

VILIAM OBERT

Kompleksowe podejście do interpretacji w szkolnym kształceniu i wychowaniu literackim

Odbiór literatury w szkole jest procesem wysoce złożonym, sytuującym się na skrzyżowaniach wiedzy i szkoły. Jeśli przyjmiemy, że jednym z głównych zadań współczesnej dydaktyki literatury jest przewartościowanie roli wskazań ogólnodydaktycznych oraz dyrektyw wynikających z wiedzy o specyficznym sposobie oddziaływania literatury w szkole, musimy zająć się wzajemnym ich stosunkiem, tzn. kwestią zbliżenia wiedzy profesjonalnej o twórczości artystycznej do potrzeb profilowania kultury społecznej w kontaktach z dziełami.

W szkole współczesnej wysuwa się na plan pierwszy potrzeba rozwiązania kwestii modernizacji, aktywizacji oraz u efektywnienia i racjonalizacji procesu kształcenia i wychowania, a to dotyczy również dziedziny kształcenia literackiego na wszystkich stopniach i kierunkach szkoły. Kształcenie to opiera się z jednej strony na współczesnym stanie i osiągnięciach wiedzy o literaturze i estetyce, zaś z drugiej - jest w swej istocie związane z postępem w pedagogice, w poszczególnych jej warstwach strukturalnych i komponentach.

Nauczanie literatury jest świadomym celem, ukierunkowanym procesem, na który składają się czynności nauczyciela (nauczanie) i czynności ucznia (uczenie się). Między oboma podmiotami uczestniczącymi w procesie dydak-

tycznym dochodzi za pośrednictwem treści nauczania (struktury tekstu literackiego odpowiednio dostosowanej do kanału odbioru) do wzajemnej interakcji i komunikacji¹. Dydaktyczny system literatury, oparty na myśli cybernetycznej, charakteryzuje się współistnieniem dwu składników swej struktury: pierwiastka kierującego (nauczyciel - operator) i pierwiastka kierowanego (uczeń - operand) które zderzają się z sobą nieustannie. Czynnikiem sterującym, nauczyciel, wysyła w procesie kształcenia i wychowania w kierunku czynnika sterowanego, ucznia - w intencjach programu nauczania, a na podstawie poznania pedagogicznych, psychologicznych i operatywno-metodycznych prawidłowości procesu - pewne informacje, które uczeń przyjmuje, opracowuje i których ważność sobie diagnostycznie uwierzytelnia². Ze stanowiska systemu literatury system dydaktycznoliteracki jest jego metasyystemem. Dla skuteczności systemu dydaktycznego jest więc ważny optymalny poziom przenoszenia doświadczeń wiedzy o literaturze do struktury procesu kształcenia i wychowania oraz ich należyte i funkcjonalne zastosowanie, liczące się z podstawową wychowawczokształcącą orientacją szkolnej nauki literatury - z wychowaniem kulturalnego czytelnika, odbiorcy i interpretatora wrażliwego na wartość literatury każdego rodzaju.

Proces szkolnej interpretacji tekstu literackiego realizuje się w pracy kształcącej jako element integrująco-kompleksowego podejścia. W zasadzie kompleksowego podejścia konstituuje się system postępowania metodycznego. Kompleksowe podejście "zawsze bierze pod uwagę tekst artystyczny, konsekwentnie przestrzega założenia, że tak jak tekst artystyczny jest środkiem wychowania, tak i praca z nim nie może być niczym innym tylko środkiem wychowania, że o wyborze metod i form pracy decydują tekst jako całość, przeżycie artystyczne oraz dojrzałość i postawa ucznia, że zawsze trzeba uwzględniać wszystkie osią-

galne cele wychowania literackiego i w praktyce spraw-
dzać każdy krok, czy nie przeszkadza on któremuś z ce-
lów owego wychowania"³.

L. Hanuš tak oto przedstawia schematycznie w uprosz-
czonym kształcie poszczególne etapy kompleksowego podej-
ścia"⁴.

Procesy w świadomości
czytelnika

Wybrane czynności

Czytelnik:

I. Jest motywowany.

Motywacja: przywołanie "poe-
tyckiego stanu" - odpowied-
niej atmosfery.

Bezpośrednio odczuwa
i przeżywa.
Uświadamia sobie dozna-
nie.

Organizacja bezpośredniego
optymalnego pierwszego spot-
kania czytelnika z dziełem.

Jest pobudzony do ref-
leksji.

Kierowana rozmowa o bezpo-
średnich doznaniach czytel-
niczych (aż po problemowe py-
tanie: Co wywołało przeży-
cie?).

II. Zamyśla się nad tek-
stem, nad swymi wrzące-
niami, stosunkiem do
niego, postawami, sa-
morealizacją.
Przenika do ukrytych
znaczeń.
Pojmuje sens.
Dochodzi do ogólnego
poznania.
W prosty sposób
wartościuje.

Organizacja intelektualnej
penetracji znaczeń.
Analityczno-syntetyczna pra-
ca z tekstem i przeżyciem
estetycznym.
Racjonalne podejście do
tekstu i do własnej osoby.

Uczy się zręczności
w estetycznym opanowa-
niu świata i współcze-
snej metody poznania
rzeczywistości.

Od wyjściowego spojrzenia na
tworzywo i zawartość informa-
cyjną do fundamentu ideowo-
tematycznego.

Uczy się świadomego podejścia do dzieła artystycznego.

Od uświadomienia sobie subiektywnego udziału w konkretyzacji dzieła do własnych stosunków, postępowania, przekonań; do ogólnego ogarnięcia wiedzy o przyrodzie, o człowieku, społeczeństwie i o sobie samym; do całościowego, prostego wartościowania. Przy szczegółowszej pracy z urywkiem albo przy ukierunkowaniu na wybrane składniki tekstu, albo na procesy w świadomości czytelnika.

III. Działaniem twórczym na nowo interpretuje tekst. Świadomie tekst przeżywa.

Przeżycie transformuje w działanie (czyn).

Korzysta z zyskanych umiejętności i przejawia odpowiedni stopień rozumienia.

Do następnego świadomego spotkania z tekstem w twórczej pracy opartej konsekwentnie na rozumieniu znaczeń.

Kolejna praca z tekstem jest ukierunkowana na interpretację implicytną.

Zmierza do działań twórczych i czynów (czy przedsięwzięć) wpływających z odzewu w sferze intelektu, emocji, fantazji i woli. Do praktycznego wyzyskania metody poznania.

Wstępną częścią kompleksowej pracy z tekstem literackim w szkole (kompleksowego podejścia do czytania i interpretacji tekstu literackiego) jest etap bezpośredniego spotkania z dziełem artystycznym. Czynnością rozstrzygającą jest tu zaznajomienie się z tekstem. Wstępną fazę owego ważnego strukturalnego pierwiastka metodycznego godziny lekcyjnej wypełnia motywacja, tzn. wytworzenie odpowiedniej atmosfery pracy. Motywacja jest - mówiąc obrazowo - pierwszym nastrojeniem odbioru tekstu literackiego, pierwszym naznaczeniem drogi jego interpretacji. Z psycho-

logicznego punktu widzenia motywacja włącza wewnętrzną aktywność odbiorcy z uwagi na określony cel, chodzi w niej więc o stymulujące oddziaływanie zewnętrznych podnieć w stronę określonego działania. W swej strukturze opiera się na wykorzystaniu adekwatnych, w przeważającej mierze życiowych (ontologicznych) motywów w dążeniu do tego, by odbiorcy dostarczyć aktywizującego impulsu dla wywołania zainteresowania literackimi (tekstowymi) motywami. Z punktu widzenia tekstotwórczego motywacja jest ruchem ku tekstowi jako całości. Wybór motywacyjnych pierwiastków zależy od wielu czynników, ale przede wszystkim od tematycznego i ideowego charakteru tekstu literackiego, od dydaktycznych zadań literatury jako składnika przedmiotu szkolnego, od nauczyciela literatury, źródeł, z których on korzysta, konkretnych warunków w uczniowskim zespole pracy itp.⁵.

W fazie właściwego zaznajamiania z tekstem istnieje w pierwszym etapie potrzeba, aby dla ucznia (w toku czytania) tekst zaistniał w optymalnej postaci. Wymaganie to spełnia najlepiej sugestywnie oddziałujące nagranie lub wzorowe wygłoszenie tekstu przez nauczyciela. W przypadku, gdy owego wymagania z różnych przyczyn nie można spełnić, nauczyciel wybiera formę cichego czytania.

Czytanie (słuchanie) wyjątków i całych dzieł oraz związane z nim dalsze czynności pełnią według S. Ceneka z jednej strony funkcję bezpośredniego przyswajania ideowych i artystycznych wartości literatury, a z drugiej, z dydaktycznego i metodycznego punktu widzenia, są źródłem wiadomości o literaturze i opinii o niej. Czytanie "jest punktem wyjścia czynności estetycznych (wygłaszania, rozbioru itd.), źródłem literackich (czytelniczych) umiejętności i sprawności, na koniec inspiratorem zainteresowania literaturą oraz literackich i kulturalnych potrzeb w ogóle"⁶.

Czytanie, które nauczyciel dla uczniów albo z uczniami realizuje w owej (drugiej) fazie pierwszego etapu, nazywamy czytaniem motywacyjnym. Poza pożądaną jego optymalną postacią, ukierunkowaną na przeżycie czytelnicze, można w nim wyróżnić takie oto najistotniejsze znamiona:

1. Motywacyjne czytanie jest stymulowane przez psychologiczne i faktograficzne (rzeczowe) przygotowanie uczniów do odbioru tekstu literackiego.

2. Jest czytaniem odkrywającym powierzchowną strukturę dzieła literackiego (jego akcję, resp. "zawartość").

3. Jest czytaniem, które dostarcza podstawowej informacji o treści i formie dzieła, o komunikacie jako literackim (artystycznym) produkcie, utworze.

Trzecią fazą pracy z tekstem literackim we wstępnym etapie jest ujawnienie bezpośrednich wrażeń czytelniczych i przeżyć wynikłych z rozumienia tekstu po jego należytych wybrzmieniu w świadomości uczniów. Przy pierwszym (motywacyjnym) czytaniu uczniowie zwracają uwagę przede wszystkim na akcję, ewentualnie na eksponowane postacie dzieła literackiego czy sens poetyckiego obrazu. Powinnością nauczyciela jest wyhodować w nich uświadomiony stosunek wartościujący do dzieła, który opierałby się nie tylko na przeżyciu akcji, ale także na artystycznych obrazach, myślach, języku, kompozycji itd., to znaczy który brałby pod uwagę tezę o jedności tematu i języka i dostrzegał we wzajemnej symbiozie owych dwu równowartościowych składników dzieła styl jako rozkład środków wyrazu w wypowiedzi językowej⁷. Tylko na tej podstawie uczeń potrafi, wychodząc od czytania motywacyjnego, sformułować w pewien naturalny sposób odpowiedź na pytanie, co jest przyczyną wrażenia, co wywołało przeżycie, tj. na tradycyjne pytanie, co autor chciał (w przybliżeniu) powiedzieć. To jest ważne, aby się uczeń paralelnie

z orientacją we własnych wrażeniach wyposażał w stosowny aparat pojęciowy, potrzebny do adekwatnego wyrażania myśli.

Całą pierwszą część pracy z tekstem literackim z wszystkimi jej trzema fazami traktujemy jako przedinterpretację albo wstępną interpretację, tj. jako naprowadzanie na hipotezę roboczą właściwej interpretacji tekstu literackiego. Widzimy, że przeważają w niej metody dialogowe (emocjonalno-intelektualny "dialog" między autorem i czytelnikiem, dalej motywacyjna - w pierwszej fazie - a sterowana - w trzeciej - rozmowa między nauczycielem i uczniem) oraz metody demonstracyjne (audytywne i wizualne demonstracje, przynajmniej w drugiej fazie).

Drugą część pracy z tekstem literackim tworzy właściwa jego interpretacja. Dominuje w jej przebiegu czytanie interpretacyjne.

Przez czytanie interpretacyjne rozumiemy świadome, pogłębione czytanie, świadome dekodowanie głębszych warstw tekstu literackiego. Do głównych właściwości owego czytania należy:

1. Docieranie do istniejących w tekście zależności, do ukrytych źródeł i specyficznych sygnałów (do sygnałów znaczeniowej organizacji tekstu).

2. Orientacja na odkrycie głębokiej struktury tekstu literackiego (stosunki między postaciami, struktura obrazu poetyckiego i in.). Swą formą interpretacyjne czytanie zbliża się do czytania twórczego i komentowanego.

3. Otwieranie tekstu na odbiór, tj. ustanawianie recepcyjnej instrukcji naprowadzającej, opartej na podłożu czterech zasad szkolnej interpretacji tekstu literackiego:

- a) oznaczanie charakterystycznych właściwości (znamiona tej samej klasy, równorzędne znaki),

- b) porządkowanie pierwiastków, znamion (jedność i zróżnicowanie, hierarchia),

c) rozwojowy, typologiczno-historyczny aspekt (zaszeregowanie),

d) całościowa sytuacja rodzajowa (proporcjonalna waga: liryka - epika, ewentualnie rodzajowość, gatunkowość).

Pierwsza faza drugiego etapu pracy z tekstem literackim jest procesem docierania do znaczeń tekstu i do przeżycia estetycznego od strony jego podmiotu (ucznia). Idzie tu o ogląd przejawów (wypowiedzi, obrazów) tego określonego zamierzenia znaczeniowego, które jest sygnałem wywoławczym dla czytelniczego przeżycia (przeciwstawienie, analogia albo porównanie). Z czynności logicznych, które w tej fazie podobnie jak i w całym owym etapie pracy przeważają, trzeba wspomnieć przynajmniej sprawdzanie (czy $A = A$), dowodzenie (że $A = A$) i wyjaśnianie (dlaczego $A = A$). Czynnościom tym odpowiadają z kolei zalecane metody nauczania, spośród których znajdują zastosowanie przede wszystkim aktywizujący wykład i kierowana rozmowa o charakterze informatywnym albo problemowym (heurystyczno-problemowym). W zastosowaniu wspomnianych metod chodzi o pobudzenie i ukierunkowanie ucznia ku różnym czynnościom literacko-kształcącym i estetyczno-wychowawczym, którymi są - przynajmniej w trzecim, zamykającym etapie - na przykład wyrażenie sytuacji literackiej przez jej wskazanie, opis, przytoczenie tekstu, jego przekształcenie, implicytną konkretyzację, reprodukcję, wyraziste czytanie, wygłoszenie itp.

W kolejnej fazie drugiej części pracy z tekstem literackim nauczyciel najszerzej wykorzystuje analityczne i opisowe dane zgromadzone w przygotowanym w pierw-konspekcie interpretacji. Konspekt jest nauczycielskim taktyczno-strategicznym przygotowaniem do interpretacji i według A. Popoviča przedstawia:

- pierwsze pisemne utrwalenie czytelniczego przeżycia interpretatora; w pewnym sensie jest ono wyrażeniem hipotezy "wartości dzieła";

- sformułowane przygotowanie do odbioru;
- zbiór wiadomości o dziele z dziedziny poetyki opisowej, retoryki, stylistyki;
- strukturowanie znaczeniowych płaszczyzn tekstu (poziom głęboki i powierzchniowy);
- system tekstu, pierwiastki tekstu, ich znaczenia, więzi, stosunki i proporcje oraz wskazanie aspektu jednoczącego⁸.

Analityczno-syntetyczna praca z tekstem i z przeżyciem estetycznym (właściwa interpretacja) zawiera opis, analizę (pierwiastki analizy zjawisk, stosunków i przyczyn) oraz klasyfikację materiału uzyskanego w czasie wstępnej interpretacji z punktu widzenia jego funkcji i znaczenia w określaniu ogólnego sensu dzieła literackiego (podstawy ideowo-tematycznej); wnioski i uogólnienia, porównanie z hipotezą roboczą (naznaczoną w pierwszej części pracy z tekstem), uporządkowanie dowodów (od najsłabszego po najsilniejszy lub na odwrót) dla uwydatnienia wagi tez po ich dowodowym sprawdzeniu. W tej fazie uczniowie rozwiązują zadania interpretacyjne o takim na przykład charakterze: zapoznanie się z faktami, włączenie faktów do odpowiedniego systemu i sprawdzenie funkcji każdego z nich ze względu na stosunek autora do rzeczywistości, zadania-prowokacje, metazadania, tzn. zadania na temat zadań, a dalej zadania obliczone na sprecyzowanie przez ucznia całościowego stosunku do tekstów literackich i do ich wartości; zadania dostosowane do metody i stopnia sugestywności samego swego ujęcia⁹. Chodzi tu o zadania mieszczące się w ramach metody heurystycznej¹⁰.

Szczytowym momentem drugiej części pracy z tekstem literackim jest kształtowanie racjonalnego podejścia do tekstu i do własnej podmiotowości: wartościowanie tekstu

literackiego w kontekście historycznym, kulturalno-społecznym i literackim, tzn. położenie nacisku na znaczenie, jakie dzieło miało w czasie swojego powstania, a także na jego odbiór i ocenę wartości w różnych historycznych epokach i środowiskach. Dotyczy to przynajmniej dzieł wybranych z tradycji literackiej. Jeśli idzie o formowanie stosunku ucznia do literatury współczesnej, pierwszeństwo ma krytycznoliteracki składnik wartościowania, mniej waży składnik teoretycznoliteracki, a najmniej historycznoliteracki. Dzieło literatury współczesnej nie musi być włączane w czasowe i rozwojowe związki, gdyż swym powstawaniem we współczesności włącza się w nie w wielkiej mierze samo. Historycznoliteracki składnik wartościowania realizuje się tu wszakże w stosunku do autora: interpretacja musi brać pod uwagę jego postawę wobec tradycji literackiej, zagadnienie autorskiego nawiązywania do niej. Poza tym przy interpretacji współczesnej literatury w porównaniu z interpretacją dzieła klasycznego w wyższej mierze uprawomocnia się indywidualny gust (przynajmniej w przypadku interpretacji pozaczytanekowego fakultatywnego tekstu przejawem indywidualnego smaku interpretatora jest już sam wybór dzieła). Metodą służącą skompletowaniu wiadomości ucznia jest w tej fazie aktywizujący (resumujący) wykład nauczyciela.

Trzecią część pracy z tekstem literackim stanowi etap następczego twórczego działania ucznia: wykorzystuje on tutaj nabyte wiadomości w praktycznej czynności twórczej. Reinterpretuje w ten sposób tekst literacki po to, aby wzmocnić rozumienie konkretnego tekstu i samej twórczości, a także sprawność odczuwania, pojmowania, wartościowania dzieła artystycznego i przyswajania sobie przez nie rzeczywistości, aby wreszcie świadomie (podświadomie) wykorzystywać kontakt z tym dziełem dla sa-

mowychowania¹¹. W tej części uczniowie rozwiną w pełni samodzielną twórczą pracę w estetyczno-wychowawczych czynnościach, takich jak: ćwiczenie wyraźnego czytania, wygłaszania, dramatyzacji, czytania dialogizowanego, przetwarzanie tekstu, przygotowanie dyskusji, scenariusza, scenki; dalej należą tu prace pisemne na tematy literackie, gazetki ściennie, wystawki itd. Z organizacyjnych form kładziemy tu nacisk na prace zespołowe, a każdą czynność organizujemy tak, aby była zamierzona na możliwość odkrywania, na rozwiązywanie standardowych sytuacji czytelniczych i na aktywne uczestnictwo w niej uczniów.

Czytanie, które nauczyciel w tej części pracy z tekstem literackim stosuje z uczniami, tworzy obszar czytania estetycznego, w którym mieszczą się zwłaszcza czytanie wyraziste, wygłaszanie estetyczne, reprodukcja twórcza i czytelnicze prezentacje dialogowe (dramatyzacja, czytanie z podziałem na role, scenariusz, scenka itd.). Poza tym, że służy motywacji i interpretacji, czytanie estetyczne jest szczytowym punktem czytelniczego odbioru tekstu literackiego w szkole. Trudno jest jednak określić absolutną miarę jego wartości. W stadium realizacyjnym może o niej rozstrzygać poza naturalnym dla wieku stopniem rozwoju ucznia oraz zakładaną fachowością literaturoznawczą i czytelniczą nauczyciela także indywidualny talent i zmysł ucznia w czytaniu estetycznym oraz twórcze indywidualne podejście nauczyciela do różnych kategorii uczniów o mniej lub bardziej rozwiniętym stosunku do tego rodzaju czynności estetyczno-wychowawczych i specjalizacji.

Funkcja normatywna realizuje się w stosunku do natury literackiego materiału kształcenia we wszystkich częściach (etapach) pracy z tekstem literackim (wychowawczy

aspekt nauczania) - w pierwszej części przeważnie z akcentem na emotywną (emocjonalną) płaszczyznę osobowości ucznia, z drugiej części na frakcjonalno-poznawczą (intelektualną), a w trzeciej na estetyczną (behavioralną) stronę jego rozwoju.

W tym miejscu byłoby trzeba odnieść się do uwagi B. Chrzastowskiej, która wyraziła obawę, czy tak modelowane kompleksowe podejście nie prowadzi nauczycieli w toku właściwej pracy z tekstem literackim i jego interpretacji do stereotypu¹². Podobne domniemanie może powstać, gdy kompleksowe podejście potraktujemy nie jako model, lecz dokładny (dogmatyczny) przepis postępowania metodycznego w praktyce szkolnej. Niezawodnej i skutecznej ochrony modelu przed jednostajnością i szablonem, zapory wobec potencjalnej stereotypowości upatrujemy w dwu okolicznościach:

1) w tym, że każdy literacki tekst w pewnej mierze dyktuje (zaleca, proponuje) właściwe kanały swojego odbioru (teza B. Chrzastowskiej o "samosterowności", samoregulacji tekstu literackiego w toku jego interpretacji)¹³;

2) w tym, że pojedyncze stereotypy występują w pierwszym rzędzie na poziomie struktury godziny lekcyjnej, jej kierowania i organizacji w konkretnych szkolnych (wychowawczo-kształcących) sytuacjach.

Aby zasadność drugiej zwłaszcza naszej uwagi potwierdzić, wskażemy dla ilustracji - w miejsce wielu innych - jedną chociaż kombinację aktywizujących pierwiastków (metod) kompleksowego podejścia interpretacyjnego w warunkach podzielonej klasy¹⁴.

I etap

MOTYWACJA - PRZYWOŁANIE "POETYCKIEGO STANU"

BEZPOŚREDNIE SPOTKANIE Z TEKSTEM

Czytelnicy, pobudzani zróżnicowanymi zadaniami do obserwacji zjawisk, na które dalej ukierunkowujemy uwagę, śledzą aktywnie tekst.

ROZMOWA O BEZPOŚREDNICH DOZNANIACH CZYTELNICZYCH

A. Zorganizowanie samodzielnej pracy

II etap

A. Samodzielna praca

Czynność ukierunkowana na rozwiązanie problemu lub dotarcie do znaczenia (możliwość pracy w grupach).

B. Wspólna praca z urywkiem tekstu

Cwiczenie świadomego postępowania w pracy z tekstem - przygotowanie słabszych czytelników do wyraźnego czytania urywku (tekstu)

A. Wspólna praca: wykorzystanie poprzedniej pracy samodzielnej do ustalenia (odsłonięcia) założeń ideowo-tematycznych tekstu.

B. Samodzielna praca: przygotowanie wyrazistego czytania na podstawie poprzedniej interpretacji (możliwość pracy w grupach).

Wspólnie A + B : AKTYWIZUJĄCY WYKŁAD - aktywny udział uczniów: Znaczenie tekstu - zawartość przeżyć - postawy czytelników (uczniów). Uogólnienie.

Zamknięcie wyrazistym czytaniem urywka przez uczniów z grupy B.

III etap

REPRODUKCYJNE lub PRODUKTYWNE DZIAŁANIA następcze

A, B - mogą pracować oddzielnie i w grupach

Ewentualne ułożenie zróżnicowanych zadań.

Jesteśmy przekonani, że przedstawione tu kompleksowe podejście interpretacyjne, uwzględniając klasyczne dyscypliny współtworzące proces wychowawczo-kształcący, np. pedagogikę, psychologię, logikę, socjologię itd., a także specyficzne dziedziny wiedzy formujące treść i charakter kształcenia literackiego (wiedza literaturoznawcza, wiedza o sztuce, językoznawstwo i in.), opiera się również zdecydowanie na teorii komunikacji literackiej, która ujmuje interpretację tekstu literackiego jako jedną z najefektywniejszych dróg wprowadzania wiadomości teoretyczno- i historycznoliterackich do komunikacyjnego obiegu, uczenia analitycznego czytania literatury, a równocześnie kultywowania czytelniczych przeżyć uczniów, rozwijania smaku i przygotowania ich do pełnowartościowego odczuwania sztuki. Szkolna interpretacja tekstu literackiego i wpływająca z niej zróżnicowanie znaczeń dzieł literackich formuje jakości jednostkowe mające w pierwszym rzędzie związek z obszarem właściwego kształcenia literackiego. Ma bezpośredni wpływ na rozwój zmysłów, fantazji, uczuciowego i umysłowego poziomu ucznia, uczestniczy w wytworzeniu kryteriów estetycznych i etycznych, dostarcza interpretatorowi lepszej orientacji w świecie i życiu. Czynności interpretacyjne stają się narzędziem przyswajania metody "weryfikacji" rozumienia dzieła literackiego¹⁵. Umożliwiają to, że z pierwotnego obiektu działań wychowawczych i kształcących wyrasta samodzielnie dochodzący do głosu podmiot.

Przypisy

¹ Dokładniej zob. V. Obert, Didaktická interakcia medzi učiteľom a žiakom, w: J. Jurčo, V. Obert, Didaktika literatúry, Bratislava, SPN 1984, s. 21-27.

² J. Velikanič, K otázkam modernizácie vyučovacieho procesu, w: Vybrané kapitoly z pedagogiky, Bratislava, SPN 1973, s. 129-130.

³ L. Hanuš, K modernizaci literárni výchovy v 5-8 r. ZDS, "Česky jazyk a literatura" 1978/79, nr 5, s. 213. Dalej zob. tež: L. Hanuš, Práce z doplňujícími texty k čítankám pre 6,8 a 9 ročník ZDS, Ibidem, 1974/75, nr 2 s. 57-62; K aktivizujícím metodám v literárni výchově, Ibidem 1978/79, nr 6, s. 262-268. Na tych trzech artykulach opieramy się w znacznej mierze w tym opracowaniu.

⁴ L. Hanuš, K modernizaci..., op. cit., s. 215-216.

⁵ Obowiązujące podręczniki literatury dla 7 i 8 rocznika szkoły podstawowej podają jako tematy dla motywacji sądy krytyki literackiej o twórczości pisarzy odpowiedniej doby. Mogą one dostarczyć wielu cennych podniet do zrozumienia ich dzieła (urywka), zwłaszcza w związku z ich uczestnictwem w "życiu literatury". Z innych form motywacji wspomnimy np. rozważanie interesujących myśli w związku z ideowo-tematycznym charakterem dzieła, formą współzawodnictwa kwizowego, krótki wykład nauczyciela o historycznoliterackich i społecznych okolicznościach powstania dzieła, zwiedzanie muzeum pisarza lub jego pomnika, izby pamięci itp. Do kompleksu słownych form motywacyjnych dodajemy też materiał rzeczowy: obrazy, reprodukcje, fotografie, film, przeźrocza. Ożywieniem motywacji jest nagranie dzieła muzycznego i in.

⁶ S. Cenek, Úvod do teorie literárni výchovy, Praha, SPN 1979, s. 39.

⁷ Tezę o jedności tematu i języka w dziele artystycznym oraz pojmowanie stylu jako dynamicznej konfiguracji właściwości wyrazu w wypowiedzi językowej rozpracował w swych pracach F. Miko. Zob. np. jego dzieła: Text a

styl. K problematike literárnej komunikácie, Bratislava, Smena 1970; Estetika výrazu. Teória výrazu a štýl, Bratislava, SPN 1969; Od epiky k lyrike. Štylistické prierezy literatúrou, Bratislava, Tatran 1973; F. Miko, A. Popovič, Tvorba a recepcia. Estetická komunikácia a metakomunikácia, Bratislava, Tatran 1978 i in.

⁸ A. Popovič i in., Interpretácia umeleckého textu, Bratislava, SPN 1981, s. 104.

⁹ O tym bližšie zob. V. Nezkusil, Pokus o klasifikaci úkolu při problémové výuce literatury na gymnaziích, "Česky jazyk a literatura", 1974/75, nr 8, s. 350-258.

¹⁰ Dla pierwszego jej stopnia, tzw. metody sokratejskiej, która jest przydatna w niższych przedziałach wiekowych, jest charakterystyczne, że "nauczyciel formą rozmowy, przede wszystkim odpowiednio stawianym pytaniem zmusza ucznia do namysłu i wywołuje nowe wiadomości. To, oczywiście, zakłada pewne poprzedzające wiadomości uczniów. Wiadomości są za pomocą pytań na nowo kombinowane i stawiane w nowych zależnościach. Nauczyciel prowadzi ucznia do przemyślenia sytuacji, a uczeń tak właśnie kierowany pytaniem sam wyprowadza nowe wiadomości". (L. Mojžišek, Vyučovací metody. Praha, SPN 1975, s. 148).

¹¹ L. Hanuš, K modernizaci..., op. cit. s. 211.

¹² Z tą uwagą wystąpiła B. Chrzastowska w dyskusji do tego referatu na konferencji Warsztat badawczy dydaktyka literatury i języka polskiego - badania nad modelem dydaktyki przedmiotowej w listopadzie 1987 w Krakowie.

¹³ B. Chrzastowska, Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej, "Pamiętnik Literacki" 1977, nr 3, s. 123. Zob. też V. Obert, Práca s literárnym textom pre deti a mládež, Bratislava, SPN 1985, s. 18.

14. L. Hanuš: K aktivizujícím metodám..., op. cit., s. 268.

¹⁵ S. Cenek, op. cit., s. 119.

Viliam Obert

COMPLEX ATTITUDE TO INTERPRETATION IN LITERARY INSTRUCTION
AND EDUCATION AT SCHOOL

S u m m a r y

The author presents a system of the methodical approaches to literary texts. This system is based upon the assumption according to which such texts are instruments of literary education at school. Thus the author points out at first, as a necessary link of this process, a previous-to-interpretation, chiefly based upon dialogue, phase of reading including motivation endeavours, suggestive reading of a text, and the pupils' expressing of their experience as readers. In the second, interpretative phase of reading he indicates the dominance of analytic-and-synthetic as well as rational-and-cognitive work directed by a teacher and leading to the getting at the meanings of the text and its profound structure as well as its rational valuation. In the third phase the author stresses the importance of the pupils' creative practice based upon the acquired knowledge (the declamation and dramatization of texts, their use in writing composition exercises, their transformation, etc.). He defines this stage of reading as an aesthetic one.

The author believes that such a complex attitude towards interpretation at school is a result of the theory of literary communication which connects the possibility of the cultivation of the readers' experience and the improvement of their taste with the introduction into the domain of communication, during the process of interpretation, of the elements of knowledge of both the history and theory of literature.

Вильям Оберт

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ

Автор представляет систему методического подхода к художественным текстам, опирающуюся на мнение, что в школе они являются орудием литературного воспитания и потому в статье подчеркивается, как необходимое ее звено, прединтерпретационную, главным образом диалогическую стадию чтения, охватывающую мотивировочные приемы, впечатляющее чтение текста, а также выражение учениками читательских переживаний. Во второй, интерпретационной стадии чтения подчеркивается преобладание управляемой учителем аналитически-синтетической и рационально-познавательной работы над прониканием в значение текста и его глубокую структуру, а также в рациональную оценку его ценности. В третьей стадии автор указывает на роль практических творческих действий учеников, опирающихся на приобретенные знания /выразительное чтение, произношение и драматизация текстов, использование их в письменных работах, переработка и т.п./. Это определяется как эстетическая стадия чтения.

Автор считает, что такой комплексный подход к школьной интерпретации вытекает из теории литературной коммуникации, которая возможность культивирования читательских переживаний и развития вкуса связывает с введением в процессе интерпретации в коммуникационный оборот теоретически- и историко-литературных знаний.