

O BADANIU RECEPCJI TREŚCI UTWORÓW LIRYCZNYCH W SZKOLE

1

Eksperymentalne egzaminy na studia polonistyczne, prowadzone na przestrzeni lat sześćdziesiątych w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej¹, wyrastały z przekonania, że — jak to trafnie, choć przy innej okazji i później sformułował M. Kreutz — [...] wartościowym studentem szkół wyższych może być tylko ktoś, kto obok rozwiniętych zalet charakteru posiada przede wszystkim dobrze rozwiniętą zdolność rozumienia”². Istotę eksperymentu stanowiła zmiana charakteru egzaminu pisemnego. Obejmował on każdorazowo zestaw ćwiczeń gramatycznych, mających sprawdzić stopień rozumienia zjawisk językowych oraz sprawność operowania nimi i wycucie stylistyczne, a także pisemne zadanie literackie. To ostatnie omijało programowo tradycyjną rozprawkę historycznoliteracką jako podstawę orzekania o przydatności kandydatów, a wybierało formę monograficznej lub porównawczej analizy wybranych tekstów poetyckich albo fragmentów prozy, które młodzieży odczytywano i udostępniano w powielanych odbitkach. Tak pomyślane tematy wypracowań, eliminując w znacznym stopniu wpływ pamięci faktów biograficznych i napór szablonowych, z góry przygotowanych formuł wypowiedzi, miały wyraźniej odsłaniać zalety umysłowe, wrażliwość estetyczną i umiejętność wyrażania myśli. Miały także informować w sumie o stopniu rozumienia, adekwatnego odbioru treści tekstów, określać poziom sprawności obcowania z dziełem, poziom, do którego muszą nawiązywać wszelkie dalsze zabiegi dydaktyczne.

Zbiór wypowiedzi o wierszach poddany analizie z tego punktu widze-

¹ Eksperymenty realizowane przez zespół pracowników katedr polonistycznych, zainicjowane zaś i kierowane przez W. Szyszkowskiego, miały przede wszystkim cel praktyczny: właściwy dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i udoskonalenie metodyki egzaminu wstępnego.

² M. Kreutz, *Rozumienie tekstów*. Warszawa 1968, s. 292.

nia rzuca nieco światła na sprawność recepcyjną młodzieży i na trudności, jakich doświadcza ona przy lekturze poezji. Uświadamia też potrzebę dalszych, bardziej planowych badań w tym zakresie. Na formułowanie bowiem wystarczająco uzasadnionych tez merytorycznych nie pozwoli na razie charakter materiału, zgromadzonego w warunkach nie dość kontrolowanych.

Wypowiedzi dotyczą wierszy L. Staffa *Południe i Wieczór*, W. Broniewskiego *Zagłębie Dąbrowskie* i J. Tuwima *Pierwszy Maja*. Są to więc teksty współczesne, lecz już klasycznie wyraziste, wybrane z kręgu popularnych, ogólnie dostępnych i najczęściej omawianych w szkole pozycji — a te ich cechy powinny sprzyjać uchwyceniu istotnych trudności w odbiorze tekstu poetyckiego. Zarazem jednak nie odzwierciedlają one ani całokształtu współczesnych kierunków rozwoju form poetyckich, ani — nawet w przypadku trudnego wiersza Tuwima — skali językowego i obrazowego skomplikowania tekstów. Trzeba też dodać, że i socjologiczna reprezentatywność materiału jest ograniczona. Autorzy 266 prac, które poddano badaniu, są z niewielkimi wyjątkami absolwentami szkół z małych lub średnich miast prowincjonalnych różnych regionów kraju i należą do grupy młodzieży średniozdolnej (przeciętna ocen z języka polskiego w poszczególnych rocznikach badanych waha się między 3,97 i 3,71). Za mało to (brak danych z wielkich miast, zwężenie badanego środowiska do kręgu kandydatów na polonistykę), by można kusić się o wnioski generalne o stanie nauczania języka polskiego w zakresie przygotowania do lektury poezji współczesnej, ale dosyć, by uświadomić sobie, jak poważne problemy stawia przed nauczycielem realizacja programu dwu ostatnich klas licealnych.

W ponawiających się w prasie literackiej dyskusjach na temat czytelniczego odbioru współczesnej poezji³ spotykamy dwie przeciwstawne wersje analizy trudności. Oskarża się samą poezję o akcentowanie hieroglificznego kunsztu przy ubóstwie warstwy znaczeń, o autotematyzm i oddalenie od zasadniczej problematyki życia, o hermetyczność a nierzadko o pretensjonalność „nowoczesnego” jej języka, które to cechy redukcją szanse emocjonalno-estetycznego obcowania z tekstami i sprzyjają zagubieniu właściwych kryteriów oceny wartości. I odwrotnie, natrafiając na

³ Zob. A. Słonimski, *List otwarty*. „Nowa Kultura” 1961, nr 4 — Dysk.: S. Grochowiak, *Hieroglify i osobowość*. Tamże, nr 5; J. Przyboś, *Fatszywe sygnały nowości. Głos o malarstwie w dyskusji o poezji*. Tamże, nr 7; *Spory wśród czytelników*. Tamże, nr 10. — R. Matuszewski, *Nauczyciel a literatura współczesna*. „Nowa Kultura” 1961, nr 3, 6, 11. — A. Kamińska, *Poetom wstęp uzbrojony*. „Nowa Kultura” 1962, nr 12; Dysk.: P. Hertz, *Z dziennika lektury*. Tamże, nr 14; J. Z. Jakubowski, *Potrzeba literackiej edukacji*. Tamże, nr 15; *Poezja. Życie. Szkoła*. Tamże, nr 19; I. Konopacka, *Poetom wstęp uzbrojony*. „Głos Nauczycielski” 1962, nr 21 i in. — *Poezja i orkiestra dęta*. „Polityka” 1970, nr 38, 42.

opór wyobraźni ukształtowanej na tradycyjnych wzorach, wytyka się czytelnikom, zwłaszcza zaś nauczycielom, tradycjonalizm i negatywny stosunek do nowych zjawisk w sztuce a także niedokształcenie i niechęć do intelektualnego wysiłku, którego wymaga wyjście z własnego wąskiego stereotypu wzruszeń estetycznych ku postawie akceptującej historyczną ich zmienność.

Spór toczy się niekoniecznie między szkołą a literaturą; dzieli wewnętrznie tak środowiska literatów, krytyków, jak i nauczycieli, przy czym w obu postawach tkwi trochę racji i jednakowa bezradność: oskarżenia przesłaniają ubóstwo właściwych analiz sytuacji dydaktycznej.

Nie wiemy, jakie treści wiążą nauczyciele i uczniowie z niejasnym pojęciem deprymującej ich „nowoczesności” wiersza i jakie teksty stanowią dla nich próg trudności. Nie badaliśmy, czy próg ten podobnie zaznacza się we wszystkich środowiskach szkolnych ani też w jakim stopniu jego miejsce zależy od metod pracy nad całym czytaniem w szkole zasobem tradycji poetyckiej. Nie mamy także jasnego rejestru trudności, wiążących się z dostrzeganiem różnic między dawniejszą i nowszą praktyką pisania. Możemy tylko przypuszczać⁴, że poza skomplikowaniem problematyki i systemu jej odniesień do rzeczywistości mogą się tutaj znaleźć takie elementy nowszej poezji, jak daleka metafora, elipsa, tzw. obrazowa ekwiwalentyzacja sądów i uczuć, lub takie jej cechy, jak na przykład rozgałęziony system aluzji i utajonych przytoczeń czy choćby tylko trudnych pojęć i terminów.

Nie znając tak wielu kwestii, nie uprzytamniamy sobie wyraźnie, które spośród indywidualnie praktykowanych sposobów interpretacji nowej poezji mogłyby oddać szkole największe usługi i w czym zaznacza się specyficzna ich odrębność⁵. Dopiero uważna obserwacja sposobu czytania tekstów poetyckich mogłaby też wskazać, czy nie należy skorygować kierunków kształcenia i sięgnąć do metod już sprawdzonych, choć z różnych przyczyn zarzuconych.

2

O pożądanym poziomie kultury czytelniczej wykształconego ogółu tak wypowiada się współczesny krytyk:

Uważam po prostu, że człowiek, któremu lektura wierszy Przybosa, po skończeniu współczesnej szkoły średniej, nastęrczałaby jakiegokolwiek trudności, byłby

⁴ Zob. J. Maciejewski, *Wstęp* [do wyboru:] *Czytamy wiersze*. Warszawa 1970, s. 15—20.

⁵ W. Szyszkowski zamieszcza na przykład w swej *Analizie dzieła literackiego w szkole* (wyd. 2. Warszawa 1964) wnikliwe analizy wierszy T. Różewicza i K. K. Baczyńskiego w pełni oparte na wcześniej wyłożonych zasadach ogólnych.

człowiekiem wykształconym równie jednostronnie, jak ten, co doszedłszy do matury nie umiałby rozwiązać równania drugiego stopnia ⁶.

Zestawimy to wymaganie z rzeczywistością dydaktyczną na przykładach lektury znacznie łatwiejszych wierszy Staffa, Broniewskiego i Tuwima.

W pracach na temat *Południa* L. Staffa dominuje aktualizacja, najczęściej w postaci streszczenia z zaznaczeniem wrażeń, obrazu skwarne-go, pełnego ciszy i spokoju południa wiejskiego (w 83 wypadkach na 120). Ale już w samych sposobach określania nastroju zaznaczają się duże rozbieżności, przy około 19% określeń nieadekwatnych do charakteru obrazów.

Bielona, niska chata kryta słomą
Stoi pod starej gruszy pieczę chromą
I dymi modrym z komina obłokiem
Wśród ciężkich sadów, pod słońcem wysokiem.

Południe skwarne leży w krąg na łąkach:
Sierpy bezczynne lśnią przy pustych dzbanach;
Skryci w błękitny cień żółtej kopicy,
Snem południowym drzemią robotnicy.

Bogate lato polskie ciężko dyszy
Pośród brzemiennej, nieruchomej ciszy;
Karki pod jarzmo gotują już woły,
A od nadziei pękają stodoły.

Wierzby-kumoszki, dróg siwe służebne,
Czują się jakoś smętnie niepotrzebne,
Nudząc się w ciszy, że nie mają kogo
W południe do wsi odprowadzać drogą.

Płótna bielące się w dali na trawie
Pasą się niby owce na murawie,
A na nich wiejskie, gospodarskie słońce
Pasie się cicho jak na białej łące.

Obok takich określeń nastroju, jak: rozleniwienie, sennosc, bezruch, spokój, ociążalosc sjesty południowej autorzy wypracowań notują wrażenia ospalosci, odrętwienia, monotonii, stagnacji, nudy, melancholii, apatii a nawet martwoty. Ciszę określają niekiedy — ulegając automatyzmowi języka — jako martwą, przerażliwą, przerażającą, grobową. Gorąco południa, które w jednych wzbudza nastroj pogodny i radosny, choć skojarzony z dość odmiennymi doznaniem, jak na przykład wzrokowe doznanie potoku światła, słońca, wrażenie żaru i spiekoty albo znów odczucie ciężaru, gęstości i duszności powietrza i zmęczenia upałem — dla innych jest tylko ciężkie, przytłaczające, przygnębiające, ponure. Cytowane przy-

⁶ R. Matuszewski, *Odpowiedź krytyka. Poezja i orkiestry dęte*. „Polityka” 1970, nr 38.

kłady dowodzą przede wszystkim niesprawności wyrazu myśli, lecz zarazem uwydatniają, że chroniczne upośledzenie szkolnych ćwiczeń w zakresie precyzyjnego wyrażania przeżyć nie pozostaje bez istotnego, negatywnego wpływu na subtelność reakcji na język poezji.

Poza aktualizacją wyobraźniową południowego skwaru, bardzo zróżnicowaną i w kierunku, i w skali odczuć, w pewnej liczbie prac zauważyć można dostrzeżenie innych aspektów świata przedstawionego w wierszu. Około 30 piszących słusznie zwraca uwagę (w mniej lub bardziej wyraźny sposób) na bogactwo polskiego lata, bujność, obfitość plonów, urodzaj i dostatek, a 6 spośród tych wypowiedzi dopełnia obraz odczuciem utajonego w wierszu rytmu pracy, dzięki której ziemia wydaje owoce. Autorzy 13 wypracowań dostrzegają natomiast dążenie utworu do skompletowania typowych rysów polskiej wsi. Każdy z tych kierunków ożywiania potencjalnych, utajonych w tekście wiersza wyglądów i znaczeń wydaje się uzasadniony, dopiero jednak w sumie zapewniają one wierną konkretyzację dzieła. Tymczasem w większości wypowiedzi o wierszu dochodzi do konkretyzacji nader jednostronnej i ubogiej.

Ograniczenie to uderza szczególnie przy próbach zorientowania się w zakresie recepcji różnych wartości estetycznie aktywne, tkwiących w poszczególnych warstwach tekstu lub w polifonicznym zestroju elementów jakościowych różnych warstw. Zestawienie *Południa* z *Wieczorem* Staffa ułatwiało dostrzeżenie tych wartości, uwydatniało bowiem z jednej strony charakterystyczne cechy indywidualnej organizacji utworu, a z drugiej ogólnejsze właściwości sztuki autora. Jednakże wyraźniej sprecyzowane ujęcia tej sfery wrażeń z lektury spotkać można w niewielkiej tylko liczbie prac.

Statyczność obrazów *Południa* przeciwstawiło dynamice *Wieczoru* 25 autorów. Plastykę w opozycji do przywołanych werbalnie lub zasugerowanych onomatopeją dźwięków i zapachów podkreśla bardzo ogólnie grupa 29 prac. Malowniczość, kolorystyczny, malarski charakter wizji południowej godziny uwydatnione zostały opisowo w 12, a wyraźniej pojęciowo sprecyzowane w 8 pracach, przy pominięciu zresztą całkowitym możliwych paralel („modry obłok z komina”, „błękitny cień żółtej kopicy”) z techniką pejzażową impresjonistycznego malarstwa. Większość z ogólnej liczby 120 wypowiedzi ogranicza się do streszczenia obrazów i przeciwstawienia skwaru jednej pory dnia rzeźwości drugiej, jako jedynej cechy różniącej obydwa wiersze.

Tym wyraźniej odcinają się od owego tła jednostkowe i odosobnione uwagi o naturalności metafor, przenoszących przy pomocy zespołu personifikacji i ożywień „sytuację w przyrodzie na płaszczyznę ludzkich doświadczeń”, o klasycyzmie utworu, opartym na zwięzłości, jasności i przejrzystości ujęcia tematu, albo o realizmie obrazów, który się łączy ze swo-

istym ich „przepiększaniem”, sprawiając, że wieś staje się „taka zwykła z jednej strony a tajemnicza z drugiej”. Największa liczba tego typu spostrzeżeń (5) zwraca uwagę na sielankowy charakter obrazu.

Niewiele większa jest częstotliwość prób określania postawy oraz intencji pisarza. Około 20 autorów wskazuje na umiłowanie wsi i wrażliwość na jej piękno; kilku z nich dostrzega związek tej cechy z humanistyczną afirmacją życia, kilku innych widzi w niej wyraz patriotyzmu. W 4 wypadkach wskazano na pochwałę pracy i produktywnego życia, w 8 zwrócono uwagę na wartość odczucia piękna szarej, niezauważalnej codzienności, serdecznego zainteresowania sprawami prostymi. W sumie uwagi takie spotkać można w niespełna 25% wypowiedzi.

W rzeczywistości recepcja różnych zasygnalizowanych tu treści wiersza przedstawia się zapewne korzystniej, trzeba bowiem uwzględnić możliwe pominięcia doznań, które autorzy uznali za mało odpowiadające tematowi porównania, trzeba też przyjąć, że pewnych treści prac nie doceniliśmy tu z powodu ogólnikowości ich pisemnego wyrazu. Wszystkie korekty jednak nie przesłonią niedostatków i luk w odbiorze treści lektury, które budzą niepokój i wymagają uważnej obserwacji przyczyn.

Teksty wypracowań rzucają na tę kwestię nieco światła. Wiersz Staffa, prosty z pozoru, należy do liryki pośredniej, w której odczytanie przeżyć podmiotu lirycznego wymaga zrozumienia konstrukcji świata przedstawionego, formułowania wniosków na podstawie funkcjonalnej analizy środków wyrazu, bez możliwości oparcia się na jakiegokolwiek autorskiej deklaracji. Tymczasem umiejętności uczniów w tym zakresie nie są wystarczające. By mówić o statyczności *Południa*, trzeba wejrzeć w przestrzenną kompozycję kolejnych jego obrazów, dostrzec zasadę doboru przymiotników i czasowników, a nade wszystko zaktualizować specyficzne, odmienne niż w *Wieczorze* jakości warstwy brzmieniowej tekstu: spokojny rytm trochejów i amfibrachów, łagodność zakończeń rymowych. Próby funkcjonalnej analizy wersyfikacji wystąpiły tylko w 11 pracach, 37 kandydatów w ogóle pomija te sprawy milczeniem, największa zaś grupa 72 wypowiedzi sprowadza uwagi o nich do mechanicznego zinventaryzowania ilości sylab i układu rymów. W podobnie mechaniczny sposób wylicza się również w formie mniej lub bardziej uporządkowanej epitetów, porównania i przenośnie, zamiast — jak spotykamy to tylko w 11 pracach — zanalizować rolę artystyczną tych środków. Ów brak refleksji nad funkcją specyficznego skupienia animizacji i personifikacji oraz nad walorami ekspresyjnymi epitetów stanął na przeszkodzie pełnemu zaktualizowaniu treści *Południa*.

Nieporadność w czytaniu języka liryki zaznaczyła się jeszcze wyraźniej w analizach wielofunkcyjnej metaforyki obrazów *Zagłębia Dąbrowskiego*. Utwór Broniewskiego informuje o sytuacji w dniach kryzysu.

wyraża ideowe zdecydowanie poety, stwarza sugestywny obraz krainy krwawego trudu i wzbierającego gniewu, przywołuje rytm pracy, zapraszając jednocześnie do poetyckiej gry znaczeń i dźwięków. Jest gęsty w swej materii poetyckiej mimo pozornej łatwości i banalności języka gazet i broszur agitacyjnych.

Młodzież, przyzwyczajona do chwytania treści niejako „od góry”, od warstwy znaczeń wprowadzonych pojęciowo, skupia uwagę przede wszystkim na streszczeniu ideologii pisarza na podstawie jego wypowiedzi o doli robotników, kapitalistycznym wyzysku i perspektywach rewolucji. Traktując wiersz — po części słusznie — jak plakat agitacyjny, czyta jego sens najogólniejszy, ale czyta niedokładnie, gubi z oczu jego agitacyjną siłę, treści, bez których niesposób odczytać właściwie ideologii i które zdecydowały o potędze wyrazu.

Oto na przykład wstępne strofy:

Szybie milczący i ciemny,
ożyjesz i będziesz gadał.
Po gniew — jak węgiel — kamienny,
windo złej pieśni
— ,na dół!

Po gniew, moja pieśni, najgłębiej
w serce ziemi się wwierć!
Węgiel dobywa Zagłębie,
Zagłębie dobywa śmierć.

W dół i w górę otchłanie mroku,
czarna troska, czarna robota,
a na ziemi — szeroko, szeroko —
widma domostw i gruda błota.

Zagłębie dobywa węgiel,
tu nie ma innego prawa.
Nocą nad widnokrzem
łuna błotnisto-krwawa,
w tej łunie — skrzypią wyciągi,
kraczą krany żelazne,
wywożą, wywożą pociągi
głaz rozbity na miazgę.

Trzeba wapnem skropić wagony.
Wapnem — czy ludzką krwią?!
Parowozów dech przyspieszony,
z remiz tabunem rwą.

Z ogólnej liczby 87 wypracowań na temat wiersza Broniewskiego około 30 zawiera świadectwa żywszej aktualizacji obrazu czarnej, widmowej krainy szybów, rozświetlonej krwawą łuną i smugami iskier. Tylko 9 przywołuje fragmentarycznie wrażenie dynamicznego tętna pracy. A przecież na tych motywach opiera się ostateczny efekt nastrojowy: poczucie

buntu, gniewu, oczekiwanie rewolucyjnego wybuchu, przekonanie o sile, sprężonej energii mas robotniczych. Brak wszystkich tych wyobrażeń wpływa niekorzystnie na stopień wierności odbioru warstwy znaczeniowej tekstu. Trafne skądinąd i zgodne z prawami artystycznej sugestii wypełnianie konkretnymi obrazami nędzy takich miejsc niedookreślenia, jak owe „widma domostw”, „gruda błota”, „mór, nędza i głód” (kandydaci rozwijają te sygnały w obszerne obrazy), fałszuje w dość istotny sposób ideę wiersza, gdy nie jest odpowiednio zrównoważone dostateczną konkretyzacją innych schematów wyglądownych. Pociąga to z kolei za sobą fałszywe rekonstrukcje obrazu autora jako przywódcy mało uświadomionych robotników, dodającego im otuchy, apelującego o zorganizowanie się i zatroskanego milczeniem Zagłębia.

Tym ogólnym kłopotom towarzyszy prawdziwe zmaganie się czytelników z subtelnościami znaczeniowymi poetyckiego języka. W słowach: „Szybie milczący i ciemny, ożyjesz i będziesz gadał” jedni dostrzegają metaforyczny wyraz dojrzwania świadomości i buntu robotników, inni tylko zapowiedź otwarcia zamkniętych kopalni. Przy trafnej na ogół interpretacji końcowego obrazu zapalania lontów dynamitowych jako symbolicznego hasła do walki, kilku czytelników rozumie go jednak dosłownie, jako zapowiedź wysadzenia w powietrze hut i szybów. Odwrotnie znów w paru wypowiedziach „smugi czerwonych iskier” interpretuje się zbyt pochopnie w konkretnym kontekście pogoni za chlebem i zyskiem jako sugestię zbliżającej się rewolucji lub aluzję do czerwonej krwi robotników.

Owo nadużyte nieco i w konsekwencji stępione znaczeniowo wyrażenie o ludzkiej krwi, czerwonej krwi otrzymuje natomiast rozmaite nieoczekiwane interpretacje przy lekturze dwuwiersza:

Trzeba wapnem skropić wagony.
Wapnem — czy ludzką krwią?!

W grupie prac, które się tym urywkiem tekstu zajmują, 20 dostrzega w słowach poety wyraz przejęcia się dolą robotników, ich krwawym trudem, lecz w 6 innych mowa jest o rewolucji, mającej skropić wagony krwią kapitalistów, w jednej o krwawym tłumieniu buntów robotniczych, a w dalszych dziesięciu po prostu, całkiem dosłownie — i nonsensownie zarazem — o skrapianiu wagonów ludzką krwią zamiast wapnem.

Więcej jeszcze zmartwień przysporzył kandydatom metonimiczny dwuwiersz:

Na rogu stoi policjant,
Nad policjantem — Bóg,

Większość prac przezornie omija te słowa. W 6 tylko interpretacjach pojawia się poprawne wskazanie na terror policyjno-klerykalny jako wy-

kładnik sensu obrazu. Pewna liczba czytelników próbuje innych kluczy, sprawdzonych w szkolnej analizie romantycznych lub modernistycznych zwad z Bogiem np.:

„Poeta jest przekonany, że sprawiedliwość jednak nastąpi i wymierzy ją Bóg”.

„Mówi, żeby robotnicy nie załamywali się, nie tracili nadziei. «Nad policjantem Bóg». Bóg jest symbolem wolności, sprawiedliwości”.

„[...] Jednym z wrogów robotników jest policjant (działający w imię faszyzmu), ale jeszcze większym Bóg. W ten sposób autor jakby oskarżał właśnie Boga za fatalną sytuację, za to, że mając ponoć siłę nadprzyrodzoną nie może nic zdziałać. Żal poety do Boga przypomina mi improwizację Konrada w III cz. *Dziadów* A. Mickiewicza”.

„Poeta widzi na rogu ulicy policjanta, który pilnuje porządków, a nad nim jest już tylko Bóg, który, chociaż jest taki wszechmocny, to jednak nie może, względnie nie chce zmienić istniejącego stanu rzeczy”.

„Górnicy zdolni są do podjęcia walki, ale nie mają ku temu dogodnych warunków: na rogu stoi policjant, nad policjantem — Bóg”.

„Najwyższą rolę w państwie pełnił prezydent, który ze swej działalności odpowiadał tylko przed Bogiem”.

Nie przeszkadzają autorom takie ujęcia w następnych zaraz zdaniach mówić o gotowości robotników do walki o swe prawa. Nie przeszkadzają, gdyż owa sprzeczność myśli jest w istocie rzeczy brakiem zastanowienia się nad sensem obrazów, rezygnacją z analizy na rzecz opowiadania metafor własnymi słowami, kapitulacją przed niezrozumiałym językiem.

W wierszu J. Tuwima *Pierwszy Maja* rola metafory jest jeszcze bardziej wydatna:

Mokłą czerwienią, wzburzoną, wydętą,
W oknie otwartym chorągiew furkoce,
W czerwone święto, w czerwone święto
Dzień się roztopił w słonecznej patoce.

W ciepło niebieskie okna wycięto,
W pokojach snopy, złote pociski,
Luster i błysków śliskie umizgi.
Bucha z błękitu niebieskie święto!

Światłem spienione oddycha piętro,
Oślepiające jarzą się dachy
I milion światła w gorące święto
W oknach zwierciadłem przewraca gmachy!

A wiatr się tarza po srebrnej wodzie,
Zartęcił blaskiem, rozchwiał obłoki.
Piętra się łamią w słonecznej wodzie,
Szkło dzwoni w wodzie jasnogłębokiej!

Salwo promienna Złotego Oka!
 Bij w wodę, w dzwony, w dzwoniącą wodę!
 Swobodo moja bardzo wysoka,
 Skrzydłami uderz w pogodę!

Przewróć się w wietrze przez miasto mostem,
 Furkotem blasku chorągwiej, krasna!
 Z Wisły do nieba, z wiatru do miasta,
 Światłem radosnym wiosna i jasna,
 Swobodo moja, swobodo własna!
 W czerwień cię wpięto, w błękit zakłęto,
 W wodę wdzwoniono, w piętra podjęto,
 Szalej, czerwona, niebieska, zielona,
 W czerwone święto, w niebieskie święto,
 W zielone święto majowe!

Recepcja treści tego wiersza potwierdza sąd o podstawowym, rozstrzygającym znaczeniu nawyku i umiejętności obcowania z językiem dzieła. Tam, gdzie są one zadowolające, najczęściej dokonywa się konkretyzacja w miarę pełna i poprawna, gdzie ich nie starcza, obserwować można ucieczkę od tekstu w kierunku konkretyzacji przybliżonych, przypadkowych, nieadekwatnych do intencji dzieła, uformowanych pod wpływem sugestii tytułu, okoliczności lektury i tym podobnych czynników. Pomija się wówczas przedmioty przedstawione, wyglądy i system znaczeń schematycznie przez utwór zakreślonych, uzupełnia się natomiast, rozwija i wzbogaca dodatkowymi obrazami najodleglejsze sugestie znaczeń.

Trudno tu przytaczać przykłady wymieszania trafnych reakcji na ogólny nastrój i specyficzny wyraz artystyczny wiersza z najróżnorodniejszymi nieporozumieniami w zakresie konkretyzacji szczegółów i odczytywania znaczeń. Zaledwie dwie osoby na 60, choć dziwić to może po stosunkowo niedawnej szkolnej lekturze poetów dwudziestolecia, dowodzą w swych wypowiedziach zorientowania w sytuacji genetycznej wiersza, powstałego w początkach poetyckiej działalności Tuwima, w roku 1923. W tym stanie rzeczy tytuł wiersza, wrażenie czerwieni wydętej w oknie chorągwi, sugestia epitetów: czerwone, niebieskie, zielone, kojarzących się sporej liczbie czytelników ze współczesną symboliką barw sztandarów, wreszcie wielobarwny potok wrażeń słonecznego majowego dnia i specyficzny nastrój dynamicznego podniecenia — wszystko to sprzyjało konkretyzacji obrazów wiersza jako próby odtworzenia pochodzenia pierwszomajowego. Tłumaczyć to również może, dlaczego apostrofy do swobody zostały w ponad 25% prac zinterpretowane jako wyraz radości poety z wywalczonego sprawiedliwego ustroju, z wolności i życia w pokoju.

Ja — wyznaje pewna kandydatka — po przeczytaniu tego wiersza z łatwością mogłam sobie wyobrazić, jak ulicami np. wyzwolonej Warszawy maszeruje młodzież, niosąc transparenty, robotnicy, hutnicy, polska inteligencja. W rytm tego pochodu

jak gdyby maszerują flagi, szturmówki, dużo zieleni. Uczestnicy pochodu śpiewają, cieszą się z wolności i swobody, z równości i braterstwa nie tylko między Polakami, ale także z tego braterstwa, o które robotnicy walczyli tyle lat, z współpracy z robotnikami innych narodów.

Korzystając z różnych pretekstów wyrazowych wpisuje się chętnie takie konkretne, corocznie przeżywane osobiście treści w wypowiedź liryczną poety, zrodzoną z jakże odmiennych nastrojów i warunków pierwszych lat międzywojennych.

Z podobnymi odczytaniem sąsiadują kontrastowo, niekiedy zresztą i na kartach jednej i tej samej pracy, wierne tekstowi rekonstrukcje nastroju uskrzydłającej indywidualnej swobody, dynamicznego zespolenia z przyrodą, radości, której przyczyny zaznaczone zostały w wierszu bardzo wątko. Analiza treści staje się wówczas niemal równoznaczna z analizą języka, ukazuje, jak zachwyty nad ruchem, barwą, światłem majowego dnia prowadzi poetę do poszukiwania neologizmów i ożywania rytmu:

Słowa, zdania — czytamy w innej pracy — skrzące się od porównań, metafor, wybuchają ciągle, jedno po drugich, szybkie, zdyszane, jakby ktoś chciał wykrzyknąć całą swoją radość za jednym zamachem, tak szybko, że aż brakuje oddechu.

Oba przytoczone ostatnio urywki wypowiedzi świadczą, jak ogromne różnice mogą zachodzić w poziomie i kierunku recepcji treści utworu lirycznego. Konkretyzacja obrazów i odbiór znaczeń tekstów czytanych w szkole nie odpowiada wiernie wyobrażeniom wykształconego polonisty, utwierdzanego w swych sądach wypowiedziami lekcyjnymi najlepszych uczniów.

Odchylenia i błędy recepcji mają rozmaite źródła. Wiążą się bez wątpienia ze stopniem skomplikowania metaforycznego języka tekstów, lecz zależą także od wielu ich dodatkowych współkomponentów, nie rozważanych w niniejszej analizie. W pewnych wypadkach nieporozumienia wpływają z konfliktu między sytuacją genetyczną wiersza i okolicznościami jego odczytywania, odrębnym tłem przeżyć autora i czytelnika. Przede wszystkim jednak o niedostatkach recepcji decyduje przygotowanie odbiorcy. Winna tu bardzo często tolerancja nauczyciela wobec konwencjonalnych schematów interpretacji oderwanych od tekstu, która ośmiela do konkretyzacji nieadekwatnych i przypadkowych. Winien brak czasu na lekcjach, utrudniający przejście od ogólnych wrażeń do ściślejszego spreycyzowania przedmiotu wypowiedzi artystycznej⁷. Winna też uległość wobec zakorzenionych tradycji sztywnego podziału na „stronę formalną” i „stronę treściową” dzieła, tradycji, które z analizy formy czynią sztukę samą w sobie i dla siebie, więc bezużyteczną i nierzadko pomijaną na rzecz prac ważniejszych. Zapomina się lub nie uświadamia dość wyraź-

⁷ Na konieczność takiej drogi w szkolnej lekturze zwracał niegdyś uwagę M. Des Loges (*Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*. „Polonista” 1936, z. 2/3, 4).

nie, że każdy składnik dzieła literackiego współtworzy jego architekturę, a więc należy do formy, lecz jest zarazem obciążony znaczeniem, to znaczy jest składnikiem treści, do pełniejszego zrozumienia treści utworu trzeba zatem dochodzić przez czytanie jego języka.

Czy absolwenci naszych liceów będą czytać wiersze Przybosa bez „jakichkolwiek trudności”, zdecydować może to, kiedy potrafimy wprowadzić do pracy szkolnej punkt widzenia poetyki jako jednolitą podstawę zbliżenia uczniów zarówno do tekstów dawnych jak i współczesnych⁸.

3

Zagadnienie zasygnalizowane tu zaledwie w oparciu o zebrany okazjonalnie materiał warte jest szerszych badań w różnych środowiskach szkolnych i warunkach dydaktycznych przy zastosowaniu odpowiednio dobranych tekstów poetyckich. Na tle bujnie rozrosłych studiów nad przeżyciami czytelnickimi młodzieży oraz nad kulturą czytania i przysposobieniem do lektury beletrystyki i tekstów popularnonaukowych zaniedbanie tego odcinka jest rażące. Wiąże się ono — można sądzić — ze skomplikowaniem i delikatnością materii rozważań oraz z niepewnością granicy między liryką jako sferą najbardziej indywidualnych przeżyć a zarazem treścią oświatową. Sposób odbioru tej treści przez uczniów powinien wskazywać najwłaściwsze metody omawiania. Wiąże się to także z niepełnym skryształizowaniem się stanowisk psychologii, estetyki, teorii literatury w szeregu węzłowych kwestii w zakresie problematyki istnienia dzieła sztuki i jego odbioru.

Próba analizy wypracowań o wierszach naprowadza na szereg problemów metodologicznych, które trzeba rozważyć na wstępie do wszelkich dalszych badań w tym kierunku. Gruntowniejsze spojrzenie na trudności odbioru poezji wymaga przede wszystkim ograniczenia i sprecyzowania zagadnień badawczych. Postulat ten dotyczy głównie pojęcia recepcji, którego znaczenie najogólniejsze, obejmujące całokształt intelektualnych

⁸ Zob. T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Czytamy utwory współczesne. Analizy*. Warszawa 1967, s. 7, 12—13. J. Sławiński uzasadnia we wstępie do wyboru analiz takie właśnie stanowisko, chociaż nie tak, że w wypadku poezji wyrosłej ze sprzeciwu wobec konwencji liryki romantycznej „[...] kategorii poetyki opisowej, do których przywykliśmy w praktyce nauczania, mogą okazać się podwójnie nieadekwatne wobec rozpatrywanych zjawisk. Z jednej strony zmuszać będą do wyodrębniania i hierarchizowania poziomów, które bądź w ogóle są ignorowane przez dzisiejszych twórców, bądź też występują w zasadniczo odmiennym porządku ważności. Z drugiej zaś strony owe kategorie nie będą obejmować tych poziomów organizacji dzieła, które zaktualizowała dopiero literatura współczesna” (s. 13).

i emocjonalnych procesów odbioru nowych treści⁹, wydaje się w tym wypadku za szerokie. Z punktu widzenia celu badań należy odsunąć na dalszy plan ważny składnik kompleksu spraw dotyczących się stosunku czytelnika do utworu i oceny przez niego różnych dostrzeganych wartości. Recepcję trzeba by ujmować w jej wąskim sensie jako problematykę rozumienia tekstu, poprawnego i pełnego odbioru jego znaczeń.

Przy niejednoznacznym sposobie interpretacji kwestii rozumienia w pracach psychologicznych¹⁰ i estetycznych nie jest jednak wcale rzeczą oczywistą, co to znaczy rozumieć wiersz.

Zdaniem M. Kreutza rozumienie tekstów należy rozpatrywać w ciśniejszym, ale za to właściwym sensie terminu, jako tłumaczenie lub rozszyfrowywanie znaków. Obejmuje ono: a) kojarzenie znaków czyli wyrazów z przedstawieniami przedmiotów, b) równoczesne ich ujmowanie jako członów pewnego stosunku i c) różne dodatkowe czynności intelektualne, takie jak: selekcja znaczeń wyrazów odpowiednia dla stosunku przedmiotów wyrażonego w zdaniu, uzupełnianie brakujących lub niedokładnie sprecyzowanych szczegółów czy wreszcie orientacja w okolicznościach wypowiedzi¹¹. Kreutz za najistotniejsze dla rozumienia uważa ujmowanie znaków jako członów stosunku, rzadko bowiem występują w naszej świadomości izolowane przedstawienia, prawie zawsze wchodzi one w skład myśli, których zasadniczą formę stanowią sądy, najmniejsze składniki naszego życia intelektualnego.

W zastosowaniu do mowy poetyckiej tak intelektualistycznie pojęte rozszyfrowywanie znaczeń kolejnych zdań nie jest wystarczające. Nawet nie przekraczając granic wyżej pojęciu rozumienia zakreślonych, należałoby zasadniczo odwrócić w tym wypadku stosunek poszczególnych jego składników. Kojarzenie znaków wyrazowych z przedstawieniami przedmiotów, selekcja znaczeń, uzupełnianie luk i modyfikacja sensów na podstawie okoliczności wypowiedzenia (wewnętrznych, tj. kompozycji obrazów i zewnętrznych, tj. systemu odniesień literackich) — wszystko to zyskuje z reguły w rozumieniu wypowiedzi poetyckiej przewagę nad sumą znaczeń kolejnych sądów.

Gdyby jednak nawet dokonać takich modyfikacji, definicja rozumienia przyjęta przez Kreutza pozostałaby mimo to zbyt wąska. Oto bowiem na przykład, zastosowana konsekwentnie przez autora w analizie wiersza

⁹ W. Szewczuk określa recepcję jako „[...] całokształt tych zmian, jakie zachodzą w jednostce, gdy aktywnie ustosunkowuje się do wytworów ludzkich z nastawieniem na ich przyjęcie, wchłonięcie, opanowanie, na ich odbiór” (*Recepcja treści oświatowych*, Wrocław 1969, s. 7).

¹⁰ Przeglądu stanowisk dokonuje M. Kreutz (jw., s. 13—34). Zob. nadto: E. Franus, *Problem rozumienia w psychologii*. „Przegląd Psychologiczny” 1968, nr 15.

¹¹ M. Kreutz, jw., s. 24—29.

Pierwszy Maja, prowadzi do wniosku, że utworu tego w pierwszym, właściwym znaczeniu terminu, zrozumieć nie można. Ponieważ wiersz ten był przedmiotem analizy i w naszym doświadczeniu, wydaje się celowe przytoczenie tu większego fragmentu rozważań Kreutza tym bardziej, że ilustrują one dobrze stopień trudności Tuwimowskiego tekstu dla czytelnika:

Ten wiersz, podobny do utworu muzycznego, nie ma określonej treści lub warstwy intelektualnej, nie podaje sądów ani informacji, które należałoby zrozumieć. Autor zebrał w nim szereg wyrazów, mających określone zabarwienie uczuciowe; wiersz ma wywołać w czytelniku nastrój radosnej swobody. Analiza intelektualna wykrywa niejasności, przeciwieństwa; szczegółów podanych w tym wierszu w żaden obraz złożyć nie podobna. Swoboda nadeszła „w wietrze przez miasto mostem”; może to pochód ludzi przeszedł przez most i przez miasto, ale skąd i dokąd nie wiadomo. Czy tę swobodę wyobrazić sobie jako obłok, który wiatr nad miastem pędzi, czy jako ludzi idących w wietrze przez miasto lub jeszcze inaczej, żaden konkretny obraz nie jest słowami wiersza wyznaczony. W tym zdaniu chodzi, jak sądzę, o to, że świadomość swobody ma w sobie coś porywającego, pędzącego jak wiatr. [...] Swoboda jest „furkotem blasku chorągwi krasna”¹²; nie wiadomo, czy chodzi o furkot blasku, co nic nie znaczy, czy o furkot chorągwi, co byłoby zrozumiałe, ale co blask w tym zestawieniu robi? Swoboda krasna, czyli barwna może znaczyć, że w pochodzie niesiono różnobarwne chorągwie, ale krasna furkotem? Te wyrazy znów się nie łączą, bo jest to zestawienie wrażeń różnej jakości. Sądzę, że te wyrazy nie mają nic znaczyć, że nie są użyte jako znaki, lecz jako środki do wywołania nastrojów radosnych, które towarzyszą uczuciu swobody, uwolnienia się z niewoli, przymusu. Zarówno barwność jak blask i furkot chorągwi na wietrze nastrajają nas radośnie¹³.

Bardzo wyraźnie rysują się dwa plany tego rozbioru. Pierwszy, wierny przyjętej definicji rozumienia, zmierza do tezy, że wiersz Tuwima jest niezrozumiały, ponieważ nie wyraża żadnej zbornej, logicznie jasnej myśli. Drugi pojawia się jako konieczna korekta takiego osądu: autor analizuje swe wrażenia artystyczne i wyklada własny pogląd na sens użytych przez pisarza w taki to właśnie sposób środków językowych. Inaczej mówiąc, tłumaczy, jak rozumie czytany tekst jako dzieło sztuki. Uwagi jego — co jest tu istotne — nie ograniczają się do formalnej analizy środków wyrazu; zdaje on także sprawę z tego, jak rozumie treści przeżyć przez owe środki zasugerowane, nie wprost wyrażone.

Opisany przykład konfliktu rygorystycznej definicji z potrzebą praktyczną¹⁴ wskazuje, że w ocenie stopnia rozumienia przez ucznia tekstów poetyckich (lub szerzej: literackich) poza umiejętnością rozszyfrowywania znaczeń wyrazów i kolejnych zdań tekstu liczyć się powinny także

¹² Właściwie „chorągwiej, krasna”; skomplikowania obrazu przez użycie owego rozkaźnika — neologizmu analiza Kreutza nie uwzględnia.

¹³ M. Kreutz, jw., s. 262—263.

¹⁴ Definicja Kreutza może być przydatna do oceny stopnia zrozumiałości tekstu, lecz niemożliwa badanie recepcji wyższych układów znaczeniowych (którym np. zamierzona niezrozumiałość może służyć).

poczucia dotyczące się jego specyficznemu skomponowanej całości artystycznej, a zwłaszcza wzajemnego ustosunkowania składników wyższego układu znaczeniowego i semantycznej ich nośności. Ujęcie takie skłania się ku szerszej definicji rozumienia, którą W. Szewczuk sformułował następująco:

Przedmiot (w najogólniejszym znaczeniu słowa) jest rozumiany przez kogoś, jeżeli potrafi on nim operować zgodnie z jego właściwościami, względnie potrafi opisać jego właściwości (w najogólniejszym znaczeniu słowa) niezależnie od warunków operowania nim czy opisywania go¹⁵.

Obiektywne kryteria psychologiczne rozumienia tekstów precyzuje autor tej definicji bliżej w kilku punktach:

Słowa, zdania, tekst są rozumiane, jeżeli recypująca je osoba:

- albo potrafi wskazać bezpośrednio w obiektywnej rzeczywistości przedmioty, właściwości, stosunki, zależności przez nie pośrednio odzwierciedlane,
- albo potrafi nimi operować zgodnie z ich obiektywnym znaczeniem w ramach danego układu,
- albo potrafi je ustosunkować do innych elementów treściowych adekwatnie do ich obiektywnego znaczenia,
- albo wreszcie potrafi je transponować na inną postać językową bez zmiany jej treści¹⁶.

Drugie i trzecie zwłaszcza z wymienionych tu kryteriów mogą spełniać szczególną rolę w ocenie rozumienia tekstów poetyckich. Biorą one bowiem pod uwagę umiejętność operowania znaczeniami słów i zdań tekstu w ramach układu subiektywnie zdeformowanej rzeczywistości artystycznej i na tle pewnego określonego kontekstu literackiego.

Propozycje ujęcia tego problemu na terenie estetyki — przy znacznym zróżnicowaniu stanowisk metodologicznych — pozostają w wielu punktach w zgodzie z systemem powyższych kryteriów.

W poglądzie na kwestię odbioru i rozumienia treści utworu zaznaczają się tutaj dwa różne podejścia: od strony subiektywnej sytuacji obcującego z dziełem odbiorcy i z punktu widzenia struktury recypowanego materiału, składników, które mają być w utworze dostrzeżone i rozumiane.

Według M. Gołaszewskiej¹⁷ wychowanie estetyczne opierać się powinno na rodzącym się u określonego odbiorcy wobec określonego dzieła sztuki dążeniu do jego rozumienia. Różny może być bowiem pożądanym subiektywnie kształt rozumienia, zależny od osobistych potrzeb człowie-

¹⁵ W. Szewczuk, *Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań*. Kraków 1960, s. 50.

¹⁶ Jw., s. 50—51.

¹⁷ M. Gołaszewska, *Zagadnienie rozumienia dzieła sztuki*. „Studia Estetyczne”. T. 1. Warszawa 1964, s. 41—60.

ka wchodzącego w kontakt z dziełem. Dla jednych „zrozumieć” znaczy zostać przekonany, że spostrzegany przedmiot jest (i dlatego jest) dziełem sztuki, inni sądzą, że w uchwyceniu sensu utworu dopomoże im zapoznanie się z jego genezą psychologiczną, historyczną czy techniczną, inni jeszcze chcieliby go zrozumieć bądź to przez uchwycenie podobieństwa do schematu dzieł sobie już znanych, bądź przez odwołanie się do tematu, do przeżyć własnych, autora czy postaci przedstawionych, bądź wreszcie przez poznanie teorii, która w dziele znalazła swe odbicie. Zakładając, że określony sposób rozumienia jest zawsze jednym z wielu możliwych, nie próbuje Gołaszewska rozstrzygać, który z nich jest właściwszy, najtrafniejszy, odpowiedź na to pytanie jest bowiem uzależniona od przekonań światopoglądowych i przyjętej teorii sztuki. Jednakże nie każdy z owych sposobów uważa autorka za wystarczający, a na pierwszy plan wysuwa w swej opinii najwartościowsze tzw. rozumienie specyficzne, w którym odbiorca zmierza do odkrycia zamiaru artystycznego dzieła, próbując uchwycić właściwą rolę i specyficzną funkcję „języka” danej sztuki, dostrzec najdonioślejsze dla danego dzieła struktury artystyczne, zawarte w jego gotowym kształcie.

Przy odmiennym, nierelatywnym podejściu do problemu, podobne w tym punkcie jest stanowisko M. Wallisa. Właściwe ujęcie układu, budowy, struktury elementów danego dzieła uważa on za jeden z głównych czynników zrozumienia, obok właściwej interpretacji pierwiastków semantycznych i psychologicznych oraz zdawania sobie sprawy z dążeń artystycznych twórcy dzieła¹⁸.

Pierwiastkiem, wobec którego opinie są najbardziej podzielone, jest w tym ujęciu kwestia rozumienia kryterium orientacji w dążeniach artystycznych twórcy. Wallis nie tylko wymienia owo kryterium na pierwszym miejscu, ale ponadto wprowadza je w treść pozostałych, mówiąc o „właściwym” ujęciu układu i „właściwej” interpretacji pierwiastków semantycznych w sensie zgodności z dążeniami artysty. Tymczasem ten naturalny z pozoru postulat pociąga za sobą w praktyce dość istotne trudności ze względu na możliwą dwuznaczność. Na jeden z jego sensów możliwych wskazuje W. Szewczuk, gdy przeciwstawia się idealistycznym koncepcjom rozumienia jako wczuwania się w intencje osobowości twórczej, w akty woli artysty. Szewczuk słusznie twierdzi, że informacja o tym, co twórca zamierzał swym dziełem wyrazić, może, ale nie musi wzbogacić jego rozumienia, często zaś bywa powodem dopatrywania się w wierszach rzeczy, o których się poetom nie śniło¹⁹. Podobnie i M. Gołaszewska zastrzega się, że odkrywaniu zamiaru artystycznego dzieła na-

¹⁸ M. Wallis, *Przeżycie i wartość*. Kraków 1968, s. 14.

¹⁹ W. Szewczuk, *iw.*, s. 20—23.

leży rozumieć jako wnioskowanie z jego struktur artystycznych, nie zaś „domyślanie się” rzeczywistych intencji twórcy²⁰.

Trzeba zauważyć, że sam Wallis we wstępie do całościowego wydania swych prac na te tematy wycofuje się z niejasnego rozróżnienia przeżyć estetycznych właściwych i niewłaściwych na zasadzie ich odpowiedniości wobec intencji twórcy dzieła. Proponuje tu raczej ostrożną formułę przeżycia właściwego jako umożliwionego przez własności dzieła i nie pozostającego w niezgodzie z intencjami artysty, w pewnych zaś wypadkach (z uwagi zwłaszcza na ewolucję naszych sposobów odbioru i gruntowną zmianę okoliczności, np. językowych) gotów jest uznać zaistnienie pełnowartościowych przeżyć i rozumienia utworu, nawet gdy zgodności tej nie ma²¹.

Wallis, wymagając uświadamiania sobie „dążeń artystycznych twórcy”, ma często w istocie rzeczy na uwadze co innego, nadaje temu sformułowaniu sens historyczny pewnej konwencji artystycznej, której artysta ulega i którą współtworzy. W takim sensie kryterium omawiane wiąże się w efekcie bardzo ściśle z umiejętnością operowania elementami rzeczywistości artystycznej i opisu jej właściwości w ramach wyższego układu, w jakim ona funkcjonuje.

Rozumienie dążeń artystycznych w pewnym dziele sztuki — uzasadnia Wallis — ułatwia nam często rozumienie układu tego dzieła lub jego części, mianowicie skłaniając nas do szukania w tym dziele układów pewnego określonego typu. Malarze renesansu i klasycyzmu podkreślają linię, kontur, kształt, dotykowe krawędzie przedmiotów, natomiast malarze baroku, rokoka i impresjonizmu rozplawiają linię, operują płamą o nieuchwytnych granicach, dążą do wywołania pobieżnego wzrokowego wrażenia całości [...].

I dalej:

Rozumienie dążeń artystycznych w pewnym dziele sztuki pomaga nam uświadczyć sobie strukturę semantyczną tego dzieła. Dyktuje nam kiedy mamy przybrać wobec pewnego dzieła postawę semantyczną i kiedy tej postawy przybierać nie należy. Poucza nas, że nie należy wcale dążyć do wydobycia jasnej treści pojęciowej z pewnych utworów poetyckich, gdyż właśnie niejasność i częściowa niezrozumiałość semantyczna tych dzieł jest w ręku ich twórców potężnym czynnikiem nastrojowym, służy im do wywoływania pewnych określonych efektów artystycznych²².

Tak zobiiektywizowane pojęcie dążeń artystycznych sugeruje już nie próby domyślania się intencji twórcy, ale analizę rozumienia tekstu na tle stanu wiedzy ucznia o odpowiednich konwencjach artystycznych. W tym sensie kryterium to da się pogodzić z poglądem reprezentowanym w psychologii przez S. Szumana i W. Szewczuka, że rozumienie należy rozpatrywać na tle posiadanego doświadczenia²³.

²⁰ M. Gołaszewska, jw., s. 56.

²¹ M. Wallis, jw., s. 17—20.

²² Jw., s. 72—73.

²³ Zob. W. Szewczuk, jw., s. 26.

W świetle zreferowanych stanowisk wydaje się słuszne, by w analizie recepcji treści tekstów poetyckich posługiwać się ze względu na skomplikowanie przedmiotu systemem kryteriów rozumienia możliwie wielostronnym. Obok stanowiska semantycznego, które kontroluje umiejętność wydobywania ze znaków językowych zaszyfrowanej w tekście sumy wiedzy o rzeczywistości, przyjąć trzeba dwa inne punkty widzenia: pierwszy — strukturalny, badający stopień uświadamiania sobie przez odbiorcę konstrukcyjno-funkcjonalnej swoistości tekstu oraz zdolność opisu jego cech, opartą na niezbędnej wiedzy historycznoliterackiej; drugi — operacyjny, który wnosi wymagania precyzji i samodzielności językowego wyrazu poznania²⁴.

Zdaniem S. Szumana to, co na wstępie tych rozważań określiliśmy jako rozumienie tekstu czyli pełny i poprawny odbiór znaczeń mowy poetyckiej (w jej określonej całości strukturalnej — dodać by teraz trzeba), nie jest równoznaczne z pełnym aktem rozumienia. Moment uobecniania sobie danego dzieła percepcyjnie, percypowania „dostatecznie jasno i wyraźnie w zróżnicowanej, wieloskładnikowej jego zawartości i strukturalnie”²⁵, stanowi podstawę, na której nadbudowuje się dopiero równoczesne, dopełniające ów akt przeżycie estetycznego powabu i piękna dzieła²⁶. Zarazem jednak Szuman sceptycznie ocenia wszelkie próby przeniknięcia do subiektywnej sfery doznań estetycznych odbiorcy sztuki²⁷. W tej sytuacji wydaje się uzasadnione skupienie uwagi na dokumentach recepcji, by stwierdzać, co z zawartości i struktury czytanego wiersza znalazło z nich i w jakim stopniu odzwierciedlenie.

Trudność nie mniejsza od definicji rozumienia wiąże się z kwestią, co należałoby uznać za miarę poprawnego odbioru znaczeń mowy poetyckiej.

Lektura całego zbioru wypracowań dobitnie uświadamia, że w każ-

²⁴ Ujęcie to, oparte ogólnie na systemie kryteriów przyjętych przez W. Szewczuka, wydaje się także zbiegać z poglądem, który zaprezentowała D. Gierulanka w pracy: *Zagadnienie swoistości poznania matematycznego* (Warszawa 1962). Autorka odróżnia trzy odmiany rozumienia, o których można mówić zależnie od sytuacji i charakteru samego przedmiotu rozumienia: a) rozumienie sensu, znaczenia, intencji tego, co dane (np. wyrazu, gestu), b) rozumienie struktury, pewnej złożonej z elementów całości (np. teorii, przedmiotu) i c) rozumienie roli, funkcji, jaką pełni to, co dane w pewnej konsytuacji, kontekście (chodzi o relacje między częścią i całością, przedmiotem i sytuacją itp.). Por. E. Franus, jw., s. 139.

²⁵ S. Szuman, *O możliwościach i trudnościach poznania dzieł sztuki*. [w:] S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Wyd. 2. Warszawa 1969, s. 57.

²⁶ Jw., s. 53.

²⁷ „Trudność opisanie — zauważa Szuman — a szczególnie także określenia i zdefiniowania, na czym polegają i jak przebiegają procesy aktywnego przeżywania dzieł sztuki, stoi na przeszkodzie naukowemu badaniu tych procesów zarówno w psychologii, jak w estetyce. Póki nie znajdziemy odpowiedniej metody badania owych przeżyć, zagadnienie przeżywania dzieł sztuki nie będzie mogło być wyjaśnione w sposób naukowy”. (Jw., s. 91).

dym indywidualnym akcie czytania słowo poetyckiego tekstu staje się innym ciałem czytelniczej percepcji. Sytuacja ta narzuca pytanie o granice obszaru dowolności owych rekonstrukcji i konkretyzacji. Nieostre widzenie tych granic pociąga bowiem za sobą mglistość postulatów dotyczących się prawidłowego odbioru zawartości tekstu. Mówiąc o „pełnym”, „poprawnym”, „trafnym”, „wiernym” odbiorze treści wierszy, dotykamy jednego z najbardziej dyskusyjnych punktów teorii dzieła literackiego.

W opinii R. Ingardena dzieło literackie ma charakter schematyczny i zawiera w różnych swoich warstwach (brzmień, znaczeń, przedmiotów przedstawionych, wyglądom) liczne miejsca niedookreślenia i różne trzymane „w pogotowiu” elementy potencjalne. Nie jest więc tym, co stanowi konkretny przedmiot percepcji artystycznej:

[...] Ono samo — tłumaczy Ingarden — stanowi jedynie jakby szkielet, który czytelnik pod wieloma względami uzupełnia czy dopełnia, a niejednokrotnie także i pod wielu względami zniekształca lub zmienia, i dopiero w tej nowej, pełniejszej, konkretniejszej, choć i tak nie całkiem konkretnej, postaci stanowi wraz z tym uzupełnieniem bezpośredni przedmiot percepcji i rozkoszy estetycznej²⁸.

Jedyną możliwością estetycznego obcowania z dziełem stanowi więc konkretyzacja, czyli ta całość, w której dzieło występuje w uzupełnieniach i przekształceniach poczynionych przez czytelnika. Własności samego dzieła, struktura psychiczna czytelnika, jego sprawność w lekturze, upodobania, warunki, w jakich odbywa się czytanie i liczne inne jeszcze czynniki sprawiają, że między poszczególnymi konkretyzacjami dzieła zarysowują się znaczne różnice. Nie przeszkadza to jednak — twierdzi Ingarden — istnieniu wielu konkretyzacji w równej mierze przez dzieło dopuszczonych²⁹.

W mechanizmie uzupełnień, zmian i zniekształceń, jakie wprowadza konkretyzacja, szczególną rolę przypisuje Ingarden niezdolności odbiorcy do jednakowo pełnego przeżycia wszystkich komponentów złożonej struktury. Z różnych aktów percepcyjnych niektóre tylko w danym momencie spełniane są centralnie, z pełną aktywnością, pozostałe zaś ubocznie lub zgoła peryferycznie, co sprawia, że dzieło nigdy nie jest ujmowane w sposób pełny i we wszystkich swych warstwach³⁰ w różnym zwłaszcza stopniu dochodzą do aktualizacji takie składniki, jak wyglądy przedmiotów przedstawionych, potencjalne elementy znaczeń i różne jakości estetyczne aktywne (jakości brzmień słownych, barw występujących w wyglądach, jakości formalno-konstrukcyjne itp.).

Czynnikiem, który we wspomnianym mechanizmie odgrywa rolę nie-

²⁸ R. Ingarden, *Z teorii dzieła literackiego*. [w:] *Problemy teorii literatury*. Wrocław 1967, s. 45.

²⁹ Jw., s. 52.

³⁰ Tenże: *O dziele literackim*. Warszawa 1960, s. 411—412.

mniej ważną, jest dla Ingardena moment uzupełniania dzieła przez składniki w nim nie występujące, ale wyznaczone jako możliwe wypełnienie miejsc niedookreślenia istniejących w dziele. Usuwamy te miejsca niedookreślenia w warstwie przedmiotów przedstawionych „[...] uzupełniając poszczególne przedmioty lub sytuacje przedmiotowe składnikami lub momentami, które jakby wstawiamy w te miejsca”³¹.

Ten punkt teorii Ingardena spotkał się z krytycznym przyjęciem ze strony J. Kleinera, a następnie H. Markiewicza. Obaj uczeni nie zaprzeczają częstemu występowaniu uzupełnień ze strony czytelnika, przeciwstawiają się jednak ich traktowaniu jako koniecznych, wymaganych przez dzieło operacji wyobraźni i pamięci. Kleiner twierdzi, że struktura świata przedstawionego w literaturze odpowiada strukturze świata zapamiętanego, w którym niewielki zespół rysów — skondensowanych za to i intensywnych — wystarcza w zupełności do wywołania w wyobraźni żywego i indywidualnego przedmiotu bez potrzeby uzupełnień szczegółami dodatkowymi. Nie ma zatem — w jego przekonaniu — luk w ewokacji literackiej:

Przedmiot składa się z tych rysów, które wskazało dzieło literackie, i rysy te w prawdziwym tworze artystycznym są samowystarczającą całością. Chyba, że są wśród nich rysy przemilczane, bo wtedy przemilczenie zastępuje wyraźną wskazówkę i każe koniecznie uzupełnić rys jakiś — ale nie jakikolwiek, tylko ów wyraźnie przemilczany³².

Przypominając w dyskusji z R. Ingardenem owo stanowisko, H. Markiewicz potraktował tezę o niezbędności wypełniania miejsc niedookreślenia jako „[...] otwarcia drogi dla nieograniczonych, byle nie sprzecznych z tekstem utworu fantazji na jego marginesie”³³.

Jakkolwiek oponenti pozostali przy swoich stanowiskach w tym sporze, to trzeba zauważyć, że wspomniane przez Markiewicza niebezpieczeństwo niepokoiło również Ingardena. Pisał on, że elementy wprowadzane przez czytelników w konkretyzacjach nie zawsze mieszczą się w granicach wyznaczonych przez dzieło i że dochodzi tu do daleko idących odchyień. Pojawiają się elementy dzieła obce, mniej lub więcej je zasłaniające, albo też (przy wszelkim niedokładnym czytaniu) brakuje w konkretyzacji składników w samym dziele zawartych. Nierzadko naiwne absolutyzowanie konkretyzacji oraz identyfikowanie jej z dziełem sprawia, że utwór zostaje pogwałcony i zmieniony w swej warstwie znacze-

³¹ Tenże: *Z teorii dzieła literackiego*, jw., s. 52—53.

³² J. Kleiner, *Rola pamięci w recepcji dzieła literackiego i w jego strukturze*. [w:] J. Kleiner, *Studia z zakresu teorii literatury*. Wyd. 2. Lublin 1961, s. 62—63.

³³ H. Markiewicz, *Roman Ingarden o dziele literackim*. „Estetyka” 1961, s. 273. Odpowiedź R. Ingardena i dalszą polemikę zamieszcza „Pamiętnik Literacki” 1964, nr 1/2.

niowej nie tylko przez inny dobór potencjalnych elementów znaczeniowych niż przewiduje kontekst, ale nawet przez przypisanie brzmieniom i znakom słownym zupełnie innych znaczeń, niż te, które do nich należą³⁴.

Empiryczny obraz sposobów odczytywania wierszy przez młodzież potwierdza wszystkie te obawy, pozostawiając jednocześnie mocne wrażenie płynności granic między odbiorem dzieła adekwatnym, choć indywidualnie zróżnicowanym, a obszarami nierozumienia.

W tej sytuacji za najbardziej użyteczną w badaniach nad recepcją wierszy miarę poprawności odbioru trzeba uznać stopień rekonstrukcji dzieła, osiągniętej przez czytelnika w rezultacie poznawczych operacji lektury. Skoncentrowanie badań na próbach uchwycenia obrazu owej rekonstrukcji umożliwia zarejestrowanie podstawowych jej odchyłeń od tekstu. Mogą się one przejawiać: a) w braku jakichś elementów w rekonstrukcji, b) w ich występowaniu w sfalszowanej postaci, c) w pojawianiu się nowych elementów, których w dziele nie ma, i d) w ułożeniu elementów w inne związki niż zachodzące w dziele³⁵. Analiza swobodnych interpretacji pisemnych wierszy wydaje się być dogodną metodą zorientowania się w całym tym obrazie, pojawiają się w niej bowiem niezasugerowane niczym elementy rekonstrukcji tekstu w konfiguracjach odzwierciedlających dokonaną przez badane osoby hierarchię ich ważności. Powinna być ona jednak uzupełniona dodatkowymi pytaniami o elementy pominięte lub zniekształcone (brakło tego w naszym wstępnym badaniu), trzeba się bowiem liczyć z możliwością zniekształcenia faktycznego obrazu rekonstrukcji z winy niedostosowania językowego treści uwag uczniowskich o wierszu do prawdziwych wyników poznania.

Poza ilościowym ujęciem typowych przejawów niewiernej rekonstrukcji zachodzi potrzeba wniknięcia w indywidualne konkretyzacje, pozwalające na prawidłowe zorientowanie się w znaczeniu dydaktycznym określonych odchyłeń. W każdym jednak z tych indywidualnych wypadków przyjęta wyżej miara poprawności recepcji już nie wystarczy; potrzeba dodatkowej oceny, uwzględniającej wagę i wzajemny związek dodanych, opuszczonych, zniekształconych elementów w całości artystycznej, a ponadto subiektywne poczucie rozumienia, jeśli manifestuje się ono w pisemnej wypowiedzi.

Sprawy te wydają się o tyle ważne, że w istocie nie zasięg środowiskowy ani nie ilość zgromadzonych wypowiedzi, ale skrupulatna analiza konkretnych przypadków mogą najbardziej pomóc w zrozumieniu przyczyn trudności w kontaktach młodego czytelnika z poezją.

³⁴ R. Ingarden, *O dziele literackim*, jw., s. 416, 435.

³⁵ Tenże: *O poznawaniu dzieła literackiego*. [w:] R. Ingarden, *Studia z estetyki*. Warszawa 1957, t. 1, s. 183.