

Bohdan Komorowski

Analiza psychologiczna postawy receptyjnej w procesie dydaktycznym

Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne 18, 209-231

1963

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.

Bohdan KOMOROWSKI

Analiza psychologiczna postawy recepcyjnej w procesie dydaktycznym

Психологический анализ состояния рецепции в дидактическом процессе

Psychological Analysis of the Receptive Attitude in the Didactic Process

1. CO TO JEST POSTAWA RECEPCYJNA

Recepcja, czyli odbiór informacji — to proces kompleksowy, w którym najistotniejszymi czynnikami integralnymi są: 1) uważanie, 2) zrozumienie jako efekt poznania i rozumienia, 3) zapamiętanie.¹ Tak pojęta recepcja jest niezbędnym warunkiem przyswojenia, nauczania się lub przestudiowania treści nauczania, inaczej mówiąc: trwałego włączenia nowych treści w zasób wiadomości, umiejętności i nawyków.

Zasadniczą determinantą skutecznego odbioru informacji jest postawa recepcyjna. Można ją zdefiniować słowami Z. Klemensiewicza: jest to „upodobanie w wypowiedzi słyszanej albo niechętny jej odbiór, chłonicie komunikowanych informacji albo puszczanie ich mimo uszu, poddawanie się ładunkowi uczuciowemu powiadomienia albo trwania w obojętności, uleganie sugestiom działania albo przeciwstawianie się im”. Zdaniem Klemensiewicza — postawa ta „zależy w wielkiej mierze nie tylko od obiektywnej zawartości wypowiedzi nadawcy, ale też od piętna, które ona otrzymuje w indywidualnej realizacji”.² A więc treść i forma jej podania tudzież nastawienie odbiorcy determinują postawę recepcyjną.

¹ B. Komorowski: *Badania nad recepcją treści językowo-literackich*, „Studia Pedagogiczne”, XI, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, s. 94 i n. Por. T. Tomaszewski: *Z zagadnień psychologii uczenia się* [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, Warszawa 1964, s. 125 i n. (O recepcji materiału).

² Z. Klemensiewicz: *Jak nam język służy*, „Życie Literackie”, 1961, nr 52.

Zdolność do zajmowania postawy recepcyjnej można określić jako recepcyjność.³

Podstawą naukową analizy recepcyjności jest psychologia uwagi⁴ badająca jej wahania i ukierunkowanie zależne od takich czynników, jak: nasycenie, zanikanie, zaangażowanie osobiste, atrakcyjność, niezwykłość, stan zmęczenia, stopień monotonii czy różnorodności pola recepcyjnego, sytem retikularny, czyli układ siatkowy osób badanych, ich usposobienie, typ psychiczny, indywidualność, charakter, osobowość.

2. WPŁYW CZYNNIKÓW EMOCJONALNYCH I MORALNYCH NA POSTAWĘ RECEPCYJNĄ

Wyżej wymienione zmienne stają się już wartościami wymierymi. Jako dowód niechaj posłużą tzw. odruchy psychogalwaniczne, wywołane przez prąd elektryczny, który przenika dłoń wsuniętą między dwie elektrody. Wszelki bodziec emocjonalny wywołuje mniej lub więcej dostrzegalne pocenie się naskórka dłoni, co z kolei wpływa na zmniejszenie oporu elektrycznego w naskórku, a tym samym na dający się wymierzyć przyrost siły prądu. Dixon wykazał, że bodziec słowny o zabarwieniu seksualnym wywołuje silniejszą reakcję psychogalwaniczną w porównaniu z innymi słowami. Co ciekawsze — reakcja ta pojawia się nieraz przed uświadomieniem recepcji bodźca, bo już w momencie, gdy słowa-bodźce ukazują się na ekranie w tzw. oświetleniu podprogowym, a więc są niemal niedostrzegalne.⁵ Podobnie Lazarus i McCleary wykazali, że reakcja psychogalwaniczna na sylaby bez sensu, kojarzące się z bólem na skutek uprzedniego wytworzenia odruchu warunkowego, następowała jeszcze przed recepcją tych sylab.⁶ Dixon stwierdził ponadto u szeregu osób badanych, że mimo silnej reakcji psychogalwanicznej recepcja słów o zabarwieniu seksualnym była słaba i spóźniona. Tak zrodziła się hipoteza: postawę recepcyjną determinują hamulce natury moralnej, wytworzone w procesie wychowania, dzięki któremu pewne dziedziny i kojarzące się z nimi słowa stały się tabu.

Nie wolno pominąć milczeniem przyczyn, dlaczego jedne treści są dla danego osobnika ważne, a inne bez znaczenia. Należałoby więc przeanalizować zależność postawy recepcyjnej od doświadczenia, zainteresowania i potrzeby. Stwierdzono na przykład, że głodny recypuje lepiej

³ Por. franc. *réceptivité*, H. Piéron: *Vocabulaire de la psychologie*, Paris 1957; niem. *Rezeptivität*, F. Dorsch: *Psychologisches Wörterbuch*, Hamburg-Bern 1959; ang. *receptivity*, H. C. Warren: *Dictionary of Psychology*, London 1935.

⁴ Tomaszewski: *op. cit.*, s. 127.

⁵ N. F. Dixon: *Apparatus for Continuous Recording of the Visual Threshold by the Method of „Closed Loop Control”*, „The Quarterly Journal of Experimental Psychology”, 1958, nr 10, s. 62.

⁶ R. S. Lazarus, R. A. McCleary: *Autonomic Discrimination without Awareness*, „Psychological Revue”, 1951, ss. 59, 113.

niż syty informacje dotyczące pożywienia — ale tylko do pewnego punktu kulminacyjnego, w którym zaczyna działać czynnik frustracji i zubożenia hamujący recepcję. Badani, których zaklasyfikowano metodą TAT (Thematic Apperception Test) jako agresywnych, wykazują wyższy wskaźnik recepcji treści dotyczących aktów agresywnych. W pewnych sytuacjach badane studentki wykazały wyższy wskaźnik recepcji treści seksualnych, mniejszy treści agresywnych, podczas gdy u studentów wystąpiło zjawisko odwrotne. Stąd hipoteza: mężczyźni bardziej tłumią pożądlivość, kobiety — agresywność.⁷

Badania z rozwiązywaniem anagramów uwypukliły jeszcze bardziej rolę zaangażowania emocjonalnego, motywacji, a nawet osobowości słuchaczy.⁸ Badanym okazano szereg anagramów do rozwiązania. Następnie pokazywano im je w tachistoskopie. Nieśmiali i lękliwi szybciej i pewniej spostrzegali anagramy, których uprzednio nie umieli rozwiązać, śmiali i rezolutni natomiast wykazywali szybszy refleks na widok anagramu, który przedtem rozwiążali.

W innym eksperymencie badani najpierw musieli przewidzieć wskaźnik recepcji, jaki spodziewają się osiągnąć. Następnie przystąpiono do badań recepcji, a po badaniach jednym oznajmiono, że wypadli gorzej niż sobie przewidzieli, drugim — że lepiej. Z kolei wszystkim ukazywano trzy szeregi wyrazów: jeden szereg dotyczył sukcesu (świetnie, odnieść sukces, powodzenie, doskonałość, zwycięzca), drugim — niepowodzenia (niezdolny, fiasko, klęska, przeszkoda), trzeci — dążenie do sukcesów (poprawić się, osiągnąć, zmierzać, współzawodniczyć). Jak reagowały poszczególne osoby badane na powyższe szeregi słów? Otóż ci, którym oznajmiono przedtem, że ich wskaźniki recepcji przeszły optymistyczne przewidywania, szybciej rozpoznawali wyrazy związane z sukcesem. Ci, których uprzednio zmartwiono podaniem gorszych wyników od przewidywanych, wrażliwsi byli na wyrazy z zakresu niepowodzenia. Jeśli chodzi o reagowanie na trzeci szereg wyrazów, wyniki były różne zależnie od tego, czy badani kojarzyli wyrazy trzeciego szeregu z sukcesem, czy niepowodzeniem.

Zastanawia też fakt, że jedna i ta sama osoba reaguje na ten sam tekst różnie w różnych momentach, co przejawia się w nastawieniu nauczycieli do wypracowań uczniowskich. Ciekawe spostrzeżenia poczynili w tym zakresie J. Buyno⁹, J. Konopnicki¹⁰ i J. Altszuler.¹¹ Zna-

⁷ M. D. Vernon: *The Psychology of Perception*, Harmondsworth, Middlesex 1962; ss. 215—216.

⁸ Vernon: *op. cit.*, ss. 280—289.

⁹ J. Buyno: *Jak poprawiam prace piśmienne*, „Polonistyka”, 1955, nr 2, ss. 23—24.

¹⁰ J. Konopnicki: *Niepowodzenie w nauce szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1957, nr 2, ss. 57—73.

¹¹ I. Altszuler: *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960. Por.

miennych informacji udzielił mi mgr Mieczysław Koszałka o wynikach swych badań związanych z pracą dyplomową w czasie studiów w Instytucie Pedagogicznym ZNP w latach 1937—1939, kiedy to rozesłał do szeregu nauczycieli w różnych stronach Polski powielone teksty wypracowań uczniowskich, prosząc o poprawienie i ocenę. Wybrał następujące miejscowości: Warszawa, Toruń, Katowice, Chełm Lubelski, Drohiczyn Poleski. Oceny przysłane przez nauczycieli różniły się wydatnie (85⁰/₀ niezgodności). Charakterystycznym zjawiskiem było na przykład to, że nauczyciele śląscy oceniali wypracowania poleskie surowiej niż polescy wypracowania śląskie, co oczywiście miało związek z wyższym poziomem nauczania i kultury na Śląsku. W pół roku potem posłano tym samym nauczycielom raz jeszcze te same teksty do poprawienia i oceny. Pomijając różnice w ocenach pomiędzy poszczególnymi nauczycielami, stwierdzono różnice w ocenach u tych samych nauczycieli sprzed i po pół roku (12⁰/₀ niezgodności). Wchodzi tu w grę nie tylko subiektywizm oceny, ale i różna postawa recepcyjna w różnych momentach. M. Koszałka sugeruje, że pewną rolę odegrały tu takie czynniki, jak: tekst napisany ręcznie lub na maszynie, podpisany lub nie podpisany itp.

Analogiczne zjawiska sygnalizuje Vernon u wytrawnych radiologów wysnuwających diametralnie różne wnioski z tych samych rentgenogramów w odstępnie dwumiesięcznym.¹²

Wchodzi tu w grę trudno uchwytny motyw, zależny od czynników zewnętrznych i wewnętrznych. W zależności od nich dana osoba raz wyodrębnia jedne elementy, drugim razem inne, wiążąc je raz w takie struktury, kiedy indziej w zupełnie odmienne. W wyniku powstają różne obrazy ilościowe i jakościowe recepcji.

Bardziej konkretną przyczyną różnic odbioru tej samej treści może być świadomość celu i użyteczności recepcji. Różny odbiór tego samego tekstu u trzech różnych osób kierujących się trzema różnymi celami, a więc u korektora, tłumacza i sprawozdawcy, da się wytłumaczyć nie tylko odrębnością psychiczną tych osób, ale odmiennością motywów i celów. Korektor mniej się skupi na ogólnym sensie tekstu, tropiąc pomyłki i chochliki drukarskie.¹³ Tłumacz automatycznie transponuje jeden kod językowy na drugi, nie zdając sobie nieraz sprawy z ogólnego sensu całości tekstu. Sprawozdawca skupia się głównie na sensie, przeocząc pomyłki i drobiazgi.

Ciekawe dane można uzyskać z badań nad recepcją prasy. Cza-

J. Borowska: *Kredą na tablicy*, „Trybuna Ludu”, wyd. C., z dn. 15 i 22 września 1965 r. (wywiad z I. Altszuler).

¹² Vernon: *op. cit.*, ss. 118—119.

¹³ M. D. Vernon: *Characteristics of Proof-reading*, „The British Journal of Psychology”, 1931, nr 21, s. 368.

pisma zawierają ogromny wachlarz najróżnorodniejszych informacji, a poza tym tę samą gazetę codzienną czytają ludzie o różnych poziomach intelektualnych, począwszy od półanalfabety, a na profesorze skończywszy.

Obok czynników emocjonalnych i moralnych szereg badaczy uwzględnia system retikularny, czyli układ siatkowy, wysyłający na pokaźne odległości niezbadane jeszcze bioprądy, fale typu raczej radiowego niż elektrycznego. Fale te wyjaśnić mogą niejedną zagadkę telepatii, hipnozy i sugestywnych wpływów nauczyciela na ucznia, wykładowcy na studenta, prelegenta i mówcy na słuchacza, niezależnie od metod nauczania i wychowania¹⁴ — nie mówiąc już o możliwości sprzężenia zwrotnego, a więc oddziaływania odbiorców na nadawcę.

Poza tym układ ten przekazuje impulsy sensoryczne z sensorycznych przewodów nerwowych do receptorów kory mózgowej, wywołując odpowiednie reakcje zależnie od atrakcyjności bodźców. Jak wykazały badania, układ ten jest bardziej wrażliwy na bodźce słuchowe niż wzrokowe, dzięki czemu nagły hałas szybciej zwróci uwagę niż nagły błysk. Ten moment należałoby uwzględnić w badaniach nad recepcją treści prezentowanych za pomocą bodźców słuchowych (wykład, czytanie głośne) czy wzrokowych (czytanie ciche).

3. KIEROWANIE UWAGĄ A POSTAWA RECEPCYJNA

Powyższe rozważania nasuwają wniosek, że można, a w wielu wypadkach trzeba interweniować w procesie nauczania i wychowania, mobilizując postawę recepcyjną uczniów i studentów i ukierunkowując ich uwagę. Wiąże się to z postulatem kierowania procesem uczenia się.

Przed laty badałem recepcję gazetek ściennych i haseł, zaścielających w owym czasie obficie ściany izb szkolnych. Dwu równoważnym pod względem poziomu ortograficznego klasom (IXa i IXb) podyktowałem ten sam tekst zawierający wyrazy zaczerpnięte z haseł wiszących przez trzy miesiące stale w klasie IXa. Klasa IXb natomiast nie miała tych sloganów w swojej izbie szkolnej. Dyktando odbyło się w auli dla obu klas wspólnie bez żadnych uprzednich zapowiedzi. Wyniki dyktanda: wskaźnik błędów ortograficznych w wyrazach zaczerpniętych z haseł wiszących w klasie IXa wcale nie był wyższy u uczniów klasy IXb. Z kolei uczniom klasy IXa poleciłem odtworzyć na piśmie treść owych haseł (niekoniecznie dosłownie). Wskaźnik recepcji: 32%.

W klasie VIII też szkoły wskaźnik recepcji materiału z gazetek ściennych wiszących tygodniami w klasie nie przekraczał 20% trafnych

¹⁴ Por. artykuły dotyczące roli telepatii w odbiorze informacji: M. Kozakiewicz: *Z mózgu do mózgu*, „Nowa szkoła”, 1962; nr 4, ss. 55—56. Z. Krzyżanowska: *Klucz do tajemnicy*, „Trybuna Ludu”, 1962, nr 319.

odpowiedzi na pytania o zawartości gazetek. Wskaźnik ten podniósł się do 80% przy następnych numerach gazetek ściennych, których treść referowano w klasie. Tu zarysowuje się postulat kierowania obserwacją i nieprzeceniania spontanicznej postawy recepcyjnej u młodzieży.

Podobne wnioski wynikają z badań R. J. Fostera nad recepcją plakatów w szkole średniej.¹⁵ Szereg plakatów rozwieszono w hallu szkolnym lub korytarzach, niektóre w klasach. Młodzieży nie sugerowano studiowania plakatów — i oto tylko 36% uczniów odpowiedziało poprawnie na pytanie, jaki to kraj ukazują dwa plakaty wiszące w hallu od trzech miesięcy. Jedyne 1% poprawnych odpowiedzi padło na pytanie, jakie to nowoczesne miasto znajduje się na fotografii w pracowni geograficznej. Natomiast w tydzień po pogadance o przemyśle naftowym, ilustrowanej fotografiami wiszącymi w pracowni geograficznej, recepcja treści owych fotografii wyraziła się wskaźnikiem 66% w dwóch klasach, podczas gdy młodzież, której nie zwrócono uwagi na zdjęcia, wykazała się wskaźnikiem 23%. Jest to walny argument za koniecznością kierowania spostrzeżeniami uczniów, co ma zasadnicze znaczenie w metodyce lekcji telewizyjnych, zajęć z filmem, analizy dzieł sztuki, ukazywania krajobrazów na wycieczce itp.¹⁶

Pewne światło na powyższe zagadnienia rzucają badania nad recepcją treści językowo-literackich w studiach nauczycielskich¹⁷, gdzie badałem systemem rotacyjnym recepcję tekstu: 1) podanego drogą wykładu, 2) czytanego wspólnie pod kierunkiem z wyjaśnieniami i dyskusją (czytanie stataryczne), 3) czytanego indywidualnie (czytanie samodzielne). Stosunkowo najwyższy wskaźnik recepcji uzyskali czytający samodzielnie (43%), niższy — osoby czytające pod kierunkiem (33%), najniższy — słuchający wykładu (31%). Oceny za ujęcie i logiczne wiązanie elementów tekstu ustawiły się w te same kolejności. Im staranniej opracowane były teksty pod względem edytorskim, im więcej wskazówek z zakresu technologii pracy umysłowej udzielano słuchaczom, im dobitniej wypunktował wykładowca odnośne elementy tekstu, im częściej sygnalizowano ważność jakiegoś elementu zapisem na tablicy lub wyodrębnieniem graficznym w tekście, tym wyższy był wskaźnik recepcji poszczególnych elementów u poszczególnych badanych. A poza tym recepcja kierowana pytaniami pomocniczymi dawała lepsze wskaźniki niż recepcja nie kierowana.

¹⁵ C. R. J. Foster: *Those Posters!* „Visual Education”, 1955; s. 22, za Vernon: *op. cit.*; s. 103 i n.

¹⁶ E. Fleming: *Przeźrocza, film, telewizja w szkole*, Warszawa 1961. Tenże: *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1963. K. Wóycicki: *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa (b. r. w.).

¹⁷ B. Komorowski: *Badania nad recepcją materiału naukowego w zakresie filologii polskiej w studiach nauczycielskich*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1965; nr 2, s. 143 i n.

Wszystko to uwypukla rolę impulsów sterujących, z których przekazujący informację nauczyciele, wykładowcy, prelegenci i mówcy nie zawsze sobie zdają sprawę, tkwią one bowiem częstokroć poza świadomością. Sygnalizował je swego czasu W. Okoń:

„Zarówno sposób sformułowania pytań, tematów i poleceń, ich jasność i akcent mobilizujący, jak ich sposób podawania uczniom, ton głosu i akcent przy podawaniu ustnym lub wyrazistość i przejrzystość tekstu przy użyciu tablicy lub formularza może mieć znaczenie pobudzające lub hamujące.”¹⁸

Wykłady i ćwiczenia wpłynąć mogą na zwiększenie sprawności nauczania, jeśli na zasadzie sprzężenia zwrotnego, tak istotnego w dydaktyce¹⁹, kadra dydaktyczna zwróci jeszcze większą uwagę na kierowanie procesem recepcji i mobilizowanie postawy recepcyjnej najróżnorodniejszymi impulsami, stosowanymi świadomie. Ustrzegłoby to wychowanków przed przeoczeniem istotnych elementów, tak jak odpowiednie zabiegi uchroniły uczniów od ignorowania treści gazetek ściennych, plakatów i haseł.

Jak wykazały wymienione wyżej badania w studiach nauczycielskich, podkreślanie w tekście czytany samodzielnie usprawnia recepcję. Niestety, badani nie doceniają tego i rezygnują z podkreślenia już na początku tekstu lub w połowie na skutek niesystematyczności, lenistwa itp., co obniża wskaźniki recepcji. Uprzednie pouczenie słuchaczy, że najpierw powinni zorientować się w całości tekstu, a potem rozbić go na części logiczne i podkreślić elementy uważane za najistotniejsze, wydatnie przyczyniało się do zwiększenia wskaźników recepcji. Pałaca konieczność ukierunkowywania postawy recepcyjnej znalazła tu pełne potwierdzenie.

4. BODŹCE SŁUCHOWE I WZROKOWE A POSTAWA RECEPCYJNA

Na uwagę zasługuje sposób reagowania badanych na bodźce słowne — czy to słuchowe (wykład), czy wzrokowe (czytanie samodzielne), czy wreszcie wzrokowo-słuchowe (czytanie stataryczne).

Jak stwierdza M. D. Vernon, wprawny czytelnik patrzy na niewielką liczbę słów w tekście, wystarczy mu bowiem kilka rzutów oka na wiersz, by dzięki uchwyceniu kontekstu wypełnić luki. Oczy suną nie ruchem łagodnym, posuwistym i regularnym, ale krótkimi skokami, zatrzymując się w pewnych punktach, proces recepcji zaś odbywa się podczas przerw, nie w czasie ruchów oczu. U szybko czytających osób pauzy mogą występować stosunkowo rzadko. W przerwie trwającej ułamek sekundy uświadomić sobie można najwyżej 2—3 słowa, pozostałe zatem wyrazy znaj-

¹⁸ W. Okoń (red.): *Badania wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących*, Warszawa 1951, s. 19.

¹⁹ K o m o r o w s k i: *Badania nad recepcją treści językowo-literackich*, ss. 106—7.

dują się poza obrębem świadomości lub na jej peryferiach. Odbiór sporej części tekstu — to podświadome wypełnianie luk. Wskaźniki recepcji zależą nie od regularności ruchu oka, ale od wprawy w chwytywanie znaczenia sensownych zespołów słownych tekstu i w rozumieniu treści²⁰, co bezsprzecznie wiąże się integralnie z postawą recepcyjną.

Wydaje się, że odpowiednie dawkowanie impulsów raz słuchowych, innym razem wzrokowych jest gwarancją efektywności sterowania uwagą odbiorców i tym samym kontrolowania ich postawy recepcyjnej. Należałoby jednak unikać równoczesnego stosowania bodźców wzrokowych i słuchowych w toku prezentacji tekstu, jednoczesna bowiem recepcja informacji wizualnej i audytywnej jest niemożliwa, czego dowodzą badania G. H. Mowbray'a.²¹ Badani otrzymali polecenie nanoszenia punktów na mapę. Poprawne naniesienie każdego punktu uzależnione było od dwóch informacji czterowyrazowych, z których jedną przekazywano ustnie, a drugą pisemnie. W toku badań okazało się, że ilekroć przekazywano obie informacje jednocześnie, badani przeoczały jedną z nich. Jedni odbierali informację ustną, drudzy pisemną. Przeważała jednak recepcja informacji wizualnej nad recepcją informacji audytywnej.

Nic więc dziwnego, że teksty czytane samodzielnie dają najlepszy wskaźnik recepcji w porównaniu z wysłuchiwanymi lub czytаныmi głośno i wspólnie pod kierunkiem, kiedy to badani zbyt często się rozpraszają: albo słuchają, albo czytają, zatrzymując się zgodnie ze swym subiektywnym tempem recepcyjnym nad jednymi odcinkami tekstu lub przesuwając się wzrokiem szybko do innych odcinków niezależnie od tempa czytania wspólnego. Pomiary wykazały, że odstęp między bodźcem wzrokowym a słuchowym musi wynosić przynajmniej 1/5 sekundy, aby nastąpiła recepcja obu.

5. KOD JĘZYKOWY A POSTAWA RECEPCYJNA W ŚWIETLE TEORII INFORMACJI

W świetle teorii informacji recepcja — to dekodowanie informacji. Postawa recepcyjna — to stan gotowości do uważania po to, by przekazywaną informację odebrać. A odebrać informację — to znaczy dowiedzieć się z niej czegoś (poznanie), zrozumieć i zapamiętać.

Rozważania o roli bodźców słuchowych, wzrokowych i słuchowo-wzrokowych w recepcji tekstu rodzą pytanie, jakiego typu kod językowy (słuchowy czy wzrokowy, wykład czy lektura, bodźce audytywne czy laboratoryjne) i jakiego rodzaju informacja trafia na najwłaściwszy kanał.

²⁰ V e r n o n: *op. cit.*, ss. 101—111.

²¹ G. H. M o w b r a y: *The Perception of Short Phrases Presented Simultaneously for Visual and Auditory Reception*, „The Quarterly Journal of Experimental Psychology”, 1954; nr 5, s. 86, za V e r n o n: *op. cit.*, s. 100.

Co warunkuje możliwie najlepszą recepcję będącą dowodem sprawnego dekodowania?

Znamienne są wyniki badań I. Fónagy nad informacją stylistyczną. Oto jego słowa:

„Z punktu widzenia informacji istnieje fundamentalna różnica między wiadomością podaną w formie tekstu drukowanego lub napisanego na maszynie a wiadomością podaną ustnie. W pierwszym wypadku informacja zawarta w tekście jest zdeterminowana w płaszczyźnie fonologicznej przez liczbę i frekwencję fonemów danego języka. Transmisja może ewentualnie zniekształcić wiadomość (błędy druku), ale nie może do niej nic dorzucić. Transmisja ustna natomiast zwiększa w sposób konieczny informację zawartą w wiadomości, ponieważ do wyboru fonemów dołącza się wybór konkretnego dźwięku reprezentującego dany fonem. Ten ostatni wybór, nie zdeterminowany przez kod językowy (leksyka, gramatyka), dorzuca do wiadomości zakodowanej inny przekaz (podkreślenie moje — B. K.). Interpretacja tej wiadomości opiera się na kodzie naturalnym, przedjęzykowym.”²²

Wyniki badań własnych upoważniają mnie do polemiki z powyższym wywoływaniem. Przekaz dodatkowy, o którym mowa w zdaniu podkreślonym, może wpływać trojako na dekodowanie informacji ustnej, a tym samym na recepcję wykładu lub czytania głośnego i wspólnego pod kierunkiem: 1) zwiększy wskaźnik recepcji, 2) zniekształci recepcję, 3) wywoła zahamowanie, dając w wyniku wskaźnik zmniejszony lub zerowy. Zgodnie z cybernetycznym wzorem Shannona — strumień przekazywanych informacji jest zależny od szerokości pasma częstotliwości oraz od stosunku sygnałów do zakłóceń stanowiących tło.²³ A zatem bodźce głosowe, tak faworyzowane przez Fónagy, mogą w różnych układach stwarzać warunki nie tylko do trafnego dekodowania, ale i do szumów zakłócających dekodowanie. Należałoby więc zbadać, kiedy i gdzie przekaz ustny daje lepszą recepcję i jest niezastąpiony, a kiedy musi ustąpić przekazowi wizualnemu całkowicie (ciche czytanie samodzielne) czy częściowo (czytanie statyczne głośne, dające jednak możliwość wybiegania wzrokiem wstecz lub naprzód poza partie czytane głośno).

W toku badań nad recepcją treści językowo-literackich stwierdziłem, że badani zdradzają tendencję do zadowolającej recepcji syntez (uogólnienia) na wykładzie, analiz zaś (fakty) w czasie lektury czy to pod kierunkiem z dyskusją (rozbiór literacki), czy studiując samodzielnie (problematyka utworów i analiza konstrukcji językowo-stylistycznych).²⁴ Tu wyłania się postulat stosowania różnych form i metod prezentacji

²² I. Fónagy: *O informacji stylistycznej*, „Pamiętnik Literacki”, R. LIII, 1962, z. 4, s. 511.

²³ Por. S. Manczarski: *Cybernetyka a humanizm*, „Argumenty”, 1963, nr 3, ss. 1 i 7.

²⁴ Dane szczegółowe w tablicach i wykresach pracy B. Komorowski: *Badania nad recepcją materiału naukowego w zakresie filologii polskiej w studiach nauczycielskich*. Maszynopis dysertacji doktorskiej. Katedra Dydaktyki U. W.

tekstu we właściwych proporcjach i odpowiedniej kolejności, każda bowiem forma i metoda jest niezastąpiona w ściśle zdeterminowanych warunkach.

Pomijając już tak istotny czynnik, jak treść, warto zastanowić się nad wpływem kodu na postawę recepcyjną. Nauczyciel stosuje zgodnie z zasadą indywidualizacji nauczania i wychowania różnorakie sygnały w zależności od rozmaitych typów uczniów i różnych sytuacji czy warunków. Obok kodu głównego, a więc językowego, stosuje subkody, jak np. kod tonu (stanowczego, łagodnego, energicznego, dobrotliwego, szorstkiego), gestu, mimiki, spojrzenia, postawy. Kierując uwagę uczniów na piękno dzieła sztuki lub krajobrazu, posługuje się kodem doznaniowym, tak ważnym w wychowaniu przez sztukę i uwrażliwianiu na utwory literackie. W związku z tym nauczyciel polonista, pamiętając o dominującej funkcji estetycznej dzieła literackiego i prawach autonomicznych literatury pięknej, nie uczyni z arcydzieł materiału ilustratywnego pełniącego funkcję służebną w stosunku do historii, wychowania obywatelskiego, moralistyki itp. Trudno również żądać od sztuki, by pełniła służebną funkcję ilustratywną w stosunku do jakiejś doktryny (np. powieści z tezą, produkcyjniaki itp.).

Proces recepcji różnicuje się w zależności od tekstów naukowych, literackich, publicystycznych, krasomówczych czy praktyczno-użytkowych, swoista bowiem dla nich tematyka i sytuacja znajduje wyraz w różnorodnych stylach: artystycznym, naukowym, urzędowo-kancelaryjnym, potocznym, publicystycznym. Styl zaś jest indywidualnym sposobem korzystania z języka jako systemu (*langue*) w konkretnej wypowiedzi (*parole*).

Język z kolei ująć można w dwa podziały. Podstawą pierwszego jest obraz rzeczywistości, a więc świata wewnętrznego lub zewnętrznego, stąd język mentalistyczny, wyrażający doznania, przeżycia i stany, obok języka behawiorystycznego, który rejestruje obserwacje zachowania się istot żywych lub maszyn. Podstawę drugiego podziału stanowi stosunek do rzeczywistości; rozróżnia się tu język opisowy

Oto tabelka ilustrująca przykładowe rodzaje języka:

Stosunek do rzeczywistości			
Język		Opisowy	Sprawczy
Obraz rzeczywistości	Mentalistyczny	Uczeń boi się pójść do szkoły	Nie bój się pójść do szkoły
	Behawiorystyczny	Uczeń idzie do szkoły	Idź do szkoły

²⁵ Por. W. Marciszewski: *Moralista wobec cybernetyki*, „Argumenty”, 1963, nr 9, ss. 3 i 10.

— ukazujący rzeczywistość zastaną — i język sprawczy — wyrażający chęć przekształcenia rzeczywistości drogą apelów, nakazów, zakazów, zachęt.²⁵

Postawę recepcyjną determinuje nie tylko rodzaj informacji, nie tylko charakter kodu, ale i funkcja tego kodu. T. Milewski rozróżnia trzy funkcje języka: symboliczną, impresywną, ekspresywną.²⁶

K. Lech nazywa te funkcje inaczej: znaczenie, wyrażanie, oznaczanie²⁷. Różnica kryje się tylko w nomenklaturze. Oznaczanie i znaczenie wiąże się w funkcję symboliczną (wskazywanie przedmiotów oraz właściwości i stosunków), a wyrażanie — to funkcja zarówno ekspresywna (uzewnętrznianie myśli i uczuć w słowie), jak impresywna (oddziaływanie słowem na odbiorcę, by wywołać w nim odpowiednie myśli i uczucia).

Charakter informacji uwypukla mniej lub więcej raz jedną, raz inną funkcję języka, co ma zasadniczy wpływ na postawę recepcyjną i wskaźniki recepcji. Ze względu na nasilenie funkcji impresywnej i ekspresywnej tekstów literatury pięknej dołącza się tu niewymierny kod doznaniowy, znakomicie wyjaśniony przez ingardenowską teorię wielowarstwowości dzieła literackiego jako konkretnej wypowiedzi językowej²⁸.

Badanie postawy recepcyjnej w związku z odbiorem informacji zawartej w tekście literackim opiera się na razie na danych niewymiernych i nieporównywalnych, stąd w wielu wypadkach zachodzi konieczność posługiwania się kodem pozbawionym funkcji impresywnej i ekspresywnej, a więc tego, co Lech nazywa wyrażaniem. Najbardziej by tu odpowiadał język opisowo-mentalistyczny i opisowo-behawiorystyczny.

Na zupełnie nowe tory przesuwają się całe powyższe zagadnienie dzięki programowaniu, polegającemu na rozbiciu określonej partii materiału na tzw. kroki (steps). Uczeń posuwa się krokami — dawkami, które są jakby sekwencjami bodźców. Sam sobie nadaje tempo i nie może przejść do następnych dawek, póki nie opanuje poprzednich. Odpowiednio skonstruowana maszyna lub zmyślnie zredagowany podręcznik natychmiast informuje, czy uczeń przerobił dawkę właściwie, czy niewłaściwie. Kontrola więc jest natychmiastowa i nie zniechęca, przeciwnie: stanowi wzmocnienie, pokrzepienie, otuchę (*reinforcement*).²⁹ Skuteczność jest rewelacyjna, jeśli chodzi o dawanie krótkich wypowiedzi (tak, nie), wypełnianie luk lub wybór odpowiednich elementów spośród danych, wśród których tylko jeden jest poprawny. Gorzej przedstawia się sprawa, gdy

²⁵ T. Milewski: *Zasady analizy stylistycznej tekstu*, „Polonistyka”, 1956, nr 4, ss. 11—12. Tenże: *Językoznawstwo*, Warszawa 1965; tutaj zastąpiono termin „funkcja symboliczna” terminem „funkcja semantyczna”, s. 49.

²⁷ K. Lech: *System nauczania*, Warszawa 1963, s. 236.

²⁸ R. Ingarden: *O dziele literackim*, Warszawa 1960, s. 52 i n.

²⁹ B. Komorowski: *Perspektywy programowania w oczach polonisty*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1964, nr 4, s. 101 i n.

uczeń musi konstruować dłuższe wypowiedzi, w których elementy bardziej poprawne mieszają się z mniej poprawnymi, tak że nieraz trudno ocenić całość struktury wypowiedzi.³⁰ Znane są wypadki z teleturniejów, kiedy to na skutek protestu uczestnika przeciw krzywdzącej ocenie jego odpowiedzi redakcja zwraca się do trzech ekspertów, z których każdy wystawia inną cenzurkę zakwestionowanej odpowiedzi. W tym wypadku należałoby tekst podzielić na struktury stanowiące takie sekwencje bodźców, by odpowiedzi ucznia stały się wymiernymi reakcjami.

Jakież perspektywy stoją przed humanistami badającymi możliwość programowania tekstów z zakresu swojej dyscypliny? Wydaje się, że gramatyka strukturalna wskaże właściwy kierunek badań.

Strukturalistyczne spojrzenie na język jako system trzech systemów (fonologicznego, semantycznego i składniowego), konkretyzujący się w wypowiedzi, uzmysławia rolę właściwego wyboru słów, które nabierają rumieńców życia dopiero w pewnej kombinacji (kontekście i konsytuacji). A zatem ćwiczenia słownikowe, uczące właściwego wyboru i ćwiczenia redakcyjne, wdrażające do wiązania wybranych słów w sensowne i estetyczne kombinacje, wydają się konieczną zaprawą wstępną do żeglowania między wysepkami myślowymi w kursie podręcznika programowanego. Zwłaszcza że żeglując między wysepkami, uczeń i student zatracą często obraz strukturalnej całości i tym samym sens przyswajanej wypowiedzi.

Dotychczasowe badania nad recepcją treści językowo-literackich nasuwają wniosek, że treści tych nie można — jak pragną cybernetycy — ująć w bity ani w algorytmy, odpada więc tu możliwość badania recepcji liczbą bitów czy sprawnością stosowania algorytmów. Trudno też uwolnić teksty od języka sprawczego i od funkcji impresywno-ekspresywnej (wyrażanie), kod komenderujący czy doznaniowy bowiem działa na postawę recepcyjną w sposób decydujący.

Z wypowiedzi ankietowych wielu badanych wynika również, że czynnik nowości gra niepoślednią rolę w mobilizowaniu uwagi i zaciekawieniu słuchaczy. Taką nowością są maszyny uczące i podręczniki programowane. Gdy jednak przestaną być nowością, czy nie wróci znużenie i nuda szkoły tradycyjnej, obniżająca skuteczność uczenia się? I czy uczeń nie zatęskni do żywej osobowości nauczyciela?

6. ROLA MASZYNY I CZŁOWIEKA A POSTAWA RECEPCYJNA

Najwięksi nawet entuzjaści nauczania programowanego i maszyn uczących żywią przeświadczenie, że w mobilizowaniu postawy recepcyjnej osobowość nauczyciela jest czynnikiem niezastąpionym, co świadczy

³⁰ Kontrowersyjność nauczania programowanego starałem się uwypuklić w nrze 6 „Nowej Szkoły”, 1965, w art. „U źródeł nauczania programowanego”, s. 15 i n.

o zwycięstwie stanowiska humanistycznego. Należy bowiem pamiętać, że wykładowca, autor tekstu z jednej strony, a odbiorca, czytelnik, słuchacz z drugiej, to nie automaty, czyli maszyny samosterowne, ale autonomy, a więc układy homostatyczne, samoregulujące się, receptorowo-efektorowe. Mają mózg-korelator, dzięki któremu działają zgodnie ze swoim interesem, z myślą o własnym bezpieczeństwie i rozwoju. Posiadają świadomość i tym górują nad maszyną i podręcznikiem programowanym. Bo maszyna ucząca — to automat odpowiadający tą samą reakcją na ten sam bodziec. Człowiek zaś — to autonom, który wybiera spośród wielu elementów korelacyjnych, zwanych rejestratorami i estymatorami. Owad posiada ich kilkanaście tysięcy, nowoczesna maszyna matematyczna milion, a człowiek około 15 miliardów. Z punktu widzenia humanistycznego ważne jest nie to, czy automat lepiej wykona robotę niż człowiek, ale to, co człowiek potrafi osiągnąć w ramach swych ludzkich możliwości. Z dwóch jednakowo pięknych utworów poetyckich ważniejszy dla badacza humanisty będzie wiersz stworzony przez człowieka niż wiersz sfabrykowany przez maszynę.³¹

Gdyby maszyny cybernetyczne miały dokonać rewolucji w duchu antyhumanistycznej technokracji, roboty zastąpiłyby arcymistrzów przy stolikach szachowych, a telewizory wyparłyby nauczycieli ze szkół. „L'Humanité” skrytykowała swego czasu degaullistowskiego ministra oświaty zmierzającego do zastąpienia nauczycieli telewizorami z braku kadr. Kadry należałoby pozyskać stworzeniem lepszych warunków materialnych i sprawniejszą selekcją zawodową, aparaty i maszyny natomiast — to istotna pomoc nauczyciela, ale nie wyręka.³² To tylko proteza ludzkich kończyn, organów zmysłów i mózgu, pozbawiona psychiki, świadomości, osobowości, czyżby więc mogła wyprzeć człowieka? Wizja buntu uświadomionych maszyn przeciw człowiekowi — to raczej temat groteski rysunkowej.³³

Nic zaś chyba tak nie potrafi zafascynować ucznia i nastawić go do odbioru informacji, jak żywy nauczyciel z krwi i kości, pedagog z prawdziwego zdarzenia. Nauczyciel, którego może zastąpić maszyna, zasługuje na to, by go zastąpiła³⁴, jak mówią rzecznicy nauczania programowanego w Ameryce.

³¹ M. Mazur: *Cybernetyka a sztuka*, „Nowa Kultura”, 1962; nr 27. *Cybernetyka a humanitaryzm*, „Argumenty”, r. 1963; nr 4. *Myślenie maszyn*, „Problemy”, 1963, nr 9, s. 535 i n.

³² L. Jeanpierre: *La TV scolaire*, „Humanité Dimanche”, 1963, nr 775, s. 7. Dodatek niedzielny do „L'Humanité” z dnia 30 VI 1963. Por. rozważania M. Kozakiewicza: *Maszyna contra nauczyciel*, „Nowa szkoła”, 1962, nr 3, s. 43 i n.

³³ Por. autoryzowany wywiad z prof. H. Greniewskim *O cybernetyce*, „Przekrój”, 1963, nr 955. Rozmawiał J. Pomorski.

³⁴ Za W. Okoniem: *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, s. 24.

7. TYPY RECEPCYJNE

Wobec tyłu zmiennych warunkujących postawę recepcyjną wyłania się postulat ustalenia osobowościowych typów recepcyjnych. W miarę możliwości należałoby tu uwzględnić rolę środowiska i wpływów społecznych, osobowości odbiorcy bowiem nie można odrywać od całokształtów wzajemnie powiązanych zjawisk, wciąż zmieniających się drogą rozwoju i konfliktów.

Zasadniczą pomoc okazać tu może nowoczesna psychologia materialistyczna traktująca psychikę jako całokształt procesów odzwierciedlania rzeczywistości i działania w niej. Zgodnie z tezą Szewczuka — przyświeca tak pojętej psychologii „dialektyczny schemat obiektywny” opierający się na metodzie obiektywnej. Odrzucić więc należy oparte na metodzie subiektywnej tak modne do niedawna schematy, jak: psychofizyczny, psychofizjologiczny, introspekcjonistyczny i behawiorystyczny.³⁵

Wydaje się, że niektórych eksperymentatorów zachodnich uwiiodła metoda subiektywna w drobiazgowym, aptekarskim niemal rozróżnianiu poszczególnych typów recepcyjnych w zależności od subiektywnych schematów. Typy te wyodrębniano na podstawie wyizolowanych i uproszczonych testów spostrzeżeniowych. Czy więc tak sklasyfikowane typy recepcyjne można brać pod uwagę w badaniach nad recepcją tekstów, będących strukturalną i funkcjonalną kombinacją elementów prostych?

Poza tym — jak już wyżej nadmieniono — inne są prawa recepcji tekstów naukowych, a inne literackich: pierwsze wymagają rozumienia pojęciowego, drugie — nie tylko pojęciowego, ale i wyobrażeniowo-emojonalnego, utwór literacki bowiem jako swoisty typ wypowiedzi językowej jest tworem wielowarstwowym. W badaniach zaś wiele warstw, wyróżnionych przez R. Ingardena³⁶, trzeba z konieczności pominąć.

M. D. Vernon rejestruje następujące typy recepcyjne w układzie dychotomicznym:³⁷

1) *syn t e t y k i a n a l i t y k*; pierwszy odbiera treść jako integralną całość, drugi rozbija ją na części, nie dostrzegając nieraz powiązań i wzajemnych relacji;

2) *t y p s u b i e k t y w n y i t y p o b i e k t y w n y*; pierwszy recypuje więcej elementów, ale mniej adekwatnie, czyli bardziej deformuje w przeciwieństwie do drugiego, który odbiera mniej informacji, ale dokładniej, nie doszukuje się bowiem jak tamten podtekstu i luk, by je intuicyjnie wypełniać;

3) *t y p z a d u f a n y i t y p p r z e z o r n y*; pierwszy żywi głębokie przeświadczenie, że wystarczy mu rzut oka, by uchwycić całą treść,

³⁵ W. Szewczuk: *Psychologia*, t. I, Warszawa 1962, ss. 128, 132.

³⁶ Ingarden: *op. cit.*, s. 52 i n.

³⁷ Vernon: *op. cit.*, s. 222 i n.

w której dopatruje się nawet elementów nieistniejących — w przeciwieństwie do typu drugiego, pełnego wahań, recypującego po jednym elemencie i skłonnego do odtwarzania mniejszej liczby elementów, niż rzeczywiście odebrał (eksperymenty F. C. Bartletta);

4) *introwertyk i ekstrawertyk*; pierwszy łatwiej odbiera teksty o charakterze syntetycznym, drugiemu idzie lepiej z recepcją tekstów analitycznych;

5) *typ impulsywny i typ powściągliwy*; pierwszy — o usposobieniu zazwyczaj aktywnym, agresywnym i bojowym — odbiera informacje w tempie szybkim i równym, wykazując bystre rozeznanie w ogólnym sensie treści; drugi — raczej pasywny i podatny na wpływy, skryty, zamknięty, uległy i skłonny do rezygnacji — wskazuje słabnące tempo recepcji, gubiąc się w szczegółach i niejasnościach, pesząc się, denerwując i pasjonując (eksperymenty G. S. Kleina);

6) *liberalista i formalista*; pierwszy wykazuje w swych kontrolnych wypowiedziach porecepcyjnych więcej swobody i polotu, zdobywając się na oryginalną, częstokroć osobliwą interpretację nie wolną od imaginacji, a nawet metafizyki, drugi natomiast ogranicza się do oznajmień zwięzłych, stereotypowych, obiektywnych i dokładnych bez polotu i imaginacji, co wynika z braku pewności siebie i animozji do wszelakich dwuznacznych i niepewnych sytuacji (eksperymenty G. S. Kleina);

7) *abstrakcjonista i realista*; pierwszy zdradza tendencję do odrywania się od treści obiektywnych, z którymi myli osobiste przekonania, wrażenia i doznania; drugi nie traci kontaktu z odbieranymi informacjami, ufając bardziej temu, co widzi i słyszy, niż temu, co czuje i doznaje. A zatem pierwszy góruje nad drugim aktywnością, niezależnością, tupetem i pewnością siebie, drugi zaś jest skłonny raczej do postawy heteronomicznej niż autonomicznej i zdradza nieśmiałość, lękliwość, brak wiary w siebie, czego rezultatem jest recepcja uboższa, ale minimalnie zniekształcona (eksperymenty H. A. Witkina i współpracowników).

Wszystkie te podziały dychotomiczne przypominają klasyfikację typów umysłowych Bineta i Junga, sprowadzić więc je można do jednego podziału na typy: *subiektywny* (podmiotowy) i *obiektywny* (przedmiotowy). Pierwszy — skoncentrowany na własnym ja, grawituje ku wrażeniom podmiotowym i przeżyciom osobistym, wywołanym przez kontakt z rzeczywistością, stąd postawa obserwacyjno-interpretatorska i fantazyjno-uczuciowa. Drugi — nastawiony na fakty i opis erudycyjny otaczającej rzeczywistości — abstrahuje od własnego ja.³⁸

Wniosek: w typie subiektywnym zlewają się cechy syntetyka, zadu-

³⁸ S. Baley: *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Lwów—Warszawa, ss. 310—311.

fanego, introwertyka, impulsywnego, liberalisty, abstrakcjonisty; w typie obiektywnym odnajdujemy analityka, ekstrawertyka, formalistę, powściągliwego, przezornego, realistę.

Są to dwa typy zarówno umysłowe, jak recepcyjne, a swoistą dla nich postawę recepcyjną dostrzec można w recepcji literatury na przestrzeni wieków. Typ subiektywny dominuje w epokach romantycznych, hołdujących uczuciowości, liryzmowi, alegoriom i symbolom (średniowiecze, barok, romantyzm). Typ obiektywny przewodzi w epokach klasycystycznych tchnących realizmem i racjonalizmem (renesans, oświecenie, pozytywizm, realizm).

Recepcja dzieł sztuki wiąże się z procesami twórczymi, w których między twórcą a odbiorcą zachodzi sprzężenie zwrotne. Stąd owa prawidłowość następstwa epok kulturalnych na podłożu, oczywiście, procesów historyczno-społecznych. Epoki te układają się w dwa szeregi: 1) homogeniczny (epoki jednorodne oddzielone od siebie epoką przeciwstawną); 2) heterogeniczny (epoki sąsiadujące, przeciwstawne). Dominanta typu subiektywnego bądź obiektywnego wyciska swe piętno na tekstach literackich w treści (temat i idea) i w formie (kompozycja i język). W epokach romantycznych oderwanie od rzeczywistości i idealizm odzwierciedlają się w aformizmie i języku elitarnym. W epokach klasycystycznych uwidacznia się postulat związku z rzeczywistością, kontaktu z masami i komunikatywności formy, klarowności strukturalnej i przystępności konstrukcji stylistyczno-językowych.³⁹

Cykl rozwojowy, uwidoczniiony przez powyższą teorię procesu historyczno-literackiego i analizę postaw recepcyjnych dominujących w poszczególnych epokach, dowodzi słuszności tez materializmu historycznego. Rozwój wzajemnie ze sobą powiązanych zjawisk następuje przez ilościowe narastanie w łonie danej epoki elementów jej przeciwstawnych, które rozrastając się burzą stare formy i dają nową jakość, nową epokę. Poprzez nieustanny ruch i walkę przeciwieństw wiecznie rodzi się nowe, nie tylko niszcząc wsteczne elementy starego, ale przyjmując postępowe elementy przeszłości w procesie kontynuacji twórczej.

8. SUBIEKTYWNA PREFERENCJA METOD A OBIEKTYWNE WYNIKI RECEPCJI

O ważności kierowania procesem recepcji świadczą fakty niezgodności między tym, co wolą uczniowie i studenci, a tym, co daje najlepsze wyniki. Innymi słowy: subiektywna preferencja metod prezentacji treści nie pokrywa się z optymalnymi wynikami recepcji tejże treści.

Znamienne są wyniki badań E. J. Newtona, podane w artykule

³⁹ Por. rozważania J. Krzyżanowskiego w art. *Alegoria w prądach romantycznych*, „Przegląd Humanistyczny”, 1962, nr 5, ss. 5—6.

o wpływie wyboru metody przez uczących się na wyniki uczenia się.⁴⁰ Badani — to uczniowie szkoły lotniczej w Texas w roku 1957, 18-letni maturzyści lub byli studenci. Wszyscy otrzymali najpierw test przed-recepcyjny (*pretest*), sondujący ich aktualne wiadomości wiążące się z tematyką testu recepcyjnego (*posttest*). Z kolei podzielono ich na trzy grupy: 1) opowiadających się za wykładem; 2) przedkładających czytanie; 3) deklarujących, że im wszystko jedno, czy mają się zapoznać z tekstem wykładanym, czy też czytany.

Każdą z tych trzech grup podzielono losowo na dwie połowy, z których jedna słuchała tekstu recepcyjnego z taśmy, druga zapoznawała się z nim przez czytanie.

Tekst składał się z 7 akapitów. Po każdym akapicie zawierającym 400 słów kandydat otrzymywał na piśmie pytania dystraktoryczne (z kilku odpowiedziami gotowymi, z których tylko jedna była prawidłowa). Czytanie (słuchanie) akapitu trwało dwie i pół minuty, po czym kandydat miał do dyspozycji dwie i pół minuty na odpowiedź.

Na podstawie punktacji według liczby odpowiedzi poprawnych (z uwzględnieniem danych z testu przedrecepcyjnego) podzielono kandydatów na słabszych (niżej średniej) i mocniejszych (wyżej średniej).

Z kolei przystąpiono do analizy czynnikowej uwzględniającej następujące zmienne: 1) preferencja (wybór: czytania — wykładu — bez różnicy); 2) poziom kandydatów (słabsi — mocniejsi); 3) metoda prezentacji tekstu (czytanie — wykład).

A oto wyniki analizy:

1) wybór metody, a więc uwzględnienie preferencji kandydata, tylko nieznacznie podnosi wskaźnik jego recepcji;

2) w grupie kandydatów mocniejszych różnica między wskaźnikiem recepcji wykładu i wskaźnikiem recepcji lektury była większa na korzyść czytania niż w grupie słabszych;

3) recepcja tekstów czytanych daje daleko wyższe wskaźniki niż tekstów wykładanych.

Rzecz charakterystyczna: 40% opowiedziało się za wykładem, 20% za lekturą, a 40% oświadczyło, że metoda prezentacji tekstu nie robi różnicy.

Zdaniem Greena⁴¹ — zdolniejsi studenci i wprawni czytelnicy wolą

⁴⁰ E. J. Newton: *Personal Preference for Method as a Factor in Learning*, „Journal of Educational Psychology”, 1962, nr 1, ss. 43—47. Tamże szereg pozycji w wykazie bibliograficznym (references), dotyczących recepcji tekstów zależnie od metody prezentacji.

⁴¹ E. B. Green: *The Relative Effectiveness of Lecture and Individual Reading as Methods of College Teaching*, „Genetic Psychology Monographs”, 1928, nr 4, ss. 459—563. Tenże: *Certain Aspects of Lecture Reading, and Guided Reading*, „School and Society”, 1934, nr 39, ss. 619—624; za Newton: *op. cit.*, s. 47.

czytanie, podczas gdy przeciętni i słabi — wykład. Potwierdza to wyniki badań Newtona, który stwierdza, że 47% kandydatów opowiadających się za czytaniem należy do grupy mocniejszych, podczas gdy spośród zwolenników wykładu tylko 38% znalazło się wśród mocniejszych. Niemniej jednak 52% badanych, którym metoda jest obojętna, wywodzi się też z grupy mocnych.

Tu jednak nie wolno zapominać o obiektywnych okolicznościach wpływających na kandydata w konkretnej sytuacji. Sam Newton zaznacza, że zarówno wybór metody czytania przez zdolniejszych, jak lepsze wyniki recepcji czytania wpływać mogą ze swoistości szkół lotniczych, gdzie elementy wizualne dominują nad audytywnymi, a poza tym taśma magnetofonowa nie była czynnikiem atrakcyjnym. Należałoby podobne badania powtórzyć z żywym atrakcyjnym wykładowcą. Może by wtedy wskaźnik wyboru i recepcji przechylił się na stronę wykładu. Z drugiej strony uatrakcyjnienie tekstu tabelami, wykresami, ilustracjami, odsyłaczami i przypisami (elementy dość ważne w lotnictwie) mogłoby również podnieść wskaźnik recepcji tekstów czytanych.

Jeśli chodzi o zasygnalizowane już na tym miejscu badania recepcji w studiach nauczycielskich, można przypuszczać, że wskaźnik recepcji wśród grup czytających samodzielnie lub pod kierunkiem mógłby być jeszcze wyższy, gdyby badani dysponowali drukowanymi czy choćby lepiej powielonymi tekstami.

Newtonowi można jeszcze wytknąć, że pytania sprawdzające recepcję poszczególnych akapitów tekstu dają wyłącznie obraz sprawności w wyodrębnianiu elementów, nie odzwierciedlając umiejętności wiązania i zestawienia ich przez badanych.

Wymienione badania w studiach nauczycielskich pokrywają się w pewnym sensie z wynikami Newtona, skoro:

1) słuchacze studiów nauczycielskich o słabych wskaźnikach recepcji antycypowali, że recepcja wykładu wypadnie im lepiej;

2) słuchacze o najlepszym wskaźniku recepcji wykazali predylekcję do czytania samodzielnego;

3) czytanie (zarówno samodzielne, jak wspólne pod kierunkiem, czyli stataryczne) daje lepszy wskaźnik recepcji niż wykład zarówno pod względem wyodrębniania faktów i uogólnień, jak ich wiązania.

W świetle powyższych rozważań nasuwa się na myśl pewna sugestia: oto osobniki leniwsze, bardziej ociążałe i mniej wyrobione intelektualnie idą po linii najmniejszego oporu, woląc bardziej wykład niż czytanie, które wymaga samodzielnego i intensywniejszego wysiłku. A zatem proces kształtowania postawy recepcyjnej wychowanków powinien przebiegać drogą stopniowego przechodzenia od form wykładowych poprzez czytanie głośne i wspólne pod kierunkiem aż do lektury samodzielnej.

9. POSTAWA RECEPCYJNA W ŚWIETLE AUTOANALIZY STUDENCKIEJ

Wyżej wspomniano już co prawda, że subiektywne przeświadczenie o własnych możliwościach odbiega częstokroć od efektów obiektywnych, niemniej jednak warto by zapoznać się z niektórymi wypowiedziami słuchaczy studiów nauczycielskich na temat własnej postawy recepcyjnej — głównie w toku zajęć wykładowych.

W myśl tych założeń przeprowadzono badania ankietowe wśród słuchaczy studiów nauczycielskich w Lublinie i Rzeszowie w latach 1960—1961 (filologia polska). Do badań wybrano trzy drugie (kończące) roczniki i jeden pierwszy (rozpoczynający studia).

Dla scharakteryzowania badanych niechaj posłużą następujące dane liczbowe.

Liczba badanych — 146, w tym 114 kobiet, 32 mężczyzn. Wiek — w granicach od 19 do 27 lat. Ze środowiska chłopskiego rekrutowało się 45%, z inteligenckiego — 28%, z robotniczego — 27%. 96,5% ukończyło liceum ogólnokształcące, 3,5% — inne szkoły średnie.

Jako przyczyny wstąpienia do studium nauczycielskiego podawano (szeregując kilka jednocześnie według ważności):

1) krótkotrwałość studiów (tylko 2 lata)	55%
2) zamiłowanie do zawodu	54%
3) trudności materialne nie pozwalające na studia wyższe	50%
4) przeświadczenie o braku uzdolnień do studiów wyższych	21%
5) niedostanie się na studia wyższe	21%
6) przypadek	17%
7) ratowanie się przed służbą wojskową	50% mężczyzn.

Z wypowiedzi ankietowych wynika, że 64% skupia się z łatwością w czasie zajęć, 36% — z trudnością. Rzadko zamyśla się w czasie wykładu 58%, często 37%, wcale nie — 5%. Jako najczęstsze powody zamyslenia się podają badani następujące — według kolejności od najczęstszych do rzadziej występujących:

- zmartwienia rodzinne;
- przeżycia osobiste;
- marzenia o przyszłości;
- troska o przyszłość zawodową i życiową;
- nudny wykład;
- myśl o egzaminach;
- brak zainteresowania przedmiotem;

Na wzmożenie uwagi wpływa natomiast:

- zainteresowanie przedmiotem;
- sposób wykładania i osoba wykładowcy;
- wymagania wykładowcy;
- brak podręcznika;
- dobry, pogodny nastrój.

Jeśli chodzi o cechy wykładowcy pomagające w należytej recepcji, badani szeregują je następująco, wymieniając kilka po kolei według ważności:

- | | |
|--|-------|
| 1) dobra dykcja wykładowcy | — 55% |
| 2) jasność i precyzja wykładu | — 46% |
| 3) utrwalanie i powtarzanie przez wykładowcę | — 42% |
| 4) egzemplifikacja | — 34% |
| 5) humor i dygresje odprężające | — 28% |
| 6) wolne tempo wykładu | — 26% |
| 7) rzetelna wiedza wykładowcy | — 23% |
| 8) postawa i prezencja wykładowcy | — 17% |

W przeciwieństwie do powyższych walorów wysuwają badani następujące cechy wykładowcy jako najczęściej przeszkadzające w recepcji:

- | | |
|-----------------------------------|-------|
| 1) zbyt szybkie tempo mówienia | — 51% |
| 2) zła dykcja | — 46% |
| 3) nudny wykład | — 39% |
| 4) bezplanowość wykładu | — 17% |
| 5) słabe przygotowanie wykładowcy | — 13% |
| 6) brak egzemplifikacji | — 11% |
| 7) nawykowe wtręty językowe | — 8% |

Gdyby można było na podstawie powyższych danych scharakteryzować determinanty postawy recepcyjnej, widzianej oczami samych studentów, na czoło należałoby wysunąć elementy zewnętrzne, formalne, konkretne, apelujące do wrażeń i spostrzeżeń przede wszystkim, angażujące mechanizm myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Nienaganna dykcja, przejrzysta i planowa kompozycja, cząstki powtarzające się i utrwalające, wmontowywanie przykładów unaoczniających i wtrętów anegdotycznych, wygląd wykładowcy — to przecież zalety formy, niejako oprawy, podczas gdy treść wykładu — uzmysławiana w procesie recepcji — nie jest dla studenta lat młodszych istotna, przynajmniej jeśli chodzi o treści abstrakcyjno-pojęciowe.

Nim dalsze badania wskażą, o ile zmienia się pogląd studentów na postawę recepcyjną na starszych rocznikach, dydaktyka na podstawie już tylko danych, ukazanych wyżej, może wysnuć ciekawe konkluzje. Dotyczyć one będą w pierwszym rzędzie takiego sterowania informacją, by zmobilizować postawę recepcyjną, do czego niezbędna jest owa wyżej wymieniona oprawa ze wszelkimi środkami audiowizualnymi włącznie. Czy kadra nauczająca potrafi na tyle wpływać na życie studentów, by wykluczać zasygnalizowane przez studentów przeżycia osobiste mącające recepcję, trudno na razie orzec.

10. WNIOSKI DYDAKTYCZNE

„Jeśli studentów należyście przygotowano do wykładów drogą lektury i dyskusji nad głównymi tezami, wówczas wykażą znaczną aktywność umysłową w toku wykładu połączonego z rzucaniem pytań problemowych. Wykład współczesny

zdradza tendencję do przedzierzganiania się w dyskusję między wykładowcami a studentami, którzy mają w razie wątpliwości zgłaszać różne pytania.”⁴²

Tak scharakteryzowany wykład stwarza warunki bezpośredniego kontaktu osobistego dla obu stron (sprzężenie zwrotne). Nie ograniczając się wyłącznie do podawania informacji, przechodzić może w dialog wewnętrzny lub zewnętrzny, roztrząsający problemy, lub w pracę pod kierunkiem i ćwiczenia — zależnie od treści materiału naukowego i postawy recepcyjnej słuchaczy. Stawia to nowe zadania nie tylko kadrze nauczającej za pomocą żywego słowa, ale także autorom tekstów, którzy w odpowiedniej proporcji winni łączyć naukową informację konwencjonalną z wywoodem problemowym i dialogową formą udratyzowanego traktatu. Formę taką stosował już ongiś Sokrates, Ksenofont, Platon i inni. Uwspółcześnił ją w pewnym sensie T. Brameld w końcowej części swej publikacji omawiającej krytycznie progresywizm, esencjalizm i perenializm, którym przeciwstawia własną koncepcję: rekonstrukcjonizm. Zakończenie to jest właściwie dialogiem wewnętrznym autora pod maską dialogu zewnętrznego rzeczników różnych kierunków.⁴³

Jak wykazały badania, jedne treści wywołują właściwą postawę recepcyjną, gdy są podawane drogą żywego słowa, inne — gdy się je utrwała w druku, stąd konieczność modyfikacji skryptów i podręczników zarówno z punktu widzenia treści i struktury, jak formy stylistyczno-językowej i graficznej.

Badania nad postawą recepcyjną i wynikami recepcji poszczególnych faktów i uogólnień zawartych w tekstach, czytanych samodzielnie lub pod kierunkiem, wykazały, że następujące czynniki szczególnie mobilizują postawę recepcyjną⁴⁴:

- 1) wyrazista struktura uzewnętrzniająca się w konfiguracji graficznej, alineacji, punktacji (np. przy wyliczeniach);
- 2) wiązanie i zestawienia kontrastowe poszczególnych elementów;
- 3) pobudzający wstęp cząstki logicznej (np. rozdziału, akapitu);
- 4) jednoznaczna terminologia;
- 5) poprawna redakcja (zdania klarowne, niedługie, komunikatywne, bez zdań nawiasowych lub wplecionych i bez balastu wyrazów obcych);
- 6) nienaganny druk;
- 7) pytania rekonstruujące (ang. *revision questions*) w obrębie tekstu lub przed nim i po nim — obok pytań problemowych, zagadnień i zadań;

⁴² H. N. Rivlin, H. Schueler (red.): *Encyclopedia of Modern Education*, New York 1943, ss. 452—453.

⁴³ T. Brameld: *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York 1955. Por. tegoż: *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New York 1956.

⁴⁴ Dane z mojego artykułu w „Kwartalniku Pedagogicznym”, 1965, nr 2, ss. 146—148.

8) podkreślenia (uwypuklenie graficzne tez i myśli kluczowych, tabele);

9) zwarte i dobitne zasygnalizowanie treści rozdziału lub paragrafu na wstępie, zwięzłe podsumowanie w punktach na końcu.

* * *

Urozmaicenie i stosowanie szerokiego wachlarza zabiegów dydaktycznych w myśl zasady przemienności metod mobilizuje postawę recepcyjną. A poza tym im więcej powiązań pomiędzy poszczególnymi treściami kształcenia, im większe nasilenie korelacji i scalania elementów wiedzy w określone struktury, tym lepsze są wyniki dorabiania się wiadomości, umiejętności i nawyków.

РЕЗЮМЕ

Рецепция, или восприятие информации — это комплексный процесс, охватывающий умение учащихся быть внимательными, понимать и запоминать, то есть, процесс необходимый в усваивании содержания преподаваемого материала. Состояние готовности к восприятию — это состояние рецепции. Психологический анализ данного состояния требует принятия во внимание факторов эмоциональных и моральных, внимательности, слуховых и зрительных стимулов, теории информации, языкового кода, роли машин, типов рецепции. Этот анализ внушает постулат руководства состоянием рецепции в дидактическом процессе. Исследования, проведенные среди учеников и студентов, убеждают в том, что умелое руководство состоянием восприятия молодежи совершенствует результаты обучения учащихся и результаты процесса обучения, лишний же расчёт на самопроизвольное восприятие содержания преподаваемого материала часто не оправдывается.

Из вышеизложенного анализа, подтвержденного документально данными исследования процесса восприятия преподаваемого материала методом чтения лекций, общего громкого чтения под руководством, а также самостоятельного чтения, рождаются веские дидактические выводы, касающиеся способа ведения дидактических занятий, редактирования учебников и руководства самостоятельной работой, дающей самые лучшие эффекты. Эти данные автор дополнил анкетными исследованиями среди молодежи, чтобы узнать какие факторы способствуют состоянию восприятия, а какие не способствуют.

Заключительный вывод: применение широкого диапазона разнообразных дидактических мероприятий в соответствии с правилом

переменности методов мобилизует состояние восприятия. Кроме того, чем больше связи между отдельными частями преподаваемого материала, чем больше интенсивность корреляции и соединения элементов знания в определенные структуры, тем лучше результаты в приобретении знаний, умения и навыков.

S U M M A R Y

The reception of information is a complex process which includes attending, comprehending and remembering and is indispensable for the assimilation of learning matter, being due to the receptive attitude. Psychological analysis of this attitude ought to take into account emotional and moral factors, attention, auditive and visual stimuli, the theory of information, language codes, the role of machines, receptive types. The present analysis postulates the steering and controlling of the receptive attitude in the didactic process. Research conducted among school children and college students calls for skillful steering of the receptive attitude, as it raises the efficiency of learning, studying and teaching, whereas overestimating spontaneous reception and assimilation of learning matter fails frequently. The present analysis which focuses on the reception and assimilation of matter presented through lectures, supervised loud and group reading with discussion, and individual reading, suggests important didactic conclusions as to didactic methods, drawing up of text-books, supervising individual study. These findings have been supplemented by polling students with regard to shaping the receptive attitude.

The analysis presented suggests the following conclusion: the use of the greatest possible variety of didactic methods mobilizes the receptive attitude. Moreover, an increased correlation and integration of the subject matters into definite structures improves the acquiring of knowledge, skill and habits.