

Krzysztof Biedrzycki

ORCID: 0000-0002-5110-6986

Uniwersytet Jagielloński

Między prawem do błędu a psychologiczną potrzebą domknięcia poznawczego

Straszny sen polonisty polega na tym, że on sam (lub, co gorsza, jego uczeń) popełni błąd w interpretacji utworu literackiego. Innymi słowy, że znajdzie się w sytuacji, gdy nie będzie potrafił (on lub jego uczeń) zaproponowanej interpretacji uzasadnić i uprawomocnić; że w niedopuszczalny sposób przekroczy granice falsyfikacji, a w konsekwencji stanie się ofiarą złego zrozumienia tekstu. Lęk przed błędem skutkuje lękiem przed samą interpretacją.

Wydaje się, że błąd jest z definicji czymś, czego należy unikać. I najczęściej tak właśnie jest. W procesie poznania sprawa jednak wcale nie jest tak jednoznaczna.

Cztery filary uczenia się

Stanislas Dehaene mówi o czterech filarach uczenia się: uwadze, aktywnym zaangażowaniu w uczenie się, informacjach zwrotnych o błędach i konsolidacji wiedzy. Pierwszym filarem jest uwaga. W kognitywistyce „słowo «uwaga» odnosi się do wszystkich mechanizmów, dzięki którym mózg wybiera informację, wzmacnia ją, kieruje określonym kanałem i pogłębia jej przetwarzanie”¹. Najpierw następuje swoisty alert, obudzenie mózgu, który kieruje swoją uwagę w stronę istotnej dla niego informacji, wybiera ją spośród strumienia informacji, którymi jest nieustannie bombardowany. W procesie uczenia się istotne są w tym kontekście co najmniej dwie sprawy: umiejętność skupiania się na przedmiocie ważnym z perspektywy celu, który chcemy osiągnąć, oraz włączenie filtra polegającego na weryfikacji tego, co do naszego umysłu dociera². W przypadku utworu literackiego chodzi o skupienie się na lekturze,

¹ S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd?*, przeł. D. Rossowski, Kraków 2021, s. 219.

² Por. tamże, s. 221–256.

wyodrębnienie jej spośród innych aktywności, a także wyznaczenie jej osobnego miejsca w rzeczywistości otaczającej czytelnika.

Drugim filarem jest aktywne zaangażowanie w uczenie się. Pasywne gromadzenie wiedzy zazwyczaj nie jest skuteczne, gdyż pamięć wyrzuca ze swoich zasobów wszystko to, co z jej perspektywy wydaje się zbędnym bagażem. Uczenie się jest skuteczne, gdy w jego trakcie w mózgu pojawia się nagroda: zostaje uruchomiony obwód dopaminowy. Dlatego tak ważne jest wypracowanie wewnętrznej motywacji, uruchomienie ciekawości. Gdy głód wiedzy zostaje zaspokojony, mózg doznaje zadowolenia: reaguje sieć dopaminowa, w konsekwencji otrzymana wiedza zostaje głęboko przetworzona, a w pamięci pozostaje wtedy trwały ślad³. Ten mechanizm dotyczy również zaangażowania w lekturę; motywacja wewnętrzna do przeczytania, przeżycia i zrozumienia utworu przynosi nagrodę w postaci satysfakcji i przyjemności.

Czwarty filar to konsolidacja wiedzy⁴. Jak widać, wszystkie filary wskazują, że poznanie (w tym lektura) nie może się odbywać bez aktywnego udziału mózgu – bierne przyswajanie gotowej wiedzy jest nieskuteczne, co najwyżej może prowadzić do reprodukcji jej treści, ale nie następuje wówczas uwewnętrznienie, zrozumienie i trwałe zapamiętanie. Podana arbitralna interpretacja w takiej sytuacji sprawia, że utwór literacki zostaje sprowadzony do zastępującej utwór parafrazy⁵, traci swoją inspirującą moc, staje się elementem zbioru informacji o literaturze. Głębokie poznanie dzieła może się dokonać tylko w procesie aktywnego odbioru.

I tutaj pojawia się błąd, trzeci filar poznania bowiem dotyczy właśnie błędu⁶. Otóż nie ma nauki bez popełniania błędu. A raczej: nie ma nauki bez wewnętrznego sygnału błędu przewidywania. Gdy mózgu spotyka się z jakimś nowym zjawiskiem, tworzy prognozę jego przyswojenia. Ta, siłą rzeczy, jest jednak obciążona niepewnością, która generuje ów błąd przewidywania, oznaczający rozbieżność między prognozą a odebrany w rzeczywistości bodźcem. Wskutek tej rozbieżności następuje zaskoczenie, a zaskoczenie prowadzi do poznania, w konsekwencji nauczenia się czegoś nowego. To nie znaczy, że błąd w sensie dosłownym musi być popełniony; oznacza to tyle, że w mózgu zakodowana jest świadomość możliwości popełnienia błędu. Uczenie się oparte jest zatem na nieustannym ryzyku, a zarazem jednak samo przewidywanie sukcesu, pokonania bariery błędu pozwala na uruchomienie obwodu nagrody. Następuje paradoksalna, lecz przez to aktywizująca sytuacja, w której z jednej strony doświadczamy się lęku i niepewności, a z drugiej – oczekiwanej radości z pokonania bariery, na którą się natykamy. Jeśli mózgu nie będzie stymulowany ryzykiem błędu, będzie bierny i niewiele się będzie uczył, a nawet może się zdarzyć, iż będzie się uczył nie tego, czego powinien. Bez ryzyka błędu pozostajemy na poziomie umiejętności już posiadanych; możemy się utwierdzać w niekorzystnych nawykach. Widać to

³ Por. tamże, s. 257–284.

⁴ Por. tamże, s. 315–334.

⁵ Por. C. Brookes, *Herezja parafrazy*, przeł. J. Gutorow, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2007, s. 155–170. Autor pisze o niebezpieczeństwie zastępowania utworu ujednoznaczniającymi interpretacjami, w których sam utwór przestaje się liczyć.

⁶ Por. S. Dehaene, *Jak się uczyliśmy?...*, s. 285–313.

w szkole, gdy niejednokrotnie powiela się te same schematy myślenia i odtwarzania wiedzy – owszem, bezpieczne, ale powstrzymujące rozwój.

Co jednak z realnie popełnionym błędem? Otóż mózg generuje wówczas informację zwrotną. Jeśli następuje niezgodność przewidywania z rzeczywistością, zrazu pojawia się dyskomfort połączony z zaskoczeniem. Z czasem jednak następuje korekta (z reguły dzieje się to szybko), bo poznająca osoba poszukuje wyjścia z tej niekomfortowej sytuacji i próbuje przezwyciężyć napotkaną niespójność. Dochodzi wówczas do poznania czegoś nowego lub do opanowania nowej umiejętności, mózg zostaje nagrodzony za pokonanie przeszkody, nauka zostaje przyswojona. Oczywiście możliwa (częsta) jest też sytuacja kapitulacji, zatrzymania się przy błędzie, jednak wówczas nie ma nauki.

To jednak dzieje się w obrębie mózgu. W procesie uczenia się często (np. w szkole) korekta dokonuje się z zewnątrz: ktoś z rodziców, opiekun, nauczyciel dostrzega i wskazuje błąd. I tutaj pojawia się sprawa fundamentalna. Po pierwsze nie wystarczy wyeksponowanie błędu, konieczna jest informacja zwrotna. Może być ona sformułowana wprost przez nauczyciela, ale najlepiej, jeśli analiza błędu dokonuje się wspólnie z uczniem i to on pod dyskretnym kierownictwem, ale samodzielnie dochodzi do przyczyn niepowodzenia. Wówczas informacja zwrotna nie przychodzi z zewnątrz, ale generowana jest przez jego mózg, a element zaskoczenia pozwala na utrwalenie nowej wiedzy. Warunkiem jest jednak gotowość ucznia do podjęcia wysiłku i samodzielnego poradzenia sobie z popełnionym błędem. Po drugie – nie wolno za błąd karać. Kara bez informacji zwrotnej powoduje, że zamiast nagrody uruchamia się mechanizm walki, samoobrony, osoba ukarana za błąd nie tylko nie dostrzega mechanizmu, który do niego doprowadził, ale odczuwa, że ona sama jest winna lub że stała się ofiarą agresji ze strony osoby karzącej. Uruchamia się proces, który utrudnia lub nawet uniemożliwia naukę. Mózg traci gotowość i zdolność do uczenia się⁷.

Granice interpretacji

Mechanizm poznania i uczenia się w pełni, a nawet szczególnie, odnosi się do nauki interpretacji. Pomińmy teraz pozostałe filary, każdy z nich w tym kontekście wymagałby bowiem osobnego dokładnego omówienia. Co jednak zrobić z interpretacyjnym błędem? Najpierw oczywiście trzeba by odpowiedzieć, czym istotnie w tej praktyce jest błąd. Jak bardzo materia ta jest skomplikowana, świadczy cała biblioteka rozpraw na ten temat.

Trzeba zacząć od granic interpretacji i wyznaczenia kryteriów jej oceny. Michał Paweł Markowski utożsamia interpretację z rozumieniem nie tylko utworu literackiego, tekstu, ale w ogóle rzeczywistości. Zdecydowanie odróżnia ją przy tym od opinii. Powiada:

Interpretator zmierza do wydania prawdziwego sądu na temat rzeczywistości, to znaczy sądu, który podlega dyskusji, albowiem podlega weryfikacji [...]. To, że ten sam

⁷ Szczegółowo na ten temat w książce: K. Biedrzycki, M.M. Chrzanowski, E.B. Ostrowska, *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne*, Warszawa 2024.

fragment rzeczywistości daje się różnie interpretować, nie oznacza, że istnieje nieskończona liczba interpretacji. [...] Celem interpretacji jest przekonanie innych, że można zgodzić się co do skonstruowanego przez interpretatora sensu, albowiem w jego konstruowaniu zostały użyte sprawdzalne procedury⁸.

Oznacza to, że granicą, za którą zaczyna się błąd, jest zignorowanie procedur, unikanie weryfikacji sądu. Odróżnienie opinii od interpretacji nie jest proste i nie dla każdego oczywiste, ale opinia polega na tym, że wypowiedana jest myśl, która nie została poparta rzetelną argumentacją, zakorzeniona jest w przeświadczeniach i emocjach, interpretacja zaś opiera się na racjonalizacji, dyskusji, wykazaniu, iż rozumienie tekstu wypływa z niego samego.

Czym są jednak owe procedury? Za Paulem Ricoeurem można je sprowadzić do uprawomocnienia interpretacji. Tak o tym pisał:

Domysł i uprawomocnienie są [...] odniesione do siebie kołowo, stanowią subiektywne i obiektywne nastawienie do tekstu. Nie jest to jednak błędne koło. Byłoby tak jedynie w przypadku, gdybyśmy nie potrafili uniknąć rodzaju „samopotwierzenia” [...]. Jednakże do procedur uprawomocnienia należą także procedury kwestionujące prawomocność, podobne do kryteriów fałsyfikacji proponowane przez Karla Poppera w jego *Logice odkrycia naukowego*. Rolę fałsyfikacji spełnia tu konflikt między rywalizującymi interpretacjami. Interpretacja musi bowiem nie tylko być prawdopodobna, lecz musi także być bardziej prawdopodobna niż inne. [...] nie jest prawdą, że wszystkie interpretacje są sobie równe. Tekst ustanawia ograniczone pole takich możliwych konstrukcji⁹.

Interpretacja błędna oznaczałaby zatem takie odczytanie tekstu, które przekracza jego granice, nie jest weryfikowalne przez to, co w nim zawarte. Szczegółowy (choć chyba niepełny) katalog sytuacji, w których interpretacja powinna zostać sfalsyfikowana, a więc pozbawiona waloru prawomocności, przedstawił Henryk Markiewicz¹⁰. Pokazał, że nawet wytrawnemu czytelnikowi czy badaczowi może przytrafić się błąd polegający na odejściu od tekstu, niewłaściwym zrozumieniu sensu słów, dalekim wyjściu poza kontekst macierzysty utworu, nadaniu znaczenia symbolicznego temu, co jest dosłowne, i – na odwrót – nieodczytaniu przenośni, gdy pojawia się w tekście, niedostrzeżeniu ironii itd.

Na inny aspekt granic interpretacji zwraca uwagę Bartosz Brożek:

[...] interpretacja dowolnego tekstu polega na dokonaniu jego parafrazy. W związku z faktem, że język jest strukturalnie stabilny – a zatem posiada takie „niedoskonałości” jak nieostrość, wieloznaczność i otwartość – każdy kompetentny użytkownik języka

⁸ M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019, s. 345.

⁹ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989, s. 166–167.

¹⁰ Zob. H. Markiewicz, *O fałsyfikowaniu interpretacji literackich*, [w:] tegoż, *Dopowiedzenia. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, Kraków 2000, s. 77–101.

wskazać może wiele *prima facie* dopuszczalnych parafraz danego tekstu. Wybór tej parafrazy, którą uznać należy za odpowiedni wynik interpretacji, zależy od dwóch czynników: kontekstu interpretowanego wyrażenia (a zatem innych wyrażen w tym samym tekście) oraz naszej wiedzy o świecie (wiedzy tła), która może mieć charakter potoczny [...] lub specjalistyczny [...]. Interpretacja pozwala przy tym lepiej zrozumieć interpretowane wyrażenie, gdyż wybór jednej z dopuszczalnych parafraz prowadzi do zawężenia wiązki znaczeniowej oryginału [...] ¹¹.

Brożek postrzega interpretację jako parafrazę tekstu, zawężenie jego znaczeń – dodajmy, że nie jest to koncepcja opozycyjna wobec „herezji parafrazy” Brooks: amerykański badacz jako zgubne postrzegał zastępowanie oryginału parafrazą, polski autor widzi tu procedurę rozumienia, w której tekst wyjściowy nie znika, natomiast rodzi się relacja między odbiorcą a tekstem. Ważny jest tu etap wyboru odpowiedniej interpretacji zależnej od kontekstu i wiedzy tła. Dlatego Brożek, rozważając kwestię granic interpretacji, pisze:

Czy zatem istnieją granice interpretacji? [...] odpowiedź na to pytanie może być tylko jedna: tak, ale niełatwo je wyznaczyć. [...] próbując zrozumieć jakiś tekst, pracować musimy równocześnie z wieloma jego parafrazami, sprawdzając, która z nich jest najbardziej spójna z kontekstem i wiedzą tła ¹².

Błędem interpretacyjnym jest zatem nie tylko wyjście poza tekst, ale pojawiająca się niespójność z kontekstem i wiedzą tła, czyli dowolność sprawiająca, iż nie interpretujemy, tylko wyrażamy jakąś opinię (w rozumieniu Markowskiego), autonomiczną, niepodlegającą weryfikacji.

Tak wygląda kwestia opisanego błędu i wyznaczenia granic interpretacji. Chodzi nam jednak o to, że ryzyko błędu jest wpisane w proces uczenia się i obcowania z literaturą. Dlatego z drugiej strony należy mówić o inwencji ¹³, odwadze stawiania tez interpretacyjnych, żywej relacji czytelnik – dzieło, emocjach i doświadczeniu życiowym, które wpływają na odbiór.

Nauka interpretacji

Dyskusje teoretyczne muszą jednak znaleźć praktyczne rozwiązanie na lekcji języka polskiego. Wiemy, że propozycji dydaktycznych nie brakuje. Wiemy jednak również, że nie zawsze znajdują one przełożenie na realną naukę w szkole. Trzeba w tym miejscu mocno podkreślić: uczeń ma prawo do popełnienia interpretacyjnego błędu.

¹¹ B. Brożek, *Granice interpretacji*, Kraków 2014, s. 157–158.

¹² Tamże, s. 255–256.

¹³ Przydatna jest tu ważna dla dekonstrukcji kategoria inwencji, a więc odkrywania czegoś w tekście „po raz pierwszy”; z jednej strony traktowanie lektury jako zdarzenia jednostkowego, niepowtarzalnego, angażującego, z drugiej jednak – wpisanego w ciąg spotkań z utworem zawartych w tradycji. Por. M.P. Markowski, *Dekonstrukcja*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.

Rozważania na ten temat spotykamy choćby w rozprawach Anny Janus-Sitarz, Grażyny Tomaszewskiej, Krystyny Koziółek czy Witolda Bobińskiego¹⁴. Gdy uczeń spotyka się z nowym tekstem, zwłaszcza literackim, choć nie tylko, pojawia się w jego mózgu pobudzenie, które rodzi niepokój. To prowadzi do prognozy przyswojenia bodźca, jakim jest ów tekst, a więc do sformułowania jego wstępnego zrozumienia. Może jednak nastąpić rozbieżność między prognozą a efektem głębszej, dokładniejszej, przemyślanej lektury. To jest błąd przewidywania, z którego wynika zaskoczenie: ten utwór (trudny, nudny lub – na odwrót – pasjonujący, inspirujący, a może łatwy, przyjemny, niestawiający wymagań) zaczyna się jawić inaczej, odsłania znaczenia, których na początku nie dostrzegano. Dopiero to zaskoczenie służy nauce, bo wskutek opisanego procesu – po pokonaniu bariery błędu interpretacyjnego (w tym wypadku polegającego na pierwszej, powierzchownej, banalnej lekturze lub na uprzedzeniu, emocjonalnym podejściu do utworu, które utrudnia jego zrozumienie, oczywiście mogą być poważniejsze błędy z katalogu Markiewicza) – uruchamia się obwód nagrody w mózgu. Taka wypracowana, obarczona ryzykiem interpretacja może być zapamiętana.

Prawo do błędu oznacza, że korekta nauczycielska (przecież konieczna, żeby nie wpaść w pułapkę nieweryfikowalnej opinii, o której pisze Markowski) musi polegać na rzetelnej informacji zwrotnej, bez karaniania za błąd (zwłaszcza że w przypadku interpretacji trudno go jednoznacznie opisać), natomiast z analizą mechanizmu popełnienia błędu. Uczeń powinien swoją propozycję odczytania utworu uzasadnić, podać argumenty, odwołać się do tekstu, kontekstów, wiedzy tła, poddać tę propozycję weryfikacji. Według Markowskiego interpretacja jest rezultatem negocjacji znaczeń i to powinno się dokonywać podczas lekcji.

Potrzeba domknięcia poznawczego

Dlaczego taka procedura nie jest oczywista dla wielu nauczycieli, ale też dla uczniów? Można powiedzieć, że winna jest podstawa programowa, winne są egzaminy, winna jest dominująca praktyka podawcza i zasada reprodukcji wiedzy. Problem jednak tkwi głębiej. Przydatna może tu być wypracowana przez Ariego W. Kruglanskiego koncepcja psychologicznej potrzeby domknięcia poznawczego (*cognitive closure*)¹⁵. To, co niezrozumiałe, budzi lęk. Dlatego szukamy fundamentu, na którym możemy zbudować pewność w naszym postrzeganiu świata. To jest kwestia poczucia bezpieczeństwa. Przekonania pozwalają nam (tak się nam przynajmniej wydaje) kontrolować rzeczywistość, nawet jeśli są one niespójne, nieweryfikowalne lub nawet wprost nieprawdziwe. Kruglanski mówi o potrzebie domknięcia poznawczego, czyli ujęcia tego, co nowe i niezrozumiałe, w siatkę pojęć i wyobrażeń przez nas już uwe wnętrznionych, a więc naszych własnych. Ta potrzeba jest wspólna dla wszystkich

¹⁴ Z bogatej literatury na temat odwagi czytania wskażmy tylko wybrane pozycje: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009; taż, *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*, Kraków 2023; G.B. Tomaszewska, *Dwuznaczność*, Gdańsk 2022; W. Bobiński, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023; K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017.

¹⁵ A.W. Kruglanski, *The Psychology of Closed Mindedness*, New York 2004.

ludzi; dzięki domknięciu poznawczemu nie gubimy się w świecie, opanowujemy jego chaos. Ludzie różnią się jednak poziomem owej potrzeby. Osoby o wysokim poziomie potrzeby domknięcia traktują swoje poglądy jako nienaruszalne, gdyż ich podważenie odczuwają jako poważne zagrożenie, a ich obalenie oznaczałoby katastrofę nie tylko ich samych, ale całego świata (oczywiście wedle ich przekonania). W procesie domykania charakterystyczne są dwa mechanizmy: „chwytanie” (*seizing*), czyli przyjmowanie wyjaśnień zjawisk wedle zgodności ze stanem wiedzy poznającego, oraz „zamrażanie” (*freezing*) – informacja już przyjęta staje się niepodważalna. Poglądy niezgodne z własnymi poglądami takiej osoby są przez nią odrzucane. Mało tego, ludzie głoszący owe niezgodne poglądy są przez tę osobę odrzucani. Dla człowieka z wysokim poziomem potrzeby domknięcia wszystko, co mogłoby zburzyć poczucie bezpieczeństwa poznawczego, postrzegane jest jako groźne i budzi mocne emocje negatywne. Nie trzeba dodawać, że w aspekcie społecznym taka struktura motywacji poznawczej wobec rzeczywistości może skutkować postawami autorytarnymi; oznacza co najmniej nietolerancję¹⁶.

W szkole psychologiczna potrzeba domknięcia dotyczy zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Interpretacja utworu literackiego na lekcji wymaga od nauczyciela elastyczności, gotowości do weryfikacji własnego odczytania tekstu, nade wszystko jednak do uważnego kierowania przebiegiem uczniowskiej lektury, argumentacji, otwarcia na emocje. Interpretacja młodej osoby słabo radzącej sobie z uzasadnieniem wyrażanych poglądów, a przy tym niejednokrotnie buńczucznej (niekoniecznie w złym znaczeniu), wyrażającej własne opinie – może budzić lęk. Lęk budzi też samo podjęcie interpretacji. Przecież jest to wejście na teren nieznan, gdzie można odkryć przestrzenie zagrażające własnym przekonaniom o literaturze i świecie. Dlatego lepiej domknąć pogląd, powtarzać odczytania ustalone przez innych lub własne, już kiedyś wypracowane. I podawać je do przejęcia przez młodych ludzi.

Potrzeba domknięcia jest też po stronie uczniów. Jeszcze silniejsza. Nie zapominajmy o psychologii wieku dojrzewania, gdy komplikacja świata budzi przerażenie, odrzuca się dziecięce autorytety i sposoby tłumaczenia rzeczywistości; równocześnie nowych autorytetów czy sposobów radzenia sobie z komplikacją rzeczywistości jeszcze się nie znalazło, a odczuwa się potrzebę bezpieczeństwa. Niechęć do czytania tłumaczymy na różne sposoby, ale jednym z jej źródeł jest przecież to, że literatura, zwłaszcza trudna, często wytrąca ze strefy komfortu. Pomińmy oczywistą w przypadku lektur szkolnych kwestię przymusu i od razu przejdźmy do etapu interpretacji. Otóż samodzielne myślenie, mierzenie się z dziełem, przenikanie jego znaczeń i praca nad argumentacją, a także wynikający stąd strach przed błędem sprawiają, iż bezpieczniej jest zatrzymać się na gotowej, przekazanej przez nauczyciela wykładni. Następuje wówczas bezrefleksyjna reprodukcja gotowej interpretacji. Własne poglądy ucznia nie zostają zweryfikowane. Nawet więcej: nie zostają skonfrontowane z poglądami innych. Przy czym inni to zarówno nauczyciel, uczniowie w klasie, jak i wyrażany przez utwór głos innego. Nie zapominajmy, że czytanie to zawsze spotkanie z innym.

¹⁶ Kruglanski w tym kontekście analizował rodzenie się postaw radykalnych, w tym poglądów wiodących do aktów terroru.

Zrozumienie tekstu to zrozumienie przekazu, w przypadku literatury – wieloznacznego, stawiającego przed czytelnikiem wyzwanie emocjonalne i intelektualne, o którym trzeba rozmawiać. Bo przecież szkolna interpretacja nie odbywa się w zaciszu domowym. To rozmowa.

Psychologicznej potrzeby domknięcia nie można lekceważyć, ponieważ generuje ona wyraźną motywację: motywację nie poznania, ale pewności. Obwód nagrody w mózgu zostaje wówczas uruchomiony nie wskutek sukcesu, jakim jest ominięcie przeszkód na drodze uczenia się, a więc przyswojenie jakiejś nowej wiedzy, lecz wskutek potwierdzenia i utrwalenia przekonań już posiadanych.

Ten mechanizm od strony samej procedury interpretacyjnej opisuje Bartosz Brożek:

Nie jest po prostu tak, że w naszych wysiłkach interpretacyjnych coś może pozostać niezmiennym fundamentem. [...] Sama wiedza tła – to, co wiemy skądinąd, a zatem ogólny obraz świata i poszczególne teorie dotyczące bardziej konkretnych sfer naszego doświadczenia – także nie jest odporna na rewizje. W procesie interpretacji każdy fragment naszej wiedzy – przynajmniej potencjalnie – może ulec zmianie. Nie oznacza to, oczywiście, że zmiany mogą przebiegać w sposób dowolny, ani że równie łatwo przychodzić nam powinna zmiana zastanych teorii, jak odrzucanie alternatywnych parafraz interpretacyjnych. [...] Zresztą interpretacja nie musi prowadzić do rewizji w wiedzy tła. Częściej, generowane w procesie rozumienia, niespójności oswajając będziemy w inny sposób – tymczasowo tolerując sprzeczności, izolując je, czy też, jak w przypadku interpretacji fikcji, „zawieszając” niektóre z naszych przekonań¹⁷.

Nie jest łatwo przyjąć, że kontakt z utworem literackim może coś zmienić w naszym postrzeganiu świata (naszej wiedzy tła). Jeszcze trudniej pozwolić na zderzenie interpretacji z własnymi przekonaniem, na weryfikację nie lektury, ale toku argumentowania, na dostrzeżenie kłopotów związanym ze zrozumieniem tekstu, lękiem, że wychodzi się poza strefę komfortu i narusza się domknięte poznanie rzeczywistości. Dąży się wówczas do uspoźnienia doświadczenia (w tym wypadku interpretacji) z przekonaniem.

Można [...] spekulować, że za uspoźnianie [...] odpowiada jeden mechanizm kognitywny. Uaktywnia się on wtedy, gdy to, czego doświadczamy, jest niezgodne z naszymi oczekiwaniami, co prowadzi do nieprzyjemnego napięcia psychicznego (określanego różnie: jako dysonans, nierównowaga czy niepewność). Napięcie to motywuje zachowania kompensacyjne. Jeśli niezgodność z oczekiwaniami nie jest uświadomiona lub gdy brak zdolności do jej niwelowania, nastąpić może asymilacja; jeśli zaś sprzeczność jest uświadomiona, a podmiot posiada odpowiednie zdolności kognitywne, może dokonać odpowiedniej akomodacji swych przekonań¹⁸.

¹⁷ B. Brożek, *Granice...*, s. 256–257.

¹⁸ Tamże, s. 252.

Interpretacja – nauka radzenia sobie z potrzebą domknięcia poznawczego

Jak w tej sytuacji ma się odnajdywać nauczyciel? Pierwszy krok to refleksja nad własną sytuacją poznawczą: na ile jestem w stanie zweryfikować swoje poglądy, metody i interpretacje? Na ile jestem otwarty na to, co może powiedzieć uczeń? Innymi słowy – na ile dokonuję akomodacji swoich przekonań do nowej sytuacji dydaktycznej. Drugi krok to praca nad motywacjami ucznia i nad jego odwagą myślenia, wyrażania swojego zdania, argumentowania, konfrontowania się z innymi. Istnieje bogaty dorobek dydaktyków, którzy proponowali i proponują twórcze sposoby uczenia interpretacji. Wymieńmy choćby niektórych spośród klasyków nowoczesnej metodyki lektury: Stanisława Bortnowskiego, Bożenę Chrzastowską, Agnieszkę Kłakównę, Barbarę Myrdzik czy Zenona Urygę. Lista ich uczniów wykładających na uniwersytetach jest bardzo długa. Niestety praktyka szkolna, wzmocniona wymaganiami egzaminacyjnymi, w dużym stopniu wciąż pozostaje w tyle. Pragmatyka egzaminów zewnętrznych skłania nauczycieli do powielania niedobrych wzorców, jednak nie jest to jedyna przyczyna problemu. Źródłem kłopotów jest to, że uczący sami mają problemy z interpretacją. Ten stan się utrzymuje, bywał opisywany od dziesięcioleci, jest udokumentowany w badaniach¹⁹.

Sprawa jest poważna z kilku powodów. Po pierwsze reprodukcja gotowych interpretacji jest nauczaniem kultury jako spetryfikowanej, niewzruszonej, nieweryfikowalnej struktury przekonań i stereotypów. Wyposażony w taką wiedzę uczeń będzie co najwyżej powielał ustalony, dominujący w danym momencie w społeczeństwie kod kulturowy, nie będzie jednak kimś, kto umie samodzielnie w kulturze – a w konsekwencji w społeczeństwie i rzeczywistości – się poruszać. W istocie jednak współcześnie oznacza to coś innego: zupełne oderwanie przekazu szkolnego od innych przekazów, które są alternatywne wobec tego, co oficjalne, a więc poddanie się odmiennym autorytetom, które w jeszcze mniejszym stopniu oczekują samodzielności i niezależności myślenia. Po drugie w lekturze chodzi o to, żeby wychodzić ze strefy komfortu, żeby poznawać innego, wchodzić w różne sytuacje życiowe, poznawać nie swój świat. Po trzecie psychologiczna potrzeba domknięcia zamyka na poznanie, a otwiera na kształtowanie postaw autorytarnych. Nauka twórczej interpretacji nie jest zatem obojętna społecznie.

Może się wydawać, że potrzeba domknięcia jest cechą na tyle głęboką, iż nie da się jej przezwyciężyć. Kruglanski zauważa jednak, że wysoki poziom potrzeby domknięcia charakteryzuje tylko niektóre jednostki; większość ludzi odczuwa taką potrzebę w umiarkowanym stopniu i ich postawy mogą być rozwijane i korygowane. Tym większa jest rola szkoły. Interpretacja wiąże się z wyzwaniem intelektualnymi i emocjonalnymi. To sytuacja, w której niepewność poznawcza, błąd przewidywania, otwarcie na innego, wyjście ze strefy komfortu są szczególnie silne i widoczne. Dlatego właśnie nauka interpretacji powinna służyć nauce radzenia sobie i z ryzykiem błędu, i z potrzebą domknięcia. Jej waga jest nie do przecenienia.

¹⁹ Por. K. Biedrzycki i in., *Dydaktyka nauczania literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Warszawa 2015.

Prawo do błędu to postulat trudny do realizacji, wymaga wiele zarówno od nauczyciela, jak i od ucznia. Potrzeba domknięcia tym bardziej ów postulat utrudnia. W pracy z literaturą nie można jednak pomijać psychologicznych, a nawet fizjologicznych aspektów procesu rozumienia czytanego tekstu. Stawka jest bowiem zbyt wysoka.

Bibliografia

- Biedrzycki K. i in., *Dydaktyka nauczania literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Warszawa 2015.
- Biedrzycki K., Chrzanowski M.M., Ostrowska E.B., *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne*, Warszawa 2024.
- Bobiński W., *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.
- Brookes C., *Herezja parafrazy*, przeł. J. Gutorow, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2007.
- Brożek B., *Granice interpretacji*, Kraków 2014.
- Dehaene S., *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd?*, przeł. D. Rossowski, Kraków 2021.
- Janus-Sitarz A., *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*, Kraków 2023.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Kruglanski A.W., *The Psychology of Closed Mindedness*, New York 2004.
- Markiewicz H., *O falsyfikowaniu interpretacji literackich*, [w:] tegoż, *Dopowiedzenia. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, Kraków 2000.
- Markowski M.P., *Dekonstrukcja*, [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.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989.
- Tomaszewska G.B., *Dwuznaczność*, Gdańsk 2022.

Between the Right to Err and Psychological Need for the Cognitive Closure

Abstract

The fear of interpretation at school is a result of the fear of error present among students during the lecture. The risk of error is a part of learning. It is one of its pillars. Knowledge and skills do not progress without errors. Therefore, it is important not to punish students for making mistakes but give feedback concerning the mechanism of thinking, especially in the process of interpretation. The fear is a result of the anxiety that contact with literature and its interpretation can change one's thinking and feelings. Everybody needs to stay in the circle of his or her inner convictions, which is the phenomenon of cognitive closure. Literary work often subverts the stable and coherent view of reality. Thus, when it comes to interpretation, the task of the teacher is, on the one hand, to inspire independent thinking and, on the other hand, to check the need for cognitive closure.

Keywords: interpretation, error, falsification, cognitive closure, reading

Krzysztof Biedrzycki – doktor habilitowany, profesor w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Autor monografii: *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008). Krytyk literacki i filmowy. Współautor dwóch serii podręczników do języka polskiego dla liceów (*Opowieść o człowieku*, 2002–2004, oraz *Świat do przeczytania*, 2012–2014). Profesor wizytujący w USA na University of Rochester, NY (1996) oraz Central Connecticut State University (2001). Lektor języka polskiego na Université de Bourgogne w Dijon we Francji (1997–1999). Członek zespołu przygotowującego podstawę programową do języka polskiego w 2008 roku. Ekspert Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Członek zespołu PISA w Polsce. Współautor kilku raportów z badań edukacyjnych. Członek redakcji pisma „Polonistyka. Innowacje”. Autor propozycji podstawy programowej do języka polskiego opublikowanej w piśmie „Polonistyka. Innowacje” (nr 20/2020).

