

Laboratorium literackie

Przestrzenie artefaktu jako źródło poznania w edukacji szkolnej

Krystian Saja, doktorant w Zakładzie Literatury Dawnej i Nauk Pomocniczych Filologii, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej UZ

W dotychczasowych ustaleniach interpretacja hermeneutyczna sensów przenośnych artefaktu literackiego stanowi podstawę procesu, który zmierza do poznania przez uczniów szkół średnich podstawowych lektur niezbędnych w systemie nauczania szkolnego. Niestety, w obliczu degradowania pozycji nauk humanistycznych zauważamy, że w ostatnich czasach ważne jest, aby wiedzieć, a nie zawsze rozumieć. Tymczasem, jak zauważa fizyk David Deutsch, wiedzieć znaczy rozumieć¹.

Jak stwierdza Deutsch „myśl, że jeden człowiek mógłby zrozumieć wszystko, co jest zrozumiane, brzmi w dalszym ciągu fantastycznie, ale idea ta jest zdecydowanie mniej fantastyczna niż pomysł, że jeden człowiek mógłby zapamiętać wszystkie znane fakty²”. Stąd też praktykowane w szkołach średnich sposoby wpajania uczniom wiedzy pamięciowej, poprzez narzucanie interpretacyjnych ustaleń literaturoznawców (zwłaszcza w przypadku poezji), niekoniernie zdaje egzamin w procesie nauczania. Z jednej strony, narzucanie uczniom ustalonego punktu widzenia – bez względu na okoliczności – nie może być podstawą edukacji polonistycznej, ponieważ

brak zaangażowania uczniów w proces interpretacyjny prowadzi do znudzenia, które z kolei może prowadzić do buntu, a bunt do odrzucenia. Z drugiej strony, wyrażenie zgody na interpretacyjne szaleństwo uczniów nie może być tolerowane z uwagi na kryteria oceny, jakim podlegają nauczyciele. Kolejnym problemem byłby również chaos wynikający z nadinterpretacji. Czysta hermeneutyka interpretacyjna także może się okazać nietrafioną metodą. Być może należałoby umożliwić uczniom otwarcie pewnych furtek percepcyjnych, poprzez próbę zwrócenia ich uwagi na tak zwane przestrzenie generyczne tekstu literackiego. Jeśli będziemy postrzegać artefakt literacki jako układ zamknięty, funkcjonujący w kategoriach procesu matematycznego zmierzającego od punktu A do punktu B, to przestrzeniami generycznymi tegoż artefaktu będą mentalne i fizyczne odniesienia, które należy poddać uzgodnieniu. Będzie to uzgodnienie na poziomie artefakt – rzeczywistość fizyczna. Mam tu na myśli następujące przestrzenie, które zostały określone przez Sławomira Kufla: przestrzenie fizyczne (kształtów, barw, dźwięków); odniesień fizycznych wyliczalnych prostych (perspektywa, przestrzeń, czas, masa); odniesień fizycznych wyliczalnych akcydentalnych (miara, objętość, prędkość, wilgotność, stabilność itd.); zjawisk propriocepcyjnych (głębokie czucie); przestrzenie mentalne (przestrzeń historyczna, ideologiczna, socjologiczna, parenezy, etyki, poetyki/retoryki)³. Przy tym dla celów edukacyjnych najważniejszą rolę odgrywają przestrzenie mentalne. Analizując z uczniami poszczególne przestrzenie generyczne, pozostaniemy w obrębie danego artefaktu literackiego, utrzymując zgodność z programem edukacyjnym, przy jednoczesnej próbie pobudzenia zdolności percepcyjno-kreatywnych wychowanków. Nauczyciel, pod warunkiem

posiadania odpowiedniego zaplecza teoretycznego, mógłby pobudzać w ten sposób zdolności kreatywnego myślenia swoich uczniów, przy jednoczesnym zachowaniu pełnej kontroli nad jakością dyskusji.

Zaproponowana powyżej idea wiąże się w pewnym stopniu z przedstawioną wcześniej na łamach „Refleksji” strategią etapów lekcyjnych *close reading* autorstwa Sheila Browna i Lee Kappesa⁴. Jednak nie traktujemy w naszym przypadku tekstu jak żywego organizmu, dzieląc go na fragmenty poddane interpretacji. Odnosimy się nadal do całości struktury. Celem cyklu lekcji o *Panu Tadeuszu* Adama Mickiewicza jest poznanie *Pana Tade-*

Każdy artefakt literacki posiada wyznaczony cel i sens istnienia, realizowany od A do Z, zawarty wewnątrz układu sterującego. Zakotwiczenie sensów w przestrzeniach generycznych artefaktu nazywamy deiksowaniem. W przypadku *Pana Tadeusza* najprawdopodobniej mamy do czynienia z układem: społeczeństwo a dobro narodu. Określenie przestrzeni generycznych i ich uzgodnienie pozwala prześledzić sposób realizacji celu, jakim jest wykazanie relacji obu elementów układu względem siebie. Czytanie informacji zawartych w układzie to czysta analiza pragmatyczna.

usza, a nie pojedynczej książki, bądź jej wycinku. Artefakt jest układem zamkniętym, skończonym, policzalnym i mierzalnym. Nie sposób na przykład „poćwiartować” dramatów klasycznych. Funkcjonują wprawdzie w obrębie poszczególnych aktów i scen, jednak tylko jako cybernetyczny układ wzajemnych powiązań są w stanie wyznaczyć pierwotny sens i cel swojej konstytucji.

Pragmatyzm językowy zakłada, iż ludzkie zachowania, w tym również akt mowy, jak i proces pisarski, nastawione są na realizację określonego celu. Jest to wyjątkowa cecha interakcji komunikacyjnej między osobą nadawcy i odbiorcy. Jak piszą Baylon i Mignot: „każde ludzkie zachowanie jest zespołem celowych aktów, tzw. aktów, które odpowiadają chęci zaspokojenia jakichś celów⁵”. Przy tym „nie ma ce-

łów bez intencji i bez próby realizacji⁶”. Zgodnie z tezami Bartmińskiego, produkujemy znaki z intencją zakomunikowania komuś czegoś⁷. Język polegający na aktach (aktach mowy) służy komunikacji i jest elementem sprawczym kształtującym rzeczywistość, posiada również swój budulec w postaci zamiaru mentalnego przechodzącego w realność fizykalną⁸, jest motywowany fizjologicznie. Należy więc przyjąć tezę o realności, tak świata fizykalnego, jak i mentalnego artefaktu literackiego, ponieważ – jak stwierdza Kufel – „łączność pomiędzy mózgiem i umysłem jest oczywistością – jako że umysł jest po prostu stanem mózgu⁹”. Tego typu rozumowanie pozwala zwrócić szczególną uwagę na procesy mentalne, kształtujące formę tekstu literackiego, co na etapie edukacji szkolnej wiąże się z próbą pobudzenia percepcyjnych obszarów mózgu podopiecznych bez konieczności uruchamiania niepotrzebnych obszarów imaginacji. Innymi słowy – docieramy do ich map mentalnych, pamięci mentalnej – prototypów znaczeń. Pragmatysta Willard van Quine stwierdził, iż cała nasza wiedza pochodzi z doświadczenia zmysłowego. Stąd też pomysł, aby nauczyciel podjął próbę modelowania sytuacji percepcyjnych wychowanków w kontakcie z artefaktem literackim poprzez powrót do doświadczeń zmysłowych.

Każdy artefakt literacki posiada wyznaczony cel i sens istnienia, realizowany od A do Z, zawarty wewnątrz układu sterującego. Zakotwiczenie sensów w przestrzeniach generycznych artefaktu nazywamy deiksowaniem¹⁰. W przypadku *Pana Tadeusza* najprawdopodobniej mamy do czynienia z układem: społeczeństwo a dobro narodu. Określenie przestrzeni generycznych i ich uzgodnienie pozwala prześledzić sposób realizacji celu, jakim jest wykazanie relacji obu elementów układu względem siebie. Czytanie informacji zawartych w układzie to czysta analiza pragmatyczna. Odnajdując poprzez analizę poszczególne przestrzenie *Pana Tadeusza*, możemy na przykład założyć, że przestrzenie historyczne uzgodnione są „w powiedzmy 50% (bo wprawdzie akcja jest historycznie osadzona, ale nie wszystkie postaci mają swoje historyczne miejsca), ideowe w 80% (bo ideologia sarmacka została tu oddana dość wiernie), zachowań moralnych w 95% (bo Tadeusz, Zosia, Telimena i mrówki...)¹¹”. W ten oto sposób licealiści być może będą w stanie zrozumieć *Pana Tadeusza*, a nie tylko wiedzieć wszystko na temat Jacka Soplicy, Zosi, Tadeusza, Telimeny i mrówek. Wspólne odnajdywanie przestrzeni generycznych oraz ich uzgodnienie, przy pełnym „partnerstwie” nauczyciela i ucznia, działającym na zasadach „mistrz i jego uczeń”, wydaje się być ciekawą propozycją, o ile zarówno jedna, jak i druga strona będą w stanie przełamać stereotyp uproszczonej szkolnej edukacji. Stosując powyższy schemat, pozostawiamy uczniom element swo-

body bez konieczności interpretacji okółotekstowej. Spróbujmy zatem ustalić etapy lekcyjne, opierając się na powyższych założeniach. Są to:

1. Określenie przez nauczyciela układu głównego artefaktu i jego celu wynikającego z wartości poznawczych, zgodnie z wymaganiami ścieżki literaturoznawczej i edukacyjnej.

Z jednej strony, narzucanie uczniom ustalonego punktu widzenia – bez względu na okoliczności – nie może być podstawą edukacji polonistycznej, ponieważ brak zaangażowania uczniów w proces interpretacyjny prowadzi do znudzenia, które z kolei może prowadzić do buntu, a bunt do odrzucenia. Z drugiej strony, wyrażenie zgody na interpretacyjne szaleństwo uczniów nie może być tolerowane z uwagi na kryteria oceny, jakim podlegają nauczyciele. Kolejnym problemem byłby również chaos wynikający z nadinterpretacji.

2. Określenie wraz z uczniami podstawowych grup przestrzeni generycznych tekstu wewnątrz układu.
3. Dopuszczenie uczniów do poczynienia próby uzgodnienia poszczególnych przestrzeni z rzeczywistością fizyczną (głównie poprzez analogie), tzw. burza mózgów.
4. Prowadzenie dyskusji merytorycznej z uczniami polegającej na weryfikacji poprawności poszczególnych uzgodnień.
5. Podsumowanie przez nauczyciela zgromadzonej wiedzy.

Powyższe rozważania na temat przestrzeni generycznych są jedynie propozycją teoretyczną prowadzenia zajęć lekcyjnych. Stanowią tak naprawdę postulat powrotu edukacji literaturoznawczej w szkołach średnich do idei empiryczno-racjonalnej analizy literackiej. Są po części „laboratorium nowoczesnej kultury literackiej”, którą referuje Jarosław Płuciennik w książce o znaczącym tytule *Literatura, głupcze!*¹², jednak emanują przede wszystkim z rozważań Sławomira Kufla nad literaturoznawstwem kognitywnym, zawartych w pracy pod tytułem *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, przedstawiającej antropologiczne i językowe podstawy do określenia nowego sposobu kontaktu czytelnika/analityka z artefaktem literackim.

Przypisy

- ¹ D. Deutsch, *Struktura rzeczywistości*, Warszawa 2007.
- ² Ibidem, s. 11.
- ³ Kufel S., *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011, s. 212.
- ⁴ M. Szott, *Czytanie przez mikroskop*, „Refleksje” 2013, nr 6, s. 16–18.
- ⁵ Ch. Baylon, X. Mignot, *Komunikacja*, Kraków 2008, s. 105.
- ⁶ Ibidem, s. 105.
- ⁷ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, s. 11.
- ⁸ J. R. Searle, *Umysł, mózg i nauka*, Warszawa 1995, s. 22.
- ⁹ S. Kufel, *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, op. cit., s. 109.
- ¹⁰ Ibidem, s. 211–216.
- ¹¹ Ibidem, s. 219.
- ¹² J. Płuciennik, *Literatura głupcze! Laboratorium nowoczesnej kultury literackiej*, Kraków 2009.

Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S.: *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Baylon Ch., Mignot X.: *Komunikacja*, Kraków 2008.
- Deutsch D.: *Struktura rzeczywistości*, Warszawa 2007.
- Kufel S.: *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011.
- Szott M.: *Czytanie przez mikroskop*, w: „Refleksje”, nr 6, listopad/grudzień, Szczecin 2013.
- Searle J. R.: *Umysł, mózg i nauka*, Warszawa 1995.
- Płuciennik J.: *Literatura głupcze! Laboratorium nowoczesnej kultury literackiej*, Kraków 2009.