

Bariery do obalenia i granice nieprzekraczalne. O wolności i dyscyplinie interpretacji

Barriers to be broken and boundaries to be crossed.
On the freedom and discipline of interpretation.

Krzysztof Biedrzycki

Uniwersytet Jagielloński

ORCID 0000-0002-5110-6986

Streszczenie: Dyskusje o interpretacji rozpościerają się między dwoma biegunami: wolności, pełnej swobody, inwencji oraz dyscypliny, wyraźnie zarysowanych granic, reguł. Teoretyczne uzasadnienia dla różnych rozwiązań mają swoje mocne i słabe strony. Ich różnorodność powoduje, że uczenie interpretacji w szkole napotyka na trudności, bo nie jest łatwo wypracować złoty środek między wspomnianymi biegunami. W artykule zostają w skrócie zaprezentowane niektóre koncepcje teoretyczne, a jego celem jest przedstawienie propozycji formy szkolnej interpretacji, która służyłaby zarazem otwarciu uczniów na żywą, osobistą, przeżyta lekturę, jak i nauczaniu ich dostrzegania granic, których w procesie odczytywania dzieła nie należy przekraczać. Interpretacja potraktowana zostanie jako sposób rozumienia nie tylko konkretnego tekstu, ale i rzeczywistości. Przykładem wieloznaczności tekstów i różnych dróg interpretacyjnych są dwa utwory Zbigniewa Herberta.

Słowa kluczowe: interpretacja, bariery interpretacyjne, wolność czytelnika, granice interpretacji, wieloznaczność, literatura, rzeczywistość, Zbigniew Herbert

Abstract: Discussions about interpretation span two poles: freedom, complete liberty, invention, and discipline, clearly defined boundaries, and rules. Theoretical justifications for various solutions have their strengths and weaknesses. Their diversity makes teaching interpretation in schools challenging, as it is not easy to find a happy medium between these poles. This article briefly presents some theoretical concepts, and its aim is to propose a form of school interpretation that would both open students to a lively, personal, experienced reading experience and teach them to recognize boundaries that should not be crossed in the process of reading a work. Interpretation will be treated as a way of understanding not only a specific text but also reality. Two works by Zbigniew Herbert exemplify the ambiguity of texts and the various interpretive paths.

Key words: interpretation, barriers in reading, freedom of reader, limits of interpretation, polysemy, literature, reality, Zbigniew Herbert



Minotaur

W wierszu Zbigniewa Herberta *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi* (Herbert 1983) mamy do czynienia z niejednoznaczną sytuacją. Jak wskazuje sam tytuł, swoją mowę wygłasza mitologiczny Prokrustes. Jest to mowa pośmiertna („pozbawił mnie życia Tezeusz”), a zarazem obrończa (przedstawia racje stojące za jego zbrodniczymi praktykami) czy nawet programowa („mam niepłoną nadzieję że inni podejmą mój trud”). Pozbawił go życia Tezeusz, którego tak przedstawia: „morderca niewinnego Minotaura”. Jak to rozumieć? Czy przesłanki rozumowania, a nade wszystko wartościowania Damastesa należy traktować serio? Owszem, wyczuwamy tu autorski dystans, ironię, ale gdzie znajdujemy dowody na taką interpretację, gdzie pojawiają się sygnały wskazujące nam drogę do lektury odwrotnej do intencji bohatera wiersza? A może byłaby to droga na manowce? Czy określenie „niewinny Minotaur” brzmi wystarczająco absurdalnie i wewnętrznie sprzecznie, żeby zanegować całą wypowiedź Prokrustesa?

Kreteński więzień Labiryntu pojawia się u Herberta ponownie w prozie poetyckiej *Historia Minotaura* (Herbert 2001). Poeta zaczyna tak: „W nieodczytanym jeszcze piśmie linearnym A opowiedziano prawdziwą historię księcia Minotaura”. To już zapowiada spojrzenie na tę postać niezgodnie z przyjętą powszechnie wizją. U Herberta nie spotykamy żarłocznego i przerażającego potwora, lecz nieszczęśliwego chłopca z nienormalnie dużą głową, melancholika traktowanego jako matolek (tak jest nazwany w utworze), którego więzi się w Labiryncie po to, by odkrywając logikę architektury tego miejsca, uczył się zasad poprawnego myślenia. Ponieważ jednak nie czyni postępów w nauce, Minos postanawia zabić swoje dziecko (czytamy, że wbrew mitologicznym plotkom wcale nie było ono synem przysłanego przez Posejdona byka i wiarołomnej Pasifae) i w tym celu sprowadza z Grecji „zręcznego mordercę Tezeusza”. W finale tej opowieści „wraca Tezeusz niosąc wielką, krwawą głowę Minotaura o wytrzeszczonych oczach, w których po raz pierwszy kiełkować zaczęła mądrość – jaką zwykle zsyłać doświadczenie.”

Jak zatem trzeba by interpretować postaci Tezeusza i Minotaura w świetle tych dwóch utworów? W obu Tezeusz to morderca, a Minotaur jest niewinny. O ile w wierszu wyczuwamy ironię, a wartościowanie Damastesa (jako z założenia nieobiektywnego, wszak i on, „niewinny”, jest ofiarą mordercy Tezeusza) możemy *a priori* odrzucić, o tyle w prozie poetyckiej, owszem, przewrotnej, polemicznej wobec potocznie przyjętej wykładni mitu, ale napisanej w tonacji serio, odwrócenie oceny obu bohaterów wskazuje, że czytelnik za autorem winien przyjąć perspektywę współczucia dla więźnia Labiryntu. W takim razie może ów „niewinny Minotaur” z perory Damastesa powinien być potraktowany poważnie, bo nie jest prostym i jednoznacznym sygnałem poetyckiego dystansu? Czy można by pójść jeszcze dalej i podważyć ironiczną lekturę wiersza?

Wiemy, że Herbert stwarza problemy interpretacyjne (pisał o tym Stanisław Barańczak w książce *Uciekinier z Utopii* 40 lat temu i niewiele się zmieniło od

tamtej pory¹). Jego utwory nie są jednoznaczne, za każdym razem mogą nas prowadzić w pułapkę odczytań kanonicznych, ostatecznych i pozbawionych wątpliwości, podczas gdy są one wewnętrznie dialogiczne, oparte na niepewności i nieusuwalnych napięciach. Domagają się współpracy z sobą, wchodzenia z nimi w rozmowę lub nawet spór – domagają się interpretacji.

Interpretacja - rozumienie świata

Interpretacja jest najtrudniejszą, a zarazem najważniejszą umiejętnością, którą powinien nabyć uczeń podczas lekcji języka polskiego. Pisano o tym dużo, nie będę tu powtarzał wszystkich argumentów uzasadniających tę tezę, a także nie będę wskazywał na wszystkie trudności z nią związane, zwrócę uwagę tylko na te fundamentalne. Trzeba jasno powiedzieć, że nauka interpretacji, choć najdogłębniej ćwiczona na materiale literackim, wykracza daleko poza literaturę i oznacza wyposażenie młodego człowieka w sprawność rozumowania, rozumienia rzeczywistości i porozumienia z drugim człowiekiem. Rola interpretacji w rozumieniu świata jest sednem filozofii hermeneutycznej Hansa-Georga Gadamera: „Właściwym wymiarem tego, co dane, okazuje się (...) pośredni świat języka. (...) Interpretacja rodzi nigdy niezrealizowane zapośredniczenie między człowiekiem a światem, i o tyle właśnie jest ona jedyną rzeczywistą bezpośredniością oraz realnością sprawiającą, że rozumiemy coś jako to coś” (Gadamer 2007, 220-221). Koncepcję tę na gruncie polskim rozwinął Michał Paweł Markowski, gdy zaproponował następującą definicję interpretacji:

[Interpretacja to] rozumienie znaczeń jakiegoś kawałka rzeczywistości. Różni się od opinii i przekonań tym, że daje się weryfikować na podstawie tego, o czym mówi. Interpretator zmierza do wydania prawdziwego sądu na temat rzeczywistości, to znaczy sądu, który podlega dyskusji, albowiem podlega weryfikacji danych (Markowski 2019, 345).

Zwróćmy uwagę na wyeksponowanie rozumienia świata, rzeczywistości, nie tylko tekstu. Według tej koncepcji wszelkie poznanie ma charakter językowy, a skoro tak, to za pomocą języka można zmierzać do zrozumienia i wyjaśnienia napotykaných w rzeczywistości fenomenów. Stąd rola interpretacji.

Aspekty poznania

Stanislas Dehaene przedstawił siedem definicji/aspektów uczenia się, a więc poznania (Dehaene 2021). Pierwszy polega na tym, że mózg reguluje parametry modelu zmysłów czy języka w kierunku dostrzeżenia tego, co dla niego nowe i specyficzne – to jest mechanizm podobny do nastawiania ostrości w aparacie fotograficznym. Przykładem może być wyregulowanie parametru języka, w którym słyszymy jakąś wypowiedź: żeby ją zrozumieć, trzeba nastawić się na słuchanie w konkretnym języku, bez przestawiania się nie sposób odczytać wypowiedzi, nawet jeśli jest ona sformułowana w języku, który znamy, ale w danym kontekście nie wydaje się oczywisty. Drugim aspektem jest wyzyskiwanie eksplozji kombina-

¹ Rozdział *Nieporozumienia* (Barańczak 1984).

torycznej. Jesteśmy bombardowani wielością impulsów ze świata zewnętrznego, wydaje się, że możemy tworzyć nieskończoną liczbę kombinacji w ich łączeniu, w przypadku języka to oznacza ogromne możliwości formułowania zdań w obrębie tego samego systemu. Trzeci aspekt procesu poznania to eksploracja przestrzeni możliwości. W świecie, który chcemy sobie ośwoić, mamy dużo dróg sprawdzania bogactwa, którym nas kusi lub którym przytłacza. Im więcej sprawdzimy, tym więcej się nauczymy, choć oczywiście ekonomia czasu i wysiłku sprawia, że ograniczamy eksplorację. Czwarty aspekt można zatem określić jako zawężanie przestrzeni wyszukiwania. W nieogarnionym świecie trzeba przestrzeń zawęzić, skupić się na takim wyjaśnieniu zjawiska, które pozwoli nam je zrozumieć. Kolejny aspekt to rzutowanie apriorycznych hipotez. Poznanie odbywa się w kontekście tego, co już wiemy, a zatem dla wyjaśnienia zjawiska, choćby przez analogię, wykorzystujemy stawiane przez nas hipotezy. One mają charakter aprioryczny, nawet jeśli wynikają logicznie z innych, uprzednich efektów poznania. Dalszym etapem jest weryfikacja tych hipotez. Szósty aspekt uczenia się (poznania) to minimalizowanie błędów. Zawsze pojawia się ryzyko popełnienia błędu w rozpoznaniu tego, co dla nas nowe – ważne jest, żeby umieć się cofnąć, skorygować ten obraz zjawiska, który nie jest zgodny z rzeczywistością. Równocześnie nie można się obawiać błędu, bo lęk przed niepowodzeniem unieruchamia nas w procesie poznania, niczego nowego się nie uczymy. Ostatni aspekt polega na optymalizacji funkcji nagrody. Chcemy poznawać coś nowego, bo to sprawia nam przyjemność. Co prawda, uczenie się połączone jest z trudem, ale zwieńczenie przynosi nagrodę w postaci uruchomienia obwodu nagrody w mózgu.

W interpretacji dostrzegamy właśnie te aspekty. Regulujemy parametry modelu lektury, skupiamy uwagę na tym, żeby zrozumieć czytany utwór, ustawiamy go w jakimś kontekście, uruchamiamy wobec niego oczekiwania, wyzyskujemy różne kombinacje odczytań, eksplorujemy przestrzeń możliwości interpretacyjnych, rzutujemy aprioryczne hipotezy zrozumienia tekstu, które następnie weryfikujemy. Zawsze ryzykujemy błąd w interpretacji, ale możliwość pojawienia się go nie powinna nas paraliżować i przepełniać lękiem, na odwrót – trzeba się nauczyć zarówno minimalizowania błędów, jak i analizowania ich przyczyn. Wreszcie – interpretacja może i powinna być źródłem satysfakcji.

Na gruncie dydaktyki z tym specyficznym sposobem poznania w postaci interpretacji spotykamy się, gdy dostrzegamy, jaką rolę w nauce na lekcjach różnych przedmiotów odgrywają interpretacje danych, faktów, przebiegu funkcji itd., a także interpretacja tekstów w postaci np. historycznej krytyki źródeł. To jest część wspólna różnych dziedzin wiedzy: ćwiczenie samodzielnego myślenia, mierzenie się z tekstami i faktami, rozumienie ich, stawianie hipotez i tez oraz ich dowodzenie². Nas jednak interesuje specyficzny typ interpretacji, szczególnie wymagający, czyli interpretacja dzieła literackiego.

² Przykład konfrontacji doświadczeń różnych przedmiotów, między innymi właśnie w obszarze interpretacji, możemy spotkać w następujących publikacjach: *Szkoła samodzielnego myślenia* (Białek i in. 2013), *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. (Bulkowski, Kaźmierczak 2024), *Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego i matematyki* (Federowicz 2018), *Błąd w dydaktyce* (Biedrzycki, Chrzanowski, Ostrowska 2024).

Bariery i ich pokonywanie

Mamy tu do czynienia z dużym problemem, bo utwór z natury rzeczy nie jest tekstem o prostym i jednoznacznym przesłaniu. To znaczy może taki być, ale wówczas dużo traci ze swojej literackości, prześlizguje się w stronę publicystyki, prostego przekazu, może kaznodziejstwa, nie budzącej wątpliwości perswazji czy wyrażenia wspólnych dla jakiejś zbiorowości emocji. Wybitna literatura najczęściej jest wieloznaczna i stawia przed czytelnikiem wymaganie uważnej lektury, w której odczytania mogą się poważnie różnić.

W tej sytuacji wyzwaniem dydaktycznym jest wdrożenie ucznia w taki styl czytania, w którym zmierzy się on z wielowymiarowością dzieła literackiego, jego polisematycznością, niejednoznacznością, z możliwością różnych dróg rozumienia, a w konsekwencji przeżywania tekstu i odpowiadania nań. Od razu jednak pojawia się dylemat: na ile możemy sobie pozwolić, gdzie należy wyznaczyć granice interpretacji. Czy ich wyznaczenie nie jest czasem ograniczeniem wolności czytelnika, czy z kolei wolność nie oznacza dowolności i kiedy interpretacja staje się niezobowiązującą opinią?

Zacznijmy od barier, które dzielą nas od interpretacji, czy inaczej – barier zatrzymujących odbiorców w obrębie interpretacji gotowych, narzuconych, przekazanych do odtwarzania. To częsta praktyka w polonistyce szkolnej. Można wskazać różne jej źródła. Zasadniczym jest przekonanie o istnieniu w dziele znaczenia, które należy tylko odkryć i wydobyć. Utwór literacki traktowany jest jako – co prawda bardziej skomplikowany i ozdobny w swojej formie – przekaz, w gruncie rzeczy jednak taki jak inne wypowiedzi. Ważne okazuje się zatem zrozumienie tego, co w nim jest zawarte. Niejednokrotnie oznacza to rekonstrukcję *intentio auctoris*, w strywalizowanej postaci sprowadzonej do pytania: „Co autor miał na myśli?” Oczywiście tekst literacki był pisany z jakąś intencją, zarazem jednak jego istota nie sprowadza się do prostego przekazu, gdyż taki nie potrzebowałby formy literackiej ani swego rodzaju literackiego szyfru. Innym źródłem praktyki przekazywania gotowej interpretacji jest wiara w autorytet. Pokłada się ufność w autorytet bardziej doświadczonych czytelników, a zwłaszcza badaczy literatury. W tej sytuacji nauczyciel sam staje się medium przekazującym to, co inni już ustalili (lub niekiedy co sam ustalił i czego naucza mocą własnego autorytetu). To mocno się wiąże z lękiem – trzecim źródłem praktyki odtwarzania. Lękiem przed samodzielnością, która często może się łączyć z nieudolnością wnikania w znaczenia zawarte w tekście, rozumowania, dowodzenia stawianych tez, argumentowania.

Jeśli chcemy uczniów wyposażyć w umiejętność uważnego czytania, negocjowania znaczeń i przekonywania do swoich racji, zamiast przekazywać gotowe wykładnie dzieła, powinniśmy pokazać im, jak pokonywać bariery oporu przed samodzielnością interpretacji. Spotkanie z tekstem ma być nauką wnikliwej lektury, a jej warunkiem jest wolność; nie oczekiwanie wydobywania gotowego sensu, lecz spotkanie ucznia-czytelnika z tekstem, podjęcie przez niego wysiłku wydobywania różnych znaczeń, wchodzenia w dialog z utworem i innymi czytelnikami, wskazywania argumentów świadczących za prawomocnością odczytania.

Trzeba pamiętać, że uczeń – gdy wejdzie w dorosłe życie – będzie musiał samodzielnie sobie radzić z interpretacją poznawanych tekstów i ogólnie rzeczywistości, z weryfikacją rozumienia różnych przekazów, a także z rozumowaniem i budowaniem argumentów. Ażeby się mierzyć z tym, co nowe w procesie poznania, potrzeba odwagi. Nauka interpretacji powinna być nauką przełamywania lęku. Dlatego pożyteczna jest Derridiańska kategoria inwencji (Derrida 1996). W spotkaniu z utworem literackim potrzebna jest wyobraźnia. Tekst stanowi wyzwanie, przed którym łatwo zdezerterować, mówiąc, że zbyt trudny, niezrozumiały, niejasny albo zgoła głupi i pozbawiony sensu (częste argumenty uczniów nieradzących sobie z lekturą). Nie, interpretacja to konfrontacja z czymś, co nas zaskakuje, co nie jest oczywiste, dziwi (czasem w negatywnym sensie), ale zarazem po pokonaniu wewnętrznego oporu może (choć przecież nie musi) otworzyć przed nami nieznaną jeszcze perspektywę poznawczą. Jest spotkaniem z Innym w tekście lub Innym stojącym za tekstem.

Herbertowskie postrzeganie Minotaura niewątpliwie może wpędzić w konfuzję. Kto zna mitologię, w jakiegokolwiek narracji (Parandowskiego, Gravesa, Kubiaka), wie, że owa kreatura u starożytnych budziła strach i wstręt. Nie inaczej u potomnych. To Tezeusz, choć okrutny, był herosem. Oczywiście określenie „niewinny Minotaur” nie jest oksymoronem, w potworze nie ma winy zawinionej, etycznej, z perspektywy odbiorców mitu jest w nim jednak wina paradoksalna – samego istnienia, skażonego pochodzenia, bycia strasznym i odrażającym, budzącym uzasadniony strach. Herbert niewinność Minotaura wprowadza jednak w dwóch odrębnych kontekstach: narracji Prokrustesa i narracji kogoś opowiadającego jego „prawdziwą historię”. Dla czytelnika stanowi to zadanie konieczności skonfrontowania tych dwóch opowieści, dostrzeżenia ich niejednoznaczności i uwikłania w sytuację narracyjną, która w obu przypadkach jest radykalnie odmienna.

Trudnością w lekturze może być bezwzględne zaufanie mitowi czy raczej zakorzenionemu w kulturze jego rozumieniu. Inną trudnością może być coś odwrotnego, mianowicie naiwne przyjęcie argumentacji Prokrustesa i bezkrytyczne uznanie wersji z *Historii Minotaura* za „prawdziwą”. W jednym i drugim przypadku odbiór staje się jednostronny i zmierzający do ujednoznacznienia wymowy obu tekstów. Wyobrażalna jest jeszcze jedna sytuacja – lęk interpretacyjny powodujący, że czytelnik (uczeń) oczekuje rozstrzygnięcia jego wątpliwości, podania mu gotowej wykładni, bo niepewność powoduje dyskomfort.

„Niewinny Minotaur” powinien prowokować do refleksji i dialogu. Tak jak Herbert dokonywał reinterpretacji mitu, tak czytelnik (uczeń) ma prawo, a nawet w pewnym sensie obowiązek podjąć dialog czy wręcz wejść w spór z autorem. Herbert przecież wskazuje kierunek, nie rozstrzyga. Współczucie, z jakim Prokrustes mówi o Minotaurze, jest podejrzanym. Można to dostrzec dopiero, gdy się dokładnie przeczyta cały wiersz, czyli przemowę protagonisty. I gdy się dojrzy ironię, z jaką jest on wprowadzony do utworu. Skoro zbrodniarz opowiada o niewinności potwora, sytuacja sama sprawia, że wartościowanie poddaje się falsyfikacji i możemy powrócić do tradycyjnego postrzegania syna Pasifae. Tylko czy na

pewno? Czy istotnie fakt i jego interpretacja przedstawiane przez kogoś, komu nie ufamy, musi powodować, że on w tym względzie nie mówi prawdy lub jego ocena jest bezwartościowa?

Sprawa w *Historii Minotaura* też nie jest oczywista. Czym jest owo źródło podawane jako „prawdziwe”? Z jakiej perspektywy jest w nim podana narracja? Istotnie powinniśmy współczuć Minotaurowi? A może wpływa się na nasze uczucia i nimi manipuluje? Jeśli jednak tekst potraktować serio, a wiele wskazuje, że tak należy uczynić, to dostrzegamy w potworze z Krety każdego, kto nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom, kto podlega opresji wynikającej z kultury nieakceptującej odmienności.

Każda z tych dróg interpretacyjnych wymaga uważności w lekturze, ale też przekraczania przeszkód stojących na drodze rozumienia tekstu. Dlatego ważne jest, żeby czytelnik (uczeń) miał świadomość istnienia tych przeszkód, gdyż mogą one powodować, że jego odbiór (utworu literackiego, postu na portalu internetowym, spotkanego człowieka, zdarzeń politycznych, informacji dotyczących zdrowia...) uwarunkowany jest sytuacją, w jakiej ów odbiór się dokonuje. W opisywanym tutaj przypadku przeszkody mogą mieć rozmaity charakter. Przede wszystkim znajomość mitu w klasycznej wersji powoduje, że jego rewizja wydaje się nadużyciem – nie każdy jest gotowy do akceptacji wersji zreinterpretowanej, a nawet zdekonstruowanej (nie w imię założeń teoretycznych, ale w praktyce, choćby i mimowolnie). Trudność stanowi dostrzeżenie pięter instancji nadawczych: w wierszu *Damastes z przydomkiem Prokrustes* mówi to sam Damastes, dopuszczający go do głosu „konferansjer” – wypowiadający się w tytule, wreszcie nadrzędny podmiot ironizujący. W *Historii Minotaura* mamy jakieś „prawdziwe” źródło i przytaczającego je narratora, przy czym nie wiadomo, ile informacji pochodzi od niego, ile z owego źródła. Nie jest proste dostrzeżenie tych skomplikowanych gier literackich, wobec czego lektura może wieść ku uproszczeniu. Bariere niejednokrotnie stanowią przed-sądy, w znaczeniu wprowadzonym przez Gadamera (Gadamer 1979), które ustawiają, a przynajmniej warunkują lekturę. Może to być słownictwo, jakim się posługuje odbiorca – na przykład słowo „niewinny”, które na pozór ma jednoznaczny sens, bywa odbierane nieufnie (stąd pytanie „któż jest bez winy?” lub pogardliwe określenie „niewiniątko”). Może to być coś więcej, językowy obraz świata, w którym nie mieści się połączenie „niewinny Minotaur” albo „język finalny” w ujęciu Rorty’ego, zawierający spójny system oceny rzeczywistości i jej wartościowania (Rorty 2009). W każdym z tych przypadków ważne jest wypracowanie samoświadomości: z jakiej perspektywy czytam, co dla mnie znaczą słowa, jakie są moje przed-sądy?

Istotne jest życiowe i lekturowe doświadczenie czytelnika. W odbiorze wiersza *Damastes z przydomkiem Prokrustes* mówi dużą rolę może (a nawet powinna) odegrać wrażliwość na funkcję perswazyjną tekstu, na manipulację, propagandę, wpływanie na nasze emocje. Niewątpliwie inaczej ten wiersz przeczyta ktoś znający nowomowę, jej frazeologię i specyficzną logikę dowodzenia racji, aniżeli ktoś niedostrzegający pułapek tego rodzaju języka. W lekturze *Historii Minotaura* dużą rolę odgrywa empatia wobec osób skazanych na wykluczenie. Te czynniki popro-

wadzą w stronę interpretacji odkrywającej istotne dla obu utworów znaczenia. Same jednak też mogą stanowić przeszkody, bo rodzą pokusę ujednoznaczniania – wiersz czytany będzie tylko w kluczu politycznym, a proza jako utwór interwencyjny, a nawet dydaktyczny. Tymczasem oba jednoznaczności się wymykają.

Oczywiście nie każdy dostrzeże migotliwość znaczeń w utworze. A nawet niewielu czytelników ją od razu zauważy. Dlatego przy interpretacji konieczne są: dialog, dyskusja, konfrontowanie różnych odczytań, przedstawianie własnych stanowisk i argumentowanie. Dopiero w ich rezultacie może dojść do ustalania stanowisk, choć możliwe jest przecież przyjęcie protokołu rozbieżności, z zaznaczeniem wszakże, iż lektury mogą być odmienne i niekiedy sprzeczne, ale dopuszczalne z perspektywy tekstu, natomiast wyznaczone przez rozmaite doświadczenia życiowe i kulturowe, różne przed-sądy i słowniki, niejednakową wrażliwość.

Wolność, odwaga i dyscyplina interpretacji

W podjęciu samodzielnego wysiłku interpretacyjnego konieczne są zatem wyobraźnia, inwencja i odwaga. Wszystkie trzy są potrzebne po to, żeby wejść w relację z utworem, uważnie weń się wczytać, próbować dostrzec w nim różne znaczenia, zaproponować zrozumienie i uzasadnić je, równocześnie przekroczyć oczywiste – wydawałoby się – własne uwarunkowania, uświadomić je sobie i bez strachu przyznać się do tego, dlaczego czytam w określony sposób, kim jestem w akcie lektury.

Osiągnięcie takiego celu jest bardzo trudne, ale to on stanowi o sensie nauczania literatury, a nawet więcej – on jest ważny w dalszym życiu młodego człowieka, gdy będzie musiał w różnych sytuacjach przeprowadzać proces rozumienia i uzasadniania swojego pojmowania jakichś tekstów, wszelkich aktów komunikacji, zjawisk, faktów. Dążenie do tego celu może się jednak wiązać z niebezpieczeństwem wyobraźni, inwencji i odwagi bez granic, czyli dowolności w interpretacji. Tego boją się nauczyciele, którzy nie pozwalają uczniom na swobodne wypowiedzi o utworze i przedstawiają im interpretacje gotowe. Pojawia się zatem kwestia rozstrzygnięcia, gdzie przebiegają granice, których przekroczyć nie wolno.

Spory o granice interpretacji stanowią powracający motyw humanistyki. Niejednoznaczność rozstrzygnięć powoduje, że rodzi się lęk przed podejmowaniem wysiłku samodzielnego rozumienia dzieł literackich. Niejednokrotnie dotyczy to naukowców i krytyków, którzy dążą do ustalenia jednej obowiązującej egzegezy tekstu wedle reguł badań historycznoliterackich, gdy rekonstruuje się kontekst macierzysty utworu, docieka się intencji autora czy przedstawia się dzieje recepcji bez propozycji rozstrzygnięcia tego, jak według uczonego należałoby odczytywać dzieło. To jednak z kolei rodzi sprzeciw zwolenników interpretacji swobodnej, twórczej, ale narażonej na ryzyko swawoli lekturowej, odkrywania w tekście tego, co sami weń włożyliśmy (wedle stwierdzenia Nietzschego), interpretacji niejednokrotnie uzależnionej od ideologii lub osobistych doświadczeń badacza.

Wyrazistym przykładem sporu wokół tego problemu jest dyskusja między Umberto Eco, Richardem Rorty'm i Jonathanem Cullerem na temat nadinterpretacji (Eco, Rorty, Culler, Brooke-Rose 1996). Eco rozróżnia *intentio auctoris* (która jest możliwa do odczytania w procesie żmudnych badań biograficznych, jednak nie jest wcale koniecznym warunkiem lektury), *intentio lectoris* (skutkującą dowolnością i w efekcie przynoszącą ryzyko nadinterpretacji) oraz *intentio operis* – wpisanych w dzieło potencjalnych sensów. Właśnie *intentio operis* stanowi kryterium oceny interpretacji, gdyż nie zawęża jej do rekonstrukcji zamierzeń autorskich ani nie pozostawia pełnej swobody czytelnikowi. To nie znaczy, że czytelnik odgrywa mniejszą rolę, wręcz przeciwnie – bez niego dzieło pozostałoby tylko niezrealizowaną potencjalnością, niemniej jednak interpretacja musi być ograniczona przez kod dzieła, który w procesie lektury ma być odczytany. Wedle tej koncepcji jakość interpretacji zależy od kompetencji czytelniczej. O ile jednak trudno wyrokować, które odczytanie dzieła jest prawidłowe lub najlepsze, o tyle da się wyznaczyć reguły zakreślające orzeczenie, które jest złe, nietrafne lub przynajmniej gorsze od innych. W tym sporze zdecydowanie oponuje Rorty. Jego zdaniem wartość dzieła zasadza się na jego produktywności, potencjale wykorzystania go przez czytelnika, który tak w istocie sam nadaje mu sens w procesie negocjacji znaczeń. Mniej radykalny jest Culler, choć i on raczej staje po stronie swobody czytelniczej i gotowości do permanentnej reinterpretacji literatury, czemu oczywiście sprzyja uważna lektura. Co jednak dla Cullera ważne, trudno wyrokować, gdzie przebiega granica między interpretacją a nadinterpretacją, natomiast można mówić o rozumieniu i nadrozumieniu dzieła. Rozumienie byłoby procesem lektury bliskim koncepcji Eco, nadrozumienie zaś oznaczałoby zadawanie dziełu pytań, które ono samo pomija.

O ile porzucenie dociekania *intentio auctoris* wydaje się punktem zgody między dyskutantami, co jest być może oczywiste w kontekście *Śmierci autora* Rolanda Barthesa (Barthes 1999), o tyle nie ma zgody co do tego, w jakim stopniu rozdzielone są *intentio lectoris* i *intentio operis*. Przesunięcie akcentów nie oznacza, że dla Rorty'ego, a tym bardziej Cullera, dzieło jest tylko pretekstem dla twórczej interpretacji, ale jednak na pierwszy plan wysuwają oni wolność czytelnika.

Właśnie ta wolność bywa powodem niepokoju. Susan Sontag napisała szkic *Przeciw interpretacji* (Sontag 2012), samym tytułem prowokując do tego, żeby w ogóle porzucić aktywność interpretacyjną, gdyż powoduje ona zafałszowanie dzieła. W istocie Sontag nie tyle ogólnie interpretację odrzucała, ile jej specyficzną, poddaną ideologicznym założeniom wersję, w której dzieło znika na rzecz zewnętrznej wobec niego wykładni. Podobnie jest w artykule Cleantha Brooksa *Herezja parafrazy* (Brookes 2007), gdzie przedmiotem krytyki była inna forma swobodnej lektury dzieła, polegająca na zastąpieniu dzieła jego arbitralną wykładnią i parafrazą, która właściwie istnieje niezależnie od tekstu będącego jej podstawą. U obojga autorów ważne było wezwanie do poważnego traktowania utworu, dostrzegania jego literackiej specyfiki.

Niezależnie od stanowisk zajmowanych w tym sporze można przyjąć, że granicą interpretacji staje się samo dzieło. Nie tylko jako potencjalność i pretekst,

ale jako tekst sam w sobie, który zawiera konkretne sensy, choć w spotkaniu z czytelnikiem mogą się one aktualizować w rozmaity sposób. Jako ograniczenie swobody czytelniczej można, za Paulem Ricoeurem, przyjąć zasadę uprawomocnienia: każda teza interpretacyjna musi znaleźć potwierdzenie i uzasadnienie w czytany utworze, jego formie, strukturze, języku, budowie fabularnej, symbolice itd. (Ricoeur 1989).

Granice te można wytyczyć na różne sposoby. Michał Paweł Markowski pisze o ustalaniu interpretacji, argumentowaniu, wzajemnym przekonywaniu się, wskazywaniu w tekście dowodów na jego zrozumienie – przeciwstawia interpretację opinii, która może nie podlegać dyscyplinie, może tekst traktować tylko jako pretekst dla ekspresji własnych poglądów. Dodaje, że interpretacja jest formą budowania wspólnoty, drogą do wyjaśniania rzeczywistości, a w konsekwencji do wypracowywania społecznego konsensusu (Markowski 2019). Budowana jest wspólnota interpretacyjna, według koncepcji Stanleya Fisha (Fish 2002) z jednej strony umożliwiająca sam akt interpretacji, gdyż stwarzająca sytuację, w której można i chce się go podejmować, a z drugiej strony zakreślająca granice w postaci praw rządzących tą wspólnotą (język, wartości, sposoby czytania) – a w konsekwencji sprawiająca, że lektura dokonuje się zbiorowo, w zderzeniu indywidualnych odczytań, wzajemnie weryfikowanych, uzgadnianych i negocjowanych.

Bartosz Brożek proponuje rozumienie interpretacji jako parafrazy tekstu, w której zostaje zawężona wiązka znaczeń generowanych przez ten tekst. Zauważmy, że jest to inne postrzeganie parafrazy niż u Brooksa – według Brożka ona nie zastępuje dzieła, tylko pozwala na wyrażenie jego zrozumienia. Parafrazy mogą być różne, przy czym nie wszystkie są dopuszczalne. Za właściwą czytelnik uzna tę, która jest zgodna z kontekstem, a zatem z innymi znaczeniami zawartymi czy to w samym tekście, czy w tekstach mu bliskich z różnych powodów (na przykład historycznych), a także z wiedzą tła, czyli obrazem świata czytelnika. Interpretacja nie jest zatem dowolna, choć jednak pozostaje relatywna i nigdy nie będzie definitywnie skończona – przynajmniej nie możemy stwierdzić jej finału (Brożek 2014).

Konkretne zasady falsyfikowania niewłaściwych interpretacji wymienia Henryk Markiewicz enumeratywnie, choć katalog ten nie jest u niego wyczerpany (Markiewicz: 1996). Najogólniej można powiedzieć, że sprowadzają się one do zrozumienia tekstu na różnych poziomach sensów – od słów po wyższe układy znaczeniowe, właśnie zrozumienia, które musi poprzedzić interpretację jako interakcję z tekstem. W przypadku słów może się to wydawać oczywiste, ale przestaje takie być, gdy mamy do czynienia z utworami z odległych epok lub wykorzystującymi język różnych grup społecznych, gdzie stosuje się leksykę nie-
tożsamą z leksyką ogólnego, oficjalnego języka literackiego (np. współcześnie język młodzieżowy lub korporacyjny). Bywa jednak i tak, że autor, podejmując grę z językiem, nadaje słowom swoje sensy. Mniej jednoznaczna jest sytuacja z odczytaniem wyższych układów znaczeniowych. Markiewicz zwraca uwagę, że nie powinno się proponować interpretacji jawnie sprzecznych z kontekstem macierzystym utworu, zmieniać w lekturze konwencji dzieła (np. odczytywać

powieści realistycznej jako symbolicznej), przypisywać metaforom i symbolom znaczeń niespójnych z tekstem całości utworu itd., czyli interpretacja nie może być niezgodna z samym dziełem.

Każda z tych koncepcji zakłada, że wolność interpretacyjna jest ograniczona przez czytany tekst. Granica wyznaczona zostaje tam, gdzie zaczyna się – owszem, być może sprowokowana przez dzieło – własna opinia, gdzie uruchamiają się odczucia czytelnika, ważne dla niego samego, ale nie stanowiące odpowiedzi na utwór, wreszcie: gdzie występuje niezrozumienie tego, co napisane.

Wieloznaczność utworu

Jak to się ma do wieloznaczności dzieła? Granice, zależnie od wnikliwości lektury, rozszerzają się; inwencja, wyobraźnia i odwaga pozwalają dostrzegać coraz więcej, zarazem jednak muszą podlegać dyscyplinie bliskości tekstu. Każda koncepcja powinna podlegać uprawomocnieniu, uzasadnieniu, przedyskutowaniu, zderzeniu z innymi koncepcjami, a także „przeczytaniu samego siebie”, czyli uświadomieniu sobie własnych przed-sądów, emocji, powodów takiego, a nie innego odczytania sensów tekstu i wywołanych przezeń emocji, „słownika finalnego”, którym się posługujemy i własnego językowego obrazu świata.

Gdzie przebiegają granice interpretacji obu utworów Herberta, a zwłaszcza przywołanych fragmentów o Minotaurze? W przypadku wiersza *Damastes z przydomkiem Prokrustes* mówi określenie „niewinny Minotaur” powinno być mocno powiązane z kontekstem całego utworu – kto mówi, w jakiej sytuacji, z jakiej pozycji się wypowiada, jaki jest tok jego argumentacji? Oczywiście zmienia się to w zderzeniu z innym kontekstem, czyli *Historią Minotaura*. Nasuwają się wówczas pytania o możliwość jednoznacznego rozstrzygnięcia oceny tej postaci. Granice zostają poszerzone. Pojawia się dwuznaczność. Nadal jednak pozostajemy blisko obu tekstów. Szukamy w nich argumentów. Kolejnym kontekstem są różne odczytania mitu. Granice znów się rozszerzają, ale nadal wyznaczone są przez obecne w kulturze wątki rozumienia motywu Minotaura. Innym kontekstem jest cała twórczość Herberta i jego przewrotne reinterpretacje kulturowych wątków, jego ironia oraz związana z nią migotliwość sensów.

Jak widać, nie ma potrzeby zawężania granic interpretacji. Za każdym razem jednak przy odnajdywaniu nowych dróg lektury trzeba je poddawać refleksji i konfrontować z samym tekstem. Przecież niewłaściwe byłoby przypisywanie obu opowieściom, w których pojawia się Minotaur, znaczeń jawnie sprzecznych z tekstami, odczytywanie ich według nietrafnej konwencji (na przykład realistycznej; choć oba utwory na pozór otwierają taką możliwość, niemniej jednak pozostajemy w obrębie mitu), pominięcie faktu, że wprowadzona jest w nich wyraźna rama narracyjna. Proces ten wart jest wysiłku, bo jego zwieńczenie to optymalizacja nagrody, zadowolenie z poznania czegoś nowego – w naszym wypadku satysfakcja z wejścia w dialog z tekstem.

Zwrócenie uwagi na proces poznawczy jest w kontekście interpretacji ważne, bo rozważane kwestie przełamywania barier i wyznaczania granic są wpisane

w ów proces. Z jednej strony trzeba pokonywać ograniczenia i zdobywać się na samodzielność zrozumienia utworu literackiego, z całą jego złożonością i wieloznacznością. Z drugiej jednak strony konieczne jest wypracowanie dyscypliny i umiejętności minimalizowania błędu, weryfikowania prób interpretacyjnych za pomocą sprawdzonych reguł.

Szkolnej nauki interpretacji nie można izolować od poznania rzeczywistości w ogóle. Interpretacja rozciąga się między biegunem esencjalizmu, czyli przekonania o istnieniu wpisanego w dzieło sensu, który trzeba tylko rozpoznać, a biegunem kreacjonizmu, czyli wytwarzania sensu w procesie lektury. To oczywiście ekstrema. Esencjalizm grozi dogmatyzmem, odtwarzaniem ustalonych, gotowych interpretacji. Kreacjonizm może prowadzić do dowolności i ignorowania samego dzieła. Trzeba tak uczyć, żeby uczeń miał odwagę proponowania i uzasadniania własnego odczytania utworu. Powinien ćwiczyć się w dyscyplinie rozumowania i wykazywania prawomocności swojej lektury. To bagaż samodzielnego, odważnego, krytycznego i uważnego myślenia oraz poznawania świata.

A co z „niewinnym Minotaurem”? To wyzwanie dla umysłu, przedmiot rozważań i dyskusji, bez jednoznacznego rozstrzygnięcia. I o to chodzi. Literatura pokazuje, że świat jest skomplikowany i nie ma niebudzącego wątpliwości wyjaśnienia. Trzeba odważnie to dostrzec i w sensowny sposób o tym opowiedzieć.

Bibliografia:

- Białek Kinga i in., 2013, *Szkoła samodzielnego myślenia*, Warszawa.
- Barańczak Stanisław, 1984, *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Londyn.
- Barthes Roland, 1999, *Śmierć autora*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 249-253.
- Biedrzycki Krzysztof, Chrzanowski Marcin, Ostrowska E, Barbara, 2024, *Błąd w dydaktyce: przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne. Na podstawie rozwiązań zadań badania PISA*, Warszawa.
- Brookes Cleanth, 2007, *Herezja parafrazy*, w: Burzyńska A., Markowski M. P. (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Kraków, s. 155-170.
- Brożek Bartosz, 2014, *Granice interpretacji*, Kraków.
- Bulkowski Krzysztof, Kaźmierczak Joanna (red.), 2024, *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, Warszawa.
- Dehaene Stanislas, 2021, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków.
- Derrida Jacques, 1996, *Psyché. Odkrywanie innego*, w: Nycz R. (red.) *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków, s. 81-107.
- Eco Umberto, Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine, 1996, *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków.
- Federowicz Michał, Biedrzycki Krzysztof, Hącia Agata, Białek Kinga, Karpiński Marcin, 2019, *Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego. Wyniki badań i wnioski z warsztatów*, „Edukacja Filozoficzna” nr 65, s. 5-32.

- Fish Stanley, 2022, *Interpretacja, retoryka, polityka*, Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2007, *Tekst i interpretacja*, w: Burzyńska A., Markowski M. P. (red.) *Teorie literatury XX wieku. Antologia* Kraków 2007, s. 213-241.
- Gadamer Hans-Georg, 1979, *Rozum, słowo, dzieje*, Łukasiewicz M., Michalski K. (przeł.), Warszawa.
- Herbert Zbigniew, 2001, *Historia Minotaura*, w: *Król mrówek*, Kraków, s. 90.
- Herbert Zbigniew, 1983, *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi*, w: *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, Paryż, s. 49.
- Markiewicz Henryk, 1996, *O falsyfikowaniu interpretacji literackich*, „Pamiętnik Literacki”, nr 1, s. 59-74.
- Markowski Michał Paweł, 2019, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków.
- Ricoeur Paul, 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Graff P., Rosner K. (przeł.), Warszawa.
- Rorty Richard, 2009, *Przygodność, ironia, solidarność*, Popowski W. J. (przeł.), Warszawa.
- Sontag Susan, 2012, *Przeciw interpretacji*, w: *Przeciw interpretacji i inne eseje*, Pasicka M., Skucińska A., Żukowski D. (przeł.), Kraków, s. 11-26.

O autorze:

Krzysztof Biedrzycki - Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Historyk literatury, krytyk literacki, badacz edukacji. Zajmuje się literaturą XX i XXI wieku. Bada praktykę interpretacji zarówno w krytyce literackiej, jak i w nauczaniu.

