

# Specyficzne metody dydaktyczne dotyczące procesów poznawczych w nauczaniu literatury

JÜRGEN GRZESIK

Kolonia, RFN

Tradycja przekazu z jednego pokolenia nauczycieli na następne wciąż odgrywa dominującą rolę w doborze metod nauczania literatury. Przekaz ten w praktyce nauczania literatury nie jest jednak zupełnie niezależny od aktualnie panujących poglądów odnoszących się do procesu recepcji tekstów. Rozważania nasze wychodzą więc od następującego założenia: w praktyce nauczania literatury można konstruować metody dydaktyczne ze znacznie większym wskaźnikiem efektywności, jeżeli w zakresie teorii recepcji osiągnane są postępy oraz gdy będą one integrowane w teorii nauczania. W jaki sposób osiągnięcia teorii recepcji mogą być integrowane w teorii nauczania literatury — można tu jedynie wskazać przykładowo na podstawie ograniczonego wycinka procesu nauczania. Redukcję taką można osiągnąć poprzez następujące założenia:

- Ograniczając się do metody nauczania, nie uwzględniamy znaczenia twierdzeń odnoszących się do teorii recepcji w stosunku do innych zakresów nauczania, np. do planowania celów i kontroli wyników. Terminem „metoda nauczania” określa się następstwo czynności nauczającego (czynności dydaktyczne), posiadające charakter instrumentalny w stosunku do czynności uczniów w procesie uczenia się.
- Ograniczenie metod dydaktycznych do zakresu recepcji tekstu jest — w przeciwieństwie do ogólnych metod dydaktycznych, dla dowolnych sfer uczenia się i metod nauczania — specyficzne dla zakresów odmiennych uczenia się w nauczaniu języka ojczystego lub języka obcego.
- W zakresie recepcji tekstów przyjmujemy następne ograniczenie odnoszące się do sfery poznania w procesie uczenia się. Pojęcie „poznawcze procesy uczenia się w zakresie recepcji tekstu” powinno obejmować wszelkie operacje odnoszące się do tekstu, dzięki którym można osiągnąć zmianę stanu wiedzy i metodycznych umiejętności uczniów.

W zależności od tego, które operacje, odnoszące się do tekstu, mogą być dokonywane przez uczących się, decyduje poziom rozwoju

uczniów (strukturalno-rzeczowy poziom rozwoju lub kognitywna struktura uczniów). Z rozważań wyłącza się więc procesy dydaktyczne w zakresie sensomotorycznym (głośne czytanie tekstu), emocjonalnym (uczucia, nastroje) i aksjologicznym (wartościowanie). Przyjmuje się więc ograniczenie do racjonalnego zakresu procesu recepcyjnego.

- Ramy tej pracy zmuszają do kolejnego ograniczenia w zakresie poznawczego procesu uczenia się. Ograniczenie to obejmuje kształtowanie się wyobrażeń o poszczególnych stanach rzeczy i sądach, które leżą u podstaw powstawania twierdzeń i przekonań o literaturze.

Chodzi więc jedynie o **metody dydaktyczne zmierzające do podniesienia poziomu uczenia się w zakresie poznawania tekstów, z uwzględnieniem indywidualnych właściwości uczenia się.**

Istotna dla powyższych ograniczeń jest następująca przesłanka rzeczowa: hipoteza o tym, że efektywność metod dydaktycznych tylko wtedy można ustalić, jeżeli są one opracowane dla określonego sposobu uczenia się w ramach dyscypliny szczegółowej. Hipotezy odnoszące się do efektywności metod uniwersalnych dla wszelkich sposobów uczenia się nie sprawdziły się we wszystkich ich zakresach. Dotyczy to historycznych metod uniwersalnych, począwszy od Komeńskiego do niemieckiego kierunku reformacyjnego na początku naszego wieku, jak również kierunków opartych na psychologii ostatnich dziesięcioleci, np. kierunku psychologii postaci, behawioryzmu czy metody operacyjnej Piageta. Wyższej efektywności nauczania literatury oczekiwać można, jeżeli ustali się określone fazy ze zróżnicowanymi metodami dydaktycznymi dla ściśle określonej klasy wyników osiąganych w procesie uczenia się oraz osobno dla uczniów. Zabiegi te zmierzają do zróżnicowanego całościowego planowania metod dla celów dydaktycznych.

#### **I. KILKA UWAG DOTYCZĄCYCH TWORZENIA SIĘ WARSTWY WYGLĄDÓW USCHEMATYZOWANYCH I SĄDÓW W PROCESIE RECEPCJI TEKSTÓW**

Sprawą zasadniczą dla procesu recepcji jest szczególny charakter tekstów jako przedmiotów poznania. Składają się one ze stwierdzalnych zmysłowo znaków akustycznych lub wizualnych oraz ze znaczeń psychicznych, które posiadają cechy realne tylko w procesie mówienia względnie pisania i czytania. Od czasów W. Humboldta wiemy, że „[...] wspólna mowa nigdy nie jest porównywalna z przekazem treści. Należy ją wytworzyć własną, wewnętrzną siłą zarówno w trakcie rozumienia, jak i mówienia” (Humboldt, 1963, s. 430). Tak więc przekaz tekstowy jest przedmiotem psychicznym, który musi być konstytuowany



nie tylko przez nadawcę, ale także przez odbiorcę. Ta właśnie myśl Humboldta stała się podstawą teorii tekstu, a nie, jak przypuszcza się, stwierdzenia fenomenologii czy psychologii odnoszących się do procesu czytania. W tej sprawie wypowiada się Iser, jeden z przedstawicieli współczesnej teorii tekstu: „Tekst osiąga swoją tożsamość dopiero po skonkretyzowaniu jego treści poprzez przetwarzającą go świadomość, tak że dzieło posiadające swoisty proceduralny charakter może otrzymać właściwy kształt tylko w toku czytania” (Iser, 1976, s. 39, por. Mauser, 1977, s. 485). O ile teoria tekstu pojmowana jest jako pragmatyka tekstu — w sensie stosunku stwierdzalnych przez zmysły znaków i ich adaptacji przez odbiorcę (Morris, 1971, s. 46) — tym samym stanowi ona ważny wkład dla zrozumienia recepcji tekstu w dydaktyce. Ważne dla tego problemu mogą być następujące stwierdzenia: przekaz tekstowy nie jest odbierany w sposób mechaniczny, nie kształtuje się on samoistnie w świadomości czytelnika, lecz musi być przez niego aktywnie i samodzielnie konstruowany jako przedmiot psychiczny w skomplikowanych operacjach myślenia. Proces kształtowania uzależniony jest od umysłowych możliwości czytelnika, od jego osobistych doświadczeń korelujących z przedstawionym wycinkiem życia, jego wiedzy pochodzącej z innych tekstów, zdolności do analizy i syntezy pojedynczych wyobrażeń i skomplikowanych powiązań pomiędzy nimi, jego celów i zamiarów, przekonań i uprzedzeń itd. Rezultaty takiego procesu kształtowania dostępne są innym czytelnikom tego samego tekstu tylko za pośrednictwem języka, tj. w postaci metatekstów. Ponieważ przekaz zawarty w tekście nie istnieje obiektywnie jako przedmiot dostępny różnym podmiotom, przeto szczególnie problematyczna okazuje się obiektywność informacji konstruowanej przez pojedynczych czytelników.

Aczkolwiek teoria tekstu uwzględnia pragmatyczny wymiar tekstu, kwestia kształtowania wyglądków i sądów nie może być objęta przez literaturoznawstwo, gdyż chodzi tu o procesy psychiczne, w których konstruuje się informacja tekstu, a nie jedynie o tę informację tekstu rozumianą jako część tekstu. Tworzenie się warstwy wyglądków uschematyzowanych poprzedza nie tylko wizualny (lub audialny) odbiór materiału tekstowego jako potencjalnie sensownej całości (Ingarden, 1968, s. 16—30), ale także przyporządkowanie semantycznych i gramatycznych znaczeń zgodnie z konwencją języka, jaką opanował dany czytelnik (Ingarden, 1968, s. 21—34, Ausubel, 1974, s. 60)<sup>1</sup>. Na tej podstawie nastę-

<sup>1</sup> Por. Ausubel 1974, s. 60: „Sensowne uczenie się nowych propozycji wyprzedzane jest [...] postrzeganiem zdolności poznawczych. Produkt procesu postrzegania nie jest jedynie propozycjonalnym znaczeniem, lecz także bezpośrednią treścią świadomości, wynikającą ze wstępnej interpretacji wrażenia sensorycznego (wizualne lub audialne) osiąganego poprzez właściwe zaprogramowanie zadań uczenia się. Ta percepcyjna treść świadomości leży pośrodku, zarówno pod względem czasowym, jak i kompleksowości procesu, między prymitywnym odczuciem a rzeczywistym powstawaniem znaczeń. Składa się ona z aktów uświadomie-



puje kształtowanie się warstwy wyglądu rzeczy, które przedstawiane są za pomocą pojedynczych słów lub większych jednostek tekstu (frazy, zdania, zespoły zdań).

Ponieważ pojęcie **przedmiotów przedstawionych** (Ingarden, 1968, s. 40 i nast., Grzesik, 1976, s. 63 i nast.) jest podstawowe dla wszystkich dalszych wypowiedzi, musimy zająć się nim przez chwilę. Wyrażenie „przedmioty przedstawione” jest używane wymiennie ze stosowanym dotychczas określeniem „informacja tekstu” (lub „przekaz tekstowy”). Oznacza ono to, co może być przekazywane przez język jakiegoś tekstu, choć samo nie posiada charakteru językowego. Dotyczy to nie tylko właściwości osób, cech krajobrazów, pojęć filozoficznych, praw fizycznych, norm społecznych itd., lecz także kategorii formalnych, jak rytm, stosunek czasowy, perspektywy narratora itd. Wszystko to wyraźnie różni się od kategorii fonologicznych, semantycznych i składniowych, ponieważ wyrażane jest tymi kategoriami językowymi<sup>2</sup>. Określenie „przedmioty przedstawione” wyraża jednak coś więcej niż „informacja tekstowa”, ponieważ nie chodzi tu o obiektywny stan rzeczy, lecz o subiektywny pogląd w postaci wyobrażenia czy sądu. Owe subiektywne uprzedmiotowienie konstytuowane jest zarówno w czasie powstawania tekstu, jak i przy jego recepcji przez poszczególnych odbiorców. Oprócz materiału zmysłowo-postrzeganego teksty nie są intersubiektywnie dostępnymi przedmiotami, lecz istnieją w subiektywnej świadomości, zarówno tzw. teksty fikcyjne, jak i naukowe czy reprezentujące inne formy wypowiedzi. Dopiero w drugiej kolejności interesujące jest, czy dla warstwy przedmiotów przedstawionych stwierdza się związek z rzeczywistością obiektywną (prawdziwe/nieprawdziwe) lub też, czy takiego związku faktycznie nie stwierdza się (wg Ingardena tzw. sądy rzekome zawarte w tekstach literackich). Przedstawiana przedmiotowość należy jednak — pomimo istnienia w subiektywnej świadomości — do tekstu, co wynika z faktu, że dyskusja czytelników wokół tekstu wymaga najpierw wzajemnego porozumienia się co do przedstawianej rzeczywistości, a w dalszej kolejności staje się aktualne pytanie o rodzaj związku rzeczywistości przedstawionej z jej korelatami pozatekstowymi (związek referencyjny). Bez założenia, że do tekstu należy identyczna rzeczywistość przedstawiona, nie byłaby możliwa jakakolwiek sensowna dyskusja o tekście, gdyż w jego miejsce mogłyby być zestawione jedynie nieporównywalne ze sobą rezultaty indywidualnych struktur tekstowych.

---

nia osobnych znaczeń poszczególnych słów i związków syntaktycznych zachodzących między nimi i zatracą się krótko przed zrozumieniem znaczenia niosącego ze sobą informację o znamionach propozycji pojętej jako całość”.

<sup>2</sup> Por. Lotmann, s. 34: „Język tekstu artystycznego jest z istoty swej określonym modelem artystycznym świata i z tej racji należy wraz z całą swoją strukturą do „treści”, tzn. przenosi informację”.



W RFN niektórzy subiektywistyczni przedstawiciele teorii recepcji reprezentują pogląd o całkowitej nieporównywalności indywidualnych wyników recepcji<sup>3</sup>.

Szczególne znaczenie w procesie kształtowania się wyglądów o przedstawionej rzeczywistości dla dydaktyki literatury mają następujące uwagi:

1. Środkami językowymi nie można przedstawić konkretnego wyglądu danego indywidualnego zjawiska czy rzeczy wraz ze wszystkimi cechami (np. wyobrażenie o określonym domu o konstrukcji szkieletowej drewnianej) jedynie schematycznie, a tym samym względnie ogólne wyobrażenie wraz z wieloma określeniami (np. „domek wąski, ze spiczastym szczytem, biało-czerwony, z prostokątnym wzorem w rzędzie innych domów”). Wygotski formułuje to zjawisko następująco: „Słowo nie odnosi się do jakiegoś pojedynczego przedmiotu, **lecz do całej grupy lub klasy przedmiotów**. Każde słowo tworzy wobec tego pośrednie uogólnienie [...] Jednak to uogólnienie stanowi w decydującej mierze **akt myśli związany ze słowem**, akt, który odzwierciedla rzeczywistość inaczej w porównaniu z bezpośrednimi wrażeniami i spostrzeżeniami” (Wygotski, 1964, s. 11). To, co dotyczy każdego słowa jako jednostki językowej w odniesieniu do przedstawionej rzeczywistości (Lotmann, 1972, s. 41, Wygotski, 1964, s. 292), dotyczy także każdej większej jednostki tekstowej. W tym sensie, zgodnie z wyrażeniem Ingardena, tekst jest „tworem uschematyzowanym” (Ingarden, 1968, s. 12 i 49). W tekście obiektywizowane są zatem tylko wyglądy uschematyzowane. Czytelnik jest w stanie odtworzyć w takim stopniu zobiektywizowane w tekście wyglądy, w jakim aktualizuje i łączy on do pojedynczych słów poszczególne wyglądy uschematyzowane, zgodnie ze swoimi umiejętnościami. Po-

<sup>3</sup> Por. N. N. Holland, *The Dynamics of Literary Response*. Oxford Univ. Press, New York 1968; *Poems in Persons*. Norton, New York 1973; *5 Readers Reading*. Yale Univ. Press, New Haven, London 1975.

H. Eggert, M. Rutschky, *Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik*. [W:] *Der Deutschunterricht* 1977, nr 29, z. 2, s. 13–25. „Lektura w zasadzie nie jest określona przez tekst, lecz przez potrzeby i intencje czytelnika, chociaż nawet nie przez jego świadome potrzeby i intencję. [...] Czytelnik pochłania i trawi według reguł swojej psychicznej diety, tak iż każdy tekst będzie on odbierał zgodnie z tymi regułami” (s. 15).

Tamże na s. 17. N. N. Holland, który zajmuje się psychoanalitycznymi aspektami recepcji, wychodzi w swojej teorii od tego, że tekst literacki przekształca wnoszoną przez czytelnika substancję wyobrażeniową, tzn. przyjmuje postać, jaką jest w stanie zaakceptować czytelnik. Mało tego, staje się ona rozkoszą, gdy można oddać się tym wytworom wyobraźni. W swojej obszernej rozprawie empirycznej Holland ustali, że czytelnicy zachowują się wobec tekstu bardzo aktywnie, nie przejmując w całości przetransformowanych wytworów wyobraźni tekstu, a raczej sami przekształcają, poddając go procesowi transformacji, co sprawia w rezultacie, że powstaje nowa, trzecia wielkość. Reguły, jakimi kieruje się w tym procesie czytelnik, Holland określa jako „personal myth”, które zawierają jego biografię w zakresie danej lektury. „Personal myth” tworzy indywidualną formę sądu estetycznego, w takiej postaci, która jest ponownie komunikatywna.



przez takie operacje reprodukujące i syntetyzujące czytelnik może tworzyć nowe jakościowo warstwy wyglądom uschematyzowanych.

2. Podstawowy uschematyzowany charakter przedmiotów przedstawionych pozwala czytelnikowi na kojarzenie konkretnych, tzn. pełniejszych wyglądom z poszczególnymi słowami i większymi jednostkami tekstu. Zawarta w języku nieokreśloność tekstu uzupełniana jest zatem subiektywnymi wyobrażeniami czytelnika. Tak więc w miejscu tekstu „Jest noc i nic na to nie poradzimy, że uliczka pnie się ku górze w pełni księżyca” (Kafka, *Die Vorüberlaufenden*) powstaje wyobrażenie uliczki w Salzburgu, które polega na własnej obserwacji.

Takie subiektywne uzupełnianie staje się częścią dostarczonej przez czytelnika struktury przedmiotów przedstawionych. Na ogół nie różni się ono od zawartej w tekście obiektywnej warstwy wyglądom uschematyzowanych. Indywidualne, konkretne wyobrażenie niesie z sobą dodatkowy opis przedmiotów i ich cech, np. określony sposób oświetlenia lub bruk uliczki w Salzburgu. Czy te dodatkowe wyjaśnienia odpowiadają rzeczywistości, rozstrzyga dopiero kontekst wraz z pozostałymi wyglądomi uschematyzowanymi zawartymi w tekście, tak że np. wyobrażenie o oświetlonej restauracji bałkańskiej może kolidować z wyobrażeniem o pustym zaułku w zimową noc. Może się nawet zdarzyć, że w stosunku do całości i wymiaru estetycznego tekstu taka konkretyzacja jest nieodpowiednia. Każda konkretyzacja tworzy oprócz tego liczne możliwości dla dalszych skojarzeń z innymi wyobrażeniami subiektywnymi, które nie odpowiadają już obiektywnie przedstawionemu wyglądom. Jakże często zaobserwować można u uczniów oddalanie się wyobrażeń poprzez powiązania asocjacyjne od przedmiotów i zjawisk przedstawionych w tekście. Tego typu skojarzenia notuje się również w dyskusjach prowadzonych przez recenzentów czy nawet literaturoznawców. We współczesnej liryce napotykamy teksty, które rezygnują z możliwości ograniczania horyzontu wyobrażenia poprzez krzyżowanie różnych wyglądom uschematyzowanych, powodując prawie każdym słowem powstawanie łańcuchów asocjacyjnych. Teksty takie szczególnie chętnie brane są pod uwagę w empirycznych badaniach procesu recepcji, np. tekst o Keunerze Brechta (Hillmann, 1975) lub wiersz Celana (Bauer i in., 1972).

3. Również ważne dla uschematyzowanych i konkretnych warstw wyglądom jest to, że poprzez syntetyzujące operacje myślowe mogą być kształtowane kompleksy wyglądom na podstawie względnie prostych asocjacji. Dla zobiektywizowanych warstw wyglądom w tekście wyimagane są operacje odnoszące się do tekstu. W ramach wyglądom konkretnych działają mechanizmy fantazji lub wyobraźni. Szczegól-



nie silnie zaznacza się subiektywne tło doświadczeń czytelnika w czasie powstawania wyglądów konkretnych.

4. Problem subiektywności czy obiektywności recepcji tekstu ukazuje się w całej pełni już na szczeblu tworzenia wyglądów. Konstytucja uschematyzowanych warstw wyglądów nie przebiega nigdy tak, jak możliwa jest ona w zakresie doświadczenia zmysłowego, dochodząc do względnie obiektywnego ukształtowania się wyglądów, co przy pomocy skali porównawczej — przy właściwym doborze cech — daje wysoki stopień precyzji. Z drugiej strony nie jest ona w pełni dowolna, bowiem jej samodzielność jest z różnych stron ograniczona: przez poszczególne wyglądy skojarzonymi ze znaczeniami konwencjonalnymi, przez ustalone, zobiektywizowane warstwy wyglądów i przez interferencję ich różnych warstw w kontekście całości, a nawet przez konteksty wykraczające ponad tekst.
5. Dla struktury przedmiotów przedstawionych podstawowe znaczenie mają warstwy wyglądów uschematyzowanych tworzone przez czytelnika, ponieważ od nich wychodzą wszelkie inne operacje recepcji tekstu. Przesłanki uczenia się mogą z różnych przyczyn prowadzić do skróconego lub przesadnego tworzenia się wyglądów, np. z powodu nadmiernego zainteresowania jedynie konkretnymi wyobrażeniami lub tylko kategoriami ogólnymi, co m.in. w sposób empiryczny udowodniono studentom filologii (Mauser i in., 1972, s. 222), z powodu braku własnych doświadczeń, z niemożności przewyciężenia postawy egocentrycznej, z braku zdolności asocjacyjnych lub z niedostatecznie kontrolowanej syntezy zobiektywizowanych w tekście wyglądów uschematyzowanych.

Powstanie odpowiednich lub nieodpowiednich warstw wyglądów nie zawsze jest podstawą do dalszego konstruowania warstw przedmiotów przedstawionych w świadomości czytającego, gdyż może ono także oznaczać koniec procesu recepcji. Taki niepełny sposób czytania występuje często podczas pierwszej nauki czytania lub też z powodu swoistego ustosunkowania do czytania, np. nastawienia, by w czytaniu widzieć jedynie pretekst do aktualizacji i (przejsiowego) poszerzania subiektywnego świata wyobrażeń.

Jeżeli chodzi o proces tworzenia się sądów o przedmiotach przedstawionych, to szczególne znaczenie dla dydaktyki mają następujące ustalenia:

1. Kształtowanie sądów w procesie recepcji tekstu przyjmuje zasadniczo taką formę, że jednemu fragmentowi przedstawionej rzeczywistości jako logicznemu podmiotowi przyporządkowuje się orzeczenie logiczne w postaci pojęcia. Do takich sądów zaliczyć można np. następujące wypowiedzi uczniów dotyczące różnych tekstów: „To, że



piekarz pali drewnem, jest **staroświeckie**". „W drugim rozdziale spacerujący **udowadnia**, że on nie wtrąca się". „Dyl Sowizdrzał zrobił piekarzowi **kawał**". „W tej historii nie ma **narratora** w pierwszej osobie, lecz występuje tylko narrator **nieokreślony**". „To jest **satyra** na reklamę". Występujące jako podmiot logiczny fragmenty rzeczywistości przedstawionej (Wygotski, 1964, s. 305) obejmują wyglądy odnoszące się do jednego słowa i zespoły wyglądów do sądów odnoszących się do danych tekstów. W swoim maksymalnym zakresie podmiot wyrażany jest przeważnie w tej formie, iż można ocenić cały tekst, jego myśl przewodnią, intencję, formę, a także kategorię estetyczną. Przy porządkowanej danej rzeczywistości przedstawionej orzeczenia logiczne mogą składać się z jednego lub więcej pojęć o różnej strukturalizacji. W zróżnicowanej problematyce takich sądów należałoby wykazać rodzaj możliwych podmiotów i orzeczeń. Okazałoby się przy tym, że formy bardziej złożone są sędami o sędach o różnej gradacji. Na temat obszernych empirycznych badań dotyczących rozwoju takiej teorii złożą moi współpracownicy i ja w przyszłym roku sprawozdanie naukowe.

2. Konstytuująca wartość takich sądów polega na tym, że pojęcia wnoszone są do tekstu, ukształtowane zaś poprzez operacje nad tekstem. W ten sposób przetwarzane są nie tylko pełne wyglądy uschematyzowane, lecz także wyabstrahowane z nich cechy (implikaty) w postaci różnorodnych przedmiotów psychicznych.

Rozróżnia się następujące formy zastosowania pojęć:

- Znane już pojęcie przenoszone zostaje na pojedynczy fragment rzeczywistości przedstawionej o różnej strukturalizacji. Taki fragment to np. wyobrażenie o prostej czynności (jak choćby: „piekarz pali drewnem"), a przeniesione na tę czynność pojęcie może pochodzić z życia codziennego (jak np. sąd o tym, że czynność ta jest „staroświecka"). Fragment rzeczywistości przedstawionej może również zawierać czynności bardziej złożone (jak to, że Sowizdrzał wcielił w czyn wypowiedź piekarza: „cóż innego piecze piekarz, jak nie sowy i koczkodany"), podczas gdy forma reakcji oceniana jest bardziej skomplikowanym pojęciem z życia, mianowicie jako „dowcip".

W odniesieniu do takiej klasyfikacji ma miejsce zaszeregowanie danej informacji tekstowej do ustalonej wcześniej rubryki. Jest to podstawowy proces transferu wyniku uczenia się i integracji nowych fragmentów rzeczywistości przenikających do osobistego zasobu wiedzy. Słowami Ausubela: „To zawiera klasyfikację (subsumpcję) potencjalnie sensownych propozycji do bardziej włączonych i ogólniejszych idei w istniejącej strukturze poznawczej" (Ausubel, 1979, s. 55).

- Pojęcie już znane przenoszone jest do klasy tego samego rodzaju



- przedmiotów przedstawionych. W tekście taka klasa przedmiotów jest zawsze skończona. Sądy tego typu to np.: „**Wszystko** to są tylko **przypuszczenia**, które snuje” lub: „Rumaki są motywem przewodnim opowiadania”. Z punktu widzenia czytelnika jest to jedynie wariant pierwszego przypadku, ponieważ tylko większa liczba przedstawionych przedmiotów zaszeregowana jest do znanej już uprzednio rubryki.
- Na podstawie przedstawionych fragmentów rzeczywistości można także nauczyć się pojęć, które były dotychczas nieznanymi czytelnikowi. W wielu przypadkach teksty dostarczają wyraźnych lub przykładowych definicji tych pojęć. Oprócz tego czytelnik może zauważyć klasę jednakowych cech przedmiotów przedstawionych, dla której brak mu jeszcze pojęcia, a przede wszystkim określenia pojęcia. Ekwiwalenty te czytelnik jest w stanie odkrywać wtedy, gdy rozporządza kryteriami porównawczymi, które posiadają formę pojęć nadrzędnych. Można więc w ten sposób dokładniej określić pojęcie ogólne i sumaryczne, znane uczącemu się, lub zróżnicować je w procesie recepcji przez bardziej szczegółowe pojęcia. Ponieważ w tekstach przedstawia się dość rzadko serie jednakowych przedmiotów, nie dominuje w tym procesie forma uogólnienia, lecz konstrukcja ściśle powiązanych ze sobą związków, na którą składa się treść pojęć złożonych<sup>4</sup>.
- Do przedstawionego pojęcia można produkować pojęcia podporządkowane lub też konkretne przykłady z posiadanego zasobu wiedzy. Wówczas porządkuje się na nowo zastany zasób pojęć i wyglądown konkretnych. „Nowy materiał nauczania posiada nadrzędny stosunek do struktury poznawczej; ucząc się nowego materiału można włączać różne dotychczasowe doświadczenia, które pomogą w jego zrozumieniu” (Ausubel, 1974, s. 56).
3. We wszystkich przypadkach tworzenia sądów twierdzi się, że dane są określone cechy rzeczywistości przedstawionej. W ten sposób kontynuuje się na bazie teoretycznie możliwych warstw wyglądown konstytucję przedmiotu psychicznego, który należy do tekstu. W tych wypadkach czytający zmuszony jest odtwarzać od słowa zawartego w tekście znane mu pojęcia, np. dla wyrazów określających „antynomie”, „warstwę społeczną” lub „prawo pozytywne”. Z reguły czytający może tworzyć sądy tylko wtedy, jeżeli rozporządza już pojęciami lub określeniami pojęciowymi odnoszącymi się do tych sądów, a zwłaszcza dla orzeczenia logicznego. Jeżeli sądy te wyrażane są werbalnie, stanowią one metateksty, których związek zewnętrzny z przedmiotem ujętym w tekście jest problematyczny; ponieważ sa-

<sup>4</sup> Na temat jakościowej struktury pojęć por. m.in. R. Carnap, *Der logische Aufbau der Welt*; R. Oerter, *Psychologie der Denkens*. Donauwörth 1971; H. Aebli, 1976, s. 192—215.



me opierają się na innych sądach, a tym samym na innych wyglądach uschematyzowanych i konkretnych, dotyczących danego tekstu, należy powrócić do ich właściwego podłoża, aby dociec, jaki jest stopień adekwatności tych sądów do rzeczywistości. W tym celu wymagane są skomplikowane procesy myślowe, ponieważ wszelkie stany przedmiotów przedstawionych nie są nam dane intersubiektywnie jako obiekty. W pewnych warunkach dla zrozumienia tych stosunków sięgać należy do podstawowych procesów recepcji znaków językowych, a zwłaszcza identyfikacji zobiektywizowanych w tekście konwencjonalnych znaczeń semantycznych i gramatycznych.

4. Pojęcia służące do tworzenia sądów mogą być przenoszone bezpośrednio z pamięci na przedmioty przedstawione. W wielu wypadkach przed powstaniem sądu mają miejsce operacje wykraczające poza tekst. Szczęólnego znaczenia nabierają w tym przypadku doświadczenia czytelników dotyczące tekstów, jak i wychodzące poza nie.

Oceniając np. listę nazwisk, przedstawiającą obsadę ról sztuki teatralnej, zachodzi duże prawdopodobieństwo, że ocena tu przeniesiona zostanie na przedstawiony wkrótce potem wiersz Petera Handtkego prezentującego różne role (zawodowe, sytuacyjne itd.), chociaż nie będzie ona faktycznie adekwatna do tego tekstu. Na oceny takie duży wpływ mają doświadczenia z życia codziennego, a szczególnie środki masowego przekazu. Oceny i sądy tego typu spełniają funkcję jak gdyby sądów wstępnych, hamując i wspomagając jednocześnie percepcję tekstu (Gadamer, 1960). Powstawanie tego rodzaju sądów wstępnych ma miejsce w czasie recepcji jednego i tego samego tekstu. Ponieważ czytelnik na podstawie swojego repertuaru pojęciowego posiada jedynie ograniczone możliwości tworzenia sądów, a powstanie każdego sądu wymaga pewnego intelektualnego wysiłku, podtrzymuje on raz utworzony sąd nawet wówczas, gdy doszedł do nowego wyobrażenia i opinii, które z tamtym kolidują. Węższy subiektywny zakres doświadczenia czytelnika i jego stosunku do podtrzymywania sądów oraz stosowania ich jako środków heurystycznych stanowi ważny element przy konstytucji przedmiotów przedstawionych w procesie recepcji.

5. Nie tylko subiektywizm kształtowania się wyglądów, lecz także różnorodność cech tych wyglądów dopuszcza nieskończoną liczbę sądów. Chociaż w czasie tworzenia każdego tekstu poszukuje się środków ograniczających skalę różnorodnych sądów przy pomocy wszelkiego typu wariantów opisu, kierując się nawet ściśle ukierunkowaną sugestią, otwarty charakter tych tekstów, a zwłaszcza tekstów artystycznych, jest nadzwyczaj widoczny. Dlatego istnieje duża ilość



różnych realizacji przedstawionych w tekście przedmiotów, czego najlepszym dowodem jest historia interpretacji dzieł literackich.

Świadomie zasygnalizowałem tylko kilka danych na temat kształtowania się wyglądów uschematyzowanych i sądów. Posłużą one do dalszych rozważań nad metodami nauczania. Pomimo badań nad hermeneutyką Schleiermachersa od 1938 roku i prowadzonych w ostatnich latach intensywnych badań empirycznych nad procesem recepcji<sup>5</sup>, teoria kształtowania wyobrażeń i sądów tkwi jeszcze w stadium początkowym. Wobec eksplozji kultury piśmienniczej, osiągającej coraz to większe rozmiary, problem racjonalnego opanowania tekstów przez przyszłe pokolenia stanie się sprawą pierwszoplanową, a także sprawą egzystencji samodzielnie myślenia.

## II. NIEKTÓRE KONSEKWENCJE KONSTRUOWANIA METOD NAUCZANIA NA PODSTAWIE DANYCH O KSZTAŁTOWANIU WYGLĄDÓW I SĄDÓW W TOKU RECEPCJI TEKSTU

Szereg czynności, na które składa się metoda nauczania, zakłada określone warunki postępowania ucznia. Jakiego rodzaju one będą, decyduje o tym nauczyciel, w zależności od celów, jakie zamierza osiągnąć oraz od założeń programowych.

Każda jednostka lekcyjna realizuje różnorodne cele. Wielostronnym zagadnieniem pozostaje sprawa wzajemnego stosunku tych celów, ich uzasadnienia oraz ich oddziaływania w trakcie lekcji (Grzesik, 1976, 1979). Problem można w tym miejscu ograniczyć do celów w zakresie kształtowania wyglądów i sądów, bez względu na ich treść. Traktując je jako cele, które mogą a nie muszą być zamierzone, nie zachodzi potrzeba ich uzasadniania.

Nauczyciel ma wiele możliwości dokonywania obserwacji, które dostarczają mu określonych informacji na temat umiejętności każdego ucznia. Ich różnorodność w zakresie recepcji tekstu jest jednak tak duża, iż tylko część może być ujęta w ramach badań diagnostycznych (Grzesik, 1976, s. 183—214). Jakimi umiejętnościami rozporządza uczeń dla

<sup>5</sup> N. Groeben, *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Münster 1972; tamże, *Literaturpsychologie*. Berlin, Köln, Mainz 1972; Mauser i in., *Text und Rezeption*, Frankfurt n. Menem 1972; Schulz, Thun, Tausch, *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München, Basel 1974; L. T. Frase, *Prose Processing* oraz R. C. Anderson, V. B. Biddle, *On Asking People Questions about what they are Reading*. [W:] G. H. Bower (wyd.), *The Psychology of Learning and Motivation*. T. IX, New York, San Francisco, London 1975, s. 1—47 i 90—132; J. N. Britton, *Empirische Untersuchungen zur Verbesserung der literarischen Urteilsfähigkeit*. [W:] Hauer mann 1975, s. 174—191; P. Conrady, *Schüler beim Umgang mit Texten. Eine empirische Studie*. Kronberg/Ts. 1976; J. Hein, *Zur Rezeption moderner Lyrik auf der Sek-Stufe I. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. [W:] E. Schmack (wyd.), *Unterrichtsanalytische Studien*. Kastellaun 1977, s. 55—80; H. Hillmann, *Rezeption — empirisch*. [W:] W. Müller-Seidel (wyd. 3), München 1974, s. 433—449.



osiągnięcia każdorazowych celów, ustalić można niejednokrotnie dopiero w czasie trwania lekcji na podstawie reakcji ucznia na stawiane mu warunki i zadania. Dlatego ostateczne ukształtowanie metody dydaktycznej uzależnione jest od sposobu reagowania uczniów w trakcie nauczania.

W dalszych rozważaniach dotyczących metody dydaktycznej posłużymy się podziałem fazowym w procesie nauczania. Fazą metody dydaktycznej określa się jednostkę czasową o różnej wielkości, która ma na celu osiągnięcie określonego wyniku nauczania, a wraz z odpowiednimi czynnościami uczniów tworzy fazę nauczania (Grzesik, 1979). Fazy te mogą wzajemnie zachodzić na siebie, tak iż obszerniejsze obejmują mniejsze. Zamiast pojęcia „faza” stosowane są wymiennie: jednostka czynności (Miller, Galunter, Pribum, 1973), system czynności (Luhmann, 1968) lub stopień nauczania względnie uczenia się (Čepelev, Podlasgi, 1974). Poszczególne fazy można opisać ze zróżnicowaną dokładnością. Ograniczymy się tu do kilku jedynie cech metody dydaktycznej.

Kształtując wyglądy uschematyzowane w procesie recepcji można stawiać **różne cele**. Oto niektóre z nich:

- uczniowie powinni tworzyć wyglądy uschematyzowane, które odpowiadałyby możliwie ściśle zobiiektywizowanym ideom w tekście,
- uczniowie powinni tworzyć do tych wyglądów odpowiednie wyglądy konkretne,
- uczniowie powinni rozpoznać, że między ich wyglądami subiektywnymi a tekstem istnieje skomplikowany związek oraz że zbliżenie do warstwy wyglądów zgodnej z tekstem w sensie intersubiektywnej obiektywności i skali subiektywnych możliwości może nastąpić na drodze analizy kontekstu i wzajemnej krytyki czytelników,
- uczniowie powinni zdobyć informacje o pochodzeniu ich wyglądów oraz o uwarunkowanych w ten sposób granicach ich kształtowania w toku recepcji tekstu.

Do każdego z wymienionych celów można zmierzać osobno i z dowolną częstotliwością.

Realizacja pierwszych dwóch celów jest koniecznym warunkiem do analiz tekstowych, które prowadzą do coraz bardziej kompleksowego opracowania przedstawionej rzeczywistości, tzn. do krytycznej interpretacji tekstu. Zmierzając w toku zajęć bezpośrednio do formułowania sądów, milcząco zakłada się kształtowanie takich warstw wyglądów. Istnieje wiele okazji w czasie lekcji, kiedy można doprowadzić do pierwszego, uzupełniającego lub korygującego wykształcenia wyglądów. Poza tym można ćwiczyć osobno odpowiednio umiarkowaną strukturę wyglądów, bez przechodzenia do dalszych analiz.

Kolejne dwa cele zawierają rezultaty procesu recepcji, możliwe do



osiągnięcia jedynie poprzez operacje myślowe. Rezultaty te nie są konieczne do tworzenia analiz dotyczących tekstu. Częste realizowanie celów dwóch pierwszych grup prowadzi do umiejętności, którą da się wyrazić formułując kolejny obszerniejszy cel: uczniowie powinni posiadać umiejętność rozumowej kontroli własnych i utworzonych przez innych wyglądom i idei dotyczących tekstu.

Dla osiągnięcia tych celów zaistnieć muszą do pewnego stopnia odpowiednie warunki rozwojowo-psychologiczne. Oto kilka uwag dotyczących tych warunków. Początek umiejętności czytania związany jest ze zdolnością kształtowania wyglądom („równoczesne pojawienie się naśladownictwa, gry symbolicznej, obrazów rzeczywistości i językowego myślenia” — Piaget, 1966, s. 143). Przez długi okres czasu (do ok. 11 roku życia) czytający jest prawdopodobnie zdolny tylko do tworzenia wyglądom uschematyzowanych i konkretnych, do koordynacji wyglądom cząstkowych oraz do sądów bazujących w głównej mierze na wyglądom konkretnych (wg Piageta: stopnie myślenia oglądowego i analiza konkretna). Co prawda wzmożony wysiłek konieczny dla tworzenia wyglądom stopniowo zmniejsza się w porównaniu z postrzeganiem, niemniej jednak tworzenie wyglądom pozostaje dla wszystkich czytelników procesem trudnym. Od stopnia myślenia powierzchniowego (od ok. 11 roku życia) czytelnik zdobywa umiejętności formułowania sądów wyższego rzędu (następstwa, wnioski, kompleksowe syntezy). Zdolność ta prowadzi z drugiej strony do zaniechania tworzenia wyglądom, co objawia się tworzeniem dowolnych spekulacji myślowych. Refleksja o własnym tworzeniu wyglądom jest prawdopodobnie możliwa właśnie na tym stopniu rozwoju.

Na podstawie celów, wiedzy o ogólnych warunkach rozwojowo-psychologicznych dostosowanych do procesu uczenia się oraz na indywidualnych doświadczeniach wyniesionych z lekcji można wnioskować o mniej lub bardziej dostosowanych metodach dydaktycznych.

Dla wszystkich form kształtowania się wyglądom **pierwsza faza** powinna składać się z czynności stwarzających warunki, które **inicjowałyby powstawanie wyglądom**. W tym celu może wystarczyć podsuniecie dowolnego tekstu. Dla kształtowania warstwy wyglądom konkretnych nie nadają się teksty naukowe i szereg tekstów o charakterze projektującym. Lepiej wybierać tutaj teksty o charakterze informacyjnym lub teksty fikcyjne, w których opis rzeczy przedstawionych (krajobrazy, budynki, zjawiska przyrody, wygląd zewnętrzny lub działalności ludzi itp.) zajmuje dużo miejsca. Jeśli naszym zadaniem ma być ułatwienie tworzenia się wyglądom, wówczas należy **przeczytać** tekst wraz z jego całą kolorystyką brzmieniową (także z morfemami suprasegmentalnymi), a opis konkretnych danych spotęgować **pozajęzykowymi środkami wyra-**



zu. Ponieważ zadanie to spełnić może osoba przygotowana i posiadająca takie umiejętności, rolę tę powinien przejąć **nauczyciel**. Przy jednorazowym wygłaszaniu tekstu kształtowanie się warstwy wyglądom może być fragmentaryczne (bardzo selektywne) ze względu na dużą ilość przekazywanych informacji czy ze względu na krótkotrwałość wyobrażeń (krótki okres zachowania w pamięci, interferencje). Aby uniknąć tych trudności należy wybierać **teksty krótkie** (anegdoty, ballady, krótkie opowiadania). Oprócz tego konieczne jest jeszcze ponowne czytanie tekstu, tym razem przez uczniów, co wymaga **rozdania tekstów pisemnych** wszystkim uczniom. Umożliwia to wszystkim czytającym wzmocnienie swoich pierwszych wrażeń odnoszących się do tekstu poprzez nieskrepowane czynnikami zewnętrznymi samodzielne czytanie.

**Druga faza** tworzenia się wyglądom dotyczy zagadnienia **rozszerzenia, intensyfikacji i korygowania spontanicznie utworzonych wyglądom**. Warstwy wyglądom uschematyzowanych uzupełniane muszą być nowymi cechami zawartymi w tekście, a także wyglądomi, które nie były jeszcze uwzględnione. Oprócz tego należy zaktualizować dodatkowe wyglądom konkretne. Uwzględniając kryteria w procesie kształtowania się możliwie adekwatnych do tekstu warstw wyglądom uschematyzowanych oraz powstawania odpowiednich wyglądom konkretnych, należy w drugiej fazie, w przypadku błędnych skojarzeń, wprowadzić dodatkowe fazy wyjaśniające w celu skorygowania poprzednich błędów. Czy takie **fazy refleksji i korekty** są rzeczywiście konieczne, w dużej mierze zależy od reakcji uczniów w czasie lekcji. W fazie tej wyłania się problem, czy nauczyciel tylko wtedy zorientowany jest, jakie wyobrażenia zdobyli uczniowie, gdy prezentują je, używając przy tym innych niż tekst werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu. Tylko wtedy bowiem jest gwarancja, iż uczniowie identyfikują nie tylko znaczenia językowe, lecz także prawidłowo wyobrażają sobie przedstawianą w tekście rzeczywistość.

Dla drugiej fazy istnieje większa liczba alternatywnych metod dydaktycznych, spośród których każda ma jedynie ograniczoną efektywność. Decydując się na jedną z nich trzeba mieć na uwadze, jakie dalsze cele chce się osiągnąć na bazie osiągniętych aktualnie wyników nauczania.

*Polecenie silnie akcentowanego i sensownego czytania.* Po jedno- lub dwukrotnym przeczytaniu zaproponować poprawienie błędów. Ponowne polecenie czytania, skierowane do tych samych lub innych uczniów. (Zamiana recepcji znaków językowych na odtwarzanie ich pełnej formy akustycznej sprzyja ponownemu wykształceniu się wyglądom subiektywnych. Refleksja ta zmusza do stosowania własnych środków językowych, co powoduje sprawdzenie adekwatności tekstu przeczytanego do



przedstawianej w nim rzeczywistości. Nauczyciel może tutaj w ograniczonej mierze sterować do określonych wyglądów.)

*Polecenie streszczenia poznanego tekstu (w części lub całości) własnymi słowami.* Polecenie krytycznej analizy wiarygodności lub kompletności streszczenia. (Odrywanie uwagi od materiału językowego tekstu na rzecz koncentracji nad własnymi wyobrażeniami z jednoczesną zróżnicowaną redukcją rzeczywistości przedstawianej.)

*Ścisłejsze ukierunkowania:* np. polecenie prezentacji materiału z punktu widzenia postaci występującej w poznanym tekście; polecenie analizy dalszych cech postaci występujących, krajobrazów itd., pytanie o podobne osobiste doświadczenia lub przykłady. Rozważyć za każdym razem, jak dalece wyglądy odpowiadają treści tekstu. (Inne zamierzone, lecz ograniczone inicjatywy nauczyciela dla rozszerzenia horyzontu kształtowania tkanki wyglądów.)

*Polecenie uwzględnienia innego materiału semantycznego lub zmian składniowych.* Każdorazowe rozpatrzenie ujawniających się różnic w zakresie znaczeń językowych względnie przedstawianej rzeczywistości. (Metoda ograniczona do wieloznacznych lub trudnych partii tekstu.)

*Polecenie napisania lub opowiedzenia wszystkiego, co się wie na temat pojedynczego słowa lub metafory słownej.* (Metoda do ustalenia skali wyglądów dotyczących określonych jednostek semantycznych, np. metafor „nitki słońca” czy „odcień światła” w wierszu Paula Celana (Mau-ser i in., 1976) względnie „O! powiedział pan K. i zbladł” w jednej z powiastek Keunera B. Brechta (Hillmann, 1975.)

W trzeciej fazie można dążyć do wyjaśnienia i utrwalenia poszczególnych wyglądów względnie kompleksu wyglądów poprzez różne formy ich użycia. Dlatego może ona wystąpić jako faza końcowa jednostki lekcyjnej lub jako nawiązanie do dalszych analiz dotyczących tekstu lub przekraczających go.

*Polecenie przekształcania przedstawionej treści z nowego punktu widzenia,* np. zmiana zakończenia jakiegoś sporu lub improwizacja krótkiej scenki. (Wprawdzie nowe zadanie jest bardzo zajmujące, muszą być jednak wyjściowe warstwy wyglądów ponownie zaktualizowane, a ich dokładność podniesiona na wyższy stopień.)

*Polecenie transformacji przedstawionej treści na inny środek wyrazu,* np. sporządzenie rysunku, prezentacja scenki z podziałem na role, sporządzenie przedstawionego przedmiotu. (Tu treść ukazana jest przy pomocy innego niż język tekstu środka wyrazu.)

*Polecenie porównania treści przedstawionych z konkretnymi danymi spoza tekstu lub też z treścią wyglądów innych tekstów* (treścią ikonograficzną lub motywacyjną). (Porównanie to zmusza do aktualizacji wyglądów, w wyniku czego uzyskuje się co najmniej zróżnicowanie częściowe.)



W czwartej fazie może nastąpić analiza procesu tworzenia się wyglą-  
dów. Zrozumienie pochodzenia wyglą-  
dów konkretnych („To widziałem  
w czasie wakacji”) i operacje kontrolujące ich adekwatność (analiza zna-  
czeń, kontekstu) mogą prowadzić do zwiększonej pewności metodycznej  
w formowaniu warstw wyglą-  
dów uschematyzowanych.

Podczas gdy tworzenie wyglą-  
dów w pierwszych latach nauczania li-  
teratury powinno być dominujące, pełne zrozumienie procesu recepcji  
jest możliwe i skuteczne dopiero wraz z pojawieniem się myślenia for-  
malnego. Taki układ faz posiada charakter metody dydaktycznej o spe-  
cycznym typie dla danej dziedziny nauczania wraz z jej różnymi wa-  
riantami. Jest rzeczą konieczną dokładniejsze opracowanie tej metody  
i empiryczne skontrolowanie jej skuteczności.

Wyglądy plastyczne wobec bladych (słabo określonych), fragmenta-  
rycznych lub fałszywych, które przeważają po pobieżnym przeczytaniu  
tekstu, posiadają wiele zalet:

- dla wielu uczniów jedynie to czyni literaturę interesującą,
- dla interpretacji tekstów poetyckich zasadniczą sprawą jest zdolność  
uzmysłowienia sobie wyglą-  
dów,
- bezpodstawność wielu ocen, dotycząca tekstu, opierających się na  
sądach może być zniesiona takim sposobem kształtowania wyglą-  
dów,
- wielu uczniom tylko w ten sposób umożliwia dostęp do literatury,
- sposób kształtowania wyglą-  
dów staje się zwyczajem. Uczniowie wy-  
pracowują u siebie zdolności metodyczne i podstawę do skoncentro-  
wanej recepcji tekstu,
- zrozumienie procesu recepcji niemożliwe jest bez uprzedniego wy-  
kształcenia wyglą-  
dów odnoszących się do tekstu.

**Powstawanie sądów** w procesie recepcji jest problemem bardziej  
skomplikowanym i obszerniejszym aniżeli tworzenie wyglą-  
dów. Dlatego ograniczymy się do wskazania kilku metodycznych możliwości w zakre-  
sie względnie prostych sądów, które leżą u podstawy sądów komplekso-  
wych. Dla wypracowania elementarnych sądów można wytyczyć różne  
cele. Oto niektóre z nich:

- uczniowie powinni umieć przenosić znane pojęcia z zakresu danego  
tematu do przedstawionej rzeczywistości (pojedynczo lub w klasach  
pojęć), definiować i rozróżniać te pojęcia za pomocą przedstawionego  
stanu rzeczy oraz podporządkowywać własne warstwy wyglą-  
dów prezentowanym w tekście pojęciom;
- uczniowie powinni posiadać umiejętność kontrolowania sądów kom-  
pleksowych, które zostały sformułowane przez nich samych lub in-  
nych;
- uczniowie powinni przeprowadzać takie operacje dla własnych celów



w zakresie zaproponowanej przez nich określonej tematyki (np. analiza skali znaczeń jakiejś wypowiedzi metaforycznej, szybkie zrozumienie informacji o ściśle określonym rodzaju i formie, analiza zamierzonych oddziaływań tekstu reklamowego, stwierdzenie warunków zawartych w umowie handlowej);

— uczniowie powinni umieć analizować obiektywne i subiektywne warunki kształtowania się sądów dotyczących tekstu.

Każdy z tych celów może być osiągnięty z osobna i z dowolną częstotliwością. Dwa pierwsze cele powinny być osiągnięte kilkakrotnie w każdej poważnej analizie tekstu, stanowiąc punkty wyjścia dla formułowania sądów. Pozostałe dwa cele implikują samodzielność przy wyborze celu i tematu, jak również refleksję o kształtowaniu sądów. Nie są one jednak koniecznym założeniem dla wiarygodnego i niezawodnego twórczenia sądów. Dopiero częsta realizacja obu grup celów prowadzi do umiejętności, którą można sformułować następująco: uczniowie powinni nabyć umiejętność racjonalnej analizy swoich i cudzych sądów.

W tym miejscu można odwołać się do kilku danych z zakresu psychologii rozwojowej. Ponieważ umiejętność tworzenia sądów rozwija się etapami, należałoby w nauczaniu szkolnym już na początku uwzględnić kształtowanie sądów i podnosić dynamicznie jego stopień trudności. Do czasu zdobycia przez ucznia umiejętności myślenia formalnego należy dbać o szczególnie wyrazistą tkankę wygładów dla względnie prostych sądów. Elementy abstrakcyjne tej tkanki, np. forma czasowa, modalność, zasięg wypowiedzi, związki logiczne, stosunki społeczne itp., należy określać i klasyfikować odpowiednio ze wzrastającą zdolnością myślenia formalnego. Takie samodzielne stawianie celu i tematu w powiązaniu ze zdolnością formułowania sądów jest ściśle związane z warunkami, które określa psychologia rozwojowa.

Wobec dużej liczby możliwych sądów odnoszących się do danego tekstu, każdorazowe formułowanie sądów zależy od problematyki tekstu oraz od indywidualnych możliwości uczniów. Bez systematyzacji tematu tekst na skutek swej kompleksowości nie może być opracowany dogłębnie, a ponadto niemożliwa jest wtedy wspólna praca na lekcji. Tym różni się recepcja tekstu w dydaktyce od przypadkowego formułowania sądów w pozaszkolnym, nie kierowanym czytaniu. Przy pomocy systematyzacji tematów ogranicza się zasięg możliwych sądów, wobec czego systematyzacja ta powinna opierać się na planowanych możliwościach wszystkich uczniów.

W zakresie formułowania sądów **pierwsza faza** metody dydaktycznej składa się z czynności, których celem jest **zrozumienie tematyki**. Zrozumienie to można zasadniczo osiągnąć dwoma różnymi sposobami, które implikują odmienne fazy początkowe procesu nauczania literatury.



- Nauczyciel podaje temat, np. „Na czym polega zgodność wypowiedzi w pierwszym fragmencie?”, „Jakiego typu stosunki społeczne są tutaj przedstawione?”, „Zastanówmy się, kto opowiada?”, „Jakie uczucia i postawy wyrażone są w tym sloganie reklamowym?”. (W tym przypadku uczący się otrzymują nie tylko tekst, ale również odpowiednie pojęcia, np. „stosunki społeczne”, które są im już znane. Obecnie muszą oni podporządkować te pojęcia innym, przy pomocy których można określić i sklasyfikować przedstawioną rzeczywistość. Zastosowanie pojęć podporządkowanych następuje samodzielnie.)
- Nauczyciel podejmuje temat pochodzący od uczniów i prezentuje go całej klasie. (Przed podjęciem tematu może mieć miejsce: spontaniczna propozycja ucznia, propozycja uzgodniona przez większość, zakresy zainteresowań uczniów.)

W **drugiej fazie** może nastąpić **wyjaśnienie tematu**. Może ono zawierać analizę uzgodnionego tematu, np. na podstawie pytania ucznia o zrozumienie lub w formie dokładnego wyjaśnienia zawartej w temacie informacji. W ten sposób daje się uniknąć nieporozumień dotyczących stawiania zadań w nauczaniu literatury. Wyjaśnienie tematu to również rozczłonkowanie tematu głównego na cząstkowe i ich podział pośród uczniów. Oba warianty wchodzi w rachubę, jeżeli uzgodniony temat nie od razu zostaje przyjęty za podstawę do analizy.

W **trzeciej** (lub już w drugiej) **fazie** następuje **opracowanie tematu**. Tutaj należy zadbać o możliwie niezakłóconą samodzielną pracę wszystkich uczniów i o dokonanie analiz związanych z odpowiednią metodą poznania. Z tego zakresu podajemy tylko dwie możliwości:

- Jeżeli temat dopuszcza tylko nieliczne różne sądy (nie więcej niż cztery), ukształtowane w trakcie analiz o niewielkim stopniu trudności (np. klasyfikacja kilku czynności jako np. „sportowe” albo klasyfikacja wypowiedzi jako „argumenty”), wystarczy wówczas tylko ustna wypowiedź uczniów zgłaszających się. Jeśli sądy te mają być podstawą do dalszych, należy je ująć w formie pisemnej.
- Dla większej liczby sądów wybieramy pracę z jednostką lub grupą. W tym przypadku uczniowie winni rozporządzać nie tylko umiejętnościami metodycznymi, ale także odpowiednią techniką pracy, zezwalającą np. na zaznaczanie jednorodnych miejsc w tekście lub ich spisanie, na sporządzanie schematów graficznych przedstawiających różnorodne związki (przestrzenne, czasowe, społeczne, metaforyczne) lub na pisemne przedstawienie sądów w usystematyzowanym porządku.

W **czwartej fazie** udostępniamy wyniki **wszystkim uczącym się w grupie**, uzyskując w ten sposób jednoznaczną bazę do krytycznej ana-



lize osiągniętych sądów (możliwie racjonalne zestawienie wszystkich sądów i ich wariantów).

W **piątej fazie** może nastąpić **wyjaśnienie wiarygodności** uzyskanych sądów w postaci wspólnej dyskusji, podczas której każdy uczeń ma prawo bronić swoich sądów. Jeżeli uczniowie lub nauczyciel podważają jakiś sąd, należy to argumentować cytataми, tabelami graficznymi, porównaniami lub zmianami gramatyczno-semantycznymi. Na końcu tej fazy osiąga się zwykle wspólne ustalenia w odniesieniu do zasadności wszystkich sądów.

W **szóstej fazie** może nastąpić **refleksja** o niektórych subiektywnych aspektach wydanych sądów. Wychodząc od błędnie ukształtowanych sądów, dochodzimy do uchybień subiektywnych. Wychodząc od ogólnie akceptowanych sądów, docieramy do ogólnych aspektów recepcji tkwiących w sferze subiektywnej czytelnika. Wobec ewentualnych trudności w tej kwestii należy skoncentrować się na ciekawszych przypadkach, np. na użyciu pojęć z różnych zakresów doświadczeń pozaszkolnych.

Sześć przedstawionych faz stanowi pewien model metody dydaktycznej w zakresie tworzenia sądów o tekście. Jest możliwe, że do tworzenia sądów względnie prostych oraz do sądów, których można się wyuczyć na podstawie przykładów, model ten bardziej się nadaje aniżeli inne typy metod dydaktycznych. Mamy tu na myśli m.in. formę bardzo żywej, ale też powierzchownej i chaotycznej rozmowy lekcyjnej na temat tekstów oraz form przekazu poglądów dogmatycznych przez nauczyciela. Jakie efekty osiąga się przy pomocy takiego typu nauczania, należałoby zbadać empirycznie.

Za starannym opracowaniem określonego typu metody dydaktycznej w celu dynamicznego podnoszenia stopnia trudności i samodzielności w procesie kształtowania sądów dotyczących dzieł literackich przemawia w szczególności:

- miejsce uprzedzeń o tym, że wypowiedzi dotyczące zagadnień literackich są dowolnie subiektywne, zajmuje pełna świadomość możliwości i granic sądów obiektywnych dotyczących tekstu na bazie własnych doświadczeń;
- przyszli czytelnicy posiadają nie tylko zautomatyzowane mechanizmy do odpowiedniej recepcji tekstu, lecz także — w różnym stopniu rozwiniętą — racjonalną „kompetencję czytelnika”;
- wykształcenie literackie jest niezbędne w naszej kulturze, tzn. jest ono konieczną częścią wykształcenia ogólnego, przy czym należy dążyć w każdym przypadku do osiągnięcia najwyższych wyników nauczania;
- kształtowanie wygłądów i sądów w nauczaniu literatury następuje na jasno rozgraniczonym materiale znaków językowych, w których



zakodowane są elementy myślenia, wobec czego kształtowanie to jest łatwiejsze niż tworzenie wygląków i sądów dotyczących świata przyrody i pozajęzykowych wytworów sztuki. Stąd nauczanie jego może być przesunięte do wczesnych lat szkolnych;

- w innym aspekcie tworzenie warstw wygląków uschematyzowanych i sądów, ćwiczone na materiale literackim, posiada na skutek swego podobieństwa z innymi formami myślenia wysoki stopień przenikania do innych sfer rozwoju umysłowego, na co wskazują m.in. prace W. Humboldta, Lenneberga, Łurji, Judowitsza, Piageta i Wygotskiego.

Jesteśmy przekonani, że nauczanie literatury, polegające na usystematyzowanym tworzeniu i formułowaniu wygląków i sądów, prowadzi do wyników, których wartość kształcąca może z powodzeniem konkurować z innymi dyscyplinami. Nauczanie literatury wyposaży młodych ludzi lepiej niż dotychczas w umiejętności, które pomogą w opanowaniu ciągle rosnącego napływu informacji, stanowiąc przed nią ratunek.

Tłumaczyli z języka niemieckiego  
Eugeniusz Klin  
Augustyn Mańczyk

#### LITERATURA

- AEBLI H., Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1976.
- AUSUBEL D. P., Psychologie des Unterrichts. Bd. 1, Weinheim, Basel 1974.
- BELJAJEW M. A., Typen von Erkenntnisaufgaben im Literaturunterricht. [W:] E. Drefenstedt (Hrsg): Aktivität und Erkenntnis. Berlin 1975.
- ČEPELEV V. I., PODLASGI I. P., Der Begriff „Schritt“ in der modernen Didaktik. [W:] W. Mitter: Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR. Hannover 1974, s. 227—241.
- EINSIEDLER W., Lehrstrategien und Lernerfolge. Weinheim, Basel 1976.
- GADAMER A. G., Wahrheit und Methode. Tübingen 1960.
- GRZESIK J., Probleme und Möglichkeiten der Planung von Unterrichtsmethoden. [W:] Die Neueren Sprachen, H. 3, Jg. 1975.
- , Planung des Literaturunterrichts, Kastellaun, Saarbrücken 1976 (1).
  - , Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht. Heidelberg 1976 (2).
  - , Unterrichtsplanung, Eine Einführung in ihre Theorie und Praxis. Heidelberg 1979.
- HEUERMANN H., HÜHN P., RÖTTGER B. (Hrsg.), Literarische Rezeption. Paderborn 1975.
- HILLMANN H., Rezeption — empirisch. [W:] Heuermann, 1975, s. 112—130.
- HUMBOLDT W., Werke III. Darmstadt 1963.
- HUSSONG M., SCHÜTT, STUTLESSER, Textanalyse optisch. Düsseldorf 1971.
- INGARDEN R., Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks. Darmstadt 1968.



- ISER W., *Der Akt des Lesens, Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1976.
- KLEIN U., *Entdeckendes Lesen*. Hannover 1971.
- KAINZ F., *Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter*. München 1973.
- LENNEBERG E. H., *Biological Foundations of Language*. New York 1967.
- LOTMANN J. M., *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972.
- LUHMANN N., *Zweckbegriff und Systemrationalität*. Tübingen 1968.
- LURIJA A. R., JUDOWITSCH F. I., *Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes*. Düsseldorf 1970.
- MAURER K., *Formen des Lesens*. [W:] „Poetica”, *Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 1977, nr 9, s. 472—498.
- MAUSER W. i in., *Text und Rezeption, Wirkungsanalyse zeitgenössischer Lyrik am Beispiel des Gedichtes „Fadensonnen” von Paul Celan*, Frankfurt/M. 1972.
- MEUX M., SMITH B. O., *Logische Dimensionen des Lehrerverhaltens*. [W:] F. Loser, E. Terhart (Hrsg.), *Theorien des Lehrens*. Stuttgart 1977.
- MILLER G. A., GALANTER E., PRIMBRAM K. H., *Strategien des Handelns (Plans and the Structure of Behavior)*. Stuttgart 1973.
- MORRIS Ch., *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague 1971.
- PIAGET J., *Psychologie der Intelligenz*. Zürich und Stuttgart 1966.
- WYGOTSKI L. S., *Denken und Sprechen*. Berlin 1964.

## **SPECIFIC DIDACTIC METHODS CONCERNING THE COGNITIVE PROCESSES IN TEACHING LITERATURE**

JÜRGEN GRZESIK

### **S u m m a r y**

The article consists of two parts. The first more theoretic part based on opinions of such scholars as Humboldt, Iser, Ingarden, Mauser, Morris, Wygotski and Ausubel, contains considerations about the formation of layers of schematized aspects and opinions of readers in the course of reception of a literary work. The second part refers directly to didactic lessons and shows different phases and ways of shaping opinions on the base of a literary text. It proposes also a transformation of the represented text to another medium of expression, for instance a drawing, a division of the text into roles, a production of an adequate object or a comparison with something similar aside from the read text. In the last phase of the author's considerations he shows ways of shaping opinions during lessons on the base of treated of texts.

Translated by Jan Roenig