

Ewa JASKÓŁOWA

Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego

Szkoła nie jest i nie może być miejscem, w którym toczy się spór o metodologię. Spory i dyskusje metodologiczne to domena ośrodków akademickich, ale szkoła jest instytucją, która przejmując pewne ustalenia i stanowiska zbudowane w trakcie akademickich sporów, by modyfikować proces dydaktyczny w obszarze różnych dyscyplin przedmiotowych. Burzliwe dyskusje na temat metodologii literaturoznawczych toczyły się w drugiej połowie XX wieku, można uznać je za zamknięte, a przynajmniej za wyciszone i spróbować zastanowić się nad tym, co z ich osiągnięć wynika dla współczesnego myślenia o szkolnej interpretacji tekstu literackiego. Tak sformułowana teza zakłada, że interpretacja szkolna różna jest od interpretacji literaturoznawczej, choć może (i powinna) sięgać do narzędzi literaturoznawczych.

Nie oznacza to jednak, że uczeń poznaje, nazywa i konsekwentnie stosuje wybrane przez siebie, czy nauczyciela, metodologie literaturoznawcze. Metodologie w ogóle nie muszą być rozpoznawalne i nazywane przez ucznia. Odmienne jest natomiast sytuacja nauczyciela, który powinien uświadomić sobie, w jakie narzędzia go wyposaża, stawiając przed problemem rozwiązywania „zagadek” tekstu literackiego. Przystępując do procesu interpretacji utworu, nauczyciel pozwala na ogół łączyć elementy różnych metodologii, by uczniowie zbudowali konstrukcję myślową, odkrywającą lub budującą sensy danego tekstu.

Warto zwrócić uwagę na dwa terminy: *odkrywania* i *budowania sensu*, bo ich użycie jest świadectwem akceptacji określonych postaw metodologicznych właśnie. Jeśli bowiem wychodzimy z założeń strukturalizmu, zakładamy odkrywanie sensu, który potencjalnie istnieje w tekście; jeśli natomiast podstawą wnioskowania uczynimy metodologie poststrukturalne, godzimy się z założeniem o nieistnieniu danego sensu na rzecz sensu budowanego. A zatem nie odkrywamy czegoś, co jest potencjalnie w dziele dane, lecz budujemy za każdym razem znaczenia nowe.

Świadomość tego rozróżnienia ma istotne konsekwencje dla dyskusji wokół szkolnej polonistyki, a także wokół egzaminu maturalnego. Spór bowiem odby-

wa się w gruncie rzeczy między zwolennikami i przeciwnikami dwóch szkół interpretacji. Pierwsza to ta, która wychodzi z założenia, że tekst niesie potencjalne znaczenia, a zadaniem odbiorcy jest znaczenia te odkrywać, druga to ta, która twierdzi, że znaczenia są każdorazowo budowane w procesie lektury, a zatem tekst nie niesie potencjalnych znaczeń. To, co wywołuje ferment w środowisku naukowym i pozwala na odkrywczе odczytania tekstów literackich, niekoniecznie pełni takie same funkcje na gruncie szkolnym.

Postawa zakładająca, że każdy może w tekście literackim odnaleźć coś innego, prowadzi często w szkolnej praktyce do karykaturalnych wynaturzeń interpretacji. W imię obrony wolności ucznia do wypowiadania własnych sądów trwa bój o formę egzaminu maturalnego i sposobu jego oceniania. Zupełna, czy wręcz anarchistyczna, swoboda wypowiedzi na temat tekstu, prowadząca do skrajnej dowolności interpretacyjnej, może dowodzić braku świadomości metodologii literaturoznawczych. Żadna bowiem z nich nie pozwala na absolutną dowolność, każda w jakiś sposób ogranicza mówienie o tekście.

Powtórzmy jeszcze raz: szkoła nie jest miejscem, w którym toczy się spór o teorię literatury czy metodologie literaturoznawcze. Szkoła jest natomiast miejscem, w którym uczeń wyposażony zostanie w wiedzę pozwalającą mu czytać i interpretować tekst literacki. Nauczyciel zaś powinien mieć świadomość metodologicznego podejścia i zakreślania granic interpretacji tekstu i na te ostatnie wyraźnie uczyć ucznia. Wyznaczanie granic wcale nie musi być ograniczeniem wolności uczniowskich odczytań. Granicą powinien być tekst, który za każdym razem będzie stanowił punkt odniesienia.

Dyskurs metodologiczny, choć nieco wyciszony, ciągle trwa. Szkoła przyswoiła sobie przede wszystkim strukturalny model interpretacji, ale coraz częściej pojawia się na lekcjach języka polskiego model hermeneutyczny, intertekstualny, a często po prostu pragmatyczny, w którym w różny sposób funkcjonują elementy wszystkich wymienionych modeli. Trudno powiedzieć, w jakim stopniu działania nauczycieli wyrastają ze świadomości podstaw metodologicznych, a w jakim są konsekwencją realizacji różnych projektów lekcyjnych bez pełnej wiedzy o ich źródłach. Może zatem warto dokonać przeglądu tych metodologii, które stanowią podstawę koncepcji budowania arkuszy egzaminacyjnych i w różnym stopniu kształtują proces interpretacji utworów literackich w szkole. Konsekwencją tego przeglądu będzie próba pokazania przykładu tekstu poetyckiego, który otwiera się na coraz szersze znaczenia, gdy przekraczamy kolejne progi metodologiczne. Modele interpretacyjne funkcjonujące w szkolnej praktyce wyrastają z podstaw strukturalizmu, hermeneutyki oraz intertekstualności, by w konsekwencji realizować się jako model pragmatyczny¹.

¹ Przegląd dwudziestowiecznych teorii literatury znajduje się w: A. Burzyńska, M.P. Markowski: *Teorie literatury XX wieku*. Kraków 2006.

Historia strukturalizmu jako filozofii literatury rozpoczęła się od wystąpień językoznawczych Ferdynanda de Saussure'a, budowana była przez program Praskiej Szkoły Strukturalnej z takimi autorytetami, jak: Roman Jakobson, Jan Mukałowski czy Felix Vodička. W drugiej połowie XX wieku powstały na gruncie literaturoznawstwa strukturalnego różne odmiany poetyk: lingwistyczna (Roman Jakobson), odbioru, określana polską szkołą komunikacji literackiej, strukturalna (Roland Barthes) czy intertekstualna (Gérard Genette).

Strukturalizm w dydaktyce polonistycznej występuje jako konsekwencja tzw. polskiej szkoły komunikacji, wyrosłej z inspiracji strukturalizmu praskiego, semiologii i socjologii literatury, a także z teorii lektury zapoczątkowanej przez Romana Ingardena. Analizuje literacką sytuację komunikacyjną, wszelkie układy nadawczo-odbiorcze wewnątrz tekstu, uznając jednocześnie autonomiczny charakter tekstu jako wyznacznik jego istnienia. W szkolnej realizacji metodologia strukturalna objawia się pytaniami do tekstu: **kto, do kogo, co i jak mówi?**

Hermeneutyka — czyli sztuka i teoria interpretacji — zanim stała się jedną z XX-wiecznych koncepcji literaturoznawczych, przeszła bardzo długą drogę rozwoju. Od metody egzegezy *Pisma Świętego*, poprzez refleksję Fridericha Schleirmachera i Wilhelma Diltheya, dla których interpretacja była sposobem poznawania świata, do Martina Heideggera, postrzegającego interpretację jako sposób „bycia w świecie”. W drugiej połowie XX wieku otworzyła się na interpretację spod znaku Hansa Georga Gadamera i Paula Ricoeur'a, by przekroczyć ograniczenia, jakie stawiał ortodoksyjny strukturalizm.

Sztuka interpretacji tekstów wyrosła z podstaw hermeneutyki pyta o znaczenie tekstu, jak je odkryć lub zbudować. Pośrednie rozwiązanie przedstawiają Hans Gadamer i Paul Ricoeur. Ten ostatni proponuje wyjście od analizy strukturalnej tekstu, która określi podstawy znaczenia, by dojść do odnalezienia w tekście świata, który staje się zrozumiały sam w sobie i jednocześnie pozwala zrozumieć odbiorcy samego siebie. Wynika to, wedle filozofa, z faktu otwarcia tekstu na czytelnika. „Sens naszego życia, powiada Ricoeur, podobnie jak sens świata, nie jest dany wprost, lecz domaga się wysiłku refleksji”². W innym miejscu filozof pyta, co wiedzielibyśmy o sobie, a zwłaszcza o naszych namiętnościach, gdyby nie literatura. Tym samym wskazuje na język, w którym odbywa się samopoznanie, a interpretacja stanowi podstawowy warunek samorozumienia. W szkolnej dydaktyce hermeneutyka rodzi następujące pytania: **Kim jestem i jaki jestem? Co o mnie jako człowieku mówi interpretowany tekst?**

Interekstualność jest jedną z wielu konsekwencji przekroczenia sztywnych ram strukturalizmu, jednym z literackich zjawisk określanych mianem post-strukturalizmu. Autorką pojęcia jest Julia Kristeva, ogólne zasady semantyki intertekstualnej sformułowali francuscy badacze: Gérard Genette i Michael Riffaterre.

² Ibidem, s. 184.

Najogólniej rzecz ujmując, termin *intertekstualność*, zaczerpnięty przez Kristevę od Michała Bachtina, oznacza koncepcję badania literatury, polegającą na śledzeniu związków jednego tekstu z innym i odkrywaniu wzajemnych powiązań. Koncepcja Kristewy zmierzała do przekroczenia ograniczeń interpretacyjnych wyrosłych na gruncie strukturalizmu, zakładającego autonomię dzieła literackiego. W jej przekonaniu założenie takie prowadziło do uprzedmiotowienia dzieła literackiego i ograniczało możliwości twórczej interpretacji. W szkolnej dydaktyce stawiane są pytania: **Jakie słowa, związki frazeologiczne, kompozycje zdaniowe, czy układy treściowe w tekście interpretowanym prowadzą nas do tekstów innych? Jaki dialog z poznanymi wcześniej tekstami prowadzi interpretowany utwór? Jakie są konsekwencje tego dialogu dla znaczeń interpretowanego utworu?**

Spróbujmy zatem zbudować modele interpretacji wyrosłe na podłożu przywołanych trzech metodologii, by prześledzić możliwości szkolnej interpretacji na przykładzie wiersza Stanisława Balińskiego pt. *Lechoń*. Uczeń przystępując do interpretacji tego utworu, powinien wiedzieć, że Jan Lechoń to poeta skamandryta, którego prawdziwe imię i nazwisko brzmiało Leszek Serafinowicz. Powinien ponadto wiedzieć, że w czasie II wojny i po jej zakończeniu, aż do samobójczej śmierci w 1956 roku, przebywał on na emigracji. Zanim tekst Stanisława Balińskiego stanie się przedmiotem interpretacji, uczniowie powinni poznać kilka utworów Jana Lechonia z okresu wojennego i powojennego.

Stanisław Baliński

Lechoń

Nie dla ciebie ojczyzny własne ani cudze
Mój zagubiony Leszku, biedny emigrancie,
Swoi są tam dla swoich, obcy tu — dla obcych,
Stoisz sam w nowojorskim mieszkaniu i słuchasz
Moniuszkowskiej nostalgii, zaklętej w kurancie,
Który cię już pocieszyć nie może... Wybiegasz!

Jak ty się śpieszysz, Leszku. Zabrakło ci celu
Prócz drogi do jakiegoś obcego hotelu,
Wszystkie lęki się zbiegły, wróżby, przepowiednie —
Biegniesz teraz po schodach, nie tęsknisz, nie płaczesz...
Leszku, uważaj Leszku, bo za tobą biegnie
Twój cień w starym zakiecie, dopadł cię u szczytu
Dotyka twoich ramion, woła: „Skacz”...
I skaczesz.

Są skoki w dół finalne, na bruk i kamienie,
Są skoki w górę lekkie, jak obłok i cienie,

Są także skoki w przeszłość. I ty właśnie, Leszku,
 Skoczyłeś w śpiewną przeszłość, w sam środek wieczoru,
 W salę z czwartego aktu ze *Strasznego dworu*.
 Pan Miecznik wznosi kielich, młodzież krzyczy „hura”
 i płyną w takt na zawsze polskiego mazura.
 Patrzysz, Leszku, zdumiony. Za oknami sanna,
 A tu wstążki, kontusze, złociste łuczywa,
 Operowe lampiony w barwach pomarańczy
 I bieżąca do ciebie melodia, jak panna,
 Wyciąga obie ręce, woła: „Tańcz”...
 I tańczysz³.

Badanie znaczeń utworu zaczniemy od oglądu wyrosłego z podstaw strukturalizmu:

- utwór z wyraźnie zarysowaną relacją nadawczo-odbiorczą, z wyodrębnieniem podmiotu i bohatera lirycznego, skupiający uwagę na „ty” lirycznym. Imienny zwrot do adresata określa relacje bliskości, zrozumienia, współczucia, a jednocześnie pozwala na określenie sytuacji lirycznego bohatera: emigrant, zagubiony, samotny;
- forma 13-zgłoskowca sygnalizuje podniosły ton wypowiedzi, tytuł i zwrot do adresata mogą razem wskazywać na rodzaj epitafium, mowy żałobnej po śmierci przyjaciela;
- paralelny układ kompozycyjny zaznaczony wybiciem dwu wersów: „I skaczesz”, „I tańczysz”, podkreśla sposób istnienia bohatera w dwu wymiarach: realistycznym, życiowym, i fikcyjnym, marzonym (wymarzonym), literackim;
- pierwszy wyznaczony jest przez podział świata na „tu” — obczyzny i „tam” — ojczyzny, a także przez: „nowojorskie mieszkanie”, „obcy hotel”, „schody” i „skok”, o którym wiadomo, że był samobójczy;
- drugi wymiar to fikcja sztuki, tu przywołana przez IV akt *Strasznego dworu* (gdy wszystkie perypetie kończą się szczęśliwie narzeczeństwem), a wyznaczają ten świat fikcji: „pan Miecznik”, „melodia polskiego mazura”, „sanna” (kulig), „wstążki”, „kontusze”;
- dwudzielność kompozycyjna wprowadza dwa stany emocjonalne: zagubienie, tęsknotę, lęk, samotność prowadzącą do obojętności („nie tęsknisz, nie płaczesz”) — które pokazane są przez zachowanie zewnętrzne: „wybiegasz, biegiesz po schodach, i skaczesz”. I drugi — stan uspokojenia, gdy „skoczyłeś w śpiewną przeszłość”;
- warto zwrócić uwagę na anaforycznie skonstruowany początek drugiej części: „są skoki”. To rodzaj powtórnego zaklęcia, które ma mieć ocalającą

³ S. Baliński: *Lechoń*. W: Idem: *Wiersze emigracyjne*. Londyn 1981.

siłę: „I ty właśnie, Leszku, / Skoczyłeś w śpiewną przeszłość, w sam środek wieczoru”.

Można by dopowiedzieć: skoczyłeś, by ocalić siebie. Ten sposób niedopuszczania do głosu racjonalnej rzeczywistości jest jednocześnie próbą wyjaśnienia motywów samobójczej śmierci i poszukiwaniem uspokojenia, takiego, które pojawia się w ostatniej części klasycznego trenu. Część pierwsza utworu z całym emocjonalnym sztafażem i formułami typu: „Mój zagubiony Leszku, biedny emigrancie”, może być traktowana jako sposób pokazywania i opłakiwania straty. Część druga natomiast jest poszukiwaniem i odnalezieniem uspokojenia.

Uczeń przystępujący do takiego odczytywania oraz interpretacji tekstu musi dookreślić sytuację biograficzną Jana Lechonia, a zatem rozpoznać, że liryczny nadawca zwraca się do bohatera jego prawdziwym imieniem, że utwór jest przywołaniem tragicznej samobójczej śmierci poety skamandryty. W ten sposób do modelu strukturalnego włącza się kontekst biograficzny.

Można się wszakże zastanawiać, czy w istocie ta interpretacja mieści się jeszcze w ramach modelu strukturalnego, czy już go przekracza w kierunku modelu hermeneutycznego, bo jest próbą rozpoznania emocji.

Podążając zatem hermeneutycznym tropem, warto postawić pytanie o kondycję człowieka ujawnioną w tym tekście i próbować rozpoznać ocenę straceńczej decyzji Jana Lechonia.

Część pierwsza monologu przyjaciela ujawnia zatroskanie i zrozumienie: „jak ty się spieszysz Leszku, zabrakło ci celu, uważaj Leszku”. Empatia podmiotu lirycznego ujawniona w pierwszej części utworu jest także obecna w części drugiej, gdy dokonuje się próba odrzucenia myśli o śmierci. To tylko skok w taki rodzaj dekoracji, który pozwala na zgodę z samym sobą.

Hermeneutyczny model interpretacyjny pozwala na postawienie bardzo wielu pytań, np.: dlaczego Lechoń skoczył? Dlaczego przyjaciel stara się go zrozumieć, czy tylko dlatego, że jest przyjacielem? Dlaczego bohater szuka uspokojenia w sztuce? Dlaczego poeta akceptuje ucieczkę w sztukę? Czy to oznacza, że akceptuje ucieczkę przez samobójstwo?

Odpowiedzi na tak postawione pytania stanowić będą interpretację tekstu Bałińskiego, który może być czytany jako epitafium, ale również jako rodzaj monologu odkrywającego motywy rezygnacji z życia, bo końcowa „melodia jak panna, / Wyciąga obie ręce, woła: »Tańcz....« / I tańczysz” to tylko pięknie wyrażona śmierć poprzez taniec, który może przywoływać średniowieczny *danse macabre*. Paradoksalnie zatem wydaje się, że wyjaśniając motywy postępowania poety-przyjaciela, nie zgadza się na śmierć. Skok wykonany był „skokiem w śpiewną przeszłość”, a nie „na bruk i kamienie”. Był skokiem w przyjazne i swojskie dekoracje. Pojawia się zatem problem życia-teatru, ról, jakie ma człowiek do odegrania, oraz zgody lub jej braku na tę, która zostaje mu przez los przypisana. Lechoń swojej roli odgrywać dalej nie chciał, nie mógł, nie miał siły. Przyjaciel rozumiejąc tę niemoc, nie akceptuje jednak faktu rezygnacji z życia.

Hermeneutyczny model interpretacji, wychodząc od strukturalnej analizy, zmierza do rozpoznania świadomości „ja” przez rozpoznanie świadomości „ty”, by zbudować paradygmat wartości rozpoznawalnych w świecie, także odbiorcy. Tekst staje się dla niego swoistym lustrem samopoznania, które pozwala mu na określenie akceptowanych wartości.

Można w końcu zapytać, dlaczego ów skok w „śpiewną przeszłość” jest akurat skokiem w IV akt *Strasznego dworu*, a nie np. w XII księgę *Pana Tadeusza*. Odpowiedź będzie łatwa, gdy rozpoczniemy poszukiwania intertekstualne.

Jan Lechoń jest autorem tomiku pt. *Aria z kurantem* i wiersza o tym samym tytule. Utwór jest obrazem stanu świadomości poety emigranta samotnego w obcym mieście i marzącego z nostalgią o obrazach znanych mu z poetyckich przekazów Władysława Syrokomli i Stanisława Moniuszki.

Smutek taki mnie chwycił, że zda się, aż skomli,
 (.....)
 Gdybyż to można było usiąść przy kominie
 I czytać sobie stare wiersze Syrokomli!
 (.....)
 I myśleć, że są wszyscy w przyległym pokoju,
 (.....)
 Cóż znajdę, jeśli wyjdę takiego wieczoru?
 Tu wszyscy przecież obcy, i każdy gdzieś śpieszy.
 Ach, żadna mnie muzyka dzisiaj nie pocieszy,
 Chyba „Aria z kurantem” ze „Strasznego dworu”⁴.

W kontekście tego wiersza uzasadnienie skoku bohatera utworu Balińskiego nabiera nowej barwy, bo jest skokiem po pocieszenie, o jakim marzył poeta Jan Lechoń. A utwór, który przywołuje go z imienia i nazwiska, jest dodatkowo rodzajem dialogu z przyjacielem, dialogu, który Stanisław Baliński tylko zakończył, bo rozpoczął go w tomiku *Marmur i róża* wierszem pt. *Stara Warszawa* — Jan Lechoń.

Czuję płynie przez okna zapach dawnych kwietni,
 Widzę meble pluszowe, jedwabne poduszki,
 A ja z Stasiem Balińskim, obaj siedmioletni,
 Śpiewamy w chórze dzieci piosenkę Moniuszki⁵.

Tak IV akt *Strasznego dworu* jest najważniejszym motywem wspólnoty myślenia obu poetów, motywem porozumienia i zrozumienia, wspólnego doświad-

⁴ J. Lechoń: *Aria z kurantem*. W: Idem: *Poezje*. Wybór W. Nowakowska. Warszawa 1987, s. 107.

⁵ J. Lechoń: *Stara Warszawa*. W: Idem: *Poezje...*, s. 145.

czenia, które artykułowane w poetyckim dialogu uwiarygodnia zrozumienie samobójczego gestu przyjaciela. A jednocześnie staje się wyrazem nadziei, choć nieracjonalnej, to przecież pozwalającej na pogodzenie się ze stratą.

Warto podkreślić, że kolejne modele interpretacyjne nie stoją ze sobą w sprzeczności, lecz prowadzą do pogłębiania uzasadnień pierwszych interpretacyjnych sugestii. Takie postępowanie interpretacyjne nabiera cech modelu pragmatycznego, którego głównymi orędownikami w XX wieku są Richard Rorty i Stanley Fish.

Pragmatyści odrzucają teorię w ścisłym sensie, zanurzają się natomiast w żywiole doświadczenia. I ono staje się podstawą interpretacji. Zdaniem Rorty'ego świat istnieje wprawdzie poza nami, ale to człowiek go opisuje⁶. Opisy świata są zatem wytworami człowieka i tylko on odpowiada za jego obraz. Podobnie interpretator literatury swoim opisem przyczynia się do stworzenia jej obrazu. Interpretacja nie jest więc odkrywaniem, a tworzeniem obrazu, jest konsekwencją określonego doświadczenia czytelniczego, intelektualnego, emocjonalnego, życiowego czy każdego innego. Natomiast dowolność interpretacji ograniczana jest przez przyjęcie określonych procedur interpretacyjnych oraz określonych wyznaczników tekstu literackiego, przez osobliwy język dzieła literackiego, przez założenie, że nowe odczytania są podstawą egzystencji chociażby literaturoznawców. Dowolność interpretacyjna jest utopią, bo ogranicza ją instytucja, którą jest środowisko akademickie w przypadku interpretacji literaturoznawczych, bądź szkoła w odniesieniu do interpretacji szkolnych. Interpretacja będąca sposobem mówienia o literaturze, bardziej niż adekwatną wypowiedzią na jej temat, ma być przekonująca w swej warstwie argumentacyjno-perswazyjnej.

Języków mówienia o literaturze jest bardzo wiele, ale warto podkreślić, że żadna z metodologii poststrukturalnych XX wieku nie rezygnuje z oglądu języka, układów i relacji wewnątrztekstowych. Przeciwnie, ugruntowane zostało przekonanie o językowym obrazie świata i wszelka interpretacja rozpoczyna się od oglądu tego języka w literaturze, by na jego kolejnych piętrach budować znaczenia albo je odkrywać.

Wróćmy zatem do szkolnej interpretacji jako konsekwencji postawy metodologicznej. Pragmatyzm jako metoda i pragmatyczna postawa zdroworozsądkowa wydaje się w warunkach szkoły XXI wieku najskuteczniejszy. A przemawiają za nim następujące argumenty:

— ten sposób interpretacji tekstów daje uczniom lub podpowiada różne możliwości mówienia (pisanie) o tekście literackim;

⁶ Tak można sparafrazować myśl Rorty'ego. Zob. R. Rorty: *Przygodność, ironia i solidarność*. Tłum. W.J. Popowski. Warszawa 1996; por. też: R. Rorty: *Kariera pragmatysty*. W: U. Eco, R. Rorby, J. Culler, Ch. Brooke-Rose: *Interpretacja i nadinterpretacja*. Red. S. Collini. Przeł. T. Bieroń. Kraków 1996, s. 88—106.

- poziom analitycznego oglądu zmusza uczniów do dyscypliny wypowiedzi;
- uczniowie otrzymują narzędzia do uczestnictwa we „wspólnocie interpretacyjnej” (pojęcie Fisha);
- uczą się mówić o literaturze w różnych kontekstach;
- przez budowanie interpretacji literackich uczą się interpretacji świata w ogóle;
- otrzymują informację, że wielość odczytań nie oznacza nieograniczonej dowolności;
- uczniowie otrzymują informację, że interpretacja jest pochodną wiedzy, jaką prezentuje interpretator.

Uczeń wyposażony w taką świadomość i wiedzę bez żadnych kompleksów może przystępować do egzaminu maturalnego.

Эва Яскулова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ К ВЫПУСКНОМУ ЭКЗАМЕНУ

Резюме

В статье представлены следствия переноса на почву школьной дидактики разных литературоведческих методологий, а прежде всего структурализма, постструктурной герменевтики, а также интертекстуальности и прагматического подхода к тексту. Исходя из того, что школа не может быть местом методологических споров, автор подчеркивает необходимость методологического сознания учителя и показывает интерпретационные последствия применения основ разных методологий на примере текста Станислава Балинского Лехонь. Методологическое сознание учителя позволяет, по мнению автора, хорошо подготовить ученика к выпускному экзамену, поскольку первоосновой всех интерпретационных выводов является аналитическое исследование художественного текста.

Ewa Jaskółowa

METHODOLOGICAL DIVERSITY IN THE INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT AND PREPARATION FOR THE MATURA EXAM

Summary

The author of the article shows the consequences of transplanting different literary methodologies, especially structuralism, poststructural hermeneutics, intertextuality and a pragmatic approach to the text on to the ground of school didactics. Assuming that the school cannot be the place of methodological arguments, she highlights the necessity of teacher's methodological awa-

recess and basing on Lechoń, a text by Stanisław Baliński, shows the interpretative consequences of the usage of different methodological bases. Teacher's methodological awareness allows for a good preparation of students for the matura exam. The basis of all interpretative conclusions constitutes an analytic examination of a literary text.