

Dialog z tekstem *Stół rodzinny* Ewy Lipskiej

A dialogue with the poem *Family Table* by Ewa Lipska

Barbara Myrdzik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
ORCID: 0000-0001-6676-01660

Streszczenie: Prezentowany tekst jest pomyślany konceptualnie jako dialog toczący się między autorami koncepcji hermeneutycznej, tekstem Ewy Lipskiej, a interpretatorem. Intencja ta znajduje odzwierciedlenie w kompozycji dyskursu: pierwsza część tekstu wprowadza czytelnika w zagadnienia interpretacji hermeneutycznej, zapoznając go z pojęciem języka, kręgiem hermeneutycznym i innymi czynnikami wpływającymi na proces rozumienia. Druga część to działania na tekście Ewy Lipskiej *Stół rodzinny*; jest to interpretacja z komentarzem. Sytuuje ona pojęcie „stołu rodzinnego” w ramach tradycji, odnosząc się do przemian zachodzących w czasach współczesnych. Przedstawiono w nim również propozycję zajęć szkolnych związanych z wierszem Ewy Lipskiej.

Słowa kluczowe: dialog, interpretacja, tradycja, język

Abstract: The presented text is conceptually designed as a dialogue occurring between the authors of the hermeneutic concept, Ewa Lipska's text, and the interpreter. This intention is reflected in the composition of the discourse: the first part of the text introduces the reader to the issues of hermeneutic interpretation, familiarizing them with the concept of language, the hermeneutic circle, and other factors influencing the process of understanding. The second part demonstrates actions on Ewa Lipska's text "Family Table": it is an interpretation carried out with commentary. It situates the notion of the "family table" used by the author within tradition, referring to the changes occurring in contemporary times. It also presents a proposal for school activities related to Ewa Lipska's poem as a type of exercise assignment.

Key words: dialogue, interpretation, tradition, language

Interpretacja w ujęciu Gadamera i Ricoeura

Czym jest interpretowanie? Z pewnością nie wyjaśnianiem ani pojmowaniem, raczej rozumieniem i wykładaniem. Jednakże w interpretacji zawiera się jeszcze coś innego.



„Deuten” znaczyło pierwotnie ‘pokazywać kierunek’. Ważne jest to, że interpretacja nie pokazuje celu, lecz tylko kierunek – wskazuje otwartą przestrzeń, która może być rozmaicie wypełniona (Gadamer 1993, 291).

Przedstawiony w tekście sposób odczytywania utworu jest zapisem ludzkiego działania, które – zdaniem Ricoeura – „jest pod wieloma względami quasi-tekstem”, skierowanym do czytelników, z których każdy może wyrazić nań zgodę lub sprzeciw i zaproponować swoją wersję porozumienia z tekstem. Pojęcie działania w prezentowanym tekście zostało użyte jako ekwiwalentne wobec pojęcia praktyki. Chodzi o takie kulturowe praktyki, jak np.: obserwacja, przypomnienie, porównanie, opowiadanie, opisywanie, przedstawianie, inscenizowanie, malowanie itd. (Bachmann 2012, 474). Działanie jest poznaniem uczestniczącym, usytuowanym zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz tekstu. W proponowanej interpretacji służy też argumentacji wskazującej, że hermeneutyka jest teorią w działaniu o demokratycznym adresie.

Dialog z tekstem, mimo możliwego napięcia, a nawet początkowej niechęci, odtrącenia przez uczestników, doprowadzić może do porozumienia lub uzasadnienia odmowy. Nawet ten ostatni efekt jest lepszy niż bierny odbiór przekazu nauczyciela, gdyż wywołuje dynamiczną wymianę zdań, poglądów, aktualizuje dotychczasową wiedzę i gust czytelnika. Przyjrzyjmy się, jak uzasadniają koncepcję dialogu dzieła z czytelnikiem Hans-Georg Gadamer i Paul Ricoeur.

Tekst pisany jako dzieło sztuki w świetle hermeneutyki nie jest skończoną, spójną i informującą całością, nie jest też przedmiotem biernym, który, nie mogąc bronić się przed nadużyciami interpretatora, wystawia się na wszelkie „na nim” manipulacje. W akcie czytania i interpretowania tekst jest i staje się partnerem dialogu, który dzięki lekturze zostaje przywrócony życiu (szczególnie odnosi się to do tekstów dawnych) i wzywa do rozmowy. Zdaniem Georga-Hansa Gadamera:

Język jest więc prawdziwym centrum ludzkiego bytowania – jeżeli widzi się go w jemu tylko właściwej dziedzinie, w dziedzinie ludzkiego współbycia, dziedzinie porozumienia, stale na nowo narastającej zgody, niezbędnej ludzkiemu życiu tak bardzo jak powietrze, którym oddychamy. Człowiek jest rzeczywiście, tak jak powiedział Arystoteles, istotą mówiącą. Albowiem wszystko, co ludzkie, powinniśmy dać sobie powiedzieć (Gadamer 2011, 295).

Niemiecki filozof sugeruje, że najważniejszym przejawem życia społecznego jest rozmowa, której efektem będzie porozumienie¹. W lekturze tekst jest traktowany jako Inny (Gadamer 1993, 259), więc interpretator nie może „brać go w posiadanie”, lecz zakłada relację wzajemności. Według Gadamera istnieją trzy fazy interpretacji, wymagające od czytelnika innych predyspozycji i umiejętności. Pierwsza, nazwana interpretacją w węższym rozumieniu lub w późniejszych pracach tego autora – *spełnianiem* wymaga od odbiorcy umiejętności czytania, czyli zdolności odczytywania tekstu jako sensownej wypowiedzi. Można tę umiejętność

¹ W niniejszym tekście wykorzystałam swoje wcześniejsze publikacje: *Lektura jako źródło mądrości. O koncepcji interpretacji H-G. Gadamera i P. Ricoeura*, (Myrdzik 2006, 71-84) oraz „*Działania na tekście*” z perspektywy etyki czytania (Myrdzik 2015, 49-60).

nazwać czytaniem ze zrozumieniem albo obrazowo porównać do tworzenia przekładu z obcego języka na własny.

Druga faza – interpretacja w szerszym znaczeniu pojęcia, zwana też przez autora *wypełnieniem* – przywołuje na myśl Ingardenowskie pojęcie schematu, który zarysowuje się w dziele i domaga się wypełnienia. O tym Gadamer mówi następująco: „Język poezji otwiera wolne przestrzenie myślowe, wypełniane przez czytelnika. Wypełnianie tego dokonuje każdy na własny sposób, a mimo to nie narusza tożsamości utworu” (Gadamer 2000, 52). W tym ujęciu to odkrywanie w tekście czegoś zakrytego, obcego, niejasnego, co jednak zasługuje na odkrycie, a także konstytuowanie się odbiorcy danego utworu.

Trzecia faza to *aplikacja* (relacja między teorią a praktyką, stosunek wiedzy przedmiotowej i podmiotowej) lub – jak to określa metaforycznie Gadamer – *napełnianie* – czyli urzeczywistnianie się dzieła sztuki w odbiorze. Znika wówczas dystans między dziełem a czytelnikiem, a pojawia się stan, w którym „pozwalamy”, by nasz prywatny świat w jakiś sposób wzbogacił się tym, co stanowiło „świat” czytanego dzieła.

Rozumieniu tekstu (każdego tekstu kultury, nie tylko dzieła literackiego) towarzyszy akt refleksji. Aby mógł on zaistnieć, trzeba wykonać szereg działań, gdyż rozumienie jest procesem rozciągniętym w czasie, składającym się z szeregu operacji o charakterze „kolistym”. Krąg hermeneutyczny jest opisem ontologicznym struktury rozumienia, odnosi się do wspólnej gry dzieła i czytelnika. Sens kręgu pojawia się w fazie spełnienia, kiedy czytelnik dokonuje wstępnego rozumienia tekstu, niewystarczającego jednak do „uchwycenia pełni”. Towarzyszą temu różne oczekiwania odbiorcy, będące niejako sumą dotychczasowych doświadczeń czy kompetencji czytelniczych. Na tym etapie poznania czytelnik jest jeszcze obcy wobec tekstu, gdyż dopiero „uruchomił” własne przedsądy²: zaktywizował swoje przekonania, swój świat wartości, posiadaną dotychczas wiedzę itd.

Będąc czytelnikami, uświadamiamy sobie czasami, na ogół *post factum*, z jaką swobodą i nieoczekiwaną różnorodnością pojawiają się w naszej percepcji pewne treści, a zanikają inne. Jedne z nich ułatwiają dialog z tekstem, inne okazują się przeszkodą. Stałym zadaniem interpretacji jest wypracowanie projektów, które jako antycypacje sensu znajdą potwierdzenie w tekście. Nakłada to na interpretatora obowiązek wyjścia poza zaczarowany krąg własnych oczekiwań i podjęcie dalszych operacji zarówno o charakterze analitycznym, jak syntetycznym.

Interpretacja, docieranie do sensu dzieła, jego odczytania i „odnowienia”, czyli odebrania jako przesłania skierowanego do każdego czytelnika z osobna, odbywa się przez odkrywanie symboliki przedmiotów przedstawionych i ich układów, idei, wartości, oraz przez docieranie do treści zakrytych przez różnego rodzaju gry językowe, metafory, aluzje, wieloznaczności i podteksty, niedopowiedzenia czy przemilczenia. Aplikacja nie stanowi zatem końcowej fazy procesu

² Mianem przedsądów Gadamer nazywa czynniki, które wpływają na proces rozumienia i porozumienia. Są to: własne poglądy interpretatora, jego wiedza, wiążąca się z rozpatrywaną kwestią, a także jego osobowość i sytuacja historyczna, w jakiej żyje, gust, wpływ mody i inne. Tworzą one w procesie interpretacji/rozumienia (gdy następuje przejście od życia do tekstu) element podstawowy.

rozumienia, lecz określa jego przebieg, jest podstawą wszelkiej interpretacji. Aplikację w procesie lektury można określić jako konkretyzację tekstu poprzez odniesienia jego sensów do sytuacji egzystencjalnej interpretatora, jego doświadczenia życiowego, przekonań, upodobań i zainteresowań. Pozwala ona nie tylko połączyć teorię z praktyką, ale na gruncie dydaktyki literatury zbudować koncepcję lektury jako dialogu czytelnika z tekstem literackim.

Paul Ricoeur zwraca uwagę nie tylko na tekst „jako taki”, ale pojęcie to rozciąga również na obszar ludzkiego działania:

ludzkie działanie jest pod wieloma względami quasi-tekstem. Rozprzestrzenia się ono w sposób przypominający utrwalanie charakterystyczne dla pisma. Odrywając się od działającego, działanie uzyskuje autonomię podobną do autonomii semantycznej tekstu. Pozostawia ono ślad, znamię. Wpisuje się w przebieg spraw i staje się materiałem archiwalnym oraz dokumentem. Tak jak tekst, którego znaczenie jest oderwane od początkowych warunków jego tworzenia, ludzkie działanie ma znaczenie, które nie sprowadza się do jego doniosłości w początkowej sytuacji jego powstania, ale pozwala na ponowne wpisywanie jego sensu w nowe konteksty. Ostatecznie **działanie jako tekst jest dziełem otwartym, skierowanym do nieograniczonego szeregu możliwych «czytelników»** (Ricoeur 1992, 26).

Relacja dialogowa z Innym/ tekstem wymaga spełnienia kilku warunków:

- prymat pytania, a nie odpowiedzi³;
- odpowiedzią na pytanie jest sam tekst/ dzieło sztuki;
- intelektualna otwartość na Innego: „Otwartość na drugiego, o którą tu chodzi, polega na tym, że „pozwalamy drugiemu w ogóle coś usłyszeć” (Gadamer 1993, 336);
- otwartość nie oznacza wyzbycia się własnych przekonań, oczekiwań, wartości;
- w dialogu z Innym czytelnik nie powinien nakładać na tekst własnej siatki kategorialnej, zamykać się we swoich przesądach (Ricoeur 1989, 209), ale podjąć z nim próbę rozmowy;
- otwierając się na tekst, czytelnik staje wobec nowych horyzontów rozumienia, przekraczających jego własne oczekiwania;
- kreatywna lektura, która jest owocem rozumienia i przeżycia tekstu, angażuje nie tylko wiedzę, ale też doświadczenie, inwencję i wyobraźnię czytelnika;
- interpretacja/ dialog/ rozmowa jest procesem, czyli rozwija się w czasie, niosąc zmiany osobowe w czytelniku i w odczytywaniu tekstu.

Rozumienie (interpretacja, dialog) polega na aktywnym doświadczaniu i przeżyciu wypowiedzi Innego. Fundamentalnym aspektem tej koncepcji doświadczania jest założenie, że wszelkie rozumienie to samorozumienie (Gadamer 1993, 252). Interpretator, który aktywnie współuczestniczy w procesie czytania jako

³ Gadamer pisze o tym następująco: „aby móc pytać, trzeba chcieć wiedzieć. To zaś oznacza: wiedzieć, że się nie wie. (...) Pytać to wystawiać się na otwartą przestrzeń. (...) Sens zapytania stanowi właśnie otwieranie tego, o co pytamy, w jego niejasności” (Gadamer 1993, 354).

partner dialogu, zawsze znajduje się w konkretnej sytuacji kulturowo-historycznej, np. jest nauczycielem, uczniem, ale może być badaczem literatury, żyje na przełomie XX i XXI wieku lub wcześniej, ma określone przedsady (por. przypis 2). Jego rola nie sprowadza się do tego, że odbiera gotowy sens czytanego utworu, ale czynnie uczestniczy w jego kształtowaniu. Odnosi bowiem sens czytanych utworów literackich, z jakimi obcuje, do swojej sytuacji historyczno-społecznej; odwołuje się do indywidualnej biografii duchowej i ukształtowanego pod jej wpływem spojrzenia na świat i wnosi do tego procesu swoje oczekiwania, dotychczasowe doświadczenie, wiedzę i kulturę literacką. Paul Ricoeur zwraca również uwagę (za Gadamerem) na znaczenie tradycji jako przestrzeni duchowej łączącej tekst i jego interpretatora: „Interpretacja i tradycja są awersem i rewersem tej samej historyczności. Interpretacja zajmuje się tradycją i sama tworzy tradycję. Tekst jest podjęciem jakiejś tradycji, a interpretacja jest podjęciem tekstu” (Ricoeur 1985, 333).

***Stół rodzinny* - interpretacja**

Spróbujemy ukazać przejście od życia do tekstu w wierszu Ewy Lipskiej *Stół rodzinny*:

Stół rodzinny z tomu *Drugi zbiór wierszy*, 1970⁴

Stół rodzinny jest dużo większy
od normalnego stołu
Coraz mniej takich stołów.
Siedzimy a babcia
znowu twierdzi że rewolucja przerwała jej
szycie sukni która nie dokończona
odeszła na front.
Fastrygi zapewne puściły – ubolewa babcia –
rozstrzelano ją.

A barszcz za słony. Morze za szerokie.
Rodzina nie ma sobie nic do powiedzenia.
Każdy trzyma krajobraz własny przed oczami
na własny wjeżdża peron o innej godzinie
Babcia myśli: rewolucja przerwała mi
szycie sukni która nie dokończona
odeszła na front. Fastrygi puściły.
Suknię rozstrzelano. Ale rewolucja
zwyciężyła i tak. Portret sukni
czci się teraz wszędzie.

Moda jednak się zmienia. Młodsze pokolenie
myśli: mogę wypić kieliszek wódki
ale muszę wypić szklankę herbaty.
Mogę głośno mówić albo krzyczeć
ale muszę milczeć

⁴ Tomik pochodzi z roku 1970, ale umieszczony jest w zbiorze z roku 1979. Por. E. Lipska, *Drugi zbiór wierszy, w: Dom Spokojnej Młodości*, Kraków 1979, s. 48-49.

Mogę mówić po angielsku albo po hiszpańsku
ale muszę mówić w zupełnie innym języku.
Jestem winien ojczyźnie życie a Frankowi
300 złotych.

Jeszcze młodsze pokolenie myśli:
jeśli suknię rozstrzelano to babcia
straciła materiał.

Kiedy siedzę przy biurku i myślę
na temat rodzinnego stołu widzę
przez okno jak grupka dzieci
przebiega tory kolejowe
w niedozwolonym miejscu.
Nawet tym się nie różni
od innych pokoleń.

(Lipska 1979, 48-49)

Czytający wiersz Ewy Lipskiej, może zadać pytanie: do jakiej tradycji odnosi się tekst? Stół jest elementem domu, który ma liczne konotacje kulturowe. Na przykład w tradycji ludowej bywał uważany za środek świata, niezmienny punkt⁵. W kulturze europejskiej dom był również miejscem związanym ze sferą sacrum. W Biblii czytamy na przykład, że nasze ziemskie życie jest przygotowaniem do pobytu „w domu Ojca, w którym jest mieszkań wiele”. Nasz dom na ziemi jest więc obrazem prawdziwego domu w niebie. Głębokie przywiązanie do domu wyraża też tęsknotę za czarem świata dzieciństwa i zarazem pragnienie znalezienia centrum duchowej orientacji. Oczywiście podobnie jak wcześniejsze cechy, również i te zawierają w sobie swoje przeciwieństwo. Tęsknimy za dzieciństwem i porządkiem, ale również pragniemy wyzwolenia z dzieciństwa i nowości, i dlatego czasem zrywamy więzy łączące nas z ludźmi i miejscami (Wrotkowski, 2005).

W filozofii Heideggera dom jest traktowany jako miejsce pobytu w sensie egzystencjalno-symbolicznym (a nie fizycznym), jako miejsce decydujące o jakości życia, aktywności człowieka i o jego relacjach we wspólnocie społecznej i kulturowej. Zadomowić się to zamieszkać, przebywać gdzieś duchowo. Sens zamieszkiwania oddaje swoiste połączenie doświadczenia przestrzeni i czasu, sprzyjające stawaniu się, budowaniu, sposobowi bycia – może pojawić się wszędzie, nie jest związany z przestrzenią jako taką, ale ze światem w ogóle (Heidegger 2011).

Warto dodać, iż we współczesnej literaturze dominują najczęściej opisy utraty domu lub niemożności jego zbudowania. W prowadzonym obecnie literaturoznawczym dyskursie zwraca uwagę semantyczny kryzys pojęć *dom* i *tożsamość*. Zygmunt Bauman, odnosząc się do publikowanych na ten temat tekstów, sądzi, że unifikacja kultury w czasach globalizacji jest nowym polem „walki”, której stawką jest ochrona własnego dziedzictwa kulturowego (Bauman 2007).

⁵ Wiesław Myśliwski w rozmowie z Piotrem Żakiem i Dominikiem Włudygą mówi: „Dom to centrum naszego świata. To nasz mikro- i makrokosmos. Najważniejszy świat w życiu człowieka. On nas nie tylko uczy podstawowych rozpoznań, a więc również dobra i zła. On nas uczy rozpoznań natury, stworzeń, ziemi, nieba, innych ludzi” (Myśliwski 2022, 261).

Dowodem tego może być trwająca na gruncie humanistyki i filozofii kultury dyskusja dotycząca tej kategorii, poświadczająca głównie niemożność autentycznego zamieszkiwania, a nawet nieobecność domu (Bauman 2000, 2007). Młodzi w okresie powojennym wielokrotnie zderzali się z poczuciem samotności, zagubienia i niezrozumienia, absurdu, chaosu i tragizmu istnienia. W tym kontekście umieściłabym wiersz *Stół rodzinny*. Podobnie jest w innych utworach poetki nawiązujących do motywu domu. Oto wybrane przykłady:

Dom mój stoi bez drzwi i okien
Czasem nawet już koło wieczora.
(...)
Dom mój płynie bez drzwi i okien.
Dom mój płynie do ostatniej stacji.
(,,,
Dom się wali. I tylko zostają
ciała nasze
pewne jak heksametr.

(*Dom*, Lipska 1970, 36)

O domu poetka pisze często, wybierając jakiś jego element, np. drzwi, okna, a z wystroju wnętrza na przykład stół. Opisuje też tymczasowe schronienia będące antytezą domu rodzinnego: żłobki, przedszkola, szpitale, pensjonaty, hotele, domy sierot, domy starców. W nich właśnie toczy się egzystencja pokolenia bezradnych świadków:

my
dwudziestoczteroletni
wypuszczeni za kaucją ze żłobków
nie wypisani jeszcze z przedszkoli
należymy już do domu
starców
Tracimy równowagę
na pustej przestrzeni
(*widzę je wszędzie*, Lipska 1993, 155)

Lipska tworzy swoisty „język domu”. Przenosząc semantykę domu do psychofizycznych cech jednostki, a nawet pokolenia, opisuje swoje widzenie świata (Legeżyńska 1996). Tak jest w analizowanym wierszu, w którym anegdota o rodzinnym, świątecznym (?) obiedzie jest poetycką opowieścią o zburzeniu harmonii „stołu rodzinnego” jako ołtarza świątyni życia, którego kapłanką jest babcia, reprezentantka najstarszego pokolenia. Wiersz można zatem potraktować jako diagnozę dotyczącą zjawisk społecznych i politycznych:

Stół rodzinny jest dużo większy
od normalnego stołu
Coraz mniej takich stołów

Dlaczego jest coraz mniej takich stołów? Prześledźmy zachowania uczestników opisanego zdarzenia:

Babcia myśli: rewolucja przerwała mi
szycie sukni która nie dokończona
odeszła na front. Fastrygi puściły
Suknię rozstrzelano. Ale rewolucja
Zwyciężyła i tak. Portret sukni
czci się teraz wszędzie

Babcia ciągle nawiązuje do historii sukni, której szycie przerwała rewolucja. A suknia to nie sukienka; to strój reprezentacyjny, świadczący o statusie społecznym jej właścicielki. Co jeszcze symbolizuje suknia? Tutaj wiersz nie daje nam prostej odpowiedzi, ponieważ sytuuje suknię z jednej strony w sferze imponderabiliów, z drugiej – w modzie. Co może oznaczać suknia w pierwszym ujęciu? Może sygnalizuje nieunikniony upływ czasu, niszczący poprzednie wartości? Może jest unicestwieniem marzenia o nowym, pięknym życiu? O idei, która mogłaby łączyć kolejne pokolenia? Jednak nasze przypuszczenia zderzają się z dalszym ciągiem losu sukni, z jej drugim życiem. Jak można rozumieć to drugie życie, w którym „czci się teraz wszędzie” już nie samą suknię, lecz jej portret? Jest to z pewnością portret reprezentacyjny (oficjalny), ukazujący z powagą i z godnością postać (?) w bogatym, eleganckim stroju. A więc suknię należy traktować jako atrybut ideologiczny, socjologiczny, nie tylko estetyczny (związany z modą)?

„Moda jednak się zmienia” – zaznacza podmiot mówiący. Wkracza historia, wpływając destrukcyjnie na życie opisanych ludzi i sposób traktowania sukni. Siedzących przy rodzinnym stole reprezentantów trzech pokoleń nic już nie łączy, wszyscy czują się osobni i osamotnieni. Dawniej życie rodzinne było wielopokoleniowe, kolektywne, teraz samotność wykracza poza potrzebę kontaktu fizycznego, gdyż jest także brakiem łączności, towarzystwa, przyjaźni, czułości. Samotność ukazano jako stan zarówno wewnętrzny, jak i egzystencjalny:

Rodzina nie ma sobie nic do powiedzenia.
Każdy trzyma krajobraz własny przed oczami
na własny wjeżdża peron o innej godzinie.

Zmiana ma jeszcze wymiar polityczny, wpływa niekorzystnie nie tylko na relacje międzypokoleniowe, ale także społeczne, przynosząc utratę wolności i zmuszając do ukrywania własnych przekonań i pragnień:

mogę wypić kieliszek wódki
ale muszę wypić szklankę herbaty.
Mogę głośno mówić albo krzyczeć
ale muszę milczeć
Mogę mówić po angielsku albo po hiszpańsku
ale muszę mówić w zupełnie innym języku

„Mogę” oznacza możliwość lub zdolność do wykonania czegoś. To wyrażenie wskazuje, że człowiek ma wybór i może podjąć działanie, które nie jest obowiązujące. „Muszę” oznacza konieczność lub obowiązek wykonania czegoś. To z kolei wyrażenie oznacza, że nie masz wyboru i jesteś zobowiązany do podjęcia określonej czynności. „Muszę” można też traktować jako wyraz bezsilności, uzależnienia

od zewnętrznych czynników politycznych lub innych sił sprawczych, które nam coś nakazują. W poincie pojawia się oświadczenie, w którym gra słów otwiera na wieloznaczność: „Jestem winien ojczyźnie życie a Frankowi/ 300 złotych”. „Jestem winien” może znaczyć: mam jakieś zobowiązanie wobec kogoś lub czegoś (SJP) lub należność do spłacenia (SJP). W *Stole rodzinnym* oba te znaczenia występują na jednym poziomie, tak jakby nie było między nimi różnic. Oświadczenie „Jestem winien ojczyźnie życie” – często nadużywane w oficjalnych deklaracjach traci swój wyjątkowy charakter, przestaje być traktowane w kategoriach wartości i sytuuje się na równym poziomie z pieniędzmi. Tę degradację wartości widzimy również w najmłodszym pokoleniu:

Jeszcze młodsze pokolenie myśli:
jeśli suknię rozstrzelano to babcia
straciła materiał

Suknia już nic nie symbolizuje, staje się tylko utraconym materiałem.
Ostatnia zwrotka wiersza pełni rolę zaskakującej pointy:

Kiedy siedzę przy biurku i myślę
na temat rodzinnego stołu widzę
przez okno jak grupka dzieci
przebiega tory kolejowe
w niedozwolonym miejscu.
Nawet tym się nie różnią
od innych pokoleń.

Podmiot utworu, ukrywający się poprzednio za bezstronną obserwacją, tym razem ujawnia swoją obecność i własne przekonania na temat pojęcia pokolenie. Służą temu czasowniki w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej („siedzę”, „myślę”, „widzę”) oraz bezpośredni ton wypowiedzi, przyjmujący postać osobistego wyznania. Osoba mówiąca zaznacza swoją jednostkowość, czuje się również reprezentantem całego pokolenia. Tutaj wiersz może zainicjować nowe perspektywy lektury, zakreślić drugą część hermeneutycznego koła: od tekstu do życia, do doświadczenia interpretatora, do indywidualnej odpowiedzi każdego czytelnika. Podążając tym tropem, należy bowiem zauważyć, że w czasach nam współczesnych zmiany pokoleniowe przynoszą nowe jakości. Z badań wynika, że „pokolenie Z” (urodzeni między 1995-2012) to ludzie wyjątkowo pewni siebie, jednak brakuje im otwartości w bezpośrednich kontaktach, mimo że czują silną potrzebę przynależności do jakiejś grupy społecznej. Nie chcą pracować więcej, niż jest to potrzebne, rzadko kiedy kierują się też tradycją i autorytetami. Odczuwają również w życiu brak stabilizacji⁶. W czytelniku rodzić się może zatem pytanie: Czy młode pokolenia wykrywały w sobie postawy patriotyczne, jeśli powinność wobec ojczyzny nie stanowi jednej z naczelných wartości? A może wraz ze zmianą pokoleniową pojawiło się nowe (inne) rozumienie powinności wobec ojczyzny?

⁶ Zob. Inkubator Uniwersytetu Warszawskiego, *Studiując w świecie niepewnego jutra: perspektywy, sprawczość, wizje przyszłości*, https://raporty.iuw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/06/JSR00212_raport_final.pdf [dostęp: 13.04.2023].

Pytania te odwołują się do doświadczenia estetycznego i etycznego i wynikają z podejścia do interpretacji jako rozmowy z tekstem służącej stopniowemu rozpoznaniu siebie w obliczu tego, co obce. Tak pojmowana etyka interpretacji przejawia się w tym, że wolność działań podejmowanych przez interpretującego powinna być rzetelna wobec jego doświadczenia, a także świadoma swej przygodności i uczestnictwa w konfrontacji z innymi interpretacjami.

Interpretacja na lekcjach języka polskiego

Jak na lekcjach języka polskiego uczeń ma rozmawiać z tekstem kultury i swobodnie wypowiadać się na tematy drażliwe? Jak organizować sytuację dydaktyczną, by zachęcić go do czytania? Szukając odpowiedzi na te pytania, zacznijmy od namysłu nad złymi nauczycielskimi praktykami. Można do nich zaliczyć:

1. Traktowanie w sposób schematyczny wprowadzającej części lekcji, czyli rozpoczęcie jej od informacji o tekście, czasami o jego genezie, miejscu utworu w twórczości jego autora, podaniu kilku faktów z biografii itp.
2. Nieprzygotowana uczniowska głośna lektura wiersza, fragmentu prozy lub dramatu, utrudniająca, a czasami uniemożliwiająca właściwy odbiór tekstu.
3. Zasypywanie przez nauczyciela uczniów pytaniami do tekstu.
4. Narzucanie uczniom jedyne akceptowanego przez nauczyciela kierunku interpretacji, zakładającego, że jest ona również obiektywna i adekwatna.
5. Uznanie utworu za przedmiot, który działaniami proponowanymi przez nauczyciela można otworzyć, zajrzeć do środka i ponownie złożyć bez żadnej zmiany.
6. Analiza skupiona na działaniach na tekście, bez otwarcia jej na sensy, znaczenia, czyli na interpretację.
7. Uznanie nauczycielskiej wypowiedzi podsumowującej lekcję za wspólny wniosek wynikający z lektury, odtwarzany następnie na kolejnych lekcjach.

Jak zatem zaprojektować lekcję właściwą dla modelu interpretacji hermeneutycznej? Jak zorganizować działania na tekście, by nie zaprzepaścić możliwości podjęcia dialogu z analizowanym tekstem?

1. W części wprowadzającej wytworzyć sytuację motywującą – np. wywołać ciekawość poznawczą, skłaniającą do pytania typu: dlaczego? Co to znaczy? Jak to można rozumieć?
2. Zainteresowanie tekstem przez uruchomienie przedsądów uczniów, co pozwoli nauczycielowi zorientować się w nastawieniach i zainteresowaniach uczniów.
3. Rozmowa tematyczna, wiążąca się sytuacyjnie, choć nie zawsze bezpośrednio, z czytanim utworem, obejrzanym spektaklem teatralnym, filmem lub koncertem muzycznym.

4. Odegranie scenki dramowej, np. ilustrującej sytuację ukazaną w wierszu *Stół rodzinny*.
5. Zaprezentowanie autentycznego wywiadu z autorką/autorem tekstu lub przygotowanie fikcyjnego wywiadu (na podstawie ich wypowiedzi i utworów).
6. Wysłuchanie wypowiedzi uczennicy zafascynowanej twórczością poety, pisarza, kompozytora, reżysera.
7. Analiza funkcjonalnych i interesujących materiałów kontekstowych, a także wypowiedzi krytycznych na temat utworu bądź twórczości poetki/poety.
8. Wykonania głosowe tekstu⁷.
9. Ważne jest również to, by dać uczniom czas na lekturę indywidualną lub w grupach⁸.

Uczniowie nieprzygotowani do tego rodzaju działań są zdumieni, że im wolno stawiać autentyczne, własne pytania utworowi, nauczycielowi i kolegom. Po oswojeniu z tym *novum* formułują pytania skierowane do tekstu, dotyczące najczęściej języka utworu, kompozycji, metaforyki, znaczenia aluzji, odniesień kontekstualnych itd. Aby znaleźć na nie odpowiedź, sięgają wielokrotnie do wiersza, dramatu, powieści, podejmują działania, a swoje ustalenia i propozycje prezentują na forum klasy. Taki udział w lekcji jest jednak możliwy, gdy uczniowie mają dostatecznie opanowany warsztat interpretacyjny. Marek Drwięga, w kontekście dociekań językowych Ricoeura, dostrzega praktyczny aspekt takich analiz:

Tragedia antyczna, współczesny dramat, powieść, mity, bajki, legendy, ich struktura narracyjna ofiaruje specjalne techniki mogące ulegać licznym twórczym transformacjom, techniki streszczające, artykułujące, kondensujące, które ponownie opisują czy refigurują to, co rzeczywiste, ale na innym poziomie realizmu. Takie zjawisko Ricoeur nazywa **efektem ikonicznego powiększenia**. Innymi słowy, sposobem, w jaki człowiek usiłuje zrozumieć i opanować różne sfery praktycznego życia, jest nadawanie życia narracyjnego przedstawienia (Drwięga 1998, 70).

Przyswojenie, czyli aktualizacja znaczenia tekstu

Według Ricoeura „tekst jest podobny do zapisu muzycznego, a czytelnik do dyrygenta orkiestry, który postępuje zgodnie z instrukcjami partytury. W rezultacie rozumieć to coś więcej niż powtórzyć zdarzenie mowy, odtworzyć je w zdarzeniu podobnym; to także wytworzyć nowe zdarzenie, wychodząc od tekstu (...)” (Ricoeur 1989, 161). Co to znaczy w praktyce szkolnej? W tej fazie interpretacji

⁷ Pierwszym działaniem na tekście jest jego głośna lektura, wykonanie głosowe, które stanowi już wstępną interpretację.

⁸ Paul Ricoeur wprowadza ideę *wędrującego punktu widzenia*, zapożyczoną od Wolfganga Isera. Wynika ona z faktu, że akt czytania wymaga określonego czasu. Filozof pisze: „Umieszczając siebie wewnątrz literackiego tekstu, wędrujemy razem z nim w miarę postępu naszego czytania” (Ricoeur 2008, 168). „Na każdym etapie procesu czytania występuje wzajemne oddziaływanie pomiędzy oczekiwaniami i pamięcią, które podlegają nieustannym modyfikacjom i przeobrażeniom. Oczekiwania i pamięć, budzące się w czytelniku i przekształcające się w trakcie czytania, określają sposób recepcji tekstu” (Ricoeur 2008, 174).

odczytywanie tekstu odbywa się już wewnątrz horyzontu bezpośredniego rozumienia, ale ciągle jeszcze z dystansu. Ma ono charakter krytyczny, ponieważ weryfikuje pierwsze odczytania. Konieczne jest więc dalsze rozjaśnienie znaczenia tekstu. W zespole klasowym, po zaprezentowaniu wielu jego interpretacji, następuje zatem wybranie kilku wersji odpowiedzi na hermeneutyczne pytania: Co tekst mówi do mnie? Jaka jest moja odpowiedź?

Wówczas następuje jedna z najważniejszych faz interpretacji, czyli przyswojenie. Proces ten wiedzie od sensu do referencji, od znaczenia obiektywnego do wspomnianego przyswojenia go przez czytelnika⁹. Hans-Georg Gadamer powie o „stapianiu się horyzontów dwóch światów: świata tekstu i świata czytelników, odsłaniających się w symbolicznym wymiarze języka” (Gadamer 1993, 276).

Uczniowie mogą mieć oczywiście wiele pomysłów interpretacyjnych, z których nie wszystkie są trafne, tj. nie są lojalne/etyczne wobec tekstu, a przy próbie zrekonstruowania znaczenia całości dzieła nie dają się obronić. „Domysł i uprawomocnienie są mianowicie odniesione do siebie kołowo, stanowią subiektywne i obiektywne nastawienie do tekstu” (Ricoeur 1989, 161) Co zatem zrobić z tymi hipotezami interpretacyjnymi, które nie zyskały uznania zespołu klasowego? Nie można ich dyskredytować, warto natomiast podkreślić np. ich oryginalność i docenić samodzielność młodych ludzi. Ponadto mądry nauczyciel zachęca do przedstawienia własnego rozumienia tekstu i dlatego formułuje tematy otwarte, np. „*Stół rodzinny* Ewy Lipskiej to – według mnie – wiersz o ...”; „Moja rozmowa z Ewą Lipską na temat wizji życia rodzinnego”; „Moje pokolenie w ocenie socjologów”; „Moja zgoda czy protest? Rozważania na kanwie wiersza Ewy Lipskiej *Stół rodzinny*”.

Wejście w świat tekstu to zatem wzbogacenie świata tego, kto czyta, o to, co proponuje tekst. Tę prawdę trzeba popularyzować wśród młodych. Zadaniem szkolnych polonistów jest z kolei nauczyć czytania tekstów literackich, w tym poetyckich, o których z reguły uczniowie wypowiadają się niechętnie. Konieczne jest jednak czytanie dialogiczne i dialogowa relacja z tekstem, a wobec takiego wyzwania koncepcja hermeneutyczna może się okazać bezcenna.

Bibliografia:

- Bielik-Robson Agata, 2013, *Literatura i projekt nowoczesności* – wywiad z prof. Agatą Bielik-Robson, „N-C. Niewinni czarodzieje. Studencki portal kulturalny”, 14 listopada 2013, <https://niewinni-czarodzieje.pl/ljn-literatura-i-projekt-nowoczesnosci-wywiad-z-prof-agata-bielik-robson> [dostęp: 1.06.2024].
- Drwięga Marek, 1998, *Paul Ricoeur daje do myślenia*, Bydgoszcz.
- Dybel Paweł, 2004, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków.

⁹ Warto wspomnieć w tym miejscu o interpretacji transakcyjnej, którą rozumiem jako doświadczenie nierozzerwalnej więzi pomiędzy tekstem literackim a (jego) interpretacją, więzi, która polega na wzajemnym oddziaływaniu. Z jednej strony tekst literacki zyskuje sens dzięki interpretacji; z drugiej zakłada, że tekst interpretowany przekształca interpretację (a nawet interpretatora). Mówiąc inaczej: tekst interpretowany sam w pewnym sensie okazuje się interpretacją własnej interpretacji. Pojęcie interpretacji transakcyjnej zakłada, iż w zdarzeniu i zderzeniu tekstu literackiego i interpretacji ulegają one przemianom (Januszkiewicz 2012).

- Gadamer Hans-Georg, 1993, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Baran B. (przeł.), Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2000, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Łukasiewicz M., Michalski K., (przeł.), Kraków.
- Gadamer Hans-Georg, 2009, *Wiek filozofii. Rozmowy z Riccardem Dottorim*, Wilk J. (przeł.), Wrocław.
- Gadamer Hans-Georg, 2011, *Semantyka i hermeneutyka*, Michalski K. (przeł.), w: Michalski K., *Zrozumieć przemijanie*, Warszawa.
- Gadamer Hans-Georg, 2011, *Człowiek i język*, Michalski K. (przeł.), w: Michalski K., *Zrozumieć przemijanie*, Warszawa.
- Farysej Joanna, 2010, *Arkadia „z terminem ważności”- wizerunek domu w późnej twórczości Ewy Lipskiej*, „Pamiętnik Literacki” nr 1, s. 55-89.
- Januszkiewicz Michał, 2012, *Kim jestem ja, kim jesteś ty. Etyka, tożsamość, rozumienie*, Poznań.
- Januszkiewicz Michał, 2012, *Wczytywanie (się) w tekst. O interpretacji transakcyjnej*, „Teksty Drugie” 1-2, s.74-86.
- Lipska Ewa, 1979, *Drugi zbiór wierszy*, w: tejże, *Dom Spokojnej Młodości*, Kraków, s. 48-49.
- Lipska Ewa, 1993, *Wakacje mizantropa. Utwory wybrane*. Kraków.
- Myrdzik Barbara, 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2015, *„Działania na tekście” z perspektywy etyki czytania*, w: Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad -Bakalarczyk M., Piekot T. (red.), *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Lublin, s. 49-60.
- Nyczek Tadeusz, 1974, *Spalony dom (o poezji Ewy Lipskiej)*, „Twórczość” 1974, nr 9, s. 82-89.
- Potępa Maciej, 2003, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej. Husserl – Heidegger – Jaspers – Gadamer*, Warszawa.
- Ricoeur Paul, 1992, *Filozofia osoby*, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Ricoeur Paul, 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Graf P. i Rosner K. (przeł.), Warszawa.
- Ricoeur Paul, 2008, *Czas i opowieść, t. 1, Intryga i historyczna opowieść*, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Ricoeur Paul, 2008, *Czas i opowieść. Czas opowiadany, t.3, Zbrzeźniak U.* (przeł.), Kraków.
- Rusinek Michał, 2020, *Od buntu do śmierci. "Stół rodzinny" Ewy Lipskiej*, w: Skrucha M. (red.), *Autoportret z Olimpiadą w tle*, Kraków, s.148-151.
- Wierciński Andrzej, 2002, *Seeking Understanding. Philosophical And Theological Hermeneutics*, w: Wierciński A. (red.) *Between The Human And The Divine. Philosophical and Theological Hermeneutics*, Toronto.
- Vattimo Gianni, 2007, *Koniec nowoczesności*, Surma-Gawłowska M. (przeł.), Kraków.

O autorce:

Barbara Myrdzik – prof. dr hab., autorka prac: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów* (1992); *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (1999); *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* (2006). Współautorka książek: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej* (współautorki: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, 2016), *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (współautorki: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, 2016). Autorka wielu studiów i szkiców na temat dialogu edukacyjnego, czytania poezji w szkole, roli wyobraźni w kształceniu polonistycznym, tradycji, projektowania kształcenia polonistycznego w warunkach społeczeństwa postnowoczesnego i innych.