

Autor:

dr hab. Krzysztof Biedrzycki
(Pracownia Języka Polskiego)

Spis treści

Krzysztof Biedrzycki

Wstęp	4
1. Interpretacja jako czynność pozwalająca odnaleźć się w świecie	5
1.1. Interpretacja jako porządkowanie rzeczywistości	5
1.2. Interpretacja jako budowanie relacji międzyludzkich	5
1.3. Interpretacja jako umiejętność praktyczna	5
1.4. Interpretacja jako udział w kulturze	6
1.5. Przeżycie estetyczne	6
1.6. Zrozumienie tekstu	6
2. Interpretacja jako umiejętność kształcona podczas lekcji języka polskiego	7
2.1. Waga interpretacji	7
2.2. Samodzielność myślenia	7
2.3. Dyscyplina myślenia	7

Ewa Jaskółowa

Scenariusz lekcji przygotowujących do matury – zestaw pierwszy	12
---	-----------

Witold Bobiński

Scenariusz lekcji przygotowujących do matury – zestaw drugi	23
--	-----------

Krzysztof Biedrzycki

Scenariusz lekcji przygotowujących do matury – zestaw trzeci	38
---	-----------

Wstęp

Wprowadzenie na egzamin maturalny interpretacji tekstu poetyckiego jako formy wypowiedzi wynika z potrzeby sprawdzenia umiejętności samodzielnego myślenia w spotkaniu z nieznanym uczniowi tekstem literackim, a w szerszej perspektywie – z jakimkolwiek nowym przekazem, który domaga się zrozumienia. Przygotowanie do tej części zadania maturalnego powinno trwać przez cały czas edukacji, szczególną intensywność musi jednak zyskać na czwartym etapie. Interpretacja jako forma wypowiedzi może budzić obawy maturzystów. Dlatego trzeba ich do niej przygotowywać systematycznie, zwracając uwagę na szanse, które ona otwiera przed piszącymi, ale też na związane z nią niebezpieczeństwa. Ważne są dwa elementy tego przygotowania: samodzielna praca intelektualna oraz przygotowanie tekstu argumentacyjnego, w którym zostają przedstawione teza interpretacyjna i jej uzasadnienie.

Przedstawione poniżej zasady służą usystematyzowaniu pracy nad interpretacją tekstu poetyckiego.

#

Interpretacja to działanie intelektualne, którego celem jest zrozumienie tekstu lub zjawiska. Stanowi ona jedną z najważniejszych umiejętności złożonych kształconych w szkole.

1. Interpretacja jako czynność pozwalająca odnaleźć się w świecie

Naturalną potrzebą człowieka jest poznanie i oswojenie rzeczywistości, w której żyje. Bez tego czułby się zagubiony, bezradny i niezdolny do podporządkowywania sobie praw świata – tak w bezpośrednim doświadczeniu, jak w skali globalnej. Jednym z działań umysłu, które pozwalają zrozumieć rzeczywistość (w różnych jej aspektach) jest interpretacja.

1.1. Interpretacja jako porządkowanie rzeczywistości

Wszelka aktywność poznawcza oparta jest na interpretacji faktów. Gdy wchodzimy do lasu, widzimy drzewa. Rozpoznajemy te, które są do siebie podobne, i te, które się różnią. Wyodrębniamy je według jakichś cech. Nazywamy je. Przypisujemy do gatunków. Wreszcie – dostrzegamy, że wszystkie razem stanowią las. Te wszystkie działania oznaczają właśnie interpretację. Rzeczywistość staje się dla nas czymś, co chcemy zrozumieć. Wykonujemy zatem szereg czynności intelektualnych, które temu służą. Można powiedzieć, że całe życie wypełnione jest niekończącą się interpretacją świata.

1.2. Interpretacja jako budowanie relacji międzyludzkich

Szczególnie istotną funkcję interpretacja pełni w stosunkach międzyludzkich. Odczytujemy i staramy się zrozumieć przekazywane przez innych ludzi informacje, nadawane sygnały, stojące za nimi intencje. Obcowanie z drugim to nieustanny wysiłek interpretowania jego wypowiedzi, gestów, zachowań. Najczęściej interpretacje służą porozumieniu. Bywa jednak, że są źródłem konfliktu. Destrukcyjne są nie tylko błędne odczytania sensów nadawanych komunikatów, ale również do złych konsekwencji wiedzie uznawanie interpretacji za fakt. Takie sytuacje z codziennego życia może wskazać każdy, duża część konfliktów rodzi się stąd, że dwie strony dostrzegają zupełnie inne znaczenia w tych samych słowach, gestach i zdarzeniach. Dotyczy to relacji między poszczególnymi ludźmi, ale też życia społecznego – wiele wojen ma swój początek w odmiennych interpretacjach rzeczywistości politycznej, historii, interesów ekonomicznych itd.

1.3. Interpretacja jako umiejętność praktyczna

Te dwa aspekty interpretacji jako umiejętności – jej rola w rozumieniu świata i jej funkcja w budowaniu porozumienia między ludźmi – sprawiają, że zyskuje ona szczególną wagę pośród sprawności kształtowanych w szkole. Opanowanie zasad rządzących interpretacją stanowi podstawę wszelkiej nauki, a także leży u fundamentów życia społecznego. Dlatego trzeba je wpajać od najwcześniejszych etapów edukacji.

1.4. Interpretacja jako udział w kulturze

Poznawanie i osvajanie świata dokonuje się w obrębie kultury, gdyż to ona obejmuje język, naukę, filozofię, religię, literaturę, sztukę i wszelkie dziedziny twórczości. Kultura sama stanowi formę interpretacji rzeczywistości. Zarazem jednak wszelkie wytwory kultury, czyli teksty, stanowią przedmiot interpretacji. Próbujemy zrozumieć każdą, nawet najprostszą wypowiedź, ale też teorię naukową, rozprawę filozoficzną, wiersz, obraz czy spektakl teatralny. Nawet wtedy, gdy w naszym odbiorze sztuki dominują emocje, dokonujemy aktu interpretacji, choćby w ten sposób, że umieszczamy dzieło w jakimś znanym nam kontekście, że łączymy z nim nasze doświadczenia lub przeżywamy wzruszenia.

1.5. Przeżycie estetyczne

Niekiedy buntujemy się przeciw nadmiernej racjonalizacji doznań związanych ze sztuką. Wolelibyśmy poprzestać na czystym przeżyciu estetycznym. Inaczej mówiąc: czasem chcielibyśmy po prostu zostać sam na sam z przyjemnością płynącą z obcowania z dziełem. Oczywiście mamy do tego prawo. Czyste przeżycie estetyczne jest jednak doznaniem niezwykle rzadkim. Najczęściej ono powiązane jest z naszymi doświadczeniami, uprzedzeniami i przemyśleniami, lękami lub nadziejami, a nawet z przemijającym nastrojem chwili. Dlatego zazwyczaj dzieło budzi w nas myśli, które warto uporządkować.

1.6. Zrozumienie tekstu

Kontakt z dziełem literackim czy jakimkolwiek tekstem kultury w przeważającej mierze opiera się na jego zrozumieniu, czyli interpretacji. Przy czym nie ma sprzeczności między przeżyciem a racjonalizacją i docieraniem do znaczeń. One nawzajem się warunkują – im głębiej przeżywamy dzieło, tym bardziej chcemy je zrozumieć, im lepiej rozumiemy, tym nasze przeżycie może być pełniejsze. Interpretacja oznacza poszukiwanie sensu, ale zarazem jest wyrazem związku, jaki zachodzi między tekstem a odbiorcą, w niej zawiera się dialogiczność aktu lektury.

2. Interpretacja jako umiejętność kształcona podczas lekcji języka polskiego

2.1. Waga interpretacji

Wyłożone wyżej argumenty wskazują na wagę kształcenia interpretacji. To umiejętność fundamentalna dla całej edukacji. Bez niej inicjacja kulturalna zostaje sprowadzona do wiedzy i pozbawiona nadzwyczaj istotnego elementu: samodzielności kontaktu z dziełem. Więcej – bez umiejętności interpretacji uczeń będzie miał kłopoty z innymi przedmiotami, gdyż nie będzie potrafił samodzielnie się zmagać z wyzwaniem intelektualnym, jakim jest spotkanie z nowym faktem. Będzie miał również problemy z prawidłowym funkcjonowaniem w społeczeństwie, gdyż trudność będzie mu sprawiało rozumienie różnych aspektów cudzej wypowiedzi. Praca z dziełem literackim (czy innym tekstem kultury) w pierwszym rzędzie służy rozwijaniu kompetencji lekturowych. Jest jednak szczególnym warsztatem, w którym wypracowywana jest umiejętność przydatna w wielu dziedzinach życia. Tekst kultury jest przekazem myśli, tyle że bardziej niż inne skomplikowanym i wymagającym więcej uwagi oraz pomysłowości w obcowaniu z nim.

2.2. Samodzielność myślenia

Nauka interpretacji powinna być kształceniem samodzielności myślenia. Istotę tej umiejętności stanowią uwarunkowania: wyobraźnia, inwencja, otwarcie na nowy przekaz, ciekawość innego człowieka.

2.3. Dyscyplina myślenia

Zarazem interpretacja powinna być poddana dyscyplinie intelektualnej. Dlatego ważne jest wpajanie uczniowi reguł, które rządzą procesem rozumienia tekstu (każdej wypowiedzi).

ZASADY INTERPRETACJI W SKRÓCIE

(Kolejne etapy nie muszą następować po sobie, mogą nawet pojawiać się zupełnie niezależnie od siebie, poniższy model ukazuje mechanizm interpretacyjny, nie jej wzorcową postać)

1. Spontaniczna reakcja.

Spotkanie z tekstem budzi rozmaite odczucia: człowiek doznaje przyjemności, coś go inspiruje, daje do myślenia, albo na odwrót – odrzuca, rodzi opór i niechęć. Najczęściej nie są one wyrażane. Warto jednak nauczyć się formułowania wypowiedzi o własnej reakcji na dzieło. Podobało się lub nie podobało się – ale dlaczego? Jaką myśl zrodził kontakt z tekstem? Załączek interpretacji rodzi się spontanicznie podczas aktu lektury. Warto go wyrazić. Odczytanie może być mocno wyznaczone przez emocje odbiorcy, jego doświadczenie życiowe i lekturowe, przekonania, wrażliwość,

uprzedzenia, oczekiwania itd. Weryfikacja tego pierwszego pomysłu nastąpi w toku głębszej pracy interpretacyjnej.

2. Wstępne rozpoznanie.

Porządkowanie myśli na temat dzieła rozpoczyna się od postawienia hipotezy interpretacyjnej – ma ona roboczy charakter, może zostać później odrzucona, chodzi jednak o to, żeby ogólnie sformułować temat utworu, jego przesłanie, żeby omówić wizję świata, jaka się z niego wyłania. We wstępnym rozpoznaniu dużą rolę odgrywa to, w jakim kontekście kulturowym, historycznym, społecznym, filozoficznym itd. umieścimy utwór. Niekiedy istotną funkcję pełni wiedza o autorze, epoce, w której tekst powstał, gatunku – trzeba jednak zachować ostrożność, bo niekiedy wiedza może przysłaniać samodzielną lekturę.

3. Uprawomocnienie.

Potwierdzenie lub odrzucenie wstępnej hipotezy interpretacyjnej dokonuje się w toku uważnej refleksji nad dziełem. Odbiorca może proponować rozmaite odczytania utworu, jednak nie mogą być one dowolne – konieczne jest ich uprawomocnienie, czyli wskazanie w tekście dowodów na to, że taka lektura jest właściwa.

4. Kontekst.

Ważna jest weryfikacja kontekstu, w którym umieszczamy dzieło. Może się okazać, że błędnie przypisaliśmy mu konwencję estetyczną (np. utwór fantastyczny czytamy w konwencji realistycznej), gatunek lub tradycję, z której się wywodzi. Często umieszczamy utwór poza kontekstem macierzystym, w którym powstał (epoka, twórczość autora), co nie zawsze musi być błędem, ale jednak może powodować nieporozumienia interpretacyjne. Umieszczenie utworu we właściwym kontekście wymaga wiedzy, dlatego możliwe jest tylko u czytelnika wyposażonego w odpowiednią kompetencję kulturową.

5. Analiza elementów struktury dzieła.

Weryfikacji hipotezy interpretacyjnej służy analiza elementów struktury dzieła. Trzeba podkreślić, że analiza może mieć trojaki cel: czysto poznawczy (samo opisanie budowy tekstu), wartościujący (gdy prowadzi do uzasadnienia opinii o dziele), interpretacyjny (gdy pomaga w uzasadnieniu odczytania utworu). W tym ostatnim przypadku trzeba pamiętać o funkcjonalizacji analizy. Dostrzeżony element powinien zostać zinterpretowany w kontekście całości utworu. Składniki formy niosą informacje (określane jako informacje implikowane przez sposób mówienia, w przeciwieństwie do informacji stematyzowanych, wyrażonych wprost), które powinny zostać odczytane (np. co wynika z faktu, że wiersz ma formę sonetu lub wyrażony jest rytmem sylabotonicznym). Z kolei elementy struktury dotyczące przedstawień, składników świata przedstawionego, motywów, toposów, archetypów, alegorii, symboli itd. powinny być traktowane jako istotne znaki współtworzące sens wyrażany przez tekst. Analiza jest koniecznym etapem w toku interpretacji – z jednej strony umożliwia weryfikację wstępnej hipotezy, z drugiej strony prowadzi do uprawomocnienia proponowanego odczytania.

6. Weryfikacja hipotezy interpretacyjnej.

Dokładna lektura i analiza pozwalają zweryfikować spontaniczne odczytanie dzieła. Dokonuje się wówczas konfrontacja między wstępną hipotezą interpretacyjną a dowodami na jej potwierdzenie wskazanymi w tekście. Pomysły, które zrodziły się w trakcie aktu lektury, mogą zostać odrzucone, potwierdzone, rozszerzone lub skorygowane.

7. Interpretacja interpretacji.

Zweryfikowane odczytanie tekstu wiele mówi o nas samych – interpretatorach. Co nami kierowało w spontanicznej lekturze? Jakie emocje zostały w niej uruchomione? Co spowodowało, że dostrzeżliśmy w dziele coś, czego w nim nie było (lub czego nie dostrzeżliśmy w toku bliższej analizy)? Dlaczego nie dostrzeżliśmy czegoś innego? Jak wiele sami włożyliśmy w odbierany tekst? Co spowodowało, że utwór nas poruszył, znudził lub oburzył? Do jakiego naszego doświadczenia odwołaliśmy się w jego lekturze? Jakie mieliśmy wobec niego oczekiwania? Czytanie tekstu jest równocześnie czytaniem samych siebie.

8. Otwarcie na inne interpretacje.

Interpretacja, nawet jeśli została uprawomocniona, nie jest jedyną możliwą. Czytelnik zawsze powinien być gotów na przyjęcie odmiennego odczytania tekstu. Przestrzeń interpretacji ma być przestrzenią dialogu – między tekstem i odbiorcą, ale też między różnymi odbiorcami. Otwarcie na różne interpretacje jest otwarciem na inność, różnorodność, odmienną doświadczeń i sposobu myślenia.

9. Gotowość do reinterpretacji znanego tekstu.

Spotkanie z innym interpretatorem powoduje, że następuje konfrontacja odczytania tekstu. Konsekwencją może być jego reinterpretacja – gdy odmienna propozycja okaże się bardziej przekonująca. Reinterpretacja może nastąpić też wówczas, gdy sami zweryfikujemy własne wstępne odczytanie lub gdy podejmujemy wysiłek interpretacyjny po jakimś czasie, wskutek nowego doświadczenia życiowego lub lekturowego.

10. Interpretacja nigdy nie jest zakończona.

Interpretacja dzieła nigdy się nie kończy. Zawsze jest jedną z możliwych i jest tylko propozycją, którą trzeba uprawomocnić. Jest dobra i zasadna, gdy pozostaje zakorzeniona w tekście, a zarazem gdy wnosi coś ciekawego i twórczego do odbioru utworu.

INTERPRETACJA ROZPIĘTA JEST MIĘDZY BIEGUNAMI INWENCJI I DISCYPLINY

1. Inwencja

Odbiorca dokonujący interpretacji tekstu powinien wykazać się samodzielnością myślenia, pomysłowością, wyobraźnią, kreatywnością. Są to cechy człowieka, który potrafi sprostać

wyzwaniu, jakim jest nowa sytuacja intelektualna. Inwencja interpretacyjna pozwala twórczo zmierzyć się z problemem nieznanym i wymagającym niestandardowych procedur rozwiązania. Pozwala też otworzyć się na cudzą wypowiedź i wejść w owocny dialog z nadawcą komunikatu, a także na formułowanie inspirujących sądów o tekście i kwestiach, które on porusza.

2. Dyscyplina

Interpretacja powinna być jednak obwarowana warunkami, dzięki którym będzie ona rzetelna intelektualnie, nie wymknie się kontroli i nie będzie dowolna. Interpretacja:

- musi się opierać na prawidłowym zrozumieniu dosłownego sensu tekstu;
- nie może być sprzeczna z informacjami zawartymi w tekście, nie może też odwoływać się do informacji, których w tekście nie ma;
- fragmenty (poszczególne zdania, słowa) muszą być odczytywane w kontekście całości, nie powinno się im nadawać sensów sprzecznych z logiką tekstu;
- powinna być oparta na rozpoznaniu konwencji gatunkowych i rządzących nimi zasad.

Warto też zachować ostrożność, gdy:

- objaśnia się tekst za pomocą koncepcji wprowadzonych z zewnątrz (np. gdy poszukuje się skrytych motywacji psychologicznych u bohaterów);
- przypisuje się całemu utworowi lub jakimś jego elementom znaczenia symboliczne.

W takich sytuacjach trzeba przedstawić przekonującą argumentację zawierającą dowody zaczerpnięte z tekstu, np. nieoczywiste motywacje psychologiczne postaci powinny wynikać z fabuły utworu, a symbol musi być uzasadniony wieloznacznością dzieła.

NIEBEZPIECZEŃSTWA

1. Brak dyscypliny przy nadmiarze inwencji może skutkować interpretacją dowolną, nadinterpretacją lub tokiem myślenia oderwanego od tekstu (a więc w konsekwencji brakiem interpretacji).
2. Brak inwencji przy nadmiarze dyscypliny może skutkować interpretacją niesamodzielną, bojaźliwą, ograniczeniem się do analizy lub czerpanej z zewnątrz wiedzy o dziele (co też może oznaczać brak interpretacji)

CZŁOWIEK TWÓRCZY, SAMODZIELNY, AKTYWNY, GOTOWY DO PODEJMOWANIA WYZWAŃ INTELEKTUALNYCH MUSI OPANOWAĆ UMIEJĘTNOŚĆ INTERPRETACJI, W KTÓREJ POŁĄCZY INWENCJĘ I DYSCYPLINĘ.

Umiejętność interpretacji jest kształcona na wszystkich etapach edukacji. Od początku powinna być zachowywana równowaga między inwencją i dyscypliną. Poszczególne aspekty tej umiejętności mają być wprowadzane sukcesywnie, zgodnie z zasadami podanymi przez podstawę programową.

1. Na pierwszym etapie (klasy 1-3) kładzie się nacisk na sprawność czytania, rozumienia literalnego sensu tekstu lub prostych znaczeń symbolicznych. Inwencja oznacza tu spontaniczność reakcji, dyscyplina – zrozumienie znaczeń.
2. Na drugim etapie (klasy 4-6) uczeń powinien nazywać swoje emocje czytelnicze, wyrażać stosunek do postaci, odnosić przeczytany tekst do własnego doświadczenia, odczytywać znaczenia dosłowne i przenośne oraz przesłanie utworu. Powinien też stosować wskazane przez podstawę programową narzędzia analityczne (np. odróżnianie fikcji od rzeczywistości, fantastyki od realizmu itd.). Po stronie inwencji pozostaje spontaniczność. Po stronie dyscypliny – nieskomplikowane procedury analityczne, umiejętność podejmowania refleksji nad elementami budowy dzieła oraz nad własnymi odczuciami związanymi z poznanym tekstem.
3. Na trzecim etapie (gimnazjum) pojawia się umiejętność przedstawienia samodzielnej propozycji interpretacyjnej utworu i uzasadnienia jej, rozpoznania problematyki dzieła, opisywania odczuć, które w czytelniku budzi tekst. Rozbudowywany jest zasób narzędzi analitycznych związanych z wiedzą o literaturze i kulturze. Inwencja polega tu na formułowaniu hipotezy interpretacyjnej, dyscyplina na jej weryfikowaniu.
4. Na czwartym etapie (szkoła ponadgimnazjalna) wprowadzane są umiejętności związane z odczytywaniem dzieła w różnych kontekstach (w tym historycznoliterackim), dostrzeganiem w tekście szczególnych wyznaczników znaczeń, rozumieniem treści wyrażanych za pomocą symboli. Biegun inwencji oznacza samodzielność i kreatywność interpretacyjną. Biegun dyscypliny – umiejętność uprawomocnienia postawionej hipotezy interpretacyjnej, wspieranie się rzetelną analizą, odwoływanie się do wiedzy literaturoznawczej, kulturoznawczej i językoznawczej.

INTERPRETACJA TO JEDNA Z NAJWAŻNIEJSZYCH UMIEJĘTNOŚCI ZŁOŻONYCH KSZTAŁCONYCH W SZKOLE.

Obejmuje ona:

1. Umiejętność odczytywania w tekście sensów na różnych poziomach.
2. Umiejętność samodzielnego stawiania hipotezy interpretacyjnej.
3. Umiejętność analizowania tekstu.
4. Umiejętność weryfikowania postawionej hipotezy interpretacyjnej.
5. Umiejętność logicznego dowodzenia.
6. Umiejętność dokonywania autoanalizy siebie jako odbiorcy tekstu (opisywanie odczuć, doświadczeń itd.).
7. Umiejętność formułowania spójnej wypowiedzi ustnej i pisemnej (tekst argumentacyjny).
8. Umiejętność konfrontowania własnych koncepcji interpretacyjnych z koncepcjami innych odbiorców tekstu (otwartość intelektualna i etyczna).

Scenariusz lekcji przygotowujących do matury – zestaw pierwszy

Dwie-trzy jednostki lekcyjne: Biblia, Wisława Szymborska, Paweł Śpiewak, Leszek Kołakowski

Temat zajęć: **Gra z motywem biblijnym w literaturze i malarstwie.**

Schemat postępowania [czas trwania zajęć 2 do 3 godzin lekcyjnych, zależnie od możliwości klasy, zaangażowania uczniów, decyzji nauczyciela o wykorzystaniu wszystkich lub tylko wybranych elementów scenariusza]

Celem cyklu lekcji jest interpretacja różnych tekstów kultury nawiązujących do jednego z biblijnych motywów. Chodzi o to, żeby uczniowie potrafili odczytywać klasyczne teksty w różnych kontekstach, odnajdywali w nich ważne dla nich treści, a zarazem uświadomili sobie, że Biblia jest źródłem tematów i motywów, które mogą być odmiennie interpretowane z rozmaitych perspektyw kulturowych.

1. Uczniowie otrzymują polecenie:

- Odszukać w Biblii (np. w Biblii Tysiąclecia, ale może być też inne tłumaczenie) historię o Sodomie i Gomorze, przeczytać ją wraz z objaśnieniami [Rdz 19, 1-37]. Tekst może być także skserowany i rozdany uczniom na lekcji.
- Grupa uczniów (3 do 5 osób) zainteresowanych Biblią, chętnych do wykonania dodatkowej pracy lub wyznaczonych przez nauczyciela odszukuje w Księdze Rodzaju wcześniejszą, a także późniejszą historię Lota, bratanka Abrahama.

Zniszczenie Sodomy i Gomory

19.1 Owi dwaj aniołowie przybyli do Sodomy wieczorem, kiedy to Lot siedział w bramie Sodomy. Gdy Lot ich ujrzał, wyszedł naprzeciw nich i oddawszy im pokłon do ziemi 2 rzekł: «Racście, panowie moi, zajść do domu sługi waszego na nocleg; obmyjcie sobie nogi. a rano pójdziecie w dalszą drogę». Ale oni mu rzekli: «Nie! Spędzimy noc na dworze». 3 Gdy on usilnie ich prosił, zgodzili się i weszli do jego domu. On zaś przygotował wieczerzę, poleciwszy upiec chleba praśnego. I posilili się. 4 Zanim jeszcze udali się na spoczynek, mieszkający w Sodomie mężczyźni, młodzi i starzy, ze wszystkich stron miasta, otoczyli dom, 5 wywołali Lota i rzekli do niego: «Gdzie tu są ci ludzie, którzy przyszli do ciebie tego wieczoru? Wyprowadź ich do nas, abyśmy mogli z nimi poswawolić!» 6 Lot, który wyszedł do nich do wejścia, zaryglowawszy za sobą drzwi, 7 rzekł im: «Bracia moi, proszę was, nie dopuszczajcie się tego występku! 8 Mam dwie córki, które jeszcze nie żyły z mężczyzną, pozwólcie, że je wyprowadzę do was; postąpicie z nimi, jak się wam podoba, byle byście tym ludziom niczego nie czynili, bo przecież są oni pod moim dachem!» 9 Ale oni krzyknęli: «Odejdź precz!» I mówili: «Sam jest tu przybyszem i śmie nami rządzić! Jeszcze gorzej z tobą możemy postąpić niż z nimi!» I rzucili się gwałtownie na tego męża, na Lota, inni zaś przybliżyli się, aby wyważyć drzwi. 10 Wtedy ci dwaj mężowie, wsunawszy ręce, przyciągnęli Lota ku sobie do wnętrza domu i zaryglowali drzwi. 11 Tych zaś mężczyzn u drzwi domu, młodych i starych porazili ślepotą. Toteż na próżno usiłowali oni odnaleźć wejście. 12 A potem ci dwaj mężowie rzekli do Lota: «Kogokolwiek jeszcze masz w tym mieście, zięcia, synów i córki oraz wszystkich bliskich, wyprowadź stąd. 13 Mamy

bowiem zamiar zniszczyć to miasto, ponieważ oskarżenie przeciw niemu do Pana tak się wzmogło, że Pan posłał nas, aby je zniszczyć». 14 Wyszedł więc Lot, aby powiedzieć tym, którzy jako [przyszli] zięciowie mieli wziąć jego córki za żony: «Chodźcie, wyjdźcie z tego miasta, bo Pan ma je zniszczyć!» Oni jednak myśleli, że on żartuje. 15 Gdy już zaczynało świtać, aniołowie przynaglali Lota, mówiąc: «Prędeż, weź żonę i córki, które są przy tobie, abyś nie zginął z winy tego miasta». 16 Kiedy zaś on zwlekał, mężowie ci chwycili go, jego żonę i dwie córki za ręce - Pan bowiem litował się nad nim - i wyciągnęli ich, i wyprowadzili poza miasto. 17 A gdy ich już wyprowadzili z miasta, rzekł jeden z nich: «Uchodź, abyś ocalał swe życie. Nie oglądaj się za siebie i nie zatrzymuj się nigdzie w tej okolicy, ale szukaj schronienia w górach, bo inaczej zginiesz!» 18 Ale Lot rzekł do nich: «Nie, panie mój! 19 Jeśli darzysz twego sługę życzliwością, uczyni większą łaskę niż ta, którą mi wyświadczyłeś, ratując mi życie: bo ja nie mogę szukać schronienia w górach, aby tam nie dosięgło mnie nieszczęście i abym nie zginął. 20 Oto jest tu w pobliżu miasto, do którego mógłbym uciec. A choć jest ono małe, w nim znajdę schronienie. Czyż nie jest ono małe? Ja zaś będę mógł ocalić życie». 21 Odpowiedział mu: «Przychylam się i do tej twojej prośby; nie zniszczę więc miasta, o którym mówisz. 22 Szybko zatem schroń się w nim, bo nie mogę dokonać zniszczenia, dopóki tam nie wejdziesz». Dlatego dano temu miastu nazwę Soar. 23 Słońce weszło już nad ziemią, gdy Lot przybył do Soaru. 24 A wtedy Pan spuścił na Sodomę i Gomorę deszcz siarki i ognia od Pana <z nieba>. 25 I tak zniszczył te miasta oraz całą okolicę wraz ze wszystkimi mieszkańcami miast, a także roślinność. **26 Żona Lota, która szła za nim, obejrzała się i stała się słupem soli.** 27 Abraham, wstawszy rano, udał się na to miejsce, na którym przedtem stał przed Panem. 28 I gdy spojrział w stronę Sodomy i Gomory i na cały obszar dokoła, zobaczył unoszący się nad ziemią gęsty dym, jak gdyby z pieca, w którym topią metal. 29 Tak więc Bóg, niszcząc okoliczne miasta, przez wzgląd na Abrahama ocalał Lota od zagłady, jakiej uległy te miasta, w których Lot przedtem mieszkał.

2. Rozmowa o postawach Lota, jego żony i córek:

- Jakie pytania może rodzić obraz skalnej postaci nad Morzem Martwym? Dlaczego oddziałuje on na wyobraźnię?
- Co na podstawie biblijnego przekazu można powiedzieć o Locie? Kim był? Jaka prezentował postawę wobec Boga i ludzi?
- Czego czytelnik dowiaduje się z Biblii o żonie Lota? Co Księga mówi o jej losie?
- Jakie kulturowe przesłanki dotyczące zachowań wobec gości i kobiet można odczytać z postawy Lota?
- Jak postawę Lota i jego żony może ocenić współczesny czytelnik?
- Czego o sobie (jako człowieku) dowiadujesz się z historii Lota, jego żony i córek?

Komentarz: Przedstawiony fragment Biblii i rozmowa o nim stanowi przygotowanie do interpretacji motywu Lota, jego żony i córek w kulturze. Uczniowie na początku rozmowy, po lekturze zalecanego fragmentu Biblii, mogą być poproszeni o to, by sami sformułowali pytania, jakie nasuwają się im po lekturze tekstu.

Pytania przedstawione wyżej mogą stanowić uzupełnienie pytań uczniowskich lub zastąpić je, gdy uczniowie wykażą mało inicjatywy. Ich sekwencja służy uporządkowaniu wnikliwej lektury.

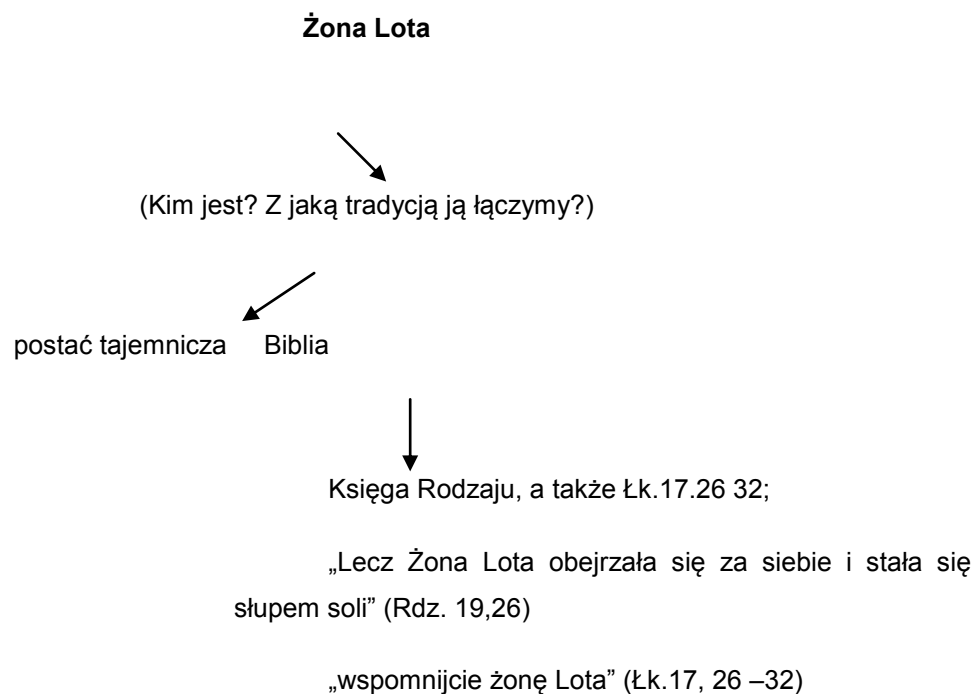
Następuje przejście od refleksji:

- jaką informację o postaciach przekazuje tekst (Biblia)?
- co o mentalności człowieka i kulturze czasów, w jakich powstał, mówi czytany tekst?;

do interpretacji:

- postawy bohaterów z czasów biblijnych z perspektywy współczesnego człowieka;
- „mojej” sytuacji egzystencjalnej w kontekście Biblii jako jednego z podstawowych tekstów dla kultury europejskiej.

Rozmowa powinna prowadzić do wskazania przez uczniów żony Lota jako najbardziej tajemniczej postaci w przeczytanej opowieści biblijnej. Warto sporządzić wspólnie rodzaj mapy mentalnej:



3. Kontynuacją powinna być dalsza część rozmowy:

Jakie pytania prowokuje tajemnicza postać?

Na przykład

- ✓ Kim była?
- ✓ Dlaczego się obejrzała?
- ✓ Dlaczego została zamieniona akurat w słup soli?
- ✓ Dlaczego poniosła karę?
- ✓ (możliwe są również inne pytania)

Kto zadaje pytania o żonę Lota i kto próbuje na nie odpowiadać ?

- ✓ Każdy z nas,
- ✓ autorzy religijnych interpretacji biblijnych, teologowie, kaznodzieje,
- ✓ naukowcy – bibliści, archeologowie, badacze kultur starożytnych,
- ✓ poeci, pisarze, artyści,
- ✓ malarze,
- ✓ (możliwe są również inne odpowiedzi)

Komentarz: Poznana opowieść intryguje swoją niejednoznacznością. Dlatego ważne jest stawianie pytań. Uczniowie powinni sami je sformułować. Powinni również wskazać, kto podobne pytania zadaje. Istotne jest, że oprócz osób czyniących to z racji swojej profesji lub funkcji w społeczeństwie (teologowie, uczeni, artyści) prawo do pytań ma każdy czytelnik.

4. Sformułuj problem postawiony w przedstawionym przez Pawła Śpiewaka fragmencie midraszu i podejmij z nim dialog, rozwijając lub polemizując z dostrzeżonym przez Ciebie problemem.

Od momentu obrzezania Abrahama kluczowe miejsce w opowieści biblijnej zajmuje Izaak. Trzej aniołowie zapowiadają jego narodziny. Gdy Abraham miał sto lat, urodził mu się syn. Zaraz potem Sara wymusza na mężu wypędzenie Hagar i Ismaela, pierwszego syna Abrahama, tak iżby „tylko od Izaaka nazwane było potomstwo twoje.” [...] Między zwiastowanie a narodziny wtrącona zostaje opowieść o Sodomie i Gomorze, które za grzech ciężki będą wytracone.

Spuścił na nich Bóg siarkę i ogień, niszcząc miasta, cały okrąg, wszystkich mieszkańców oraz roślinność ziemi. Wiemy też, że Sodoma była zamożna, a okoliczna dolina żyzna, bo Lot, bratanek Abrahama, wybrał to miejsce na zamieszkanie – obfite w wodę, jak ogród Pana. Nie pozostały żadne ślady po obu miastach. Z nielicznych uwag można wnosić, że dolina Siddim (czyli Sodomy) musiała znajdować się nieco na południe od Morza Martwego. „Bo siarka i sól wypali tę całą ziemię, że nie będzie osiewana ani też rodzić będzie i nie zrosnie na niej żadna trawa” – powiada Mojżesz ludowi w imieniu Boga, ostrzegając przed zerwaniem przymierza (V Księga Mojżeszowa 29, 23).[...] Obszar ten, dziś poprzecinany asfaltowymi drogami prowadzącymi do eleganckich, nadmorskich hoteli i nielicznych kibuców, wydaje się zupełnie martwy. Pozostała solna figura na wzgórzu, nazywana „żoną Lota”, i góra Sodomu. Archeolodzy odkryli na tych terenach naczynia i paleniska, datowane na koniec III tysiąclecia p.n.e. Znalaziono starożytne menhiry¹ i kamienne kolumny, które mogły być dla celów kultowych używane przez setki lat, po 2100 r. p.n.e. Zapewne tu właśnie były jakieś miasta, które dotknęła katastrofa naturalna. Geolodzy wykluczają wybuch wulkaniczny w tej części świata. Najpewniej było to jedno z ostatnich w tym regionie trzęsień ziemi. Jak często bywa, trzęsieniu towarzyszył oślepiający blask wywołany rozpalonym gazem ziemnym wyciekami smoły ziemnej

¹ Pionowe słupy wbite w ziemię.

i asfaltu. To wyjaśnia, dlaczego Abraham zobaczył dym wychodzący z ziemi, „jak dym z pieca” (19, 28).

Trzeci raz Bóg dotyka ludzi zbiorową karą. Za pierwszym razem ziemi zalewały dolne i górne wody potopu. Za drugim Bóg pokolenie wieży Babel skazał na rozproszenie. Tym razem wszyscy mieszkańcy dwóch miast mają ulec zagładzie, ponieważ przeciw nim rozlega się wielki krzyk (18,20).

Czyj to krzyk dobiegł Boga? Midrasze powiadają, że był to krzyk młodej dziewczyny zamęczonej na śmierć dlatego, że karmiła żebraka. Tą dziewczyną miała być Paltit, córka Lota, która ukradkiem, mimo zakazów, przynosiła chleb nędzaczowi. Trzech szpiegów złapało ją na gorącym uczynku i za to spalono ją żywcem na stosie. U Ezechiela czytamy: „Oto ta była nieprawość Sodomy (...), pycha, sytość chleba i obfitość pokoju; co ona mając i córki jej ręki jednak ubogiego i nędznego nie posilała. Owszem, wyniosłszy się, czyniły obrzydliwość przed obliczem mojem” (16, 49-50). Zła i obrzydliwości nie popełniano w ukryciu. Nie był to tylko chwilowy wybuch szaleństwa czy złych sił. Zło nie polegało na obrazie Boga lub składaniu fałszywych przysięg. Grzech ma charakter czysto moralny, a pojęcie to ma sens jedynie wtedy, gdy uznamy istnienie powszechnego prawa moralnego, które obowiązuje wszystkich ludzi.

Znieprawienie stanowiło sama istotę prawa i zasad etycznych Sodomitów. Nie chcieli wpuszczać obcych, by nie dzielić się swoim bogactwem. Za nic mieli biednych i poniżonych. Byli arogancy i ufali tylko swej sile, nie zważając na dary, które dostali od Boga. To nie zło było tu pokusą, ale właśnie dobro, na którym przyłapano Paltit. Sodomici – zarówno ci pierwotni, jak i ci, których dzisiaj tak nazywamy – są zawsze karani za zaślepienie i samozadowolenie. Błogosławieństwo dostatku przesłania im ich własne błędy i nie stać ich na skruchę i żal. [...] Miarą i kryterium ich zepsucia jest, co znaczące, stosunek do gości, przybyszów, obcych. Gościnność Abrahama i Lota pozostają w jawnej sprzeczności z tym, co czynią mieszkańcy Sodomy.

P. Śpiewak, „Sodoma i Gomora” [w:] „Księga nad Księgami. Midrasze”². Kraków 2005, s. 123 – 125.

Komentarz: Tekst Pawła Śpiewaka zawiera jedną z interpretacji wątku Sodomy w tradycji judaistycznej. Zdaniem uczniów jest dostrzeżenie w tym tekście postawionego problemu (tezy interpretacyjnej) i podjęcie z nim dialogu. Można to przeprowadzić podczas lekcji w formie dyskusji lub burzy mózgów, można zadać jako wypracowanie domowe lub pracę klasową, można też połączyć obie formy (najpierw przeprowadzić lekcję na ten temat, a potem zlecić uczniom napisanie na tej podstawie wypracowania). Temat jest sformułowany analogicznie do tematów maturalnych na poziomie rozszerzonym. W przypadku napisania przez uczniów wypracowania, trzeba go szczegółowo omówić. Uczniowie muszą dostać informację zwrotną, co zrobili dobrze, a z czym sobie nie radzą.

² Słowo „midrasz” oznacza – „poszukiwać”. Odnosi się do stosowanej tradycji judaistycznej metody interpretacji Biblii oraz dla określenia zbiorów takich interpretacji.

5. Co dzieje się z motywem biblijnym we współczesnej poezji? Rozważmy problem po lekturze wiersza Wisławy Szymborskiej pt. „Żona Lota”

Obejrzałam się podobno z ciekawości.
Ale prócz ciekawości mogłam mieć inne powody.
Obejrzałam się z żalu za miską ze srebra
Przez nieuwagę – wiążąc rzemyk u sandała.
Aby nie patrzeć dłużej w sprawiedliwy kark
męża mojego, Lota.
Z nagłej pewności, że gdybym umarła,
nawet by nie przystanął.
Z nieposłuszeństwa pokornych.
W nadśluchiwaniu pogoni.
Tknięta ciszą, w nadziei, że Bóg się rozmyślił.
Dwie nasze córki znikły już za szczytem wzgórza.
Poczułam w sobie starość. Oddalenie.
Czczość wędrowania. Senność.
Obejrzałam się kładąc na ziemi tobołek.
Obejrzałam się z trwogi, gdzie uczynić krok.
Na mojej ścieżce zjawily się węże,
Pająki, myszy polne i pisklęta sępów.
Już ani dobre, ani złe – po prostu wszystko, co żyło,
Pełzało i skakało w ogromnym popłochu.
Obejrzałam się z osamotnienia.
Ze wstydu, że uciekam chyłkiem.
Z chęci krzyku, powrotu.
Albo wtedy dopiero, gdy zerwał się wiatr,
Rozwiązał włosy moje i suknię zadarł do góry.
Miałam wrażenie, że widzą to z murów Sodomy
I wybuchają gromkim śmiechem raz, i jeszcze raz.

Obejrzałam się z gniewu.
Aby nasycić się ich wielką zgubą.
Obejrzałam się z wszystkich podanych wyżej powodów.
Obejrzałam się bez własnej woli.
To tylko głaz obrócił się, warcząc pode mną.
To szczelina raptownie odcięła mi drogę.
Na brzegu dreptał chomik wspięty na dwóch łapkach.
I wówczas to oboje spojrzeliśmy wstecz.
Nie, nie. Ja biegłam dalej,
Czołgałam się i wlatywałam,
Dopóki ciemność nie runęła z nieba,
a z nią gorący żwir i martwe ptaki.
Z braku tchu wielokrotnie okręcałam się.
Kto mógłby to zobaczyć, myślałby, że tańczę.
Niewykłuczone, że oczy miałam otwarte.
Możliwe, że upadłam twarzą zwróconą ku miastu.

Polecenia zmierzające do rozważenia postawionego przed tekstem problemu:

- Porównaj sposób przedstawienia żony Lota w Biblii i w wierszu Wisławy Szymborskiej. Czego dowiaduje się o niej czytelnik Księgi Rodzaju, a czego czytelnik wiersza? Kto w obu tekstach przedstawia żonę Lota? Jakie znaczenie ma ten fakt?
- Do jakiego elementu biblijnego odsyła tekst wiersza? Jakie sensy wiersza będą nieczytelne dla odbiorcy, który nie zna historii o Sodomie i Gomorze ?
- Wskaż w utworze sformułowania, które są świadectwem niepewności. Kto jest niepewny? Czego ta niepewność dotyczy? Jaka refleksja nasuwa ci się w związku z tym sposobem mówienia?
- Jaki problem egzystencjalny, etyczny, społeczny, a może historyczny wydobyty został dzięki wykorzystaniu w wierszu biblijnego motywu żony Lota?

Komentarz: Uczniowie znający odpowiedni fragment Biblii po przeczytaniu wiersza Szymborskiej powinni przejść od porównania sposobów przedstawienia głównej bohaterki w obu tekstach do sformułowania problemu natury ogólnej, który z tego wiersza można wyczytać. Polecenia są tak sformułowane, by uczniowie mogli przejść od analizy porównawczej, w której dostrzegą, że żona Lota

z „przedmiotu” w przekazie biblijnym, postaci istniejącej w Biblii prawie marginalnie, staje się główną bohaterką wiersza, podmiotem mówiącym. Powinni także dostrzec sens znajomości różnych tekstów kultury, w tym Biblii właśnie, jako źródła, do którego współczesny artysta odsyła jak do źródła wspólnych znaczeń. Analiza elementów wiersza, na które staramy się zwrócić uwagę, prowadzi do zainspirowania myślenia interpretacyjnego. Chodzi o to, by uczniowie zaczęli wyciągać wnioski interpretacyjne i zrozumieli, że nawiązanie do utrwalonych w zbiorowej pamięci kulturowej znaków może prowadzić do pokazania jakiegoś problemu natury ogólniejszej, uniwersalnej.

Nie ma tu jednej obligatoryjnej interpretacji, ważne, by uczniowie wyciągali logiczne wnioski ze swoich obserwacji, a te mogą zmierzać w różnych kierunkach podpowiedzianych w poleceniu. Uczniowie mogą mówić o:

- problemie nierówności płci, niezrozumieniu kobiecej wrażliwości czy nawet męskiej opresji („Aby nie patrzeć dłużej w sprawiedliwy kark / męża mojego, Lota. / Z nagłej pewności, że gdybym umarła, nawet by nie przystanął.”);
- niejednoznaczności prawdy i różnych motywacjach zachowania („obejrzałam się **podobno** z ciekawości, / ale prócz ciekawości mogłam mieć inne powody”);
- tym, czym jest prawda, jak jest postrzegana, zależnie od osobistego doświadczenia człowieka;
- oficjalnej (prawda biblijnej opowieści o zburzeniu Sodomy i Gomory) i prywatnej prawdzie pojedynczego doświadczenia ludzkiego oraz rozważyć, która z nich jest bardziej przekonująca, w jakim stopniu są one spójne lub sprzeczne;
- kwestii możliwości dotarcia do „prawdy drugiego człowieka”: czy jest możliwe dotarcie do niej, jeśli nawet osoba, która powinna być pewna, dlaczego coś uczyniła (obejrzała się pomimo zakazu), takiej pewności nie ma?
- tym, że niepewność odnośnie motywów postępowania może stanowić duży problem w sprawiedliwej ocenie drugiego człowieka.

6. Kolejny etap zajęć zmierzałby do refleksji nad tym, jak historia Lota, jego żony i córek inspirowała malarzy. Polecenie dla uczniów:

- Odszukajcie w albumach malarstwa nawiązującego do Biblii oraz w innych dostępnych źródłach (także w Internecie) obrazy inspirowane historią Lota i jego rodziny. Kogo, co i w jaki sposób malowali artyści różnych epok?

Komentarz: Pierwszym celem jest zmobilizowanie uczniów do poszukiwań w dostępnych źródłach reprodukcji wskazanych dzieł sztuki. W dalszym kroku chodzi o ćwiczenie pozwalające na kształtowanie umiejętności mówienia o innych niż literackie dziełach sztuki. Uczniowie najprawdopodobniej sięgną przede wszystkim do Internetu, gdzie znajdą wiele obrazów interpretujących historię biblijną i o tych interpretacjach należy na lekcji rozmawiać. Uczniowie powinni

wnioskować na podstawie sposobu przedstawienia poszczególnych bohaterów i wydarzeń na różnych planach. Mogą wnioskować o sposobach interpretacji tej historii na podstawie sposobu przedstawiania scen i postaci.

Można także zaproponować dwie publikacje albumowe:

1. „Biblia w malarstwie”. Przedmowa ks. J. St. Pasierb. Red wersji polskiej E. Piekarski. Warszawa 1994 (wyd. I 1990);
2. Patrick de Rinck, „Jak czytać opowieści biblijne i mitologiczne w sztuce. Rozwiązywanie zagadek dawnych mistrzów – od Giotto do Goyi”. Przekł. P. Nowakowski. Kraków 2009.

7. Kolejny etap zajęć zmierza do odszukania przez uczniów innych znanych im motywów biblijnych funkcjonujących w literaturze i sztuce.

Uczniowie podzieleni na kilka grup omawiają te motywy, pokazując ich realizacje w utworach literackich i malarstwie. Będzie to przypomnienie i rozszerzenie zagadnień omawianych na lekcjach związanych z Biblią. Uczniowie powinni podzielić między siebie kilka ważnych motywów np.: Hioba, wieży Babel, Judasza, Adama i Ewy... Wybór może być podyktowany zainteresowaniami uczniów.

Na przygotowanie przeznaczyć należy co najmniej tydzień, po tygodniu uczniowie zaprezentują swoje teksty ich omówienia i interpretacje.

8. Na zakończenie zajęć uczniowie powinni napisać rozprawkę.

Do przeszłości trzeba wracać, czy przeszłość należy odrzucić? Rozważ problem, wykorzystując fragmenty powiastki Leszka Kołakowskiego oraz inne znane ci teksty kultury.

Leszek Kołakowski, „Żona Lota, czyli uroki przeszłości”

Tak zwany grzech sodomski, jak wskazują najświeższe badania prof. Ziżżermana i prof. Nagla, jest tylko bajką wymyśloną przez wrogów miasta Sodomy, aby je zohydzić. Zresztą Pismo nie wspomina o nim wyraźnie. W rzeczywistości mieszkańcy Sodomy weszli w konflikt ze zwierchnością ze zgoła innych powodów. Doszli mianowicie do wniosku, że wszyscy ludzie są równi, wolni i nietykalni oraz wydali ustawy ogłaszające równość, wolność powszechną i zniesienie kary śmierci. [...]

Żeby prawo było skuteczne, Sodomici zorganizowali olbrzymią sieć tajnej policji, której zadaniem było podsłuchiwać w domach i na ulicach, czy ktokolwiek nie wygłasza opinii sprzecznych z ustawą, i wszystkich takich aresztować natychmiast. [...]

Jehowa przyglądał się temu ze smutkiem i niepokojem. Bardzo mu się nie podobały założenia teoretyczne Sodomitów. Jehowa był bowiem zdania, że równość i wolność są wymysłem absurdalnym, a projekt zniesienia kary śmierci jest po prostu akcją wywrotową przeciwko niemu; nie

mógł też ścierpieć, że Sodomici tak namiętnie bronią owych zasad. Wysłał tedy emisariuszy, którzy mieli w zarażonym mieście propagować jego idee: że ludzie nie są wolni ani równi i że kara śmierci musi być utrzymana. Agenci ci nawiązali kontakt z niejakim Lotem, który od dawna uchodził za podejrzanego w oczach tajnej policji. Nie bez racji, bo po bliższym zapoznaniu się Lot oświadczył swoim gościom, że jego zdaniem znaczna część ludności stanowi niższą rasę i powinna być trzymana w obozach koncentracyjnych, a w razie nieposłuszeństwa karana śmiercią – poglądy te były obelgą dla ustaw miasta Sodomy. Agenci wtajemniczyli go wtedy w ostatnie plany swego zwierzchnika: otóż Jehowa, rozdrażniony filozofią Sodomitów, postanowił spalić całe miasto – zważywszy wszakże, że on, Lot, nie podziela zgoła tej filozofii, zostanie wyprowadzony i ocalony przed zagładą.

Tak się też stało. Emisariusze przed świtem wyprowadzili z miasta Lota i jego całą rodzinę, po czym lunął z nieba rzęsy deszcz z ognia i w ciągu minuty całe miasto stanęło w płomieniach.

Teraz właśnie zaczęła się sławna sprawa żony Lota. Wysłannicy Jehowy zakazali surowo oglądać się za siebie w czasie ucieczki: „Jeśli się obejrzyś – powiedzieli – będzie to oznaczało, że tęsknisz za przeszłością, za zasadami Równości, Wolności i Bezpieczeństwa, potępionymi przez Boga. Pamiętaj, takie chętki pociągają za sobą wyrok śmierci”[...]

Otóż żona Lota, w przeciwieństwie do swojego męża, gdy tylko opuściła bramy miejskie, zatęskniła za Wolnością, Równością i Bezpieczeństwem, zatęskniła więc za przeszłością, której została brutalnie pozbawiona. Z ciężkim sercem opuszczała swoje miasto i przemożna pokusa spojrzenia na nie raz jeszcze dręczyła ją coraz bardziej.[...] W pewnej chwili chęć ta oświadczyła się z tak niepokonaną siłą, że szybkim ruchem odwróciła się i spojrzała na płonący gród. W tym samym momencie, jak wiadomo, Jehowa zmienił ją w białą bryłę chlorku sodu z niejasno zarysowanym kształtem ludzkim.

W gromadce uciekinierów zapanowała konsternacja. Lot podskoczył do przewodników i krzyknął:

- Żona-minera! Na Boga, zróbcie coś, żeby ją ożywić!
- Trudno, sama sobie winna – odpowiedział jeden z agentów Jehowy. - ostrzegaliśmy. Dlaczego zachciało jej się wracać do przeszłości?
- Ależ ona nie chciała wracać do przeszłości! Chciała ją tylko zobaczyć w chwili zagłady.
- Chcieć oglądać przeszłość – odparł agent surowo – to życzyć sobie jej powrotu. Inaczej po cóż było na nią patrzeć?
- Ależ właśnie po to, żeby ucieszyć oczy jej zniszczeniem!
- O nie, przyjacielu! Tego powinienes się nauczyć, że do największych grzechów pod słońcem Jehowy należy wgłębianie się w przeszłość.
- Ależ dlaczego?
- Aby nie czerpać z niej wiadomości, których posiadanie przez człowieka jest niepożądane.
- Przecież własną przeszłość i tak znamy. Jakie jeszcze tajemnice można w niej wykryć?
- Jehowa nie chce, aby to, co minęło, porównywać z tym, co jest i ma być. O przeszłości trzeba zapomnieć, ponieważ....

- Ponieważ wtedy przyszłość ceni się niedostatecznie – dokończył Lot.

Agent uśmiechnął się dobrodusznie:

- Bystry jesteś, mój przyjacielu. Ale jednak nie wiesz wszystkiego. Ludzie tęsknią za przeszłością nie dlatego, że jest lepsza, ale dlatego, że jest przeszłością. Albowiem – zapamiętaj uważnie tę prawdę – człowiek jest tylko przeszłością. Na ciebie składa się tylko całość twojego dotychczasowego życia, to znaczy przeszłość; poza nią nie ma ciebie: odebrać ci przeszłość, to zabić cię. Można odebrać przeszłość stopniowo, niezauważalnie, kiedy jednak odbiera się ją nagle – człowiek przestaje istnieć. Twoja żona ujrzała w jednej chwili zagładę swojej przeszłości i dlatego musiała zginąć.

[Leszek Kołakowski, „Żona Lota, czyli uroki przeszłości” [w:] „Klucz niebieski albo opowieści biblijne zebrane ku pouczeniu i przestrodze”. Wyd. Prószyński i S-ka na podstawie: „Bajki różne. Opowieści biblijne. Rozmowy z diabłem”, Iskry, Warszawa 1990]

Komentarz: Powiastka Leszka Kołakowskiego stanowi jedną z interpretacji motywu żony Lota. Na koniec cyklu lekcji stawiamy przed uczniem zadanie zmierzenia się z pytaniem, które zostało postawione w tym tekście. Zarazem skłaniamy go do wykorzystania wiedzy, którą zyskał (uporządkował) podczas lekcji poświęconych Biblii i innym tekstom powstałym z inspiracji biblijnej. Może on sięgnąć też od innych utworów literackich czy dzieł sztuki. Podobnie jak w przypadku wcześniej przedstawionego tematu związanego z tekstem Pawła Śpiewaka, można temat połączony z powiastką Leszka Kołakowskiego wykorzystać podczas lekcji. Wówczas uczniowie w toku dyskusji wypracowaliby argumenty na rzecz jednej z tez, które można postawić w odpowiedzi na postawiony problem.

Scenariusz lekcji przygotowujących do matury – zestaw drugi

Trzy jednostki lekcyjne: Jan Miodek, Halina Poświatowska, Stanisław Grochowiak, Gustav Klimt, Constantin Brancusi

Początek zajęć może przyjąć kształt rozmowy na temat najsłynniejszych pocałunków w kulturze – literaturze, malarstwie, filmie, muzyce. Uczniowie mogą się wcześniej przygotować do rozmowy, gromadząc materiały w postaci fragmentów literackich, reprodukcji dzieł malarskich, fotografii, fragmentów filmowych i muzycznych. Można zaaranżować krótką rozmowę na temat roli motywu pocałunku w kulturze, poczynszyszy od mitów, baśni, aż do gier komputerowych (jeśli ktoś zaproponuje taki materiał).

Każdy segment proponowanego scenariusza może funkcjonować samodzielnie.

Jan Miodek

Jak całował Witkacy?

Czasownik *całować* znany jest całemu światu słowiańskiemu, tyle że w innych językach po spółgłosce *c* występuje *e* (u nas ten pierwotny dźwięk musiał przejść w *a* na mocy zasady tzw. przegłosu polskiego, zgodnie z którą po spółgłoskach miękkich, a przed *t, d, s, z, n, r, ł* prymarne *e* zmieniało się w *o* bądź *a*).

Prasłowiańskie *celovati* znaczyło tyle, co «pozdrawiać, witać», a potem – «pozdrawiać, witać, wyrażać przyjaźń przez dotykanie kogoś wargami». Był to czasownik pochodzący od przymiotnika *cel* (z półsamogłoską-jerem twardym na końcu) – «zdrowy», który u nas też się przekształcił zgodnie z prawem przegłosu polskiego w dzisiejszą postać *cały*. Ta ostatnia to kontynuant praindoeuropejskiego rdzenia *kailu* || *kailo* o tym samym prymarnym znaczeniu «zdrowy, nieuszkodzony, nienaruszony», tworząca rodzinę z takimi formami, jak np. gocka *hails* czy staroniemiecka *heil*. Do naszej rodziny z *cały* i *całować* należą, oczywiście, słowa *całus*, *pocałunek*, *calutki*, *caluteńki*, *całość*, *całostka*, *całkiem*, *ocaleć*, *ocalić*.

Całowanie obecne jest w najrozmaitszych wariantach w tekstach literackich (...).

Największą jednak radość związaną z całowaniem miałem przy lekturze *Listów do żony* (1923–1927) Stanisława Ignacego Witkiewicza, przygotowanych do druku przez Annę Micińską, a opracowanych i opatrzonych przypisami przez Janusza Deglera. Z Profesorem Deglerem w dwóch odcinkach telewizyjnej *Ojczyzny polszczyzny* rozmawialiśmy kiedyś o maestrii językowej Witkacego. Proszę sobie wyobrazić, że z formulicznych zakończeń listów – z *całowaniem* jako ich ośrodkiem – ten genialny twórca uczynił również przedmiot cudownych językowych zabaw.

Palmę pierwszeństwa przyznaję w tym względzie listowi pisanemu w Zakopanem 3 kwietnia 1923, zwieńczonemu konstrukcją: „Całuję Cię bardzo długo aż do zupełnego zmęczenia (tzn. koło 20-22 sekund) w Twoje śliczne usta. Staś”. (...)

Prawdę powiedziawszy, najbardziej mi się jednak spodobało zakończenie listu z 13 sierpnia 1925: „Dla Pani Dmochowskiej przesyłam ewentualnie serdeczne pozdrowienia, ale nie całowanie jakichś łap. W.”.

Na podstawie: Jan Miodek, „Słowo jest w człowieku. Poradnik językowy”, Wrocław 2007

Zadanie 1.

a) Zapisz omawiany w tekście czasownik w dwóch formach: praslówiańskiej i współczesnej (polskiej). Zaznacz głoski, które uległy zmianie i ich współczesne odpowiedniki.

.....

Poprawna odpowiedź: celovati - całować

Głoski, które uległy zmianie to „e” (przeszło w „a”) oraz dwugłos „ti” (który przeszedł w dzisiejsze polskie „ć”).

b) Do praslówiańskiego słowa *gvězda* dopisz współczesny polski odpowiednik. Zaznacz głoski, które uległy zmianie i ich odpowiedniki w polskim wyrazie. Nazwij to zjawisko językowe.

.....
.....

Poprawna odpowiedź: Odpowiednik dawnego wyrazu *gvezda* to polskie *gwiazda*. W polskim wyrazie nastąpiło zjawisko zwane przegłosem polskim („ě” przeszło w „a”). Obecność „i” nie oznacza, że nastąpiło zmiękczenie, ono było i w praslówiańskim, o czym świadczy pisownia z „ě”.

Zadanie 2.

Ułóż podane wyrazy w pary: wyraz podstawowy – wyraz pochodny. Powinieneś zapisać dwie pary.

całować; cały; cel; celovati

..... -

Poprawna odpowiedź: cel - cały

celovati - całować

Zadanie 3.

Jak jest opinia profesora Miodka na temat zabaw językowych Witkacego?

- a) krytyczna
- b) niejednoznaczna
- c) ambiwalentna
- d) entuzjastyczna

Poprawna odpowiedź: D)

Zadanie 4.

Zacytuj zdanie, które uzasadnia wybór odpowiedzi w poprzednim zadaniu.

.....

Poprawna odpowiedź: *Proszę sobie wyobrazić, że z formulicznych zakończeń listów – z całowaniem jako ich ośrodkiem – ten genialny twórca uczynił również przedmiot cudownych językowych zabaw.*

Zadanie 5

Zamień podkreślony przymiotnik na inny, zgodny z sensem wypowiedzi. Podaj dwie propozycje.

Proszę sobie wyobrazić, że z formulicznych zakończeń listów – z całowaniem jako ich ośrodkiem – ten genialny twórca uczynił również przedmiot cudownych językowych zabaw.

- 1.
- 2.

Poprawna odpowiedź: możliwych jest wiele realizacji, nauczyciel powinien akceptować te z nich, które będą jak najmniej ogólne, możliwie najbardziej precyzyjne, np. „błyskotliwe”, „odkrywcze”, „zabawne”, „dowcipne”. Pamiętajmy, że nie chodzi tu o wyrazy bliskoznaczne do słowa „cudowne”, lecz zgodne z sensem całej wypowiedzi.

Zadanie 6

Czy tekst artykułu odpowiada na pytanie postawione w tytule? Uzasadnij odpowiedź, wykorzystaj cytaty.

.....
.....
.....
.....
.....

Poprawna odpowiedź: W rzeczywistości tekst nie odnosi się do sposobu, w jaki całował Witkacy, nie jest poświęcony temu zagadnieniu (dotyczy bowiem zjawisk językowych). Z tego punktu widzenia

tytuł tekstu ma jedynie charakter humorystycznego ozdobnika służącego zachęceniu do przeczytania artykułu. Nie można więc – na podstawie tekstu – odpowiedzialnie formułować odpowiedzi na tak postawione pytanie. Z drugiej strony – cytowany w zakończeniu list Witkacego może stanowić przesłankę do domysłów, iż ten niekonwencjonalny twórca i niebanalny człowiek preferował (przynajmniej w kontaktach z niektórymi paniami) pocałunki długie, namiętne i wyczerpujące. Trzeba jednak zaznaczyć, że odpowiedź taka mieści się w sferze spekulacji.

Zadanie 7

a) „Formuła” to w nowoczesnym językoznawstwie wieloelementowa struktura funkcjonująca w języku jako jednostka (czyli jako całość). Odszukaj w tekście Miodka przymiotnik utworzony od tego rzeczownika. Zanalizuj przymiotnik słowotwórczo.

.....
Poprawna odpowiedź: Poszukiwany przymiotnik to „formuliczny”. Analiza słowotwórcza:
formuła ---- formul-iczny (dostrzegamy oboczność „ł” do „l”; formant przyrostkowy to „iczny”)

b) Wypisz z wypowiedzi Witkacego formułę z czasownikiem „całować”.

.....
Poprawna odpowiedź: Zgodnie z wyjaśnieniem zamieszczonym w poprzednim zadaniu formułą jest zdanie „Całuję Cię” – spotykane w korespondencji, czasem też w rozmowach telefonicznych.

Zadanie 8

Ostatnie dwa akapity tekstu Jana Miodka są ze sobą

a) spójne

b) niespójne

ponieważ -
.....

Poprawna odpowiedź: Ostatnie dwa akapity zamieszczonego tekstu nie są spójne, w istocie do pewnego stopnia sobie zaprzeczają. W akapicie przedostatnim Jan Miodek przyznaje pewnemu sformułowaniu „palmę pierwszeństwa”, a więc uznaje je za najlepsze, przodujące, pierwsze spośród innych. Akapit ostatni zawiera zwrot: *Prawdę powiedziawszy, najbardziej mi się jednak spodobało....*, który informuje, iż to właśnie następujący po niej cytat jest tym, który zdobył najwyższe uznanie profesora. Niespójność logiczna polega więc na przypisaniu dwóm wypowiedziom Witkacego owej „palmy pierwszeństwa”. Możliwe jest jednak spojrzenie, które to wrażenie sprzeczności osłabia – „palmę pierwszeństwa” można rozumieć jako – w miarę obiektywne, pochwalne określenie najbardziej oryginalnego językowego wykorzystania czasownika „całować”, natomiast sformułowanie „najbardziej mi się podobało” wyraża bardziej osobisty stosunek do manieri językowej Witkacego. Czyli – najbardziej błyskotliwa jest konstrukcja z „całowaniem aż do zupełnego zmęczenia”, zaś prywatnie Jan Miodek najbardziej lubi zakończenie listu do pani Dmochowskiej.

Zadanie 9

a) Jaką odmianę tekstu reprezentuje fragment artykułu Jana Miodka?

- a). artystyczny
- b) naukowy
- c) popularnonaukowy
- d). publicystyczny

Poprawna odpowiedź: C

b) Uzasadnij swoją odpowiedź (podaj dwa argumenty).

.....
.....

Poprawna odpowiedź: Tekst Miodka zawiera wyraźne dwa aspekty – naukowy oraz lżejszy – wspomnieniowo-felietonowy. Oba są w tekście rozlokowane oddzielnie – aspekt naukowy widoczny jest w pierwszych akapitach, ton lżejszy, wspomnieniowo-felietonowy pojawia się w trzech kolejnych. „Naukowość” reprezentują informacje o procesie zmian, które sprawiły, że prasłowiańskie *celovati* przekształciło się w polskie *całować*. Następujące po tym fragmencie uwagi Miodka wnoszą dowcip i ton osobisty. Współistnienie tych dwóch ujęć w jednym tekście sprawia, że nie jest on ani w całości naukowy, ani też publicystyczny. Wpisuje się natomiast w poetykę tekstu popularnonaukowego, a więc takiego, w którym rzetelne informacje naukowe podawane są przystępnym językiem i sąsiadują z fragmentami osłabiającymi lub „rozrzedzającymi” wywód naukowy.

Przejdźcie do interpretacji można poprzedzić przywołaniem słynnych (znaczących, istotnych) realizacji motywu pocałunku w poezji (np. sonety Szekspira, poezja romantyczna, Tetmajer, Leśmian, itd.). W zależności od inwencji nauczyciela (uczniów) rolę wprowadzenia może też pełnić piosenka (np. Skaldów – „Nie całuj mnie pierwsza...” czy Marilyn Monroe z wideoklipem). Konkluzją krótkiej rozmowy może być refleksja, iż każdy, nawet rozrywkowy tekst kultury niecie znaczenia ukryte i odruchowo poddajemy go interpretacji.

INTERPRETACJA

Scenariusz został przygotowany z myślą o metodzie problemowej, z jak najmniejszym udziałem heurezy. Dominujący element scenariusza stanowią pytania otwarte krótkiej odpowiedzi, której sformułowanie powinna poprzedzić praca z tekstem. Odpowiedzi na pytania powinny się stać tematem ogólnej wymiany zdań w końcowej fazie lekcji. Praca może przebiegać indywidualnie bądź dwójkami. Puste miejsca pod poleceniami oznaczają, iż można potraktować scenariusz jako indywidualne zestawy zadań – pozbawione wspólnego omówienia – lub jako pracę domową.

Halina Poświatowska

ten pocałunek
pachniał jak rozgryziona łydyga maku
czerwono posypał się z warg
zakwitł
w miękkim wgłębieniu dłoni
kiedy wspięłam się na palce
dzwonił
w dojrzałym polu
lecz wtedy
nie było już mnie
znikłam
w tym złotym pocałunku

Zadanie 1. Opisz swoje wrażenia po kilkakrotnej lekturze wiersza. Co jest jego tematem, czy skupia Twoją uwagę (intryguje, podoba się), czy pozostawia Cię obojętnym. Czy przypomina Ci inne utwory poetyckie lub inne teksty kultury?

.....
.....

Poprawna odpowiedź: Jest to etap formułowania wrażeń czytelnicznych, a więc ujawniania pierwszego echa, jakie budzi utwór. Należy zaakceptować (przyjąć) wszystkie komentarze, uwagi i skojarzenia, jeśli tylko nie oddalają się całkowicie od tekstu. W przypadku skojarzeń warto poprosić o podanie tego aspektu wiersza (np. tematu, obrazu poetyckiego, nastroju itp.), który odsyła odbiorcę do innego tekstu kultury.

Zadanie 2. Zakreśl fragmenty, które są dla Ciebie czytelne, zrozumiałe (lub takie się wydają). Przepisz jeden z tych fragmentów i wyjaśnij, jak go rozumiesz. Zaznacz, czy odczytane przez Ciebie znaczenia postrzegasz jako wyrażone wprost, czy pośrednio (np. w sposób przenośny).

.....
.....

Poprawna odpowiedź: To również zadanie odwołujące się do wrażliwości uczniów, do ich prywatnego, subiektywnego odbioru. Uczniowie mogą wskazać właściwie każdy fragment wiersza, kluczowe jest sformułowanie jego interpretacji, a właściwie – na tym etapie – jeszcze tylko prywatnego rozumienia. Jeśli np. uczeń wskaże pierwszy dwuwiersz i powie, że dostrzega w nim sugestię, iż scenerią zdarzenia lirycznego jest łąka, to uznamy takie odczytanie za całkowicie uprawnione, podobnie jak dopatrywanie się w kolejnym fragmencie sugestii „obsypywania” pocałunkami ciała bohaterki.

1. **Zadanie 3.** Odszukaj słowa, które mogą stanowić sugestię scenerii (przestrzeni, miejsca), w której mogło dojść do pocałunku. Czy słowa te zaledwie podpowiadają, czy nazywają wprost? Dlaczego tak sądzisz?

.....
.....
.....
.....

Poprawna odpowiedź: Sugestia scenerii kryje się w określeniach „łodyga maku”, „dojrzałe pole”, „złoty pocałunek”. To ostatnie sformułowanie można potraktować jako sugestię złotego łanu zboża, w który zapada się postać mówiąca. Nie jest to jednak jedyna hipoteza dotycząca scenerii, ta ostatnia bowiem może równie dobrze przyjąć postać ciała bohaterki („wargi”, „wglębień dłoni”). Ważne, aby nie dekretować w szkolnej interpretacji jednego wariantu scenerii zdarzeń lirycznych, bowiem oba warianty są uzasadnione, zaś wiersz zawiera jedynie ich sugestię, niczego w tym względzie nie rozstrzyga.

Zadanie 4. Wskaż (wypisz) fragmenty, które odnoszą się do zmysłowego postrzegania rzeczywistości. Które ze zmysłów przywołuje poetycki zapis doświadczenia pocałunku?

.....
.....
.....
.....

Poprawna odpowiedź: W wierszu można odnaleźć sugestię doznawania świata niemal wszystkimi zmysłami. Pierwszy dwuwiersz odwołuje się do zmysłu powonienia, trzeci do wzroku, podobnie jak wers ostatni. Fragment *w miękim wglębień dłoni* to sygnał zmysłu dotyku. Natomiast wyraz *dzwonił*, stanowiący wers siódmy to sugestia wrażenia słuchowego. Brak tu tylko wyraźnego przywołania

zmysłu smaku, choć fragment *zakwitł / w miękkim wgłębieniu dłoni* delikatnie nasuwa skojarzenie z dotykiem wargami, a więc – w jakimś sensie – również ze „smakowym” doznawaniem rzeczywistości (tu – ciała całowanej osoby).

Zadanie 5. Z jakiej perspektywy czasowej dokonuje się poetycka relacja o pocałunku? Czy odbierasz wiersz jako poetyckie wspomnienie autentycznego zdarzenia, opis aktualnie trwającego doznania, wizję przyszłości, kreację wyobraźni? Przywołaj i skomentuj sformułowania z wiersza.

.....
.....
.....

Poprawna odpowiedź: Bohaterka wiersza stosuje czas przeszły, co w naturalny sposób nasuwa skojarzenia z chwilą minioną. Świat tytułowego pocałunku został wywołany z pamięci, co podkreśla siedmiokrotne wykorzystanie czasowników w czasie przeszłym. Zdarzenie, o którym mowa w wierszu, mogło mieć miejsce w realnym świecie, który w wierszu przybrał charakter nasyconego magią obrazu poetyckiego, ale mógł też być treścią marzenia sennego czy wyobrażenia. Metafory (*czzerwono posypał się z warg; zakwitł w miękkim wgłębieniu dłoni; znikłam / w tym złotym pocałunku*) odrealniają bowiem świat przedstawiony.

Zadanie 6. Pocałunek łączy dwoje ludzi. Czy odnajdujesz ślady ich obecności w wierszu? W jaki sposób te ślady lub ich brak kształtują wymowę wiersza?

.....
.....
.....

Poprawna odpowiedź: W wierszu, którego tematem jest pocałunek, zaskakujący jest brak sugestii dotyczących obecności drugiej osoby. Bohaterka skupia się na swoich wrażeniach i doznaniach (wspomnieniach wrażeń i doznań?), pamięta okoliczności zdarzenia – przebieg, scenerię, zapachy, dźwięki. Wiersz jest apoteozą i mitologizacją samego aktu pocałunku, osoba całująca i całowana nie są nawet precyzyjnie wskazane. Można domniemywać, że mówiąca w tekście bohaterka była osobą całowaną, która swoje doznania opisuje poprzez doznania zmysłowe (o czym była wcześniej mowa). Kończący wiersz dwuwiers jest już jednak wyrazem ponadzmysłowego, duchowego zapomnienia, może ekstazy. Brak drugiego bohatera wiersza (choć nie sugestii jego obecności – to zapewne za sprawą tej osoby pocałunek *posypał się z warg* i *zakwitł we wgłębieniu dłoni*). Mimo wszystko brak drugiej osoby zaskakuje – próby wyjaśnienia tej sytuacji mogą być różne, ale zawsze zakorzenione w tekście wiersza – np. takie, że w doświadczeniach granicznych, krańcowych, zawsze jesteśmy sami, nie potrafimy ich z nikim dzielić (co potwierdzałoby końcowe *znikłam*).

Zadanie 6. Które wersy / słowa uważasz za kluczowe, dlaczego? Weź pod uwagę konstrukcję utworu.

.....
.....
.....
Poprawna odpowiedź: Właściwie każdy fragment tego krótkiego wiersza może się odbiorcy wydawać kluczowy, trzeba zawsze prosić uczniów o uzasadnienie własnego mniemania. Strukturalnie zostały wyodrębnione wersy: pierwszy (bo jest inicjalny), czwarty, siódmy i jedenasty (stanowią je pojedyncze wyrazy). Te krótkie linijki przedstawiają całe zdarzenie jakby w krótkiej migawce, w błysku wspomnienia postaci mówiącej – pocałunek *zakwitł, dzwonił, ja zaś zniknęłam*. Niemal idealnie w środku wiersza znajduje się wers *dzwonił* - dzieli on wyznaczenie na pół, można go rozumieć jako synonim ogłoszenia, doznania, które jakby „wyjmuje” bohaterkę z rzeczywistości. Inny czytelnik za kluczowe może uznać określenia odnoszące się do zmysłowego doznawania chwili, jeszcze inny do samych barw sygnalizowanych w wierszu (czerwień i złoto) i do ich symboliki (miłość, pożądanie, krew, przepych, szczęście).

Zadanie 7. Obraz poetycki czy gra powiązanych ze sobą pojęć? Jak odbierasz wiersz Poświatowskiej? Uzasadnij swoje stanowisko odwołaniami do tekstu.

.....
.....
.....
.....
.....
Poprawna odpowiedź: W wierszu dostrzegamy jednocześnie kontaminację obrazów poetyckich i grę związanych ze sobą pojęć – należy jednak uznać odpowiedzi, w których uczniowie sensownie uzasadnią jedną z możliwości. Obraz poetycki kreowany jest przez przywołania konkretnych desygnatów (łodyga maku, wargi, dłoń, postać stojąca na palcach, dojrzałe pole). Słusznie jednak może ktoś zauważyć, że jest to zaledwie obraz naszkicowany, lub niewyraźny, migawkowy – w wierszu nie spotkamy bowiem pełnego opisu scenerii czy postaci. To raczej nasza wyobraźnia – zainspirowana wierszem – tworzy mentalne obrazy sypiących się płatków maku czy złotych łańców zboża. Z drugiej strony – wiersz zawiera grę pojęć – te wcześniej wykorzystane wpływają na kolejne, na sposób ich odbioru. „Łodyga maku” sprawia, że wers *czerwono posypał się z warg* rozumiemy jako poetycką relację z „obsypywania pocałunkami”, ale też postrzegamy jako sypiące się płatki kwiatów maku. Metafora *pocałunek zakwitł* sprawia, że pocałunek nabiera charakteru kwiatu, a wiersz – magii. Z kolei *dojrzałe pole* odzywa się echem w ostatnim wersie i – mimo, że to pocałunek jest złoty – wywołuje obraz złotych łańców zbóż. Można powiedzieć, że w wierszu Poświatowskiej gra słów powiązanych ze sobą kreuje obrazy poetyckie.

Zadanie 8. Czym jest (był / stał się) opisywany pocałunek dla osoby mówiącej? Chwilą szczęścia, zapomnienia, rozkoszy, bólu, nadziei, szaleństwa, czegoś jeszcze innego? (*To doprecyzowanie można, lecz niekoniecznie trzeba zamieszczać w poleceniu*). Zapisz swoje refleksje wzbogacone cytatami z tekstu.

.....
.....
.....
.....
.....

Poprawna odpowiedź: Zadanie odwołuje się do indywidualnego odczytania wiersza, nie trzeba narzucać jednego wariantu odpowiedzi. Zapewne częstsze będą odczytania wskazujące na euforyczne, ekstatyczne doznanie pocałunku, którym to odczuciom bliżej do szczęścia, rozkoszy, zapomnienia (patrz np. symbolika kolorów). Końcowe *znikłam* może dodatkowo uprawniać takie interpretacje (w rozkoszy, w radości doznajemy czasem zapomnienia, a w obecności kochanej osoby jakby „znikamy” dla samych siebie). Motyw szaleństwa może się pojawić w odpowiedziach nawiązujących do miłości szalonej, do namiętności ujawniającej się w akcie miłosnym na tle natury (przypomina się tu Leśmian). Nie można wykluczyć pomysłów przypisujących wspomnianej w wierszu sytuacji doznania bólu – może on rodzić się z poczucia niepowtarzalności takiej chwili, z przeświadczenia, że pozostanie ona – najwyżej – wspomnieniem.

Zadanie 9. Interpretacja to Twoja propozycja rozumienia, ale i odczucia (przeżycia) wiersza). Czy sądzisz, że ten utwór pozostawi choć skromny ślad w Twojej pamięci? Czy zyskuje Twoją sympatię, czytelnicy (czy po prostu ludzki) odruch solidarności? Napisz o tym kilka refleksji.

.....
.....
.....
.....
.....

Poprawną odpowiedź: Trudno tu zadekretować. Odwołujemy się do osobistego odbioru wiersza, do jego śladu w duchowości czytelnika. Ważne, by szczerych refleksji było kilka.

Wybrani (np. chętni) uczniowie mogą przeczytać swoje odpowiedzi. Niektóre z hipotez i ustaleń interpretacyjnych mogą zostać zapisane jako świadectwa rozmaitych odczytań. Można również poddać wspólnej interpretacji niektóre sformułowania wiersza i wprowadzić elementy dyskusji nad metaforami, obrazami poetyckimi.

INTERPRETACJA PORÓWNAWCZA

Kolejna lekcja została pomyślana jako przestrzeń porównawczego zestawienia dwóch utworów poetyckich – omówionego utworu Haliny Poświatowskiej i wiersza Stanisława Grochowiaka. Może ona również przyjąć formę zajęć w dużym stopniu samodzielnych. Uczniowie powtórzą zabiegi interpretacyjne – tym razem w związku z wierszem Grochowiaka i jednocześnie będą starali się objąć refleksją oba teksty.

Zadanie 1. Przygotuj interpretację wiersza Stanisława Grochowiaka, formułując odpowiedzi na pytania postawione w związku poprzednim utworem.

Stanisław Grochowiak

Pocałunek - krajobraz

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

Potem zwiedzałem pamiętki twej twarzy,
Coraz to bliżej i coraz to bliżej
Ust twoich dobrych uspiętego sioła:
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 poranku.

Po interpretacji wiersza Grochowiaka (całkowicie indywidualnej lub wzbogaconej o ogniwa o charakterze rozmowy, dyskusji nad wybranymi zagadnieniami) lub już nawet po jego wstępnej lekturze uczniowie powinni mieć możliwość ujawnienia wrażeń dotyczących ewentualnej bliskości obu wierszy lub/i ich odmienności. Po takiej rozmowie łatwiej będzie przygotować bardziej uporządkowane stanowiska.

Zadanie 2. Porównaj odpowiedzi udzielone na pytania dotyczące obu wierszy. Jakie podobieństwa i jakie odmienności zauważasz pomiędzy utworami Poświatowskiej i Grochowiaka? W odpowiedzi nie pomiń także budowy utworów oraz twoich odczuć związanych z czytaniem obu tekstów (przyjemności, trudności...)

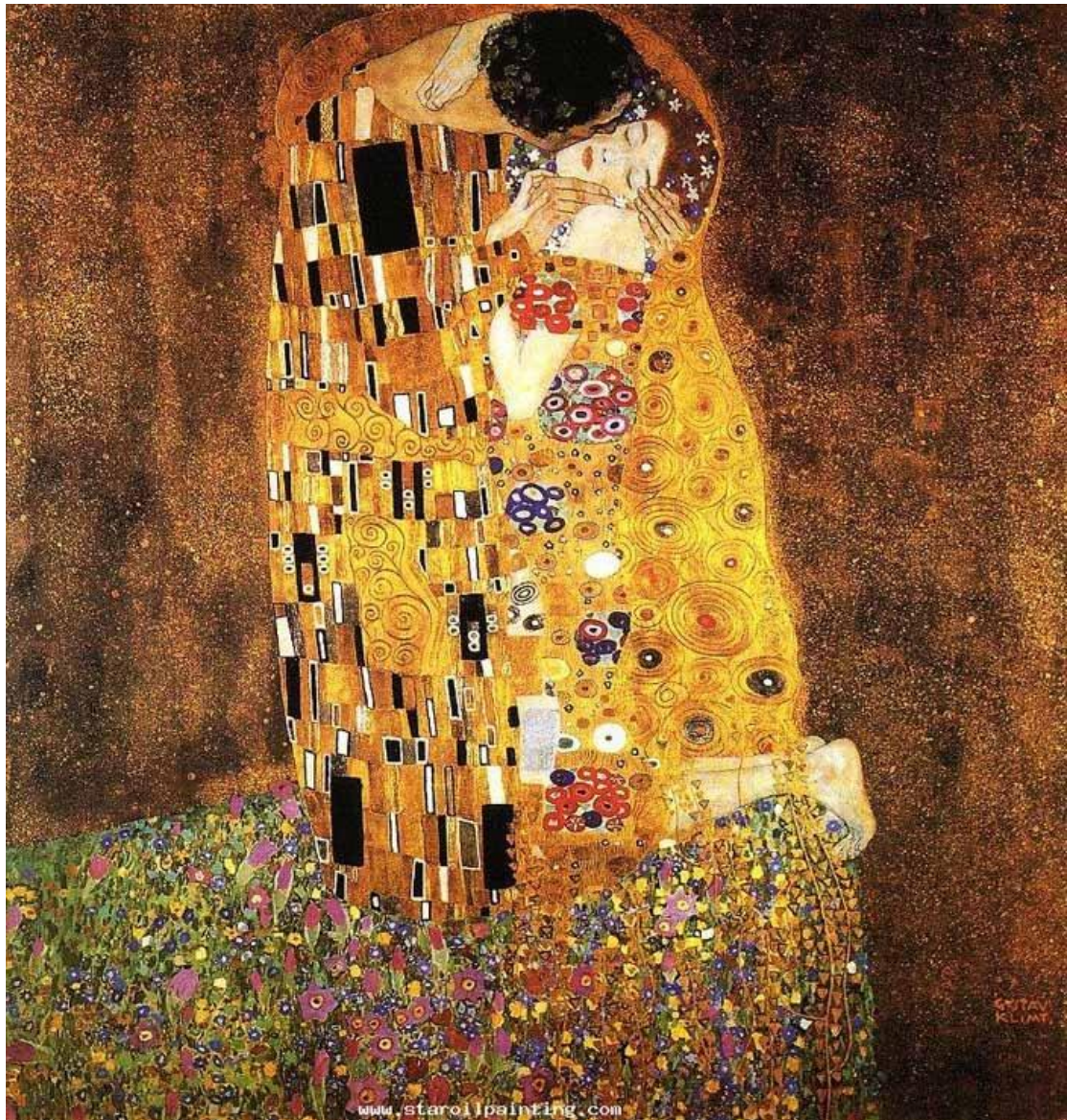
Zadanie 3. Przygotuj plan wypowiedzi zawierającej interpretację porównawczą obu utworów. Wypowiedź powinna mieć charakter argumentacyjny i następujące elementy:

- tezę (hipotezę) dotyczącą stopnia bliskości omawianych wierszy;
- argumentację wspierającą przyjętą tezę (to właśnie ten segment powinien być szczególnie starannie zaplanować; nie musisz podejmować wszystkich zagadnień podjętych w interpretacji każdego z wierszy);
- podsumowanie zawierające konkluzje płynące z zestawienia i odnoszące się do tezy.

Praca domowa: Napisz interpretację porównawczą wierszy Poświatowskiej i Grochowiaka. Możesz przyjąć model linearny (najpierw część poświęcona jednemu wierszowi, później drugiemu) lub równoległy (omawianie wybranych elementów wiersza „na bieżąco”).

Ostatnim elementem cyklu jest lekcja poświęcona przygotowaniu wypowiedzi ustnej o temacie zbliżonym do tematu egzaminu maturalnego. Celem lekcji nie jest stworzenie przez każdego ucznia wypowiedzi ustnej na zadany temat, lecz kształtowanie umiejętności synchronicznej pracy z kilkoma tekstami kultury o różnej tożsamości semiotycznej. W pracy nad zadaniem uczniowie powinni wykorzystać doświadczenia z dokonanej wcześniej interpretacji wierszy. Praca może odbywać się w zespołach, co przyspieszy i ułatwi formułowanie konkluzji.

Przeñośne i symboliczne sensy motywu pocałunku w kulturze – omów zagadnienie, wykorzystując wiersze Haliny Poświatowskiej i Stanisława Grochowiaka, reprodukcje obrazu Gustava Klimta i rzeźby Constantina Brancusiego.



Gustav Klimt, „Pocelunek“, Österreichische Galerie Belvedere, Vienna, Austria
[<http://www.belvedere.at/en/sammlungen/belvedere/jugendstil-und-wiener-secession/gustav-klimt?mode=gallery&cld=122&ald=4416&hl=Masterpieces%20of%20Gustav%20Klimt>]



Constantin Brancusi, „Pocăunek”, Philadelphia Museum of Art, Philadelphia, PA, USA
[<http://www.philamuseum.org/collections/permanent/51306.html?mulR=322621882|9>]

1. Przypomnijcie sobie wasze konkluzje interpretacyjne dotyczące znaczeń motywu pocałunku ujawnionych w omawianych wierszach. Jakich sensów nabiera pocałunek w tych utworach, w których fragmentach odnajdujecie te sensy?

Przykładowa odpowiedź: U Poświatowskiej scenerią pocałunku jest natura, pocałunek kojarzy się z zapachami i kolorami przyrody (zapach rozgryzionej łądugi maku, czerwona barwa kwiatu), rozkwita w całą serię pocałunków składanych na całym cieie („czerwono posypał się z warg/zakwitł/w miękkim wgłębieniu dłoni”). Brzmiał na podobieństwo dźwięku („dzwonił”), stał się dla osoby mówiącej przeżyciem o charakterze zapomnienia, uniesienia, wręcz zatarcia poczucia istnienia („znikłam/w tym złotym pocałunku”). W wierszu Grochowiaka scenerią pocałunku również jest natura („Błądziłem lasem twoich włosów”, kobieta pachnie tymiankiem), pocałunek jest podróżą po cieie ukochanej (a więc również „rozkwita”), każdy osobny pocałunek jest niepowtarzalny („w nich co się zdarzy / raz tylko się zdarzy”), staje się też wędrówką wyobraźni, która zespala w jedno obrazy natury, kultury (lichtarze) i kobiety. W wierszu Grochowiaka pocałunek można interpretować jako symbol aktu miłosnego, w trakcie którego „umiera / młoda wstydlivość sielska”.

2. Przyglądnijcie się reprodukowanym dziełom sztuk plastycznych – oba mają tytuł „pocăunek”. Które elementy kompozycji malarskiej i rzeźby szczególnie mocno zatrzymują uwagę, „nie dają spokoju”? Dlaczego?

Odpowiedzi uczniów mogą być bardzo rozmaite, jednak należy przypuszczać, że będą dotyczyły:

- na obrazie Klimta – brązowożłotego tła i dywanu z kwiatów, bogatych, złocistych szat mężczyzny i kobiety, nade wszystko zaś osobliwego upostaciowania obojga bohaterów obrazu: dominującego, trzymającego kobietę władcym uchwytem mężczyzny oraz wspartej na kolanach, obejmującej kark mężczyzny, omdlewającej kobiety, której położenie rąk i wyraz twarzy mogą sugerować zarówno uległość, jak i podległość mężczyźnie;
- w dziele rzeźbiarskim Brancusiego – ścisłego zespolenia postaci kobiety i mężczyzny w jedną bryłę, ich bliźniaczego podobieństwa, połączenia w jedno, oddanego choćby poprzez niezróżnicowanie (fakturą i barwą) obu postaci. Ręce całującej się pary mogą symbolizować nierozzerwalność ich wspólnego istnienia, siłę pocałunku, który staje się jakby pieczęcią miłości.

3. Co jest, w waszym mniemaniu, największym wspólnym mianownikiem w sferze symbolicznej wymowy motywu pocałunku w poznanych tekstach kultury? Odszukajcie w pamięci inne sławne pocałunki uwiecznione w tekstach kultury – czy ich symboliczna wymowa koresponduje z tą, dostrzeżoną w zamieszczonych wierszach i dziełach plastycznych?

Przykładowa odpowiedź: Wszystkie zaprezentowane teksty kultury wykorzystują motyw pocałunku w sposób zbliżony, choć nie tożsamy. Najszerzą kategorią, która odnosi się do symbolicznej wymowy tego motywu w przywołanych utworach jest znikanie (zapomnienie, zatarcie granicy istnienia lub granic rzeczywistości). Postać mówiąca w wierszu Poświatowskiej wprost nazywa swoje „zniknięcie”, ujawniając też „złocisty” wymiar pocałunku, co może łączyć się ze wspomnianym w wierszu „dojrzałym polem”, ale przywołuje też scenerię i szaty z obrazu Klimta. Bohater liryczny utworu Grochowiaka zwierza się, iż „błądził” po lesie włosów, a strofa trzecia może sugerować, że dotarł aż „pod niebo, w każdym razie jakby symbolicznie zniknął, skoro na początku czwartej strofy oznajmia, iż „nagle wrócił”. Znikanie, zapomnienie, może także jako usypianie lub zanegowanie wartości istnienia „ja” widoczne jest na obrazie Klimta w postaci kobiecej. Zamknięte oczy i wyraz twarzy przywodzą na myśl słowa z wiersza Poświatowskiej: „znikłam / w tym złotym pocałunku”. U Brancusiego znikają obie postaci, nie ma już mężczyzny i kobiety – jest pocałunek. Samo znikanie też jest kategorią symboliczną – synonimem rozkoszy zmysłowej, emocjonalnego szczęścia lub po prostu: krańcowego, granicznego odczucia swego cielesnego i duchowego „ja”.

Zamieszczone tu teksty kultury nie wyczerpują symbolicznych odniesień pocałunku – kojarzą się wprawdzie z pocałunkami z „malinowego chruśniaka”, ale już nie z pocałunkami baśniowymi, wywołującymi przemianę, czy z biblijnym „pocałunkiem Judasza”, który stał się synonimem zdrady i nieszczerości.

4. Niech każdy z Was sformułuje własną, indywidualną wersję odpowiedzi na postawione wyżej pytania, a następnie ułoży plan wypowiedzi ustnej łączącej te rozważania. Finałem pracy będzie wygłoszenie tej wypowiedzi z wykorzystaniem planu (wypowiedź nie ma być odczytaniem napisanego tekstu).

Scenariusz lekcji przygotowujących do matury – zestaw trzeci

Dwie jednostki lekcyjne: Stanisław Barańczak

Ważną rolę podczas lekcji będzie odgrywało dostrzeżenie kontekstów literackich i kulturowych. Jeśli w klasie była omawiana *Dżuma* Alberta Camus lub inny utwór tematycznie powiązany z cierpieniem spowodowanym przez wielkie epidemie, trzeba będzie się do tych dzieł odwołać. Jeśli jednak ten temat w ogóle nie był poruszany – nauczyciel powinien zlecić wybranym uczniom przeczytanych stosownych tekstów (oprócz *Dżumy* np. *Dziennik roku zarazy* Daniela Defoe, *Kandyd* Woltera, *Miłość w czasach zarazy* Gabriela Garcii Marqueza, *Wieża* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Staropolskie postawy wobec czarnej śmierci* Jana Kracika) i przygotowanie krótkich prezentacji na temat postaw ludzkich wobec zabójczych chorób. Interpretacja wiersza *Nowe zarazy* może zająć dużo czasu. Nauczyciel powinien przeznaczyć na nią dwie lekcje. Nie można się spieszyć. Ważne jest, żeby uczniowie podejmowali wysiłek zrozumienia utworu i włączali się do rozmowy.

1. Jak rozumiesz tytuł wiersza *Nowe zarazy*? Jak wytłumaczysz, czym są (mogą być) tytułowe „nowe zarazy”?

Zadaniem uczniów jest wytłumaczenie, jak rozumieją słowo „zarazy”. W toku rozmowy powinni wydobyć z niego nie tylko podstawowe znaczenie, ale też to, że współcześnie jest to słowo odczuwane jako przestarzałe, nie budzi grozy, raczej bawi. Celem zadania nie jest sformułowanie słownikowej definicji, lecz skonfrontowanie różnych odczuć, które może powodować to słowo. A także propozycja odczytania całego tytułu. Mogą paść różne propozycje, wszystkie (poza zupełnie niedorzecznymi) trzeba przyjąć, zostaną one później skonfrontowane z treścią wiersza.

2. Nauczyciel czyta wiersz.

Stanisław Barańczak

Nowe zarazy

Nowe zarazy, uodpornione
na nasze – taką budzące ufność! –
szczepionki; jeszcze jedną osłonę
uznać za próchno?

Gorzej: za śnieżnobiały parawan,
wszechhigieniczny powód do dumy,
z którym się jednym ciosem rozprawia
maczeta dżumy

w jej ulepszonej, to znaczy sroższej
dla ofiar, to znaczy dla nas, wersji?
Kto najstaranniej sterylny, ostrze
poczujecie pierwszy?

Fatalne będzie w tej epidemii
również to, że choć mikrob zuchwały
jest nowy – wszyscy prawie zaczniemy
stare banały.

Co za okazja do mów i kazań!
Dla moralisty – temat jak znalazł:
Grzęźliśmy w grzechu, więc... - tu zaraza
przerwie mu zaraz.

Telewizyjny ekspert przypomni
wątpliwość, której Wolter dał wyraz:
Kara jest niewspółm... - i, nieprzytomny,
 twarzą w stół: wirus.

Najgorzej, jeśli przeżyje pisarz:
będzie zapychał całkiem bezkarnie
plagiatem z Defoe albo Camusa
 puste księgarnie.

Ja jednak wierzę w laboratoria
i w to, że wre w nich dzień i noc praca:
nie bez powodu je Nobli gloria
 przecież ozłaca.

Ale nie, serio: gdyby z tej pracy
nic wyjść nie miało oprócz omyłek,
wciąż byłbym wdzięczny cywilizacji
 za sam wysiłek,

za traktowanie po ludzku stworzeń,
które przymknięta próżni powieka
nakrywa na tym samy wciąż losie
 tylko-człowieka.

3. Czym są przedstawione w wierszu „nowe zarazy”? Porównaj swoje domysły dotyczące tytułu z treścią wiersza. Jeśli są one rozbieżne z treścią wiersza, wyjaśnij, jak rozumiesz tę rozbieżność.

Uczniowie odszukują w tekście te fragmenty, w których „zarazy” zostały wprost ukazane. Nie ma ich dużo, można powiedzieć, że one są „uodpornione na szczepionki”, to „dżuma w sroższej wersji”, mowa jest o „mikrobie”, „wirusie”. Nie ma konkretnych, nawet dżuma raczej jest synonimem dla zarazy niż opisywaną przez medycynę chorobą. Należy skonfrontować domysły uczniów. Prawdopodobnie

uczniowie mogli w swoich domysłach być bardziej konkretni (mogli podawać nazwy chorób), powinni zatem odpowiedzieć na pytanie, czemu w wierszu konkretów nie ma.

4. W jaki sposób w wierszu zostały przedstawione „nowe zarazy”? Wskaż rozwiązania poetyckie wykorzystane przez autora. Jak sądzisz, czemu one służą?

Ważne jest dostrzeżenie roli metafor (zwłaszcza personifikacji), za pomocą których ukazywane są „zarazy”: „maczeta dżumy”, „mikrob zuchwały”, „zaraza przerwie mu zaraz”. Metafory dotyczą walki, agresji, złowrogiego działania. Ukazana jest sytuacja walki, choroby są przeciwnikiem, wrogiem.

5. Omów cechy języka wiersza. Co szczególnego w nim zauważasz? Jaką rolę w wierszu odgrywa taki język?

Język kolokwialny, potoczny, prozaiczny (np. „wszechhigieniczny”, „sterylny”, „epidemia”, „fatalne”, „stare banały”, „plagiat”, „laboratoria” itd). Zarazem jest to język pełen metafor, ale oprócz zauważonych wcześniej są to głównie metafory skolokwializowane, utrwalone związki frazeologiczne („taką budzące ufność”, „grzęźliśmy w grzechu”, „wre praca”), uczniowie mogą mieć trudności z ich dostrzeżeniem, bo w świadomości one nie funkcjonują w znaczeniu przenośnym, wtedy trzeba im pomóc w rozpoznaniu tych metafor. Ten język może się wydawać zwyczajny, przezroczysty. Uczniowie mogą dostrzec też jakieś inne cechy języka poetyckiego w tym wierszu. Jeśli spostrzeżenia są poprawne merytorycznie, trzeba je zaakceptować; nauczyciel powinien zweryfikować tylko propozycje nietrafne. Uczniowie powinni zauważyć, że zwyczajność języka jest elementem swoistej gry polegającej na osłabianiu grozy, która wynika z lęku przed epidemiami. Interpretacje mogą być jednak różne, ważne jest, żeby uczniowie przedstawiali argumenty przemawiające za ich tezami.

6. Omów budowę wiersza. Jak ona wpływa na odbiór utworu?

Wiersz ma budowę regularną, wykorzystana jest w nim strofa saficka (uczniowie nie muszą jej tak nazwać, ważne, żeby zauważyli powtarzalność rytmiczną i to, że ostatni wers w każdej strofie jest krótszy). Uczniowie mogą dostrzec swoistą „katarynkowość” wiersza. Niektórym taka budowa może się skojarzyć z utworami staropolskimi (ktoś może nawet usłyszeć brzmienie „pieśni dziadowskiej”), na pewno jednak wszyscy odczują tu wyraźną grę literacką – dzięki budowie stworzony jest swoisty cudzysłów, z jednej strony wypowiedź jest formułowana wprost, ale z drugiej odczuwany jest w niej wyraźny dystans do tego, o czym mowa.

7. Wskaż w wierszu fragmenty, w których dostrzegasz ironię, humor, dystans wobec przedstawionej problematyki. Co, twoim zdaniem, decyduje o śmieszności i wieloznaczności tych fragmentów?

Takich miejsc w utworze jest wiele. Ironia ujawnia się w sposobie mówienia, budowie metafor, operowaniu paradoksem (np. „w jej ulepszonej, to znaczy sroższej / dla ofiar, to znaczy dla nas, wersji”). Czarny humor przejawia się w sposobie opowiadania o moralistach i ekspercie, a także na przykład w zaskakującym określeniu „zuchwały mikrob”. Uczniowie mogą mieć różne skojarzenia, nie zawsze będzie ich śmieszyło to, co śmieszy nauczyciela. Ważne jest, żeby wskazali w wierszu zabawne miejsca i odpowiedzieli, co decyduje o ich śmieszności oraz związanej z nią dwuznaczności. Chodzi o umiejętność przeanalizowania mechanizmów humoru oraz ironii, nie tylko w tym wierszu, ale ogólnie w języku, a nawet życiu.

8. Jak ironia i humor wpływają na wymowę wiersza?

Uczniowie powinni się zastanowić nad tym, że w *Nowych zarazach* zasadniczą rolę odgrywa dystans wobec tematu wiersza, a jest on zaznaczany między innymi przez ironię i humor. Bardzo trudno jednoznacznie ten utwór interpretować, bo ślady jednoznaczności są starannie przez poetę zacierane. Trzeba dostrzec dynamikę sensów. Uczniowie mogą mieć z tym trudność, bo często w procesie interpretacji oczekuje się od nich jednoznacznej wykładni utworu. Trzeba jednak pozwolić im na samodzielność, a nawet wytrącać z przyzwyczajień.

9. Dokonaj podziału wiersza na części.

W wierszu można wydzielić trzy wyraźnie wyodrębnione części. Pierwsze trzy strofy to zarysowanie sytuacji. W kolejnych czterech ukazane są hipotetyczne reakcje na „nowe zarazy” („stare banały” prawione przez moralistów, ekspertów, pisarzy). Trzy ostatnie to własna refleksja poety (podmiotu lirycznego). Uczniowie mogą dokonać innego podziału, powinni go jednak uzasadnić, może będzie to podział interesujący. Każdy inny podział spowoduje jednak, że dalszy ciąg lekcji będzie musiał wyglądać inaczej.

10. Jak została zarysowana sytuacja we wstępnej części wiersza?

Uczniowie już wcześniej zauważyli, w jaki sposób zostały ukazane „zarazy”. Teraz powinni dostrzec, że nie tylko same „zarazy” są groźne, ale to, że uwierzyliśmy w bezpieczeństwo zapewnione przez medycynę i higienę („uodpornione / na nasze – taką budzące ufność! – szczepionki”). Higiena i profilaktyka określone są za pomocą peryfraz: „:próchno”, „śnieżnobiały parawan”. To wszystko zawodzi, a nawet sprawia, że jesteśmy bezbronni („Kto najstaranniej sterylny, ostrze / poczuje pierwszy?”). Uczniowie mogą dostrzec różne aspekty tej sytuacji, np. paradoks cywilizacji, paradoks medycyny, moc natury, która nie daje się przechytryć przez człowieka i zawsze jest dla niego groźna itd. Możliwe są także inne propozycje odczytania tego fragmentu, ważne, żeby uczniowie przedstawili przekonujące argumenty odwołujące się do tekstu.

11. Jakie reakcje na „zarazy” zostały ukazane w drugiej części wiersza? W jaki sposób zostały zaprezentowane? Co wynika z takiego ich przedstawienia?

„Stare banały”. Moralista, ekspert i pisarz powtarzają znane frazesy i gesty. Zostali oni zaprezentowani w sposób satyryczny, a nawet groteskowy. Moralista i ekspert nie mają nawet możliwości dokończenia swoich przemów. Krótkie zdania, a nawet równoważniki zdań służą dynamizacji i przerysowaniu sytuacji. Co ciekawe: „Najgorzej, jeśli przeżyje pisarz”. Wyraźna jest tu autoironia skierowana w stronę własnej profesji. Pojawiają się tu odwołania i aluzje do kultury (koncepcja kary za grzechy, Wolter, Defoe, Camus) – trzeba się przy tym się zatrzymać, gdyż wskazana tradycja stanowi dla wiersza wyraźny kontekst (pojawia się możliwość pogłębienia interpretacji). W klasach, w których wcześniej nie były omówione żadne dzieła o podobnej tematyce, jest to czas na prezentacje uczniowskie zlecone przez nauczyciela (omówienie dzieł stanowiących kontekst dla wiersza). Punktem dojścia powinna być refleksja nad bezradnością intelektualną wobec grozy masowych epidemii, to, jak ludzie wpadają w stare koleiny myślenia i zachowań.

12. Jakie stanowisko poeta (podmiot liryczny) zajmuje w końcowej części wiersza? Dlaczego podkreśla, że mówi „serio”?

Uczniowie muszą zauważyć, że pojawia się tu wyraźne „ja” („Ja jednak wierzę”). Poeta (podmiot liryczny) składa deklarację swoistej wiary w medycynę. O ile jednak pierwsza deklaracja wygłoszona jest z pewnym ironicznym zastrzeżeniem (hiperbola w przedstawieniu laboratoriów i inspiracji uczonych do pracy), o tyle jej rozwinięcie opatrzone jest wyraźnym podkreśleniem, że jest to mówione „serio”. Przy czym „serio” dotyczy refleksji egzystencjalnej, a nawet metafizycznej. Uczniowie mogą tu zaproponować własne odczytanie, ważne, żeby było poparte przekonującymi argumentami.

13. Jak można zinterpretować poszczególne części wiersza z perspektywy całości? Jak pomysły interpretacyjne są weryfikowane, gdy konfrontuje się je z koncepcjami dotyczącymi innych części wiersza?

Zostają zebrane dotychczasowe koncepcje interpretacyjne. Może się okazać, że odczytania różnych uczniów nie są zbieżne, a może nawet sprzeczne. Ważna będzie weryfikacja poszczególnych pomysłów. Uczniowie powinni dostrzec, że całość wpływa na lekturę części, a część ma znaczenie dla całości. Powinni też przyjąć z pokorą, że możliwe są odmienne odczytania utworu, a najważniejsze jest uzasadnienie interpretacji.

14. Co dominuje w tonacji emocjonalnej tego wiersza – lęk czy nadzieja? Uświadomienie sobie słabości cywilizacji czy szacunek dla niej? Jak jest oceniana nowoczesność?

Wiersz nie jest jednoznaczny, więc uczniowie mogą się różnić w ocenach i odczuciach. Nie oczekujemy jednej właściwej odpowiedzi. Ważne, żeby propozycje były poparte argumentami. Uczniowie mogą się spierać, przedstawiać kontrargumenty. Trzeba im jednak uświadomić,

że szczególną, uprzywilejowaną rolę w utworze odgrywa jego zakończenie, więc ten fragment trzeba przeanalizować ze szczególną starannością.

15. Jak wobec całości utworu odczytujesz ostatnie dwie strofy? Jak rozumiesz „traktowanie po ludzku stworzeń, / które przymknięta próżni powieka / nakrywa na tym samym wciąż losie / tylko-człowieka”? Czym jest „przymknięta próżni powieka”? Dlaczego „tylko-człowieka”? Jak ostatnie dwie strofy wpływają na odczytanie całości wiersza?

Ostatni fragment wiersza decyduje o jego wymowie. Bez niego utwór byłby gorzką, ale zabawną opowieścią o bezradności człowieka wobec grozy zaskakujących go epidemii. Dwie ostatnie strofy wprowadzają nową perspektywę, w dodatku niejednoznaczną. Z jednej strony pojawia się w nich pochwała cywilizacji. Z drugiej wprowadzony jest wątek metafizyczny. Cywilizacja chwalona jest za to, że „po ludzku” traktuje człowieka – oczywiście chodzi tu o naukę, a zwłaszcza medycynę. To traktowanie „po ludzku” nie jest jednak oczywiste. Pojawia się zaskakująca metafora: „przymknięta próżni powieka”. Można tu dostrzec aluzję do oka Opatrzności, ale po pierwsze nie jest to Opatrzność, lecz próżnia, po drugie nawet powieka próżni jest przymknięta: zatem Opatrzności nie ma w dwójnasób (czy też jest ona nieobecna, ślepa, niezainteresowana ludzkim losem). Człowiek jest „tylko-człowiekiem”, nie „aż-człowiekiem”. Ta perspektywa ujawnia się w wierszu wtedy, gdy nie spodziewalibyśmy się jej. To, co zostało wcześniej opisane w cokolwiek niezobowiązującej (niekiedy humorystycznej) formie, okazuje się w istocie tragiczne. Uczniowie mogą tę perspektywę dostrzec, ale ich myśl może pójść w zupełnie inną stronę. Nauczyciel powinien pozwolić im swobodnie się wypowiedzieć. Interwencja, raczej jednak w postaci weryfikujących pytań, aniżeli oceny toku myślenia, powinna nastąpić dopiero wtedy, gdy interpretacja zdecydowanie odbiega od tekstu. Jeśli uczniowie zaproponują różne odczytania, powinni je zapisać. Nie jest konieczne wypracowanie jednej wspólnej interpretacji.

16. Wskaż inne utwory poetyckie, w których pojawiła się pokrewna perspektywa metafizyczna.

Uczniowie mogą na przykład wskazać wiersze Leśmiana, Różewicza, Herberta, w których pojawiają motywy próżni i nicości. Kontekst tych utworów może wpłynąć na pogłębienie interpretacji. Jeśli podczas lekcji uczniowie nie będą potrafili wskazać odpowiednich utworów, trzeba im to zlecić jako pracę domową.

17. Jak na dokonaną przez siebie interpretację wiersza wpłynęły twoje poglądy i emocje? Na przykładzie lektury tego wiersza opisz swoją przygodę interpretacyjną.

Bardzo trudne, ale potrzebne zadanie. Może je zrealizować tylko nauczyciel, który dobrze zna swoją klasę i wie, że może taką autorefleksję zaproponować uczniom. Ważne jest jednak, żeby uczniowie uświadomili sobie, że są aktywnymi współtwórcami sensów, które wyczytują z utworów literackich i innych tekstów kultury. Bardzo trudno opisać własną rolę w procesie interpretacji, ale jest to bardzo potrzebne. Trzeba podkreślić, że tak nauczyciel, jak inni uczniowie powinni wykazać się taktem podczas takiej rozmowy, bo łatwo kogoś ośmieszyć, zniechęcić czy choćby speszyć. Zakładamy, że mamy odwagę zdobyć się na szczerość. Dobrze by było, gdyby na taką szczerość w tej sytuacji

zdobył się również nauczyciel. Wiersz Barańczaka daje możliwość opisanie własnej sytuacji czytelniczej. Bardzo wiele przecież zależy, w jakim stopniu obawiamy się wielkich epidemii, czy w ogóle wielkich zbiorowych nieszczęść. Inaczej ten utwór może czytać umysł scjentystyczny, inaczej religijny. Może czarny humor tego utworu kogoś nie śmieszy, a nawet go gorszy – warto zapytać, dlaczego. „Przymknięta próżni powieka” dla kogoś może brzmieć wręcz bluźnierczo. Ktoś wierzy w cywilizację, ktoś inny jej się obawia. Inaczej ten wiersz odczyta osoba chorująca, inaczej ktoś, dla kogo medycyna jest tylko dziedziną wiedzy, bo sam z niej nieomal nie korzysta (lub nie zdaje sobie z tego sprawy, bo np. nie choruje dzięki szczepionkom). Różnych doświadczeń życiowych, przekonań i emocji można wymienić wiele. Nauczyciel powinien na to pozwolić.

18. Zadanie domowe

Cywilizacja – dobrodziejstwo czy zagrożenie? Rozważ problem. Odwołaj się do znanych ci tekstów kultury.

Wypracowanie powinno być przez nauczyciela starannie omówione!