje do przepisania fragmentu utworu, np.: „«Umieramy za tych którzy

<sup>1</sup> W przywołanych cytatach zachowano pisownię oryginalną.

<sup>2</sup> Mówiąc o tzw. schematach, mam na myśli wypowiedzi, w których można wydzielić pewne elementy stałe, a interpretacja ucznia przypomina wówczas uporządkowany proces.

nie chcą umierać» – Ten wiersz jest bardzo ładny, podoba mi się” [uczennica];

- wypowiedzenia, które świadczą o braku zrozumienia, a także o problemach z odbiorem, np.: „Ja rozumiem ten wiersz, że wszyscy chcieliby to samo” [uczennica].

### Kilkudzaniowe refleksje

Obok wypowiedzi jednozdaniowych, które dominują w materiale zebrany w szkołach podstawowych, warto wskazać i te obszerniejsze – kilkudzaniowe refleksje. Do tzw. wypowiedzi zamykających się w obrębie kilku zdań należałoby zaliczyć prace, które są często dosłownym przepisaniem utworu bądź jego parafrazą. Przepisywanie i parafrazowanie to dwie umiejętności, które uczniowie szkoły podstawowej (być może nawet nieświadomie) opanowali do perfekcji. Te dwie podobne do siebie formy wypowiedzi różnią się: obszernością, przepisywanymi wersami oraz sposobami uświadamiania odbiorcy, że autor wypowiedzi rozumiał tekst, np.:

Ja rozumiem wiersz w ten sposób, że modlimy się bo inni się nie modlą, umieramy za tych, co nie chcą umierać, kochamy bo innym serce wychłodło, jest noc, żeby był dzień, ciemno jest, żeby świeciła gwiazda [uczeń].

W przytoczonej wypowiedzi warto zwrócić uwagę na element wprowadzający do wyводу: „ja rozumiem wiersz w ten sposób”. Respondent, używając takiego sformułowania, sugeruje, że utwór nie nastęrcza mu problemów interpretacyjnych. Ankietowany przywołuje wersy tak, by tworzyły uporządkowaną całość. Istotne wydaje się ich połączenie: „modlitwa/umieranie”, „miłość/przemijanie”, które są ważne w kontekście całego wiersza. Dodane w końcowej części „żeby” – uświadamiające ciąg przyczynowo-skutkowy (następstwo czasowe), jest oznaką tylko pozornego zrozumienia. Nie jest to zjawisko odosobnione, do podobnych wniosków możemy dojść po lekturze innych prac, np.:

Ja ten wiersz rozumiem tak, że pewna osoba dziękuje za to, że jest na świecie sprawiedliwość. Dlatego, że nie musi mieć każdy po cztery jabłka, nie muszą być wszyscy silni jak konie, nie muszą być wszyscy jednakowo bezbronni w miłości i gdy każdy miał to samo, to nikt nikomu nie byłby potrzebny a tak to możemy wszystko robić w innym czasie i nie musi każdy robić wszystkiego w tym samym czasie. Bardzo dobrze, że jest noc, żeby był dzień, ciemno, żeby świeciły gwiazdy. Jest ostatnie spotkanie i rozłąka pierwsza, modlimy się, bo inni się nie modlą, wierzymy, bo inni nie wierzą. Dlatego właśnie dziękujemy za sprawiedliwość [uczennica].

W powyższej wypowiedzi uzasadnienie hipotezy interpretacyjnej polega na przepisywaniu wybranych fragmentów tekstu. O tym, że respondentka rozumiała ich znaczenie informuje zaprzeczenie osobowej formy czasownika „musieć”, osobowa forma czasownika „być”, spójnik „dlatego”, a także użycie sformułowania „bardzo dobrze” oraz wywołującego konotacje przyczynowo-skutkowe spójnika „żeby”. Co ciekawe, podobnie, jak w większości innych wypracowań, pominiętych zostało ostatnich sześć wersów, które są kluczowe dla interpretacji „Sprawiedliwości”. Może to świadczyć o tym, że ostatni fragment utworu nie jest rozumiały dla ucznia, który znajduje się jeszcze w okresie myślenia konkretnego. Jak zauważa Chrzęstowska „rozumienie utworu poetyckiego wiąże się nieodwołanie z rozumieniem struktury. Dzieci jedenastoletnie nie dochodzą samodzielnie do tak pojętego rozumienia [...]. Dostrzeganie związków strukturalnych domaga się procesów myślenia opartych na analizie i syntezie. Tymczasem w stadium myślenia konkretnego istnieje wiele właściwości odziedziczonych z wczesnego dzieciństwa, jak np. synkretyzm i egocentryzm” (Chrzęstowska, 2009, s. 32). Uczeń, myśląc synkretycznie, unika analizy, myśli przez obrazy, analogie, zadowala się schematami całości. Dziecko, tak jak biorący udział w badaniu uczeń, unika

elementów trudnych, porusza tylko kwestie zrozumiałe dla siebie, jest nieświadome tego, że czegoś nie rozumie. Taka postawa – zdaniem Chrzastowskiej – odnosi się do psychologii – „rozumienia pozornego” (Chrzastowska, 2009, s. 32).

### Schemat interpretacyjny

Pod wpływem lektury tych prac uczniów rodzi się przekonanie, że interpretacja to pewien uporządkowany proces. Elementami stałymi takiej wypowiedzi są z reguły treści, z których dowiadujemy się:

- O czym wiersz jest – budowanie hipotezy interpretacyjnej;
- „Moim zdaniem w tym wierszu chodzi o pokój na świecie. Nawet jak ktoś jest biedny to należy mu pomóc, a nie odchodzić. Na świecie trzeba dzielić się szczęściem”;
- Co autor miał na myśli, chciał nam – tobie przekazać;
- „Autor chciał nam przekazać to, co on myśli na temat sprawiedliwości”;
- W jaki sposób twórca mówi w utworze – uzasadnienie postawionej hipotezy;
- „Umieramy po to, aby mógł ktoś się urodzić. Gdyby każdy był taki sam, na świecie byłoby niesprawiedliwie. Trzeba cieszyć się z każdej chwili i nawet z tego, co się nie ma. Nawet jeśli coś jest nam niepotrzebne, to możemy oddać to innej, biedniejszej osobie, bo jej zawsze się przyda. Trzeba chodzić do kościoła i się modlić za tych, którzy odeszli lub mogą odejść niespodziewanie. Na świecie powinno się być miłym i przyjacielskim.”
- Co interpretator sądzi na temat tekstu – prywatna refleksja ucznia, która często nie jest związana z utworem;
- „Sądzę, że dobrze zinterpretowałam ten wiersz, moim zdaniem autor chciał nam to przekazać” [uczennica].

Wymienione wyżej cztery elementy nie zawsze występują w prezentowanej kolejności, także nie w każdej interpretacji obecne

są równocześnie, np. poniżej uczeń rozpoczyna od swojej refleksji na temat utworu, którą podporządkowuje myśleniu autora. Po postawieniu hipotezy podejmuje próbę jej udowodnienia – poprzez odwołania do rzeczywistości oraz cytatów z tekstu. Wypowiedź kończy podsumowaniem, co sprawia, że interpretacja przypomina zamkniętą całość, np.:

Myślę, że Jan Twardowski miał na myśli to, że czasem świat jest niesprawiedliwy. Czasem ludzie muszą coś robić za innych, ale przez to świat ma jakąś równowagę. Nie każdy musi umieć perfekcyjnie śpiewać tak jak piosenkarz, ale za to może tańczyć. Dzięki temu, że ludzie nie wszystko umieją perfekcyjnie możemy zaciśkać ludzkie więzi poprzez pomoc sobie nawzajem. W słowach „jest noc, żeby był dzień” autor miał na myśli to, że jak ktoś nie będzie dobrze ktoś grał na instrumentach to ty nie będziesz dobrze tańczył bez muzyki. Ja osobiście uważam, że każdy jest ważny [uczeń].

### Kompozycja wypowiedzi

Zebrany materiał pokazał, że w pracach czwartoklasistów rzadko spotykamy się z graficznym wyodrębnianiem (akapity) elementów kompozycji wypowiedzi, takich jak wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Z reguły o tym, czy w danej pracy jest wstęp, czy zakończenie decydował kontekst, np.:

Rozumiem go tak, że każdy człowiek jest inny, jeden mały, drugi duży, silny, słaby, szybki, wolny. Jedni coś robią, drudzy robią coś innego. I że potrzebujemy siebie, bo razem łatwiej zrozumieć całość. Gdyby wszyscy byli tacy sami, mieli to samo, chcieliby to samo, to nikt nikomu nie byłby potrzebny. Każdy byłby równy. A i to, że jest noc, żeby był dzień, musi być ciemno, żeby zaświecił księżyc, musimy się zakochać, żeby się potem odkochać [uczennica].

Powyższa interpretacja pośrednio wpisuje się w rozumienie utworu – „sprawiedliwość jako nierówność”. Autorka „wchodzi w tekst” poprzez odwołanie do przykładu – wymienia przymiotniki określające człowieka, być może świadomie parafrazując

pierwsze wersy, np. silny, szybki: „silni jak konie”; słaby: „bezbronni w miłości” i buduje analogiczne konotacje. Przeciwnieństwa, którymi się posługuje, świadczą o tym, że odkryła ona zasadę konstrukcyjną utworu. Do wstępu można by zaliczyć także następne zdania, które są parafrazą drugiej części wiersza. Kolejnym etapem tej wypowiedzi, jest argumentacja hipotezy poprzez parafrazę wersów „gdyby każdy miał to samo// nikt nikomu nie byłby potrzebny” i wyciągnięcie z nich wniosku – „każdy byłby równy”. Dopełnieniem rozwinięcia mają być odwołania do tekstu, zestawiane dość logicznie, na zasadzie uzupełniających się przeciwieństw. Pozostawione jednak same sobie wersy, bez komentarza podsumowującego, obniżają wartość tej interpretacji i niekorzystnie wpływają na prezentowaną od początku logiczność wywodu.

Inna wypowiedź, również rozpoczyna się od sformułowania tezy wstępnej, którą autor próbuje udowodnić.

Rozumiem to w ten sposób, że każdy ma równe szanse. Człowiek umiera, żeby drugi mógł przyjść na świat. Jeżeli ktoś czegoś nie ma, żeby mu to dać. W życiu nie liczą się tylko pieniądze lecz również zdrowie, że sprawiedliwość jest nierówna, ponieważ na świecie jeden jest słabszy, a drugi silniejszy. Ksiądz Jan Twardowski chciał, żeby na świecie była sprawiedliwość, aby każdy miał wszystkiego po równo i nikomu z tego powodu nie było smutno. Ten wiersz ma nam do przekazania, że fajnie by było, gdyby na świecie była sprawiedliwość. Ksiądz Jan Twardowski był mądrym człowiekiem i pisał mądre wiersze [uczennica].

Argumentacja hipotezy i rozwinięcie tematu odbywa się głównie poprzez pośrednie odwołania do tekstu oraz do rzeczywistości: „człowiek umiera”; „w życiu nie liczą się pieniądze”. Respondentka przywołuje kluczowy dla interpretacji wers „sprawiedliwość jest nierówna”, który tłumaczy w zasadny sposób. Problem pojawia się, kiedy uczennica próbuje powiedzieć, co

autor wiersza chciał nam przekazać. Wówczas tytułowa sprawiedliwość staje się równością – by każdy miał to samo. Początkowa logiczność wypowiedzi zostaje zaburzona. Czynnikiem, który ma decydujący wpływ na zmianę myślenia ucznia okazuje się być może wiedza na temat autora. Skoro wiersz napisał duchowny, to zapewne jest on lepszy od zwykłego człowieka.: „Twardowski nie mógłby pochylać sprawiedliwości, która jest nierównością”. Myślenie kategoriami obowiązującymi w świecie rzeczywistym, nie pozwala uczniowi na interpretację wierną tekstowi.

Przywołany wcześniej przykład pokazuje, że sposób rozumienia wiersza przekłada się na kompozycję utworu. Jeżeli interpretacja tworzy logiczną całość, tzn. uczeń formułuje wstępną hipotezę, którą udowadnia poprzez odwołania do wiersza i w końcowej części konkluduje swój wywód, wówczas kompozycja jest uporządkowana, stanowi odzwierciedlenie prezentowanego procesu interpretacji. Jeśli logiczność zostaje zakwestionowana, głównie poprzez wprowadzenie nieadekwatnych kontekstów, cytatów, tylko po to, by udowodnić wizję interpretatora (która często jest niezgodna z tekstem), ma to przełożenie na konstrukcję wypowiedzi, np. poprzez zaburzenie proporcji poszczególnych elementów kompozycji – zakończenie staje się dłuższe od rozwinięcia lub wypowiedzi są niepełne, pozbawione wstępu, rozwinięcia, zakończenia – co można zauważyć w przytoczonym wyżej przykładzie.

## Gimnazjum

Uczeń szkoły gimnazjalnej to inny odbiorca niż ten ze szkoły podstawowej; legitymuje się pewną dojrzałością intelektualną, co sugeruje m.in. zapis w podstawie programowej, który zakłada, że lektura ucznia tego etapu kształcenia będzie „coraz dojrzała, bardziej świadoma i samodzielna” (zob. i por.

MEN, 2009, s. 6 i nast.). Dla gimnazjalistów tekst Twardowskiego ma przede wszystkim charakter pouczający: „człowiek potrzebuje człowieka”; „gdyby wszyscy mieli to samo, nikt nikomu nie byłby potrzebny i życie byłoby nudne”; „powinniśmy sobie pomagać”. Ale niektórzy respondenci dostrzegają w nim inne wartości, a ich wypowiedzi mają bardziej dojrzały charakter, np. „wiersz podkreśla zalety nierówności między każdym człowiekiem”; „głównym tematem utworu jest rozważanie nad nierównością sprawiedliwości”; „tekst objaśnia dlaczego każdy człowiek jest inny od drugiego”.

Dochodzenie do głębszych sensów, rozwijanie problematyki utworu poprzez np. wprowadzanie kontekstów, wiąże się z metodami pracy z tekstem, jakie stosują uczniowie tego etapu kształcenia. Na tym etapie nadal dominują wypowiedzi, w których interpretacja zamyka się w obrębie jednego zdania, jednak częściej niż na poziomie szkoły podstawowej respondenci używają schematu interpretacyjnego.

### Schematy interpretacyjne

Wśród interpretacji gimnazjalistów możemy wyodrębnić trzy podstawowe schematy. Pierwszy związany jest z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: Kto mówi? Do kogo? W jakim celu? O czym opowiada, traktuje tekst? Drugi odnosi się do problemów ujmowanych w następującej formie: Jak rozumiesz wiersz? O czym opowiada utwór? Jaka jest twoja opinia na temat przeczytanego tekstu? Trzeci, najmniej wyrazisty to schemat, w których poszukuje się odpowiedzi na pytanie: Co autor miał na myśli?

**Schemat pierwszy.** Na poziomie gimnazjum uczniowie często używają określeń: podmiot liryczny, osoba mówiąca, podmiot mówiący oraz wskazują adresata utworu. Pojęcia te są dość istotne, ponieważ często wokół nadawcy i odbiorcy komunikatu respondenci organizują swoją wypowiedź, np.:

- Kto mówi i w jakim celu?  
„Podmiot liryczny wyjaśnia nam w wierszu sens słowa sprawiedliwość. Według niego gdyby wszyscy byli tacy sami, chodzi mi o siłę, bogactwo, mądrość. To bylibyśmy sobie niepotrzebni, dlatego podmiot uważa, że sprawiedliwość to nierówność”;
- Do kogo?  
„Podmiot dziękuje adresatowi, który według mnie jest Bogiem, za to, że wszyscy są nierówni pod względem majątkowym, itd.”;
- O czym?  
„Nawet gdyby wszyscy byli równi, byłoby niezbyt fajnie, ponieważ wszyscy mogliby być naukowcami, a kto by wtedy siał i zbierał zboże, a potem zabierał do młyna, dostarczał do piekarni. Tam piekarz upiekłby chleb potrzebny do jedzenia. Gdyby wszyscy wszystko mieli, co byśmy dali koledze w prezencie. Po co pisalibyśmy listy, które przybliżają skoro wszystkich przybliżają. Chodzi o to, że wtedy człowiek nie miałby po co żyć i wtedy nie powstałyby cywilizacje. Podmiot dziękuje adresatowi, który według mnie jest Bogiem, za to, że wszyscy są nierówni pod względem majątkowym itd.”;
- Czego uczy wiersz?  
„Więc jest dobrze, gdy sprawiedliwość to nierówność. Wtedy człowiek ma co robić dla kogoś ten ktoś dla kogoś innego” [uczeń I klasy gimnazjum].

W tym przypadku, we wstępie, uczeń rozpoczyna od wskazania nadawcy i sformułowania hipotezy interpretacyjnej. Stosowanie terminologii z zakresu poetyki nie ma jednak większego znaczenia dla pozostałych czynności analityczno-interpretacyjnych. Wprowadzony został kontekst zawodów: rolnika, piekarza, który nie ma bezpośredniego związku z rzeczywistością tekstu.

**Schemat drugi.** Interpretacje respondentów trzeciego etapu kształcenia pokazują, że



uczniowie chętnie wyrażają własne zdanie na temat przeczytanego tekstu. Wiersz staje się dla nich wskazówką, jak należy postępować. Utwór uświadamia „najważniejsze prawdy o życiu człowieka”, mówi, że „każdy jest inny”, i że „potrzebujemy siebie nawzajem”. Do takich końcowych wniosków młodzież dochodzi, kiedy podporządkowuje interpretacje poszukiwaniom odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki jest twój sposób rozumienia wiersza „Sprawiedliwość”?  
„Mój sposób rozumienia tego wiersza jest taki, że ludzie nie potrzebowaliby siebie, gdyby każdy był taki sam”;
- O czym opowiada tekst?  
„Autor wiersza pisze: „Dziękuję Ci, że sprawiedliwość Twoja jest nierównością”. Tymi słowami dziękuje Bogu za to, że każdy jest inny. Taka sprawiedliwość chociaż nierówna, jest idealna. Pasuje do każdego. Życie nie miałyby sensu, gdyby Bóg stworzył każdego tak samo. To, że każdy jest inny, świadczy o tym, że każdy jest wyjątkowy”;
- Jaka jest twoja opinia na temat przeczytanego utworu?  
„Z wiersza zrozumiałam, że ludzie którzy się różnią, najbardziej się potrzebują. To, co mamy (pieniądze, dom, rodzina) jest potrzebne także komuś innemu. Ten wiersz uświadamia, że wszystko ma przeciwieństwo. Świadczy o tym fragment: „jest noc żeby był dzień//ciemno żeby świeciła gwiazda” [uczennica I klasy gimnazjum].

Przywołana wypowiedź, która jest typowa dla uczniów tego etapu kształcenia, zdaje się zawęzać do sformułowania: „Ale ja rozumiem wiersz w ten sposób! Mam przecież prawo do własnej interpretacji”.

**Schemat trzeci.** Respondenci klas gimnazjalnych bardzo często własne rozumienie wiersza podporządkowali intencjom autora. Ciekawy w tym kontekście wydaje się sposób

wprowadzania w myślenie twórcy. Z reguły uczniowie posługują się sformułowaniami: „myślę, że autor miał na myśli...”; „myślę, że autor chciał nam przekazać...” itp. Tak zwane „wchodzenie w myślenie poety” sprawia, że wypowiedzi gimnazjalistów przybierają formę opisu rzeczywistości przedstawionej w utworze, np.:

Według mnie autor chciał przedstawić różnicę między ludźmi i powiedzieć, że nikt nie jest równy innemu człowiekowi. Stara się również, że ludzie potrzebują się nawzajem, mówi, że świat nie jest idealny i że każdy człowiek jest w nim potrzebny, niezależnie od statusu społecznego. Uważam, że autor stara się również pokazać ludziom, że ludzie wcale nie są lepsi [...] wcale nie są gorsi od innych ludzi, stara się przybliżyć do siebie ludzi i zmniejszyć odległość pomiędzy nimi, i uświadomić im, że powinni żyć w zgodzie i traktować ludzi jak każdego. Według mnie całkowicie mu się to udało i przedstawił różnicę między ludźmi najlepiej jak mógł [uczeń].

Interpretacja ma budowę klamrową i przypomina sprawozdanie ze sposobu myślenia autora. Warto zwrócić uwagę, że pocie zawsze przypisywana jest jakaś rola. W tym przypadku tego, który „stara się pokazać” jakieś zasady postępowania. W pracach innych uczniów twórca jest tym, który uświadamia prawdy życiowe, ujawnia różne znaczenia słowa sprawiedliwość, np.:

Moim zdaniem autor tego wiersza chciał przedstawić, jak ludzie i cały ten świat są różni. Autor dziękował twórcy za tę nierówność, która jest sprawiedliwa. Myślę, że chciał nawiązać do tego, jak niektórym jest potrzebne to, co inni ludzie mają, a wcale nie jest to dla tych ludzi czymś ważnym. Po co jest ciemność? Żeby było coś co ją rozświetli, w tym wierszu, tym co ją rozświetli jest gwiazda. Po co jest noc? Aby był dzień. Tak samo ze spotkaniem. Spotykamy się, jednak nadchodzi czas rozłąki, nawet na zawsze. Modlimy się i wierzymy, ponieważ inni tego nie robią. Oddajemy swoje życie, za tych, których kochamy, którzy nie chcą umierać. Kochamy innych, bo niektórych nie stać na miłość.

Kiedy piszemy list i piszemy w nim miłe słowa, wtedy przybliża, lecz kiedy słowa, które ranią, oddala ludzi od siebie. Tym, którzy widzą jak ten świat jest różny, przeciwny i nierówny łatwiej to wszystko zrozumieć, że wszystko się da zaakceptować.

Autor chciał pokazać swoim wierszem jak ten świat jest różny i przekonać, że da się go zaakceptować i go zrozumieć [uczennica].

Wypowiedź uczennicy, której podstawę stanowi próba dotarcia do intencji, jakie towarzyszyły autorowi w czasie tworzenia wiersza, ujawnia jeszcze jeden aspekt. W pewnym momencie respondentka zapominała o tym, o czym mógł myśleć twórca i interpretacja podporządkowana zostaje refleksjom uczennicy. Gimnazjalista sprytnie jednak powraca do podjętego wątku, kończąc wypowiedź sformułowaniem, co „autor chciał nam przekazać”. Tego typu wypowiedź jest bardzo popularna i pokazuje, że uczeń potrafi wypowiadać się o tekście samodzielnie.

### Kompozycja wypowiedzi

Interpretacje uczniów klas gimnazjalnych są zdecydowanie obszerniejsze, co znajduje swoje przełożenie na kompozycję wypowiedzi. W większości prac zauważamy, że respondenci na tym etapie kształcenia graficznie (za pomocą wcięć akapitowych) wyodrębniają strukturę wypowiedzi: wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Trzy akapity stanowią podstawę jej konstrukcji (w niewielkiej grupie wypracowań wydzielonych zostało więcej części, które odpowiadały wprowadzaniu nowej myśli interpretatora).

W zdecydowanej większości prac we wstępie uczniowie stawiają hipotezę interpretacyjną. Używając takich określeń, jak: „Moim zdaniem tekst pt. „Sprawiedliwość” mówi o...”; „Wiersz rozumiem jako...”; „Interpretuję ten wiersz w następujący sposób...”, w jednym zdaniu przedstawiają propozycję odczytania utworu. Rozwinięcie związane jest z uzasadnieniem tezy

wstępnej. Jest to z reguły najobszerniejsza z części, licząca do kilkunastu zdań. Interpretator poprzez odwołania do tekstu, własnej wiedzy, kontekstów, argumentuje propozycje rozumienia wiersza. Następnie podsumowuje wypowiedź w formie jednego lub dwóch zdań. Warto jednak zaznaczyć, że wśród analizowanych interpretacji nie wszystkie posiadają taką strukturę. Istnieje spora grupa wypracowań, w których kompozycja zostaje zaburzona. Jedną z podstawowych przyczyn prowadzących, do jej rozpadu jest brak umiejętności argumentowania. Zdarza się, że uczniowie po postawieniu hipotezy nie potrafią jej uzasadnić i przechodzą do podsumowania, np.:

Wiersz mówi, że każdy jest inny, mówi, że nierówni potrzebują siebie, by zrozumieć, że każdy jest dla wszystkich, gdyby wszyscy ludzie byli tacy sami, świat byłby inny. Każdy byłby silny jak koń, miały to samo, nie byłby głodny. Mi ten wiersz mówi, że dobrze jak każdy jest inny, nie chciałabym żeby każdy był identyczny, bo byłoby to nie w porządku. Mówi o tym, że ludzie dopełniają się nawzajem, gdyby tak nie było świat by się znacznie różnił [uczeń].

### Szkoły ponadgimnazjalne

Analiza i interpretacja utworu literackiego to jedna z podstawowych umiejętności, jaką powinien posiadać przyszły absolwent szkoły ponadgimnazjalnej. Podstawa programowa dla szkół, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (MEN, 2009) zakłada, że absolwent tego etapu kształcenia będzie rozumiał teksty o skomplikowanej budowie, w swojej interpretacji wykorzysta elementy znaczące dla odczytania sensu utworu, np. kompozycję, tytuł wiersza, swobodnie będzie operował pojęciami z zakresu poetyki, wykorzysta wiedzę o kontekstach, będzie odczytywał treści alegoryczne i symboliczne (MEN, 2009, s. 11–15).

Materiał badawczy, który obejmował prace uczniów klas I i ostatnich szkół ponadgimnazjalnych, po wstępnej lekturze, nastraja optymistycznie. Respondenci prezentują w swoich interpretacjach świadomość młodego badacza literatury. Poprzez stawianie pytań, podawanie w wątpliwość niektórych z twierdzeń, podejmują próby głębszego odczytania sensu wiersza, np.: „Wiersz Jana Twardowskiego pt. „Sprawiedliwość” opowiada w sposób przenośny o sprawiedliwości” [uczeń I klasy liceum]; „Jan Twardowski nazwał swój wiersz „Sprawiedliwość”. Jednakże już w pierwszej strofie stosuje pewnego rodzaju paradoks. Traktuje bożą sprawiedliwość jako nierówność” [uczeń I klasy liceum].

W zależności od rodzaju szkoły (liceum, technikum, szkoła zawodowa) uczniowie wykorzystują różne metody interpretacji tekstu poetyckiego. Wśród metod pojawiają się te znane z wcześniejszych etapów kształcenia, np. parafrazowanie, przepisywanie, jednak – co warto podkreślić – w większości szkół ponadgimnazjalnych te formy pracy są raczej rzadkością. Popularne na tym etapie kształcenia stają się tzw. schematy interpretacyjne.

### Liceum

Wypowiedzi, które wpisują się w schemat obecne są na każdym etapie kształcenia, ale w liceum występują najczęściej. Materiał badawczy pokazał, że taka forma interpretacji zdominowała liceum. W większości prac respondentów, zarówno z klasy pierwszej, jak i ostatniej możemy wskazać stałe elementy tego typu interpretacji, a są nimi: określenie nadawcy i adresata, opisanie sytuacji lirycznej, sposobu, w jaki wypowiada się podmiot. Wśród interpretacyjnych schematów wyróżniono dwa: pełny i ograniczony (analityczny).

**Schemat pełny.** Schemat pełny pojawia się w pracach, w których poszukujemy

odpowiedzi na pytania: Kto mówi? Do kogo? O czym? W jakiej sytuacji? W jaki sposób?, np.:

Wiersz ks. Jana Twardowskiego pt. „Sprawiedliwość” należy do liryki bezpośredniej. Łatwo jest utożsamić podmiot liryczny z autorem, a także adresata z Bogiem («Dziękuję Ci ze sprawiedliwość Twoja jest nierównością»).

W pierwszej zwrotce podmiot liryczny ukazuje niesłuszność stwierdzenia, że sprawiedliwie to znaczy: po równo. Mówi: «Gdyby wszyscy mieli po cztery jabłka// gdyby wszyscy byli silni jak konie//gdyby wszyscy byli jednakowo bezbronnii w miłości// gdyby każdy miał to samo// //nikt nikomu nie byłby potrzebny». Gdyby wszyscy byli tacy sami, byłoby nudno. Poza tym jeśli potrzebowalibyśmy pomocy, nie otrzymalibyśmy jej, bo nikt nie byłby w stanie nam pomóc. Dlatego też Bóg stworzył nas takimi, jacy jesteśmy: mamy różne wady i zalety. Mamy się po prostu wspólnie dopełniać. Podmiot liryczny dziękuje Bogu za tę „nierówność”.

W drugiej zwrotce podmiot liryczny opisuje „nierówność Boskiej sprawiedliwości” za pomocą kontrastu i antytezy (np. „to co mam i to czego nie mam// nawet to czego nie mam komu dać// //zawsze jest komuś potrzebne). Pointą są słowa: „nierówni potrzebują siebie// im łatwiej zrozumieć, że każdy jest dla wszystkich// i odczytywać całość”. Nawiązują one m.in. do sakramentu małżeństwa, kiedy mąż i żona mają jedną duszę w dwóch ciałach. Odtąd tworzą jedność.

To piękny utwór ukazujący ludzką skórę wobec sprawiedliwości Boga, która okazuje się być różną od ludzkiej oceny. Wiemy, że to Boska ocena jest najszlachetniejsza lecz często nie potrafimy się do tego przyznać [uczennica I klasy].

Zaprezentowana wyżej wypowiedź wskazuje nadawcę, który utożsamiony zostaje z autorem; adresata, którym jest Bóg. Ponadto respondentka określa typ liryki, nazywa zastosowane środki poetyckie. Zwraca uwagę na dwudzielność kompozycji wiersza Twardowskiego i to owym częściom podporządkowuje dalszą interpretację. Wywód kończy konkluzją odwołującą się do całości utworu. Pomimo tak uporządkowanej struktury wypowiedzi, warto

zauważyć, że istnieją takie miejsca w tej interpretacji, które warto uzupełnić, np. na pierwszym miejscu są czynności analityczne – operowanie pojęciami z zakresu poetyki nie ma przełożenia na analizę funkcjonalną – przepisywanie wersów (całej strofy pierwszej) nie jest zabiegiem interpretacyjnym. Szczególną wątpliwość budzi zasadność wprowadzonego kontekstu – sakramentu małżeństwa. Być może, gdyby we wstępie została postawiona hipoteza interpretacyjna, wprowadzone uzasadnienia byłyby bardziej przekonujące. Warto zaznaczyć, że tego typu prace, których struktura podporządkowana została poszukiwaniom odpowiedzi na pytania: Kto? Do kogo? O czym? Jak? dominują w ostatnich klasach liceum.

**Schemat ograniczony.** Braki z zakresu analizy funkcjonalnej w badanych wypowiedziach uczniów są powszechne. Zdarza się, że młodzież operuje pojęciami z zakresu poetyki, np. wskazuje środki poetyckie (zwłaszcza epitety, metafory), pisze o systemie wersyfikacyjnym wiersza, kompozycji, ale nie potrafi opisać ich funkcji. Stąd liczne interpretacje reprezentujące tzw. schemat ograniczony, którego istotę stanowią wyliczenia, np.: „Wiersz jest pozbawiony rymów (wiersz biały), jest nieregularny, nie można zidentyfikować podmiotu lirycznego, podmiot liryczny ukazuje, że ludzie są różni i niektórzy muszą coś zrobić za innych” [uczeń I klasy].

Wymienione kolejno od myślników sformułowania funkcjonują tutaj osobno, nie mając ze sobą związku. Wśród prac możemy odnaleźć różne zastosowania powyższego schematu, np.: we wstępie – uczniowie nie formułują hipotezy interpretacyjnej, tylko skupiają się na czynnościach analitycznych: określają nadawcę, adresata, rodzaj użytych środków stylistycznych, a dopiero później snują refleksje o tekście:

Autor wiersza wypowiada się w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Stosuje różne środki stylistyczne, np. apostrofę, przeciwieństwa, wyliczenia,

epitet. Wiersz ma charakter refleksyjny, np. skłania do przemyśleń i zastanowienia się nad własnym życiem. Autor zwraca nam uwagę na to, że wszyscy jesteśmy sobie potrzebni, bo jakby wszyscy byli by tu sami to nie byłoby sobie potrzebni. Bóg stworzył ludzi różnych dobrych, złych, pracowitych, leniwych. Każdy sobie jest sobie potrzebny nawzajem, ze swoją osobowością i charakterem, wyglądem zewnętrznym. Musimy się przyjaźnić i uzupełniać nawzajem [uczeń I klasy].

W ten sposób w wypowiedzi wyróżniamy dwie części, z których pierwsza odgrywa rolę informacyjną, a druga refleksyjną. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w poniższej interpretacji:

Podmiotem lirycznym – zwykły człowiek, dziękujący Bogu za to, że sprawiedliwość jest nierówna. Adresat – Bóg oraz wszyscy ludzie czytający.

Środki stylistyczne:

Anafory: „gdyby” – podkreśla nastrój wiersza

Apostrofa: „Dziękuję Ci” – podkreśla swoje podziękowanie

[...]

Ludzie w życiu wzajemnie się uzupełniają poprzez pojęcia, które przedstawił nam autor. Podmiot przedstawia nam różne zjawiska na zasadzie kontrastu. Coś jest po to, aby istniało drugie. Nie ma rzeczy równych, jednakowych. [...] Chce uwierzytelnić czytelnikom, że brak sprawiedliwości na świecie jest dobrym rozwiązaniem i podkreśla również to, że każdy człowiek inaczej w życiu postępuje i ma inną osobowość [uczennica I klasy liceum].

Uczennica stosuje w swojej pracy ściśle określony porządek. Najpierw wskazuje nadawcę, adresata, a potem dookreśla środki stylistyczne, podejmując próby wskazania ich funkcji. Graficzny zapis pokazuje, że wypowiedź licealistki ma dwudzielną kompozycję, w której każda z części funkcjonuje osobno. Często czynności analityczne nie są jedynie działaniem wstępnym. Czasami zostają one poprzedzone tzw. zdaniem wprowadzającym (kto napisał wiersz, kim jest autor?), budując w ten sposób przekonanie, że interpretacja tworzy logicznie uporządkowaną całość.

### Kompozycja wypowiedzi

Zebrany materiał badawczy pokazuje, że uczniowie zarówno klas pierwszych, jak i trzecich liceum mają świadomość tego, że każda poprawnie zbudowana wypowiedź składa się ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia, a każdą nową myśl należy graficznie wyróżnić:

Wiersz Jana Twardowskiego pt. „Sprawiedliwość” jest dziełem ukazującym, że potocznie rozumiana sprawiedliwość jest czymś zupełnie innym od sprawiedliwości w świecie.

Tekst obrazuje nam, że gdyby nie fakt, że każdy z nas posiada coś wyjątkowego coś co jest potrzebne komuś innemu to stalibyśmy się samotnikami, nikt nie zwróciłby się do drugiej osoby o pomoc, ponieważ sam posiadałby wszystko. [...] Co zrobiliby matematyk bez humanisty, a humanista bez matematyka? [...] Jan Twardowski swoim wierszem pomaga nam odpowiedzieć sobie na pytanie: „Czemu ktoś ma coś czego ja nie mam?” i skłania nas do zastanowienia się i odpowiedzenia sobie na pytanie „co mam ja, czego nie mają inni?” [uczeń I klasy]

Powyższa wypowiedź rozpoczyna się od sformułowania hipotezy na temat pojęcia sprawiedliwości. Następnie respondent przystępuje do procesu jej udowodnienia. W tym celu wykorzystuje pośrednie nawiązania do tekstu, cytaty oraz wprowadza konteksty mające pomóc w argumentacji. Interpretacyjny wywód kończy się moralizatorskim przesłaniem – pytaniem. Jednak nie zawsze kompozycja jest tak przejrzysta i uporządkowana. Zdarzają się i takie interpretacje, w których zostaje zaburzona:

Podmiot liryczny w wierszu Jana Twardowskiego pod tytułem „Sprawiedliwość” wypowiada się w 1 os. l. poj. twierdząc, że niesprawiedliwość jest dobra, gdyż wyróżnia nas od innych. Mówi czytelnikowi, że życie ludzkie nie miałoby sensu jeżeli drugi człowiek nie byłby nam potrzebny, bo każdy miałby to samo [...]. W 7, 8, 9 oraz 10 wersie drugiej zwrotki wyraża się w 3 os. l. mn. ukazując kontrast jaki zachodzi pomiędzy pewnymi grupami ludzi. W utworze

występują środki stylistyczne, takie jak: porównanie „silni jak konie”, apostrofa „Dziękuję Ci że sprawiedliwość Twoja jest nierównością”, powtórzenie tego samego wyrazu na początku wersu „Gdyby wszyscy”, epitety np. „pierwsza rozłąka, świeciła gwiazda” [uczeń I klasy].

Zaprezentowana wypowiedź rozpoczyna się tradycyjnie – charakterystyka podmiotu i pośrednie sformułowanie hipotezy interpretacyjnej, określenie adresata i stosunku do niego. Następnie zdania wskazujące kolejność poszczególnych wersów, próby mówienia o istniejącym w tekście kontraście. Na zakończenie wyszczególnienie środków poetyckich, które pełnią zdaniem ankietowanego, jedynie funkcję ozdobnika interpretacji. Praca, która posiada wstęp, częściowe rozwinięcie tematu, nie ma zakończenia, kompozycja wypowiedzi zostaje zaburzona i wpływa na logiczność prezentowanego wyводу. Brak dalszej części rozwinięcia, w której uczeń uzasadniłby postawioną we wstępie hipotezę, oraz zakończenia niekorzystnie wpływa na kompozycję utworu. Zasadnym wydaje się wniosek, że kompozycja wypowiedzi zależna jest od metody pracy z tekstem.

### Podsumowanie

Okazuje się, że świadomość uczniów związana z interpretacją tekstu poetyckiego jest zróżnicowana i zmienia się w zależności od etapu kształcenia. Moralizatorski, pouczający charakter tekstu dało się wyodrębnić w pracach uczniów każdej z ankietowanych szkół, na każdym z etapów kształcenia. Zapewne duży wpływ na taki sposób rozumienia „Sprawiedliwości” miały wykorzystane sposoby analizy i interpretacji tekstu poetyckiego (Tabela 1).

Praktycznie każda metoda obecna jest zarówno w szkole podstawowej, gimnazjum, jak i szkole ponadgimnazjalnej. Różnica dotyczy tego, jak często są one stosowane przez uczących się na danym etapie

Tabela 1

Przekrojowe zestawienie metod stosowanych w analizie i interpretacji wiersza „Sprawiedliwość” Jana Twardowskiego uwzględniające szkołę podstawową, gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalne [w %]

| Metoda interpretacji                      | Typ szkoły        |           |           |        |                 |
|---|-------------------|-----------|-----------|--------|-----------------|
|   | Szkoła podstawowa | Gimnazjum | Technikum | Liceum | Szkoła zawodowa |
| Zdania (pojedyncze, wielokrotnie złożone) | 34                | 26        | 18        | 6      | 26              |
| Kilkudzaniowe refleksje                   | 19                | 31        | 30,5      | 23     | 30              |
| Przepisywanie, parafrazowanie             | 20                | 19        | 14        | 5      | 18              |
| Tłumaczenie wers po wersie                | 12                | 7         | 13,5      | 2      | 12              |
| Schemat interpretacyjny                   | 15                | 18        | 24        | 64     | 14              |
| Razem                                     | 100               | 100       | 100       | 100    | 100             |
| N   | 513               | 528       | 559       | 525    | 530             |

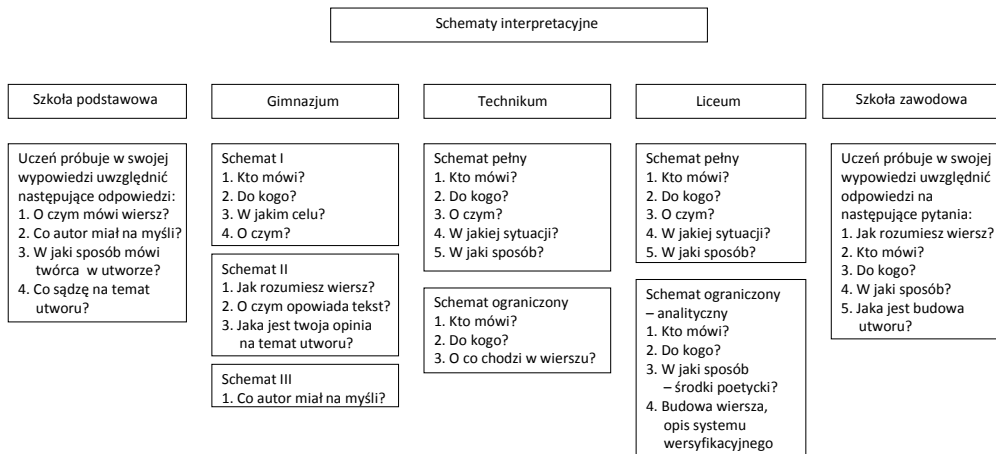
kształcenia. Na poziomie szkoły podstawowej schematy interpretacyjne pojawiają się dość rzadko. Badani czwartoklasiści potrafili w swoich wypowiedziach wskazać przede wszystkim temat i styl wypowiedzi oraz intencje autora. Należy mieć na uwadze, że na tym etapie kształcenia dzieci większość czynności wykonują automatycznie, a ich interpretacje pozbawione są analizy funkcjonalnej, co związane jest zapewne ze wspomnianym już wcześniej myśleniem konkretnym. Tylko nieliczni, wyjątkowo dojrzały uczniowie potrafią przekroczyć próg myślenia faktycznego.

Na Rysunku 1 przedstawiono pytania, na jakie uczniowie starali się odpowiedzieć w swoich wypowiedziach. Możemy zauważyć, że począwszy od szkoły podstawowej kompetencje interpretacyjne uczniów roszą wraz z etapem kształcenia. Zaskakujący wydaje się spadek tych umiejętności na poziomie szkoły zawodowej. Interpretacje młodzieży tego etapu kształcenia nie odbiegają często poziomem od interpretacji uczniów II i III etapu kształcenia.

W zebranych materiale badawczym uczniowie, zazwyczaj stawiając hipotezę interpretacyjną, próbują określić, o czym jest ten tekst. Począwszy od szkoły gimnazjalnej

respondenci zatrzymują się przy tzw. „zewnętrznych wyznacznikach utworu” – w przypadku wiersza Twardowskiego jest to tytuł, dwudzielna kompozycja wiersza, np. w technikum oraz liceum interpretacja podporządkowana była konstrukcji utworu „Sprawiedliwość”. Sporadycznie na poziomie szkół ponadgimnazjalnych spotykamy się z informacjami na temat autora. Wśród odpowiedzi świadczących o autorefleksji zarówno w szkole podstawowej, gimnazjum, jak i szkole ponadgimnazjalnej można wskazać te, które próbowały udzielić odpowiedzi na pytania: Czego pragnie nas nauczyć wiersz?; Co autor chce, pragnie nam przekazać?

Różnorodność metod interpretacyjnych, po które sięgają uczniowie w swoich pracach, może być wynikiem przenikania do dydaktyki szkolnej założeń różnych szkół interpretacji. Wyniki analizy materiału badawczego pokazują, że trudno mówić o jednej, konkretnej metodzie charakteryzującej umiejętność odczytywania tekstu na danym etapie kształcenia. Podejmując próby ich umownego nazwania, należy powołać się na hermeneutykę. „Hermeneucie zawsze towarzyszy bowiem świadomość, że jego interpretacja jest jedną z możliwych, zdeterminowana jego własną osobowością, oczekiwaniami,



*Rysunek 1.* Przekrojowe, porównawcze zestawienie metody schematu interpretacyjnego tekstu poetyckiego Jana Twardowskiego pt. „Sprawiedliwość” na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.

wiedzą, kontekstem odbioru. Zdanie: «Ja tak ten utwór zrozumiałem» zakłada, że ktoś inny zrozumiałby go zupełnie inaczej” (Janus-Sitarz, 2009, s. 253). W podobny sposób przedstawiali swoje rozumienie wiersza badani uczniowie:

Ja rozumiem ten wiersz następująco: w świecie musi być zachowana równowaga, gdyby każdy miał to samo, nie byłibyśmy sobie wzajemnie potrzebni, byłibyśmy samowystarczalni, a co to by było za życie, bez miłości do innych [uczennica I klasy gimnazjum].

Ale hermeneutyka nie polega jedynie na wyrażaniu własnego zdania. Anna Janus-Sitarz przedstawia w przywołanym artykule dwa modele spotkania z lekturą. Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku badaczka podkreśla, że w interpretacji hermeneutycznej „[...] obok pytań analitycznych powinny pojawiać się pytania świadczące o autorefleksji [...]. I oczywiście najważniejsze pytania końcowe zadawane sobie i tekstowi” (Janus-Sitarz, 2009, s. 253).

Jak można zauważyć w Tabeli 2 w zestawieniu zaprezentowano prace uczniów, które mogłyby być przykładem interpretacji

hermeneutycznej. Warto zwrócić uwagę na fakt, że to interpretacja ucznia szkoły ponadgimnazjalnej (liceum) najpełniej realizuje model omawianej szkoły metodologicznej. Stąd ważny wniosek, że kompetencje uczniów w zakresie analizy i interpretacji rosną na kolejnych etapach kształcenia, wyjątek na tym tle stanowią uczniowie szkół zawodowych. Hermeneutyczny model pracy z tekstem jest najczęściej zauważalny w analizowanych wypowiedziach. Jednak w wielu interpretacjach spotykamy się ze swego rodzaju „synkretyzmem” metodologicznym, gdzie kategorie strukturalne (podmiot liryczny) przenikają się z formalnymi (forma – budowa kompozycyjna utworu). W zbranym materiale widoczne są także próby interpretacji kerygmatacznych oraz tych, które reprezentują (na bardzo niskim poziomie) kulturę teorii literatury:

■ Interpretacja kerygmataczna

W tym wierszu podmiot liryczny mówi nam, że Bóg miał cel, aby każdy był inny. Podmiot mówi nam, że jeśli każdy by był czuły, miły, gdyby każdy miał to samo, to byśmy byli nikomu nie potrzebni. Bóg stworzył świat doskonały, dlatego osoba mówiąca w wierszu dziękuje stwórcy za

Tabela 2

Przykład prac badanych uczniów wpisujących się w zmodyfikowany model hermeneutyczny Anny Janus-Sitarz (2009)

| Zmodyfikowany model hermeneutyczny stworzony wg Anny Janus-Sitarz                                  | Szkola podstawowa   | Gimnazjum  | Szkola ponadgimnazjalna  |
|--|---|--|--|
| O czym jest ten tekst? (Jaka jest rola tzw. „zewnątrznych” wyznaczników wiersza „Sprawiedliwość”?) | „Rozumiem to w ten sposób, że każdy ma równe szanse. Ten wiersz ma nam do przekazania, że fajnie by było, gdyby na świecie była sprawiedliwość. Książd Jan Twardowski był mądrym człowiekiem i pisał mądre wiersze.”  | „Według mojej opinii wiersz mówi o odmienności każdego człowieka.”   | „Autorem wiersza pt. „Sprawiedliwość” jest książd Jan Twardowski. Pochodzi z czasów współczesnych, czyli XX wieku. Kompozycja ma układ stroficzny. Składa się z dwóch zwrotek. Występują tu liczne środki stylistyczne. Takimi są powtórzenia na początku niektórych wersów oraz liczne epitety wzbogacające język utworu, nie pojawiają się rymy, co oznacza to, że wiersz jest biały. Podmiotem logicznie jest sam autor.” |
| W jaki sposób tekst mówi? O czym opowiada?   | „Człowiek umiera, żeby drugi mógł przyjąć na świat. Jeżeli ktoś czegoś nie ma, żeby mu to dać. W życiu nie liczą się tylko pieniądze lecz również zdrowie, że sprawiedliwość jest nierówna, ponieważ na świecie jeden jest słabszy, a drugi silniejszy. Książd Jan Twardowski chciał, żeby na świecie była sprawiedliwość, aby każdy miał wszystkiego po równo i nikomu z tego powodu nie było smutno.” | „Podmiot dokładanie opisuje wrażenia i opinie na dany temat. Tłumaczy nam iż różnorodność wśród ludzi przynosi same korzyści, ponieważ każdy człowiek jest piękny w swej odmienności. Można też wywnioskować, że poucza nas byśmy nie zazdrościli innym ich umiejętności, czy rzeczy materialnych, ponieważ każdy z nas otrzymał od Boga w darze co innego, by mógł tym służyć i pomagać innym ludziom, gdy tego potrzebują. Mówi też, że gdyby ludzie byłiby tacy sami nie potrzebowaliby siebie nawzajem, tak więc ludzkość nie miałaby sensu. Podmiot chce byśmy zrozumieli tę ważną rzecz i zachęca nas do tego, jednak nie bezpośrednio.” | Osoba mówiąca w utworze zwraca się bezpośrednio do Boga i zadaje sobie trud rozważania nad sprawiedliwością. Według niego „sprawiedliwość Twoja jest nierównością”. Można to rozumieć jako, że dobrze stało się, iż nie każdy ma wszystko, że każdy jest inny. Przez to ludzie mogą się wzajemnie uzupełniać. Często nie zgadzamy się z wolą Stwórcy, czyniąc coś, czego chcielibyśmy uniknąć.”                              |
| Jakie jest przesłanie tego wiersza? Czego chce nas nauczyć?  | „Ten wiersz ma nam do przekazania, że fajnie by było, gdyby na świecie była sprawiedliwość” [uczeń].  | „Wiersz podoba mi się, ponieważ ukazuje nam po części sens życia i naucza wielu potrzebnych rzeczy, dzięki którym możemy stać się lepszymi ludźmi” [uczennica].  | „Moim zdaniem, autor zwraca uwagę na najpiękniejszą rzecz i wartość na świecie, różnorodność każdego człowieka” [uczeń I klasy liceum].  |



piękny, doskonały, harmonijny świat. Na świecie jest sprawiedliwość, a gdyby jej nie było, świat nie byłby harmonijny. Ludzie, będąc doskonałi, nie wiedzieliby co to cierpienie, śmierć. Tylko Bóg jest doskonały. Jedynie cierpienie i śmierć przybliży nas do Boga. Ludzie, którzy modlą się często, modlą się też za innych. Osoba mówiąca w wierszu uświadamia, że ludzie nierówni potrzebują siebie nawzajem. Ludziom nierównym łatwiej zrozumieć, że każdy jest dla wszystkich. Uważam, że podmiot liryczny słusznie twierdzi mówiąc, że jest na świecie nierówność, która jednoczy ludzi [uczeń I klasy gimnazjum].

#### ■ Kulturowa teoria literatury

Moim zdaniem tekst jest „antysocjalistyczny”. Ale bardzo mądry, bo przecież nikt nie może mieć tyle samo, modlić się tyle samo. Jeżeli ktoś uważa, że każdy jest równy i powinien mieć tyle samo, myli się. Świat, by się załamał gdyby każdy miał tyle samo. Na przykład hydraulik pracuje z rurami a rolnik hoduje zboża, hydraulik sprawia, że rolnik ma wodę. Rolnik, że ma co jeść hydraulik. Rolnik pracuje za hydraulika a hydraulik za rolnika. Tekst jest bardzo pouczający dla tych co mają dużo i dla tych, co mają mało [uczeń I klasy szkoły podstawowej].

Dużą grupę prac uczniów stanowią nadininterpretacje (np. interpretacje skupiające się wokół pojedynczych wersów, „haseł” utworu, wprowadzanie kontekstów nieadekwatnych do treści wiersza, refleksje niemające związku z tekstem, ale z osobistymi przeżyciami interpretatora). Jedną z podstawowych przyczyn ich powstawania jest nieumiejętność argumentowania hipotezy interpretacyjnej. Ciekawe tezy wypowiedziane we wstępie nie zostają udowodnione. Dzieje się tak głównie z powodu wprowadzania kontekstów często zbyt odległych od rzeczywistości przedstawionej w „Sprawiedliwości” lub zbyt banalnych, np. fragment: „gdyby każdy miał to samo// nikt nikomu nie byłby potrzebny” – wyjaśniony został przez ucznia na podstawie porównania zawodu hydraulika i rolnika.

Respondenci bardzo często podporządkowywali rozumienie utworu wybranemu

fragmentowi wiersza – głównie strofie pierwszej, zapominając o pozostałych wersach. Interpretacja tylko części utworu powodowała imputowanie sensów, których w tekście nie ma. Dlatego młodzież chętnie snuła własne refleksje o życiu, wartościach moralnych, uciekając się do obiegowych prawd, wskazywała na pouczający charakter tego wiersza.

#### Kompozycja wypowiedzi

Jednym z głównych celów przeprowadzonego badania była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie dotyczące kompozycji wypowiedzi i pełnionej przez nią w wypracowaniach uczniów funkcji.

Okazuje się, że świadomość respondentów w tym zakresie jest zróżnicowana i zależy przede wszystkim od etapu kształcenia. Pomijając graficzny aspekt prezentowania treści, warto zwrócić uwagę na to, że uczniowie mają świadomość znaczenia konstrukcji wypowiedzi i jej wpływu na logiczność wywodu. Począwszy od szkoły podstawowej w interpretacjach respondentów możemy wydzielić takie elementy, jak wprowadzenie, rozwinięcie oraz zakończenie.

Wzrost kompetencji czytelnich wpływa na konstruowanie wypowiedzi interpretacyjnej, jej logikę i spójność. Okazuje się, że ze wzrostem poziomu edukacji rosną umiejętności respondentów, np. w szkole podstawowej wstęp ograniczony jest do jednego zdania i wiąże się bezpośrednio z formułowaniem hipotezy interpretacyjnej. Na poziomie gimnazjum jest podobnie, natomiast w technikum i liceum wprowadzenie stanowi wypowiedź już bardziej rozbudowaną, której tezę dookreślają inne wyznaczniki tekstu, np. kim był autor, jaką tworzył poezję. Rozwój poszczególnych elementów kompozycji wypowiedzi wiąże się bezpośrednio z mechanizmami odbioru – rozumienia utworu. W szkole podstawowej uczeń odbiera treści na poziomie dosłownym, jego umiejętności i kompetencje tekstotwórcze

Tabela 3  
Porównawcze zestawienie modeli kompozycji wypowiedzi badanych uczniów

| Typ szkoły        | Kompozycja wypowiedzi*  |
|-------------------|---|
| Szkola podstawowa | <p>Wypowiedź z reguły pozbawiona graficznego, zapisu podziału struktury. Możliwości wyodrębnienia elementów kompozycji na podstawie treści:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wstęp – ograniczony do jednego zdania; charakterystyczne sformułowania wstępne: „Ten wiersz mówi o...”, „Wiersz rozumiem jako...”.</li> </ul> <p>Postawienie hipotezy interpretacyjnej.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rozwinięcie – od jednego do pięciu zdań; dowodzenie na zasadzie przyczyna skutek (przykłady z najbliższego otoczenie dziecka); cytowanie wersów; parafrazowanie wybranych fragmentów.</li> <li>▪ Zakończenie – od jednego do dwóch zdań; konkluzja podsumowująca, zwraca uwagę na pouczający charakter wiersza.</li> </ul>  |
| Gimnazjum         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wstęp – od jednego do dwóch zdań, sformułowanie hipotezy interpretacyjnej.</li> <li>▪ Rozwinięcie – od jednego do kilkunastu zdań; uzasadnienie tezy wstępnej; Argumentacja: z użyciem kontekstów odwołujących się do rzeczywistości bliższej młodemu człowiekowi; poprzez cytowanie, parafrazę fragmentów tekstu, sporadyczne; operowanie pojęciami z zakresu poetyki.</li> <li>▪ Zakończenie – od jednego do dwóch zdań; forma podsumowania.</li> <li>▪ Zwracanie uwagi na aspekt pouczający wiersza.</li> </ul>   |
| Liceum            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wstęp – od jednego do trzech zdań, sformułowanie hipotezy interpretacyjnej, częsta obecność tzw. zdań wprowadzających – informacje nt. autora, poezji którą tworzył Twardowski.</li> <li>▪ Rozwinięcie – od kilku do kilkunastu zdań; uzasadnienie tezy wstępnej; w tym wyodrębnienie części analitycznej, uwzględniającej charakterystykę podmiotu, adresata, sytuację liryczną, środki artystycznego wyrazu, kompozycję utworu. Argumentacja: z użyciem kontekstów odwołujących się do rzeczywistości codziennej; obiegowych prawd, poprzez cytowanie, parafrazę fragmentów tekstu.</li> <li>▪ Zakończenie – od jednego do trzech zdań, końcowa konkluzja polegająca na odniesieniu do całości utworu, podkreślenie znaczenia utworu dla społeczeństwa, zwracanie uwagi na jego umoralniający charakter.</li> </ul>  |
| Technikum         | <p>Wypowiedź z reguły pozbawiona graficznego zapisu podziału struktury. Możliwości wyodrębnienia elementów kompozycji na podstawie treści:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wstęp – od jednego do trzech zdań; postawienie hipotezy interpretacyjnej; sporadyczna obecność tzw. zdań wprowadzających odnośnie do powstania utworu, autora czy poezji Twardowskiego.</li> <li>▪ Rozwinięcie – do kilkunastu zdań, argumentacja hipotezy poprzez odwołania do tekstu – cytowanie, parafrazowanie wybranych fragmentów; wprowadzanie kontekstów związanych głównie z rzeczywistością świata realnego. Posługiwanie się pojęciami z zakresu poetyki (wskazywanie podmiotu lirycznego, adresata, określanie sytuacji lirycznej).</li> <li>▪ Zakończenie – od jednego do pięciu zdań; opinia na temat ogólnego sensu utworu; uwzględnienie perspektywy interpretatora, jego stosunku do czytanego utworu, podkreślanie moralizatorskiego aspektu tekstu.</li> </ul> |
| Szkola zawodowa   | <p>Wypowiedź zazwyczaj pozbawiona graficznego podziału struktury. Możliwości wyodrębnienia elementów kompozycji na podstawie treści:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wstęp – ograniczony do jednego zdania lub dwóch zdań; formułowanie hipotezy interpretacyjnej.</li> <li>▪ Rozwinięcie – od dwóch do kilku, czasami kilkunastu zdań; próby udowodnienia hipotezy poprzez: odwołania do tekstu – przepisywanie, parafrazowanie wersów; wprowadzanie kontekstów odwołujących się do rzeczywistości bliższej młodemu człowiekowi; obiegowych prawd.</li> <li>▪ Zakończenie – od jednego do dwóch zdań; próba podsumowania, zwracanie uwagi na pouczający charakter wiersza.</li> </ul>   |

\* Z reguły każda inna myśl ujmowana jest w innym akapicie.

nie są pełne i wymagają doskonalenia na dalszych etapach kształcenia. Kształcenie literackie musi mieć jednak charakter ciągły – od najwcześniejszych lat po egzamin dojrzałości uczniowie powinni zdobywać autentyczną świadomość literacką – odnajdywać ciągłość i tożsamość języka refleksji nad literaturą (Chrzastowska 2009). Jeżeli edukacja prowadzona jest konsekwentnie, zauważymy, że sposób mówienia i myślenia o tekście będzie miał przełożenie również na kompozycję tworzonej wypowiedzi. Jeżeli jednak proces ciągłości zostanie zachwiany, uczniowie zamiast nabywać kompetencje czytelnicze będą je tracić. W tym kontekście warto zwrócić szczególną uwagę na interpretacje uczniów szkół zawodowych, które często nie odbiegają swoim poziomem od uczniów klas gimnazjalnych.

### Literatura

- Balbus, S. (1996). *Między stylami*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Baluch, A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chrzastowska, 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.
- Chrzastowska, B. (2009). Przedmiot, podmiot, proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego (wyd. I.). Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Eco, U. (2008). *Interpretacja i nadinterpretacja* (przeł. T. Bieroń). Kraków: Znak.
- Głowiński, M. (1997). *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- 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.
- Markiewicz, H. (1996). O falsyfikowaniu interpretacji literackich. W: T. Michałowska, Z. Goliński i Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Okopień-Sławińska, A. (1988). Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania. W: B. Chrzastowska i T. Kostkiewiczowa (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pilch, A. (2003). *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- MEN (2009). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. W: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Załącznik 4). Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17, Warszawa: kancelaria Prezesa rady Ministrów.
- Sławiński, J. (2006). *Miejsce interpretacji*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- 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.