

Z zagadnień recepcji młodopolskiej liryki symbolicznej przez uczniów szkoły średniej

* EWA OGŁOZA
Uniwersytet Śląski
w Katowicach

W dyskusjach nad kształtem procesu dydaktycznego w ramach edukacji literackiej we współczesnej szkole poruszane są różnorodne problemy dotyczące historii literatury w szkole, obecności w lekturach uczniów literatury klasycznej i współczesnej, barier językowych i kulturowych w obcowaniu z literaturą epok minionych, znajomości utworów współczesnych i inne. Zagadnienia te były przedmiotem dyskusji w dwudziestoleciu międzywojennym, w związku z przygotowaniem nowych programów nauczania, a dyskusje odżyły po roku 1945, zwłaszcza w okresie obecnych przygotowań do upowszechnienia szkoły dziesięcioletniej. W okresie międzywojennym zmierzano przede wszystkim do realizacji poznawczych i wychowawczych celów nauczania — dążono do zetknięcia uczniów z najwybitniejszymi dziełami literatury polskiej i wyeksponowania ich wymowy ideowej, walorów wychowawczych, chociaż i wówczas pojawiły się cenne postulaty, głównie K. Wóycickiego, dotyczące wychowania dla literatury.

Współczesne koncepcje ujmowania tekstu literackiego i historii literatury z perspektywy czytelnika rozszerzają dyskusje o aspekt uczniowskich umiejętności analizy i interpretacji literatury pięknej. Skłaniają do zastanowienia się nad rolą poznawania literatury w porządku chronologicznym dla kształcenia sprawności odbiorczych uczniów, do wyciągnięcia konsekwencji w zakresie działań dydaktycznych nauczyciela z sytuacji odbioru uczniowskiego, który określa zarówno dyrektywy konkretyzacyjne tkwiące w tekście, jak i oczekiwania uczniów pod adresem literatury¹. Są źródłem odwołań dla metodyki nauczania języka polskiego, która w naukowej refleksji nad strukturą przedmiotu i optymalnym sposobem realizacji różnego typu lekcji w coraz większym stopniu opiera się na znajomości procesów odbioru przez uczniów utworów literackich, różnych pod względem tematycznym i gatunkowym².

¹ Por. charakterystykę wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań odbioru dzieła literackiego w książce W. Pasterniaka, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977, ss. 5—62.

² Por. projekty badań nad szkolną komunikacją literacką w pracach J. Polakowskiego, Z. Urygi, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik

Metodyka w takim postępowaniu realizuje dydaktyczne postulaty uwzględniania w procesie lekcyjnym sposobów poznawania rzeczywistości przez uczniów w określonym wieku i postulaty przekazywania uczniom struktury wiedzy, dąży więc do zwiększenia skuteczności dydaktycznej formułowanych teorii, sprawdzających się przede wszystkim w realizacji celów humanistycznego kształcenia, między innymi — posłużmy się tu określeniem M. Janion — kształcenia „wyobraźni strukturalnej” i „historycznej”³.

Niektóre z zasygnalizowanych wyżej zagadnień będą przedmiotem rozważań w dalszej części artykułu, przedstawiającego empiryczne badania recepcji liryki symbolicznej przez uczniów klas trzecich szkoły średniej. Sposoby odbioru liryki symbolicznej zostaną opisane na podstawie takich dokumentów recepcji, jak analizy wskazanych przeze mnie lub wybranych przez uczniów utworów lirycznych (m.in. *Świerk* F. Nowickiego, *Nokturn* T. Micińskiego, *Posępny las* S. Koraba-Brzozowskiego), poza tym na podstawie swobodnych wypowiedzi o wrażeniach i przeżyciach, których dostarczyła lektura liryki młodopolskiej, a także ankiet sprawdzających wiedzę uczniów.

W artykule niniejszym uwagę skupiono na relacji uczeń—tekst literacki, bez próby ustalenia zależności między społecznymi cechami czytelników, jak płeć, wiek i środowisko a sposobem lektury, chociaż ustalenia tego typu nie byłyby niemożliwe. Nie dysponowano również wystarczającym materiałem do określenia wpływu dotychczasowych działań dydaktycznych polonisty na ukształtowanie dominującego w danym zespole uczniowskim typu odbioru, trzeba jednak zaznaczyć, że wypowiedzi uczniów w pewnym stopniu są także świadectwem pracy nauczyciela i umożliwiają sformułowanie propozycji interwencji dydaktycznych. Zebrane dokumenty recepcji są źródłem informacji o uczniowskich kryteriach wartościowania, znajomości i umiejętności posługiwania się kategoriami teoretycznoliterackimi. W konfrontacji z tekstem literackim, „swoistą partyturą nastawioną na wciąż odnawiający się rezonans lektury”, jak twierdzi Jauss⁴, zawierającym ukryte lub jawne sygnały sterujące odbiorem, aktualizują się dyspozycje odbiorcze uczniów, dyspozycje wynikające z zindywidualizowanych cech osobowości oraz utwierdzone w świadomości zbiorowej szkolnego środowiska czytelniczego jako jeden z elementów kulturowej normy konkretyzacyjnej⁵, determinującej stopień rekonstrukcji dzieła, konkretyzację jego

Literacki” LXIX: 1978, z. 4, ss. 163—186 i B. Chrzastowskiej, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*. Warszawa 1978.

³ M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1974, s. 111.

⁴ H. R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*. „Pamiętnik Literacki” LXIII: 1972, z. 4, ss. 271—307.

⁵ Por. J. Sławiński, *Dzieło, język, tradycja*. Warszawa 1974, s. 58.

wszystkich warstw, bariery percepcyjne zwiększające obszar nieczytanego. Determinujące także dobór kontekstu interpretacyjnego, na co — opisując postawę czytelniczą uczniów w aspekcie jej emocjonalnego komponentu oraz wiedzy i kompetencji⁶ — przede wszystkim zostanie zwrócona uwaga. Uczeń w roli czytelnika wyraźnie przywołuje kontekst własnych przyzwyczajęń i upodobań poetyckich, własnego doświadczenia życiowego, próbuje również zgodnie z wyuczonym schematem analizy sytuować tekst literacki w jego macierzystym kontekście: historycznoliterackim, filozoficznym, społecznym i biograficznym.

G u s t włączany przez J. Sławińskiego do kultury literackiej czytelnika jako ogół upodobań do przekazów określonego typu, wpływa na reakcje uczuciowe czytelnika oraz na dobór kryteriów wartościowania poznawanych tekstów literackich.

Należy zaznaczyć, że zebrany materiał ujawnia duże trudności, jakie mają uczniowie w werbalizowaniu treści własnych doświadczeń czytelniczych. Wypowiedzi uczniów są często powierzchowne, lakoniczne, nieporadne. Zwraca uwagę ubogie słownictwo nazywające doznania estetyczne i inne przeżycia wewnętrzne. W wielu wypadkach wynika to z posługiwania się ograniczonym kodem językowym, z braku odpowiedniej terminologii w słowniku uczniów. M. Gołaszewska pisała o odbiorcy nie umiejącym znaleźć ekwiwalentów słownych na określenie wartości, które go w dziele zafrapowały, nie podejmującym również próby zracjonalizowania własnych doznań⁷. Być może mamy również do czynienia z tendencją do ucieczki w rytualny sposób komunikowania, czyli ukryciem własnych odczuć za obiegowymi sformułowaniami⁸. Często spotykamy się z ogólnikowymi stwierdzeniami lub wypowiedziami o konkretnych tekstach, a nie o wrażeniach, jakich dostarczyła lektura.

Teksty młodopolskie mieszczą się na ogół w „horyzoncie oczekiwań” uczniów. Dystans estetyczny⁹ okazał się najmniejszy w odniesieniu do liryki refleksyjnej A. Langego (największa liczba wyborów, tzn. 52 na 179 wypowiedzi), liryki opisowej (34 wybory tekstu *Melodia mgieł nocnych* i 22 *W lesie* K. Przerwy-Tetmajera) oraz liryki erotycznej (28 wyborów). Największy natomiast — w odniesieniu do tekstu L. Staffa *Ja-wyśniony* (27 wyborów na 108), nie mieszczącym się w horyzoncie oczekiwań w zakresie liryki L. Staffa, i liryki symbolicznej W. Rolicza-Liedera (15 wyborów *Na tęsknym stawie białego wspomnienia*) oraz K. Przerwy-Tetmajera (10 wyborów *Bladej róży*).

Te wybory korespondują z wypowiedziami uczniów, w których uza-

⁶ Tamże, s. 66.

⁷ M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*. Kraków 1967, s. 50.

⁸ A. Piotrowski, *Komunikowanie rytualne w sytuacjach badań socjologicznych*. „Przekazy i Opinie” 1977, nr 4 (10), ss. 36—48.

⁹ H. R. Jauss, op. cit., s. 280.

sadniają swój pozytywny lub negatywny sąd o liryce młodopolskiej w ogóle lub o poszczególnych tekstach, próbując określić własne wrażenia, odczucia lub opisując świat przedstawiony, z którego to opisu pewne preferencje uczniów w zakresie tematyki i sposobu jej ujęcia można odczytać.

Największe zainteresowanie u uczniów budził świat przedstawiony młodopolskiej liryki (przyroda, rzeczywistość społeczno-polityczna, psychika człowieka, jego uczucia i refleksyjny stosunek do otoczenia).

W omawianych utworach uczniowie dostrzegali przede wszystkim wyraz określonej postawy życiowej (dekadenckiej, optymistycznej, humanistycznej) i podkreślali, że liryka młodopolska koresponduje z ich zainteresowaniem i postawą wobec świata zewnętrznego, na przykład z refleksją nad sytuacją innych w aspekcie egzystencjalnym (problem samotności, życia, śmierci, sensu istnienia), z refleksją nad kształtem świata, pytaniem o jego przyszłość. Takie ujęcie liryki pojawiło się w 56% wypowiedzi, przykładowo:

„Liryka Młodej Polski zmusza czytelnika do refleksji i zastanowienia się nad swoim życiem i swoimi czynami”.

„Liryka młodopolska budzi u czytelnika mimowolne skojarzenia, zmusza do zastanowienia się nad sobą, swoją przyszłością. Poezja ta wywołuje u odbiorcy nastrój smutku, melancholii, pesymizmu i bezsilności wobec życia i upływającego czasu”.

Dla niektórych uczniów liryka młodopolska stanowi przede wszystkim wyraz uczuć i przeżyć człowieka — najczęściej twórcy, czasami podmiotu lirycznego. Zauważamy wtedy ekspresyjny styl lektury¹⁰. Liryka młodopolska koresponduje ze światem wewnętrznych przeżyć i doznań młodego czytelnika, wynikających z zetknięcia z innymi ludźmi i różnymi sytuacjami życiowymi (miłość, cierpienie, rozpacz, załamanie, doznania estetyczne itp.), a jednocześnie zaspokajają potrzeby poznawcze, umożliwia poznanie psychiki ludzi tamtej epoki:

„Liryka Młodej Polski pozwoliła mi dokładnie poznać życie, marzenia i uczucia, myśli Polaków po długich, nieudanych powstaniach”.

Wypowiedzi na ten temat stanowią 24%. Nie jest to liczba duża, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę odkrywczosć liryki młodopolskiej w wyrażaniu przeżyć psychicznych.

Na uwagę zasługuje odbiór liryki, w której ujawnia się postawa życiowa dekadenta, człowieka z końca XIX wieku. W odbiorze wielu uczniów budzi ona całkowity sprzeciw, przeciwstawiają jej optymistyczną filozofię zawartą w tekstach L. Staffa lub w liryce romantycznej:

¹⁰ Por. M. Głowiński, *Style odbioru*, Kraków 1977, s. 131.

„Nie podobały mi się natomiast wiersze mówiące o zbliżaniu się końca świata, w szczególności przedstawienie zbliżania się tej chwili przez Kasprowicza w hymnie *Święty Boże*. Nie podobało mi się to przede wszystkim dlatego, ponieważ człowiek był tam pokazany jako istota bezbronna, biernie poddająca się biegowi losu, zniechęcona do życia. [...] wydaje mi się, że o wiele bardziej interesującą epoką dla młodego czytelnika jest romantyzm (ponieważ młody człowiek zawsze chce zmieniać świat)”.

Dla niektórych jednak wiersz K. Tetmajera *Koniec XIX wieku* współbrzmi z niepokojami współczesnego człowieka:

„Szczególne wrażenie wywołują na mnie wiersze obrazujące wizje zagłady świata, cywilizacji. Budzą we mnie wewnętrzny niepokój, ale nie potrafią doprowadzić do strachu. Refleksja jest tylko jedna, czy z poetami końca XX wieku nie stanie się to samo co z Kasprowiczem, Tetmajerem, bo podłoże dla takiego rodzaju kierunku jest bardzo korzystne. Zło i obłuda szerzy się jeszcze w wielu rejonach świata”.

„Jak potoczą się losy świata? Takie pytanie zadaje sobie młody czytelnik po przeczytaniu *Końca XIX wieku*”.

Cytowane wypowiedzi świadczą w pewnym stopniu o wrażliwości i emocjonalnym stosunku do rzeczywistości, ale chyba także i o małym odczytaniu w literaturze podejmującej problemy współczesności.

Kilkanaście procent stanowią wypowiedzi, w których uczniowie wartościują lirykę młodopolską głównie ze względu na jej zawartość polityczno-społeczną, nietypową dla liryki okresu, przy pominięciu innych cech. Za najważniejsze teksty uznają *Rzadko na moich wargach* i sonety *Z chałupy*. Przy okazji zauważyć można błędne rozumienie przez niektórych uczniów terminów: temat, idea, treść. Treść utożsamiana jest z problematyką polityczną i społeczną, w konsekwencji tekst *Melodia mgieł nocnych* uznawany jest za utwór pozbawiony treści.

Według większości uczniów (56%) w liryce młodopolskiej można odczytać interesujący sposób postrzegania świata przyrody. Zainteresowanie liryką w tym wypadku łączy się z zachwytem czytelników nad krajobrazem tatrzańskim:

„Przede wszystkim wydaje mi się, że nauczyłam się poznawać piękno z innej strony. Aby ocenić, czy coś jest piękne, należy się nad tym głęboko zastanowić. Trzeba umieć poznawać subtelne odcienie piękna, np. piękno mgły. Dopóki nie przeczytałam tego wiersza, nie wiedziałam, że można tak dużo powiedzieć na temat tak zwykłego i naturalnego zjawiska, jakim jest mgła. A więc kontakt z poezją młodopolską uczulił mą wrażliwość na piękno”.

Cytowane i omówione wyżej wypowiedzi świadczą o aktualizowaniu się w recepcji uczniowskiej wychowawczej i poznawczej funkcji liryki młodopolskiej. Uczniowie podkreślają, że w ich doświadczeniach czytelniczych lektura liryki młodopolskiej dostarczyła rozmaitych wrażeń, doznań emocjonalnych i estetycznych, pogłębiła wiedzę o jakimś wycinku rzeczywistości, wywarła wpływ na kształtowanie się postawy życiowej w zakresie refleksji nad światem, innymi ludźmi i autorefleksji, także zwiększyła sprawność czytelniczą. Na uwagę zasługują wypowiedzi uczniów, którym kontakt z liryką omawianego okresu wykazał konieczność pogłębionej analizy utworu i przydatność refleksji nad różnymi jego aspektami:

„Wiersze młodopolskie odegrały dla mnie dużą rolę. Nauczyły mnie przede wszystkim intensywnie myśleć podczas czytania utworu. Wydaje mi się bowiem, iż bez zastanowienia nie mogłabym poprawnie zinterpretować wiersza”.

„Kontakt z liryką młodopolską nauczył mnie przeżywać i analizować wiersz jednocześnie”.

Dla 32% uczniów obok wymienionych elementów świata przedstawionego na ocenę liryki młodopolskiej miała wpływ jej forma. Uczniowie pisali o obrazowości, muzyczności, impresjonizmie, subtelności w wyrażaniu uczuć, nastrojowości, a także symbolizmie. Interesujące są wypowiedzi na temat symbolu jako środka artystycznego i symbolizmu jako metody twórczej, zwiększających oddziaływanie liryki i jej atrakcyjność dla czytelnika:

„Liryka młodopolska operuje niewątpliwie świetnie zarówno obrazami (poprzez doskonałe opisy), jak i muzyczną stroną wiersza. Dlatego też wielu czytelników lubi zagłębiać się w ten niebywały gąszcz tajemniczej, symbolicznej poezji młodopolskiej. Wyraźnie da się odczuć kunszt słowa i środków ekspresji — nawet gdy nie gustuje się w gatunku takiej poezji. Dlatego uważam, że ta cecha wierszy młodopolskich plus (oczywiście) rola symboliki są głównymi „dostawcami” wrażeń i odczuć dla czytelnika”.

„Podoba mi się, że Kasproicz i Staff używając symboli w swoich utworach np. *Krzak dzikiej róży*, *Kowal*, *Deszcz jesienny* kontynuują koncepcję Norwida, że twórcami utworów są zarówno poeta, jak i odbiorca. Poeta używając symboli pozwala czytelnikowi odebrać utwór na swój sposób. Zostawia pewną wspólną płaszczyznę polemiki między nim a czytelnikiem, nie ingeruje w jego podświadomość. Taki odbiór pozwala na wykształcenie swojego sądu. A jeżeli czytelnik posiada swój sąd, to świadczy to na pewno o jego dorosłości

i dojrzałości. Lektura liryk (!) młodopolskich pozwoliła mi w uświadomieniu sobie tego”.

Na marginesie ostatnich wypowiedzi warto przypomnieć ustalenia angielskiej badaczki Valentine, która wykazała zależność między typem osobowości a upodobaniami do określonych dzieł literackich. Introwertyków cechuje na ogół zamiłowanie do tekstów trudnych, ekstrawertyków — do łatwych¹¹.

Uogólniając tę część artykułu — gust jest najbardziej osobistym elementem postawy czytelniczej, ale i w tym względzie interwencja dydaktyczna jest konieczna — między innymi w zakresie stworzenia motywów do dzielenia się wrażeniami czytelniczymi, rozszerzenia i urozmaicenia repertuaru lektur dodatkowych, przede wszystkim jednak w zakresie wzbogacenia kryteriów wartościowania literatury. Wzbogacenia — zwłaszcza przez uwzględnienie kontekstu macierzystego dzieła, funkcji pełnionych przez literaturę w danej epoce historycznoliterackiej, bo jak wynika z wypowiedzi uczniów, występują oni bardzo często jako bezpośredni adresaci i traktują lirykę młodopolską jako wytwór współczesnej produkcji literackiej, odpowiadającej na zapotrzebowania czytelnicze współczesnych ludzi. Brakuje natomiast dystansu wobec liryki młodopolskiej, formułowania ocen z uwzględnieniem także relacji: tekst literacki—ówczesna rzeczywistość i tekst literacki—inne teksty z tego samego okresu lub tego samego typu z różnych okresów literackich.

W i e d z a i k o m p e t e n c j e. Wypowiedzi uczniów o poznanych utworach pozwalają na określenie sposobów poznawania i opisywania tekstu lirycznego w ogóle, a młodopolskiego w szczególności.

W uczniowskich analizach zauważamy m.in. tendencję do mówienia o tekście jego słowami, tzn. uczeń stara się możliwie wiernie opisać świat przedstawiony utworu, bez wprowadzania uwag o charakterze ogólnym. Podobnie, jak w innych sytuacjach, i tu treści nauczania są przedmiotem przyswajania, a nie krytycznej refleksji.

Uczniowie stosunkowo szybko odczytują globalny sens wiersza, w kilku słowach określają ideę utworu i nie odczuwają potrzeby pogłębienia intuicyjnego odczytania i poszerzenia go o analizę innych warstw tekstu. Interpretację w wielu wypadkach zastępują parafraza tekstu, streszczenie, wynurzenia osobiste, impresje¹².

Wypowiedzi uczniów są na ogół niespójne. Analiza środków artystycznego wyrazu ogranicza się do tropów, rzadko uwzględniona jest wersyfikacja. Na 119 wypowiedzi o *Nokturnie* tylko 22 uczniów wskazało na epitety, metafory i personifikacje. Uczniowie często nie posłu-

¹¹ C. Valentine, *The Experimental Psychology of Beauty*. London 1962.

¹² B. Chrzastowska, op. cit., ss. 485—487.

gują się nazwami środków stylistycznych, piszą tylko: „nastrój spotęgowany jest następującymi wyrażeniami...” i cytują fragmenty tekstu. W analizach wiersza *Koniec XIX wieku* w ogóle brak refleksji nad formą; świadczy to o braku wiedzy na temat składniowych środków stylistycznych. W konkretyzacjach poszczególnych uczniów znajdują odbicie różne elementy tekstu, w najmniejszym stopniu walory brzmieniowe i muzyczność wiersza, w największym — emocjonalizm, nastrojowość, plastyczność i kolorystyka wypowiedzi lirycznej; rzadko zwracają uczniowie uwagę na kompozycję.

Najwięcej trudności sprawiła uczniom analiza i interpretacja liryki symbolicznej. Do typowych błędów należy:

1. Niedostrzeżenie symbolizmu w wierszu *Na tęsknym stawie białego wspomnienia* — wiersz rozumiany jest dosłownie jako poetycki opis żeglugi po jeziorze. Podobnie w analizach wiersza T. Micińskiego *Nokturn* pojawiają się tylko stwierdzenia, że wiersz ten jest opisem zimowego pejzażu, a wiersz *Świerk* F. Nowickiego odbierany jest jako przykład liryki opisowej, inspirowanej krajobrazem tatrzańskim.
2. Pomijanie symbolizmu przy wyliczaniu typowych dla poetyki młodopolskiej cech *Deszczu jesiennego* lub dostrzeganie symbolu tylko w trzeciej strofie. Są to już poważne błędy, tym bardziej że tekst był wcześniej omówiony. W 47 wypowiedziach na 130 uczniowie nic nie piszą o symbolizmie, a w 20 wypowiedziach powtarzają tylko podręcznikową formułę o symbolicznej i muzycznej nastrojowości¹³.
3. Alegoryczny styl czytania, czyli tendencja do jednoznacznego i konkretnego odczytywania znaczenia symbolu. Niektórzy uczniowie piszą o tym, że liryka symboliczna jest dla nich niezrozumiała, bo nie można jej odczytać w sposób jednoznaczny. Wielu uczniów nie uświadamia sobie istotnych cech liryki symbolicznej, jej wieloznaczności i podłoża filozoficznego, z którego wyrasta dążenie do przekazywania spraw, dla których w języku pojęciowym nie ma właśnie precyzyjnych, konkretnych określeń. Przytoczmy wypowiedź autora klasyfikacji stylów lektury, M. Głowińskiego:

„STYL SYMBOLICZNY. Podobnie jak styl alegoryczny, zakłada on dwuwymiarową strukturę dzieła literackiego. Rozumiana jest ona jednak całkiem inaczej. Odrzucone zostaje fundamentalne dla stylu alegorycznego przeświadczenie, rezygnuje się mianowicie z wiary, że relacje pomiędzy dwoma wymiarami są ściśle i raz na zawsze ustalone, a w konsekwencji — że odwołują się do ustabilizowanego systemu poglądów. Przeciwnie, symboliczny styl

¹³ J. Z. Jakubowski, *Literatura okresu Młodej Polski*. Warszawa 1973, s. 130.

konkretyzacji przyjmuje, że relacje te są z natury niejasne i nieokreślone¹⁴.

4. Błędna interpretacja symbolu — nie jako wyrazu indywidualnych przeżyć, odczuć, ale jako znaku na określone zagadnienia polityczne i społeczne. „Błada róża” w wierszu Tetmajera symbolizuje Polskę; tytułowy motyw z wiersza *Posępny las* — Polskę pod zaborami, przedmieście zamieszkałe przez nędzarzy; *Deszcz jesienny* jest wyrazem nierówności klasowej i niedoli społecznej; staw w wierszu Rolicza-Liedera — symbolem feudalnego wyzysku chłopów. W 30% wypowiedzi sytuacja liryczna z *Nokturnu*:

Nokturn

Las płaczących brzóz
 śniegiem osypany,
 pościnał mi mróz
 moje tulipany.
 Leży u mych stóp
 konająca mewa —
 patrzą na jej trup
 zamyślane drzewa.
 Śniegiem zmywam krew,
 lecz jej nic nie zagłuszy —
 słyszę dziwny śpiew
 w czarnym zamku duszy.¹⁵

odczytywana jest jako symbol upadku Polski. W konkretyzacji kilkunastu uczniów szczególnego znaczenia nabrały barwy: biała i czerwona i z tej obserwacji wyprowadzili prosty wniosek, że wiersz traktuje o sprawach Polski, przykładowo:

„Myślę, że poeta dostrzegł zbieżność losów Polaków będących pod zaborami z losami mewy, która kona na pewno z głodu i ub z wyczerpania”.

Czasami uczniowie wskazywali na poszczególne elementy świata przedstawionego, nadając im dodatkowy sens: „tulipany” — ludność walcząca, „mewa” — upadła ojczyzna, „las śniegiem osypany” — ucisk zaborców, „słyszę dziwny śpiew w czarnym zamku duszy” — wyrzuty sumienia z powodu losu ojczyzny.

W omówionych sytuacjach odbioru barierą okazuje się między innymi poziom wiedzy teoretycznoliterackiej u uczniów i jej operatywności, barierą uniemożliwiającą wnikliwe i wszechstronne odczytanie sensu

¹⁴ M. Głowiński, op. cit., s. 129.

¹⁵ T. Miciński, *Poezje wybrane*. Warszawa 1976, s. 55.

wierszy. Przyczyny błędnej interpretacji tekstów symbolicznych tkwią, jak się wydaje, w:

1. nieznamomości definicji symbolizmu, w nierozróżnianiu symbolu i symbolizmu, w braku wyraźnej świadomości swoistych cech poetyki tekstów symbolicznych;
2. w braku świadomej analizy warstwy językowej tekstu, która to analiza pomogłaby w zrozumieniu tekstu. Dla wielu uczniów niejasne są przyczyny, dla których niektóre teksty należy czytać w sposób symboliczny, a nie jako opis przyrody. Takie elementy warstwy językowej, jak słownictwo nacechowane emocjonalnie (np. epitety z wiersza *Posepny las* — ponury, posepny, ciemny, tajemny itp.), zaimki nieokreślone z *Deszczu jesiennego* — ktoś, gdzieś, kiedyś oraz specyficzna konstrukcja metafory typu „na tęsknym stawie białego wspomnienia”, wyraźnie sygnalizujące, że mamy do czynienia z konwencją tzw. pejzażu wewnętrznego, w której nacechowany emocjonalnie opis krajobrazu jest odbiciem stanu wewnętrznego podmiotu lirycznego, nie wskazują niektórym uczniom doboru właściwego, historycznoliterackiego kontekstu interpretacyjnego;
3. rozpoznaniu przez uczniów konwencji symbolicznej pomóc mogłaby definicja impresjonizmu literackiego, odróżniająca go od malarzkiego i pozwalająca na dostrzeżenie w tekście przede wszystkim nastroju, uczuć, a nie wrażeń zmysłowych, wywołanych postrzeganiem świata;
4. przyczyny trudności tkwią także w częściowej znajomości kategorii podmiotu lirycznego. Termin na ogół uczniowie znają, ale treść pojęcia nie jest jednak dla uczniów wyraźna, nie uświadamiają sobie jego funkcjonalności, przydatności posługiwania się nim w analizie tekstu lirycznego. Często stawiają znak równości między podmiotem lirycznym a autorem, ale nie zawsze można wtedy mówić o biograficznym kontekście interpretacyjnym. Nie widzą również innego poza zastosowaniem 1. osoby sposobu ujawniania się podmiotu lirycznego w tekście, rzadko w związku z tym dokonują rekonstrukcji cech osobowości podmiotu lirycznego. W tym wypadku barierą w odbiorze młodopolskiej liryki może być nie tylko brak umiejętności przywołania kontekstu literackiego, ale także niektórzy uczniowie o mniejszej zdolności do psychologicznej introspekcji nie próbują odczytać tekstu w kontekście psychospołecznej wiedzy o życiu.

W odniesieniu do liryki symbolicznej ważne wydaje się bowiem rozróżnienie z jednej strony opisu pejzażu, który wywarł specjalne wrażenie na podmiocie lirycznym, wywołał rozmaite skojarzenia (tak jak w liryce opisowej), a z drugiej strony — reakcji psychicznej polegającej na tworzeniu wyobrażeń, wizji, często wyrazistych pod

wpływem nastroju, stanu emocjonalnego. Taki proces psychiczny wpisany jest w wiersze symboliczne, w *Nokturnie* wskazuje na to odrealniony charakter pejzażu. Niektórzy uczniowie pisali o dziwnych, niezwykłych obrazach w wierszu, ale nie zadawali sobie pytania, czym jest to umotywowane, lecz odbierali tekst jako opis przyrody, uzupełniając miejsca niedookreślenia związane z wyglądami przedmiotów. Właściwie także i w tym wypadku wiedza o kontekście macierzystym dzieła, na przykład o funkcjach opisów w liryce młodopolskiej, byłaby potrzebna, ale punktem wyjścia mogłoby być właśnie uświadomienie reakcji psychicznej.

Przedstawione wyniki badań odbioru liryki symbolicznej (choć niepełne)¹⁶ potwierdzają konieczność wprowadzania wiedzy teoretyczno-literackiej o strukturze tekstu i metodach jego analizy na lekcjach języka polskiego w III klasie szkoły średniej, aby w pełni zrealizować cele przygotowania bezpośredniego i pośredniego oraz oprzeć nauczanie na racjonalnych podstawach¹⁷. Umiejętność odbioru liryki symbolicznej jest sprawdzianem rozumienia liryki młodopolskiej w ogóle, orientacji w jej dominujących motywach tematycznych i oryginalnych wyznacznikach formalnych. Wykształcenie tej umiejętności stanowi ponadto jeden z etapów w procesie kształcenia sprawności odbiorczych uczniów, szerzej — ich kultury literackiej, przejawiającej się w umiejętności werbalizacji własnych zachowań czytelniczych, pogłębionej lekturze tekstu, wrażliwości estetycznej na ład, harmonię lub inne wyznaczniki piękna i poetyckości, w samodzielnym korzystaniu z różnych źródeł informacji o literaturze.

¹⁶ Por. wyniki nad analizą wiersza „Idą błękitne...” w pracy B. Chrzastowskiej, *Teoria literatury w szkole*. Wrocław 1979, ss. 185—193.

¹⁷ W. Pasterniak, op. cit., ss. 63—155.

ON THE RECEPTION OF YOUNG-POLISH SYMBOLICAL LYRIC POETRY BY SECONDARY SCHOOL PUPILS

* EWA OGŁOZA

S u m m a r y

This article tries to describe partially at least the reading of young-Polish symbolical lyrists by Secondary School pupils. In the first part of this article and on the grounds of different documents or reception the motives for the pupils' interest in lyric poetry of that period are characterized and their estimation of the read texts is given. The second part of this article shows the reason for false or insufficient interpretation of symbolical lyric poetry by the pupils, resulting from insignificant competence in the analysis of the literary text and of too little knowledge in the sphere of interpretation of the lyrists in vernacular context.

Translated by Jan Roenig