

Janusz Waligóra

ORCID 0000-0001-7939-8936

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wizja ponadlokalna.

O *Praktykach czytania* Grażyny B. Tomaszewskiej¹

Lokalność

Teraźniejszość potrzebuje dialogu z przeszłością, to pewne. Raz, że przeszłość jest po prostu ciekawa – i to zarówno w swej (historycznej) odmienności od „dzisiaj”, jak i w swych zaskakujących podobieństwach. Dwa – pomaga znaleźć adekwatne miary i nazwy do opisanie „teraz”, szczególnie gdy niepokojące „teraz” zdaje się przekraczać miarę. Jest „sprzymierzeńcem”, jak nazywa ją Ryszard Koziółek, kiedy prawda zdaje się rozpraszać w natłoku odmiennych przekazów i narracji, a człowiek, zamiast szukać, jedynie wybiera, na dodatek to, w co już kiedyś uwierzył i co już dawno wybrał².

Przeszłość pomaga nie tylko określić sens i charakter jednostkowego ekscesu istnienia w wymiarze egzystencjalnym, polityczno-historycznym czy psychologicznym, ale też przybliżyć działanie ogólniejszego mechanizmu, pozwala dostrzec powtarzalność przygody życia. Zakorzenia więc w czymś większym i głębiej rozpiętym niż *hic et nunc*, w czymś ponadlokalnym i ponadjednostkowym. Samo łacińskie brzmienie tej formuły przypomina nam, że to przeszłość nauczyła nas myślenia i formułowania naszych myśli, podsunęła nam kategorie i modele poznania, jak również pytania i niepokoje, które nie wygasły do dziś. Ignorant – nie byłoby tego pięknego słowa bez łaciny, ani też rozwoju łaciny bez greki³ – oczywiście zignoruje ten fakt. Kto ignorantem być nie chce, z całym przekonaniem będzie spłacał dług wdzięczności, choćby szukając kontaktu z dawną sztuką. Lecz kto pragnie ignorantem pozostać, niech lepiej tego nie robi, albowiem sztuka nie ma wrogów oprócz... ach, nie udawajmy, że sami to wymyśliliśmy: *ars non habet osorem nisi ignorantem*.

¹ G.B. Tomaszewska, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019. Dalej jako PCz, w nawiasie podaję skrót i numer strony.

² R. Koziółek, *Humanista sygnalista*, [w:] tegoż, *Wiele tytułów*, Wołowiec 2019, s. 11–12.

³ Słowo ‘ignorant’ (łac. *ignorantia* – niewiedza) odsyła do greckiego pojęcia *gnosis* (γνώσις), czyli ‘poznanie, wiedza’. Zob. hasło ‘gnoseologia’ w: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1989, s. 193–194. A także: B. Wolf, *Wiedza o dyskursie czyli po czterokroć ignorancja*, Koło Warszawskie Psychoanalizy, <http://www.jlacan.nazwa.pl/index.php/teksty/294-bogdan-wolf-wiedza-o-dyskursie-czyli> [dostęp: 30.05.2020].

Formą spłaty, która przynosi obustronną korzyść (podtrzymanie przeszłości przy życiu, a jednocześnie czerpanie z niej mądrości), jest lektura dawnych tekstów. Okazuje się, że mają one wciąż wiele do powiedzenia o terażniejszości i jeśli nawet nie rozpoznamy od razu celności zawartych w nich diagnoz, warto odkładać zapasy mądrości na przyszłość:

Uparte nakłanianie do czytania starych utworów jest dowodem naszej kulturowej przeorności, dzięki której gromadzimy kapitał komunikacyjny na czas, kiedy nie będziemy wiedzieli, co powiedzieć – zdeorientowani i zaskoczeni zmianą rzeczywistości⁴.

Wielka sztuka potrafi bowiem inwestować w przyszłość, wyprzedzać dzień dzisiejszy. Używa do tego poręcznego narzędzia, jakim jest fikcja, której akcje rosną proporcjonalnie do poziomu jej paraboliczności. Warto jeszcze raz posłuchać Ryszarda Koziółka:

Każdy utwór literacki z przeszłości, który uznajemy za aktualny, jest rodzajem prorocstwa. Takie utwory nazywamy klasycznymi, to znaczy stwierdzamy, że pracują dla czasów, które nadejdą, gdyż mają zagadkową zdolność do mówienia o przyszłości czytelnika, nawet jeśli powstały na długo przed jego narodzinami⁵.

Sztuka, także ta najdawniejsza, pomaga zadomowić się w wielkiej ludzkiej rodzinie, pozwala przekraczać bariery czasowe, przestrzenne i kulturowe. Więcej – pozwala wyjść nawet poza tę wielką antropologiczną wspólnotę i przełamać granice gatunku, co tak celnie i dowcipnie opisała Wisława Szymborska w wierszu *Przemówienie w biurze znalezionych rzeczy*⁶.

To, jak literatura (dawna i terażniejsza) pozwala przekraczać lokalność, a więc być ponadlokalna, jest dla mnie najważniejszym i najciekawszym wątkiem myślowym książki Grażyny Tomaszewskiej *Praktyki czytania*, która rozwija go w ujęciu teoretycznym, a następnie przekłada na praktykę lekturową.

Autorka, mówiąc o tego rodzaju przemieszczeniu uwagi i „obecności”, używa metafory podróży w czasie:

Mamy też stosunkowo łatwą możliwość „podróżowania” tunelami czasoprzestrzennymi, uruchamianymi przez lokalnie istniejących pośredników, takich jak książki, dzieła sztuki, artefakty, o ile potrafimy wykorzystać tkwiące w nich możliwości. Istniejemy więc lokalnie, w konkretnym miejscu, czasie i w określonej formie materii, z wszystkimi przynależnymi dla lokalności ograniczeniami, ale korzystamy również – i to w sensie nie-ukrytym, lecz jawnym i podręcznym – z jego nielokalności (PCz 9).

⁴ R. Koziółek, *Humanista sygnalista*, dz. cyt., s. 18.

⁵ Tamże, s. 19.

⁶ „Nie wiem nawet dokładnie, gdzie zostawiłam pazury,/ kto chodzi w moim futrze, kto mieszka w mojej skorupie./ Pomarło mi rodzeństwo, kiedy wypełzłam na ląd/ i tylko któraś kostka świętuje we mnie rocznicę./ Wyskakiwałam ze skóry, trwoniłam kręgi i nogi,/ odchodziłam od zmysłów bardzo dużo razy./ Dawno przymknęłam na to wszystko trzecie oko,/ machnęłam na to płetwą, wzruszyłam gałęziami” (W. Szymborska, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 180).

Lokalność i nielokalność, o których tutaj mowa, to kategorie pozostające ze sobą w stosunku napięcia i współzależności. Nie chodzi o to, by się z „lokalności” zupełnie wyzwolić, bo bez niej, jak poucza przywoływany przez Tomaszewską George Musser, nie wyodrębniłaby się materia, nie wyłoniłibyśmy się my jako istoty osobne, fizyczne i świadome. Bez lokalności, warto dodać, utracilibyśmy swój egzystencjalny adres, współrzędne istnienia, które determinują nasze rozumienie siebie i świata. Chodzi o to, by się nie zamykać w „tu i teraz”, by tego, co inne, dawne, nie-moje, przynależne do jakiegoś „tam i wtedy”, nie odgradzać od naszego „dziś”, nie traktować jako przeżytku, czyli czegoś, co zostało dawno i ostatecznie przeżyte i co dziś jest zupełnie bezużyteczne.

Balans

Edukacja jest obszarem godzenia sprzeczności, balansowania między wartościami i postawami, które zdają się wzajemnie wykluczać. Balansujemy zatem nie tylko między lokalnością i nielokalnością, ale też wolnością i przymusem⁷, przyjemnością i odpowiedzialnością⁸, rytuałem i karnawałem⁹, wprowadzaniem w kulturę a wrastaniem¹⁰. Jako swoisty balans postrzega także Tomaszewska łączenie reprodukcji gotowych kulturowych treści i wzorów z różnymi formami innowacyjności i samodzielności, z uprawianiem kultury na własne ryzyko (PCz 15).

Zważywszy na środowisko naturalne, w którym funkcjonuje współczesna młodzież, czyli popkulturę, a także na osiągnięte w warunkach szkolnych rezultaty samodzielnych działań, tego rodzaju kreatywność może być postrzegana jako barbarzyńska ekspansja, trywializacja, nieporadność lub naiwne błędzenie. Wydaje się, że autorka *Praktyk czytania* jest gotowa podjąć podobny hazard, choć w jej propozycjach dydaktyczno-lekturowych odbiorca nie wykracza poza rolę „czytelnika” i „badacza” (nawiązując do dawnej typologii Edwarda Balcerzana)¹¹.

⁷ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

⁸ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

⁹ J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.

¹⁰ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996, s. 56–58.

¹¹ E. Balcerzan, *Milczenie czytelnika*, [w:] tegoż, *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*, Gdańsk 2000, s. 27–31, online, <http://biblioteka.kijowski.pl/balcerzan%20edward/znaki.pdf> [dostęp: 14.05.2020].

Warto jednak, niejako na marginesie, zadać sobie w tym miejscu pytanie, jaką cenę skłonni byłibyśmy zapłacić, by ocalić autentyczność szkolnej recepcji klasyki literackiej, by wraz z uczniem (studentem) podtrzymać kulturę przy życiu. Czy wykonanie dawnego arcydzieła w formie – dajmy na to – musicalu, teledysku, hip-hopowego omówienia czy miejskiej ballady mieści się w granicach akceptowanych działań? Być może tego rodzaju bezceremonialność i „niegodziwość”, jak sugeruje Maria Jędrzychowska (*O godziwych i niegodziwych sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 4), są wręcz wpisane w dynamikę procesów kulturowych, znoszą sztywne przeciwstawienie na kulturę niską i wysoką (B. Skowronek, *Nie elitarna, nie popularna – po prostu kultura*, „Poloni-

Trudno wszakże zapomnieć, że edukacja podlega rozmaitym zewnętrznym uwarunkowaniom, deformującym praktycznie wszystkie paradygmaty uczenia, które za Dorotą Klaus-Stańską przypomina Grażyna Tomaszewska. Zwykle odbywa się to w imię rażno deklarowanych wartości, za którymi jednak stoi zazwyczaj wola społecznej kontroli lub ekonomiczny zysk. Zwłaszcza humanistyka podlega bezpardonowej opresji ze strony rozmaicie lokowanej władzy. Może to być władza rynku, która narzuca model ciasnej pragmatyki wspieranej przez nauki ścisłe (mierzalność, wymierność) i prawa doraźnego zysku (wymierność, sprzedawalność)¹². Może to być władza polityczna, która preferuje model indoktrynacyjny i nakłada na edukację obowiązki ideologiczne¹³.

W tej perspektywie to władza, jak pisał przed laty Michel Foucault, „produkuje wiedzę”¹⁴, wszelkie zaś pedagogiki niedyrektywne to utopie bądź oksymorony¹⁵. Obiektywizm „paradygmatów obiektywistycznych”, o których pisze Klaus-Stańska, wydaje się w tym kontekście pozorny i mylony chyba raczej z deklaratywizmem. To, że dana formacja kulturowo-polityczna wytwarza i utrwała sztywny system „wiedzy”, której esencją i emanacją jest – dajmy na to – przekaz: „Słowacki wielkim poetą był”, nie znaczy, że mamy do czynienia z obiektywnie zbadanym stanem rzeczy. Jeśli w humanistyce przesuniemy akcent z gotowej, uporządkowanej wiedzy na proces poznawczy, bez gwarancji jednoznacznych rezultatów, ale z obietnicą pewnej staranności w posługiwaniu się myśleniem i narzędziami poznania oraz swobodą uzgadniania znaczeń, to być może uda się ocalić kategorię obiektywności, która nie byłaby jednocześnie przymusem i opresją. Dlatego ocaleniem jest, przypomina Grażyna Tomaszewska, interpretacja¹⁶ – nieśpieszna, otwarta na rozmaite ponowoczesne strategie lekturowe, „zatrzymująca czytelnika w biegu” (PCz 19), ożywiająca lekturowe doświadczenie (PCz 20).

styka” 2010, nr 5, s. 6–12). I być może rację ma Konstandinos Kawafis, kiedy dzieli się z nami zmartwieniem cesarza i jego poddanych u schyłku rzymskiej cywilizacji: „Bez barbarzyńców – cóż poczniemy teraz? / Ci ludzie byli jakimś rozwiązaniem” (*Czekając na barbarzyńców*).

¹² M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.

¹³ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 43.

¹⁴ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998, s. 29.

¹⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. naukowa A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 75.

¹⁶ Zdaniem Michała Pawła Markowskiego interpretacja jako szczególna praktyka intelektualna ma być także lekarstwem na kryzys społeczno-polityczny, jakim jest radykalna, wręcz plemienna polaryzacja społeczeństw, bazująca na emocjach i zawłaszczanych wartościach: „Jedynym wyjściem z tej sytuacji byłaby zmiana języka: z języka wartości na język sensu, z języka opinii na język interpretacji, z języka uczuć na język argumentacji” (M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019, s. 16).

Interpretacja

O ile więc największe nadzieje należy lokować w różnych strategiach lektury, we wzbogacaniu zaplecza teoretycznego o nowe (ponowoczesne) koncepcje, w zmienności perspektyw i języków – to trzeba zadać pytanie, czy jest w ogóle możliwe wykorzystanie tego rodzaju narzędzi literaturoznawczych w szkole. Tomaszewska twierdzi, że tak, ponieważ nie chodzi o „transmisję”, ale o „transgresję” – „znaczącą przemianę, przekształcenie na taki język dyskursu, dzięki któremu możliwe stanie się »praktykowanie« owych teorii w określonym zakresie w szkolnej rzeczywistości” (PCz 51).

Prezentacja konkretnych przykładów szkolnej pracy z tekstem (rozdział *Otwieranie lektury. Praktyki czytania*) poprzedzona jest teoretycznymi rozważaniami na temat interpretacji jako takiej (rozdział *Interpretacja ponowoczesna a (bez) interpretacja szkolna*). Wskazując na konieczność balansowania między wolnością a uprawomocnieniem interpretacji, Tomaszewska przypomina ważniejsze koncepcje odbioru dzieła i dyskusje poświęcone tej kwestii. Przywołuje i komentuje zatem opozycję esencjalizmu i pragmatyzmu, kategorię wspólnot interpretacyjnych, jak też rewizjonizm interpretacyjny poststrukturalizmu, wraz z jego „ukoronowaniem” – dekonstrukcją, która stawia na poszukiwanie, nieustanny ruch znaczeń i „samodestabilizację” (PCz 45).

Entuzjastów interpretacji konfrontuje też autorka ze sceptykami, którzy podważają samą ideę interpretacji jako czynności kalającej sztukę, filtrującej i fałszującej kontakt z nią, niszczącej bezpośrednią i bezinteresowną przyjemność odbioru. Bycie sceptykiem, jak odbieram intencje Tomaszewskiej, nie oznacza tu jednak prowadzenia kampanii przeciw interpretacji; to raczej pożądaný rys samoświadomości i umiejętność dystansowania się wobec własnej pracy z tekstem jako czynności publicznej i poniekąd pasożytniczej (wobec sztuki), wykonywanej z racji pełnionego zawodu (badacz, krytyk, wykładowca, nauczyciel).

Nie zapominając o grzechach i grzeszkach instrumentalnego traktowania literatury – chciałoby się dopowiedzieć, wspierając autorkę w obronie interpretacji – warto jednocześnie pamiętać o prywatnej wdzięczności wobec mistrzowskich odczytań, które niosą światło i radość poznania. Mam na myśli teksty, które nie tylko otwierają oczy i przekuwają niechęć wobec niezrozumiałego w aprobatę, ale też urzekają na różne sposoby językową biegłością i swadą, celnością i odkrywczością, urodą i logiką wywodu. Rodzi się wówczas bluźniercze wrażenie, że komentarz nie ustępuje dziełu. Kto z nas nie ma swoich mistrzów interpretacji...

Najobszerniejszą część teoretycznego wykładu zawartego w książce Tomaszewskiej stanowi refleksja nad kondycją, możliwościami i uwikłaniami interpretacji w szkole. Autorka przedstawia imponującą listę badaczy i tekstów, do których odwołuje się w swych rozważaniach. I nawet jeśli jest to lektura sprawozdawcza, Tomaszewska zaznacza swoje stanowisko wobec prezentowanych poglądów i idei. Dla porządku warto dodać, że przywoływani badacze (np. Kłakówna czy Waligóra) zapewne nie zawsze z aprobatą przyjęliby sposób prezentowania ich prac, a może nawet podnieśliby w zdumieniu brwi, ale to temat na osobny, obszerny artykuł.

Nie widzę specjalnej potrzeby, by omawiać omówienia autorki, dla porządku jednak warto wymienić (alfabetycznie) powtarzające się nazwiska, które wskazują na imponujący horyzont badawczy i intelektualny *Praktyk czytania*: Stanisław Bortnowski, Bożena Chrzastowska, Anna Janus-Sitarz, Jerzy Kaniewski, Zofia Agnieszka Kłakówna, Krystyna Koziółek, Barbara Myrdzik, Marek Pieniążek, Anna Pilch, Zenon Uryga...

Uwzględniając zatem szerokie spektrum koncepcji i uwarunkowań interpretacji szkolnej, formułuje ostatecznie Tomaszewska własne konstatacje, które dałoby się streścić następująco – interpretacja jest jak oddychanie i szkoła nie może bez niej istnieć. Najlepszą formą jej uprawiania jest (po)nowoczesna, odświeżona lektura dzieł dawnych i współczesnych, nierzadko w takiej właśnie pomostowej aranżacji.

Praktyczną wykładnią przyjętej strategii są propozycje odczytań konkretnych tekstów kultury, interpretowanych osobno lub w porównawczym zestawieniu: IV część *Dziadów* Adama Mickiewicza plus *Na wieży Babel* Wisławy Szymborskiej; *Matka Makryna* Jacka Dehnela; III część *Dziadów*; *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej plus *Kamień na kamieniu* Wiesława Myślińskiego; *Odchodzisz z krainy kwiatów* Julii Hartwig; *Po wygnaniu* Czesława Miłosza plus *Bociany* Józefa Chełmońskiego; *Dęby* Zbigniewa Herberta.

Warto przyrzeć się wybranym rozwiązaniom.

Alegoria i symbol

Na uwagę zasługuje z pewnością połączenie IV części *Dziadów* z wierszem *Na wieży Babel*¹⁷. W zestawieniu Mickiewicza z Szymborską ważne wydają się dwa aspekty – próba odświeżenia, sproblematyzowania i wykorzystania alegorii / symbolu¹⁸ jako kategorii poznawczej oraz pomysł takiego spotkania się tekstów, które uwypukli ich sensy, jakości artystyczne oraz wagę podejmowanego tematu. Tym, co łączy oba aspekty, jest użycie alegorii jako narzędzia interpretacyjnego, które ma pogłębić rozumienie obu przywoływanych utworów.

Zanim skomentuję prezentowane rozwiązanie, chcę się przyrzeć warstwie teoretycznoliterackiej. Warto bowiem rozważyć, na ile operatywna jest, przywoływana przez Tomaszewską, szeroka teza Bloomfielda, że każda interpretacja jest w zasadzie alegorią:

¹⁷ W ogóle tropów romantycznych, ze względu na zawodowe zainteresowania autorki, jest w książce więcej. Do *Dziadów*, tyle że III części, powraca Tomaszewska w rozdziale *Kategoria doświadczenia a III część „Dziadów” w szkole*. W innym miejscu zajmuje się postacią Makryny Mieczysławskiej, wydobywając z tej „oszustki” i „mitomanki”, dzięki lekturze dobrze dobranego fragmentu *Matki Makryny* Jacka Dehnela, rysy autentycznego cierpienia i zagubienia, męczeństwo dwudziestu lat niewoli u boku męża sadysty, kto wie, czy nie gorszej od skłamanych siedmiu lat w niewoli rosyjskiej. Perspektywa feministyczna i postkolonialna rewiduje hierarchię cierpienia i przywraca głos prywatnemu kobiecemu bólowi, który dotąd był „gorszy”, spychany w głęboki cień bólu patriotyczno-narodowego.

¹⁸ Ta forma zapisu odnosi się do długiej tradycji zamiennego stosowania obu pojęć oraz do form przeciwstawiania ich sobie, poczynszy od XIX wieku, w myśli teoretycznej i w praktyce literackiej.

Alegoria w tym sensie to rozpoznanie ogólnej wymowy [*significance*] dzieła literackiego poza jego właściwym znaczeniem [*meaning*]. Jedynym trwałym składnikiem dzieła literackiego są jego słowa; słowa, które mają znaczenie, jeśli znamy język, w jakim dzieło jest napisane. Wymowa nadana owemu znaczeniu — tak można nazwać alegorię¹⁹.

Współczesna rewitalizacja alegorii, o której wspomina również Janina Abramowska²⁰, rodzi pewne wątpliwości. Tego rodzaju ujęcie z jednej strony może się wydawać aż nazbyt oczywiste (fakt przechodzenia w ramach interpretacji od jednego do drugiego poziomu znaczeń), z drugiej niejasne bądź nadto uproszczone (czym różni się „właściwe znaczenie” od jego „wymowy”, jakie mechanizmy semiotyczne wiodą nas od jednego do drugiego), z trzeciej – mylące, w tym sensie, że powstaje wrażenie zacierania się precyzyjnego rozumienia alegorii jako bardzo szczególnej praktyki odbioru tekstu kultury, charakterystycznej zwłaszcza dla średniowiecza i baroku, posiłkującej się skonwencjonalizowanym, ustabilizowanym systemem relacji i odniesień, narzucanych także tym dziełom, które przynależały do innych systemów kulturowych i podobnych odniesień w żaden sposób nie implikowały²¹.

Dwuznaczność (a nawet trójznaczność) rodzi się także z potrójnego rozumienia alegorii – jako pewnego typu dzieła (tekst jest alegorią czegoś), jako procesu identyfikacji alegorycznych sensów (alegoreza), wreszcie jako wytwór tego procesu (powtórzmy cytowany wcześniej sąd Bloomfielda: „Wymowa nadana owemu znaczeniu – tak można nazwać alegorię”). Żeby dopełnić miary komplikacji, dodajmy historyczną zmienność rozumienia i stosowania tego pojęcia, a zwłaszcza romantyczne i późniejsze (modernistyczne) jego przewartościowania.

Wszystko to mocno komplikuje całą operację intelektualną. Nie rozjaśniają jej z pewnością dość abstrakcyjne, religijno-filozoficzne koncepcje alegorii i symbolu Waltera Benjamina czy Paula de Mana, łączących te kategorie z aspektem czasowości. Tomaszewska przywołuje je skrótowo za Lipszycem, ale przedstawiona konkluzja jawi się jako zbyt nagła i nieoczekiwana, by można było nadażyć za nią myślą – alegoria jako „kategoryczny rozdział między ludzką nietrwałą czasowością a wiecznością” oraz „rewelator prawdy o sytuacji egzystencjalnej człowieka”, symbol zaś jako „tożsamość ludzkiego losu i wieczności” oraz „fałszerz prawdy”

¹⁹ M.W. Bloomfield, *Alegoria jako interpretacja*, przeł. Z. Łapiński, [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003, s. 52.

²⁰ J. Abramowska, *Rehabilitacja alegorii*, [w:] *Alegoria*, dz. cyt., s. 16.

²¹ Osobną kwestią wydaje się pytanie, dlaczego podobny renesans nie objął kategorii symbolu, mimo że przez długi okres oba pojęcia były używane synonimicznie. Może rozpowszechniające się w XIX wieku przekonanie, iż symbol odsyła do zjawisk niewyraźnych, tajemnic bytu, i związana z tym wieloznaczność tej figury powodowały, że symbol naruszał przejrzystość dwupoziomowego odczytania, obiecywał więcej, niż mógł dać? Czyż nie jest tak, że symbol mocniej zatrzymuje naszą uwagę na sobie i swej potencji znaczeniowej niż na sensie, nie zdradzając miejsca odniesienia, które wydaje się zamglone, ukryte. Szukanie sensu, jak w *Drzwiach* Różewicza, kończy się wówczas zamierzoną aporią, która ma sugerować, nie nazywać; wskazywać, nie ujawniając: „uchylają się/ w oświetlonym krajobrazie/ trzecie drzwi/ a za nimi we mgle/ w głębi/ trochę na lewo/ albo w środku// nic/ nie widzę” (z tomiku *Twarz*, 1966).

(PCz 81). Dopiero wyłożenie w dalszej części poglądów Hansa-Georga Gadamera i Paula de Mana rzuca więcęj światła na romantyczne uzurpacje.

Ciekawie robi się wówczas, kiedy Tomaszewska robi użytek z przygotowanych wcześniej kategorii podczas lektury *Dziadów*, podważając jednocześnie stanowisko badaczy – Gustaw, wbrew krytycznym uwagom de Mana na temat symbolu, naprawdę zamieszkał „w przestrzeni zbawczej, przestrzeni prawdziwego symbolu” (PCz 86). Za pobyt w raju płaci się jednak wysoką cenę, konstatuje autorka. Jest to cena „wygnania z ziemi i ludzkiej wspólnoty”, a właściwie podwójnego wygnania, ponieważ kiedy niebo upada, także i do raju nie ma powrotu. Pozostaje stan „zawieszenia pomiędzy światami” (PCz 89).

Spojrzenie Tomaszewskiej jest nie tylko odświeżające, ale i prowokacyjne, ostatecznie bowiem wzlot Gustawa, jego ekstatyczne „znalazłem”, dałoby się odczytać jako iluzje wypaczonego „książkami zbójeckimi” umysłu, które muszą rozwiać się wobec prozy życia (mówiąc trywialnie – wyszła za bogatszego, kto wie, czy nie dla tytułów i pieniędzy). Na pewnym poziomie uogólnienia, zwłaszcza gdy formułujemy oceny i sądy filozoficzne związane z tekstem, kontrowersje i spory interpretacyjne między poszczególnymi odbiorcami sięgają w istocie różnic światopoglądowych. Czy miłość romantyczna to autentyczne zestrojenie ziemskiego ze sferą Absolutu, ideału, czy też fantazja i kłamstwo romantyków? Żywotność literatury, i szerzej – kultury, bierze się z nierozstrzygalności podobnych sporów.

Przejście od *Dziadów* do lektury wiersza *Na wieży Babel* ukazuje miłość (sferę osiągniętego przez Gustawa ideału) jako mit przypominający historię budowania wieży Babel. W intencji budujących, jak stwierdza Tomaszewska, ma być ona (to znaczy wieża) figurą doskonałej bliskości i porozumienia, w rezultacie staje się alegorią (symbolem?) porażki i zdewastowanej komunikacji. Autorka szczegółowo tropi w wierszu i objaśnia przejawy nie-porozumienia między kochankami. Miłość jawi się w tym ujęciu jako zjawisko nie z tego świata. Wyrazem pychy jest przekonanie, że się naprawdę zdarza, znakiem kruchości są jej niezbywalne cechy – bezbronność i osamotnienie.

Obłoki

Na komentarz zasługuje również rozdział poświęcony interpretacji wiersza Julii Hartwig *Odchodzisz z krainy kwiatów*, zwłaszcza że implikuje on interesujący problem, który za Richardem Rortym można by określić przeciwstawieniem: solidarność czy obiektywność²². Rozmowa autorki ze studentami o tym wierszu wręcz modelowo wpisuje się w powyższą opozycję, zwłaszcza w momencie gdy ekstrawagancja studenckich odczytań, życzliwie przyjmowana przez prowadzącą zajęcia, zdaje się przeczyć zdrowemu rozsądkowi. Chodzi między innymi o klasyfikowanie łąki i śpiewu ptaków („odchodzisz z krainy kwiatów / i śpiewających ptaków”) jako rzeczywistości, która człowieka „przytłumia, dusi, nie pozwala na oddech, zastanowienie, refleksję, gdyż jest w niej za dużo bodźców, na które – niejako automatycznie – się reaguje” (PCz160). To jednak nie koniec – studencka myśl interpretacyjna szybuje beztrąsko nad łąką i gładko dociera do krainy bezdusznej technologii: „Z pewnego punktu widzenia przypomina on [człowiek] zniewolonego przez współczesne media

²² R. Rorty, *Obiektywność, relatywizm i prawda*, przeł. J. Margański, Warszawa 1999, s. 35.

użytkownika, który przekształca się nieświadomie w przedmiot technologicznych manipulacji, bo nie może powstrzymać zachwyty dla możliwości przez nie stwarzanych” (PCZ 160).

Tak więc „kraina kwiatów i śpiewających ptaków” staje się alegorią uwodzieleńskiego piekła cywilizacji cyfrowej, które więzi i zniewala człowieka. Ale może niesłusznie dziwimy się temu myślowemu przeskokowi od znaków natury (kwiaty, ptaki) do nowoczesnej technologii komunikacyjnej. W końcu *twitter* to po angielsku ćwierkanie...

Rodzi się jednak pytanie – jakie są granice „anarchizmu interpretacyjnego”²³, granice wczytywania siebie w tekst i jak się to ma do troskliwych uwag poświęconych etyce lektury, o której przecież z uznaniem się autorka wypowiada? Czy ta etyka nie powinna być formą uczciwości intelektualnej i lojalności wobec utworu (przyjmując, że *intentio operis* jest bardziej uchwytna niż *intentio auctoris*²⁴)?

Tolerancja i akceptacja autorki, która przecież sama zdaje się nie podzielać podobnych interpretacji wiersza Hartwig, wskazuje mimo wszystko na fakt, że Prawda została złożona na ołtarzu Wolności i Tolerancji. Tej Prawdy trochę mi żal, ale potrafię zrozumieć, że autentyzm czytelniczego doświadczenia i wiarygodność relacji prowadzącego ze studentami mogą mieć swoją cenę. Nie mówię też, że to ja posiadam ostateczną prawdę o wierszu Julii Hartwig, ale godząc się z radością i głębokim przekonaniem na to, że nie sposób wyrazić jedynej i ostatecznej prawdy o tekście, nie uważam, że każdej interpretacji należy życzliwie przytaknąć²⁵. Tym bardziej kiedy formułuje ją student²⁶ polonistyki, a więc czytelnik zmierzający ku jakiemuś profesjonalizmowi w tej dziedzinie, a nie uczeń szkoły średniej, który będzie w przyszłości informatykiem czy inżynierem...

Wbrew zapewnieniom autorki odczytania, które próbuje ona zharmonizować, zawierają elementy sprzeczne – albo łąka i ptaki są waloryzowane negatywnie (studenci), albo afirmatywnie (Tomaszewska), albo mamy do czynienia z wygaszaniem energii istnienia (Tomaszewska), albo z początkiem prawdziwego życia (studenci). Czy oba stanowiska są równorzędne i prawomocne? Czy ich uprawomocnianie jest zgoła nieistotne i niekonieczne?

Założmy, że Julia Hartwig nie dba o to, co ludzie wyczytają z jej tekstów. Ale da się znaleźć wiele przykładów zmagania o trafność interpretacji, których stawką jest poczucie sensu i logiki lub dobre imię autora. Polemizujemy i dyskutujemy, ponieważ uważamy, że warto głosić własną prawdę, nawet jeśli brzmi ona: „żadnej prawdy nie ma”. Wolę wierzyć, że autorom nie jest obojętne, jak interpretuje się ich utwory, tak jak nie byłoby im obojętne, że oskarża się ich o kult Szatana albo intencjonalne deptanie ślimaków na spacerze. Wystarczy zresztą rozejrzeć się

²³ A. Szahaj, *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, „Teksty Drugie” 1997, nr 6.

²⁴ U. Eco, *Pomiędzy autorem i tekstem*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996.

²⁵ Co ciekawe, w innych sytuacjach autorka umie być krytyczna, kategoriyczna, a nawet uszczypliwa, na przykład kiedy polemizuje z internetową interpretacją obrazu Chełmońskiego zamieszczoną na portalu eszkoła.pl. (PCZ 172).

²⁶ Używam rodzaju męskiego dla wygody komunikacyjnej, z góry przepraszając za tę dyskryminację.

wokół – w świecie powszechnego, medialnego i instytucjonalnego kłamstwa, podzieleni na wrogie plemiona, łakniemy wszak prawdy jak kania dżdżu²⁷.

Zakładanie więc z góry radosnego akceptowania każdej wypowiedzi interpretacyjnej na dany temat (jak też zresztą uznawanie tylko jednej, odgórnie zadekretowanej) podważa w ogóle rangę i sens działań interpretacyjnych, bo albo rozpraszają się one (to znaczy interpretacje) w różne strony świata, poddając dryfowi kapryśnych skojarzeń i ekstrawaganckich analogii, albo zmierzają wszystkie – jak na autopilocie – do jednego miejsca²⁸. W obu przypadkach uczeń może zapytać – po co interpretować, jeśli gra jest z góry przesądzona lub jeśli uznaje się, że każda wypowiedź (także sprzeczna z innymi) jest równie ważna (prawdziwa?). Jeśli w ten sposób odbieramy ciężar temu, co mówimy, po co się w ogóle odzywać?

Jednak finalnie rozdział poświęcony utworowi Hartwig trzeba uznać za inspirujący i ciekawy. Myślę, że autorka doskonale zdaje sobie sprawę z wnoszonych tu wątpliwości, ale stawia na niespodziankę i odświeżenie lektury. Kiedy sama porządkuje figury i sensory wiersza, jest poprawnie, ale przewidywalnie. Kiedy przywołuje sądy młodzieży, coś zaczyna iskrzyć. Czytelnik, konfrontując się z wywrotową interpretacją, która każe widzieć w wierszu przejście od hałaśliwej dziecinności do ryzykownej dojrzałości, czuje się zmuszony zareagować emocjonalnie – być może w duchu zakrzyknie najpierw „nie, to nie tak!”, by za chwilę mruknąć: „hm, może coś w tym jest?”.

Tomaszewska zgrabnie spaja w tym rozdziale różne wątki i ścieżki odczytań, tony pogodne z melancholią, figurę odchodzenia z wchodzeniem, semantykę przestrzeni z semantyką czasu. Lektura staje się bogatsza, choć obszar niepewności wcale się nie zmniejsza, brak jednoznacznego rozstrzygnięcia jest zaproszeniem

²⁷ W kontekście istniejących podziałów politycznych z pokusami intelektualnymi, jakie pojawiły się w Polsce po 1989 roku, rozlicza się (i rozlicza siebie) w interesujący sposób Michał Paweł Markowski: „I ja tam byłem, miód i wino piłem; nie mogę powiedzieć, wszystko to było bardzo pociągające, zwłaszcza dla tych, którym śpieszno było do manifestowania długo tłumionej jednostkowości. Nierozstrzygalność zamiast rozstrzygalności, poróżnienie zamiast porozumienia, niezrozumiałość zamiast zrozumiałości, indywidualność zamiast solidarności” (M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion*, dz. cyt., s. 7). Kult różnicy w odniesieniu do praktyk literaturoznawczych można było postrzegać jako manifestację wolności, ale różnica jako bożek polityczny, sugeruje Markowski, poskutkowała tym, z czym mamy dziś do czynienia w Polsce czy w USA – wojną nienawidzących się wzajemnie plemion, głoszących własne doskonale rozdzielne prawdy.

²⁸ Por. J. Sławiński, *O problemach „sztuki interpretacji”*, [w:] tegoż, *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa 1974; E.D. Hirsch, *Interpretacja obiektywna*, przeł. P. Graff, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3; H. Markiewicz, *Interpretacja semantyczna*, [w:] tegoż, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków – Wrocław 1984; P. Ricoeur, *Konflikt hermeneutyk: epistemologia interpretacji*, przeł. J. Skoczylas, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, opracowanie i wprowadzenie S. Cichowicz, przeł. E. Bieńkowska i in., Warszawa 1985; U. Eco, *Interpretacja i historia*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, dz. cyt.; H. Markiewicz, *O falsyfikowaniu interpretacji literackich*, „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 1.

do zajęcia własnego stanowiska. Wiersz operuje wieloznaczną symboliką, a poziom niedookreślenia jest zbyt duży, by być pewnym jednego, „właściwego” znaczenia²⁹.

Dlatego to otwarcie interpretacyjne da się traktować nie tylko jako dialog podmiotów poszukujących (własnego) sensu, ale też jako formę sproblematyzowania odbioru wiersza Julii Hartwig, sugestią wchodzenia głębiej i poszukiwania nowych punktów odniesienia.

Uważność

Kolejne ciekawe zestawienie tworzy lektura wiersza Miłosza *Po wygnaniu* połączona z interpretacją obrazu Józefa Chełmońskiego *Bociany*. Motywacja tego przykładu komparatystyki wydaje się dalece nieoczywista, a ponieważ nie leży na powierzchni przywołanych tekstów kultury, trzeba jej szukać dużo głębiej. Tym, co pozwala Tomaszewskiej łączyć oba dzieła, jest figura uważności, kontemplacji istnienia. Warto zauważyć, że kiedy Miłosz używa tego słowa, przychodzi na myśl kategoria *mindfulness*, którą kultura Zachodu zaczerpnęła z praktyk medytacyjnych Wschodu. Filozoficzno-medytacyjny aspekt tej postawy wobec życia wyraża się, mówiąc w skrócie, w celowym i nieoceniającym koncentrowaniu uwagi na chwili obecnej, wyciszającym wewnętrznym i pogłębiającym świadomość istnienia³⁰. O ile jednak – jak dowodzi Tomaszewska – w wierszu Miłosza uważność jest formą kontemplacji i afirmacji świata, osłoda wygnania, życzliwą lekcją, której Bóg udziela kobiecie i mężczyźnie, o tyle na obrazie Chełmońskiego wydaje się luksusem, na który bohatera nie stać. Dlatego siedzący, spracowany mężczyzna pozwala sobie tylko na

²⁹ Weźmy choćby takie chmury – u Hartwig widać „niebo spienione obłokami”. Jaki jest sens tego obrazu? Jeśli skojarzymy go z opisem chmur w *Panu Tadeuszu*, powiemy, że niebo jest domeną piękna. Jeśli przywołamy *Liryki lozańskie*, uznamy, że to figura zmiennego, przemijającego świata:

Nad wodą wielką i czystą
Przebiegły czarne obłoki;
I woda tonią przejrzystą
Odbiła kształty ich marne.

Jeśli jednak pamięć podsunie nam *Obłoki* Miłosza czy *Pokolenie* Baczyńskiego, dostrzeżemy w chmurach znak apokaliptycznej grozy. Porównajmy:

Obłoki, straszne moje obłoki,
jak bije serce, jaki żal i smutek ziemi,
chmury, obłoki białe i milczące,
patrzę na was o świcie oczami łez pełnemi
(C. Miłosz, *Obłoki*)

Wiatr drzewa **spienia**. Ziemia dojrzała.
Kłosa brzuch ciężki w górę unoszą
i tylko **chmury** – palcom czy włosom
podobne – suną drapieźnie w mrok
(K.K. Baczyński, *Pokolenie*)

³⁰ „[...] mindfulness means to pay attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally” – R.M. Niemiec, *3 Definitions of Mindfulness That Might Surprise You*, „Psychology Today”, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/what-matters-most/201711/3-definitions-mindfulness-might-surprise-you> [dostęp: 30.05.2020].

krótkie, ukradkowe spojrzenie (w odróżnieniu od stojącego obok chłopca), zawierając w nim cały swój „bezinteresowny zachwyty” (PCz 177), który kontrastuje z jego niewesołą dolą.

Na perspektywę postrzegania przez Tomaszewską tej z pozoru idyllicznej scenki wpływa szczególnie dobrany kontekst historyczny, który wyzwala z niej dramatyzm, rozgoryczenie i smutek. Autorka, odwołując się między innymi do prac Witolda Kuli i Jana Sowy, kładzie silny akcent na zmieniające się na przestrzeni wieków położenie socjalne i polityczne polskiego chłopstwa, na poddaństwo przeradzające się w ramach „wewnętrznej kolonizacji” w niewolnictwo. Ten układ odniesienia, wraz ze zmianą języka, który mu towarzyszy³¹, zamienia poniekąd wiejski pejzaż w oskarżenie historycznej formacji kulturowo-politycznej (czyli Rzeczypospolitej szlacheckiej) o opresję i dominację³².

Konkluzje

Praktyki czytania to książka, która zainteresuje dydaktyka, literaturoznawcę, teoretyka literatury lub ambitnego nauczyciela języka polskiego, który musi rozpoznawać się w każdym z tych wcieleń po trochu. Zaciekawia, zmusza do wysiłku, inspiruje, podpowiada zestawienia i rozwiązania, które można wykorzystać w szkole lub w kształceniu uniwersyteckim, budzi potrzebę podążania we wskazywanych, sugerowanych, a nawet całkiem odmiennych kierunkach. Eksperymentuje, oświeca, prowokuje do niezgody lub do własnych, indywidualnych uzupełnień. Jej ton bywa czysty, komunikatywny, choć zdarzają się też ciemniejsze (składniowo i myślowo) fragmenty, bo też poziom rozważań wkracza niekiedy w wysokie rejony abstrakcji.

Praktyki czytania potwierdzają, że wyzwalać interpretacji to wyzwalać znaczeń poprzez nowy kontekst, nowy punkt odniesienia. Nowoczesne koncepcje

³¹ Zob. M.P. Markowski, *Postkolonializm*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, s. 549–565.

³² I ponownie – na prawach dygresji, traktując tekst Tomaszewskiej jako inspirację – można by w tym miejscu rozważyć, jak dobór kontekstu zmienia perspektywę i język interpretacji. Rodzi się pytanie – jakie napięcia semantyczne wywołałyby skonfrontowanie chłopca, który podnosi głowę ku niebu, z rolnikiem z obrazu Bruegla, który zawzięcie orze i nie odrywa wzroku od ziemi, kiedy obok dzieje się coś bardziej spektakularnego niż przelot bocianów – umiera człowiek? Wystan Hugh Auden, nawiązując w swoim słynnym wierszu *Musée des Beaux Arts* do *Pejzażu z upadkiem Ikar*, zgadywał: „może tylko rolnik/ Usłyszał plusk i krzyk zapomniany/ Lecz dla niego nie był to ważny wypadek”. Tadeusz Różewicz apelował do oracza o porzucenie pługa, wołając: „słuchaj pniu/ Ikar spada” (*Prawa i obowiązki*). Obu poruszało do głębi to, jak „wszystko spokojnie/ odwraca się od nieszczęścia” (jeszcze raz Auden), choć może ktoś inny powiedziałby – nie od nieszczęścia, lecz szaleństwa?

W tym kontekście gest podniesienia lub opuszczenia głowy staje się gestem symbolicznym, malarskim skrótem wyrażającym ocenę kondycji ludzkiej lub pewną filozofię istnienia. Ten filozoficzno-kulturowy trop zdaje się w jeszcze inny sposób wzbogacać odczytanie dzieła Józefa Chełmońskiego.

I na marginesie dygresji: ciekawa interpretacja wiersza Audena z bogatym zestawem odniesień do malarstwa Bruegla – zob. P. Kołodziej, *O cierpieniu albo o Starych Mistrzach, którzy „nie mylili się nigdy”...*, [w:] tegoż, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyki czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.

literaturoznawcze, do których odwołuje się Tomaszewska (interpretacja jako alegoria, dyskursy postzależnościowe, feminizm, postkolonializm), można postrzegać jako szeroko rozumiane propozycje tego rodzaju odniesień, czasem specyficznych filtrów, perspektyw widzenia, odmiennych języków. Te praktyki semiotyczne podtrzymują dzieło i kulturę przy życiu, więcej – nadają im semantycznych rumieńców. Interpretacja wiecznie młoda! – chciałoby się sparafrazować Gombrowicza. Niech się zawsze odradza, niech biegnie, niech trwa...

Bibliografia

- Abramowska J., *Rehabilitacja alegorii*, [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Balcerzan E., *Milczenie czytelnika*, [w:] tegoż, *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*, Gdańsk 2000, s. 27–31, <http://biblioteka.kijowski.pl/balcerzan%20edward/znaki.pdf> [dostęp: 14.05.2020].
- Bloomfield M.W., *Alegoria jako interpretacja*, przeł. Z. Łapiński, [w:] *Alegoria*, red. J. Abramowska, Gdańsk 2003.
- Bourdieu P., J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. naukowa A. Kłoskowska, Warszawa 1990.
- Eco U., *Interpretacja i historia*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996.
- Eco U., *Pomiędzy autorem i tekstem*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998.
- Hirsch E.D., *Interpretacja obiektywna*, przeł. P. Graff, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Jędrzychowska M., *O godziwych i niegodziwych sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 4.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kołodziej P., *O cierpieniu albo o Starych Mistrzach, którzy „nie mylili się nigdy”...*, [w:] tegoż, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyki czytania dzieł malarzkich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.
- Koziółek R., *Humanista sygnalista*, [w:] tegoż, *Wiele tytułów*, Wołowiec 2019.
- Markiewicz H., *Interpretacja semantyczna*, [w:] tegoż, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków – Wrocław 1984.
- Markiewicz H., *O falsyfikowaniu interpretacji literackich*, „Pamiętnik Literacki” 1996, z. 1.
- Markowski M.P., *Postkolonializm*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
- Markowski M.P., *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.

- Ricoeur P., *Konflikt hermeneutyk: epistemologia interpretacji*, przeł. J. Skoczylas, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, opracowanie i wprowadzenie S. Cichowicz, przeł. E. Bieńkowska i in., Warszawa 1985.
- Rorty R., *Obiektywność, relatywizm i prawda*, przeł. J. Margański, Warszawa 1999.
- Skowronek B., *Nie elitarna, nie popularna – po prostu kultura*, „Polonistyka” 2010, nr 5, s. 6–12.
- Sławiński J., *O problemach „sztuki interpretacji”*, [w:] tegoż, *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa 1974.
- Szahaj A., *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, „Teksty Drugie” 1997, nr 6.
- Tomaszewska G.B., *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.

Going beyond the Localness. On *Praktyki czytania* by Grażyna B. Tomaszewska

Abstract

The following article is a review of Grażyna Tomaszewska's book entitled *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (Gdańsk 2019). One of the major advantages of this publication is a contextual teaching strategy. Not only does it help to define the subject area of the text but also enables the reader to go beyond the presence and relate to the tradition, which tends to be a tough task in school reality. Thanks to an interesting mixture of the cultural texts, the localness (in the form of separateness and distinction) can mirror itself in a wider historical perspective. As a result, both the old and the contemporary show the quality of universality. In order to broaden the contexts, Tomaszewska also uses (post) modern interpretation theories (feminism, postcolonialism), which give the texts a fresh look and revise previous interpretations.

Being impressive theoretically-wise as it is (literary theory, literary science, didactics), Tomaszewska's book still seems to have more powerful impact in practical aspects. Here, we can witness how interpretations of cultural texts are created, how they surprise and provoke. The author picks contemporary poems of Szymborska, Hartwig, Miłosz and Herbert along with Wiesław Myśliwski's prose (*Kamień na kamieniu*) and Jacek Dehnel's novel *Matka Makryna*. Recapturing of the tradition is presented through the books and heroes of Romanticism (including the mother Makryna), which, once again, proved to be a sense-making and life-giving movement that raises questions and brings meanings.

Key words: interpretation, didactics, education, literary studies, literary theory

Janusz Waligóra – dr hab., profesor w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, dydaktyk i literaturoznawca. Nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Autor książek: *Proza Tadeusza Różewicza* (Kraków 2006) oraz *Ani rytuał, ani karnawał...* (Kraków 2014). Współautor publikacji prezentujących koncepcję kształcenia humanistycznego i ogólnego: *Pakt dla szkoły* (Gdańsk 2011), *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* (Toruń 2016), *Szkolny teatr interakcji* (2016). Członek zespołu, który – pod kierunkiem Zofii Agnieszki Kłakówny – opracował i zredagował program kształcenia oraz podręczniki do języka polskiego z serii *To lubię!* dla szkół ponadgimnazjalnych. Długoletni sekretarz pisma metodycznego „Nowa Polszczyzna”.