

WOJCIECH KOJS

Niektóre aspekty dydaktycznej analizy tekstu

Zaprojektowane zmiany osobowości ucznia dokonują się w okresie kształcenia za pośrednictwem informacji; informacje są środkami, a następnie — ujęte w odpowiednie struktury — rezultatami tego procesu. Jednym z najważniejszych nośników informacji są teksty — utrwalone graficznie zespoły słów tworzące pewne całości (druk, maszynopis, rękopis). Teksty są zatem jednym ze składników działalności dydaktycznej nauczyciela i ucznia. Określając dydaktyczną problematykę tekstu należy uwzględnić jego związki z innymi składnikami nauczania i uczenia się.

Z faktu, że jednym z celów kształcenia jest opanowanie przez ucznia zawartej w tekstach wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice wynika potrzeba wcześniejszego nauczania go korzystania z tekstów, opanowania przez niego umiejętności czytania, tzn. umiejętności odbierania zawartych w tekstach informacji. Jednym z elementów przygotowania ucznia do pracy zawodowej, działalności społecznej i kulturalnej jest umiejętność wypowiadania się m. in. poprzez teksty — nauczanie więc umiejętności tworzenia tekstów należy do podstawowych zadań szkoły. Oczywistą sprawą jest posiadanie przez nauczyciela sprawności w zakresie kształcenia u uczniów umiejętności korzystania z tekstów i kształcenia umiejętności ich tworzenia (umiejętność kształcenia umiejętności). Zrozumiałe przy tym jest, że nauczyciel, chcąc nauczyć, sam musi najpierw te umiejętności posiadać. Warunkiem koniecznym szkolnego uczenia się jest opanowanie i posługiwanie się przez ucznia wskazanymi wyżej umiejętnościami: czytaniem tekstów, czyli pośrednim poznawaniem rzeczywistości oraz tworzeniem tekstów w celu przekazania odpowiednich informacji. Czytanie tekstu i jego tworzenie, a także nauczanie czytania i tworzenia tekstów można nazwać informacyjnymi działaniami nauczyciela i ucznia opartymi na tekście.

Tekst jest środkiem kształcenia w dwojakim znaczeniu: jako pewien zbiór i pewna organizacja informacji służy do wywoływania świadomościowych zmian ucznia; jako system znaków (komunikatów zdaniowych) jest środkiem do przenoszenia informacji, środkiem do eksponowania innego środka — informacji.

Na gruncie dydaktyki podnosi się i bada kilka zagadnień związanych z tekstami: dobór treści (a w tym dobór treści utrwalonych w tekstach), układ treści (a w tym układ treści zawartych w tekstach) oraz tworzenie tekstów dla potrzeb szkoły w postaci podręczników, zeszytów ćwiczeń itp.

Tekst ściśle wiąże się z problematyką metod nauczania. W pewnym sensie jako uporządkowany pod jakimś względem zbiór zdań sam jest metodą wykładu jakiejś kwestii. Włączony do zabiegów metodycznych nauczyciela i ucznia stanowi o metodzie nauczania (praca z książką).

Zobiektywizowanym rezultatem kształcenia są szeroko rozumiane teksty uczniów: od prostych wypracowań począwszy a na pracach magisterskich skończywszy.

Stosowanie tekstów na zajęciach dydaktycznych wiąże się z zabezpieczeniem przez nauczyciela pewnych warunków takich np. jak niezbędna ilość czasu, miejsca, oświetlenia.

Z powyższego zestawienia powiązań tekstów ze składnikami procesu kształcenia wynika, że w rozważaniach i badaniach dydaktycznych nie można ich traktować jako przedmiotów wyizolowanych. To dość oczywiste stwierdzenie jest potrzebne dla określenia miejsca dydaktycznych badań tekstów wśród badań takich dyscyplin jak: tekstologia, metodologia, logika, informatyka, semantyka, semiotyka, prakseologia, psychologia, lingwistyka czy też stylistyka. Nie miejsce tu jednak na rozstrząsanie zakresów zainteresowań tekstem tych dziedzin wiedzy. Z uwagi na to, że dydaktykę interesują procesy tworzenia i funkcjonowania tekstów oraz procesy przygotowywania uczniów do ich tworzenia i wykorzystywania, ważnymi dla jej rozwoju są wszelkie rezultaty uzyskiwane w badaniach nad tekstami, odnoszące się w jakiś sposób do problemów dydaktycznych. Proces kształcenia, badany przez dydaktyka, jest przypadkiem procesu komunikacji. Każda więc nauka badająca proces komunikacji lub jakiś jego element może wzbogacać wiedzę dydaktyczną, żadna jednak dyscyplina nie zastąpi dydaktyki w badaniu wymienionych wyżej kwestii, gdyż musiałaby zmienić charakterystyczny dla siebie przedmiot badań. Z powyższego wynikają odpowiednie zadania i integracyjne funkcje dydaktyki: potrzeba studiowania przez dydaktyków osiągnięć nauk zajmujących się różnymi aspektami komunikacji językowej, wzbogacania dydaktycznych koncepcji i systemów komunikacji, prowadzenia badań własnych oraz formułowania problemów ogólniejszych, ważnych dla rozwoju dydaktyki i dla innych nauk.

Z tematu artykułu wynika, że wielość dydaktycznych punktów widzenia na zagadnienia dotyczące tekstu została ograniczona do tych, które są związane z jego analizą. Okazuje się jednak, że omówienie wszystkich istotnych kwestii związanych z dydaktyczną analizą tekstu i tak daleko wykracza poza możliwości jednego artykułu. Z tego to powodu wybranych zostało kilka wątków dotyczących postępowania nazwanego analizą: model analizy tekstu ze szczególnym uwzględnieniem jej przedmiotu oraz pewnych środków i metod.

Przyjmuje się, że analizą jest myślowe, pojęciowe wyodrębnienie cech, części lub składników badanego zjawiska lub przedmiotu; badanie cech elementów lub struktury czegoś oraz zachodzących między nimi związków. Definicja ta jest jednak za wąska do rozpatrywania faktów dydaktycznych i dlatego dodamy do powyższego sformułowania, że chodzi też o fizyczne wyodrębnianie części lub składników badanego zjawiska lub przedmiotu, czyli analizę manipulacyjną.

U podłoża tak widzianej analizy, charakterystycznej dla rozwiniętej świadomości, jest analiza i synteza elementarna, polegająca na różnicowaniu przez układ nerwowy bodźców ważnych dla organizmu.

Analiza jako sposób poznawania pozostaje w ścisłym związku z syntezą, abstrahowaniem, porównywaniem i uogólnianiem. Jest uznawana przez niektórych psychologów za podstawową — obok syntezy — operację umysłową. Jak bliskie są to związki niech świadczy następujący cytat:

„Analizę realizuje się przeważnie za pomocą syntezy [...]; analiza jakiegokolwiek całości zawsze uwarunkowana jest tym, jakie cechy decydują o połączeniu tej całości. Prawidłowa analiza jakiegokolwiek całości jest zawsze analizą nie tylko części, elementów, lecz również związków lub stosunków zachodzących między nimi. Toteż prowadzi ona nie do rozbicia całości, lecz do jej przekształcenia. A to przekształcenie całości, to nowe powiązanie składników całości wyodrębnionych przez analizę, jest właśnie syntezą”¹.

Takie ujęcie analizy i syntezy prowadzi do uznania wszystkich innych operacji za pochodne, przede wszystkim zaś do abstrahowania, porównywania i uogólniania. Jak zauważa J. Koziński, inni psychologowie wymieniają tych operacji znacznie więcej, a D. W. Berlyn stwierdza nawet, że istnieje nieskończenie wiele operacji umysłowych².

Wymieniane są różne rodzaje analizy w zależności od tego jaki przedmiot lub jego aspekt poddawany jest analizie: np. analiza chemiczna, ekonomiczna, matematyczna, funkcjonalna, logiczna, informacyjna (treściowa) itd. Analiza dydaktyczna będzie dotyczyła procesu kształcenia i jego składników, a w tym — tekstów. Należy zauważyć, że tenże proces kształcenia może być także przedmiotem analizy socjologicznej lub psychologicznej.

Analiza tekstu, którą się tu zajmujemy nie jest jedyną w procesie nauczania i uczenia się — obok niej spotykamy się z analizami wielu faktów i zjawisk oraz ich odzwierciedleń innych niż tekstowe np. obrazu. Z tego to powodu najpierw należy spojrzeć na to, co jest charakterystyczne dla wszelkich analiz, a następnie na to, co właściwe analizie tekstu.

¹ S. L. Rubinsztein, *Myślenie i drogi jego poznania*, Warszawa 1962, s. 36 - 37; por. też tenże, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1962, s. 471 - 472.

² J. Koziński, *Czynności myślenia*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1976, s. 366.

Spójrzmy więc na czynność (operację, postępowanie) analizowania jako przedmiot analizy i wyodrębnijmy jej składniki. Od razu jawi nam się przedmiot analizy — zawsze analiza dotyczy czegoś: zjawiska, rzeczy, tekstu. Od razu jawi nam się też osoba przeprowadzająca analizę — ktoś, kto rozkłada na części jakiś przedmiot. Jeśli to czyni, to czyni w związku z jakimś zamiarem, czyni z jakiegoś powodu, chce coś uzyskać. Analizę przeprowadza się za pomocą czegoś — jakichś środków, jakichś narzędzi. Stosując je do analizy danego przedmiotu stosuje się je w jakiś sposób. Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z analizą myślową, czy też myślowo-manualną, zawsze mamy do czynienia z pewnymi okolicznościami (warunkami), w których przeprowadzana jest analiza: stan psychofizyczny analizującego; czas, którym dysponuje; miejsce, w którym przebywa itp. Analiza jako czynność prowadzi do uzyskania mniej lub bardziej oczekiwanego wyniku.

Wymienione składniki są dostrzegane i omawiane w różnym stopniu i zakresie w literaturze traktującej o analizie. Najwięcej miejsca poświęca się metodom, a tym samym i środkom; cele i przedmioty analizy są niejako z góry wyznaczone przez przedmiot i zadania danej dziedziny wiedzy. Najmniej miejsca — jak się wydaje — poświęca się najważniejszemu elementowi omawianej czynności — osobie analizującej, zwanej analitykiem lub analizatorem.

Zwróćmy uwagę na to, że w procesie wykonywania analizy — czy też jakiegokolwiek innej czynności — pojawia się jakby druga czynność myślowa, wyrażająca się w pytaniu: czy to, co czynię, czynię dobrze; czy to, co robię, zbliża mnie do postawionego celu? Chodzi tu o czynność kontrolną i oceniającą. Jeśli przyjmiemy, że struktura tej czynności jest podobna do struktury omawianej analizy (a także do innych czynności), to znaczy zawiera jako elementy charakterystyczne cel, metody, środki, przedmiot, warunki i rezultaty oraz założymy, że ten, kto analizuje równocześnie kontroluje i ocenia przebieg analizy, to w konsekwencji uzyskamy 13-elementowy obraz dwóch czynności ściśle z sobą związanych. Jak dalece różnią się między sobą te elementy? W jakich związkach pozostają? Jak mają się do powstawania i końcowego kształtu składnika nazwanego rezultatem analizy?

Z faktu, iż analiza jest czynnością umysłową, niezależnie od jej związku z towarzyszącymi jej manipulacjami czy analizami fizycznymi wynika, iż jest czynnością informacyjną. Czy wymienione wyżej składniki analizy oraz składniki kontroli i oceny analizy, to jakieś specyficzne zbiory informacji nawzajem oddziałujące na siebie? Informacje stanowiące świadomość osoby podejmującej jakąś czynność posiadają różną organizację i postać: występują jako wyobrażenia i pojęcia. Zatem pojęcia i wyobrażenia tworzą składniki omawianej czynności, a ponadto — w przypadku przedmiotu analizy i warunków, w których jest ona przeprowadzana — obiekty i okoliczności zewnętrzne. Czy wobec tego, rozwijając postawione wyżej pytanie, pojęcia i wyobrażenia użyte do sformułowania celu analizy są inne niż pojęcia, które tworzą środki i metody

analizy? A dalej, czy to, co stanowi o podjęciu czynności i jej wykonaniu — system informacji sterującej wyodrębnianiem części analizowanego przedmiotu — również składa się z innych pojęć i wyobrażeń?

Niżej będziemy się starać w pewnym uproszczeniu wykazać, że niektóre zbiory informacji stanowiące o czynności kontroli i oceny są do pewnego stopnia różne od zbiorów tworzących czynności analizy, że cele, przedmioty, środki, metody i rezultaty analizy są inne, zaś warunki przeprowadzania jednej i drugiej czynności mogą być podobne, a podmiot analizy i jej kontroli ten sam. Oczywiście przy założeniu, że chodzi o czynność jednopodmiotową. W czynnościach wielopodmiotowych kontrola i ocena analizy może być dodatkowo dokonana przez inną osobę lub zespół osób.

Chcąc na pytania postawione wyżej nie tyle odpowiedzieć, a wskazać na kierunek poszukiwania odpowiedzi, zajmiemy się bliżej wybranymi składnikami analizy i jej kontroli. Charakterystyka wszystkich składników analizy oraz jej kontroli i oceny zajęłaby sporo miejsca i zawierałaby powtórzenia.

Rozpoczynając od celu analizy należy pamiętać, że jest to niezbędny, ale zazwyczaj nie zasadniczy cel postępowania badawczego. Celem nadrzędnym jest poznanie określonego przedmiotu, a jego analiza jest tylko konieczną fazą; jest przygotowaniem danych do syntez, do uogólnień, których częścią mogą być wyniki analizy. Z tego można wnosić, że cel poznania postawiony w związku z jakimś obiektem współokreśla zakres i zadania analizy. Pozostając w ścisłym związku z przedmiotem poznania, a więc i przedmiotem analizy, jest niejako przekształconym, zaprojektowanym i pożądanym obrazem tego przedmiotu lub jego fragmentu. Obraz celu zawiera więc treści wspólne z przedmiotem analizy (poznania), a różni się informacjami, które mają się pojawić w wyniku przekształceń analitycznych. Dla przykładu założmy, że w związku z poznawaniem rzeczowników chodzi o ich wyodrębnienie z danego tekstu. Obraz celu utworzony jest za pomocą pojęcia rzeczownika oraz nazwy danego tekstu — rzeczowniki wyodrębnione z tekstu X. W sformułowaniu celu użyto pojęcia ogólnego „rzeczownik” oraz wskazano, z czego wyodrębniać jego desygnaty. Uwzględnijmy jeszcze jeden przykład: dokonaj analizy tekstu X. Celem takiej czynności jest uzyskanie — przez odpowiednie przekształcenia — jakichś składników tekstu X. Pojęciem ogólnym jest tu pojęcie „analiza” lub — przy innym nieco sformułowaniu — pojęcie „składnik”. Zakłada się tu, że desygnaty pojęć ogólnych zawarte są w tekście X.

Środkami analizy myślowej są pojęcia, struktury pojęciowe i wyobrażenia, za pomocą których dokonuje się nieodzownych przekształceń przedmiotu analizy — wyodrębniania składników tekstu i określania ich wzajemnych powiązań. Do wyodrębniania składników i związków niewątpliwie potrzebna jest znajomość pojęcia „składnik”, „związek”, „analiza”. Pojęcia te są jednak zbyt ogólne, więc w przypadku analizy tekstu potrzebna jest znajomość wyrażen „składnik tekstu”, „związki między składnikami tekstu”, „analiza tekstu”.

Procedurę uszczegóławiania pojęć—środków można by wydłużyć oraz wzbogacić o cały szereg innych względnie ogólnych — z uwagi na analizę — pojęć. Chodzi tu jednak o coś jeszcze innego, mianowicie o reguły zastosowania (użycia) tych pojęć w realizacji określonych zadań (celów). Reguły określają cechy specyficzne wyodrębnianych składników oraz operacje prowadzące do stwierdzenia tych cech, na przykład co należy uczynić (na co zwrócić uwagę), aby wyodrębnić rzeczownik spośród innych części mowy.

Dysponowanie podanymi wyżej środkami wydaje się niezbędne dla przeprowadzenia analizy tekstu, ale niewystarczające. Chodzi o to, że analizy tekstu — traktowanego tu jako w pewien sposób uporządkowany zbiór słów (zdań) — nie przeprowadzimy nie posiadając (nie dysponując) odpowiednim zasobem takich samych słów i nie przypisując tym słowom takich samych lub podobnych jak twórca znaczeń. Te środki-pojęcia umożliwiają odczytanie tekstu, tzn. odebranie zawartych w nim informacji, odtworzenie w świadomości analizującego tej struktury informacji, która jest charakterystyczna dla tekstu. Pojawienie się w świadomości analizującego zbioru informacji, będącego w swej strukturze odpowiednikiem zbioru zawartego w tekście, jest aktem rozumienia. Tak widziany akt rozumienia — w pewnym uproszczeniu — byłby relacją lub zespołem relacji występujących między zbiorem informacji zawartych (zakodowanych) w tekście i zbiorem informacji odebranych w procesie czytania. Czytanie, zwłaszcza w swym stadium początkowym, jest wielce złożonym procesem nawzajem nachodzących na siebie aktów analizy i syntezy, aktów rozkładania i składania wyrazów i zdań jako systemów znaków oraz przypisywania im określonych znaczeń. Odpowiednie ćwiczenia związane z czytaniem prowadzą do pewnej automatyzacji w zakresie różnicowania i syntetyzowania znaków, a tym samym poszerzenia możliwości koncentracji uwagi na treściach, których nośnikami są znaki, prowadzą do poszerzenia możliwości informacyjnej analizy tekstu. W związku z krótką uwagą o procesie czytania należy więc wymienić jeszcze jeden rodzaj niezbędnych do analizy tekstu środków — znaków graficznych.

Metodę analizy tekstu tworzą odpowiednio dobrane i uporządkowane, wyżej wymienione środki, zastosowane do wyodrębniania pożądaných składników tekstu. Wyrażenie „zastosowanie środków” oznacza wykonanie czynności; układ środków i czynności jest metodą. Uwzględniając to, co wyżej powiedziano, metody analizy będą stanowiły sekwencje pojęć wraz z regułami ich użycia. Wyróżniwszy rodzaje środków, wyróżnimy też poziomy percepcji i poziomy analizy: analiza znaków, analiza znaczeń pojedynczych wyrażeń, analiza związków między tymi wyrażeniami, analiza systemów wyrażeń i związków zachodzących między nimi, wyodrębnianie składników pożądaných. Analiza jakiegos przedmiotu, będąca niejako podstawą i punktem wyjścia jego poznania, zakłada niejako wcześniejszą jego znajomość. Analiza przedmiotu dokonana na jednym poziomie i dokonana synteza jej wyników staje się podstawą do

kolejnej analizy. Składnikiem więc każdej złożonej metody analizy jest synteza. Oznacza to, że niektóre pojęcia wraz z regułami ich użycia, tworzące metodę analizy, będą pełniły funkcje uogólniające, będą umożliwiały tworzenie uogólnień. Do kwestii metod analizy tekstu powrócimy niżej.

Wskazano dotąd, że cele, środki i metody a także przedmiot analizy są pewnymi wyodrębnionymi, w jakiś sposób uporządkowanymi zbiorami informacji występującymi w postaci pojęć i wyobrażeń, a w trakcie postrzegania — spostrzeżeń. Interesujące jest teraz, co powoduje pojawienie się celu, środków, metod oraz wcześniej — ustalenie przedmiotu analizy. Jedyna odpowiedź, jaka się nasuwa, jest następująca: jest to również uporządkowany pod jakimś względem zbiór informacji podejmujący decyzje o analizie przedmiotu, kierując ich wykonaniem, kierujący kontrolą i oceną analizy. Skoro tak, to zbiór ten powinien zawierać w sobie informacje o wymienionych wyżej zbiorach informacji, byłby zatem zbiorem informacji o informacjach, a więc zbiorem metainformacji. Trudno jednak sądzić, by proste „odbicie” informacji o przedmiocie, środkach i metodach wystarczało do formułowania celu a więc ukształtowanie pewnego nowego zbioru informacji do wybrania i zastosowania pewnych informacyjnych środków i metod analizy. Koniecznymi zdają się tu być informacje o tym, co w ogóle jest ważne dla jednostki podejmującej analizę, co ważne jest dla jej funkcjonowania. Innymi słowy chodzi o informacje i metainformacje, które stanowią system szeroko rozumianych wartości (idei) oraz system informacji i metainformacji o rzeczach uznanych przez jednostkę za wartościowe. Istnienie tak złożonego, choć wysoce niezadowolająco przedstawionego zbioru metainformacji umożliwiłoby wystąpienie czynności, którą nazywamy analizą. Chodzi oczywiście nie o analizę elementarną na poziomie zjawisk fizjologicznych, a świadomą i złożoną czynność informacyjną na poziomie systemów pojęciowych i wyobrażeniowych. Scharakteryzowany zbiór metainformacji można nazwać podmiotem analizy lub podmiotem działania analitycznego.

System szeroko pojętych wartości, obejmujący także wartości poznawcze istotny jest nie tylko przy konstytuowaniu się podmiotu konkretnej analizy (konkretnego działania analitycznego), lecz również przy tworzeniu się i wyodrębnianiu czynności kontrolno-oceniających (samokontroli i samooceny). Czynności te, niedostrzegalne na poziomie prostych działań poznawczych, stają się widoczne i odczuwalne przy działaniach bardziej złożonych, kiedy zachodzi potrzeba sprawdzania i korygowania tego, co się czyni, np. sięganie do słowników, encyklopedii lub też innych źródeł informacji. Pojawia się pytanie, jak dalece jest to specyficzna czynność, jak dalece różni się od czynności podstawowej — analizy?

Przedmiotem czynności kontrolnej i oceniającej jest w rozpatrywanym przypadku czynność analizy i z tego też powodu także cel, środki, metody i rezultaty czynności kontrolnej są inne niż przy czynności analizy.

Poczynione wcześniej uwagi o stosunku celu i środków analizy do jej przedmiotu, uwagi o ścisłym związku informacyjnym między tymi składnikami odnoszą się również do poruszonej tu kwestii: stosunku analizy do jej kontroli i oceny. Jeśli analiza — jako czynność — jest przedmiotem czynności kontrolnej, to między tymi czynnościami również zachodzą ścisłe związki informacyjne.

Zadaniem wszelkich czynności kontrolnych jest uzyskanie informacji o przedmiocie kontroli, co oznacza, że kontrola jest pewnym rodzajem badania. Kontrola przebiegu i wyników analizy jest więc badaniem badania, skoro analiza jest czynnością badawczą. Kontrola (samokontrola) obejmuje analizę jej przedmiotu i syntezę wyodrębnionych z tego przedmiotu składników. Ponieważ przedmiotem kontroli jest czynność informacyjna (analiza), więc jej produktami są informacje o informacjach, czyli metainformacje. Wynikałoby z tego, że w związku z analizą tekstu uzyskujemy dwojakiemu rodzaju wyniki: wyniki z analizy jako takiej w postaci wyodrębnionych składników tekstu oraz wyniki z kontroli i oceny tejże w postaci informacji o jej składnikach, funkcjach tych składników, o jej przebiegu i rezultatach.

Warto tu zauważyć, niejako na marginesie, że w procesie kształcenia zwraca się uwagę głównie na pierwszy rodzaj wyników, wyników ważnych ze względu na „realizację zadań programowych”. Drugi rodzaj wyników — wyników badania własnego postępowania ucznia — kapitalnych dla personalizacji przyswajanych przez niego informacji, a tym samym rozwoju jego osobowości, pozostaje w cieniu innych zabiegów dydaktycznych.

Przyjąwszy, że zarysowany wyżej opisowy szkic modelu odzwierciedla istotne składniki i relacje analizy oraz jej kontroli, możemy się zastanowić, do czego może on być przydatny. Jak każdy inny model tak i ten może służyć jako pomoc w poznawaniu czynności analizy tekstu, zaś uzyskane za jego pomocą wyniki zwrotnie mogą przyczynić się do jej doskonalenia. W związku z realizacją celu kształcenia, jak już nadmieniono wcześniej, analiza tekstu dokonywana jest przez ucznia i nauczyciela. Modelem może się więc posłużyć, do pewnego stopnia, tak uczeń jak i nauczyciel do badania własnych czynności analitycznych. W myśl tego co wyżej powiedziano, takie zastosowanie modelu byłoby wzbogaceniem czynności kontrolno-oceniających. Wydaje się też, że model ten byłby przydatny do badań analitycznych działań nauczyciela i ucznia przez osobę trzecią (badacza), a następnie do projektowania takich działań. Ta ostatnia kwestia wydaje się szczególnie ważna w związku z koniecznością przygotowywania uczniów do działalności poznawczej, a w tym — do analiz poznawanych przedmiotów. Model wskazuje na to, co jest ważne w przygotowaniu ucznia do podejmowania czynności poznawczych, stwarza potrzebę tworzenia i wyodrębniania wiedzy stanowiącej o ich składnikach. Skłania też do postawienia bardzo istotnego zagadnienia — jak kształcić podmioty działań poznawczych, a w tym analitycznych. Jak dotychczas,

w szkole nie podejmuje się w stopniu zadowalającym problematyki wykonywanych przez ucznia czynności poznawczych, a tym bardziej problematyki ich podmiotowości. Na podstawie przytoczonego obrazu analizy, a zwłaszcza jej składnika nazwanego podmiotem analizy, a także na podstawie danych o roli czynności kontrolnych i oceniających, można by bliżej określić drogi i środki prowadzące do tworzenia w procesie dydaktycznym wskazanej wyżej a bardzo pożądaney cechy osobowości ucznia — podmiotowości jego działań poznawczych.

Powróćmy jeszcze do wskazanych na początku artykułu związków między składnikami procesu dydaktycznego a źródłem informacji jakim jest tekst i wyróżnijmy, biorąc pod uwagę zamiar, jaki przyświeca jego twórcy, rodzaje tekstów, z którymi mamy do czynienia w szkole. Teksty takie jak podręczniki powstają w ścisłym związku z wymaganiami programu nauczania. W takim też związku pozostają z programem teksty pisane przez uczniów. Jest jednak znacząca grupa tekstów nie tworzonych z myślą o procesie dydaktycznym, a wykorzystywanych przez nauczycieli ze względu na posiadane przez nie walory poznawcze, wychowawcze i estetyczne. Teksty dydaktyczne — jako zbiory informacji drukowane i pisane — są m. in. rezultatami analiz innych zbiorów informacji dokonanych z uwagi na pewne cele kształcenia. Stwarza to możliwość, a niekiedy i potrzebę, dokonania analizy porównawczej tych tekstów z tekstami źródłowymi.

Teksty, jak to już zaznaczono, są środkami w różnym stopniu wykorzystywanymi do wywoływania pożądaných zmian w osobowościach uczniów. Niektóre z nich, ze względu na swą treść i piękno, przewidziane są do dokładnego odwzorowania przez uczniów, m. in. przez pamięciowe ich opanowanie. Można wówczas powiedzieć, że tekst taki nie tyle jest środkiem, co celem uczenia się. Treści zdecydowanej większości tekstów są jednak opanowywane wybiórczo i stąd wielka rola umiejętności ich analizy.

Spośród wielu spraw związanych z dydaktyczną analizą tekstów do dalszego roztrząsania wybiera się dwie. Pierwsza — stosunkowo krótka — wiąże się z zastosowaniem odpowiednio sformułowanych celów kształcenia jako narzędzi dydaktycznej analizy tekstu, zaś druga z funkcjami pytań w analizie jego treści tekstu. Pragniemy zatem podjąć kwestie dotyczące wybranych dydaktycznych środków i metod analizy tekstu.

Cele kształcenia określają pożądane stany (cechy) osobowości ucznia: jego wiadomości, umiejętności i nawyki, światopogląd, zainteresowania itp. Niezależnie od tego, czy celem jest przyswojenie przez ucznia pewnego zasobu wiadomości, czy ukształtowanie określonej postawy, zawsze mamy do czynienia z informacjami. Każda bowiem postawa zawiera komponent informacyjny, podobnie jak i takie czy inne zainteresowania. Cele można zatem rozpatrywać jako pewne mniej lub bardziej dookreślone zbiory informacji, w taki czy inny sposób uporządkowane, o takich czy innych powiązaniach.

Pojęcia i obrazy stanowiące te informacje, będące określonym ich kształtem, wyznaczają granicę celów. Wyrażenia, za pomocą których formułowane są cele, składają się z pojęć mniej lub bardziej ogólnych i to zarówno wtedy, gdy mamy do czynienia z najbardziej ogólnymi celami, jak i wówczas, gdy rozpatrujemy cel konkretnej lekcji. Jeśli powiemy, że jednym z generalnych celów kształcenia jest rozwinięcie zdolności i zainteresowań poznawczych ucznia, a celem szczegółowym lekcji dokonanie przez uczniów analizy tekstu X, to tak w jednym, jak i drugim przypadku mamy pojęcia ogólne takie jak „zdolność”, „zainteresowanie” i „analiza”. Te ogólne pojęcia wraz z regułami ich użycia oraz z przyporządkowanymi im wskaźnikami byłyby dydaktycznymi narzędziami analizy tekstu. Oczywiście nie jedynymi, bowiem — jak to już powiedziano — do odebrania informacji zawartych w tekście potrzebna jest jeszcze znajomość odpowiedniego do niego systemu znaków i pojęć. Zastosowanie w określonym porządku tych środków do analizy tekstu dałoby w konsekwencji zbiór informacji wskazujący na możliwość zastosowania analizowanego tekstu do realizacji danego celu kształcenia.

Przygotowanie przedstawionych elementów sposobu postępowania analitycznego nie zawsze jest proste, czy wręcz możliwe. Niektóre cele kształcenia są tak sformułowane, że trudno je precyzyjnie określić, a co za tym — dobrać ich odpowiednie wskaźniki. Język teleologii pedagogicznej jest jeszcze niedoskonały na tyle, że nie stanowi pomocy w rozwiązywaniu rozpatrywanych tu zagadnień. Wyrażenia używane do sformułowania poszczególnych celów lub też ich systemów pochodzą z różnych dyscyplin naukowych, są wieloznaczne i różnie interpretowane nawet w obrębie dziedziny, z której się wywodzą. Przykładem mogą tu być wymienione już wyżej terminy takie jak „zainteresowanie”, „postawa”, „zdolność”. Wiele trudności nastroczają takie pojęcia jak: „piękno”, „przeżycie”, „poczucie piękna”, „wrażliwość na piękno”, „przeżycie piękna”, „przekonanie”. Przy określaniu pożądanых cech intelektualnych i umiejętności wykonywania działań poznawczych używa się zamiennie terminów z zakresu psychologii, metodologii i logiki, wkładając w nie treść zdroworozsądkową.

Patrząc na zagadnienie analizy tekstu poprzez często spotykany w praktyce podział celów na poznawcze, kształcące i wychowawcze, przez użycie tych celów w funkcji środków analizy tekstu zauważymy, że najłatwiej jest orzekać o poznawczych wartościach tekstu. Stosunkowo łatwe jest przyporządkowanie informacji zawartych w tekście informacjom pożądanym, określonym w sformułowanym celu poznawczym. Z uwagi na wieloznaczność i ogólnikowość słów używanych przy określaniu celów kształcących stwierdzenie przydatności tekstu do ich realizacji jest znacznie trudniejsze niż w przypadku tzw. celów poznawczych. Przyczyny trudności w orzekaniu o przydatności tekstu do realizacji celów kształcących nie są jednak związane tylko z ich językowym ujęciem. Rzecz w tym, że cele kształcenia dotyczą umiejęt-

ności wykonywania pewnych działań intelektualnych lub manualnych. Spośród całego szeregu takich umiejętności bezpośrednio korzystanie z tekstu stwarza pewne gwarancje w zakresie kształcenia umiejętności cichego i głośnego czytania oraz zapamiętywania treści tekstu, mniej lub bardziej dosłownego. Kształcenie innych umiejętności, a przypomnijmy, że kształcić umiejętność to ćwiczyć wykonywanie danej czynności, to — inaczej — nadawanie określonych cech strukturalnych i funkcjonalnych odebranym (posiadanym) informacjom, należy dopiero odpowiednio zorganizować. Chcąc to czynić w związku z tekstem, trzeba przyjąć istnienie dodatkowych okoliczności wywołujących podejmowanie i wykonywanie przez ucznia pożądaných działań. Okoliczności takie stwarzają m. in. zadania postawione przez autora tekstu, nauczyciela bądź też przez ucznia. Analiza dydaktyczna tekstu — z punktu widzenia jego kształcących walorów — powinna obejmować i ten aspekt i dawać odpowiedź na pytania takie jak: jakie operacje może wykonać uczeń w związku z tekstem przy postawieniu przed nim zadań typu X oraz jakich zadań wymaga kształcenie operacji Y przy rozpatrywanym tekście Z. Przez odpowiednie zadania można bowiem wzbogacać kształcące funkcje tekstu i z tego powodu przyjęcie dodatkowych założeń przy dydaktycznej analizie tekstu znacznie poszerza jej zakres.

Wiele problemów nastrocza również analiza tekstu z punktu widzenia jego przydatności do realizacji celów wychowawczych i to z przyczyn podobnych do wyłuszczonych wyżej, ale nie tylko. Przyjawszy, że cele wychowania rozpatrywane są w kategoriach postaw i uporawszy się przy takim założeniu z pewnymi kłopotami natury terminologicznej, a dalej przyjmując, że działania niezbędne dla kształtowania postaw można wywoływać przez odpowiednie zadania, natrafiamy na jeszcze jedną trudność, wynikającą z potrzeby uwzględnienia związku między tekstem a uczuciami, będącymi komponentą kształtowanej postawy: jak dalece tekst — jego treść i struktura — jako środek wychowawczy, jest w stanie wywołać określone przeżycia? Analiza informacyjna tekstu (treściowa) pozwala na wskazanie potencjalnych obiektów postaw oraz zasobu informacji o tych obiektach, zaś analiza struktury tekstu na częściowe określenie możliwości wzruszeń (oczywiście przy uwzględnieniu właściwości rozwojowych uczniów, dla których tekst ma być przeznaczony). Obok zadań, które mogą przyczynić się do wzbogacania funkcji pełnionych przez tekst, powinny być uwzględnione w analizie również warunki jego eksponowania: ten sam tekst w różnych okolicznościach może wywołać bardzo różne skutki w sferze przeżyć jego czytelnika (słuchacza).

Z przedstawionych stwierdzeń wylania się następujące spostrzeżenie: stan wiedzy o celach kształcenia (wychowania) oraz funkcjonujący system celów pozostają w ścisłym związku z możliwością wykorzystania ich — po odpowiednich zabiegach — jako narzędzi dydaktycznej analizy tekstu. Analiza taka winna pozostawać również w ścisłym związku ze środkami mogącymi

wzbogacać funkcje tekstu — zadaniami oraz warunkami jego eksponowania. Wynikalaby więc z tego potrzeba rozpatrywania tekstów, które mają pełnić funkcje dydaktyczne, w obrębie systemu, dla którego są lub mają być przewidziane.

Do rozpatrzenia pozostała jeszcze zapowiedziana na początku sprawa zastosowania pytań do analizy tekstu. Na funkcje pytań w procesie jego analizy można spojrzeć z punktu widzenia dydaktyka-badacza rozpatrującego jakiś problem naukowy i wówczas zestaw pytań, będący pochodnym do badanego problemu, byłby narzędziem jego analizy, z punktu widzenia nauczyciela kierującego analizą oraz z punktu widzenia ucznia jako odpowiadającego na pytania zadane przez nauczyciela lub zadającego sobie pytania w związku z czytany tekstem. W tym ostatnim przypadku — uczeń stawia sobie pytania w związku z czytany tekstem — mamy do czynienia z sytuacją dydaktyczną, ale także do pewnego stopnia badawczą i ten ostatni przypadek zostanie niżej rozpatrzony.

Na początku przyjmijmy, że mamy do czynienia z jakimś przedmiotem materialnym, na przykład zegarkiem. W związku z tym przedmiotem możemy wykonać czynności, które będą prowadziły do wywoływania jego różnorodnych zmian, zarówno zmian sprzyjających jego normalnemu funkcjonowaniu, jak też zmian destrukcyjnych. Jedną z możliwych do wykonania grup czynności będą czynności polegające na rozłożeniu zegarka na części, przy czym możliwe jest wyodrębnienie najpierw jego zasadniczych układów, a następnie części tych układów. Czynności te wykonujemy za pomocą pewnych narzędzi. Pojawia się pytanie — jakie czynności są możliwe do wykonania na danym przedmiocie za pomocą poszczególnych narzędzi. Odpowiadając na to pytanie, wyodrębniamy klasę czynności możliwych do wykonania na danym przedmiocie i na jego elementach. Uwzględnijmy teraz sytuację, w której nie zegarek jest zmieniany, a inne przedmioty za pomocą zegarka. I tu pojawia się pytanie o to, jakie przedmioty można zmienić. Wiadomo, że struktura rzeczy wyznacza jej funkcje, tak więc i tu można pytać o funkcje zegarka: założone, możliwe, rzeczywiste. Zwróćmy jeszcze uwagę na fakt następujący — za pomocą części rozebranego zegarka można zmieniać również inne przedmioty. Jak zatem zbiór czynności możliwych do wykonania z zegarkiem ma się do zbioru czynności możliwych do wykonania z jego częściami?

Zbierając to, zapytamy o czynności możliwe do wykonania na danym przedmiocie i jego elementach (przedmiot jako obiekt działania) oraz o czynności możliwe do wykonania za pomocą przedmiotu (przedmiot jako środek działania).

Wykorzystując przytoczone wyżej stwierdzenia o przedmiocie (zegarku), postawmy jeszcze kilka pytań: co należy uczynić, by poznać daną rzecz; kiedy uznamy, że uzyskaliśmy zadowalające poznanie rzeczy; jaki wynik poznania będzie wartościowy. Jeśli uznamy, że poznanie jest odzwierciedle-

niem w świadomości istotnych składników badanego wycinka rzeczywistości oraz związków zachodzących między tymi składnikami, a także związków zachodzących między badaną rzeczą a innymi rzeczami oraz odzwierciedleniem zmian, jakim podlega badana rzecz i trendów zmian, to wówczas czynności poznawcze będą dotyczyły wyodrębniania składników badanych rzeczy i opisów, wyodrębniania i opisywania związków zachodzących między tymi składnikami, wyodrębniania zmian zachodzących w badanej rzeczy i wokół badanej rzeczy, wyjaśniania i przewidywania wyodrębnionych stanów rzeczy, wskazywania funkcji i możliwych zastosowań.

Uzyskanie informacji o wymienionych kwestiach można by uznać za zadowalający i wartościowy obraz poznania badanej rzeczy. Ważnym momentem w prowadzonych rozstrząsaniach będzie zwrócenie uwagi na to, że w poznaniu chodzi o wyodrębnianie cech charakterystycznych nie pojedynczych rzeczy, a ich klas, zbiorów rzeczy rozpatrywanych z pewnych punktów widzenia, a następnie ujmowaniu rezultatów w postaci pojęcia lub konstrukcji pojęciowej. Ta oczywista uwaga pozwala na sformułowanie kolejnego prostego stwierdzenia: ilekroć mamy do czynienia z przedmiotem podpadającym pod pojęcie X, tylekroć mamy do czynienia z elementami a, b, c, ... tego przedmiotu, relacjami m, n, o ... i funkcjami f, s, t... Znając więc w taki sposób, pojęcie jakiegoś przedmiotu oraz choćby jeden jego desygnat można do pewnego stopnia kompetentnie wypowiadać się o każdym innym napotkanym desygnacie.

Przyjmując za słuszne wypowiedziane wyżej sądy o poznawaniu oraz uwzględniając zdanie dotyczące pojęć, można przystąpić do omówienia zasadnicze składniki oraz pojęcia tych składników. Dalej należy ustalić charakterystyczne zależności zachodzące między wyróżnionymi składnikami określić założone, rzeczywiste i możliwe funkcje oraz uwarunkowania przedmiotu. Można przy tym sporządzić wykaz poleceń (coś w rodzaju algorytmu) lub zestaw pytań. Z powyższego wynika, iż istnieją wprost nieograniczone możliwości konstruowania tak widzianych narzędzi.

Kwestią podstawową jest nie tylko opracowanie samego narzędzia, ale również jego wdrożenie do praktyki nauczania i uczenia się. Chodzi o to, by uczeń opanował umiejętność stosowania takiego narzędzia w przypadkach do tego się nadających, by czuł się kompetentny do jego stosowania.

Badania, które dotąd prowadzono nad stosowaniem w procesie dydaktycznym tak widzianych narzędzi poznania, jak to wskazano wyżej, były związane z pojęciem działania³. Wybór tego pojęcia został podyktowany rolą, jaką ono spełnia, a ściślej — rolą, jaką spełnia działanie jako pewien rodzaj

³ W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauce własnej*, [w:] *Nauka własna studenta*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976; W. Kojs, A. Fręczek-Różak, *Rola „układu pytań”*

zdarzeń. W działaniu celowym, świadomym i dowolnym wyraża się istota człowieka — cały dorobek w postaci kultury materialnej i duchowej jest rezultatem takiego działania. W szkole, w procesie nauczania mamy do czynienia z działaniami nauczycieli i uczniów oraz z różnorodnymi opisami działań, zawartymi w treściach kształcenia. Z tego to względu narzędzie, o którym mówimy, może mieć bardzo szerokie zastosowanie. Działanie jako takie zostało bliżej scharakteryzowane w związku z rozpatrywaniem pojęcia analizy — przedstawione składniki analizy są składnikami wszelkiego działania świadomego. Wdrażany zestaw pytań, zwany też „układem pytań” w części uwzględnia wskazane wyżej kwestie i obejmował pytania diagnostyczne (jaki jest dany składnik działania), eksplanacyjne (dlaczego takie jest) oraz pytania o możliwość wystąpienia określonych stanów rzeczy. Oto zestaw pytań dotyczących działania.

1. Pytania o cel działania: co jest celem rozpatrywanego działania, jaki jest cel, dlaczego taki jest, jakie inne cele mogą być przyjęte do realizacji w danych warunkach, przy danych środkach, metodach i celach działającego podmiotu.

2. Pytania o podmiot działania: kto działa, jakie cechy posiada, dlaczego takie, jakie ma możliwości działania ze względu na posiadane cechy.

3. Pytanie o przedmiot działania: co jest lub ma być przekształcane przez podmiot, jaki jest przedmiot działania, dlaczego taki jest, czy i jakie są inne możliwe przedmioty działania.

4. Pytania o środki działania: za pomocą jakich środków przekształcany jest przedmiot, jaki one są, dlaczego takie, jakie inne środki są możliwe do zastosowania w związku z realizacją postawionego celu, jak mają się stosowane środki do postawionego celu, obranego przedmiotu działania, cech podmiotu oraz warunków działania.

5. Pytania o metody działania: jakie metody zastosowano do realizacji postawionego celu, dlaczego takie, jakie inne metody możliwe są do zastosowania, jak mają się te metody do posiadanych środków, przedmiotu działania, cech podmiotu działania oraz warunków.

6. Pytania o warunki działania: jakie są, dlaczego takie, jakie są potrzeby i możliwości ich zmiany, jak mają się do posiadanych środków, metod itd.

7. Pytania o rezultaty działania: jakie są, dlaczego takie, jakie inne rezultaty można było osiągnąć przy danych środkach, metodach, warunkach itd.

Badania, które prowadzono w związku z „układem pytań”, miały charakter eksperymentalny. Zmienną eksperymentalną był przyswojony przez uczniów układ pytań, zaś zmiennymi zależnymi: metody pracy ucznia

i nauczyciela, organizacja ich pracy, struktura przyswajanej wiedzy, aktywność ucznia, umiejętność analizy przyswajanych informacji, umiejętność selekcji informacji, umiejętność analizy własnego działania, umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Badania właściwe nad „układem” były poprzedzone okresem wdrażania, w którym zaznajamiano uczniów z pojęciem działania i jego korelatami (cel, metoda, środek, podmiot, przedmiot, rezultat), z poszczególnymi pytaniami oraz rozpatrywano konkretne przypadki zastosowania pytań do analizy działania.

W związku z poruszonymi w niniejszym artykule zagadnieniami drugorzędą jest sprawa adekwatności „układu pytań” do treści pojęcia działania, natomiast pierwszoplanową jest sprawa związku stosowanego „układu” z analizą tekstu. Otóż zgodnie z tym co wyżej wymianiano, „układ” mógłby być stosowany wszędzie tam, gdzie występowało działanie jako takie. Analiza pewnych tekstów stwarzała trojakiemu rodzaju możliwości zastosowania „układu”: a) do analizy postępowania ucznia i nauczyciela, b) do analizy tych treści tekstu, które dotyczyły działań, c) w pewnym zakresie do analizy działań twórcy tekstu.

„Układ pytań”, służąc do analizy treści tekstu, umożliwia wydobywanie tych informacji, które były ważne z punktu widzenia działań oraz wykrywania luk w informacjach podanych przez autora tekstu, i tym samym stwarza często naturalne sytuacje problemowe. Zastosowanie „układu pytań” do analizy tekstu z konieczności prowadziło do jego przekształceń i tworzenia innych struktur treściowych niż te, które stworzył autor tekstu. „Układ” w ręku ucznia był swoistym „radarem”, służącym do „prześwietlenia” pewnych rodzajów informacji. Okazało się, że odpowiednio opracowane i wdrożone pytania były dobrymi narzędziami poznawania, a w tym analizowania pewnych rodzajów treści.

Uzyskane wyniki zachęcają do dalszych poszukiwań i konstruowania innych jeszcze „układów pytań”, innych „analizatorów” bezpośrednio i pośrednio poznawanej rzeczywistości.

WOJCIECH KOJS

SOME ASPECTS OF DIDACTIC ANALYSIS OF TEXT

(Summary)

The author discusses the following questions:

- text as a didactic aid;
- connections of text with components of didactic process;

- analysis as a cognitive activity and the model of analysis — purposes, aids, methods, object and subject of analytical activity;
- controlling and evaluating of analytical activity — the functions of control and valuation in the activity.

The author widely describes instruments of didactic analysis of text. He stresses the significance of the education purposes in distinguishing and in defining the value of text components. So-called "systems of questions" are stressed as well. The "system of questions", used by teacher and pupil, is strictly connected with the contents of a general concept and becomes a good instrument for the analysis of texts. The contents of a "system of questions" coincides with contents of texts. As an example, the author presents a "system of questions" connected with the concept of intentional activity and points out possibilities of using it for the analysis of text.