Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XI SECTIO N 2026

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2026.11.165-184

Rozumienie wiersza „Spartakus" Cypriana K. Norwida w wypowiedziach uczniów technikum

Understanding Cyprian K. Norwid's "Spartacus" through the Responses of Technical Secondary School Students

Agnieszka Iwaszko

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Filologiczny
pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, Polska
agnieszka.wlazly1@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9858-2293

Abstract. The author undertakes a discussion concerning the extent to which technical secondary school students understand poetry, using as an example the analysis and interpretation of Cyprian K. Norwid's poem *Spartacus* – a text that poses considerable difficulty due to linguistic and temporal barriers. The survey was conducted at an electronic technical school in Lublin and involved 79 participants. The methods applied by the author – documentary analysis and descriptive analysis – led to the following conclusions: during poem analysis, students tend to prefer the impressionistic method; they generally remain within the sphere of literal meanings; they are unable to provide a fully accurate interpretation of the poem; they are unfamiliar with the biography of Norwid; they attempt to engage with the poet's mode of thinking, distinguishing through appropriate formulations between subjective judgments and the artist's reflections; they strive to support their own insights with quotations from the poem.

Keywords: understanding; analysis; interpretation; technical secondary school; poetry

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

Abstrakt. Autorka podjęła rozważania dotyczące tego, czy i na ile uczniowie technikum rozumieją poezję na przykładzie analizy i interpretacji wiersza Cypriana K. Norwida *Spartakus* – utworu niełatwego ze względu na barierę językową i czasową. Badanie sondażowe zostało przeprowadzone w technikum elektronicznym w Lublinie i wzięło w nim udział 79 osób. Zastosowane przez autorkę metody – analizy dokumentacyjnej i opisowa – doprowadziły do następujących wniosków: uczniowie podczas analizy wiersza preferują metodę impresyjną; zasadniczo pozostają w sferze znaczeń dosłownych; nie są w stanie w pełni poprawnie zinterpretować utworu; nie znają biografii Norwida; podejmują próby wniknięcia w myślenie poety, rozdzielając adekwatnymi sformułowaniami sądy podmiotowe od myśli artysty; starają się potwierdzać własne przemyślenia cytatami z wiersza.

Słowa kluczowe: rozumienie; analiza; interpretacja; technikum; poezja

WPROWADZENIE

Poezja jako środek do „wyrażania niewyrażalnego”[1] nierzadko potrafi młodym adeptom nauki przysporzyć trudności w jej odbiorze i właściwym zdekodowaniu wplecionych weń sensów. Analiza wiersza wciąż stanowi integralną część programu nauczania szkół średnich, choć została usunięta z egzaminu maturalnego.

Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy uczniowie technikum radzą sobie z rozumieniem tekstów poetyckich?
2. Jeśli tak, to w jakim stopniu?

Badania przeprowadziłam w dwóch klasach trzecich i w jednej klasie czwartej[2] Technikum Elektronicznego im. Obrońców Lublina 1939 r., należącego do Zespołu Szkół Elektronicznych w Lublinie. Łącznie wzięło w nich udział 79 osób (4 dziewczęta i 75 chłopców)[3]. Podstawę badań stanowił wiersz romantycznego poety Cypriana K. Norwida *Spartakus*, o analizę którego została poproszona młodzież[4]. Wybrałam właśnie ten utwór, ponieważ nie funkcjonuje on w podstawie programowej, a zatem – przynajmniej miałam taką nadzieję – można było liczyć na samodzielne rozumienie i samodzielną interpretację tego wiersza przez młodych ludzi. Jako że zależało mi na tym, aby zmobilizować uczniów do podjęcia się zleconego zadania, a w technikum zdecydowaną przewagę stanowią chłopcy, odwołałam się do ich męskiej wyobraźni – Spartakus to gladiator,

[1] Określenie Anny Pajdzińskiej (1990).

[2] Profile klas: technik elektronik (klasa trzecia), technik teleinformatyk (klasy trzecia i czwarta).

[3] Obecnie placówka w rankingu ogólnopolskim zajmuje piąte miejsce, co świadczy o wysokim poziomie nauczania (zob. Zespół Szkół Elektronicznych w Lublinie 2025).

[4] Umiejętności analityczne wśród uczniów szkół średnich na podstawie wymienionego wiersza sprawdzał Leszek Tymiakin (2007). Uważam, że ponowne przeprowadzenie badań w oparciu o ten sam utwór, ale tym razem wśród uczniów szkoły technicznej, może przynieść interesujące wnioski dla edukacji polonistycznej.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

przywódca powstania niewolników, powstał o nim również film, więc w pewnym sensie jest to postać bliska mężczyznom.

Aby zrealizować zamierzony cel badawczy, posłużyłam się metodą jakościową – techniką analizy wypracowań uczniowskich, a także metodą opisową, polegającą na interpretacji wyników dokonań analitycznych młodzieży. Młodzi ludzie zostali przeze mnie postawieni przed bardzo trudnym zadaniem. Po pierwsze, o czym już wspomniałam, wiersz *Spartakus* nie znajduje się w podstawie programowej. Po drugie, wydarzenie historyczne, do którego nawiązuje, niekoniecznie jest znane uczniom. Po trzecie wreszcie, Norwid jest poetą trudnym[5], a epoka, w której tworzył, jest odległa od czasów współczesnych.

Z BADAŃ NAD ROZUMIENIEM

Rozumienie jest pojęciem niełatwo poddającym się definiowaniu, chociaż stanowi obligatoryjny element komunikacji, umożliwia bowiem adekwatną reakcję na aktywność interlokutora. Buduje ono podstawę wszelkich badań, m.in. egzegezy, zachowań ludzkich, w tym ich wypowiedzi werbalnych i pozawerbalnych, a także interpretacji tekstów. W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* (Dubisz 2003: 1062) można odnaleźć następujące wyjaśnienia słowa *rozumieć*: '1. pojmować treść przekazywanej informacji, polecenia itp.; 2. zdawać sobie sprawę z czegoś, być świadomym czegoś, wiedzieć; 3. przypisywać czemuś określone znaczenie, wyciągać z czegoś wnioski, interpretować coś; 4. wczuwać się w treść cudzych przeżyć, pragnień, motywów postępowania, wykazywać zrozumienie dla kogoś; 5. znać jakiś język'. Uwidacznia się tutaj wiązanie rozumienia z treścią komunikatów, wiedzą o świecie, znaczeniem leksemu/zjawiska lub zdarzenia, współodczuwaniem czegoś z drugim człowiekiem oraz językiem.

Zagadnienie rozumienia było przedmiotem dociekań naukowych również filozofów[6], np. Hansa-Georga Gadamera (1979), przedstawiciela hermeneutyki

[5] Jadwiga Puzynina (1990: 17) tak pisała o języku Norwida: „Świadomie przekracza granice normy językowej, odświeża, tworzy neologizmy słowotwórcze, nowe znaczenia, modyfikuje utarte związki frazeologiczne i konstrukcje składniowe, nie dopowiada, przemilcza; szokuje paradoksami, kontrastami, animizuje rzeczywistość, uczłowiecza świat pojęć i rzeczy, zaskakuje śmiałą, trudną do pojęcia metaforyką, parabolicznością. Słowo poetyckie Norwida mieni się grą konotacji, wieloznaczności, starej, z wielu kultur pochodzącej symboliki. Jest niejednokrotnie ciemne, zagadkowe – i tylko ci, którzy próbowali dojść do jego sensu, wiedzą, jak bardzo warto ten trud podejmować. Bo poza barierą niezrozumiałości odkrywa się zawsze niemal treści ważkie, myśli i doświadczenia człowieka głęboko mądrego".

[6] Kwestią rozumienia zajmowali się również polscy socjologowie: Marek Ziółkowski (1981), Stefan Nowak (1965) czy Edmund Mokrzycki (1971) oraz badacze zagraniczni, np. Erving Goffman i Ralph Turner.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

filozoficznej, zdaniem którego „rozumienie polega na tym, że posiadamy przeżycia, które znamy od wewnątrz" (cyt. za: Zwoliński 2005: 260). Zawsze zakłada ono uznanie istotowego uprzedzeniowego charakteru każdego przekazu. Z tego powodu nie może być traktowane tylko jako postępowanie czysto odtwórcze. Niemiecki myśliciel podkreślał, że w momencie podjęcia próby zrozumienia jakiegoś tekstu „nie przenosimy się w duchowe usposobienie autora, lecz (jeśli już chcemy mówić o przenoszeniu się) w perspektywę, z jakiej patrząc, ktoś inny doszedł do swego poglądu" – nie będzie to jednak polegało „ani na wczuciu się jednej indywidualności w inną, ani na przyłożeniu do innego własnej miary, lecz stanowi wzniesienie się do wyższej ogólności" (cyt. za: tamże: 259)[7].

Również językoznawcy zaznaczyli swoją obecność w dociekaniach naukowych nad kwestią rozumienia. Jadwiga Puzynina (1984: 408) w jednym ze swoich tekstów wyprowadziła następujące wnioski na temat tego zjawiska: „Rozumienie tekstu jest stanem psychicznym, który stanowi rezultat pewnych procesów i czynności, a mianowicie percepcji i interpretacji tekstu. Interpretacja z kolei polega na szeregu konstatacji i wnioskowań tego, kto stara się tekst zrozumieć". Lingwistka szczególny nacisk kładzie tutaj na *verba*: *uświadamiać sobie*, ściśle powiązane ze znaczeniem wyrażenia *stan świadomości*, obejmującym związek między dwoma obszarami odniesienia tekstu: formy i treści. Sedno stanu, jakim jest rozumienie tekstu, zdaniem Puzyniny stanowi akuratne odczytanie intencji nadawcy danego komunikatu przez odbiorcę (tamże: 410). Istotną rolę w rozumieniu odgrywa także stosunek składni do semantyki (tamże: 411): czynniki syntaktyczne nawiązują do konstrukcji wypowiedzeń w sensie powierzchniowym, a czynniki semantyczne odnoszą się zarówno do leksemów, jak i do konstrukcji składniowych oraz decydują o odczytaniu znaczenia komunikatu – jeśli te pierwsze są łamane przez nadawcę lub nieznane odbiorcy, to zrozumienie tekstu, odebranie go jako spójnego, jest uniemożliwione[8].

Aby proces, jakim jest rozumienie, przebiegał właściwie (czyli prowadził do pojmowania tego, co chciano przekazać), interlokutorzy muszą posiadać wiedzę o sytuacji komunikacyjnej, a także konieczna jest wspólnota konwencji i kodów, zwłaszcza trzech kodów: gramatycznego, językowego i leksykalnego (bez

[7] Współcześni badacze, np. literaturoznawczyni Grażyna Tomaszewska (2010: 142), zgadzają się z tym stwierdzeniem i podkreślają, że nie istnieje taka metoda badań, która pozwoliłaby na dotarcie do prawdy danego dzieła, ponieważ każda metoda (zarówno strukturalna, jak i poststrukturalna) jest w jakimś zakresie ograniczająca i redukcjonistyczna poznawczo (zob. także: Koziołek 2006; Myrdzik 1999).

[8] Jak jednak zauważa Puzynina (1984: 411), „zarówno elementy leksykalne, jak i syntaktyczne wypowiedzi bywają wieloznaczne i nie zawsze kontekst w sposób automatyczny, językowo konwencjonalny, wybiera znaczenie właściwe".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

umniejszania wagi podsystemów: fonetycznego i fonologicznego). W zakresie kodu kulturowego Puzynina podkreśla wspólne zaplecze norm, ocen i zachowań, zbliżoną wiedzę o świecie oraz istotny walor stylistyczny, umożliwiający orientację w regułach i możliwościach danego gatunku mowy (tamże: 412–413). Badaczka nie pomija składnika socjalnego, przekazującego informacje o środowisku interlokutora, jednakże najistotniejszą rolę przypisuje pragmatyce, pozwala ona bowiem dojść do znaczenia intencjonalnego, umożliwiającego odczytanie takich zabiegów jak ironia, aluzja, hiperbolizacja (a więc dostrzeganie pewnego rodzaju łamania konwencji)[9].

Innymi słowy, zdaniem Puzyniny nieodzowna w rozumieniu tekstów – nie tylko tych o funkcji poetyckiej, ekspresywnej i impresyjnej, lecz także czysto informatywnej – jest rola konwencji pragmatycznych i stylistycznych, kodów socjalnych, wiedzy o świecie, o sytuacji komunikacyjnej oraz o nadawcy, które prowadzą do skutecznego uświadomienia sobie realizowanych intencji (tamże: 414). Sięganie przez komunikat wprost do „stanów rzeczy", bez poszukiwania znaczenia intencjonalnego, a jedynie na podstawie konwencji składniowych, semantycznych, ewentualnie wiedzy o świecie, odbywa się tylko wtedy, gdy (1) tekst może być rozumiany dosłownie oraz (2) tekst traktowany jest jako taki, który przekazuje bezosobowe normy, przyjmowane jako oczywiste, zawierające obiektywną wiedzę. Puzynina wskazuje, że pełne zrozumienie intencji nadawczych, głównie w kontekście tekstów poetyckich, jest trudne, ponieważ „odbiorca rzeczywisty nie w pełni odpowiada założonemu przez nadawcę, ich horyzonty rozumienia zazwyczaj jakoś się różnią" (tamże: 415). Osoba próbująca zrozumieć tekst musi jak najbardziej zbliżyć się do tego, co nadawca zaszyfrował w swojej wypowiedzi, w przeciwnym razie interpretacja będzie niemożliwa.

Mówiąc inaczej, rozumienie to pojmowanie czegoś, docieranie do intencji nadawczych, szczególnie w odniesieniu do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Proces ten odbywa się skutecznie wtedy, gdy posiada się odpowiednio wypracowaną sprawność językową oraz kulturową. W szerszym kontekście jest to stan psychiczny, umysłowy – ogólnie rzecz ujmując, stan wewnętrzny będący efektem określonych działań powstających na skutek czytania tekstu, nie zawsze łatwego w odbiorze. W całym tym działaniu istotne znaczenie przypisuje się inferencji, ponieważ proces rozumienia angażuje moduły mające dostęp do wszelkich mentalnych reprezentacji: teorii umysłu, rozumienia i wnioskowania właśnie (Mioduszewska 2008: 10).

[9] Puzynina (tamże: 412–413) podkreśla, że aby dokonać właściwego wyboru spomiędzy równoległych odczytań tekstu, powiązanych z niejednoznacznością struktur składniowych, słów, użyć języka, odbiorca musi znać postawy światopoglądowe, a także upodobania nadawcy.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

RELACJE MIĘDZY ANALIZĄ I INTERPRETACJĄ

Najściślej rzecz ujmując, analiza dzieła polega na rozłożeniu pewnej niestandardowej całości na elementy standardowe (Sławiński 2006: 26). Na początku procesu analitycznego tekst funkcjonuje jako integralny, kompletny i niewzruszony układ odsyłający w zasadzie sam do siebie, natomiast na „wyjściu" tego procesu utwór postrzega się jako zespół składników oraz relacji, które w pewnym stopniu zostały znormalizowane, są pojmowane jako typowe oraz powracają w obszarze wyspecjalizowanych odmian literatury. Ponadto analizę należy rozumieć jako próbę oglądu budulca językowego, który w sensie logicznym poprzedza zamiary autora, a także chęć dotarcia do stanu wyjściowego utworu. Nie można jednak zapominać, że z pewnością jest ona przekroczeniem pierwszej lektury, która prowadzi do potwierdzenia tekstu w jego totalnej nieprzewidywalności, ponieważ skupia się na materii już znanej, działającej z mniejszą „siłą uderzeniową" na odbiorcę; jest to utwór spodziewany (tamże: 26–27).

Z kolei proces interpretacji już u swoich początków wydawał się mało doprecyzowany. Jedni badacze głosili, że jest to ogół rezultatów kontaktu poznawczego z utworem literackim w połączeniu z analizą i wartościowaniem. Inni rozszerzali tę teorię, dopowiadając, że w jej polu opis jest selektywny i sfunkcjonalizowany w taki sposób, aby określić komponenty strukturalne tekstu, a następnie dokonać jego oceny (Markiewicz 1983: 116). Teoretycy amerykańscy twierdzili, że omawiany proces stanowi eksplikację, „rozjaśnienie semantycznej zawartości utworu na wszystkich jej płaszczyznach – od znaczenia poszczególnego wyrazu do sensu globalnego" (cyt. za: tamże: 117)[10]. Interpretacja jawi się zatem jako zróżnicowany proces, składający się z dwóch odmiennych części[11]. Zawsze jest próbą polegającą na szukaniu, odnajdywaniu i następnie eksplikowaniu sensu utworu. Należy jednak mieć na uwadze, że wiedza o okolicznościach powstania dzieła oraz pełna znajomość języka pozwalają na dokonywanie bardziej trafionych interpretacji, ale nie jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, że są one trafne (Tymiakin 2022: 67)[12].

---

[10] Poetycko o interpretacji wypowiadał się też reprezentant hermeneutyki Paul Ricoeur (1975: 137), według którego jest ona „pracą myśli, która polega na odszyfrowaniu sensu ukrytego w sensie widocznym, na rozwinięciu poziomów znaczeniowych zawartych w znaczeniu dosłownym".

[11] Jak podkreśla polski przedstawiciel strukturalizmu Janusz Sławiński (2006: 31), interpretacja do pewnego stopnia pokrywa się z analizą, „przerzucając jakby pomost między «spreparowanym» utworem a danym rodzajem kontekstu tłumaczącego".

[12] Jacques Derrida, przedstawiciel dekonstrukcjonizmu i poststrukturalizmu, podejmował temat wielości interpretacji. Podkreślał, że w jego odczuciu różne interpretacje nigdy nie są sobie równe, a proces ich selekcji odbywa się samoistnie. W jednym ze swoich tekstów napisał: „Nie mógłbym powiedzieć, że jedne interpretacje są prawdziwsze niż inne. Mógłbym powiedzieć, że są silniejsze niż inne. Hierarchia istnieje tu między siłami, a nie między prawdą a fałszem. Istnieją

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

Relacja między analizą i interpretacją jest zatem obustronna (Sławiński 2006: 33). Ta druga zależy od wcześniej poczynionych dochodzeń analitycznych. Analiza od początku ma określony sposób postępowania ze względu na dalsze implikacje, przez co pewne poziomy dzieła są eksponowane, a inne są zaniedbywane. W świetle tej uwagi analiza jest w jakimś sensie procesem ograniczonym, gdyż pozwala dotrzeć tylko do repertuaru składników wykorzystanych przez autora, natomiast interpretacja przekracza faktyczność pisarskiego dokonania: od szeregu elementów wybranych przez twórcę przechodzi do wyższych, z których tamte zostały wywiedzione, oraz przytacza „pozatekstowe klasy elementów, starając się na ich tle wyjaśnić znaczenie ich tekstowych reprezentacji" (tamże: 33–34). Interpretacja dąży do tego, aby elementom danego poziomu organizacji tekstu przyporządkować adekwatne dla nich pole ewentualności spoza dzieła: dyspozycji, reguł, zastosowań tożsamych składników w innych utworach itp. (tamże: 34).

Polska dydaktyczka literatury Barbara Myrdzik (1999: 89–97) podziela stanowisko Gadamera. Za Katarzyną Rosner wymienia też modele obcowania z tekstem literackim: psychologiczny, historyczny, immanentny i hermeneutyczny, szczególną wartość przypisując temu ostatniemu[13]. Gadamer podkreślał, że sztuka nie jest czymś na kształt martwego przedmiotu, lecz obiektem, z którym odbiorca wchodzi w relację – w dialog, czyli odbywa doświadczenie hermeneutyczne polegające na procesie rozumienia i interpretacji dzieła (tamże: 89–92)[14]. Takie przeżycia pozwalają na połączenie się z kulturą i w konsekwencji na lepsze rozumienie świata, a także samego siebie. Obcowanie z dziełem ma prowadzić do przezwyciężania

interpretacje, które tłumaczą więcej znaczenia, i to jest kryterium" (Derrida 1986: 252). Umberto Eco (zwolennik semiotyki w badaniu literatury, poststrukturalista) oraz Thomas S. Eliot (reprezentant modernizmu w pracy nad tekstem) także wskazują, że istnieje mnóstwo możliwych interpretacji, gdyż – jak podkreśla ostatni z nich – czasami czytelnik może odkryć coś, czego nie uświadamiał sobie sam autor. Warto dodać, że osoba dokonująca lektury może nie tylko niejako przekroczyć myślenie pisarza, lecz również dotrzeć do sensów niewyprowadzonych dotąd przez badaczy literatury (zob. Eco 1973; Eliot 1972). Ricoeur (1989: 289) – oprócz wskazania, że wiedza absolutna jest niemożliwa i z tego powodu konflikt między interpretacjami jest nieunikniony – nadmienia, że „przyswojenie sobie tekstu przez interpretującego nie oznacza jego zawłaszczenia, lecz tylko lepsze rozumienie" (cyt. za: Myrdzik 1999: 97).

[13] Model psychologiczny prowadzi do opisania wstępnych przypuszczeń na temat tekstu oraz stanowi próbę wniknięcia w myślenie autora, natomiast model historyczny rekonstruuje plan powstawania dzieła, a model immanentny traktuje utwory jako przedmioty, które człowiek powinien przyswoić i posługiwać się nimi, co miałoby świadczyć o jego erudycji. W modelu hermeneutycznym przedmiotem interpretacji staje się znaczenie samego tekstu, gdyż zakłada on, że intencji twórcy nie można poznać, a pierwotnej sytuacji komunikacyjnej nie sposób odtworzyć (Myrdzik 1999: 89–95).

[14] Dariusz Szczukowski (2025), podobnie jak Rita Felski (2022), ujmuje interpretację jako relację, tzn. na pierwszym planie umiejscawia tematykę i poetykę więzi.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

dystansu – „zinterpretować tekst to przyswoić go sobie, uczynić bliskim, «swoim» coś, co było obce" (tamże: 95–96), toteż znaczenie utworu powstaje w toku interpretacji, gdy zyskuje on referencję do świata konkretnego odbiorcy (Rosner 1992: 246).

Warto wspomnieć również o różnicach, a zarazem komplementarności tych procesów, uwzględniając ustalenia poetyki. Dorota Korwin-Piotrowska zauważa, że jest to jednak pojmowanie uproszczone, ponieważ

> analiza zakłada rozpoznanie – składników, ważnych elementów, ale także rozpoznanie w nowym przypadku, w tym co indywidualne, znanych już zasad, zjawisk, części, a więc tego, co ponadjednostkowe (…); interpretacja zaś jest objaśnianiem sensu, indywidualną jego wykładnią, zatem odsyła w równym stopniu do interpretowanego zjawiska, co do samego interpretatora; jest tworzona zgodnie z jakimiś założeniami, teorią, kontekstem. (Korwin-Piotrowska 2011: 341)

Badaczka podkreśla przy tym, że przeprowadzenie jedynie analizy bądź wyłącznie interpretacji dzieła jest działaniem niewystarczającym, gdyż pierwsza stanowi wówczas tylko przegląd faktów, ignorując brak obiektywnych założeń, a druga prowadzi do zamknięcia się w egocentrycznym oglądzie utworu (tamże: 342)[15]. Oba procesy są zatem otwarte, związane z żywą i zmienną refleksją.

UWAGI DO WYKONAŃ UCZNIOWSKICH

Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że skuteczne odkrywanie sensów zawartych w tekście, zwłaszcza poetyckim, powinno uwzględniać:

1. Informacje na temat kontekstu epoki – odniesienie do sytuacji historyczno-społecznej czasów, w jakich powstało dzieło, w tym m.in. do wiodących idei, istotnych wydarzeń oraz postaci reprezentatywnych.
2. Wiedzę o autorze oraz jego doświadczenia życiowe, w tym momenty, które mogły go skłonić do napisania danego tekstu.
3. Intencję/cel przyświecający artyście przy tworzeniu utworu oraz następstwa jego realizacji.
4. Analizę środków językowych używanych przez pisarza oraz uwagi dotyczące walorów stylistyczno-artystycznych.
5. Odpowiednią kompozycję wypowiedzi[16].

[15] Korwin-Piotrowska (2011: 342) podkreśla, że opór wobec interpretacji tekstów jest wynikiem lęku: badacze obawiają się „zamknięcia" znaczenia, a odbiorcy – nieprzejrzystości utworu.

[16] Biorąc pod uwagę ustanowiony na początku problem badawczy, sygnalizowany również w tytule niniejszego artykułu, w dalszej części odniosę się do punktów 1–4, ponieważ pragnę

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

Analiza wykonań uczniowskich pozwala zauważyć, że dwie dziewczyny utworzyły oszczędne wypowiedzi na temat dołączonego utworu, a u pozostałych dwóch obecne są jedynie komentarze zapisane obok jego treści. Nawet jeśli zawierają one trafne spostrzeżenia, to umiejscowione są oddzielnie, obok poszczególnych strof, tych, których dane myśli dotyczą, bez złączenia ich w spójną i ciągłą wypowiedź. Zaledwie jedna z czterech dziewczyn próbowała trochę rozbudować swoją pracę. Skupiła się na scharakteryzowaniu osoby mówiącej, stwierdzając, że jest to tytułowy gladiator, który „krytykuje postawy współczesnych jemu ludzi". Osobno poddała analizie część wiersza oznaczoną arabską jedynką, a oddzielnie tą opatrzoną arabską dwójką. Próbowała również połączyć użycie konkretnych środków stylistycznych z ich funkcją w dziele. Stwierdziła, że aby „zwrócić uwagę ludzi na problem, używa on [poeta] wykrzyknień"[17].

W pracach 29 chłopców sformułowane zostały jedynie ogólne uwagi, skoncentrowano się bowiem zaledwie na znaczeniu poszczególnych strof załączonego tekstu poetyckiego. Z mniejszym lub większym powodzeniem 32 chłopców podjęło próbę zredagowania wypowiedzi analityczno-interpretacyjnej, przy czym połowa z nich jest nierozbudowana i niepogłębiona, wręcz krótka, powierzchowna. Nie podjęło się wykonania dyspozycji 14 chłopców.

Blisko 70% uczniów rozpoczynało analizowanie bez uprzedniego wprowadzenia w temat, najczęściej od imienia Gladiator, ale stosowali również takie sformułowania jak np.: „W 1 strofie…"; „Osoba mówiąca w utworze mówi o…"; „Utwór pt. *Spartakus* przedstawia…". Niektórzy badani próbowali rozpoczynać swoje analizy w sposób bardziej ogólny (poprawny), odnoszący się do uwarunkowań biograficznych lub historycznych, a nie skupiony tylko na informacjach płynących z załączonych tekstów, np.: „Spartakus był przywódcą powstania gladiatorów i niewolników w starożytnym Rzymie. Zakończyło się klęską, a tysiące jego uczestników ukrzyżowano"; „Utwór *Spartakus* opisuje przeżycia głównego bohatera, którym jest Gladiator. Przedstawia refleksję nad kondycją człowieka, walkę o wolność". W ostatnim z przytoczonych przykładów można dostrzec także sformułowaną tezę – ogólną myśl ukierunkowującą dalsze rozważania.

Część chłopców próbowała umieścić analizowany wiersz w szerszym kontekście, tzn. powiązać go z obecną sytuacją polityczną, historyczną i społeczną. Inni popierali swoje postulaty, przywołując dodatkowo konkretne cytaty z tekstów, np.: *„pokolenia żałobami czarne* – pokolenia Polaków żyjące pod zaborami";

skupić się przede wszystkim na tym, co i jak rozumieją młodzi czytelnicy, a nie jaki kształt formalny nadają swoim rozważaniom.

[17] Przytaczając wypowiedzi uczniów, nie ingeruję w ich sens – modyfikacja dotyczy wyłącznie interpunkcji i usterek ortograficznych.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

„temat rozbiorów, które – zgodnie z fragmentem *o sławie, która jeszcze nie przebrzmiała* – niewiele wcześniej zakończyły potężną i znaną państwowość"; „Słowa *my wam – księgą i obrazem* mogą być nawiązaniem do Polski pod zaborami, gdzie sprzeciw wobec zaborcy wyrażano przez sztukę, poeci i artyści tworzyli dzieła podtrzymujące rodaków na duchu i wyznaczające kierunek działań. Również czytanie nielegalnych, zakazanych przez cenzurę polskich książek było formą sprzeciwu wobec zaborcy". Wymienione przykłady pokazują, że uczniowie starali się nie tylko polegać na własnych przypuszczeniach, lecz także znajdować uzasadnienie swoich spostrzeżeń w tekście. Choć chłopcy niejednokrotnie wspominali o zaborach, represjach i chęci odzyskania niepodległości, to jednak najczęściej odnosili się w swoich odwołaniach kontekstowych do powstań narodowych i ich reminiscencji, które pobrzmiewają w treści utworu, np.: *„siedliście, głazy (…) aż mchu porośnie na was sierść* = krytyka postawy bezczynności Polaków po upadku powstania"; „słowa *za drugą, trzecią skonów metą* mogą odnosić się do powstania narodowego przypadającego na życie i twórczość Norwida 1830 r.". W ostatnim przykładzie analizujący nie dookreślił, które powstanie miał na myśli, ale pamiętał, że w trakcie życia poety miały miejsce zrywy narodowe.

O ile część uczniów próbowała sytuować utwór w szerszym kontekście, o tyle analizy zastosowanych środków poetyckich podjęło się tylko około 30% z nich. Nawet jeśli ktoś sygnalizował obecność elementów artystycznego wyrazu lub wymieniał poszczególne z nich, to jednak nie zawsze wyjaśniał sensowność oraz celowość ich zastosowania przez poetę, brakowało zatem określenia funkcji wspomnianych komponentów, np.: „W tekście autor zastosował epitety, metafory i symbolikę. Nastrój utworu jest melancholijny"; „porost mchu na sierści jest metaforą braku działania człowieka"[18]; „[autor] w obu częściach porównuje metaforycznie stare i nowe wartości; uważa, że stare wartości są lepsze od nowych". Uwidacznia się tu pewna trudność, a mianowicie nieumiejętność szukania sensu naddanego, tzw. drugiego dna. Być może młodzi ludzie nie mają potrzeby szukania znaczenia nieliteralnego – oczekują, że to, co najistotniejsze, zostanie przekazane przez twórcę w sposób dosłowny, natomiast dodatkowe sensy nie są już obligatoryjne do rozpoznania. Jest to oczywiście myślenie błędne, ponieważ domenę literatury stanowi poszukiwanie przez odbiorcę tego, co ukryte,

[18] Uczeń błędnie odczytał sens wersetu: „Aż mchu porośnie na was sierść" (to nie mech porośnie sierść, ale będzie to, czytając dosłownie, sierść wytworzona z mchu – oba tworzywa mają podobną fakturę, stąd zapewne to skojarzenie poetyckie), natomiast poprawnie wskazał możliwe odczytanie jego sensu metaforycznego – gdy mówimy, że coś porosło mchem, to oznacza, że w wyniku nieużytkowania natura zaczęła wkraczać na dany obiekt, zatem jeśli człowiek przestanie działać czy robić coś, skazany jest na śmierć, zarówno w sensie dosłownym, jak i przenośnym.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

co nieodczytywalne przy pierwszym kontakcie z tekstem. To właśnie decyduje o kunszcie pisarskim, o zdolności do operowania symboliką i posługiwania się środkami poetyckimi, a przede wszystkim o talencie wyrażania tego, co charakterystyczne dla sfery ludzkich uczuć.

W tym miejscu należy postawić pytanie o to, czy badani uczniowie szkoły średniej we właściwy sposób, tj. powszechnie znany, przyjęty za poprawny, odczytali i zinterpretowali wybrane dzieło. Ze względu na fakt, że *Spartakusa* nie ma w programach nauczania, nie jest tym samym obecny na lekcjach, uczniowie mogli zatem korzystać jedynie ze zgromadzonej wiedzy o autorze, epoce, realiach historyczno-politycznych itp.

Chłopcy nieprawidłowo wskazali, sugerując się zapewne tytułem, że osobą mówiącą jest gladiator, a niektórzy dodatkowo doprecyzowywali, że jest to sam Spartakus, czyli „przywódca powstania gladiatorów i niewolników w starożytnym Rzymie, które zakończyło się klęską, a tysiące jego uczestników ukrzyżowano". Być może taka obserwacja jest spowodowana występowaniem mowy niezależnej, w której wypowiada się sam przywódca powstania z 73–71 r. p.n.e. Zdaniem części młodych ludzi podmiot mówi w imieniu zbiorowości, „o czym świadczą zaimki: *my wam*; *głos nasz ku wam*", i wyraża przemyślenia osobiste. Spostrzeżenia te są w pewnym sensie trafne, ponieważ w wypowiedziach gladiatora, oznaczonych cudzysłowem, dostrzegamy formy gramatyczne odpowiadające zarówno mnogości audytorium, jak i jednostkowości wyrażanych słów przez bohatera lirycznego. Najlepsze wskazania osób analizujących to te, które uwzględniają dwa zaprezentowane aspekty, natomiast brakuje tutaj wyraźnego rozróżnienia kategorii podmiotu i bohatera lirycznego.

Należy odnotować, że w uczniowskich pracach niewiele jest odniesień do czasów współczesnych Norwidowi, a więc do drugiej połowy XIX w. Tymczasem poeta nie miał zamiaru przedstawić sytuacji gladiatorów i ogólnie niewolników w starożytnym Rzymie, lecz jedynie posłużył się takim tłem, które stanowiło pretekst (kostium) historyczny dla stworzenia poetyckiej paraleli, artystycznego obrazu czasów zaborów z pierwszym wiekiem naszej ery. Tytułowym Spartakusem, gladiatorem, jest jednostka śmiała, która ma odwagę nazywać rzeczy po imieniu, nie boi się zaryzykować swojego życia i wskazywać na upadek współczesnego autorowi świata, a także na negatywną zmianę kluczowych wartości. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że podmiot mówiący zauważył zepsucie wśród ludzi już pod koniec I w. p.n.e., a więc system aksjologiczny nie uległ jakiejś drastycznej modyfikacji, zwłaszcza w drugim pięćdziesięcioleciu XIX w. Grupę, w imieniu której wypowiada się Spartakus, stanowią inni gladiatorzy, a więc – w kontekście autora i epoki – być może Norwid miał na myśli Polaków: ludzi pozbawionych swojego kraju i wolności. W odbiorze wiersza daje

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

się zauważyć specyficzna paralela – adresatów, do których zwraca się tytułowy bohater, najprawdopodobniej mogą stanowić państwa zaborcze, ich przywódcy, a może i sami obywatele, którzy bez większego wzruszenia oglądają rozlew krwi na terenach ziem polskich i pozostają obojętni na szeroko rozumiane ludzkie cierpienie czy wręcz oczekują kolejnych mąk i ucisków, jakby z cudzego upodlenia czerpali satysfakcję. Podobnie rzecz się miała za czasów niewolników w starożytnym Rzymie – rozrywką dla ludzi było oglądanie zmagań gladiatorów na arenach (między sobą czy z dzikimi zwierzętami, często w rzymskim Koloseum), co łączyło się z ogromnym bólem i śmiercią niewinnych ludzi. W czasach norwidowskich taką areną była zapewne arena międzynarodowa – tereny Europy, a w szczególności ziem polsko-litewskich.

Zastanawia fakt, że żaden z uczniów nie odniósł się do łacińskiego motta: *Ubi defuit orbis*, którym Norwid opatrzył swój utwór[19]. W przełożeniu na język polski oznacza ono: „Gdzie świat się skończył" albo „Gdzie zabrakło świata". Zdaniem Juliusza W. Gomulickiego należy rozpatrywać je w sposób dwojaki: w kontekście tytułowego gladiatora, którego sytuacja jest dramatyczna, ale tak naprawdę nie ma dla niego miejsca na świecie poza amfiteatrem rzymskim, a także w odniesieniu do widzów, żądnych krwi, którzy jedynie zasiadając tłumnie na widowni, doznają jakichkolwiek emocji (Górska, Osiński 2020: 177). Polacy zostali w sposób bezwzględny pozbawieni własnej ziemi. Nigdzie nie czują się bezpieczni i wolni, wszędzie muszą toczyć walkę: z przeciwnikiem w postaci najeźdźcy (ziemia ojczysta) czy z własnymi myślami (za granicą). Tłum tylko czeka, co wydarzy się dalej: czy tym razem Polska padnie w zupełności, jak gladiator pod kłami dzikiej zwierzyny, czy może ostatkiem tchu wyswobodzi się, niczym wojownik na arenie Koloseum. Świat się dla nich skończył – dla gladiatorów, dla Polaków.

Nawiązując do motta, należy zauważyć, że „świat mógł się skończyć" również w odniesieniu do utraty, do bezpowrotnej zmiany najważniejszych, podstawowych zasad i ideałów, które porządkowały obywatelom ich życie jednostkowe i społeczne. Ten aspekt bardzo często poruszali uczniowie w swoich analizach. Na przykład odnotowali, iż „autor twierdzi, że wartości się zmieniły" oraz że „gladiator jest w obliczu kryzysu wartości". Niektórzy sądzili, że tytułowy Spartakus „w godzinie swojej śmierci weryfikuje wartości ludzi oglądających jego starcie", a zatem dodatkowo precyzowali moment jego życia. Niewątpliwie to właśnie w chwili śmierci ludzie zazwyczaj decydują się na największą szczerość. Uczniowie niezwykle często dostrzegali również, że w obu partiach tekstu autor odnosi się do różnych wartości: w pierwszej do siły oraz mądrości, w drugiej zaś

[19] Ponieważ uczniowie nie uczą się łaciny, przetłumaczyłam dla nich motto na język polski za Agnieszką Górską i Pawłem Osińskim (2020). Młodzież wiedziała zatem, co te słowa oznaczają.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

do miłości i przyjaźni. Młodzież podkreśliła, że to, co łączy cztery wymienione elementy, stanowi zdaniem podmiotu mówiącego odmienne byty świadomościowe, które nie są tym samym, czym były kiedyś. Młodzi ludzie stwierdzili, że zmieniła się ich wymowa, a nawet że są to zupełnie inne wartości, funkcjonujące jedynie pod tą samą nazwą, np.: „to, co zwane jest siłą i mądrością, tak naprawdę tym nie jest, to samo jest z miłością i przyjaźnią; przyjaźnie już nie są tym, czym były, ludzie są zdradliwi w swoich słowach, gdyż czyny nie pokrywają się z obietnicami"; „przyjaźń stała się fałszywa – *Z Kastorem Polluks, druhy dawne, / W całusach sobie wierność klną*"; „w obu częściach porównuje metaforycznie stare i nowe wartości; uważa, że stare wartości są lepsze od nowych"; „miłość, przyjaźń czy wierność nie mają znaczenia, bo i tak zginie i jego ciało porośnie mech"; „przemawia do ludzi o tym, że największe wartości przestawały mieć znaczenie takie, jak kiedyś". Sytuacja ta prowadzi do obnażenia wad współczesnego autorowi świata i skrytykowania go, o czym tak piszą uczniowie: „to krytyka współczesnych czasów, w przeszłości było lepiej"; „[autor] zwraca uwagę na niepoprawność tego świata, jest on kłamliwy, fałszywy".

Spora część chłopców osadziła rozważania na temat omawianych wartości głównie w kontekście widowni zgromadzonej w Koloseum, np.: „podmiot liryczny zastanawia się, dokąd zmierza świat, skoro wartości, takie jak miłość czy przyjaźń, przestają mieć znaczenie, a ludzie czerpią przyjemność z krzywdy innych"; „odrzucili te wartości, zamieniając je na życie pełne śmierci i cierpienia"; „społeczeństwo jest ogłupiałe, chcą chleba i igrzysk"; „ludzie zatracili mądrość, ponieważ skupili się na rozrywce, wojnach, które niczego nie uczą – *wam – widzów dwakroć sto tysięcy / co dzień już trzeba łez i krwi*". Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że – podobnie jak widzowie w Koloseum, którzy pragnęli oglądać śmierć gladiatorów – obywatele państw zaborczych chcieli z satysfakcją patrzeć na upadającego ducha polskiego i jego malejące siły do dalszej walki. Jeden z chłopców zauważył, że „widownia Koloseum stała się coraz bardziej żądna krwi, co według autora prowadzi ją do ciemności (kary bożej/śmierci/zezwierzęcenia?)", zatem taka postawa oglądających nie pozostanie nieosądzona, ale jednostki uczestniczące w tego typu widowiskach czeka kara. Z kolei inny chłopiec zaznaczył, że widzowie już za życia są tak naprawdę martwi ze względu na swoje karygodne postępowanie: „ich szczęście jest uzależnione od nieszczęścia innych, są martwi za życia z powodu swojego podejścia".

Wypada także odnotować różne spostrzeżenia uczniów dotyczące postawy przyjmowanej przez Spartakusa wobec publiczności. I tak gladiator: „drwi z widowni, która jest bezduszna, żądna krwi, śmierci, obojętne są jej losy wojowników", a zatem próbuje ośmieszyć jej postawę, wyśmiać prezentowany przez nią styl życia; „krytykuje widownię, że krwawe walki są dla nich rozrywką,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

barbarzyńskie metody sprawiają im przyjemność", a więc przyjmuje postawę defensywną, „nazywa sprawę po imieniu"; „przestrzega widzów przed tym, by nie marnowali swojego życia tak, jak teraz to robią, bo i tak czeka ich śmierć – *siedliście, głazy, w głazów kole, / całe już życie wasze: śmierć!*" – w tym przykładzie bohater liryczny chce wstrząsnąć audytorium, zmusić ludzi do jakichkolwiek zmian (głaz jest metaforą człowieka); „nawołuje widzów do tego, by przestali oni wątpić oraz się bać, stara on się ich obudzić do walki" – tutaj z kolei gladiator jawi się jako istota bliska romantycznemu poecie, który zachęca do walki wyzwoleńczej, jednocześnie wzmacniając w odbiorcach apelu poczucie sprawczości i posiadania wewnętrznej siły, aby się tego podjąć.

Niewykluczone, że wszystkie wymienione komponenty postaw mogą występować ze sobą jednocześnie, jedna po drugiej, ponieważ każda oddziałuje na adresatów w inny sposób. Niektórzy chłopcy chcieli niejako usprawiedliwić nastawienie widzów, pisząc, że „widownia żyje w błędzie", „widownia = tłum – żyją w kłamstwie, są zagubieni, potrzebują wzorów". Takie stwierdzenia na temat audytorium są niejako próbą jego usprawiedliwienia. Być może zachowanie tłumu nie do końca jest podyktowane jego osobistymi czy buntowniczymi przekonaniami, tylko brakiem odpowiedniego oparcia, pozostawieniem go bez wzorców osobowych, które ułatwiłyby mu wkroczenie na drogę szlachetnych wartości. Widownia zamienia się w coraz liczniejszy tłum, który w powszechnej świadomości jest wartościowany raczej negatywnie, gdyż kojarzy się ze zbiorowością kierującą się emocjami, a nie rozumem. Tłum to także niebezpieczna utrata indywidualności; to ogół ludzi bezrefleksyjnie, ślepo podążających za tym, co łatwe, proste i wygodne.

Na temat adresata, jakim bohater liryczny uczynił audytorium zasiadające w Koloseum, jeden z uczniów napisał: „osobami, do których zwraca się gladiator, są przedstawiciele nowego, młodego pokolenia, w którym umarły wszelkie wartości, porównani są do głazów, co może świadczyć o ich nieczułości, braku wrażliwości słuchania i zrozumienia – protest Spartakusa jest daremny, nic nie zmieni. Żyją tylko ofiarą poprzedników, myślą tylko o ich śmierci i bólu, zamiast podejmować realne, wymierne działania". Ta interesująca obserwacja odnosi się do odwiecznego sporu między przedstawicielami nowego pokolenia i reprezentantami starego pokolenia. Zazwyczaj starzy wydają się zrezygnowani, wyzuci z wrażliwości po wielu trudnych przejściach, natomiast młodzi okazują zapał i energię – w omawianym przypadku jest jednak raczej odwrotnie. Być może chłopiec chciał wskazać, że celem poety było pobudzenie młodych ludzi do podejmowania konkretnych działań oraz stawiania sobie realnych celów, które ocaliłyby w nich człowieczeństwo, a także odbudowałyby ojczyznę. Młodzi nie mają jedynie żyć ofiarą poprzedników, lecz sami muszą być na nią gotowi.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

Gros osób badanych włączyło do rozważań na temat omawianych wartości także bóstwa rzymskie, wymienione w wierszu Norwida. Miało to miejsce wtedy, gdy analizujący pamiętał, za co ci bogowie odpowiadali, czym się charakteryzowali. Nieliczni uczniowie wspomnieli o nich jedynie ogólnikowo, np.: „[gladiator] drwi z bogów, twierdząc, że zwycięża nie dzięki ich pomocy, a jedynie dzięki jego umiejętnościom, wie, że będzie walczył, dopóki nie umrze"; „według niego [gladiatora] bogowie źle rządzą światem i to, co tworzą, odbiega od dobra i racjonalnych wartości, takich jak mądrość czy przyjaźń"; „[gladiator] wywyższa się, twierdzi, że nie podlega bogom". Wprowadzenie przez poetę do dzieła literackiego nadprzyrodzonych postaci z panteonu rzymskiego z pewnością wzmacnia wizję świata czasu spartakusowego. I tak w pracach młodzieży czytamy, że „w pierwszej części – gladiator buntuje się przeciwko sile i mądrości (Jowisz i Minerwa nie stanowią autorytetu), w drugiej części – odrzucenie miłości i przyjaźni jako wartości; rzymscy bogowie: Jowisz, Minerwa, Wenus, reprezentujący te wartości [siłę, mądrość, miłość, przyjaźń], upadli, stając się karykaturami samych siebie. Ideały, które kiedyś reprezentowali, straciły znaczenie, stając się karykaturami samych siebie. *Sam Jowisz mi nie groźny więcej* – pycha mylona z siłą; *Minerwa sama z siebie drwi* – ludzie przestali cenić mądrość". W obu przypadkach – i przy konkretnym połączeniu bóstwa z jego rolą, ale nawet bez takiego wskazania – pewne jest jedno: bogowie nie mają już bezwzględnego autorytetu wśród ludzi. Istniał on zapewne tylko w początkach człowieczeństwa, teraz zaś (w czasach Norwida, a może i naszych) nie są oni (bogowie) utożsamiani z przewodnikami ludzkości w trakcie ziemskiej wędrówki. Co więcej, część młodzieży wskazała, że bogowie oraz reprezentowane przez nich wartości nie tylko utraciły dawny autorytet, ale wręcz stały się swoją karykaturą – żadna z nich nie jest już tym, czym była, ponieważ ludzie, odwróciwszy się od różnie rozumianego bytu transcendentalnego, przeinaczyli pojmowanie wymienionych w wierszu: siły, mądrości, miłości i przyjaźni. Część chłopców podkreśliła fakt, że – co widzimy w przytoczonych fragmentach – nie tylko ludzie ulegli zepsuciu, odwrócili się od metafizyczności i w konsekwencji przeinterpretowali istotne dla społeczeństwa wartości, lecz także sam gladiator zbuntował się przeciwko bóstwom, twierdząc, że jest samowystarczalny. Być może zawiódł się już na nich niejednokrotnie, bo nie wyswobodzili go cudem z jego niewolniczego życia, a może nie dostrzegał ich obecności w sposobie postępowania jednostek zasiadających na widowni, co poskutkowało zwątpieniem i pokładaniem ufności w sobie samym. Refleksja ta jest tym bardziej uzasadniona, że prawdopodobnie przywódca rzymskiego powstania niewolników słowa: „To – nie to, krzycząc, SIŁA, nie to, / To nie to MĄDROŚĆ, co dziś zwą… / Sam Jowisz mi nie groźny więcej, / Minerwa sama z siebie drwi: / Wam – widzów

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

dwakroć sto tysięcy – Co dzień już trzeba łez i krwi…" wypowiedział po klęsce zrywu wolnościowego, a więc po utracie nadziei.

ZAKOŃCZENIE

Przypomnijmy, że poprawny odczyt tekstu literackiego wymaga umieszczenia go w określonych realiach historyczno-społecznych, w kontekście konkretnych czasów, które wprowadzają określone idee, przynoszą nowe postaci najlepiej reprezentujące daną epokę. Tymczasem w przeprowadzonym badaniu wiersz *Spartakus* osadzony został przez uczniów wyłącznie w czasach antycznego Rzymu. Zadowala natomiast fakt, że w trakcie analizowania utworu uczniowie nie polegali tylko na własnych spostrzeżeniach i na potwierdzenie swoich przypuszczeń przytaczali cytaty z wiersza. Choć młodzi czytelnicy wspominali o zaborach, represjach i pragnieniu odzyskania niepodległości, to jednak najczęściej odnosili się w swoich odwołaniach kontekstowych do powstań narodowych i ich reminiscencji, które pobrzmiewają w treści dzieła.

Ponadto do prawidłowej interpretacji utworu potrzebna jest znajomość biografii autora – może nie nadmiernie szczegółowa, ale prezentująca doświadczenia życiowe twórcy, a przede wszystkim wskazująca na ten moment jego egzystencji, który mógł go skłonić do napisania danego utworu. Po zapoznaniu się z analizami wykonanymi przez uczniów i uczennice należy stwierdzić, że nie znają oni życiorysu Norwida. Być może niewystarczająca znajomość biografii polskich wieszczów narodowych wynika z faktu, że za mało przybliża się ich sylwetki na lekcjach języka polskiego. Możliwe też, że uczniowie uznają te informacje za niezbyt istotne, niestanowiące integralnego elementu analizy tekstu. Być może wreszcie sami poloniści nie wskazują na konieczność łączenia biografii twórcy z jego dziełem.

Kolejną składową procesu interpretacji (a co za tym idzie również rozumienia) jest świadomość osoby analizującej dotycząca intencji lub celu, które przyświecają poecie przy tworzeniu danego utworu. Jeżeli chodzi o *Spartakusa*, badani często wskazywali, że jest w nim mowa o kryzysie, a nawet o upadku najważniejszych, podstawowych wartości. Podkreślano, że stały się one wręcz karykaturą samych siebie, gdyż pod dawnymi nazwami funkcjonują nowe (gorsze) jakości. Ponadto niektórzy wiązali to z postaciami bogów, czymś transcendentnym, co również wpływało na ich autorytet wśród ludzi. To właśnie brak autorytetów, którego ucieleśnieniem mieli być bogowie oraz reprezentowane przez nich wartości, zdaniem kilku uczniów ma utrudniać ludziom właściwe postępowanie. W konsekwencji to nie tylko społeczeństwa (w pełni i bezpośrednio) przyczyniły się do deprecjacji uznawanych wartości, gdyż w jakiejś części

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

uczestniczyli w tym także bogowie. Nie należy jednak uznawać takiego osądu jako jednoznacznie wyrażającego sens dzieła, ponieważ sam Norwid, ustami gladiatora (zapewne symbolizującego sylwetkę Polaka), przeprowadza raczej krytykę ludzi, najprawdopodobniej zaborców (reprezentowanych przez widownię), którzy odrzucili pierwiastek transcendencji, a w rezultacie podstawowe wartości w życiu ziemskim, i tym sposobem sami przyczynili się do własnej klęski.

***

Przedstawione badania koncentrowały się wokół poszukiwań odpowiedzi na pytanie, czy i na ile uczniowie szkoły średniej rozumieją wiersz Norwida *Spartakus*, tzn. czy potrafią dokonać jego interpretacji[20]. Analiza wypracowań uczniowskich dowiodła, że preferują oni metodę impresyjną, tzn. piszą tak, jak w danej chwili im się wydaje poprawnie, nierzadko jednak formułują przy tym uwagi natury interpretacyjnej. Chociaż w interpretacjach młodych ludzi można dostrzec różne potknięcia, to należy docenić fakt podejmowania prób wniknięcia w myślenie poety, czego dowodem są sformułowania typu: „podmiot liryczny widzi…", „autor porównuje…", „autor nazywa…". Językowe struktury tego rodzaju podkreślają wyraźne rozdzielenie myśli własnych, podmiotowych, od myśli artysty, co porządkuje wywód.

Niestety, niemal 20% badanych nie podjęło się dokonania analizy dzieła poetyckiego, a 40% miało znaczne trudności z tym zadaniem, co poskutkowało zdawkowymi, parozdaniowymi minianalizami. Żaden uczeń nie przeprowadził pełnej interpretacji utworu. Umiejętność rozumienia poezji w wykonaniu uczniów technikum jest zatem częściowa, niepełna. Respondenci pozostają w sferze znaczeń dosłownych, bardziej oczywistych; trudno dotrzeć im do sensów utajnionych. Uważam, że taki stan rzeczy może być spowodowany następującymi przyczynami[21]: dla współczesnego ucznia język Norwida nie jest łatwy, co wprowadza

[20] Badani przeze mnie uczniowie nie poradzili sobie ani znacznie lepiej, ani gorzej niż respondenci Tymiakina (2007). Obie grupy respondentów rzadko dostrzegały zawarte w wierszu aluzje historyczne do czasów współczesnych Norwidowi, często zaś wyliczały środki stylistyczne bez wskazania ich funkcji w utworze. Zarówno moi badani, jak i respondenci Tymiakina trafnie dostrzegli poruszony w dziele problem wartości, tj. ich upadek, kryzys, zmianę znaczeń, a także podjęli próby charakterystyki postaci gladiatora i odbiorców (bierne tłumy). Respondenci Tymiakina lepiej poradzili sobie z rozpoczynaniem interpretacji – począwszy od określenia celu tekstu, skończywszy na wskazaniu tematu, natomiast moi uczniowie częściej dostrzegali aluzje mitologiczne.

[21] Zenon Uryga (1982) wyznaczył trzy bariery w odbiorze liryki: kulturową (nieopanowanie informacji historycznoliterackich), języka poezji (niezrozumienie języka epoki) oraz postaw i sprawności recepcyjnej (wewnętrzna blokada ucznia).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

barierę niezrozumienia; wiersz powstał w odległej czasowo i ideologicznie epoce romantyzmu; w szkole sprofilowanej technicznie znacznie mniej czasu poświęca się na analizę utworów lirycznych niż w liceum ogólnokształcącym.

Powody trudności z rozumieniem poezji wśród uczniów, zwłaszcza technikum, mogą być również inne[22]. Być może za mało ćwiczy się umiejętność analizowania utworów w szkole podstawowej i później, na kolejnym etapie edukacji, uczniowie mają braki, które trudno uzupełnić[23]. Możliwe, że w szkole średniej nauczyciele nie poświęcają wystarczająco dużo czasu na doskonalenie umiejętności interpretacyjnych u swoich wychowanków, bo w ich przeświadczeniu może być to zbyteczne, skoro nie jest to już jedno z zadań maturalnych. Może też sami uczniowie nie przejawiają chęci do podejmowania tego typu aktywności. Uważam, że warto byłoby przedstawiać umiejętność interpretowania jako czynność potrzebną[24] i przydatną nie tylko w szkole, ale i poza nią. Wszak codzienne komunikaty mogą zawierać sens naddany, tak jak wiersze, w których wykorzystuje się aluzje i metafory. Należy podkreślić, że w całym tym procesie istotna jest rola nauczyciela, którego

> odczytanie tekstu jest obciążone programem, określonymi przyjętymi strategiami nauczania, które budują przestrzeń interpretacji – niestety bardzo często zredukowanej do stereotypowego powielania dawno już skodyfikowanych i stereotypowych znaczeń. Jeśli polonista nie spróbuje w jakiejś mierze odczytać

[22] Pewne wytłumaczenie tego stanu rzeczy pojawiło się w moich rozmowach z uczniami, którzy twierdzili, że w szkole średniej nacisk kładziony jest przede wszystkim na wypowiedź argumentacyjną – rozprawkę.

[23] Uryga (1996: 35–36) podkreślił mocne strony dydaktyki ergocentrycznej, zaproponowanej przez Bożenę Chrząstowską: bezpośredni kontakt z dziełem, stopniowe wprowadzanie specjalistycznych pojęć z zakresu poetyki, dostosowywanie sposobu kształcenia literackiego do zdolności percepcyjnych ucznia. Swój sposób myślenia (i dydaktyków krakowskich) określił mianem orientacji antropologicznej w dydaktyce literatury, co jest zbieżne z wcześniej scharakteryzowanym modelem hermeneutycznym w trzech aspektach: traktowania dzieła jako tworu nieoderwanego od życia twórcy i odbiorcy, uznawania interpretacji za dialog z tekstem oraz „wychowania językowego" (Myrdzik 1999: 94).

[24] Receptą na niefortunny stan rzeczy może być remedium sformułowane przez Szczukowskiego (2010: 75): „W praktyce szkolnej istnieje niebezpieczeństwo czytania utworów w kontekście społecznego, historycznego tła ich powstania czy biografii autora, co często sprowadza omawiane dzieła z całym retorycznym i literackim zapleczem do dokumentu zaświadczającego jakieś przemiany społeczno-polityczne bądź do notatki z «życiorysu» twórcy. Tak dzieje się chociażby z *Lalką*, gdy zamyka się czytanie książki w świadectwie kryzysu pozytywistycznego, a wielowymiarową postać Wokulskiego sprowadza się do pytania, czy był on romantykiem, czy pozytywistą, które nie ma już dla współczesnego czytelnika żadnego znaczenia. Warto podjąć lekturę *Lalki* zgodnie z hermeneutycznym odczytywaniem w perspektywie egzystencjalnej uczniów".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

tekstu inaczej, to jego rola zamienia się w dystrybucję spetryfikowanych znaczeń. W takim wypadku literatura zostaje sprowadzona do muzealnego eksponatu. (Szczukowski 2010: 77–78)

BIBLIOGRAFIA

Derrida, J. (1986). Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych. *Pamiętnik Literacki*, (77), 251–267.

Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa: PWN.

Eco, U. (1973). *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa: W.A.B.

Eliot, T.S. (1972). Muzyka w poezji. W: M. Niemojowska (red.), *Szkice krytyczne* (s. 15–31). Warszawa: PIW.

Felski, R. (2022). *Urzeczenie. O sztuce i przywiązaniu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Gadamer, H.-G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Warszawa: PIW.

Górska, A., Osiński, P. (2020). Ubi defuit orbis… – wokół motta do „Spartakusa". *Studia Norwidiana*, (38), 177–182.

Korwin-Piotrowska, D. (2011). *Poetyka – przewodnik po świecie tekstów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Koziołek, K. (2006). *Czytanie z Innym. Etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Markiewicz, H. (1983). O inspiracji semantycznej utworów literackich. *Pamiętnik Literacki*, (74), 115–131.

Mioduszewska, E. (2008). Relewancja w językoznawstwie. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica II*, 56, 9–19.

Mokrzycki, E. (1971). *Założenia socjologii humanistycznej*. Warszawa: PWN.

Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Nowak, S. (1965). *Studia z metodologii nauk społecznych*. Warszawa: PWN.

Pajdzińska, A. (1990). Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 87–107). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Puzynina, J. (1984). Lingwistyka a problem rozumienia tekstu. *Poradnik Językowy*, (7), 408–416.

Puzynina, J. (1990). *Słowo Norwida*. Wrocław: Wydawnictwo PAN.

Ricoeur, P. (1975). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Warszawa: De Agostini.

Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Warszawa: PIW.

Rosner, K. (1992). Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim. W: S. Sawicki, A. Tyszczka (red.), *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze* (s. 241–252). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Sławiński, J. (2006). *Miejsce interpretacji*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 10:50:30

Szczukowski, D. (2010). Interpretacja jako rozmowa. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I*, 71, 71–79.

Szczukowski, D. (2025). Interpretacja jako splatanie świata: czytanie „Stonera" Johna Williamsa. *Polonistyka. Innowacje*, (21), 151–162.

Tomaszewska, G. (2010). Jak patrzeć w dwa okna? Niebo Wisławy Szymborskiej a szkolne interpretacje. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I*, 71, 133–143.

Tymiakin, L. (2007). Interpretacja czy recepcja? O dwu sposobach odczytywania tekstu poetyckiego (na przykładzie „Spartakusa" C.K. Norwida). W: B. Myrdzik, I. Morawska (red.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka* (s. 299–310). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Tymiakin, L. (2022). *Teksty piosenek. Perspektywa genologiczna*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Uryga, Z. (1982). *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa–Kraków: PWN.

Uryga, Z. (1996). *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa–Kraków: PWN.

Zespół Szkół Elektronicznych w Lublinie (2025). *Ranking Perspektywy 2025*, https://zsel.lublin.eu/szczegoly-aktualnosci/ranking-perspektywy-2025-20871?parent_way=9877 (dostęp: 14.10.2025).

Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie – interakcja – rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: PWN.

Zwoliński, Z. (2005). Tezy hermeneutyki Gadamera. *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*, (54), 253–262.