

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

*Dariusz Szczukowski*

## Interpretacja jako rozmowa

Współczesne teorie czy antyteorie literatury pozostają w wyraźnej opozycji wobec strukturalistycznych zdobyczy, usiłujących wytworzyć systemową próbę opisu twórczości literackiej. Widoczna tendencja do odrzucenia utopii obiektywistycznej metanarracji, jednego nadrzędnego i adekwatnego języka, prowadzi do uwalniania się z gorsetu Teorii w stronę praktyk czytania – i co się z tym wiąże – interpretacji, pojmowanej nie w kategoriach scjentystycznych, lecz jako aktywność regulowana instytucjonalnie i kulturowo<sup>1</sup>. Interpretacja, z całym swym potencjałem krytycznym i sensotwórczym, ma przede wszystkim moc wspólnotową i – co podkreśla się coraz wyraźniej – charakter jednostkowy, etyczny.

Ujawniające się ostatnio z całą siłą spory o kanon wskazują na niebezpieczeństwo podporządkowania lektury określonym ideologiom i praktykom władzy, zawłaszczania literatury dla określonych tendencji politycznych. Istnieje zatem potrzeba wypracowania takiego trybu dydaktycznego, który stanowiłby sprzeciw wobec ideologizacji. W tak pojętych zadaniach edukacji nadrzędne miejsce w polonistyce szkolnej powinna zająć szeroko rozumiana hermeneutyka jako styl filozoficznej refleksji, której nieusuwalnym składnikiem jest przeświadczenie o językowym charakterze ludzkiego doświadczenia i odrzucenie niczym niezapśredniczonego obiektywnego poznania. Hermeneutykę rozumiem tutaj jako postawę antyfundamentalistyczną, odziewającą się od iluzji posiadania wiedzy pewnej i ostatecznej („słownika finalnego” jakby powiedział Richard Rorty<sup>2</sup>), zrzekającą się uprzywilejowanej pozycji wśród polifonicznej kultury, otwartą na dialog i porozumienie między różnymi dyskursami<sup>3</sup>.

Takiej postawie sprzyja niewątpliwie postawienie w centrum edukacji polonistycznej interpretacji. Interpretacja – szczególnie z ducha hermeneutyki, także

<sup>1</sup> Zob. na gruncie polskim prace A. Burzyńskiej, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006; tejże, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001; M.P. Markowski, *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Bydgoszcz 1997, a także ich wspólnie napisany podręcznik akademicki pod symptomatycznym tytułem *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.

<sup>2</sup> Zob. R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubińska, Warszawa 1994.

<sup>3</sup> O hermeneutyce i możliwościach jej wykorzystania w praktyce szkolnej pisała B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

tej radykalnej spod znaku Derridy – staje się formą nieugiętego oporu przeciwko wszelkim formom władzy politycznej, etnicznej, religijnej czy dyktatu kultury popularnej i teleinformacyjnej. Sprzyja ona kształtowaniu indywidualnej świadomości i wrażliwości, uczy aktywności krytycznej, dystansu do różnych zjawisk społeczno-kulturowych, a także gotowości do podjęcia dialogu z innymi. Interpretacja to zaproszenie do dialogicznego uczestnictwa w kulturze, odwodzącego od absolutyzacji własnych przekonań, „prywatyzacji” („anarchizmu”) odczytań, lekceważących to, co mówi sam utwór.

Na dialogiczny charakter twórczości wskazują sami poeci. Paul Celan, jeden z najważniejszych poetów nowoczesności, którego twórczość wzbudziła gwałtowny spór o możliwość pisania wierszy po Oświećmiu i która stała się także przyczyną interpretacyjnego „zatargu” między Gadamerem a Derridą, pisze tak: „Wiersz będąc formą przejawiania się języka ze swej istoty jest czymś dialogowym, może więc być pocztą butelkową wysłaną w tej – z pewnością niezbyt mocnej w nadzieję, wierze, że kiedyś tam przybije do jakiegoś brzegu, być może w kraju serca”<sup>4</sup>.

Istotą wiersza jest, według autora *Fugi śmierci*, dialogiczność, owo nakierowanie na „Innego”, nadzieja na zbudowanie wspólnoty między „Ja” a „Innym” („Wiersz chce się przedostać do tego innego, potrzebuje tego innego, potrzebuje jakiegoś vis-à-vis” – jak pisze poeta w *Meridianie*<sup>5</sup>). Powiedzmy sobie od razu – jest nadzieją wątpliwą, gdyż określenie poczty butelkowej zakłada mimo wszystko pewną niedostępność i obcość między wierszem a jego czytelnikiem. Czy tekst interpretowany w szkole nie jest właśnie taką pocztą butelkową, która miałaby dotrzeć do ucznia? I nie chodzi tu bynajmniej o zrozumienie utworu – w sensie intelektualnego przyswojenia, analizy jego struktury, lecz o pewien akt głębokiej fascynacji, wzajemnego porozumienia jednoczącego „Ja” i „Ty”. Niewątpliwą przeszkodą jest tutaj brak odpowiednich kompetencji odbiorczych uczniów, a także sama instrumentalizacja utworu literackiego, wpisane w powinności instytucjonalne szkoły.

Jeśli zgodnie z Celanem wiersz potraktujemy jak zaproszenie do dialogu, a więc zaangażowania czytelnika, to dzieło literackie nie mieści się w modelu strukturalistycznym, nadmiernie szafującym metajęzykiem specjalistów od literatury, których utopijnym pragnieniem byłaby forma panowania i kontroli. Wiersz jako poczta butelkowa zawiera w sobie jakąś obietnicę i tajemnicę, wymykającą się systematyzującym regułom, staje się może nie tyle zdeponowanym zbiorem wartości, ile pytaniem, które wymaga odpowiedzi ze strony czytelnika.

Tadeusz Różewicz, dla którego Celan pozostanie jednym z najważniejszych twórców, wyzna: „Z tymi, których czytam, zawsze w czasie czytania prowadzę dialog. Zawsze ich pytam o coś”<sup>6</sup>. Stawką takiego pojmowania lektury jest próba skonstruowania, odnalezienia własnej tożsamości w relacji z innymi tekstami. Pytanie sprzęgnięte z aktem czytania uruchamia gotowość do konfrontacji z innością, ujawniającej się w lekturze pełnej empatii, ale też i dystansu.

<sup>4</sup> P. Celan, *Przemówienie z okazji przyjmowania nagrody literackiej Wolnego Hanzeatyckiego Miasta Bremy*, przeł. F. Przybylak, [w:] tegoż, *Utwory zebrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998.

<sup>5</sup> P. Celan, *Meridian*, przeł. F. Przybylak, [w:] tegoż, *Utwory zebrane*, s. 335.

<sup>6</sup> „Od tego się zaczyna...” *Rozmowa Marka Robinsona z Tadeuszem Różewiczem*, „Dialog” 1988, z. 1.

Na dialogiczne usytuowanie lektury zwraca uwagę Gadamer, jeden z wnikliwych interpretatorów Celana:

Rozmowy nie można prowadzić z kimś, kto już i tak wszystko wie, lecz tylko z kimś takim, kto nie wie, przysłuchuje się, co komuś innemu przyszło do głowy i co przychodzi od innego – i tak samo jest w przypadku wiersza i rozmowy z wierszem. Także interpretator musi wejść w rozmowę z wierszem. Obłądem jest twierdzić, że towarzyszące rozumienie, cel wszelkiej interpretacji, może być czymś w rodzaju konstruowania sensu, który rzekomo zawiera się w wierszu. Gdyby to było możliwe, wiersz wcale nie byłby nam potrzebny. Jest raczej tak, że wiersz, jak tocząca się rozmowa, wskazuje w kierunku jakiegoś nigdy nie dającego się doścignąć sensu<sup>7</sup>.

Uczestnikami rozmowy są osoby nieroszczące pretensji do zarządzania prawdą, mówiąc innym językiem, do posiadania klucza do pełnej i skończonej interpretacji. Zwróćmy uwagę, że rozmowa, zgodnie z intencją Gadamera, staje się metaforycznym określeniem interpretacji. Tekst literacki nie jest więc zakrzepłą strukturą, którą należy zrekonstruować. Aby rozpocząć akt interpretacji, trzeba na nowo zanurzyć tekst w całym kulturowym i egzystencjalnym horyzoncie. Gadamerowskie rozumienie interpretacji jako rozmowy przewyższa też metodyczną (by posłużyć się opozycyjnym tytułem *Prawda i metoda*), techniczną wykładnię tekstów, a nobilituje odczytania potoczne, dalekie od dociekań filologicznych specjalistów. Myśliciel zauważa, że „potrzeba nam zasadniczej rehabilitacji uprzedzenia i uznania tego, że istnieją zasadne uprzedzenia<sup>8</sup>. Ten, kto interpretuje, zawsze podchodzi do lektury tekstu z określonej pozycji i nie można tego lekceważyć. Dla Gadamera interpretacja tekstu jest praktyką przekładu, próbą przyswojenia, przełożenia tego, co inne w to, co tożsame. Rozmowa z tekstem to moment samorozumienia, odniesienia prawdy dzieła do określonej sytuacji czytelnika. W tak pojętej rozmowie tekst i czytelnik wzbogacają siebie nawzajem, uczestnicząc w kulturowym dialogu, bez którego nie byłoby mowy o żadnej wspólności. Tekst nie istnieje więc bez czytelnika, tworzy się na nowo w procesie lektury. Z jednej strony dzieło literackie nie daje się zamknąć w jednej wykładni, swoim bogactwem prowokuje różne odczytania, a z drugiej te różne interpretacje odbudowują na nowo znaczenie tekstu.

Z tych nieco skrótowo przedstawionych tez Gadamerowskiej hermeneutyki wynikają pewne konsekwencje dla dydaktyki: celem nauczyciela byłoby wprowadzenie dzieła literackiego w obszar dialogu, tak by dany utwór zaczął znaczyć dla czytelnika. Stąd też w praktyce dydaktycznej ważne są wszelkie ćwiczenia wprowadzające do interpretacji utworu, rozwijające potencjał wyobraźni czy sferę uczuciową, a także uruchamiające refleksję nad danym problemem, który zostanie poruszony w tekście literackim. Takie ćwiczenia mają na celu uświadomić uczniom, iż to, co wydawać się może oczywiste, w rzeczywistości takie nie jest.

Podam jeden przykład. Rysuję drzewo decyzyjne z figurą młodego człowieka, który staje przed wyborem: iść na wojnę czy uciec – zostać bohaterskim żołnierzem czy tchórzliwym dezerterskim? Pytam, jakie decyzje mogą kierować takim wyborem, jakie konsekwencje przyniesie każda z nich. Później te rozważania zderzam z prowokującym fragmentem poematu Różewicza *Dezerterski*:

<sup>7</sup> H.-G. Gadamer, *Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001, s. 138.

<sup>8</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 265.

1

ja człowiek  
małej wiary  
modłę się za spokój  
tych dusz śmiertelnych  
za cienie  
które nie mogą  
znaleźć miejsca  
wiecznego spoczynku  
zabłąkane między pustym niebem  
i ziemią ojczystą

ja człowiek dobrej woli  
i małej wiary  
czekam na pomnik  
nieznanego żołnierza dezentera  
ze wszystkich armii  
ze wszystkich wojen

pomnik wzniesiony  
ukradkiem do nieba  
pod ziemią  
pomnik wzniesiony oczami  
matek żon siostr kochanek

pomnik wzniesiony  
ze wstydu rozpaczy strachu  
miłości nienawiści  
pomnik bez imienia i nazwiska

Odwaga dezentera  
jest ciężka do zniesienia  
dla bliźnich  
kto uciekł z pola chwały  
kto uciekł ze szlachtuza  
nie znajdzie przebaczenia  
u współczesnych  
i potomnych  
[...]

2

[...]  
módlmy się za dezenterów  
pierwszej i drugiej wojny światowej  
*wieczne odpoczywanie*  
*racz im dać Panie*

Módlmy się za dezertarów  
 wojen obronnych i napastniczych  
 wojen sprawiedliwych i niesprawiedliwych  
 módlmy się za tych co porzucili  
 znaki mundury  
 broń i sztandary  
 „Nie zabijaj”  
 powiedział Pan  
 i milczy  
 „Gott mit uns”  
 powiedział człowiek  
 i ruszył na wojnę  
 z krzyżem  
 w ręku  
 [...]

apoteoza wodzów  
 generałów rzeźników  
 ludobójców trwa  
  
 oni ustanawiają wojnę  
 i pokój  
 prawo do życia  
 prawo do śmierci  
 a matki rodzą dalej  
 rodzą bohaterów  
 rodzą dezertarów  
 rodzą ludzi  
 [...]

a ja czekam  
 na pomnik nieznanego dezertera  
 ze wszystkich armii świata<sup>9</sup>

Interpretacja tego utworu, prócz części analitycznej, polegałaby na negocjowaniu własnych przekonań z tekstem Różewicza, refleksji nad kulturowymi wyobrażeniami bohaterstwa, wzorami budowania naszej tożsamości.

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 zaświadczonego 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. Dlatego kluczowe stają się takie problemy, jak miłość Wokulskiego

<sup>9</sup> T. Różewicz, *Niepokój. Formen der Unruhe*, Wrocław 1999, s. 244–252.

(Izabela – kobieta fascynująca, w której można się zakochać?), idealizm bohaterów i wynikające z niego konsekwencje, zestawienie go z ideałami uczniów.

Rozmowa nie może wykluczać oczywiście zrozumienia, ale też nie musi ona oznaczać identyfikacji z cudzymi przekonaniami i przeżyciami. Celem rozmowy nie jest przecież całkowite podporządkowanie się rozmówcy – powołam się znowu na Gadamera: „Każdą rzetelną rozmowę cechuje to, że zwracamy się ku innemu, rzeczywiście uznajemy jego punkt widzenia i utożsamiamy się z nim w tym sensie, że chcemy zrozumieć nie tyle jego jako jednostkę, ile to, co on mówi”<sup>10</sup>.

Interpretacja rozumiana w kategoriach rozmowy oznacza także otwartość na innego, którym z jednej strony byłby tekst literacki, a z drugiej – inny uczeń bądź nauczyciel. Bez tej podstawowej, wypełnionej szacunkiem sytuacji komunikacyjnej wszelka forma interpretacji stanie się tylko walką o władzę interpretatorską, z której nauczyciel powinien zrezygnować, przedstawiając jedno z możliwych odczytań tekstu. Nie znaczy to jednak, że ta rezygnacja z pozycji hegemonu, specjalisty od analizy jest zgodą na bezmyślną dowolność odczytań. Zadanie nauczyciela sprowadzałoby się nie tyle do odsłaniania wszystkich sensów tkwiących w tekście, ile do demonstracji różnych strategii czytania, otwierania tekstu, a nie zamykania w szczelny pojemnik sensu. Sprowadzenie utworu do jednego znaczenia rozbija jego bogactwo, dlatego też należy podkreślać zdarzeniowy charakter tekstu literackiego, a jednocześnie jednostkowy akt czytania lektury.

Na ten wymiar obcowania z tekstami zwraca uwagę dekonstrukcyjna strategia czytania akcentująca przede wszystkim inność dzieła, jego idiomatyczność. Dekonstrukcyjna lektura, wypracowana przez Derridę, szczególnie w jego pracach poświęconych gościnności, przebaczeniu, ujawnia swoje głębokie etyczne oblicze. Temu zwrotowi etycznemu<sup>11</sup> w literaturoznawstwie i myśli ponowoczesnej patronuje Emmanuel Lévinas. Zgodnie z myślą Lévinasa i Derridy, interpretacja nie byłaby szukaniem związków pomiędzy różnymi strukturami w tekście. Tym myślicielom chodzi raczej o to, by potraktować tekst jako ekspresję innego i aby na tę ekspresję odpowiedzieć, gdyż milczenie byłoby znakiem obojętności, przyzwolenia na zło<sup>12</sup>. W eseju poświęconym twórczości Maurice’a Blanchota Lévinas pisze:

Wprowadzić sens w Byt to przejść od Tego Samego do Innego, od „Ja” do Drugiego człowieka, to dać znać, zniweczyć struktury języka. Bez tego świat znałby jedynie znaczenia ożywiające protokoły bądź sprawozdania z zebrań zarządu Towarzystwa Anonimów<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 355.

<sup>11</sup> Na ten temat zob. M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2000, nr 5.

<sup>12</sup> Koncepcja inności Derridy niewątpliwie wiele zawdzięcza Lévinasowi, ale dla rzetelności trzeba przypomnieć, że Derrida porzuca koncepcję etyki absolutnej realizującej się wobec radykalnej inności. Dla Derridy, by zaistniała jakakolwiek możliwość relacji z innym, musi istnieć jakaś wspólna podstawa rozumienia. Zob. J. Derrida, *Przemoc i metafizyka*, [w:] tegoż, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004.

<sup>13</sup> E. Lévinas, *Imiona własne*, przeł. J. Margański, Warszawa 2000, s. 163. Cytat ten stanowi też motto do książki D. Attridge’a, *Jednostkowość literatury*, do której odwołuję się w dalszej części artykułu.

Interpretacja to przejście, próba przekroczenia zastygłej skorupy „Ja” w stronę „Innego”, nie polega ona na przyswojeniu tego, co inne, raczej stoi na straży osobności tekstu, broniąc go przed zawłaszczeniem przez nadczytelnika-uzurpatora. Dekonstrukcja byłaby także inwencją: wytwarzaniem nowych form wypowiedzi, takich strategii lektury, które pozwolą zachować oryginalność i niepowtarzalność danego dzieła. Derrida zaznacza, że:

Moim prawem, któremu staram się poświęcić i odpowiadać, jest tekst innego, jego jednostkowość, jego idiom, jego wezwanie, które mnie poprzedza. Odpowiedzialnie mogę odpowiedzieć na nie (i odnosi się to do wszelkiego prawa, w szczególności etyki) tylko wówczas, gdy wprowadzam do gry i angażuję własną jednostkowość, składając podpis, inną sygnaturę<sup>14</sup>.

W tym kontekście interpretacja byłaby formą nie hermeneutycznego wypełnienia, „teoretycznego” uzgadniania poglądów, lecz drogą do jedności etycznej, szanującej inność zarówno tekstu, jak i interpretatora.

Moment etyczny wydarza się na dwa sposoby. Jednym z nich jest odpowiedź, pełna szacunku i respektu wobec dzieła literackiego, koncentrującą się wokół imperatywu – jak pisał J. Hillis Miller – „muszę to zrobić”<sup>15</sup>, który chroni sens tekstu przed partykularnymi odczytaniem. Drugi zaś to konkretne działanie, wymiar pragmatyczny. W rzeczywistości szkolnej tę odpowiedzialność przejmuje nauczyciel, to on decyduje, w jaki sposób będzie próbował przybliżyć dzieło literackie uczniom, w jego kompetencjach leży próba kształcenia umiejętności interpretacyjnych, ale co najważniejsze – nauczyciel powinien pozwolić na inwencję, twórczą odpowiedź na dzieło. Postulat twórczego czytania nie byłby unieważnieniem określonych sensów dzieła w imię dowolności skojarzeń czy niczym nieskrępowanej wyobraźni, ale by – mówiąc językiem Derridy – oddać sprawiedliwość dziełu, należy przekroczyć konwencjonalne metody odczytywania. Taka rozmowa z tekstem skupia się przede wszystkim na otwartości wobec dzieła: opis poszczególnych struktur podporządkowany jest wyznaczaniu granic interpretacji, ukazania, że nawet najpełniejsza wykładnia nie może być wyjaśnieniem dzieła, a każdy rodzaj takiej lektury musi zakończyć się poznawczym impasem, porażką. Reakcja, jaką ma wzbudzić w czytelniku utwór literacki, to zadziwienie jego bogactwem, sprowokowanie do samodzielnej odpowiedzi.

Mówiąc o interpretacji w szkole, nie możemy też zapomnieć o tym, że pierwszym czytelnikiem utworu staje się nauczyciel. Od jego interpretacji, a także od wypracowanego instrumentarium dydaktycznego, metodycznych chwytów zależy, jakie ścieżki dostępu do danego wiersza wybierze uczeń. To nauczyciel „ustawia” interpretację, kieruje kolejnymi etapami pracy nad tekstem literackim. Sytuacja obcowania z utworem w szkole jest naznaczona pewną dwoistością: z jednej strony lekcja otwiera ucznia na pewne zdarzenie, na coś, co przydarza się po raz pierwszy, z drugiej zaś wpisuje owo zdarzenie lektury w tryby powinności pedagogicznych

---

<sup>14</sup> „Ta dziwna instytucja zwana literaturą”. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge, przeł. M.P. Markowski, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 62.

<sup>15</sup> J. Hillis Miller, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. P. Wawrzyszko, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, s. 130.



i dydaktycznych. Nauczyciel postawiony jest zatem w podwójnej roli. Jego 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 tekstu inaczej, to jego rola zamienia się w dystrybucję spetryfikowanych znaczeń. W takim wypadku literatura zostaje sprowadzona do muzealnego eksponatu, „narodowej świątyni pamiątek”, które niczego już nikomu nie mówią, zaczyna ciążyć zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. W końcu lektura nauczyciela jest wiążąca, gdyż to on przecież, oprócz przekazania niezbędnych uczniowi narzędzi analitycznych, wskazówek dotyczących chociażby związków intertekstualnych czy intersemiotycznych, powinien umożliwić jednostkowe przeżycie danej lektury, bez którego to obcowanie z tekstami zamienia się w czytanie sprawozdań bądź komunikatów prasowych. Nauczyciela nie powinna zatem interesować tylko i wyłącznie rekonstrukcja świata przedstawionego (sprawdzająca tylko to, co uczeń zapamiętał z lektury), ale sam sposób czytania, w którym momencie uczeń po prostu się nudził, a które fragmenty go zaintrygowały, przy której stronie czytanej lektury stwierdził, iż należy książkę odłożyć. Dlatego też uważa lektura to taka, która uwzględnia ucznia czytelnika. W ten sposób jednostkowość dzieła zostaje ocalona, nie sprowadzona do pospiesznej analizy niejako spotyka się z głęboko zindywidualizowaną odpowiedzią ucznia<sup>16</sup>. Nie ma więc miejsca w nauczaniu literatury na pośpiech, bo ten, zamiast do namysłu nad lekturą, prowadzi do „przerabiania lektur”, mechanicznego wypełniania programu, którego niewolnikami stają się nauczyciel i uczeń.

Interpretacja w tym znaczeniu, jakie nadaje jej Derrida, byłaby formą negocjacji, ciągłym oporem przed zawłaszczaniem jednostkowości dzieła, ochroną przed narzucanymi (w rzeczywistości szkolnej) programami i usankcjonowanymi regułami czytania. Mówiąc innymi słowami – lekcja literatury byłaby próbą wydobycia jednostkowości dzieła z woali praktyk dydaktycznych. Byłaby to swoista lekcja odpowiedzialności, próba oporu nauczyciela przed instytucją, a także ocalenia dzieła sztuki, może i ryzykowna, ale też i konieczna. W tak określonej sytuacji dydaktycznej nauczyciel jawi się jako czytelnik zaangażowany w proces interpretacji, a jednocześnie motywujący uczniów do lektury, do podjęcia rozmowy z tekstem przede wszystkim w perspektywie egzystencjalnej. Wydawać by się mogło, że najlepszym przykładem realizacji dialogicznej jest pogadanka heurystyczna, ale jak to udowodnił Stanisław Bortnowski, nie spełnia ona pokładanej w niej nadziei. W heurze decydujące znaczenie odgrywa nauczyciel, który poprzez pytania zakreśla przestrzeń interpretacji, wymagając od uczniów odpowiedzi zgodnej z własnym scenariuszem. Odpowiedzi

---

<sup>16</sup> Moje rozważania podążają tutaj za D. Attridgem. Badacz, komentując wiersz Williama Blake'a *Chora róża*, pisze: „Mogę dać niedoskonałe świadectwo jednostkowości wiersza – jego jednostkowości dla mnie – opisując to, co dzieje się, gdy czytam go przy okazji pisania tego rozdziału, ale każdy taki opis musi podjąć ryzyko spotkania z czytelnikami, w taki sam sposób, jak czyni to dzieło literackie. Nie opisuję więc działania jednostkowości jako takiego, ale odbicie tego działania w moim doświadczeniu; jeśli uda mi się wyrazić jego jednostkowość, stanie się tak dlatego, że mój opis czytany z wierszem, stanie się z kolei zdarzeniem jednostkowym dla czytelnika. Oto jak działa udana krytyka”. D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 102.



uczniów mają właściwie potwierdzić założenia nauczyciela. Taka postawa nie ma nic wspólnego z dialogiem. Wyklucza autentyczną rozmowę, która ma otworzyć ucznia na tekst literacki czy dzieło sztuki. Bortnowski odwraca tę sytuację: „Na lekcji języka polskiego ma przede wszystkim pytać uczeń!”<sup>17</sup>. Taka metoda uwzględnia ucznia jako czytelnika i otwiera tekst na różne możliwości interpretacyjne.

Kontakt z utworem literackim (szczególnie tym kanonicznym) uczy pewnego rodzaju hermeneutyki, która przejawia się nie tylko w relacji z dziełem literackim, ale w rozmowie z innym, uczy także szacunku dla dzieła, odpowiedzialności biorącej się z dociekliwości i zaangażowania czytelnika. Etyczna lektura zakłada nieustanną weryfikację, krytyczną refleksję nad fundamentami, na których została zbudowana tożsamość grupy, a także nad samym językiem, za pomocą którego buduje się interpretację – obraz siebie, innych i świata. Wartości prezentowane przez dane dzieła mogą ukazywać z dzisiejszej perspektywy pewne mechanizmy przemocy i represji, np. apoteoza polskości w sarmackim wydaniu przez Sienkiewicza ujawnia wręcz nacjonalistyczne tendencje wpisane w twórczość autora *Ogniem i mieczem*. Natomiast sama interpretacja tekstu pozwala na ciągłe negocjowanie tych wartości, które określają relację między „Ja czytelniczym” a utworem (takim przykładem może być dyskusja nad mesjanizmem *Dziadów* Mickiewicza i jego interpretacji przez Miłosza). Wszystkie wartości niejako głęboko przechowywane w skarbcu arcydzieł naszych wieszczów mogą zatem zaistnieć tylko w samym oddziaływaniu na czytelnika, w ciągłym odczytywaniu.

Uczciwa rozmowa z tekstami nie może traktować literatury jako gotowych instrukcji rozjaśniających wątpliwości egzystencjalne. Uczy ona raczej zadawać pytania, niż zadowalać się prostymi odpowiedziami. Każda uważna lektura wzywa nauczyciela i ucznia do odpowiedzialności – jak chciałby Lévinas – zarówno wobec drugiego, jak i za drugiego.

## Interpretation as a conversation

### Abstract

Interpretation – especially in the spirit of hermeneutics, also the radical one, by Derrida – becomes a form of unyielding resistance against all forms of political, ethnic, and religious powers, or the dictate of popular and teleinformational culture. It fosters the development of individual awareness and sensitivity. It teaches critical activity, a distance to various socio-cultural phenomena, and readiness to take up a dialogue with others.

In this context, the task of a teacher would be reduced, not to revealing all senses of the text, but rather to demonstrating different reading strategies, opening the text, instead of closing it in a leakproof container of sense. Understood in this way, interpretation teaches respect for the other, and enables building a communicational community.

---

<sup>17</sup> S. Bortnowski pisał o tym wielokrotnie, zob. chociażby *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 251.