

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Magdalena Marzec

Kilka uwag o pracy z tekstem poetyckim w gimnazjum

Kto buja w obłokach, kto poddaje się iluzji, kto nie zna możliwości ucznia,
zasad kierujących jego pamięcią i wyobraźnią, jego gustów wreszcie
– ten na pewno przegra¹.

Stanisław Bortnowski

W 2005 roku wśród 600 gimnazjalistów z województwa lubelskiego zostały przeprowadzone badania ankietowe², których celem było zdiagnozowanie stosunku młodzieży do formy ekspresji i uczuć ludzkich, jaką stanowi poezja, oraz ocena lekcji języka polskiego poświęconych utworom poetyckim. Artykuł posłużył prezentacji najważniejszych wniosków. Stanie się ponadto okazją do przedstawienia głównych założeń autorskiego projektu pracy z tekstem, wyrażonych w postaci uwag o charakterze postulatywnym, zbudowanych na bazie sugestii uczniowskich.

Uczniowie a poezja

Uzyskane na podstawie badań dane przedstawiają się następująco:

1. Stosunek do poezji jest zróżnicowany:

a) ponad połowa ankietowanych (58%) w ogóle nie poświęca czasu na kształtowanie umiejętności czytania utworów lirycznych. Jeśli sięgają po książkę, najczęściej jest to reprezentujący modną obecnie literaturę fantasy utwór Johna Tolkiena, Joan Rowling lub Andrzeja Sapkowskiego. O obcowaniu z poezją gimnazjaliści zaś mówią: *Nie interesuje mnie to³; staram się nie czytać poezji, bo to dla mnie udręka; nie zajmuję się głupotami; nie czytam poezji, bo jej nie rozumiem; nie czytam poezji, bo myślę, że to strata czasu; poezja mnie denerwuje; poezja mnie nudzi; dla mnie poezja jest niezrozumiała; nie czytam poezji. Jestem na to za młoda*. Niektórzy przyznają się do zupełnie bezrefleksyjnego obcowania z tego typu twórczością. Inni zaś twierdzą, iż ich styczność z poezją ogranicza się jedynie do lekcji języka polskiego (11%), co znajduje uzasadnienie we wskazanych przez uczniów nazwiskach ulubionych

¹ S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974, s. 33.

² Posłużono się kwestionariuszem zawierającym 29 pytań o charakterze otwartym, półotwartym i zamkniętym. Przyjęty cel badań można określić jako poznawczo-diagnostyczny (poznanie elementów osobowości wybranej grupy uczniów i zbudowanie rzeczywistego obrazu współczesnego gimnazjalisty, skonfrontowanego z teoretycznym, stworzonym przez autorów podstawy programowej wizerunkiem ucznia drugiego szczebla edukacji).

³ We wszystkich wypowiedziach gimnazjalistów została zachowana oryginalna stylistyka i ortografia.

poetów. Na czołowych miejscach pojawili się bowiem znani przede wszystkim z podręczników szkolnych na każdym szczeblu edukacji polonistycznej: Jan Kochanowski, Adam Mickiewicz, ks. Jan Twardowski, Krzysztof Kamil Baczyński, Czesław Miłosz, Konstanty Ildefons Gałczyński, Julian Tuwim, Wisława Szymborska, Cyprian Kamil Norwid, Zbigniew Herbert, Juliusz Słowacki⁴;

b) prawie trzydziestoprocentowa grupa nastoletnich entuzjastów poezji swoją fascynację wyrażała na różne sposoby: *Kocham poezję. To cudowny sposób wyrażania uczuć; uwielbiam poetyckie teksty piosenek i uważam że tylko takie powinny istnieć – zawierające przesłanie; czytam zeszyt z poezją mojej mamy i znam go na pamięć. Rozumiem tę poezję; czytam najczęściej wiersze o miłości anonimowych autorów bąc kolegów; lubię poezję o miłości oraz taką, która potrafi rozbawić czytelnika; uwielbiam czytać i rozumiem poezję, sama tworzę*. Dla tej grupy gimnazjalistów poezja jest przede wszystkim „sztuką”, a ponadto: *tematem do przemyśleń, czymś wyjątkowym, natchnieniem, pomocą w rozumieniu świata, formą refleksji nad życiem, zagadką, jedną z warznych wartości, fajną sprawą, sposobem na oderwanie od rzeczywistości, darem, rytmem ulicy, życiową podporą, radością oraz formą wyrażania uczuć, zwłaszcza miłości* (gimnazjaliści często uznawali miłość za synonim poezji i stawiali między nimi znak równości). Młodzi pasjonaci poezji wymienili takich twórców, jak Halina Poświatowska, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Jacek Cygan, Kazik Staszewski, Jan Brzechwa, Leopold Staff, Bułat Okudźawa, Tadeusz Różewicz, Anthony de Mello SJ⁵ (autorzy współcześni).

2. Nastolatkom bliskie są utwory reprezentujące poezję współczesną (*dzieła poetów z minionych epok są dla mnie niezrozumiałe*), spuściznę dawnych wieków określając mianem *prehistorii*, a ta – jak twierdzą – *dawno minęła*.

Może więc prymarnym celem refleksji literackiej w gimnazjum powinna być praca nad tekstami współczesnymi, również poetyckimi? Utwory dawne, powstałe przed wiekiem XX, dobrze zatem byłoby przywołać na zasadzie kontekstu oraz ciągnącego na nauczycielu polonistce obowiązku zapoznawania uczniów z tradycją literacką i kulturową. One bowiem, ze względu na archaiczny język, czy też odniesienia historyczno–polityczno–obyczajowe do epoki, w której powstały, mogą sprawiać młodzieży niemałe problemy percepcyjne.

Literatura najnowsza (powstała w XX i XXI wieku) jest ponadto obszarem zaniedbanym, zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie na omawianie reprezentujących ją utworów zwykle brakuje czasu. Warto dodać, iż czekające młodzież gimnazjalną w niedalekiej przyszłości zadania maturalne wymagają rozwiniętych

⁴ Kolejność nazwisk zgodna jest z częstotliwością ich pojawiania się w odpowiedziach uczniów – począwszy od najczęstszych. Niestety, są podstawy do tego, by twierdzić, że pewne nazwiska pojawiły się w powyższym zestawieniu jedynie z powodu chęci przypodobania się badanych osobie ankietera, lub ewentualnie nauczycielowi języka polskiego, w którego ręce nieopatrznie mogła trafić ankieta. Ze względu bowiem na wysoki stopień zintelektualizowania oraz nasycenie bogactwem kontekstów kulturowych twórczość poetów, takich jak Słowacki, Norwid, Herbert czy Szymborska może nastroczać młodym ludziom trudności percepcyjne.

⁵ Przy okazji wymieniania przez uczniów ulubionych poetów można zauważyć, że niektórzy z nich nie odróżniają prozaików od poetów, co spowodowało pojawianie się następujących nazwisk: Henryk Sienkiewicz, Bolesław Prus, Eliza Orzeszkowa, Katarzyna Grochola, John R.R. Tolkien oraz Joan Rowling.

umiejętności interpretacyjnych. W gimnazjum powinien być czas na to, by wyposażyć ją w odpowiednie narzędzia, potrzebne do pracy z tekstem, by uczyć uważnego czytania połączonego z pogłębioną refleksją.

3. 64% badanych pozytywnie odniosło się do pomysłu czytania na lekcjach języka polskiego utworów młodych ludzi, uzasadniając: *lubię poezję i chętnie wysłuchałbym czegoś nowego; lubię czytać wiersze napisane przez młodych ludzi, sama nawet kilka napisałam; wiersze młodych ludzi są świeże i je rozumiem; poezja młodych ludzi jest dla nas odpowiednia; takie doświadczenie przydaje się do naśladowania i pisania wierszy samodzielnie; fajnie, że są młode osoby, które umieją pięknie pisać; warto dowiedzieć się, co siedzi w głowach takich ludzi, jak ja; można z nich brać przykład; byłoby to odkrywcze urozmaicenie lekcji; chciałbym je porównać z utworami najwybitniejszych poetów; jest to dobry sposób na poznanie myśli kolegów, wiersze są pisane łatwiejszym dla nas językiem i bardziej skłaniają do refleksji.*

4. Gimnazjaliści nie są zbyt zadowoleni z tekstów zawartych w podręcznikach. Wielokrotnie narzekali: *Wiersze zamieszczone w podręczniku nie są ciekawe; nauczyciel wybiera nudną poezję; utwory są mało ciekawe; powinno być więcej o miłości; w podręczniku nie ma wierszy mojego ulubionego poety.*

W tej sytuacji pomocne stanie się zerwanie z zasadą złotego środka, wyrażoną w haśle: „żadnych zdrożności, żadnych ekstrawagancji, żadnego nieumiarkowania”⁶, o co apelował Stanisław Bortnowski. Twierdził ponadto, że szkoła „uczy literatury klarownej, pudełkowej, o normalnych wymiarach”⁷. Takie widzenie świata wydaje się dzisiaj nieco przestarzałe. Czy nie należałoby go więc nieco zmodyfikować, np. podarować młodzieży szczyptę ekstrawagancji, sięgając wręcz po teksty kiczowate i wprowadzając do programu nauczania utwory reprezentujące bliski jej krąg kulturowy, choćby hip hopu? Analiza i interpretacja tego rodzaju tekstów stanie się dla gimnazjalistów nowym doświadczeniem, przedmiotem refleksji staną się bowiem teksty im współczesne i przez nich akceptowane. Dla nauczycieli polonistów będzie zaś wyzwaniem nakazującym pokonanie niechęci wobec nierzadko prymitywnego bełkotu, zamkniętego w poszarpanych i pourywanym zdaniach oraz dostrzeżenia w nich przejawów pomysłowości językowej w zakresie konstrukcji tekstu i tworzenia neologizmów.

5. Lekcje języka polskiego słusznie traktowane są przez sporą grupę gimnazjalistów (36,7%) nie tylko jako jednostki metodyczne poświęcone realizacji określonych celów dydaktycznych, ale też szeroko pojętemu wychowaniu, tak potrzebnemu w okresie dojrzewania, rozumianego przez respondentów jako *kształtowanie się charakteru, dojrzewanie umysłowe wyrażające się w sposobie myślenia i patrzenia na świat*. Konstatowali: *język polski to nie tylko nauka o języku, ale także o życiu; język polski pomaga nam w odkryciu naszej prawdziwej wartości; na lekcjach pogłębiamy wiedzę na temat dojrzewania wewnętrznego; sporo dowiaduję się o rozwoju emocjonalnym; na lekcjach języka polskiego uczymy się głównie o dojrzewaniu emocjonalnym*. Większość młodych ludzi stwierdza jednak z nieukrywaniem żalem: *na polskim uczymy się wszystkiego oprócz siebie; nauczyciel wstydzi się o tym rozmawiać; lekcje języka polskiego odbiegają od rzeczywistego życia*.

⁶ S. Bortnowski, *Młodość...*, s. 9.

⁷ Tamże, s. 11.

Faza życia, w którą wkraczają gimnazjaliści, odznacza się intensywnym rozwojem uczuciowym. Gimnazjaliści chcą i potrafią pisać o miłości⁸, pierwsze miłosne uniesienia są tematem ich rozmów (dotyczy to przede wszystkim dziewcząt), zawiązują ponadto przyjaźnie, nieustannie poszukują kogoś bliskiego. Polonistyczna edukacja gimnazjalna winna zatem bazować na różnorodnych tekstach literackich, poruszających zwłaszcza te kwestie. Jest to o tyle ważne, że u progu gimnazjum rozpoczyna się okres dojrzewania, okreśłany czasem zachwiania równowagi emocjonalno-uczuciowej⁹, dezintegracji życia popędowego i kryzysu samoświadomości¹⁰, ale również krystalizowania się charakteru, podejmowania decyzji, czemu młody człowiek chce być wierny i na jakich fundamentach zbuduje swoje przyszłe życie. Potrzebna jest mu zatem pomoc w tej sferze. Zapewniają ją zarówno odpowiednio dobrane teksty poetyckie, które nie tylko opisują życie, ale wręcz z nim polemizują, „które w prosty, ale bardzo bezpośredni sposób śmiało stawiają drażliwe dla młodego pokolenia sprawy i które pomagają je rozumieć”¹¹, jak i wykwalifikowani nauczyciele, nieunikający dyskusji na trudne tematy.

6. Zdania na temat atrakcyjności lekcji języka polskiego poświęconych poezji są podzielone:

a) uczniowie, którzy uznają je za wartościowe, twierdzą, że takie lekcje inspirowały ich do zastanowienia się nad życiem: *można z nich [tj. lekcji – MM] wyciągnąć wiele ciekawych wniosków i zastanowić się nad życiem; lubię analizować wiersze, gdyż można dowiedzieć się z nich wielu życiowych prawd; uczymy się rozumieć życie; rozwijają ich wrażliwość i wyobraźnię, pobudzają do działania: rozmawiamy o naszych odczuciach związanych z utworem; można na nich swobodnie rozmawiać; są okazją do nabywania praktycznych umiejętności interpretacyjnych: uczymy się odczytywać utwory w różnych wymiarach, ale tylko wtedy, gdy są prowadzone w ciekawy sposób (dyskusja praca w grupach);*

b) młodzi przeciwnicy organizowania materiału polonistycznego wokół treści i problemów poetyckich zarzucają nauczycielom wybór nieodpowiednich utworów (*kiedy poezja jest na polskim, to się nudzę; zazwyczaj omawiamy nudne i trudne wiersze*) oraz niewłaściwy sposób prowadzenia tego typu lekcji (*nauczyciel nie urozmaica tych lekcji; są beznadziejne: totalna chała i smuty; [lekcje – MM] są nudne, niezrozumiałe, trudne i senne*).

7. Badani jednak chętnie uczestniczą w lekcjach języka polskiego (69,2%), ponieważ są interesujące: *to jest język ojczysty, który trzeba znać; jest przyjemna*

⁸ Jedno z pytań ankiety polegało na zdefiniowaniu miłości. Autorka wynotowała ponad 70 jej definicji stworzonych przez ludzi w wieku 13–16 lat. Oto niektóre z nich: *miłość to poezja i zaufanie; jeśli ktoś cię naprawdę kocha i chciałby być z tobą przez resztę życia – to właśnie jest miłość; miłość jest tym, co sprawia, że nawet kiedy masz najgorszego doła, widok ukochanej osoby przywraca chęć życia; miłość to największa przyjaźń, to wolność i ufność; kochać to znaczy wierzyć; miłości nie można opisać słowami, ją się czuje w samym sobie w odpowiednim momencie.*

⁹ Trudno im zaakceptować swoje ciało i psychikę: *jestem bezbarwna, bezpłciowa, zblazowana; nie znoszę swojego ciała, wyglądu, całości zewnętrznej; nie lubię się, jestem beznadziejny, chciałbym dużo w sobie zmienić; chciałbym mieć nie przejmować się złymi opiniami o mnie.*

¹⁰ Por. M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980.

¹¹ F. Parnowski, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w epoce przemian*, Warszawa 1961, s. 58.

atmosfera; można się wypowiadać na różne tematy, rozmawiać, dyskutować. Według uczniów, za jakość lekcji w głównej mierze odpowiada nauczyciel: *to, czy lekcja jest interesująca, zależy od nauczyciela.* To on decyduje o organizacji lekcji, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. W związku z tym, jego system myślenia i osobowość powinny być wyposażone w specjalny mechanizm niepozwalający stać w miejscu, zmuszający do szukania wciąż nowych dróg, do działań innowacyjnych, do szybkiego przyswajania tego, co w teorii i praktyce szkolnej jest cenne i niezbędne, co ułatwia zmieniać i unowocześniać tę praktykę¹².

8. Podczas lekcji uczniowie chętnie nawiązują kontakt z nauczycielem, nie bojąc się prezentować poglądów dotyczących omawianych tematów (82,63%). Twierdzą: *każdy ma prawo do własnego zdania; w każdej sytuacji staram się wyrażać własne zdanie. Myślę, że to ważne w życiu; literatura to nie matematyka – tu nie ma zimnych kalkulacji; chętnie czytam lektury i zazwyczaj jestem przygotowana do lekcji; im więcej osób wyraża własne zdanie, tym lekcja jest ciekawsza; pani od polskiego zawsze mnie wysłucha.* Skoro tak, nauczyciele winni wzmacniać w uczniach chęć do odważnego wypowiedziania się, dyskutowania, wnioskowania. Ważne jest bowiem, by gimnazjaliści nauczyli się nadawać odpowiedni kształt słowny swoim wypowiedziom, precyzyjnie odpowiadać na postawione im pytania dotyczące analizowanego tekstu kulturowego. Jednym z polonistycznych priorytetów edukacyjnych jest bowiem kształcenie sprawności werbalnych, co zapobiega ubóstwu i prymitywizmowi językowemu.

Nowe możliwości polonisty jako przewodnika i obserwatora, wprowadzającego uczniów w świat wiedzy i języka, uprawniają go przede wszystkim do:

a) wyboru materiału lekturowego i optyki spojrzenia na dzieło, połączonego z wykorzystywaniem wielu strategii interpretacyjnych¹³, przy czym warto zaznaczyć, że szkolna metoda interpretacji tekstów poetyckich łączy elementy interpretacji wedle zasad hermeneutycznych (pytania–odpowiedzi zadawane tekstowi) i intertekstualnych (poszukiwanie kontekstów). Ich praktyczna realizacja obliguje do ukierunkowywania zabiegów o charakterze analityczno-interpretacyjnym, m.in. poprzez dobór odpowiednich zestawów ćwiczeń do tekstu¹⁴. W najnowszej dydaktyce określa się je „obudową metodyczną utworu”¹⁵. Ćwiczenia są podstawowymi narzędziami, za pomocą których organizuje się działania uczniów na lekcji i w domu¹⁶. Podporządkowują zajęcia nauczaniu poprzez działanie, a „uczeń powinien być zawodnikiem, który się męczy”¹⁷. Ćwiczenia winny być różnorodne, odpowiednie do sytuacji, a przede wszystkim uwzględniające takie działania dydaktyczne, które „są

¹² Zob. H. Kurczab, *Rola języka polskiego w kształtowaniu świadomości moralnej młodzieży*, [w:] tegoż, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.

¹³ Szerzej na ten temat zob. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.

¹⁴ Takie propozycje wysuwali m.in. Zenon Uryga, Gertruda Wichary, Tadeusz Patrzalek.

¹⁵ Pod taką nazwą zadania do tekstu figurują na stronach Internetowego Klubu Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć”, założonego przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

¹⁶ B. Milewska, I. Milewska, *Język polski. Dziwię się światu. Przewodnik metodyczny dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk 2000, s. 9.

¹⁷ S. Bortnowski, *Młodzież...*, s. 6.

konieczne dla wszechstronnego rozwoju ucznia¹⁸: zwłaszcza kształcąca sprawność umysłową i językową¹⁹.

Ćwiczenia powinny charakteryzować się różnym stopniem trudności. Dobrze, by obok ćwiczeń przeznaczonych dla uczniów niezbyt uzdolnionych literacko, znalazły się wymagające dojrzałości intelektualnej, wycucia poetyckiego i adresowane do uczniów wykazujących szczególne zainteresowanie literaturą.

Poszczególne ćwiczenia mogą zostać zgrupowane w sześć modułów:

– **ćwiczenia teoretycznoliterackie**: przy ich wykonywaniu uczeń powinien wykazać się umiejętnością dostrzegania, dobierania oraz określania zawartych w danym utworze kategorii analitycznych, do których należą: relacje osobowe – podmiot liryczny, bohater liryczny, adresat liryczny, nadawca liryczny (uczeń kształci sprawność praktycznego posługiwania się terminologią teoretycznoliteracką); świat przedstawiony utworu (postaci liryczne, sytuacja liryczna, czas, przestrzeń, a ponadto temat, idea, problem zawarty w tekście); kompozycja oraz jej główne rodzaje (otwarta, zamknięta, planowa, klamrowa); obrazowanie: pośrednie (symboliczne, alegoryczne, realistyczne, naturalistyczne) oraz bezpośrednie, utożsamiane z przełożeniem tekstu na obrazy quasi malarskie; środki stylistyczno-językowe, zwane inaczej środkami artystycznego wyrazu lub poetyckimi, których wyszczególnianie winno być wplątane w całość zabiegów analitycznych, nie zaś sztucznie wydzielane; wyznaczniki przynależności konkretnego tekstu kulturowego do rodzaju i gatunku literackiego; jakości dzieła (ironia, groteska, komizm) czy wreszcie nastroj utworu²⁰;

– **ćwiczenia aksjologiczne**: analizujące określone zachowania i postawy, wybory i dążenia ludzkie, oparte na hierarchii wartości wpisanej w teksty kultury. Ponadto

¹⁸ B. Milewska, I. Milewska, *Język polski...*

¹⁹ Warto dodać, że właściwym zabiegiem przy konstruowaniu poleceń do tekstu jest odwoływanie się do osobistych doświadczeń uczniów. Wykonując ćwiczenia, opowiadają o własnych doświadczeniach, odnajdują zawarte w analizowanych tekstach wartości, przykłady, wydarzenia ze swojego życia. To pozwala im uświadomić sobie, że literatura i kultura tak naprawdę są bliskie każdemu człowiekowi, a ich twórcy są zwykłymi ludźmi, mającymi pragnienia, marzenia, przeżywającymi chwile szczęścia albo rodzinne dramaty, ale też niezwykłymi, bo obdarzonymi darem niepospolitego postrzegania świata. Poeta przecież – jak napisał kiedyś Pigoń – „to, co się dzieje w nim samym czy wokół niego, umie zakląć w słowa, w obrazy, w zdania najważniejsze, najwyrazistsze, najurodzniejsze, zdaniom nadać porządek dźwiękowy i znaczeniowy – jakiś nowy, niezwykajny, falowanie uczuciowe najstosowniejsze, a całości swego ujęcia kształt tak podniosły i harmonijny, że nawet człowiek obojętny i mało wrażliwy musi się zadziwić” (S. Pigoń, *Wprowadzenie do „Pana Tadeusza”*, Kraków 1969, s. 5).

²⁰ Zob. R. Doktor, *Kilka uwag o analizie literackiej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1995/96, z. 4; tenże, *Kilka uwag o praktycznej analizie tekstu literackiego*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1995/96, z. 5. Ta grupa ćwiczeń realizuje postulaty strukturalizmu jako strategii analizy i interpretacji tekstów. Zob. B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Warszawa 1979; M. Gorlińska, *Poezja i uczniowie. Praca nad rozwijaniem kompetencji czytelniczych w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Lublin 2004.

celem utworów należących do obszaru komunikacji literackiej jest przekaz zbioru wartości, wychowanie literackie i edukacja aksjologiczna. Włączenie wartości w proces wychowania jest akcentowane przez teoretyków wychowania. Poziom wiedzy o wartościach, jej rozwijanie jest warunkiem rozumienia i organizowania własnego życia moralnego oraz osiągnięcia należytej motywacji aksjologicznej, czyli moralnej dojrzałości²¹;

– **ćwiczenia językowo-komunikacyjne:** kształcą umiejętności gimnazjalistów w zakresie posługiwania się językiem w budowaniu właściwie zorganizowanych pod względem słownictwa i znajomości reguł gramatycznych wypowiedzi zarówno ustnych, jak i pisemnych, posługiwania się różnymi odmianami polszczyzny, dokonywania zabiegów na tekście kulturowym (streszczania, skracania, rozwijania zawartych w nim myśli, polemiki z nim, przekształcania w inną formę wypowiedzi), wyjaśniania znaczeń związków frazeologicznych, analizowania funkcji językowych tekstu, doskonalenia umiejętności stosowania w praktyce wiadomości gramatycznych i ortograficznych oraz sprawności komunikacyjnych (praca w zespole, grupie, dyskusja);

– **ćwiczenia rozwijające wyobraźnię oraz doskonalące twórczość własną uczniów:** pisarską (pisanie parafraz omawianych utworów, przykłady własnych tekstów należących do analizowanego gatunku literackiego) oraz plastyczną;

– **ćwiczenia kulturowe:** umieszczające interpretowane utwory w określonych kontekstach²², a przez to uczące istnienia w kulturze, w jej symbolicznym i aksjologicznym wymiarze, zapoznające gimnazjalistów z wątkami (motywami) kulturowymi, wprowadzające ich w tradycję kultury narodowej i europejskiej, uczące odbioru dzieł pochodzących nie tylko z obszaru literatury, ale także historii sztuki, filozofii,

²¹ J. Czechowski, *Przyjaźń jako wartość wychowawcza*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Kraków 2003, s. 137.

²² Działania mające na celu odkrycie towarzyszących utworowi uwarunkowań, objaśniających jego genezę i wspomagających analizę ułatwiają pracę nad nimi. Tadeusz Patrzalek podkreślał przede wszystkim wagę kontekstu językowego (np. zwyczajów językowego), historycznego, biograficznego (tzw. życie i twórczość), technik wspomagających literaturę, tradycji kulturowej (np. archetypów, mitów, twórczości ludowej), recepcji, np. wydań, inscenizacji, adaptacji, recepcji dzisiejszej (zob. tegoż, *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury*, [w:] *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej, cz. 1 – Literaturoznawstwo i metodyka*, red. M. Inglot, Wrocław 1977, s. 89–124), jak konstatował bowiem Emil Staiger – „zwykłą zarozumiałością chcieć przy objaśnianiu dzieł literackich ograniczyć się do tekstu” (*Sztuka interpretacji*, przeł. O. Dobijanka-Witczakowa, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. I, oprac. H. Markiewicz, Kraków 1970, s. 204). Bardzo cenna wydaje się umiejętność odnajdywania zewnętrznych powiązań utworu, umieszczania go w historii gatunku, na mapie genologicznej czy określanie jego miejsca w dorobku kulturalnym narodu lub historii myśli ludzkiej.

W szkolnej pracy nad tekstem nie da się rozpatrywać twórczości danego poety czy pisarza bez sięgnięcia, tam, gdzie to możliwe, do faktów z jego życia, jego osobistych fascynacji, upodobań, ponieważ „wiązaną sylwetki autora z epoką, ukazywanie go jako postaci historycznej, skupiającej w sobie charakterystyczne rysy swoich czasów [...] wszystko to czyni z biografii jeszcze jeden kontekst interpretacyjny – obok literackiego, kulturowego i filozoficznego” (A. Zabrotowicz, *Kształt biogramu w wybranych podręcznikach po roku 1945*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 154).

muzyki, świata przyrody oraz cywilizacji stworzonej i kierowanej przez człowieka, umożliwiające uczniom poruszanie się w świecie współczesnej kultury i mediów;

– **ćwiczenia komparatystyczne:** zestawiające ze sobą na zasadach określonych przez Gerarda Genette'a utwory podobne pod względem tematycznym oraz genologicznym, dopełniające się i wzajemnie oświetlające. Teksty dodatkowe można nazwać „wyposażeniem towarzyszącym”²³.

Dzięki grupowemu zorganizowaniu ćwiczeń na lekcji poświęconej pracy z danym tekstem kulturowym można skupić uwagę przede wszystkim na zadaniach z wybranego kręgu tematycznego, np. językowego lub kulturowego. Takie rozwiązanie wskazuje ponadto nauczycielom nową, ciekawą możliwość, a mianowicie organizowanie pracy analitycznej wokół tego samego tekstu co roku w inny sposób, co potwierdza przekonanie hermeneutów i intertekstualistów o możliwości wielu odczytań danego utworu, o jego wachlarzu semantycznym. Jak bowiem pisze Anna Pilch, „rozumieć poetycki tekst to znaczy zarysować jego kilka podstawowych projektów, kilka rozwiązań. Nie muszą one być do końca rozstrzygnięte. Wystarczy je zaznaczyć, uświadomić, zarysować”²⁴. Pracujący według wskazówek tej strategii interpretacyjnej nauczyciel „powinien zatem zaproponować lekturę wielu możliwych sensów, wielu możliwych rozwiązań”²⁵;

b) ukierunkowywania uczniów ku najwłaściwшему odczytaniu i rozumieniu tekstów wraz z poszanowaniem ich prawa do konkretyzacji, nowych odczytań i nieszablonowych opinii na ich temat. Pomocne mogą okazać się precyzyjne wskazówki odnauczycielskie, dotyczące jedynie najważniejszych problemów zawartych w utworach²⁶, a ponadto wypowiedziane prostym, jasnym i rozumianym przez

²³ Metoda intertekstualna polega również na przeniesieniu punktu ciężkości „ze struktury tekstu na makrostrukturę związków pozatekstowych” (A. Pilch, *Kierunki...*, s. 97). Jeden z twórców tej strategii interpretacyjnej, G. Genette rozumiał intertekstualność jako to wszystko, co „wiąże się w sposób widoczny lub ukryty z innymi tekstami” (tegoż, *Palimpsesty*, przeł. A. Milecki, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, red. H. Markiewicz, t. 4, cz. 2, Kraków 1996, s. 318), wskazując na pewne typy relacji intertekstualnej, m.in. zestawianie interpretowanego utworu z innym na zasadzie podobieństwa tematycznego lub kontrastu. Programy zajęć z języka polskiego są tak przepełnione zagadnieniami do opracowywania, że nierzadko nauczyciele nie mogą sobie pozwolić na poświęcenie całej lekcji tylko jednemu wierszowi – propozycja łączenia utworów. Takie rozwiązanie uświadamia uczniom ciągłość procesu historycznoliterackiego oraz to, że podejmowane przez poetów różnych epok problemy są ponadczasowe, uniwersalne i wciąż na nowo inspirujące. Ponadto „metoda interpretacji porównawczej stwarza korzystne sytuacje dydaktyczne: właściwie zestawione teksty wzajemnie się interpretują, uwypuklając problemy wspólne dla obydwu tekstów, przywołują bowiem albo podobne, albo przeciwne – mimo podobieństwa znaków literackich czy kulturowych – podkreślają ich odrębne znaczenie poprzez kontrastowe użycia” (B. Chrząstowska, *Szukanie „sposobu na poezję”*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995, s. 187).

²⁴ Tamże, s. 187.

²⁵ A. Pilch, *Kierunki...*, s. 79.

²⁶ Nie należy ujmować wszystkiego, co o danym tekście można powiedzieć, po pierwsze bowiem „każdy utwór mieści w sobie nieograniczoną ilość możliwych spojrzeń i interpretacji” (A. Czarnecka, *Kształcenie wrażliwości estetycznej na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1974, s. 41), po drugie zaś utwór rozmontowany „na najmniejsze częściki przestaje nim być, upodabnia się do stosu kółek, trybików i śrubek rozebranego zegarka, którego już nie potrafi-

kilkunastoletnich uczniów językiem. Zdania o charakterze interpretacyjnym zbyt często bowiem wyrażane bywają za pomocą żargonu naukowego, którego wyznacznikami są: bezosobowość, niezrozumiała terminologia, zawiła składnia, ogólna sztuczność, co sprawia, że humanistyka staje się coraz bardziej skażona i nieczytelna. Inną cechą polonistyki, podkreślaną przez Bortnowskiego, „jest dążenie do opisania wszystkiego, czyli paniczny *horror vacui* (lęk przed pustką), wyciskanie, wyduszanie, wymuszanie dodatkowego znaczenia”²⁷, prowadzące do nadinterpretacji. Dlatego też „celem lekcji poświęconych poezji nie może być mówienie o wierszu językiem wyspecjalizowanym”²⁸,

c) korzystania z szerokiego wachlarza metod, zarówno tradycyjnych (odpowiedzi na pytania do tekstu), jak i szczególnie popularnych we współczesnej dydaktyce, aktywizujących. Te drugie pochłaniają więcej czasu, ale przynoszą większe korzyści i zapewniają głębsze i intensywniejsze przeżywanie zwłaszcza utworu literackiego. Do wykorzystanych metod heurystycznych należą m.in. swobodna rozmowa o wierszu, dyskusja, słuchanie poezji, metoda analogii, inscenizacja wiersza z elementami dramy, przekład intersemiotyczny, pytania do ucznia, twórcza notatka, mapa skojarzeń, twórcze uzupełnianie zdań, metoda projektów, metoda przewodniego tekstu, scenka improwizowana, wchodzenie w rolę i inne²⁹. Wyzwalają one przede wszystkim twórczą spontaniczność uczniów, którzy przyjmują na siebie różne role: stają się artystami, poetami, myślicielami, „literaturoznawcami”, dyskutantami, obserwatorami i komentatorami rzeczywistości, innowatorami, marzycielami czy interpretatorami ludzkiej osobowości i uczuć.

Współczesny polonista staje zatem przed trzema ważnymi wyzwaniem:

1) zainteresować poezją znudzonych i zniechęconych nastolatków, pomóc im dotrzeć do ważnej prawdy, która głosi, że – jak to określił ks. Jan Twardowski – poeta pragnie dzielić się swymi wierszami „tak jak opłatkiem. Bo jest to dla [niego – MM] [...] coś dobrego, serdecznego, co nie jest zatrute nienawiścią, złością, sporami. Wiersze wnoszą ład i harmonię. Odkażają, odtruwają tę dzisiejszą rze-

my złożyć i który w ten sposób staje się bezużytecznym złomem, bardzo mało lub nic nam nie mówiącym o pracowitym i pożytecznym działaniu mechanizmu” (tamże). W tej kwestii wypowiedział się dawno temu również Konstanty Wojciechowski. Stwierdził wówczas: „Dzielenie każdego utworu na atomy za pomocą bardzo licznych i bardzo drobiazgowych pytań nie jest bynajmniej godną polecenia metodą. Bardzo często prowadzi ona do tego, że pokrajane na kawałeczki dzieło sztuki przestaje przemawiać do młodych czytelników, przestaje żyć w ich duszach. Jego myśli przewodnie giną w obojętnych szczegółach, jego piękno gaśnie – pozostaje tylko przesyt i zniechęcenie do nauki szkolnej” (*Główne zasady nauczania*, [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, Warszawa 1964, s. 157–158).

²⁷ S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997, s. 8.

²⁸ Tamże.

²⁹ Nieocenioną pomoc stanowią metody szkolnej analizy dzieła literackiego proponowane przez Karola Lausza (*Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970), Bożenę Chrzastowską i Sewerynę Wysłouch (*Poetyka stosowana*, Warszawa 1978), Zenona Urygę (*Godziny polskiego*, Warszawa 1996), Stanisława Bortnowskiego (*Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1997), Mieczysława Łojka (*Z dydaktyką literatury na co dzień*, Bydgoszcz 2005) czy Bożenę Kubiczek (*Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2007).

czywistość. Tworzą taki idealny świat, może naiwny dla niektórych, ale poczęty z dobrej woli³⁰;

2) wzmocnić w fascynatach ich propoetycką postawę, tkwiącą w przekonaniu, że praca nad poezją to nie narzucony ciężar albo ograniczenie swobody, lecz fascynująca przygoda i klucz do wolności, do otworzenia się na świat, do chęci poznawania dotąd nieodkrytego;

3) zrozumieć swą nową rolę jako przewodnika po silnie zwartościowanym obszarze literatury, wymagającym długotrwałej i cierplivej penetracji, a jednocześnie będącym źródłem satysfakcji intelektualnej i estetycznej.

Poniżej znajdują się przykłady działań analityczno-interpretacyjnych z uwzględnieniem uwag prezentowanych w artykule.

Stanisław Grochowiak, *Pocałunek – krajobraz*

Błądziłem lasem twoich włosów – zioła
I płacz odkryłem. I schodziłem niżej
Na białe śniegi zimowego czoła,
Gdzie płacz już umilkł, a był dzień lichtarzy.

Potem zwiedzałem pamiątki twej twarzy,
Coraz to bliżej – i coraz to bliżej
Ust twoich dobrych uśpionego sioła: [sioło = mała osada wiejska]
W nim co się zdarzy – raz tylko się zdarzy.

I wszedłem w sioło. A była pogoda
Pod całym niebem Twego podniebienia,
Gdzieś w cichym kątku umierała młoda
Wstydlivość sielska w zapachu tymianku.
Nagle wróciłem – i stałem na ganku
Patrząc, jak wokół krajobraz się zmienia,
Jak wschodzi pierwsza gałąź bzu w ogrodach
I gną się rzęsy pod rosą poranku³¹.

Propozycje ćwiczeń do tekstu³²

I Ćwiczenia teoretycznoliterackie

1. Określ nastrój przeczytanego utworu. W jakiej sytuacji znaleźli się jego bohaterowie?

³⁰ *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, teksty wybrała i ułożyła A. Iwanowska, Kraków 2000, s. 213.

³¹ S. Grochowiak, *Wiersze wybrane*, Warszawa 1978, s. 204.

³² Wykonując ćwiczenia mające na celu doskonalenie umiejętności pracy z tym wierszem, gimnazjaliści:

- 1) dostrzegają poetycką paralelność pomiędzy elementami twarzy kobiety i składnikami krajobrazu;
- 2) tworzą (metodą kolażu) plakat do omawianego utworu;
- 3) uzupełniają schemat rodziny słowotwórczej wyrazu „pocałunek”, określają wyraz podstawowy i wyrazy pochodne;
- 4) proponują własną definicję pocałunku;
- 5) poznają nowy typ wiersza, zwany erotykiem;
- 6) czytają i analizują według poleceń teksty korespondujące z wierszem Grochowiaka;
- 7) odwołując się do wiedzy mitologicznej, rozwijają toposy kulturowe związane z oczami.

2. Wyszukaj te wyrazy i środki artystyczne, za pomocą których poeta buduje miłośno-odkrywczą atmosferę wiersza. Wymień je.

3. Określ, w jaki sposób osoba mówiąca w wierszu opisuje jego adresatkę. Jakie łączą ich relacje?

4. Czy wspomniane przez podmiot liryczny wydarzenie przywodzi na myśl przyjemne doznania? Jeśli tak, to które cytaty z tekstu na to wskazują?

5. Na jakie elementy w twarzy kobiety zwraca uwagę osoba mówiąca w wierszu *Pocałunek – krajobraz*? Dopisz je do podanych niżej dla ułatwienia ich przyrodniczych odpowiedników:

białe śniegi –

sioło –

las, a w nim zioła –

gałąź bzu –

Sformułuj wniosek. Pomoże Ci w tym wybór prawidłowej odpowiedzi na następujące pytanie testowe: *Kobieta i krajobraz są w utworze Grochowiaka zestawione: a) paralelnie, b) kontrastowo.*

Jak myślisz, czy osoba mówiąca w utworze ciepło wyraża się o jego bohaterce lirycznej? Uzasadnij swój pogląd³³.

³³ Należy zwrócić uwagę na specyficzny zimny, bezosobowy, zdystansowany erotyzm Grochowiaka. Kobieta nie jest w omawianym wierszu obiektem pożądania, namiętności, stanowi natomiast przedmiot zimnego oglądu. Janusz Maciejewski we wstępie do *Poezji Grochowiaka* przywołuje myśl Jana Błońskiego, który twierdził, że „bardzo często w [...] wierszach [...] [poety Współczesności – M.M.] pojawiają się swoiste «pejzaże» kobiety, w których postać opisywana jest najczęściej statyczna, upozowana wśród malarsko interesujących przedmiotów – jako jeden z elementów urody świata” (S. Grochowiak, *Poezje*, wybór i wstęp J. Maciejewski, Warszawa 1980, s. 15). W analizowanym utworze twarz kobiety została przetransponowana na składniki przyrody obserwowanej przez osobę mówiącą w wierszu.

Dostrzegalne w utworze zainteresowanie portretem kobiety to jedna z dominant poezji baroku dworskiego, stąd też wiersz Grochowiaka i wybrane sonety barokowe (*Na oczy królowy angielskiej* Naborowskiego oraz *Obraz ukradziony* Morsztyna) komplementarnie się uzupełniają i oświetlają.

Innym lirykiem Grochowiaka, korespondującym z miłosnym sonetem Jana Andrzeja Morsztyna *Do trupa* jest ten o inc. *Dla zakochanych to samo staranie – co dla umarłych*:

Dla zakochanych to samo staranie – co dla umarłych,
Desek potrzeba zaledwie sześć,
Ta sama ilość przyćmionego światła.
Dla zakochanych te same zasługi – co dla umarłych,
Pokój z miłością otoczenie bojaźnią,
Dzieciom zabrońcie przystępu.

Dla zakochanych – posępnych w radości – te same suknie.
Nim drzwi zatrzasną,
Nim zasypią ziemię,
Najcięższy brokat opadnie z ich ciał (S. Grochowiak, *Poezje...*, s. 75).

Analiza i wskazówki interpretacyjne dotyczące tego wiersza zob. P. Grobliński, *Dzieciom zabrońcie przystępu. O erotyzmie w poezji Grochowiaka*, „Polonistyka” 1993, nr 1, s. 33–35; T. Witkowski, *Między marzeniem a spełnieniem (O poezji Stanisława Grochowiaka)*, [w:] *Lektury i problemy*, wybór i oprac. J. Maciejewski, Warszawa 1976, s. 599–612.

6. Określ funkcję tytułu wiersza Grochowiaka: informuje, czy też utrudnia zrozumienie treści utworu? Uzasadnij.

7. Powiedz, jakie środki artystycznego wyrazu zastosował autor do sporządzenia poetyckiego obrazu kobiecej twarzy w wierszu *Pocałunek – krajobraz*. Nazwij je, określ ich funkcję oraz podaj kilka przykładów.

8. Czy podoba Ci się taki sposób pisania o pocałunku, jaki proponuje Grochowiak? Uzasadnij swoje zdanie.

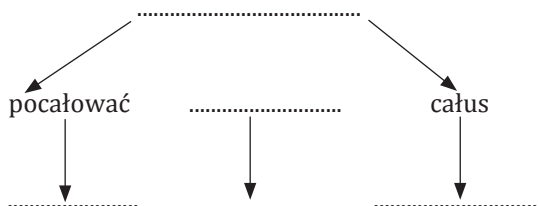
9. Scharakteryzuj postawę osoby mówiącej w wierszu *Pocałunek – krajobraz* względem świata przyrody.

II Ćwiczenie rozwijające twórczość własną uczniów

10. * Stwórz metodą kolażu plakat do omawianego wiersza Stanisława Grochowiaka.

III Ćwiczenia językowe

11. Uzupełnij schemat rodziny słowotwórczej wyrazu „pocałunek”. Wykorzystaj następujące słownictwo: całować, pocałować, ucałować, pocałunek, całus, całusek.



Określ wyrazy podstawowe i pochodne.

12. Korzystając z dostępnych Ci źródeł wiedzy, wyjaśnij metaforyczne znaczenie następujących zwrotów frazeologicznych:

- pocałować** psa w nos:
- pocałować** kłamkę:
- Judaszowy **pocałunek**:
- całuję** raczki szanownej pani:
- całować** z dubeltówki:

13. Przeczytaj poniższe określenia i synonimy do wyrazu „pocałunek” zaproponowane przez Twoich rówieśników, a następnie zaproponuj własną definicję pocałunku:

pocałunek – buzi z bajerem; kiskus; całusek; wymiana słów po cichu; zabawa; rozkosz; pieczęć miłości, pieszczota usta – usta; lizak; jęcyczek³⁴.

IV Ćwiczenie aksjologiczne

14. Czym jest pocałunek w wierszu Grochowiaka? Wnioski odnieś do potocznego znaczenia pocałunku w kontaktach międzyludzkich. Czym jest i co powinien wyrażać? Podaj 3 przykłady sytuacji, w których ludzie obdarowują się pocałunkami.

³⁴ M. Heleńska, *O języku „miłosnym” czternastolatków*, „Polonistyka” 1993, nr 1, s. 44.

V Ćwiczenia kulturowe

15. Wyszukaj w dostępnych Ci źródłach informacji wiadomości na temat typu wiersza zwanego erotykiem. Sporządź krótką notatkę. Znajdź i wypisz nazwiska trzech innych poetów, którzy pisali erotyki.

16. Zapoznaj się z poniższym tekstem, a następnie wykonaj zamieszczone pod nim zadania:

Kocham twe oblicze
harmonię jego rysów
i słodycz jego spojrzenia

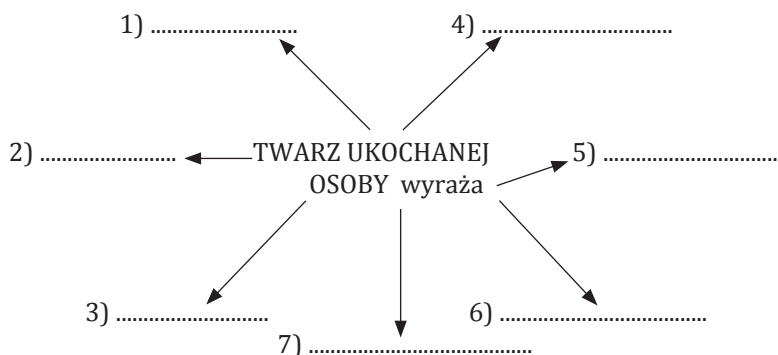
Kocham twe oblicze
ono wyraża dobroć
ono oddycha życiem

Kocham twe oblicze
które przygarnia i wzywa
które otrzymuje i daje

Kocham twe oblicze
w nim odbija się
inne piękno

Kocham twe oblicze
ono jest obecnością
i zaproszeniem do radości³⁵.

a) Na podstawie przeczytanego tekstu uzupełnij „słoneczko”, wpisując w puste miejsca to, co wyraża twarz bliskiej nam osoby:

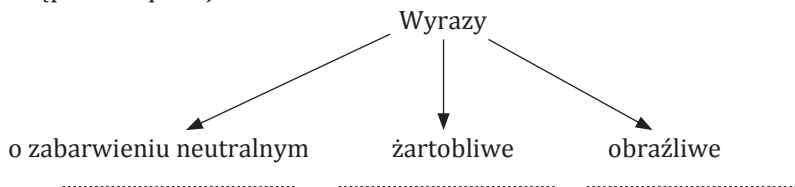


b) Wpisz poniższe określenia twarzy w odpowiednie rubryki tabelki:
oblicze; buzia; lico; pysio; mordka; facjata; gęba; jadaczka; pysk; morda; ryj

³⁵ P. Imberdis, *Młodzi a miłość*, przeł. A. Foltańska, Warszawa 1998, s. 148.

Archaizmy	Zdrobnienia	Zgrubienia

a następnie uzupełnij schemat:



15. Osoba mówiąca w wierszu *Pocałunek – krajobraz* w twarzy kobiety zwraca uwagę na rzęsy będące elementem obudowy oczu. Zapoznaj się z barokowym utworem Daniela Naborowskiego opiewającym oczy ukochanej, a następnie wykonaj zamieszczone pod nim ćwiczenia:

Na oczy królowny angielskiej..

Twe oczy, skąd Kupido na wsze ziemskie kraje,
 Córo możnego króla, harde prawa daje,
 Nie oczy, lecz pochodnie dwie nielitościwe,
 Które palą na popiół serca nieszczęśliwe.
 Nie pochodnie, lecz gwiazdy, których jasne zorze
 Błagają nagłym wiatrem rozgniewane morze.
 Nie gwiazdy, ale słońca pałające różno,
 Których blask śmiertelnemu oku pojąć próżno.
 Nie słońca, ale nieba, bo swój obrót mają
 I swoją śliczną barwą niebu wprzód nie dają.
 Nie nieba, ale dziwnej mocy są bogowie,
 Przed którymi padają ziemscy monarchowie.
 Nie bogowie też zgoła, bo azaż bogowie,
 Pastwią się tak nad sercy ludzkimi surowie?
 Nie nieba: niebo torem jednostajnym chodzi;
 Nie słońca: słońce jedno wschodzi i zachodzi;
 Nie gwiazdy, bo te tylko w ciemności panują;
 Nie pochodnie, bo lada wiatrom te hołdują.
 Lecz się wszystko zamyka w jednym oka słowie:
 Pochodnie, gwiazdy, słońca, nieba i bogowie³⁶.

Kupido = w mitologii rzymskiej bożek miłości porażający miłosnymi strzałami.
 córo ... króla – Elżbieta była córką króla angielskiego, Jakuba.

a) Na podstawie tekstu uzupełnij równanie:

oczy królowny = + + + +

Dlaczego w świetle wiersza Naborowskiego każdy pojedynczy składnik równania niewystarczająco odzwierciedla piękno oczu królowny?

³⁶ D. Naborowski, *Poezje wybrane*, wybór i oprac. K. Karasek, Warszawa 1980, s. 65.

b) Uzupełnij tabelkę:

Środki artystycznego wyrazu	Przykład z wiersza	Ich rola w utworze
anafory		
apostrofa		
wyliczenia		
epitety		
porównania		

c) Powiedz, w czym przejawia się i jaką pełni funkcję koncept (niezwykły pomysł) w utworze *Na oczy królowny angielskiej...*?

d) Spróbuj określić typ wiersza, jaki reprezentuje utwór Daniela Naborowskiego. Zwróć uwagę na jego tematykę i sposób pisania o kobiecych oczach.

Wskazówka: przypomnij, jak nazywamy patetyczny i uroczysty utwór poetycki o charakterze **pochwalnym** lub dziękczynnym, poświęcony ważnej postaci, doniosłemu wydarzeniu, idei?

Uzupełnij zdanie wnioskujące, wybierając właściwą odpowiedź: *Sposób, w jaki poeta pisze o oczach królowny angielskiej, do czego je porównuje, pozwala stwierdzić, że utwór jest:*

- trenem
- odą
- satyrą

..... na cześć cudnych oczu kobiety.

e) Pogrupuj podane niżej związki frazeologiczne związane z oczami na frazy, zwroty i wyrażenia:

czego oczy nie widzą, tego sercu nie żal; wpaść komuś w oko; powiedzieć coś komuś w cztery oczy; patrzeć kątem oka; mieć oczy szeroko otwarte; oko cyklonu; puścić oczko; oko opatrności; zawiesić na kimś oko; pi razy oko; przewracać oczami; rzucać komuś piaskiem w oczy; ciemno choć oko wykol; łąza się kręci w oku; mieć klapki na oczach; nie wiedzieć, gdzie oczy podziąć; być komuś solą w oku; nie wierzyć własnym oczom; rzut oka; cienie pod oczami

Frazy	Zwroty	Wyrażenia

f) Dopisz poniższe wyrażenia do ich dosłownych lub przenośnych znaczeń: sokoli wzrok; pawie oko; bazyliškowy wzrok; kocie oczy; maślane oczy; oko cyklonu; oczy świata

powszechne zainteresowanie czymś (znac. dosł.) =
 centrum jakichś burzliwych wydarzeń (znac. przen.) =
 ozdoba, ornament (znac. przen.) =
 spojrzenie wrogie, nieżyczliwe, nienawistne (znac. dosł.) =
 oczy skośne, podłużne (znac. dosł.) =

oczy zażawione, zamglone, bez wyrazu (znac. dosł.) =
 bystry, daleko sięgający wzrok (znac. dosł.) =

g) Podane niżej zwroty dobierz w pary z ich znaczeniami:

zwrot	jego znaczenie
pożerać coś wzrokiem	mieć coś upatrzonego
patrzeć śmierci w oczy	wszczynać kłótnię, toczyć gwałtowny spór
mieć coś na oku	przyjąć coś (przykrego) do wiadomości
pilnować jak oka w głowie	bardzo uważnie czegoś (kogoś) strzec
skakać komuś do oczu	z zachwytem wpatrywać się w coś (w kogoś)
spojrzeć prawdzie w oczy	znajdować się w bezpośrednim zagrożeniu życia.

h) Połącz w pary synonimiczne związki frazeologiczne:

spojrzeć prawdzie w oczy	zdjąć komuś bielmo z oczu
wodzić za kimś oczyma	strzyc oczami
strzelać oczami	prowadzić kogoś wzrokiem
pożerać wzrokiem	patrzeć na kogoś krzywym okiem
patrzeć na kogoś spod oka	patrzeć chciwym okiem.

Ułóż scenkę rodzajową z 3 dowolnymi związkami z ćwiczenia, która wykaże, że rozumiesz ich znaczenie.

i) „Podając dłoń kulturze”³⁷: Rozwiń następujące toposy kulturowe, wykazując związek pomiędzy oczami a wskazanymi postaciami ze znanych Ci mitów i legend Jana Parandowskiego, Tadeusza Kubiaka i Artura Oppmana:

jednooki Polifem – Odys
 kamień – Bazyliszkowy wzrok
 zawiązane oczy – Temida
 pawie oko – Hera.

16. Przeczytaj poniższy wiersz barokowego poety Jana Andrzeja Morsztyna, a następnie wykonaj umieszczone pod nim zadania:

Obraz ukradziony (sonet)

Nie prę się panno, znam się do kradzieży,
 Ale choć jawne przy mnie będzie lice,
 Nie wrócę choćby męki, szubienice,
 Powróż mię czekał i zgnojenie w wieży.

Tobie też tak być ostrą nie należy,
 Bo więcej kradną twe śliczne źrenice,
 I ja ich wszystkie wydam tajemnice,
 Jeśli przewodnia temu nie zabieży.

A też niewielka potkała cię szkoda
 I łączna tego, com wziął nadgroda,
 Bylebyś tylko poszła do zwierciadła.

³⁷ Nazwa typu ćwiczeń utworzona przez autorkę pracy.

Tyś sama w większej o kradzież jest zmazie,
Boś w rzeczy samej serce mi ukradła,
A jam cię ukradł tylko na obrazie³⁸.

a) Dokonaj analizy porównawczej wiersza Grochowiaka *Pocałunek – krajobraz* z sonetem Morsztyna *Obraz ukradziony*, biorąc pod uwagę:

- wyszczególnienie tych elementów wyglądu ukochanej, na które zwraca uwagę osoba mówiąca w wierszach,
- typ liryki, jaki reprezentują oba utwory (pośrednia, bezpośrednia, opisowa, inwokacyjna).

b) Określ, na czym polega wina zakochanego z utworu Morsztyna, a w czym zawiniła jego ukochana? Odpowiedź poprzyj odpowiednimi cytatami z tekstu.

c) Celem utworów barokowych było zadziwienie czytelnika, które osiągnano za pomocą konceptu, czyli niezwykłego pomysłu (zastosowanego w tematyce bądź budowie wierszy, poematów). Określ, na czym polega niezwykłość utworu Morsztyna? Co stało się w nim obiektem kradzieży?

d) * Poszukaj wiadomości o sonecie. Wyjaśnij, czym charakteryzuje się ten typ wiersza. Udowodnij, że *Obraz ukradziony* realizuje cechy gatunkowe sonetu.

e) Na podstawie wierszy Grochowiaka oraz Morsztyna określ, jaki obraz pozostawia w sercu (pamięci) ukochana osoba? W jaki sposób ludzie spoglądają na obiekt swych westchnień? Co oznacza powiedzenie, że miłość jest ślepa?³⁹

f) Wyjaśnij znaczenie podkreślonych archaizmów z wiersza *Obraz ukradziony*:

nie prę się panno -

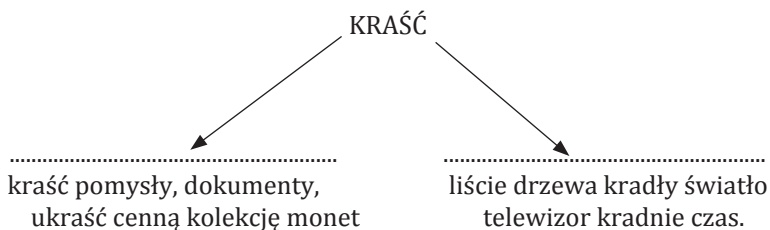
znam się do kradzieży -

niewielka **potkała** cię szkoda -

łacna tego [...] **nadgroda** -

tyś [...] w większej o kradzież jest **zmazie** -

g) Omów znaczenie czasownika „kraść”. Uzupełnij schemat. Jako pomoc w wykonaniu ćwiczenia posłużą Ci przykłady użycia omawianego czasownika:



³⁸ *Księga sonetów*, wybór, układ i wstęp M. Baranowska, Kraków 1997, s. 33.

³⁹ Tekst Grochowiaka można zestawiać także z innym sonetem Morsztyna *Niestatek 2*. Celowe byłoby w tym przypadku wykonanie tabelki porównawczej, prezentującej wygląd obiektu miłości zaobserwowany oczyma zakochanego („Oczy są jak ogień, czoło jest zwierciadłem, / Włos złotem, perłą ząb, pęć mlekiem zsiadłem, / Usta koralem, purpurą jagody, / Póki mi panno dotrzymujesz zgody”) oraz zadziwiająca zmianę twarzy ukochanej w momencie kłótni („Jak się zwadzimy – jagody są trądem, / Usta czeluścią, pęć blejwasem bładem, / Ząb szkapia kością, włosy pajęczyną, / Czoło maglownią, a oczy perzyną”). Należałoby zwrócić ponadto uwagę na żartobliwy ton utworu, filuterną tematykę, archaizmy językowe oraz funkcję kontrastu i metafor opisujących wygląd kobiety.

h) Wpisz następujące zwroty we właściwe rubryki tabelki. Wyciągnij odpowiedni wniosek dotyczący znaczenia czasownika „kraść”:

kraść rowery przed sklepem; ukraść komuś serce; skraść komuś uśmiech; ukraść komuś pieniądze; przyjaciele kradną czas; można z kimś konie kraść

Znaczenie dosłowne (literalne)	Znaczenie przenośne (metaforyczne)

Które ze znaczeń analizowanego czasownika wykorzystał w swoim utworze barokowy poeta? Uzasadnij swoją opinię.

Remarks on poetic text – based tasks in the lower secondary schools

Abstract

The article presents the most important conclusions from the survey conducted by the author in 2005, on 600 lower secondary school (*gimnazjum*) pupils in the Lublin voivodship. The aim of the research was to diagnose youth's attitude towards poetry and to evaluate Polish lessons devoted to poetry. The article also presents the main assumptions of the author's independent project concerning text-based tasks, expressed in the form of postulates, created on the basis of pupils' suggestions, e.g. the need to include modern literary texts in the Polish-course curriculum for *gimnazjum*, also texts by young poets, representing cultural spheres of youth (hip-hop); emphasizing the cultural-tutorial character of the native language lessons; new opportunities for the Polish teacher functioning as a guide, facilitator and observer, who directs pupils towards the right reading and understanding of texts, and at the same time respects their right of particularization, and who selects the reading materials and the perspective of their understanding, and uses a wide range of modern methods of analysis and interpretation of a poetic text).