

JERZY JARZĘBSKI
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Interpretacja w edukacji polonistycznej

Zacznę od pracy habilitacyjnej, którą niedawno recenzowałem. Praca była niezwykle erudycyjna, autor wykazywał się wiedzą nader wszechstronną, a jego analizy wsparte były na lekturach z dziedziny nie tylko literatury, ale również teorii kultury, historii sztuki, filozofii, psychologii, psychoanalizy, teorii widzenia, wręcz trudno wyliczyć ilu dyscyplin wiedzy. Byłbym skłonny podziwiać kunszt, z jakim autor książki łączył i kojarzył te rozmaite wątki myślowe i konstruował swój pelen niespodziewanych meandrów myśli i skojarzeń wywód, niepokoiła mnie jednak – i niepokoi do dziś – jedna sprawa. Książka recenzowana była próbą interpretacji jednego utworu literackiego, autora owej interpretacji programowo jednak nie interesowało to, co było w nim pisarskim przesłaniem, wręcz to wszystko, co mogło być głosem pisarza – i samego pisarza na dodatek – wziął w swoich rozważaniach w nawias, a raczej w cudzysłów, bo w takiej formie zdecydował się odwoływać do jego nazwiska na znak, że jego samego, jako żywego człowieka posiadającego jakieś poglądy, eliminuje ze swoich wywodów.

Co w takim razie zostaje z interpretowanego w ten sposób utworu? Tylko tekst, któremu badacz może zaaplikować dowolną kontekstualizację i dowolną metodę lektury. Może to być nawet lektura, która odrywa się zupełnie od czytanego tekstu i posuwa się naprzód drogą wolnych skojarzeń, stając się tworem autorskim interpretatora, za który on i tylko on jest odpowiedzialny, bo ona jego lektury, jego preferencje, jego specyficzny sposób odbioru świata i tekstu odzwierciedla, a nic już (prawie) nie mówi o lekturach, preferencjach i obsesjach rzeczywistego autora czytanego utworu. Powiedziałbym, że interpretator zrywa w ten sposób „pakt komunikacyjny”, za-

kładający, że to nie istniejący obiektywnie i w oderwaniu od swego autora tekst do niego mówi, ale jakiś autor rzeczywisty, który ma mu coś konkretnego do powiedzenia lub – nawet gdy autor ów nie wie dokładnie, jakie jest jego przesłanie – traktuje swój utwór jako ekspresję własnej osobowości, a zatem próbę wyrażenia czegoś, co istnieje również poza utworem i może być oświetlane z różnych punktów widzenia przez inne jego dzieła.

Michał Paweł Markowski w szkicu *Interpretacja i literatura* (Markowski 2002) broni swoistego interpretacyjnego anarchizmu, stając po stronie wielości sposobów czytania jako stanu normalnego w kulturze. Twierdzi więc słusznie, że lektura dzieła zależy od użytku, jaki czytelnik chce z niego/niej zrobić. Dlatego trudno zarzucać komuś, kto nie jest zainteresowany dziełem jako komunikatem autora przesyłanym do odbiorcy, że je w interpretacji „deformuje” czy zgola zakłamuje, jeśli wstawia je w konteksty, które autorowi z pewnością nie przysłyby do głowy. A zatem ja nie chcę powiedzieć, że zerwanie „paktu komunikacyjnego” prowadzi koniecznie do interpretacji „błędnych” lub „bezsensownych”. One mogą być fascynujące jako interpretacyjne „dzieła sztuki”, łamiące stereotypy właściwe dla danej epoki pisania lub czytania lub dla dyscyplin obudowujących się wokół jakiejś literackiej wielkości: szekspirologii, mickiewiczologii, miłoszologii *et consortes*. Na interpretatorów działających podług tej zasady czyhają, oczywiście, pewne niebezpieczeństwa wynikające ze swoistego narcyzmu, jaki jest w nią wpisany. Bo jeśli autora dzieła w niej nie ma, to byt spotęgowany zyskuje interpretator jako „autor zastępczy”, a sama interpretacja staje się ważniejsza niż dzieło, którego dotyczy. Interpretatorzy, oczywiście, starają się zapobiec wrażeniu, jakie odnosi czytelnik, a mianowicie – że prezentowana im lekcja dzieła jest całkowicie dowolna i poddana jedynie skojarzeniom zaistniałym w głowie czytającego. Służy temu zazwyczaj rozbudowany aparat erudycyjny, odwołujący się do największych nazwisk współczesnej humanistyki. W ten sposób za daną interpretację odpowiedzialność biorą: Nietzsche, Freud, Benjamin, Heidegger, Levinas, Barthes, Foucault, Lacan, Blanchot, Bourdieu, Rorty, Derrida, de Man, Kristeva, Said, Vattimo, Žižek, Nancy, Rancière, Agamben i tak dalej – znamy świetnie ten zestaw nazwisk, przy pomocy których interpretatorzy szukają dziś wiarygodności. W sytuacji, w której odwołanie do jakiejś pozatekstowej rzeczywistości, autora, świata lub, co gorsza, do „obiektywnego znaczenia tekstu” stało się skandalicznie nienaukowe i piętnowane od razu etykietą „metafizyki” lub „esencjalizmu”, jedyną „obiektywną rzeczywistością”, do której interpretator może się odwołać w poszukiwaniu uwierzytelnienia swych sądów, jest głos Autorytetów. To oni

są rzeczywiści i im przysługuje prawo głosu – nie autorowi dzieła. Znajomość ich poglądów zastępuje często badaczowi znajomość świata, do którego przecież nie ma dostępu. Autorytetom przysługuje też inne jeszcze prawo – swoistej „normalizacji” świata, porządkowania tego, co bez nich jawiłoby się chaotyczne i nieokreślone z powodu powszechnej niewiary w możliwość dotarcia do rzeczywistości takiej, jaka jest („wszystko jest tylko interpretacją” itd.). Niekiedy odnoszę wrażenie, że dla niektórych, szczególnie początkujących literaturoznawców Autorytety mają jakąś niepojętą, a niedostępną lub wręcz niedozwoloną pisarzom wiedzę o tym, jak naprawdę wygląda świat, jakie jest wnętrze ludzkiej psychiki itp., a wiedza ta uwierzytelnia się na drodze wzajemnego cytowania: „jest tak a tak, bo Lacan (lub Derrida, Kristeva itd.) tak uważają”. Relacja dzieło-rzeczywistość przestaje być w ten sposób weryfikowalna na drodze empirii: jej miejsce niepodzielnie zajmuje Teoria, a ona wielość swych kierunków zamienia nieuchronnie na wielość możliwych odczytań każdego utworu.

Jeśli wyostrzam obraz lub nawet nieco karykaturuję pewną rozpowszechnioną dosyć praktykę interpretacji tekstów literackich, to nie dlatego, aby się nad nią pastwić. Powtarzam: ten sposób czytania ma swoje miejsce w historii lektury i na jej współczesnej mapie, nie jest więc moim zadaniem – deprecjonować go, ale raczej: zadać w związku z nim pewne pytania dotyczące edukacji polonistycznej.

Szkolna polonistyka wyrasta bez wątpienia z uniwersyteckiej – z tej prostej przyczyny, że nauczycielami „języka polskiego” zostają zazwyczaj byli studenci polonistyki. Z tego samego powodu byli poloniści uniwersyteccy dążą bardzo często do przeszczepienia na grunt szkolny tych metodologii nauczania i sposobów interpretacji tekstów, które przynosiły im osobiste olśnienia w trakcie studiów. Stąd bierze się wciąż odnawiana ambicja przenoszenia do szkoły naukowych nowości, takich jak strukturalizm, semiotyka czy dekonstrukcja.

Istnieje jednak ostry przedział pomiędzy edukacją uniwersytecką a szkolną. Uniwersytecka prowadzi do swoistej profesjonalizacji samego aktu lektury, zatem nakierowana być może na samo dzieło literackie, a tym, co w niej poruszające dla studentów, może być sam kunszt interpretacji, polegający – tu zgadzam się chętnie z Markowskim – na ciągłej dekontekstualizacji dzieła, wstawianiu go w nowe układy odniesienia i używaniu wciąż na nowo w odmienny niż wprzód sposób, na tyle, na ile pozwala na to bogactwo teoretycznych formuł i kierunków interpretacji. W edukacji szkolnej jest trochę inaczej, co czyni zajęciem podejrzanym liczne próby adaptowania „najnow-

szych osiągnięć literaturoznawstwa” do języka podręczników szkolnych. Polonistyka w wersji szkolnej ma, podług mego zdania, dwa główne i bardzo odmienne cele: pierwszy to w samej rzeczy nauczanie różnych metod postępowania z tekstem (rozumienia, interpretacji, naśladowania czy parafrazowania itd.), drugi – to pokazanie uczniom, w jaki sposób literatura w różnych czasach odbijała w sobie świadomość epoki i problemy ludzkie. W pierwszym przypadku można obejść się bez autora i jego przesłania, w drugim zdecydowanie nie można, bo właśnie od możliwie adekwatnego odczytania odautorskiego przekazu (jako świadectwa swych czasów) zależy sukces lub porażka tego drugiego – nastawionego na kształcenie myślenia historycznego – zadania polonistyki (lekceważenie go dosyć już szkód wyrządziło w świadomości wstępujących w życie pokoleń Polaków). Szkolna edukacja polonistyczna winna być zatem, jak miemam, umieszczona znacznie bliżej potocznie pojmowanego życia niż uniwersytecka – inaczej straci praktyczny sens i stanie się abstrakcyjnym ćwiczeniem umysłu w rozwiązywaniu interpretacyjnych szarad.

Absolutyzacja pierwszej z funkcji nauczania polonistycznego zakłada, że uczniowie zainteresują się szczerze mnożeniem różnorodnych interpretacji tego samego utworu, że dostrzegą coś pociągającego w rozplenianiu różnych odczytań tekstu przy założeniu, że żadne z nich nie jest „lepsze” od innych, a wynika tylko z różnych użyć interpretowanego utworu. Wiem, że każdy nauczyciel pochwali się chętnie uczniami, którzy ten sposób postępowania z tekstami entuzjastycznie zaakceptowali, pytanie brzmi jednak, czy taka powinna być podstawowa umiejętność radzenia sobie z utworami literackimi, którą proponuje uczniom szkoła. To znaczy, mówiąc bardziej otwarcie, czy szkoła jest miejscem, gdzie literatura jest prezentowana li tylko jako przedmiot służący ćwiczeniom w interpretowaniu tekstów kultury, ćwiczeniom, dodajmy, nieobciążonym szczególną odpowiedzialnością (bo interpretować można na sto sposobów i żaden nie jest uprzywilejowany), czy może jest inaczej: szkoła jest miejscem, w którym, owszem, uczy się różnych funkcjonujących współcześnie sposobów czytania i rozumienia tekstów literackich, ale także, co nie mniej ważne, dokonuje się tam szczególnego typu lektury, lektury takiej mianowicie, w trakcie której dążymy do rekonstrukcji świadomości różnych epok i charakterystycznej dla nich poetyki, konfrontując tę historyczną świadomość z dzisiejszą. Bez takiej konfrontacji trudno byłoby zrozumieć, na czym polega w literaturze renesans, romantyzm czy dwudziestowieczna awangarda, trudno też byłoby pojąć, w jakim miejscu dziejów znajdujemy się tu i teraz.

Wynika to po prostu z ekonomii środków (czytając teksty, uczymy jednocześnie historii myśli ludzkiej), ale też z czegoś więcej: literatura w szkolnej edukacji to jednak nie jest tylko zbiór anonimowych tekstów, które poddaje się różnym interpretacjom, ale instytucja pozwalająca mówić wielu konkretnym ludziom, pozwalająca wyrażać ich obsesje, lęki, namiętności. Jednym słowem, literatura w szkole musi mieć konkretną twarz – inaczej gry w interpretację prędzej czy później staną się nudne i bezosobowe.

Czy program szkolny przedmiotu pod nazwą „język polski” powinien być zatem z b i o r e m tekstów tak lub inaczej świadczących o epoce, czy może raczej z b i o r e m a u t o r ó w, którzy w konkretnych warunkach historycznych przeżywali jakieś problemy i emocje? Myślę, że raczej to drugie. Można, oczywiście, nauczać literatury „bez nazwisk” – jako zestawu ewoluujących w czasie historycznym zespołów charakterystycznych tematów i sposobów przedstawiania świata, idei, ludzkich uczuć, a następnie demonstrować, jak i dlaczego interpretacje tego samego tekstu mogą się różnić lub wręcz sobie zaprzeczać, ale wydaje mi się to podejściem zbyt „technicznym” do fenomenu literatury, który jest przecież niebywale złożony i zakotwiczony w konkretnych osobach pisarzy – z ich indywidualnymi biografiami, uwarunkowaniami psychologicznymi, społecznymi, ekonomicznymi, kulturowymi, z ich ujętymi historycznie, na tle epoki „kłopotami z istnieniem” itd. Nauka szkolna powinna być – takie jest moje zdanie – raczej spotkaniem z ludźmi niż spotkaniem z tekstami i technikami ich interpretacji, a koncepcja, zgodnie z którą polega ona przede wszystkim na kształceniu pewnych praktycznych umiejętności tworzenia tekstów i postępowania z nimi, zaczyna niebezpiecznie dominować w podejściu do edukacji polonistycznej.

W tym punkcie pomiędzy polonistyką szkolną i uniwersytecką poczyna się spór, który rozsądzić jest trudno. Ta uniwersytecka odrzucała w ostatnich latach jako „esencjalistyczne” te szkoły interpretacji, które prawidłowość działań interpretatora weryfikują, odwołując się bądź to do zamierzeń autora, bądź do istniejącej poza utworem rzeczywistości, w której on jest zanurzony. Interpretacja – zdaniem uniwersyteckich badaczy – miała więc być opisem relacji zachodzącej pomiędzy tekstem dzieła a tekstem interpretatora. Rzeczywistość jakoby nic do tego nie ma, jest bowiem niepochwytana, jeśli tylko nie owinięta w tekst. Ten „kryzys rzeczywistości”, charakterystyczny dla współczesnej humanistyki, choć przez niektóre nurty badawcze (szczególnie te nastawione na kulturowe konteksty literatury) ostatnio szczęśliwie przewyciężany, nie powinien, podług mnie, decydować o kształcie

polonistyki szkolnej, ona jest bowiem o tyle edukacyjnie skuteczna, o ile pokazuje literaturę nie jako stylistyczne lub – co najwyżej – psychoanalityczne ćwiczenie, a przez to uśrednione świadectwo o ludziach w ogóle, ale właśnie – jako obraz rzeczywistości, będący dziełem konkretnego autora w konkretnym historycznym czasie. Ten obraz, którego adekwatność można krytykować i podważać, nie może wszelako zrezygnować ze swojego zakotwiczenia w realnym świecie i weryfikacji przez ów świat i podmiot wypowiedzi – inaczej, obawiam się, przestanie być istotny dla wchodzących w życie i szukających w literaturze wspólnoty doświadczeń czytelników. W jaki sposób doprowadzić tu do uzgodnienia tego, co Markowski nazywa „użytkiem z dzieła” robionym przez polonistykę uniwersytecką, z jej „użytkiem” w szkole – to już zadanie teoretyków interpretacji i metodyków. Ważne jest, aby tych dwóch rodzajów użytku ze sobą nie mieszać.

Literatura

Markowski M.P., 2002, *Interpretacja i literatura*, w: Bolecki W., Nycz R., red., *Sporne i bezsporne problemy współczesnej wiedzy o literaturze*, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.