

Антони Маркунас

Участие Отделения русской и славянской филологии Университета им. Адама Мицкевича в Познани в усовершенствовании учителей-русистов

Studia Rossica Posnaniensia 22, 219-233

1991

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

УЧАСТИЕ ОТДЕЛЕНИЯ РУССКОЙ И СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИЙ
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. АДАМА МИЦКЕВИЧА В ПОЗНАНИ
В УСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ—РУСИСТОВ

PARTICIPATION OF THE INSTITUTE OF RUSSIAN AND SLAVIC LANGUAGES
OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ
IN THE POST-GRADUATE TRAINING OF RUSSIAN TEACHERS

АНТОНИ МАРКУНАС

АБСТРАКТ. This publication characterizes three forms of additional post-graduate training for teachers of Russian conducted by the Branch of Post-graduate Training of Teachers and the Institute of Russian of Adam Mickiewicz University in Poznań.

Antoni Markunas, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska-Poland.

Как известно, концепцию перманентного обучения уже давно распространяет ЮНЕСКО, указывая таким образом на несостоятельность точки зрения, согласно которой жизнь человека разделяется на период школьного или вузовского образования и период труда. В настоящее время люди вынуждены повышать квалификацию самостоятельно, а также в форме курсов, заочного и вечернего обучения, открытых университетов и последипломного обучения. Проблемы обучения взрослых давно находятся в поле зрения наших руководителей просвещения, а особенно много внимания уделяется подготовке и переподготовке учителей. В этой статье мы представим формы повышения квалификации учителей-русистов в Познани и роль в этом процессе Отделения русской и славянской филологии.

Учителей русского языка готовят в Польше университеты и педагогические институты. Однако, в небольших населенных пунктах, в сельских местностях все еще иногда преподают русский язык учителя с неполным высшим образованием или сразу же после получения аттестата зрелости. Поэтому существует настоятельная необходимость организовать для них курсы педагогизации. Такие годовичные курсы без отрыва от работы организуются Институтом усовершенствования учителей в Познани. Программа курсов представляется следующим образом:

1. Избранные проблемы страноведения СССР — 15 ч.
2. Избранные проблемы по русской и советской литературе — 10 ч.

3. Избранные проблемы по описательной грамматике русского языка	— 15 ч.
4. Практические упражнения по русскому языку	— 45 ч.
5. Методика преподавания русского языка	— 40 ч.
	<hr/>
	Итого — 125 ч.

Слушатели посещают образцовые уроки русского языка, присутствуют на занятиях по субботам и воскресеньям, пишут зачетную работу по „Методике преподавания русского языка”. Как показывает практика, такая форма подготовки учителей в какой-то степени промежуточно решает вопрос нехватки кадров и должна осуществляться при условии, что увеличится число занятий, а также актуализируется программа.

Что касается преподавателей с высшим образованием, то они могут совершенствовать свое профессиональное мастерство в Последипломном отделении, организуемом Институтом усовершенствования учителей и Отделением русской и славянской филологии Университета им. Адама Мицкевича. В первом случае учителя в обязательном порядке проходят стажировку сроком в три месяца в Орловском педагогическом институте. Попугно заметим, что в Польше, кроме Познани такую форму повышения квалификации русистов ведет только Петркув Трибунальский в сотрудничестве с Киевским педагогическим институтом. В Познани учителя занимаются две недели, затем три месяца учатся в Орле и по возвращении обучаются еще одну неделю. Во время познанских сессий учебный план предусматривает следующие дисциплины:

1. Избранные информации о СССР	— 6 ч.
2. Актуальные вопросы политики партии и государства	— 20 ч.
3. Научная информация	— 6 ч.
4. Избранные вопросы польско-русской контрастивной грамматики	— 18 ч.
5. Практические упражнения по русскому языку	— 6 ч.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному	— 36 ч.
7. Избранные проблемы по советской детской литературе	— 6 ч.
	<hr/>
	Всего — 104 ч.

Курсанты сдают экзамены по „Методике обучения русскому языку как иностранному” и по „Избранным вопросам польско-русской контрастивной грамматики”.

Учебный план факультета последипломной стажировки в Орловском педагогическом институте представляется следующим образом:

1. Вопросы марксистско-ленинской теории	— 14 ч.
2. Избранные вопросы советской литературы	— 50 ч.
3. Лингвострановедение и учебные экскурсии	— 46 ч.

4. Методика преподавания русского языка как иностранного	— 30 ч.
5. Русский язык	— 100 ч.
а) фонетика и орфоэпия	— 14 ч.
б) лексикология и фразеология	— 12 ч.
в) словообразование	— 12 ч.
г) морфология	— 22 ч.
д) синтаксис	— 40 ч.
6. Теоретические основы развития речи	— 20 ч.
7. Практикум по развитию речи	— 100 ч.
	<hr/>
	Всего — 360 ч.

Для стажеров предусмотрена одна последипломная работа и итоговая конференция по тематике последипломных работ.

Необходимо подчеркнуть, что эта форма обучения результативна, в частности, для разговорной речи учащихся, но не только. У них есть возможность углубить познания в области филологических, педагогических и общественных наук. Такое обучение обоснованно можно считать очень эффективным.

Последипломное образование ведется также в Отделении русской и славянской филологии Университета им. Адама Мицкевича в Познани, причем, у нас делается упор на общефилологическую переподготовку. Для этого разработана такая программа:

1. История русской и советской литературы	— 45 ч.
2. Основные проблемы современной сопоставительной лингвистики	— 30 ч.
3. Методика обучения русскому языку	— 30 ч.
4. Практикум по русской речи	— 60 ч.
5. Избранные проблемы русской и советской культуры	— 15 ч.
	<hr/>
	Итого — 180 ч

Учащиеся обязаны написать семинарскую работу по выбору из упомянутых дисциплин и сдать экзамен комиссии, представляющей преподавателей этих дисциплин.

Сравнивая интересующие нас программы, легко заметить, что программа, составленная в Институте усовершенствования учителей, в большей мере готовит их к следующему этапу — к экзаменам на степень профессиональной специализации. В Польше имеются три степени и, кстати, они связаны не только с определенным престижем, но и поощряются материально. Желающие получить соответствующую степень подвергаются дополнительной оценке, должны провести два показательных урока перед комиссией и после успешного исхода предварительной селекции сдать теоретический экзамен комиссии, состоящей из сотрудников Института и Отделения.

Как видно из сказанного, Отделение русской и славянской филологии тесно

сотрудничает в деле повышения квалификации учителей-русистов, принимая непосредственное участие во всех формах образования. Научные работники Отделения ведут большинство занятий, консультируют слушателей, принимают экзамены, посещают уроки, способствуя, таким образом, достижению надлежащего уровня переподготовки. Думается, что такое сотрудничество полезно для обеих сторон, ибо помогает по-новому взглянуть на иерархию целей обучения и адекватные требования в вузовском образовании студентов, особенно студентов-заочников, которыми преимущественно являются учителя русского языка.

В заключение хочу сказать, что при повышении квалификации только часть проблематики реализуется на занятиях или во время консультаций. Учащиеся под руководством преподавателей сами должны ознакомиться с указанной литературой, а затем отчитаться перед группой или перед ведущим занятием, то есть, необходимо здесь сочетать образование с самообразованием.

PARTICIPATION OF THE INSTITUTE OF RUSSIAN AND SLAVIC LANGUAGES
OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ IN THE POST-GRADUATE
TRAINING OF RUSSIAN TEACHERS

by

ANTONI MARKUNAS

Summary

This publication contains information on improving qualifications of the teachers of Russian in the Poznań region. Post-graduate teaching of Russian teachers takes part in the following forms: The Subject-Methodological Study for teachers with secondary and college education or with full higher (university) education but for those who are not Russian majors, Post-graduate Study for those who have M. A. in Russian with the participation of the Pedagogical Institute in Orel. These studies are conducted by the Institute of Further Education for Teachers in Poznań. Post-graduate Studies were also organized by the Institute of Russian and Slavic Languages of Adam Mickiewicz University whose workers take an active part in all the above mentioned forms of post-graduate training.

PSYCHOLOGICZNE I DYDAKTYCZNE ASPEKTY PERCEPCJI
TEKSTU OBCOJĘZYCZNEGO

PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC ASPECTS OF PERCEPTION
OF THE FOREIGN LANGUAGE TEXT

TADEUSZ PACHOLCZYK

ABSTRACT. In this article the author took up the problems of perception and understanding of the foreign language graphic text both from the psychological and didactic aspect. The main aim of this article is the presentation of regularities connected with understanding the text and against this background showing some didactic implications which are the basis for improvement of the glottodidactic process.

Tadeusz Pacholczyk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska-Poland.

Implikacje dydaktyczne wynikające z analizy psychologicznej szeregu zagadnień związanych z nauczaniem i uczeniem się języka obcego stwarzają określone możliwości optymalizacji procesu glottodydaktycznego.

W niniejszym artykule* podejmujemy problematykę rozumienia w percepcji obcojęzycznego tekstu graficznego zarówno w aspekcie psychologicznym, jak i dydaktycznym.

Celem artykułu jest przedstawienie podstawowych prawidłowości związanych z percepcją i rozumieniem tekstu graficznego i na tym tle ukazanie niektórych implikacji dydaktycznych stanowiących podstawę do optymalizacji procesu glottodydaktycznego.

Percepcja stanowi niejednolity, wieloplanowy proces. Sam termin „percepcja” ma dwojakie znaczenie. „Oznacza on, z jednej strony, obraz przedmiotu, który powstaje w rezultacie procesu percepcji, ale oznacza on także i sam proces percepcji [...]. W celu prawidłowego rozumienia percepcji, trzeba oba te aspekty – akt i treść percepcji – brać w ich jedność”¹.

* Niniejszy artykuł stanowi pogłębione i rozszerzone studium problemu zasygnalizowanego przez autora w jego wcześniejszej publikacji: *Problematyka rozumienia w percepcji obcojęzycznego tekstu graficznego*, w: *Psychologiczne podstawy nauczania języków obcych (Materiały VII Ogólnopolskiego Sympozjum Neofilologicznego)*, Katowice 1984, s. 57 - 64.

¹ С. Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*, Москва 1940, с. 198.

Percepcja i rozumienie mowy są integralnymi komponentami procesu komunikacji językowej. Wielu badaczy podkreśla, że percepcja i rozumienie stanowią jednolity proces. I tak, na przykład, W. A. Artiomow wyraża pogląd, że „[...] percepujemy mowę na podstawie jej rozumienia i rozumiemy na podstawie jej percepcji”². Jednolitość procesu wzajemnego oddziaływania percepcji i rozumienia niektórych badacze³ określają jako percepcję treści znaczeniowej (смысловое восприятие). W takim ujęciu percepcja treści znaczeniowej komunikatu językowego stanowi proces przyjęcia (receptji) i uświadomienia, realizującego się w rozumieniu albo nierozumieniu danego komunikatu.

Zagadnieniem percepcji tekstów obcojęzycznych, ustaleniem jej mechanizmów, zajmowało się w swoich pracach wielu badaczy⁴. W trakcie dalszych rozważań przedstawimy rekonstrukcję głównych prawidłowości procesu percepcji, analizowanych w cytowanych pracach.

Percepcja mowy stanowi proces psycholingwistyczny, którego rezultatem jest rozumienie i dalsze przetworzenie informacji. U podstaw percepcji leży rozpoznawanie, tj. identyfikacja odbieranego obrazu z obrazem etalonowym, przechowywanym w pamięci długotrwałej. Podczas czytania kształtowanie nawyków i umiejętności percepcji przechodzi przez kilka etapów.

Przed przystąpieniem do czytania powstaje u czytającego nieuświadomiony stan gotowości, tj. intencja do przyjęcia i przetworzenia informacji wyrażonej w formie graficznej. Ów stan gotowości jest niezbędnym warunkiem procesu czytania i uruchamia jego ogólny mechanizm. Intencja mowna jest z jednej strony oczekiwaniem na odbiór nowej informacji treściowej, z drugiej zaś – stanem gotowości do odbioru szeregów wyrazowych, stanowiących pewną uporządkowaną strukturę. Strukturze tej w kompetencji czytającego winny odpowiadać określone mechanizmy gramatyczne.

Z kolei następuje akt motoryczny (wzrokowo-mięśniowe doznania), podczas którego grafemy są syntezowane w słowa i organizowane według określonego schematu strukturalnego zdania.

Dalszym etapem jest konfrontowanie słów z pojęciami poprzez ich znaczenia, ustanawianie związków między słowami w zdaniu i określanie ich funkcji, po czym następuje wyjawienie treści komunikatu mownego i zamysłu jego nadawcy (autora).

Pełny zestaw powyższych operacji występuje w początkowej fazie kształtowania nawyków i umiejętności percepcji przy czytaniu. Wraz z kształtowaniem się tych

² В. А. Артемов, *Психология обучения иностранным языкам*, Москва 1969, с. 113.

³ И. А. Зимняя, *Смысловое восприятие речевого сообщения*. В кн.: *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*, Москва 1976, с. 6.

⁴ И. М. Берман, Н. Л. Белоцерковская, *Восприятие и переработка текста на уровне предложения*. В кн.: *Очерки методики обучения чтению на иностранных языках*, под ред. И. М. Бермана, Киев 1977; И. А. Зимняя, *Смысловое восприятие...*, op. cit.; М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая, *Основы общей методики обучения иностранным языкам*, под общей ред. М. Я. Демьяненко, Киев 1976 и др.

nawyków i umiejętności ilość operacji ulega redukcji, ponieważ działa mechanizm prognozowania.

Cechą charakterystyczną dla całego procesu percepcji jest nieustanne konfrontowanie przez czytającego odbieranego obrazu z obrazem etalonym. Gdy obrazy te są identyczne, w świadomości czytającego następuje poznawanie, natomiast gdy obrazy te nie pokrywają się – następuje korekcja według zasady sprzężenia zwrotnego, tj. impulsy ośrodków kory mózgowej docierają do analizatora wzrokowego w celu otrzymania powtórnych doznań. Jeśli w pamięci długotrwałej nie ma odpowiedniego obrazu etalowego, to następuje odrzucenie obrazu percypowanego. Istnieje szereg przyczyn powodujących, że obraz percypowany nie pokrywa się z obrazem etalonym. Mogą to być nietrwałe związki asocjacyjne między obrazem dźwiękowym i graficznym a ich znaczeniem, trudności w rozróżnianiu grafemów podczas percepcji wzrokowej, nieprawidłowe rozłożenie uwagi, zmęczenie i szereg innych.

Powyższe przyczyny mogą mieć poważne konsekwencje dydaktyczne, toteż konieczne jest ich uświadomienie dla właściwej organizacji procesu glottodydaktycznego.

Złożony proces percepcji treści znaczeniowej komunikatu językowego składa się z szeregu operacji, których sprawny przebieg wymaga od czytającego nie mniejszej aktywności myślowej aniżeli od produkującego komunikat językowy. Recypient w procesie percepcji formułuje frazy nie ze swojego materiału językowego i nie według swojej koncepcji, a z materiału językowego, który jest mu przedstawiony w kodzie graficznym przez nadawcę komunikatu. Czytający dokonuje następujących operacji: łączy kolejno litery w morfemy, morfemy w słowa, słowa w połączenia wyrazowe i zdania; wywołuje z długotrwałej pamięci i przenosi w pamięć operatywną odpowiednie obrazy w celu ich skonfrontowania i utrzymuje w działaniu, dopóki komunikat graficzny nie zostanie uświadomiony.

Złożoność percepcji w porównaniu z produktywnym użyciem języka sprowadza się do tego, że w celu adekwatnego rozumienia recypient musi przechowywać w pamięci znacznie więcej schematów połączeń wyrazowych, ponieważ są mu one przedstawione przez autora komunikatu, a nie wybierane z własnego aktywnego zapasu, jak to ma miejsce przy produkcji mowy. Warunkiem efektywności procesu percepcji jest zmagazynowanie w długotrwałej pamięci czytającego zbioru etalonów morfemów, słów, połączeń wyrazowych w ich dźwiękowym i graficznym ukształtowaniu. Można zatem skonstatować, że percepcja treści znaczeniowej jest związana również z mnemoniczną działalnością recypienta.

Zarówno produkcja, jak i percepcja mowy dokonują się przy stałej samokontroli, polegającej na zwrotnym przekazywaniu impulsów do centralnego systemu nerwowego. Samokontrola towarzyszy wszystkim działaniom i operacjom kształtowania komunikatu językowego i jego percepcji. W początkowym okresie nauczania obiektem samokontroli jest forma językowa, w następnych etapach, w wyniku ukształtowania automatyzmów mownych, obiektem samokontroli staje się struktura komunikatu, jego leksykalne wypełnienie i jego adekwatność do sytuacji komunikacji. Świa-

dome kontrolowanie językowych i mownych operacji w rezultacie treningu językowego przekształca się w intuicyjną kontrolę przy pełnej koncentracji uwagi na treści i sensie komunikatu.

Właściwa czynność językowa ma miejsce wtedy, kiedy jej celem jest wytworzenie lub percepcja komunikatu językowego. Każda czynność językowa składa się z wielu drobnych czynności, zwanych operacjami. Tak, np. czytanie zawiera operacje analizy i syntezy graficznych znaków językowych różnych poziomów, porównanie ich z pojęciami, wykrycie związków między nimi według struktury gramatycznej i syntezywanie treści.

Przedstawiony przez nas w zrekonstruowanej postaci mechanizm percepcji przy czytaniu dotyczy tylko głównych jego prawidłowości. Złożoność tej psychicznej działalności człowieka utrudnia pełne jej zbadanie. Na obecnym etapie rozwoju nauki nie istnieje określona jedna teoria percepcji mowy. Nie umniejsza to jednak znaczenia szeregu teoretycznych koncepcji procesu percepcji w licznych badaniach, których analizę podejmujemy niżej.

W różnych pracach z zakresu psychologii i psycholingwistyki badacze, zajmujący się problemem percepcji i rozumienia zjawisk językowych, ujmują to zagadnienie niejednakowo. Wyróżnia się cztery główne kierunki, określane często jako teorie, które dotyczą percepcji i rozumienia mowy. Są to następujące teorie: akustyczna, motoryczna, analizy przez syntezę i analityczno-syntetyczna.

Tradycyjna akustyczna teoria percepcji mowy wychodzi z założenia, że potok mowy jest przyswajany w sposób segmentalny, krok za krokiem. Aby zidentyfikować poszczególne segmenty komunikatu, trzeba odwołać się do przechowywanych w pamięci odpowiednich obrazów etalonowych. Identyfikacja prowadzi od najprostszyc elementóv do bardziej złożonych⁵.

Przeciwstawieniem akustycznej teorii percepcji mowy jest teoria motoryczna, określana również jako artykulacyjna. Teoria ta zakłada, że podczas percepcji cechy sensoryczne wywołują pewną aktywność, w wyniku której topologiczne parametry percypowanego ciągu wypowiedzi są modelowane w mowno-słuchowym systemie odbiorcy i tylko w ten sposób dokonuje się ich identyfikacja. Dla percepcji mowy jest więc konieczny udział aparatu artykulacyjnego, w rezultacie czego między słuchowym a językowo-kinetycznym analizatorami ustala się trwały związek funkcjonalny⁶.

Teoria analizy przez syntezę występuje w dwóch wariantach: „od dołu do góry” i „od góry do dołu”. Model „od dołu do góry” po raz pierwszy został przedstawiony we współczesnej literaturze psycholingwistycznej w pracach M. Halle i K. N. Stevensa⁷. Model ten jest równocześnie modelem produkcji mownej, ponie-

⁵ А. А. Леонтьев, *Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969, с. 118 - 119.

⁶ А. А. Леонтьев, *Слово в речевой деятельности*, Москва 1965, с. 104 - 108.

⁷ M. Halle, K. N. Stevens, *Speech Recognition: a model and a program for research. The structure of language. Readings in the philosophy of language*, Englewood Cliffs 1964.

waż teoria analizy przez syntezę w ścisłym znaczeniu stanowi „teorię dla nosiciela języka, a nie dla mówiącego i słuchającego oddzielnie [...]. Odbiorca na podstawie odebranego na wejściu sygnału produkuje sygnał wewnętrzny porównywalny z sygnałem percypowanym. Pierwsza próba może być błędna; jeśli tak, to dokonuje się poprawki, którą wykorzystuje się jako podstawę do następnych przypuszczeń, które mogą być dokładniejsze. Ten cykl powtarza się (z reguły bez udziału świadomości) dopóty, dopóki słuchający nie dokona wyboru, odpowiadającego wymaganiom [...]. Wyjście to nie przetransformowany wariant wejścia, ale program, który należy realizować, aby stworzyć wewnętrzny obraz, niezbędny dla porównania”⁸.

Późniejszym wariantem teorii analizy przez syntezę jest teoria N. Chomsky’ego oparta na zasadzie „od góry do dołu”. Przedstawiciele tej teorii uważają, że „proces rozumienia przedstawionej wypowiedzi po części sprowadza się do skonstruowania wewnętrznego obrazu, jego pełnej charakterystyki strukturalnej [...]. Słuchający [...] odbiera pewien twór idealny, odpowiadający realnie słyszanemu sygnałowi i wytwarzany za pomocą fonologicznej części gramatyki słuchającego na podstawie syntetycznej charakterystyki strukturalnej, którą ten ostatni przypisuje wskazanemu sygnałowi”⁹.

W szeregu pracach, przede wszystkim badaczy radzieckich, rozwija się czwarta teoria percepcji mowy — analityczno-syntetyczna. Według tej koncepcji percepcja mowy zaczyna się od pierwszej syntezy, z kolei następuje analityczne poznanie, po czym podsumowująca wewnętrzna synteza — etap pełnego rozumienia¹⁰.

Porównanie i analiza czterech głównych teorii percepcji mowy wskazuje na to, że ich autorzy i zwolennicy badają różne aspekty tego samego zjawiska. Dlatego też spór o większej lub mniejszej wartości naukowej określonej teorii wydaje się niecelowy. Jednakże z naszego punktu widzenia istota percepcji i rozumienia najpełniej i najwszechstronniej jest przedstawiona w teorii analityczno-syntetycznej. Umiejętnie połączono w niej wszystkie przedstawione uprzednio teorie (tj. akustyczną, motoryczną i oba warianty analizy przez syntezę). Według teorii analityczno-syntetycznej rozumienie obcojęzycznego tekstu, który zawiera nowe jednostki językowe i mowne, przebiega według kolejno następujących po sobie etapów. W pierwszym etapie u recypienta powstaje mgliste, niewyraźne wyobrażenie o sensie całego komunikatu. Jest to tak zwana pierwotna synteza, która nie zadowala czytającego. Następuje drugi etap rozumienia — analityczny, który jest związany z rozwiniętą artykulacją w mowie wewnętrznej, a często i mowie zewnętrznej. Mowa zewnętrzna ma miejsce wtedy, kiedy nawyki i umiejętności percepcji nie są jeszcze ukształtowane, tj. w początkowym okresie czytania. Znaczenie artykulacji, według badań psychologicz-

⁸ Дж. Миллер, *Психоллингвисты*. В кн.: Теория речевой деятельности (проблемы психоллингвистики), Москва 1968.

⁹ Н. Хомский, *Логические основы лингвистической теории*. В кн.: Новое в лингвистике, вып. IV, Москва 1965, с. 569.

¹⁰ А. Н. Соколов, *Внутренняя речь и мышление*, Москва 1968.

nych¹¹, polega na tym, że z jednej strony opóźnia ona proces rozumienia, ale z drugiej – pomaga lepszemu uchwyceniu sensu wypowiedzi. Oprócz tego artykulacja pozwala lepiej zapamiętać materiał i utrzymać go w pamięci operatywnej a pośrednio także w pamięci długotrwałej. Jest to szczególnie ważne przy percepcji pierwotnej. Trzeci etap ma charakter syntetyczny i jest to etap pełnego rozumienia komunikatu.

Wszystkie opisane wyżej teorie percepcji mowy podkreślają bardzo ważny dla dydaktyki fakt, iż proces percepcji mowy jest czynnością aktywną, w której istotną rolę odgrywają operacje intelektualno-antycypacyjne.

W trakcie dalszych rozważań omówimy bliżej zagadnienie rozumienia w percepcji obcojęzycznego tekstu graficznego zarówno w aspekcie psychologicznym, jak i dydaktycznym.

Psychologiczny proces, jakim jest rozumienie, należy do pojęć trudnych do określenia. Jednoznaczne jego określenie utrudnia fakt, że termin „rozumienie” stosowany jest do charakterystyki różnych zjawisk, rozpatrywanych we wzajemnych stosunkach. Mówi się, na przykład, o rozumieniu słów, połączeń wyrazowych, zdań, gdy w termin „rozumienie” wkłada się proces wiązania formy z odpowiadającym jej znaczeniem. Można też mówić o rozumieniu treści, o rozumieniu sensu, istoty rzeczy etc. Nawet w pracach, które dotyczą zagadnień psychologii nauczania języków obcych, można znaleźć w pewnym sensie drugorzędne, ogólne aspekty rozumienia. Dotyczy to również rozumienia tekstu. Na przykład mówi się o rozumieniu drukowanego albo pisanego tekstu jako o wyjawieniu związków i stosunków przekazywanych za pośrednictwem formy językowej. W takim ujęciu nie wiadomo o wyjawienie jakich związków i stosunków chodzi, czy o związki między słowami i określonymi przez nie pojęciami, czy też o związki między wyrażonymi w pojęciach ideami itp.

Mimo szeregu różnic w istniejących koncepcjach rozumienia tekstu¹², można jednak wyróżnić następujące wspólne podstawowe cechy:

- rozumienie obcojęzycznego tekstu stanowi wielostopniowy proces;
- każdy ze stopni jest przygotowany przez poprzedni i z kolei warunkuje następny;
- proces rozumienia tekstu charakteryzuje się złożoną analityczno-syntetyczną pracą mózgu na każdym ze stopni.

Uwzględniając powyższe uwagi oraz główne założenia poszczególnych koncepcji rozumienia, proces ten można zdefiniować jako zrodzenie się w wewnętrznych ko-

¹¹ А. Н. Соколов, *Внутренняя речь...*, ук. соч., с. 97.

¹² Л. П. Добраев, *Вопросы психологии понимания учебного текста*, Саратов 1965; Д. М. Дубовис, *О природе дискурсивного понимания текста*, Киев 1968; З. И. Клычникова, *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*, Москва 1973; F. Mossner, *Probleme der Verstehens fremdsprachiger Texte*, „Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft” 1960, Bd. 13, 'H. 3 - 4; R. Wardhaugh, *Reading: a linguistic perspective*, New York 1969; W. Szewczuk, *Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań*, Kraków 1960; W. Szewczuk, *Proces rozumienia*. W: *Psychologia rozumienia (materiały międzynarodowego sympozjum)*, por red. W. Szewczuka, Warszawa 1968; И. М. Берман, *Процесс чтения и понимание текста*. В кн.: *Очерки методики обучения чтению...*, ор. cit.

dach recypienta na podstawie przekazywanej informacji językowej mniej lub bardziej adekwatnego obrazu w stosunku do tego obrazu, który był dla producenta informacji wyjściowym. W zależności od adekwatności powstającego obrazu do obrazu wyjściowego stopień rozumienia może wahać się od zera (niezrozumienie) do pełnego rozumienia¹³.

Zarówno w procesie dydaktycznym, jak i w samodzielnym przyswajaniu określonych treści na bazie tekstu dążymy do w miarę pełnego, wyrazistego rozumienia. Takie rozumienie realizuje się i potwierdza przez możliwość adekwatnego przekodowania powstałego receptywnie obrazu w wewnętrzne, w tym również i językowe kody. Powstały w świadomości recypienta przekaz językowy, przy zachowaniu adekwatności treści, będzie się różnił od przekazu, który recypient przyjmował. Innymi słowy, pełnym rozumieniem będzie takie rozumienie, które zapewnia recypientowi możliwość wyrażenia treści odebranego przekazu językowego w formie, która powinna być oceniona jako adekwatna do wyjściowej.

W pracach psychologicznych, dotyczących problematyki rozumienia tekstu, określone są etapy, poziomy czy też stopnie rozumienia. W niektórych badaniach¹⁴ wyróżnia się siedem etapów rozumienia tekstu obcojęzycznego, od początkowego rozumienia, mającego na celu wydzielenie zrozumiałych słów, do bezpośredniego rozumienia tekstu, nie wymagającego logicznej analizy i tłumaczenia¹⁵.

Jednakże dla celów dydaktyki języka obcego, a przede wszystkim dla określenia metodyki pracy nad kształtowaniem umiejętności czytania w języku obcym (szczególnie na etapie zaawansowanym tj. po kilku latach nauki języka obcego) najistotniejszym problemem wydaje się uwzględnienie dwóch poziomów rozumienia tekstu graficznego. Chodzić więc będzie o rozumienie na poziomie znaczeń, tj. na poziomie strukturalno-werbalnym i o rozumienie na poziomie treści znaczeniowej. Czytanie jest aktem komunikacji, werbalnym, toteż nie może ono zatrzymać się na poziomie strukturalno-werbalnym, który nie jest zdolny zapewnić pełnego aktu komunikacji językowej. Poziom ten jest niezbędny jako pierwszy etap odbioru tekstu, ale niewystarczający do osiągnięcia czytania „dojrzałego”.

Nauczyciel winien ukierunkować myśli ucznia, uczyć go szukać szczegółów informacji na podstawie analizy strukturalno-werbalnej; winien uczyć ucznia odbioru tekstu jako przesłanki do odbioru jego treści, odbioru włączającego także elementy interpretacji ekstralingwistycznej.

Oba aspekty czytania (poziom strukturalno-werbalny i treściowy) są ściśle ze sobą związane, są dwiema stronami tego samego procesu; bez ich jedności nie ma czytania jako naturalnego procesu komunikacji.

Rozumienie treści komunikatu na poziomie znaczeń zakłada przede wszystkim wydzielenie znaczników sensu (смысловых вех) i uświadomienie związków między

¹³ И. М. Берман, *op. cit.*, s. 38.

¹⁴ А. Н. Соколов, *Психологический анализ понимания иностранного текста*, вып. 7, Москва 1947.

¹⁵ Ср.: З. И. Клычникова, *op. cit.*, s. 98 - 101.

nimi, które realizowane są odpowiednio do struktury hierarchicznej odbieranego komunikatu. Tak więc wypowiedź monologowa może być przedstawiona w postaci związków jednostek wypowiedzenia różnego poziomu: tekst jako wypowiedzenie składa się z powiązanych jednostek wypowiedzenia wyższego rzędu – kompleksów zdań połączonych wspólnym znaczeniem, które z kolei składają się z poszczególnych zdań-jednostek wypowiedzenia niższego rzędu. Tekst wyraża jedną (główną) zakończoną myśl, której wyjaśnienie ułatwiają jednostki niższego rzędu – kompleksy zdań połączone wspólnym znaczeniem. Te ostatnie z kolei zawierają jedną myśl główną wyjaśniającą zasadniczą myśl całego tekstu. Myśl zasadnicza zawarta w kompleksach zdań jest rozwijana w poszczególnych, tworzących ten kompleks zdaniach. W ten sposób powstaje swoiste znaczeniowe i syntetyczne podporządkowanie jednostek wypowiedzenia niższego rzędu jednostkom wypowiedzenia wyższego rzędu. Następuje hierarchiczne podporządkowanie mniejszych jednostek wypowiedzenia większym i odpowiednio do nich – podporządkowanie myśli fragmentarycznym większym kompleksom semantycznym.

Z powyższego wynika, co potwierdza teoria N. M. Amosowa o percepcji, rozumieniu i zapamiętywaniu mowy¹⁶, że proces przetwarzania przyjętej informacji jest realizowany odpowiednio do tychże kompleksów znaczeniowych. Inaczej mówiąc, u recypienta zachodzi kompresja odbieranego tekstu. Przy tym znaczenia wszystkich rzędów wyrażają istotę, podstawową treść odpowiednich jednostek wypowiedzenia i całego tekstu.

W zależności od celu przetwarzania percypowanej informacji uczący się operują znaczeniami na różnych poziomach, których hierarchia tworzy trzon znaczeniowy, utrzymujący się w umysłach odbiorców podczas percepcji wypowiedzi i który podczas jej przekazywania jest wyrażony poprzez różne formy językowe za pośrednictwem transformacji.

Jak wykazują obserwacje prowadzone przez autora niniejszego artykułu, uczący się odtwarzają przede wszystkim znaczenia wyższego rzędu, tj. znaczenia na poziomie kompleksów zdań. Znaczenia te mogą być detalizowane poprzez uzupełnienia, dotyczące charakterystyki postaci lub ich czynności, oraz poprzez wskazanie miejsca i czasu tych czynności. Znajduje to swój wyraz w znaczeniach na poziomie niższego rzędu – na poziomie zdań. Przyczyna czynności, ich motyw i cel pozostają najczęściej nie wyjawionymi, ponieważ są one zazwyczaj zawarte w podtekście i nie są wyrażone słowami tekstu. Wyjawienie ich wymaga większego wysiłku umysłowego niż zrozumienie samego wątku tekstu.

W przypadku wielowątkowych wypowiedzi należy uwzględnić to, czy uczący się przestrzega zasad logicznego układu treści, czy potrafi wydzielić wątek zasadniczy spośród drugoplanowych, jak również to, czy dostatecznie głęboko i dokładnie uświadamia sobie treść odebranej informacji.

Tak więc, przy rozumieniu na poziomie znaczeń zakłada się wydzielenie komplek-

¹⁶ Н. Н. Амосов, *Моделирование сложных систем*, Киев 1969.

sów znaczeniowych, ustalenie strukturalnej współzależności między nimi i – w zależności od celu recepcji – bardziej szczegółowe lub ogólne rozwinięcie podstawowych wątków wypowiedzenia.

Mówiąc o rozumieniu na poziomie treści znaczeniowej zazwyczaj mamy na względzie rozumienie celu oraz stosunku autora wypowiedzi do tej treści, uświadomienie motywu komunikatu, nastawienie emocjonalne nadawcy. Wywołuje to z kolei odpowiedni stan emocjonalny u czytającego. Inaczej mówiąc, rozumienie komunikatu na poziomie treści znaczeniowej zakłada rozumienie tego, co znajduje się poza samym tekstem komunikatu, co jest związane bezpośrednio nie tyle z treścią wypowiedzi nadawcy, ile z jego intencją¹⁷.

Nadawca wypowiedzi nie ogranicza się do prostego przekazu informacji, a próbuje z reguły wpłynąć na odbiorcę w określonym kierunku. O celu, do jakiego zmierza, nadawca zazwyczaj nie komunikuje odbiorcy i dlatego ten ostatni może zrozumieć prawdziwe zamiary nadawcy, jeśli zrozumie treść jego wypowiedzi, wniknąwszy w jej istotę dostatecznie głęboko, i znajdzie punkt odniesienia odebranej informacji do sytuacji pozajęzykowej. Aby akt komunikacji był pełen, odbiorca musi zrozumieć intencje nadawcy, będąc bowiem pod jego wpływem winien werbalnie lub w inny sposób zareagować na ten wpływ.

Charakter przebiegu czynności mownej zależy od bodźców wewnętrznych nadawcy, których kompleks w istocie rzeczy stanowi to, co rozumiane jest przez pojęcie „motyw” czynności. Inaczej mówiąc, oprócz celu czynności nadawcy, odbiorca winien także wyjawić motyw jego działania, ponieważ wzajemny związek motywu i celu działania określa w istocie rzeczy treść znaczeniową. Według A. N. Leontjewa „treść znaczeniowa jest stosunkiem motywu do celu”¹⁸ i zmienia się ona w zależności od zmiany motywu działalności.

Powyższe konstatacje zgodne są z poglądami psychologów ze szkoły Ł. S. Wygotskiego, których zdaniem każda działalność mowna ma trzy aspekty: motywacyjny, celowy i wykonawczy¹⁹. Działalność nadawcy komunikatu, tak jak każda działalność, jest wynikiem potrzeb. Jest więc ona planowana, ma określony cel końcowy i środki jego realizacji. Wreszcie dokonuje się sama działalność ukierunkowana na osiągnięcie nakreślonego celu. „Jednostkowy akt działalności stanowi jedność wszystkich trzech aspektów. Rozpoczyna się ona motywem i planem, a kończy wynikiem, osiągnięciem nakreślonego na początku celu; po środku znajduje się dynamiczny system konkretnych działań i operacji ukierunkowanych na ten wynik”²⁰.

¹⁷ В. А. Артемов, *op. cit.*; Н. И. Жинкин, *Механизмы речи*, Москва 1958.

¹⁸ А. Н. Леонтьев, *Очерк развития психики*. В кн.: *Проблемы развития психики*, Москва 1958, с. 223 - 227.

¹⁹ А. Н. Леонтьев, Д. Ю. Панов, *Психология человека и технический прогресс*. В кн.: *Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии*, Москва 1963; А. Н. Леонтьев, *Проблемы развития психики*, Москва 1965; А. А. Леонтьев, *Слово о речевой...*, *op. cit.*; А. А. Леонтьев, *Язык, речь, речевая деятельность*, Москва 1969.

²⁰ А. А. Леонтьев, *Язык, речь...*, *op. cit.*, с. 26.

Tak więc, jako komponenty treści znaczeniowej, które mamy na względzie w toku ukierunkowanego rozumienia wypowiedzi na poziomie treści znaczeniowej, należy rozpatrywać motyw i cel działania nadawcy komunikatu, które w końcowym rezultacie określają charakter tej działalności.

Jednakże ukierunkowanie rozumienia komunikatu na poziomie treści znaczeniowej w określonych warunkach dydaktycznych powinno uwzględniać nie tyle rozumienie motywu i celu działania nadawcy komunikatu, ile rozumienie motywu i celu zachowania się postaci, o których jest mowa w percypowanym tekście.

Powyższe stwierdzenie opieramy na własnych obserwacjach, z których wynika, że uczący się, przekazując treść odebranego komunikatu, ograniczają się najczęściej do odtworzenia głównych wątków treści, nie wnikając w sens działalności głównych postaci, tj. nie wyjawiają celów i motywów ich działalności.

W związku z powyższym można skonstatować, że rozumienie motywu i celu działalności nadawcy komunikatu jest uwarunkowane wyjaśnieniem przyczyn i celów działalności głównych postaci i poprzez sens ich działań możliwe jest zrozumienie motywu i celu działalności mownej nadawcy komunikatu.

Zatem ogólne ukierunkowanie rozumienia wypowiedzi na poziomie treści znaczeniowej może być skonkretyzowane, rozdzielone na szereg bardziej szczegółowych ukierunkowań, tj. na komponenty treści znaczeniowej – motyw i cel, których wyjaśnienie jest niezbędne nie tylko w stosunku do nadawcy komunikatu, lecz w pierwszej kolejności w stosunku do działalności głównych postaci komunikatu.

Dla metodyki kierowania rozumieniem treści znaczeniowej nie bez znaczenia jest fakt, iż – jak twierdzi A. N. Leontjew – rozumienia sensu działalności nadawcy komunikatu nauczyć nie można, ponieważ rozumienie to jest uwarunkowane całym doświadczeniem życiowym recipienta²¹. Natomiast uświadomienie motywu i celu działania głównych postaci występujących w tekście może i powinno być częścią składową procesu nauczania czytania, niezależnie od wieku, przygotowania językowego oraz ogólnego poziomu uczących się.

Reasumując powyższe rozważania na temat rozumienia tekstu można skonstatować, że rozumienie treści komunikatu może dokonywać się na dwóch poziomach, na poziomie znaczeń i na poziomie treści znaczeniowej. Każdy z nich ma swój podział wewnętrzny na poziomy niższego rzędu.

²¹ А. Н. Леонтьев, *Психологические вопросы сознательного учения*, „Известия АПН РСФСР”, вып. 7, Москва—Ленинград 1947, с. 31.

ТАДЕУШ ПАХОЛЬЧИК

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Резюме

В данной статье обсуждаются вопросы восприятия и понимания иноязычного графического текста как в психологическом, так и дидактическом аспектах. Главная цель статьи — представить основные закономерности, связанные с пониманием текста, и на этом фоне показать некоторые дидактические импликации, составляющие основу для совершенствования глоттодидактического процесса.

PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC ASPECTS OF PERCEPTION
OF THE FOREIGN LANGUAGE TEXT

by

TADEUSZ PACHOLCZYK

Summary

In this article the author took the problems of perception and understanding of the foreign language graphic text both from the psychological and didactic aspect.

The main aim of this article is the presentation of the fundamental regularities connected with understanding the text and against this background showing some didactic implications being the basis of improvement of glottodidactic process.