

Krystyna Duraj-Nowakowa

Czytanie a percepcja tekstu przez analizy treści i formy lektur

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (34-35), 211-218

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Czytanie a percepcja tekstu przez analizy treści i formy lektur

Wstęp

Bezpośrednią przyczyną prac nad tytułowym problemem niniejszego artykułu stało się stwierdzenie – tyleż smutne, co i poważne oraz niebezpieczne dla przyszłości – iż nawet absolwent studiów wyższych sprzed kilku lat, z praktyką zawodową nie potrafi wykonać prostego, zdawałoby się, zadania – streszczenia większej objętościowo całości do postaci zwięźlejszej i krótszej, konkretnie do $\frac{1}{4}$ tekstu. Z nierzadkich obserwacji własnych i kilku zespołów nauczycieli akademickich, z którymi współpracuję, wynika, że niektórzy absolwenci szkół średnich szczerbli nie umieją odczytać wiernie tekstu pisanego (drukowanego). Dlatego problematykę tę wybrałam do lapidarnego tu przynajmniej zasygnalizowania, pozostając z nadzieją na kolejne jeszcze jej opracowania przez innych specjalistów i obiecujące korzyści edukacyjne dla uczniów oraz naszych studentów.

Wobec tego obie części składowe opisu własnych refleksji przeznaczono formom nie tylko prostego czytania pierwszego, lecz pogłębionego studiami nad wybranymi partiami tekstu oraz przez analizy i interpretacje treści i form lektury celem pobudzenia do refleksji własnych czytelnika.

Formy analizy tekstu źródłowego na użytek badań pedagogicznych

Czynność czytania staje się najważniejszym pośrednikiem między ludźmi w nowoczesnym życiu kulturalnym. Jest też ona dzisiaj jednym z pierwszorzędnych instrumentów oddziaływania wychowawczego. Kto sto lat temu mówił o czytaniu, miał zazwyczaj na myśli dziecko w szkole elementarnej i jego trud nad opanowaniem umiejętności czytania. Kto w drugiej połowie naszego wieku mówi o czytaniu, ten dostrzega przede wszystkim młodzież i dorosłych, od wielu lat umiejących czytać i korzystać ze słowa drukowanego w postaci gazety, czasopisma, książki beletrystycznej i naukowej. Zgodnie z tym, dawniej zastanawiano się najczęściej nad skutecznością metod w nauce czytania, natomiast dziś wysuwa się na czoło sprawa „skuteczności” słowa drukowanego u ludzi, dla których sama czynność czytania od dawna przestała być problemem. Dziś stajemy w obliczu wielce zawilego

problemu „skuteczności” czytania, ściślej: skuteczności treści docierających od autorów do odbiorców ich dzieł przez czynności czytania. Cokolwiek chcielibyśmy zbadać w zakresie skuteczności czytania, w każdym przypadku musimy zapoznać się jak najdokładniej z treścią wybranych lektur. Przede wszystkim trzeba wiedzieć jednocześnie ogólnie i szczegółowej, jaka mieści się w nich treść obiektywna. W tym celu należy „rozebrać” treść lektur na składniki, czyli jednostki myślowe, tzn. musimy dokonać inwentaryzacji składników myślowych tekstu. Jednakże analiza tekstów na części składowe jest zadaniem trudnym. Wymaga ono wyszczególnienia zarówno zdań prostych (inwentaryzacja podstawowa), jak i wszystkich komponentów (inwentaryzacja strukturalna) oraz zależności (analiza funkcjonalna). Konieczne jest w szczególności, aby wykonać kilka zadań:

1. wyodrębnienie prostych składników tekstów; do nich należeć będą zdania proste, zdania główne w zdaniach złożonych, zdania równorzędne w zdaniach głównych, lub pobocznych,
2. wyodrębnienie prostych składników, pozornie zawartych w myślach złożonych, ze względu na faktyczne przypadki nieściśłego rozumienia, pamiętania, na przeinaczanie treści myślowej lektur,
3. wydobycie w formie skrótowej powiązań między myślami zawartymi w zdaniach, ze względu na praktykę czytelniczą dokonywania streszczeń, poszukiwania myśli przewodnich itp.,
4. krytyczne wydobycie w formie skrótowej także pozornych powiązań między myślami częściowymi w zdaniach ze względu na fenomenologię błędnej recepcji treści lektury

Wykonanie powyższych 4 zadań można określić jako logiczną analizę treści lektury. Jej istotną częścią jest więc wyłuskiwanie z danego tekstu myśli elementarnych w taki sposób, aby ich kolejny układ zdaniowy stanowił możliwie jak najmniejszą deformację treści obiektywnej, lub – aby różni znawcy i danych treści (danego przedmiotu zainteresowań), i logiki mogli się zgodzić na dokonaną analizę z możliwie najmniejszą liczbą sprzeciwów (ewentualnie nawet bez nich). Inwentaryzacja myślowej treści lektur jest równoznaczna z dobraniem klucza do treści lektur ze względu na brzmienie i sens danego zagadnienia. Klucz taki jest zbiorem sprecyzowanych zadań, przystosowanych do treści określonej lektury, opracowanych do wykonania przez czytelników. Tkwi w nim idea porównywania „obiektywnego stanu rzeczy”, tkwiącego w danej lekturze z „subiektywnym stanem rzeczy”, tkwiącym w umyśle czytelnika w trakcie czytania, po przeczytaniu danej lektury, pod jej wpływem i stanowiącym jej „odzwierciedlenie” psychiczne.

Obiektywna treść lektury nie istnieje tylko jako szczególny układ znaków drukarskich, a jeszcze dalej jako szczególny układ cząsteczek farby drukarskiej w masie cząsteczek papieru. Treść lektury jest natury poznawczej, a nie chemicznej lub fizycznej, aczkolwiek niewątpliwie cząsteczki materii wchodzą tu w rachubę, bo bez nich lektury nie byłoby wcale. Jest oczywiste, że cząstki materii (atramentu, papieru) są w pewnym sensie „nośnikami” lub

pośrednikami myśli, a nie myślami samymi. Krótko mówiąc, znaki (fizyczne, chemiczne) wyrażają czyjeś, czy jakieś myśli, lecz nie stanowią ich. Co dotyczy znaków w szerokim sensie tego słowa, odnosi się również do treści lektur – wszak są to układy znaków pisarskich. Wiele tysięcy znaków pisarskich składa się na treści lektur. Bardzo ważny jest w tym wypadku układ tych znaków w słowa, słów w zdania, zdań w ciągi myślowe, ciągów w szeregi rozdziałów, gdyż układ myśli decyduje o treści danej lektury.

Z grubsza możemy rozróżnić dwa rodzaje warunków i przyczyn, od których zależy zrozumienie treści danego tekstu: pierwszy, to warunki i przyczyny obiektywne, przede wszystkim związane z właściwościami słowa drukowanego. Rodzaj drugi obejmuje warunki subiektywne, wśród nich w pierwszym rzędzie: znajomość danego języka, nie tylko własnego i/lub obcego, ale i języka fachowego, odpowiednie stan wiedzy, np. specjalistycznej zainteresowania i stopień skupienia uwagi.

Jeśli chodzi o rozumienie tekstu możemy rozróżnić następujące jego stopnie: rozumienie niektórych słów, rozumienie wszystkich słów, rozumienie niektórych zdań-twierdzeń, rozumienie na bieżąco kolejnych zdań-twierdzeń; należyte rozumienie wszystkich zdań-twierdzeń, powiązanych spójnikami; rozumienie toku (biegu) wywodów autora; wreszcie rozumienie całkowite treści w całkowitym systemie (układzie) wywodów.

Czytelnik, który w dotychczasowym doświadczeniu osobistym, a specjalnie w dotychczasowym trudzie myślowego uczenia się, nabył wiele ścisłych i jasnych powiązań międzypojęciowych, lub pojęciowo-rzeczowych, oczywiście góruje nad czytelnikiem, który nie wy dobył powiązań żadnych, lub tylko niewyraźne. Wobec tego rozumienie tekstów jest przede wszystkim i zasadniczo wypadkową całokształtu doświadczenia osobistego. Jest zaś specjalnie wypadkową doświadczenia najbardziej pokrewnego treści lektury czytanej.

Innymi słowy, przygotowanie rzeczowe do lektur jest podstawowym warunkiem rozumienia tekstów. Liczne inne czynniki grają też pewną rolę, lecz już raczej drugoplanową.

W życiu szkolnym ocena zrozumienia lektury należy do podstawowych czynności dydaktycznych. Nieraz stwierdza się w szkole, że uczeń wprawdzie świetnie zapamiętał, że „wykuł na blaszkę”, lecz, „ni w ząb nie rozumie”. Bywa też czasami przeciwnie, że z braku potrzebnych słów, zwrotów, nazw, nazwisk, dat, reguł uczeń, nie może sobie rady z odtworzeniem rozumiałej treści lektury, tzn. nie może tego zrozumienia należycie ujawnić.

Można w tym momencie wysnuć wniosek, że tekst pamięta ta osoba, która umie wiernie odtworzyć składniki danej lektury oraz kolejny system (układ) tychże elementów, ale jeszcze lepiej, jeśli umie odtworzyć całość treści, zaś niekoniecznie wszystkie składniki, lepiej relacje między nimi wg podejścia systemowego (por. K. Duraj-Nowakowa, 2005).

Symptomatyczne dla samego tylko pamiętania bez zrozumienia, lub ze zrozumieniem minimalnym, jest zjawisko „rozkojarzenia” wiadomości,

opanowanych w sposób zaledwie „mechaniczny”, tj. przez powtarzanie i bez namyślenia się nad znaczeniami.

Uczeń/student może wykazać się znajomością treści danej lektury przez wykonanie odpowiednich działań sprawdzających; przyjrzyjmy się ich kompozycji:

- wypowiedzanie treści przeczytanej własnymi słowami, czyli przy pomocy pojęć równoznacznych, lub zdań inaczej niż w tekście ułożonych, lecz o takiej samej treści;
- trafne łączenie niestykających się, lub odległych ogniw lektury; treści lektury rozumie ten, kto udatnie umie zestawić myśli z różnych zdań tekstu;
- streszczanie jest najczęściej stosowanym działaniem odtwarzającym treści, równocześnie zaś miernikiem rozumienia lektury;
- podobne do czynności streszczania jest podawanie myśli przewodniej tekstu; jest to streszczanie telegraficzne; jeśli tylko jest poprawne, na pewno świadczy o rozumieniu. W niektórych zajęciach zawodowych, np. naukowiec recenzenta, lub bibliotekarza czynność ta stanowi umiejętność wyjątkowo ważną (por. budowanie tez, opracowanie abstraktu, sporządzanie streszczenia lub tzw. konspektu tu streszczenia nie w zdaniach i/lub ich równoznacznikach, np. w zhierarchizowanych punktach);
- o rozumieniu lektury świadczy jak najbardziej umiejętność wyluszczenia twierdzeń w tekście domyślnie, czyli tzw. implikacji;
- wreszcie, jakość rozumienia lektury można sprawdzić w działaniach praktycznych, dostosowanych do treści.

Jak widać, z tu pomieszczonych danych jest wiele sposobów sprawdzania jakości rozumienia lektury i do nauczyciela należy wybór jednej z tych metod, a co za tym idzie, stwierdzenie, czy treści lektury mają swoje odzwierciedlenie w umyśle i w działaniu czytelnika – ucznia/studenta.

Formy analizy tekstu także tekstu źródłowego z psychologii i socjologii

Formy analizy każdego tekstu spostrzec można przez analogię z badaniem tekstu literackiego na użytek badań pedagogicznych. Interpretacja dzieła literackiego tak w dawnej, jak i we współczesnej praktyce szkolnej zawsze miała i ma wciąż walory wychowawcze. Zakłada się, że dzieło literackie wychowuje, a manipulacje dydaktyczne mają potęgować te wpływy wychowawcze. Jest więc dzieło literackie w szkole nie tylko przedmiotem poznania, ale i środkiem oddziaływania wychowawczego, źródłem organizacji działań uspołeczniających, ważnym instrumentem kształcenia tzw. kierunkowych cech osobowości uczniów, tzn. ideałów i postaw.

Interpretacja wychowawcza oznacza dotarcie przez dzieło literackie do najbardziej autentycznych przeżyć, doznań i refleksji czytelniczej młodzieży. Interpretacja wychowawcza jest także wprowadzeniem młodzieży we współczesność, próbą jej poznania i zrozumienia poprzez analizę tego, co

w dziełach sztuki trwale i zmienne, co wartościowe, co wiąże się z dniem dzisiejszym, ze współczesną cywilizacją ale i co pozostaje wobec niej w opozycji, co wiąże się z perspektywami.

Porównywanie za pośrednictwem dzieł literackich tradycji ze współczesnością pozwala lepiej zrozumieć współczesność i przygotować młodzież do uczestnictwa w jej przemianach. Interpretacja wychowawcza jest więc nie tylko poszukiwaniem sensu dzieła, lecz czymś więcej, wychowaniem całego człowieka w osobie ucznia/studenta.

Celem nauczania literatury w szkole jest ustalenie – przez analizę ustosunkowania autora do opisywanej rzeczywistości – prawidłowej interpretacji utworu literackiego w takim zakresie, na jaki pozwala stan badań w danej sytuacji historycznej. Dla określenia tego stosunku ważne są wszystkie elementy utworu. Obok postaci i zdarzeń, które składają się na fabułę utworu, obok treści ideowo-emocjonalnych, wypełniających utwory liryczne, nieobojętne pod tym względem są też elementy formalne, jak kompozycja, język, wersyfikacja.

Wśród tych różnych elementów na pierwszy plan muszą wysunąć się w analizie dzieła literackiego postaci ludzkie, ich czyny i przeżycia. Młody czytelnik może je bowiem zestawić z własnymi doświadczeniami życiowymi i doznawać dzięki temu różnego rodzaju wzruszeń. Pod wpływem tych wzruszeń i towarzyszących im refleksji może się on różnie ustosunkować nie tylko do poszczególnych postaci, lecz także do całego obrazu rzeczywistości przedstawionej w utworze, co wpływa już nie tylko na jego stan uczuciowy, lecz pobudza go także do działania, by tę rzeczywistość zmienić w sposób wskazany przez ideał społeczny autora.

Charakteryzowanie postaci występujących w utworach literackich stanowi bardzo ważny czynnik wychowawczy. Budzić może z jednej strony kult dla bohaterów walczących z np. uciskiem społecznym i politycznym oraz innym, z drugiej zaś odrazę i nienawiść do przedstawicieli wyzysku np. feudalnego i kapitalistycznego, podkreślać wielkość poświęcenia jednostek, które w innych warunkach daremnie próbowały realizować ideały wolności, równości i sprawiedliwości społecznej, to najważniejszy cel wszelkich tego rodzaju analiz.

Jednoczesna analiza środków kompozycyjnych i stylistycznych, dzięki którym bohaterowie ci nabierają życia i stają się nam bliscy lub dalecy, sympatyczni lub antypatyczni, godni naśladowania lub potępienia, powinna zmierzać do uświadomienia młodzieży postawy ideologicznej pisarza i wartości środków artystycznych, przy pomocy których postawa ta ujawnia się w utworze. Powinna też uczyć doceniania wysokiej jakości sztuki pisarskiej.

Problematyka filozoficzna, społeczna, polityczna i moralna utworu oraz związana z nią ideologia autora powinna stanowić główny trzon pracy nad literaturą, ale analiza literacka musi ukazywać, jak wyrażeniu tej problematyki i ideologii służą wszystkie składniki obrazu literackiego i jak właśnie w zużytkowaniu tych elementów dla oświetlenia danej problematyki

przejawia się artyzm dzieła, który sprawia, że przyczynia się ono nie tylko do głębszego poznania rzeczywistości, lecz także dostarcza wzruszeń estetycznych.

Konieczność ścisłego powiązania funkcji poznawczej dzieła z jego funkcją ideowo-artystyczną pociąga za sobą szereg zagadnień natury dydaktyczno-wychowawczej, od szczęśliwego zaś ich rozwiązania zależy powodzenie całego procesu nauczania literatury. Najlepszym wyjściem z sytuacji, dającym najpełniejszy obraz badanego dzieła literackiego, jest połączenie analizy i treści i formy. Omawiając więc postać bohatera, należy zwracać jednocześnie uwagę na środki, jakie służą do jego charakterystyki w utworze, oraz na stosunek do niej autora, który to stosunek niejednokrotnie przejawia się w samym stylu utworu, rozważając głównie elementy fabuły, ukazywać jednocześnie sposoby rozwijania tej fabuły, które mogą być różne w różnych utworach. Rozpatrując poszczególne obrazy powieści, można wskazać równocześnie ich wzajemne związki, wskazując przy tym na różne zasady kompozycji, zgodności lub kontrasty i inne własności.

Odbiór szkolny dzieła literackiego jest czynnością wyraźnie ukierunkowaną. Uczeń nie czyta przecież lektury wyłącznie dla rozrywki, czy jakichś innych celów pozadydaktycznych. Podkreślić należy, że wykonując określone czynności dydaktyczne związane z poznaniem dzieła literackiego, uczeń pracuje i jednocześnie uczy się sprawnego wykonywania pracy. Jest to istotny aspekt wychowawczy szkolnego odbioru dzieła literackiego, ściśle wiążący się z jego aspektami innymi: estetycznym, rozrywkowym itp.

Każdy odbiór posiada wysoce zindywidualizowany i zmienny charakter. Z tego też względu każde dzieło literackie jawi się różnym czytelnikom odmiennie. Badania przeprowadzone np. z uczniami szkół średnich wykazały, że uczniowski odbiór dzieł literackich najczęściej odbiega od nauczycielskich oczekiwań. Analogicznych danych dostarczają też nasze doświadczenia ze współpracy ze studentami pedagogiki. Prawie powszechnie występuje błędne zrozumienie podstawowego sensu utworów uważanych za trudne (np. „Dziadów” A. Mickiewicza), liczne są zaskakujące, niespodziewane oceny i skojarzenia, wyobrażenia, myśli i emocje czytelnicze...

Im utwór bardziej wieloznaczny, tym większe zniekształcenia jego odbioru. Zjawisko to wskazuje na konieczność „uprzystępnienia” dzieła literackiego jeszcze przed jego czytaniem przez wprowadzenie do lektury. A tymczasem dostępne podręczniki teorii literatury nadal nie usuwają wielu istotnych wątpliwości nauczycieli praktyków, dotyczących tak budowy, jak i procesy poznawania dzieł literackich, wątpliwości, bez wyjaśnienia których praca polonisty staje się wyjątkowo trudna, bo pozbawiona wystarczających podstaw merytorycznych. Znaczne usługi na tym polu mogą oddać koncepcje i teorie: R. Ingardena, J. Krzyżanowskiego, H. Markiewicza oraz A. Warrena i R. Welleka (1979; bliższe informacje por. K. Duraj-Nowakowa 2002). Obserwacje wielu lekcji i zajęć akademickich wskazują jednak, że nie mają one – jak dotąd – większego wpływu na praktykę szkolną, jak

też na teoretyczne rozwiązania dydaktyczne (o co w ujęciu systemowym pytam – por. K. Duraj-Nowakowa, 1997).

Problem przetransponowania osiągnięć współczesnego literaturoznawstwa na teren dydaktyki literatury i dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki szkoły wyższej wciąż czeka jeszcze na dobre rozwiązania. Podobne trudności przenieszone przez uczniów do szkół wyższych również czekają na rozstrzygnięcia w pracy ze studentami. Zdarzają się bowiem nierzadkie wcale przypadki, iż student np. I^o studiów licencjackich bardzo słabo... czyta, odwzorowuje tekst. Wówczas recepcja treści tekstu, w ogóle prace nad lekturami pod dużym znakiem zapytania stawiają nie tylko te czynności składowe, ale i skutki, efektywność czytania literatury przedmiotu zainteresowań studenta i ogólniej jego samokształcenia w toku studiów. Podczas takich zadań proponuję szczególną uwagę zwracać na rozpoznawanie podobieństw i różnic między tezami a hipotezami, między streszczeniem a abstraktem (i nie mylić streszczenia ze sprawozdaniem), co na co dzień trudności niesie we współdziałaniu nad pracami pisemnymi niektórych studentów.

Uogólnienia

W konkluzjach nie dostrzegam potrzeby innego zamknięcia tych krótkich wywodów, jak tylko sformułowaniem wniosku, iż tekst niniejszego artykułu (poddany ocenie dobranych losowo trojga studentów jako tzw. sędziów kompetentnych z jednej grupy ćwiczeniowej na studiach licencjackich) utwierdza nas w przekonaniu nie tylko o wadze i aktualności treści, ale może zainspirować do konieczności jego spopularyzowania.

Dlatego wnioskuję zapoznanie z nimi podczas wstępnych zajęć na I roku (obok zajęć wprowadzających do korzystania z bibliotek podczas tzw. *przysposobienia bibliotecznego*), np. w części organizacyjnej, ale rozpoczynania właściwie zajęć z każdego przedmiotu z planu studiów instrukcjami, jak czytać studyjnie tekst specjalistyczny. Osobiście np. mam szanse i zamiar czynić to na prowadzonych przedmiotach w bieżącym semestrze zimowym 2006/7 r. ak.: 1) *Metody badań pedagogicznych* (przy okazji problemu *Studiowanie literatury przedmiotu zainteresowań* i 2) *Pedagogika ogólna*).

Natomiast będę postulować, aby moje Koleżanki i Koledzy Nauczyciele Akademicy zechcieli go ewentualnie upowszechnić właśnie na wszystkich przedmiotach, ale nade wszystko i najpóźniej w toku studiów podczas *seminarium licencjackiego* i *seminarium magisterskiego*.

Toteż zasadne wydaje się opublikowanie tego artykułu także celem lepszego porozumiewania się i skuteczniejszego współdziałania z nauczycielami wszystkich szczebli organizacji szkolnictwa.

Bibliografia

- Duraj-Nowakowa K.: *Modelowanie systemowe w pedagogice*. WSP, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K.: *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Wyd. Edukacyjne, Kraków 1996.
- Duraj-Nowakowa K.: *Studiowanie literatury przedmiotu*. Wyd. UJ, Kraków 2002 i II wyd. tamże 2003.
- Duraj-Nowakowa K.: *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*. Wyd. ŚSW, Kielce 2005.
- Pasterniak W.: *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. „Ossolineum”, Wrocław 1977.
- Pieter J.: *Czytanie i lektura*. Wyd. „Śląsk”, Katowice 1967.
- Pieter J.: *Problemy rozumienia treści lektury*. [W:] Zeszyty Naukowe, Wyd. WSP, Katowice 1957.
- Pieter J.: *Recepcja treści lektury*. [W:] J. Pieter (red.): *Elementy psychologii*. WSP, Katowice 1958.
- Szyszkowski W.: *Analiza dzieła literackiego w szkole*. PZWS, Warszawa 1958.

Summary

The reader is provided with detailed information in the scope of the history of thought and pedagogical activity in Poland. He familiarizes himself with well-known Polish scholars dealing with the issue of child's development at the turn of XIX and XX century.