

Romuald Cudak

Interpretacja utworu literackiego w szkole z perspektywy rewolucji metodologicznej ostatnich lat

Postscriptum nr 2(50), 67-78

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Romuald Cudak

Interpretacja utworu literackiego w szkole z perspektywy rewolucji metodologicznej ostatnich lat

I

Jak się wydaje, heroiczny okres burzy i naporu nowych orientacji teoretycznych w literaturoznawstwie mamy już za sobą. Rewolucja dokonała się i będąc przecież wystąpieniem poststrukturalnym a nie antystrukturalnym, okazała się w sumie rebelią. Doprowadziła w konsekwencji nie tyle do zanegowania dotychczasowego paradygmatu nauki o literaturze kształtowanego przede wszystkim pod kontrolą myślenia strukturalnego, ile do jego przekształcenia. W efekcie mamy do czynienia obecnie z pluralizmem metodologicznym, w którym strukturalizm zachował również swoje miejsce i z tendencją do komplementarności oraz synkretyczności zastosowań¹.

Jednym z obszarów, w których dokonały się istotne przeobrażenia, jest — ważna z perspektywy edukacji literackiej — *sfera interpretacji dzieła literackiego* (literatury). Wejście nowych orientacji poststrukturalnych w krwiobieg nauki o literaturze zaowocowało *rozszerzeniem* metod interpretacyjnych. Intertekstualna interpretacja dzieła, dekonstrukcyjna czy też hermeneutyczna, stały się powszechnie stosowanymi formami czytelniczych praktyk. Ale jak się wydaje, wprowadzenie określonych teorii (koncepcji) dzieła w obręb procedur interpretacyjnych nie jest w tym przypadku sytuacją szczególnie osobliwą. Stosowanie nowych metod interpretacji pozostawia bowiem zachowane bez uszczerbku „tradycyjne” rozumienie samego procederu interpretowania ze względu na jego naturę i status, a w kon-

¹ Tak przełom metodologiczny zdaje się oceniać J. Sławiński w szkicu *Co nam zostało ze strukturalizmu?* („Teksty Drugie” 2001, nr 7)

sekwencji także cele i funkcje interpretacji (czym jest i czemu służy interpretacja). Istotną rzeczą jest natomiast fakt, że w próbie zrewolucjonizowania obowiązującego paradygmatu doszło również do polemik ze strukturalizmem właśnie w zakresie natury i statusu procedur związanych z literaturą i że w efekcie zostało reaktywowane specyficzne myślenie o interpretacji oraz specyficzny sposób jej rozumienia, będące funkcją sposobu rozumienia literatury oraz tekstu literackiego. Implikowały one w konsekwencji określony model interpretacji, jaki dla jasności wykładu wypada nazwać modelem poststrukturalnym.

Dokonania niniejsze nie zawsze można wiązać z określonym kierunkiem badawczym. I nie zawsze też określony kierunek determinuje w sposób jednoznaczny nowy model interpretacyjny, sam produkując teorię dzieła w swej istocie niejednoznaczną. Tak rzecz się ma np. z „intertekstualizmem”, albowiem trudno w tym przypadku mówić o intertekstualnej teorii interpretacji i dowodzić, że każda wersja intertekstualności bierze udział w tworzeniu nowego modelu interpretacyjnego². Niemniej jednak z perspektywy edukacji literackiej ważne jest to, że w ramach przeobrażeń poststrukturalnych dochodzi również do nowego rozumienia interpretacji oraz do wprowadzenia nowego modelu interpretacji, który ukonstytuował się w polemice ze strukturalizmem i w istocie jest opozycyjny wobec modelu powstałego pod auspicjami strukturalizmu, który będziemy nazywać *strukturalnym* modelem interpretacji.

Spróbujmy zatem, pomijając mimo wszystko konieczne poniekąd przypomnienie konkretnych refleksji na temat interpretacji/lektury takich badaczy jak Paul de Man, Roland Barthes czy też Jonathan Culler, zrekon-

² Uprzedzając fakty: interpretację tekstu literackiego można przeprowadzać w ramach „starego” modelu, uznając, że rekonstruowana przestrzeń intertekstualna jako kontekst dzieła jest możliwa tylko w granicach wyznaczanych (jakoś) przez dzieło. Zadaniem badacza jest osadzić tekst (nadać mu znaczenie) w obszarze tekstów implikowanych przez dzieło, uważnie, aby odpowiedzieć na wszystkie sugestie tekstowe. Problem leży tu w wyborze metody podpowiadającej, w jaki sposób tekst sygnalizuje swoje zakorzenienie intertekstualne. Sytuacja diametralnie się zmieni, jeśli w rekonstrukcji przestrzeni przekroczymy granice historyczności tekstu (można czytać teksty współczesne w kontekście nawiązań do tradycji, nie da się na odwrót) lub kultury (gdzie tekst powstawał). Natomiast jawnym narzuconiem przestrzeni będzie odczytywanie tekstu w ramach kontekstu fingowanego przez badacza lub też kontekstu lektury (lektura Barthesowska). Oba zróżnicowane punkty wyjścia różnicują natychmiast modele lektury w ich naturze i statucie. Wydaje się, że podobnie rzecz się ma z ujęciem hermeneutycznym w interpretacji (różnice pomiędzy hermeneutyką romantyczną i filozoficzną).

struować pewnie ekstremalny i stanowiący heurystyczną redukcję poststrukturalny model interpretacji, który byłby reprezentacją nowego rozumienia interpretacji, budowany w opozycji do modelu strukturalnego. Zaczniemy jednak od przypomnienia cech interpretacji w ramach tego drugiego modelu.

II

Dominujące w gruncie rzeczy (także w szkole) rozumienie interpretacji wyrosło pod auspicjami strukturalizmu. Zgodnie z nim interpretacja jest pro-cedurą zmierzającą do wydobycia i wyjaśnienia sensu/znaczenia utworu. U podstaw tej dyrektywy leży przekonanie, że sens/znaczenie, nawet jeśli jest niewyczerpywalne, a tym samym interpretacja stanowi niekończący się proces, jest immanentną właściwością utworu istniejącą obiektywnie, niezależnie od czytelnika, aczkolwiek to on właśnie jest wyznaczony do tego, aby sens ten wydobyć i wyjaśnić. Zlokalizowanie sensu w głębokiej strukturze dzieła i jego nieoczywistość sprawia, że interpretacja jest egzegezą tek-stu, objawieniem jego prawdy i tym samym rekonstrukcją jego wartości. Aby zapewnić prawidłowy przebieg tej operacji, prawdziwość efektów, jak również aby uprawomocnić procedurę, interpretator musi być wyposażony w od-powiednie instrumentarium badawcze i posługiwać się określoną metodą. Daje to gwarancję rzetelności postępowania, skuteczności rekonstrukcji i obiektywności poczynań, zbliżając interpretację do procedur badawczych i naukowych. Pozwala również uprawomocnić dystans komunikacyjny pomiędzy badanym dziełem jako faktem historycznym a badaczem poprzez uch-wycenie w nawias konieczną dekontekstualizację tekstu, jaka zachodzi, kiedy rekonstruujemy znaczenie historyczne dzieła, ale także znaczenie „obiektywne”³. Dzieje się tak zarówno wtedy, kiedy zgodnie z założeniami strukturalnymi nadajemy znaczenie dziełu, określając miejsce utworu w całości wyż-szego rzędu lub kiedy — traktując go jako autonomiczną strukturę — próbujemy wykryć reguły jego osobliwości. W obu przypadkach odkrywamy w istocie tekst, wyjaśniamy go jako zobiektywizowany przedmiot, zatracając się w postawie niewidocznego narzędzia sprawczego.

³ O dekontekstualizacji i możliwościach jej niwelowania pisze M.P. Markowski: *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie” 2001, nr 5. W rozprawie Markowski roztrząsa między innymi spór o interpretację pomiędzy „esencjalistami” i „pragmatykami”, a rekonstruowane modele mają wiele cech wspólnych z tymi, które nazywam modelem strukturalnym i poststrukturalnym. Dlatego też, tam gdzie to możliwe, nazywam je terminami Markowskiego: profesjonalną egzegezą i amatorskim użyciem tekstu literackiego.

Zapewne tak rozumiana interpretacja daje satysfakcję z odkrywania sensu i sytuowania dzieła w tradycji, jest zapewne wzbogacaniem swojej wiedzy, ale nade wszystko jest powinnością wobec dzieła implikowaną i podejmowaną ze względu na jego istotę i charakter. Uchwycona jako procedura dydaktyczna czyni bohaterem interpretowane dzieło, a nauczyciela — przewodnikiem i mentorem ucznia. Przewidziana dla interpretatora przez model rola rzemieślnika i narzędzia, dla ucznia zostaje uzupełniona przez rolę czeladnika. Jak się wydaje, taki właśnie model interpretacji stosujemy przede wszystkim w szkole jako preferowaną sytuację obcowania z literaturą i jako wyuczaną formę „użytkowania” literatury, albowiem ona najwyraźniej jest zakorzeniona w spowinowaconym ze strukturalizmem modelu edukacji literackiej.

III

Model poststrukturalny, negując strukturalne założenia dotyczące dzieła (tekstu) i znaczenia, kwestionuje jednocześnie wszystkie zdeterminowane tymi założeniami cechy interpretacji. W budowanych przez poststrukturalne teorie interpretacjach sens/znaczenie dzieła literackiego konstytuuje się na zewnątrz tekstu. Nie jest on bezpośrednio dany i nie istnieje obiektywnie przed interpretacją, kształtuje się w relacji pomiędzy tekstem i czytelnikiem w określonej sytuacji odbioru. Jest zatem sensem nadawanym przez czytelnika, tworzonym przez niego w dialogu z tekstem lub narzucanym, a uzależnionym od warunków i celów lektury. Posiadając wymiar historyczny, jest sensem jednym z możliwych. Interpretacja, podobnie jak we wzorcu strukturalnym, ma wymiar nieskończony, ale wynika to nie z niewyczerpywalności obiektywnego sensu zamkniętego w dziele, lecz z tego, że nie spo-sób zakreślić granic użycia danego tekstu. Interpretujemy tekst dlatego, że wymaga tego nasze życie społeczne. Swoistej autonomii interpretacji w starym modelu, jako odpowiedzi na istotę i status dzieła jako przedmiotu do zinterpretowania, przeciwstawiony zostaje postulat instrumentalnego czytania utworu, praktycznego jako tekstu dla nas. Nie ma zatem złych lub dobrych interpretacji, ścisłych czy nieścisłych, prawdziwych lub fałszywych, każda jest na swój sposób nadinterpretacją lub błędnym odczytaniem tekstu, albowiem pozbawiona jest kryteriów „obiektywności” i narzędzi, które obiektywność zapewniają. Liczy się bowiem nie rzetelność czy prawdziwość wobec tekstu (którego często nie ma), ale trafność i skuteczność interpretacji, jej innowacyjność oraz atrakcyjność. Mówiąc językiem Markowskiego, nie jest to *egzegeza* i komentowanie tekstu, gdzie metatekstowość wypowiedzi winna zatracać swoje istnienie w dążeniu do zrównania z tekstem, ale *wykorzystanie* tekstu interpre-

towanego jako manifestacji własnej aktywności interpretującego i jako komentarza do kontekstu, w jakim go interpretujemy. Interpretacja nie jest procedurą profesjonalną, ale amatorską w tym sensie, że pozbawioną usankcjonowanej metody i budowaną dla własnych celów. Oczywiście, od stanowiska zakładającego, że interpretacja jako czynność wykonywana przez badaczy, nie musi mieć nic wspólnego z tradycyjnie pojmowanym badaniem, jest już tylko krok do usankcjonowania każdej „nieprofesjonalnej” lektury jako interpretacji. A więc w gruncie rzeczy każdego obcowania z literaturą, gdzie rozumienie należałoby interpretować w kategoriach *deja lu*, jako czynności, w której kontekst interpretacyjny jest budowany (tworzy się) niezależnie od oczekiwań tekstowych (bo takich po prostu nie ma) lub przeciwko nim (bo są niedostrzeżone) i gdzie w gruncie rzeczy rozumienie (i nadawanie znaczenia) jest wyznaczane przez próbę odpowiedzi na pytanie, co tekst mówi do mnie o mnie i o świecie, w którym żyję. Nadawanie znaczenia przebiega w świecie moich lektur, tekstów kiedyś przeczytanych, do których mogę się odwołać i w świecie moich własnych doświadczeń. Jest to więc model interpretacyjny, w którym oswojeniu tekstu i przyswajaniu (czynieniu tekstu dla mnie) towarzyszy nabywanie samowiedzy i samopoznanie.

Konkludując w wyostreniu z perspektywy szkolnej: interpretacja strukturalna jest interpretacją „profesjonalną” w tym sensie, że spełnia określone kryteria charakterystyczne dla procedur badawczych, naukowych. Ze względu na swoją strukturę wyznaczaną przez sposób rozumienia dzieła jest specyficznym typem lektury. Dyrektywa czytania na wzór profesjonalistów sprawia, że szkoła musi wyuczać takiego sposobu obcowania z literaturą. Edukacja literacka staje się swoistym treningiem, a nauczyciel — przewodnikiem i mentorem. W ujęciu poststrukturalnym interpretacją jest każda lektura tekstu, u której podstaw leży rozumienie, a nie wyjaśnianie i odkrywanie. Z tej perspektywy lektura strukturalna jawi się jako dewiacja podobna do tej, która cechuje naukę w relacji do rozumienia. Interpretacja w ujęciu poststrukturalnym jest formą samopoznania interpretującego, bo tylko poprzez znaki docieramy do naszego „ja”. Jest także formą doświadczenia świata. Nadawanie znaczenia tekstowi w tu i teraz interpretującego jest bowiem także ustanawianiem relacji znaku i jego interpretanta. Kryterium „oceny” (prawidłowości? stosowalności?) to trafność, skuteczność i oryginalność. W sytuacji, kiedy „amatorskość” tej interpretacji sprowadzimy ze sfery lektur krytyków do lektur prywatnych nieprzeznaczonych przecież do publikacji, polem sprawdzeń jej pomyślności staje się po prostu odpowiedź na pytanie, czy i co tekst opowiedział mi o mnie i o moim świecie przy założeniu, iż w przypadku odpowiedzi mało szczęśliwej winnym nie jest

oczywiście tekst. Takiej interpretacji nie da się wyuczać. Można jednak proponować symulowane jako prywatne lub też interesujące pola odniesień interpretacyjnych, inscenizować dialogi z tekstem, uczestniczyć w grze z tekstem, jaką prowadzi uczeń, stając się wraz z jego kolegami tym audytorium, wobec którego sprawdzana jest trafność i skuteczność lektury.

IV

Przywilejem szkoły jest możliwość ograniczonej reakcji na to, co dzieje się w refleksji literaturoznawczej, dopóki ma to znamiona mody bądź rewolucji. Kiedy jednak krystalizuje się krajobraz po burzy, w którym postulaty rebeliantów czy dyktatorów mody nabierają znamion trwałego wkładu w rozwój dyscypliny, trzeba zapytać, co daje ta rebelia, w jakim stopniu ma to wpływ (i co?) na sposoby, funkcje i cele edukacji literackiej oraz jak powinniśmy kształcenie to zmodyfikować. W naszym przypadku punktem centralnym musimy pozostawić to, co stanowi centrum edukacji literackiej: interpretację utworu literackiego.

Jak pisze znawczyni przedmiotu, „współczesna metodyka przełamuje dopiero niechęć do przenoszenia na swój grunt najnowszych osiągnięć teorii literatury”⁴. Jako przyczyny oporu podaje się określone przyzwyczajenia dydaktyczne w postaci szablonowości, stereotypowości i kierowniczej roli nauczyciela, będące — tu przywołuję zdanie A. Pilch⁵ — wynikiem kompleksu „całości”, na który cierpi szkolna polonistyka od zawsze. Konsekwencją tego jest uprzywilejowanie strukturalizmu jako metody interpretacji tekstu literackiego, który preferuje interpretację całościową oraz uparte dążenie do odkrycia „jednej i zarazem jedynie słusznej wymowy utworu”, niezbędnej do realizacji celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. Ale reorientacja edukacji literackiej postępuje. Dotyczy ona przede wszystkim interpretacji i polega na wyrazistym poszerzeniu zakresu metod, jakie stosuje się w procedurze interpretacyjnej o te, które można związać z nowymi orientacjami badawczymi. Mówi się zatem o metodzie intertekstualnej w interpretacji utworu, o metodzie hermeneutycznej, o metodzie dekonstrukcyjnej. Jak pisze Hobot, „potrzeba przekonywania o tym, że hermeneutyka, dekonstrukcja czy intertekstualność są dla szkoły użyteczne, stanowi tylko jedną stronę metodycznych działań. Z drugiej bowiem strony (...) zaobserwować możemy silny wpływ poststrukturalnych

⁴ J. Hobot: *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004, s. 174.

⁵ A. Pilch: *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*. Kraków 2003, s. 277.

metod badawczych na kształt (opracowywanych zresztą przy współudziale pracowników naukowych) podręczników szkolnych”⁶. Świadectwem tego jest wprowadzenie układu problemowego i rezygnacja z układu historycznego, obszernych działów nawiązań i kontekstów, obecność dużej liczby tekstów współczesnych pisarzy, poetów, eseistów, co jest przykładem ukazania dialogu przeszłości i teraźniejszości⁷.

Wprowadzając nowe w obszar szkolnej edukacji literackiej nie da się, jak myślę, pominąć faktu, że dokonana się również zmiana w sposobie rozumienia interpretacji, że myśl poststrukturalna pokazuje inny jej status i naturę. Nie da się — myślę — zawiesić tego problemu, ująć go w nawias czy też potraktować jako (odrzucone) zagrożenie i niebezpieczeństwo dla szkolnej edukacji. Otwarta, niedostrzeżona — czy też może odrzucona w jej konsekwencjach? — sprawa sporu o naturę i status interpretacji, której efektem była krystalizacja nowego poststrukturalnego modelu lektury i w istocie alternatywnego rozumienia interpretacji, musi być jakoś rozwiązana na polu metodyki bez chowania głowy w piasek. Zwłaszcza, że może sprowokować ona dalsze konsekwencje w obszarze koncepcji nauczania i edukacji literackiej.

Zatem wprowadzać nowy model interpretacji na lekcje polskiego czy nie?

Oczywiście, dla szkoły, gdzie paradygmat interpretacji jest ściśle związany ze strukturalizmem, podobnie jak całościowa koncepcja edukacji literackiej, paradygmat poststrukturalny jest nie do przyjęcia, bo wykracza poza przyjęte założenia. Czy znaczy to jednak, że – powtórzmy pytanie – interpretacja poststrukturalna faktycznie nie może zaistnieć na lekcjach polskiego?

Jak się wydaje, propozycje uwzględnienia nowego modelu obcowania z literaturą zgłaszają (mimoходом?) te podręczniki, które rozbudowują kontekst (przestrzeń intertekstualną) czytania, wychodząc poza sygnały dawane przez dzieło i budując ten kontekst z perspektywy potencjalnego mło-

⁶ J. Hobot: *Poststrukturalne kierunki badawcze...*, s. 175.

⁷ Autorka wskazuje tu podręczniki: M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in.: *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie*. Kraków 2002; M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J.T. Pokrzywniak: *Starożytność — Oświecenie*. Warszawa 1987; K. Biedrzycki, D. Pasieka, B. Pędracka: *Opowieść o człowieku. Podręcznik dla klasy drugiej*. Kraków 2003; W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz: *Barwy epok. Kultura i literatura. Podręcznik dla klasy drugiej*. Warszawa 2003.

⁸ Pisze o tym J. Hobot, wskazując podręcznik B. Dyduch, M. Jędrzychowskiej, Z.A. Kłakówny, H. Mrazek i I. Steczko: *To lubię! Książka nauczyciela*. Kraków 2001.

dego czytelnika⁸. „Kontrolowany” czy też sterowany sposób aktualizowania w obszarze edukacji modelu poststrukturalnego nie budzi jednak takiego oporu i takich zastrzeżeń, jak myśl o sytuacji, w której lekcja polegałaby na opisie uczniowskich przeżyć związanych z lekturą *Pana Tadeusza* i wypowiedziach uczniów, z jakim współczesnym bohaterem porównaliby Jacka So-plicę. Rzecz chyba jednak w tym, że poczucie „marnowania” czasu lekcyjnego wynika tu nie tylko z przywiązania do określonego modelu (ce-lów) edukacji, ale także z tego, że uczynienie z nowego modelu interpretacji *jedyne*go sposobu czytania literatury byłoby chyba faktycznie niepo rozumieniem i zastąpieniem jednego dyktatu drugim.

Spór o to, jak powinna wyglądać interpretacja dzieła literackiego, o to, czym ona jest: czy profesjonalną egzegezą czy też amatorskim użyciem tekstu literackiego, procedurą badawczą czy strategią lekturą czytelnika, nie zakończył się w istocie zwycięstwem żadnej ze stron. Nie doszło do zasadniczej wymiany zakresu przedmiotowego i należałoby uznać, że miano interpretacji może faktycznie przysługiwać obu modelom. Dokonało się zatem coś w rodzaju ich równouprawnienia i równorzędności. Jeśli więc model dru-gi budzi istotne zastrzeżenia nie tylko w gronie tych, co są niechętni wszelkim innowacjom, ale także w gronie chętnych do zaakceptowania tego sposobu obcowania z literaturą jako wyuczaną formą, warto rozwiązywać problemy, jakie on wprowadza z perspektywy *komplementarnego* ich zastosowania. Rzecz jest warta zachodu o tyle, iż wprowadzenie nowego modelu interpretacji zmusza do reorientacji całej koncepcji kształcenia li-terackiego, uzupełniając jego kształt i cele. W dobie poszukiwania nowe-go kształtu po-lonistyki jest to być może profit, jaki daje wprowadzenie nowego modelu interpretowania, a nie przekleństwo?

V

Wyostrając celowo całą rzecz, można więc problem skonstatować na-stępująco.

W tradycyjnym ujęciu edukacja literacka to przyswajanie wiedzy o zja-wiskach literackich jako *tekstach zinterpretowanych* (dziełach), czyli osad-zonych w tradycji i posiadających swoje wykładnie. Kształtowanie kom-petencji literackiej natomiast sprowadza się do kształtowania możliwości „na-wigowania” pomiędzy wartościami i kojarzenia systemowego tych ele-mentów. Prawidłowy przebieg tak rozumianej edukacji literackiej w spo-sób niemal doskonały zabezpiecza *strukturalna metoda rozumienia litera-tury*. Ona również — preferując różnie rozumianą historię literatury — wy-znacza formy kształcenia i sytuacje edukacyjne.

Literatura jako wielorako złożona *struktura norm i konwencji* istnieje w czasie i posiada swoje dzieje, jest *strukturą ewoluującą*. Sposobem manifestacji tej struktury są dzieła literackie. One stanowią przykłady jej historycznego rozwoju i ewolucji i są jednocześnie uzewnętrznieniem jej historycznych skupień. One również, będąc realizacją systemu, są także artefaktami, gotowymi i skończonymi zjawiskami osadzonymi w macierzystym kontekście powstania, wyposażonymi w historyczne znaczenie i sens.

Nabywanie wiedzy w takiej perspektywie dokonuje się w sytuacji obcowania z literaturą, inaczej mówiąc, z *dzielami literackimi*. Są one uchwytywane jako *fakty historyczne*, osadzone w czasie, a edukacja literacka staje się w istocie *kursem historii literatury*.

Tak postrzegana edukacja literacka nie wymaga w zasadzie obcowania z literaturą. To, jak należy czytać określone dzieła literackie, do jakiej epoki, prądu czy szkoły należą, jakie konwencje prezentują i jaką posiadają wymowę, można przecież wyczytać z podręcznika do historii literatury lub z innych omówień historycznoliterackich.

Jeśli pojawia się sytuacja obcowania z literaturą (*interpretacja dzieła literackiego*, którą chcę rozumieć jako określoną sytuację dydaktyczną oraz formę obcowania z literaturą), to ma ona walory procedury historycznoliterackiej i polega na *rekonstrukcji psychologicznego, historycznego lub „obiektywnego” sensu utworu* oraz na rekonstrukcji siatki historycznych umocowań i relacji, w jakie wyposażone jest dzieło. A więc w istocie — na rekonstrukcji historycznej wartości tego dzieła.

Jest to zatem sytuacja poznania o walorach naukowych, mająca niewiele wspólnego z „autentycznym” czytaniem literatury. Rekonstrukcja znaczenia psychologicznego (intencji autorskiej) czy historycznego (znaczenia, jakie dzieło uzyskiwało w macierzystym kontekście), czy uniwersalnego („zobiektywizowanego” przez historyka literatury) jest zawsze procedurą badawczo-wyjaśniającą, zachowującą dystans: podmiot-przedmiot, posługującą się określoną metodą i teorią.

Edukacja jest zawsze wzbogacaniem osobowości, to jej sedno i istota. W ujęciu „tradycyjnym” można ją opisać jako sytuację przekształcania statusu uczącego się z „obcego” wobec literatury na jej „użytkownika”, a tym samym — wzbogacania osobowości uczącego się w tym sensie, iż odkrywa on dla siebie nowy świat — świat historii. Jest to świat wchłoniętych wartości zewnętrznych, który na pewno ubogaca osobowość, ale pozostaje swego rodzaju *implantem*, który chyba nigdy nie staje się integralnym elementem „rodzimego” świata. Świat zjawisk jest nadal obcy uczącemu się, bo jest wyalienowany z jego świata.

Lekcje literatury są poświęcone przeto tradycji literackiej, historycznym tekstom zinterpretowanym i istniejącym pod postacią dzieł. Nie polegają one na docieraniu do sensów i znaczeń utworów, bo te są najczęściej już dane, ale są w zasadzie wędrówką utartym już szlakiem, powielają drogę dawnych już odczytań. W sumie uczą metody docierania, uczą interpretacji, ale rzadko interpretują. W gruncie rzeczy jest to nabywanie wiedzy o dziełach już zinterpretowanych, czytanie ich jako wartości (można to także przeczytać w książkach-podręcznikach). Interpretacja jako forma dydaktyczna (uczenia) zakłada, że uczeń pracuje pod kierunkiem nauczyciela-mentora. Chodzi o rekonstrukcję znaczenia historycznego. W samej rzeczy jest to nauka literatury pozostającej w swej dumnej i chłodnej rzeczywistości jako świat dziwny, zakrzepły w swej autonomii i niemy. Rekonstruowane muzeum zabytków, fascynujące niekiedy, nie staje się nigdy moim światem i obszarem mo-ich doświadczeń.

VI

Natomiast edukacja literacka w nowym wymiarze to sytuacja, kiedy świat tekstów zostaje przeżyty jako świat, na którym można budować wartości. Jest to sytuacja czytania tekstów literackich jako *tekstów do zinterpretowania* w swoim własnym świecie. Dopiero właśnie to sprawia, że literatura *sui generis* „obca” staje się literaturą „swoją”, dla mnie. Z perspektywy uczą-cego się to dopiero jest przeżyciem literatury jako swojej, to wzbogaca na-prawdę osobowość i poszerza sytuację „bycia w świecie”. W tym ujęciu świat literatury ujawnia się nie jako świat zinterpretowanych tekstów, ale jako świat literackich tekstów do zinterpretowania. Zadaniem uczącego się nie jest poznawanie narosłych na tekstach wartości, ale *próba zinterpretowania tekstu w swoim własnym świecie*, a przeto włączenie go do świata własnych wartości. W sukurs takiemu myśleniu o edukacji literackiej przychodzi oczywiście hermeneutyka oraz poststrukturalne koncepcje literatury. Współczesna myśl literaturoznawcza kwestionuje przede wszystkim rozumienie literatury jako abstrakcyjnej struktury norm i konwencji. Literatura w ujęciu poststrukturalnym istnieje przede wszystkim jako *teksty*. Negując istnienie literatury jako systemu, neguje się jednocześnie historyczność i ewolucję jako cechy immanentne tego systemu oraz zawieszona się pytanie o historyczne, macierzyste czy obiektywne zakorzenienie tekstu. Istotą tekstu jest nie to, że kiedyś powstał, zawiera intencję autorską i jest jakoś od-czytywany, docierając do nas wraz ze swoimi lekturami, ile to, że jest tu i teraz, staje przed nami, domaga się interpretacji, jest tekstem dla nas.

Obcowanie z tekstem nie sprowadza się do rekonstrukcji historycznego znaczenia, lecz do jego rozumienia, które jest nadawaniem sensu i nowego znaczenia.

W ujęciu tradycyjnym wybór dzieł (zinterpretowanych tekstów) określa system literacki. Uczymy historii literatury, tekst jest przykładem danej literackiej wartości. W ujęciu drugim horyzont tego, co staje przed nami i domaga się interpretacji, jest każdorazowo określany przez *preferencje czytelnicze*. Faktycznie obcowanie z literaturą nie jest czytaniem jej historii, ani lekturą jej arcydzieł, ale obcowaniem z tym, co w danym momencie zachęca do dialogu. Uczący się zatem tworzy sam świat literatury, w którym produkcja bieżąca jest wymieszana z produktem historycznym. Jak mówi Gadamer: „tekst, czy ogólniej, tradycja, jej znaczenie, nie stoi przed interpretującym jako gotowy przedmiot — musi stać się problematyczna, żywa dla interpretatora, by mogła być przez niego zrozumiana”⁹.

Aby tekst uzyskał znaczenie, musi się objawić ponownie jako zdarzenie. Tu proces badania i nabywania wiedzy jest zastąpiony rozumieniem, przeżywaniem i w sumie użytkowaniem tekstów, nie ma poznawania i wyjaśniania, jest przeżywanie i rozumienie, jako czynność przed naukowa, nie ma re-lacji podmiot-przedmiot, ale autentyczne spotkanie z literaturą. Znaczenie jest zderzeniem (fuzją) dwu horyzontów: tekstu i interpretującego. Zacytujmy jeszcze raz Gadamera:

„Interpretując tekst, uczący się przyswaja go i odnajduje odpowiedź na ważne dla siebie pytania, a tym samym podlega jego oddziaływaniu; obcowanie z dziełem zmienia interpretującego, poszerza jego samowiedzę. Po zaj-ściu zdarzenia, jakim jest rozumienie, jest on już kimś innym”¹⁰.

Daje to szansę *autentycznego* kontaktu z literaturą w postaci *interpretacji*, co wzbogaca dotychczasową edukację skoncentrowaną na procesie poznawczym i możliwość poszukiwania innych kontekstów i systemów niż „obiektywne” i „historyczne”. Obcowanie z literaturą staje się przeżywaniem, w którym dochodzi do zrozumienia tekstu i nadania mu nowego znaczenia. Interpretacja tak rozumiana likwiduje dystans naukowy. Jest optymalnym sposobem realizacji edukacji literackiej, jeśli będziemy ją rozumieć nie tylko jako nabywanie wiedzy o literaturze polskiej (i jej wartościach), ale także jako przeżywania świata tekstów literackich jako tekstów dla siebie.

⁹ Cyt. za: K. Rosner: *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*. Warszawa 1991.

¹⁰ Tamże.

Fascynująca staje się możliwość zinterpretowania tekstu literackiego w przestrzeni kulturowej i literackiej uczącego się nie tylko dlatego, że dopiero wtedy, jak chce H.G. Gadamer uczący się włącza tekst do systemu swoich wartości, wzbogaca osobowość i swoje „bycie w świecie”. Uzupelnienie tradycyjnego sposobu myślenia o literaturze, u którego podstaw leży refleksja strukturalistyczna o myślenie o literaturze w kategoriach tekstu i przestrzeni intertekstualnej daje szansę (i uprawomocnia) budowanie „prywatnych” historii literatury, czy mówiąc dokładniej „literackiego hipertekstu”, w którym teksty są powiązane relacjami intertekstualnymi rozumianymi nie tylko jako relacje wirtualnie wpisane w strukturę tekstów, ale także – jako relacje „narzucane” przez uczących się.

Takie rozumienie edukacji literackiej preferuje faktycznie współczesne teksty literackie (i ich lekturę), jako teksty z istoty swojej wymagające interpretacji i dowartościowania. Ale przestrzeń intertekstualna, jaka się wokół nich wytwarza, wieść może zapewne i do tekstów dobrze już osadzonych w tradycji literackiej i modyfikować narosłe na nich znaczenia i sensy. Zezwala jednak także na czytanie dzieł jako tekstów. W tym ponowoczesnym ujęciu procesu edukacji stawia się nie na podmiotowość literatury, ale na podmiotowość ucznia. Edukacja literacka nie jest procesem wyuczania literatury, ale procesem kształtowania osobowości i świadomości oraz używaniem samowiedzy przez ucznia dzięki literaturze. Nie jest zatem uczeniem (się), ale autentycznym procesem rozumienia siebie. Nauczyciel jest inspiratorem, pomocnikiem. Czyta się teksty, a nie dzieła zinterpretowane, bez uprzedzeń. Nawet historia jest czytana jako teksty, bo tylko wtedy staje się tekstem dla mnie.

Jest to jednak możliwe dopiero wtedy, kiedy interpretację będziemy rozumieć w kategoriach poststrukturalnych.