

I Edukacja literacka i kulturowa

Bożena MLONKA

Model czynnościowy analizy i interpretacji utworu poetyckiego

Rozwój badań nad pomiarem dydaktycznym w myśli pedagogicznej sprawiał, że przed reformującym się systemem edukacyjnym w polskim szkolnictwie ostatniego dziesięciolecia stanęły nowe wyzwania.

Dość oczywiste rozwiązania w tym obszarze dydaktyk szczegółowych przedmiotów ścisłych szybko okazały się znacznie bardziej niejednoznaczne w naukach humanistycznych. Szczególnie w dyscyplinach filologicznych pełna obiektywizacja (punktowa!) oraz jednolitość kryteriów i ich interpretacja, uwolnienie od subiektywnych motywacji i intuicyjnych rozstrzygnięć (trafne / nietrafne) stały się problematycznymi. Ocena uczniowskiej interpretacji literatury pozostawiała — i nadal pozostawia — nauczyciela z jego własnym systemem preferencji i gustów. Jak bowiem sprawdzić znajomość dyskusyjnych treści, niuansów aluzji, rozległości konotacji wywołanych przez metaforę, jak zmierzyć umiejętności funkcjonalnego komponowania dłuższego tekstu oraz stopień podejmowania sugestii lirycznych? Jak zmierzyć to, co tak bardzo wymyka się spod wszelkich narzędzi służących pomiarowi, a mianowicie doświadczenie osobiste odbiorcy-interpretatora-ucznia?

Treścią niniejszego artykułu jest prezentacja modelu czynnościowego analizy i interpretacji tekstu kultury oraz uzasadnienie wprowadzenia modelowego ujęcia merytorycznego wzoru dla interpretacji uczniowskiej¹.

Czynnościowy model analizy i interpretacji tekstu poetyckiego w podejściu do analizy i interpretacji utworu uwzględnia polimetodologiczność w badaniu

¹ W tym rozumieniu interpretacji modelowej mieści się nie tyle określony poziom oczekiwań wobec umiejętności ucznia, ile wskazanie na wiedzę nauczyciela, który ma sprawdzać umiejętność analizy i interpretacji i prowadzić czytanie tekstu, posługując się przemyślanymi, adekwatnymi do jego wymowy pytaniami.

dzieła literackiego, staje się tym samym narzędziem bardziej elastycznym, pozwalającym interpretującemu na wybranie najbardziej przystającej do danego tekstu metodologii literaturoznawczej. Omawiany odbiór utworu poetyckiego umożliwia wykorzystanie dotychczasowych sposobów obcowania z dziełem: fenomenologię Ingardena, strukturalizm, rozumienie tekstu w ujęciu hermeneutycznym i intertekstualnym, pozwalających jego świat przedstawiony traktować aksjologicznie, a także widzieć cel tradycji i konteksty, w jakie się wpisuje.

Model czynnościowy jest swego rodzaju zapisem procedur wtajemniczenia w sztukę interpretacji. Dzięki charakterystycznemu dla tej dziedziny nauki językowi w sposób precyzyjny doprowadza się odbiorcę-ucznia do odczytania znaczeń tekstu kultury. Konstruowane narzędzie analityczne pozwala odwołać się do obowiązujących obecnie w liceum aktów prawnych, wykorzystać osiągnięcia współczesnej dydaktyki, przy uwzględnieniu polimetodologiczności w traktowaniu sposobów badań, oraz umożliwia wykorzystanie różnych kluczy interpretacyjnych.

Klucz interpretacyjny jest przede wszystkim zdeterminowany przez sam tekst, którego wewnętrzne skomplikowanie wymusza niejako na odbiorcy decyzje interpretacyjne i wybór metodologii zapewniających jego odczytanie. Wybór klucza zależy również od indywidualnych predyspozycji czytelnika, to znaczy osobowości interpretatora-ucznia i jego doświadczenia życiowego, od jego postawy wobec dzieła, od tego, czy jest ona aktywna i twórcza, czy też pasywna, odtwarzająca wiedzę nabytą, zasłyszana.

Skonstruowany model stanowi strukturę rozbudowaną, gdyż zgodnie z założeniem musi uwzględnić wielość rozwiązań. Składa się na niego ponad pięćdziesiąt zoperacjonalizowanych działań, które uczeń podejmuje w czasie pracy nad tekstem, a wygenerowanych z dokumentów oświatowych. Czynności wchodzące w skład skonstruowanego narzędzia uwzględniają cztery kategorie taksonomiczne celów nauczania².

Model w swej najszerszej wersji ma strukturę pełną, to znaczy zawiera wszystkie czynności, które odbiorca tekstu może podjąć podczas jego konkretyzacji³. O kształcie modelu decyduje poziom edukacyjny, na którym jest on wykorzystywany. Czynnościowy charakter modelu, w którym wyszczególniono konkretne umiejętności ucznia — odbiorcy tekstu — pozwala na modyfikację tego wzorca, na dokonywanie w obrębie jego struktury zmian, na eliminowanie w konkretnej sytuacji dydaktycznej z modelu tych elementów, które nie mogą być wymagane na niższym etapie edukacyjnym.

² W pracy uwzględniono „Taksonomię celów kształcenia ABC” B. Niemierki — zob.: B. Niemierko: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999.

³ Układ czynności w poszczególnych modułach ma charakter umowny, o kolejności ich podejmowania decyduje utwór, do którego są odnoszone; podobnie utwór decyduje o pominięciu niektórych z nich.

Wzorcotwórczy model tworzy optymalny zespół czynności analitycznych ucznia, niezbędnych do zanalizowania i interpretacji każdego utworu lirycznego. Zaproponowany model ma budowę warstwową⁴. Składa się z czterech warstw, z których pierwsza i trzecia są wewnętrznie zróżnicowane. Warstwa pierwsza obejmuje znaczenia dosłowne i metaforyczne (odczytanie sensu tych znaczeń to element interpretacji), na warstwę drugą składają się zasady organizacji tekstu wraz z funkcjami środków poetyckich wykorzystanych w utworze. Trzecia — to nawiązania kontekstowe i intertekstualne. Warstwę ostatnią budują wartości (zob. tabela 1.).

W każdej z wymienionych warstw wyróżnione zostały czynności ucznia niezbędne do wykonania zadania, którym jest analiza i interpretacja tekstu poetyckiego. Poszczególne warstwy skonstruowanego modelu odpowiadają poziomom analizy tekstu.

Pojedynczy utwór został potraktowany jako reprezentant pewnego systemu możliwości literackich. Zawiera on właściwe reprezentowanej wypowiedzi lirycznej elementy, które mimo pewnych podobieństw (utwory poetyckie analizujemy według tego samego modelu) nie są identyczne. W obrębie analizowanych tekstów dokonują się przesunięcia i zmiany. Polegają one na wyborze tylko niektórych składników budujących tekst, inne składniki nie muszą w tekście występować⁵.

W proponowanym modelu czynnościowym wyszczególniono działania ucznia — odbiorcy dzieła literackiego — które gwarantują pełne wykonanie zadania. Przyjęto, iż wykonanie około 20 operacji⁶ wystarcza, aby tekst został odczytany⁷. Zastrzeżenie to jest konieczne, gdyż w sytuacji szkolnej realizacja wszystkich wymienionych w modelu czynności nie jest możliwa, autor zadania bowiem nie może przewidzieć wiele różnorodnych ograniczeń. Wśród nich najważniejsze to:

⁴ Na warstwowość procesu interpretacji zwrócił uwagę Janusz Sławiński, który wyróżnił w nim cztery poziomy:

- poziom opisu;
- poziom analizy;
- poziom interpretacji;
- poziom wartościowania.

Podaję za: J. Sławiński: *Analiza, interpretacja, wartościowanie dzieła literackiego*. W: *Idem: Próby teoretycznoliterackie*. Warszawa 1992, s. 11—38.

⁵ Analiza porównawcza czynności niezbędnych do zanalizowania tekstu barokowego i awangardowego wykazała, że dominują w nich zadania reprezentujące pierwszą warstwę: znaczeń dosłownych i przenośnych.

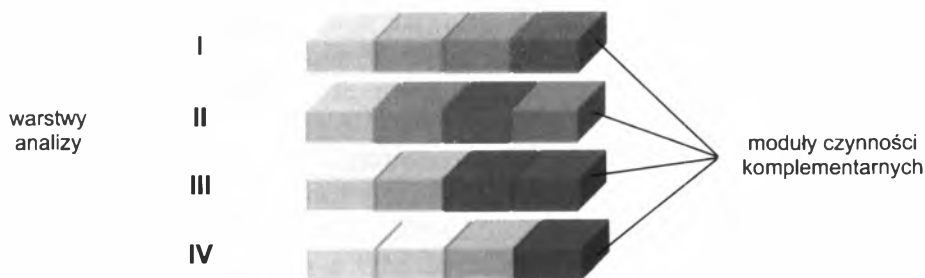
⁶ Wymienione dane mają postać przybliżoną, różnicuje je stopień złożoności tekstu.

⁷ Obserwacji dokonano po przeanalizowaniu wyników testów osiągnięć uczniów biorących udział w projekcie badawczym. Poprawne rozwiązanie zadań z poziomu podstawowego pozwalało uczniom na skonstruowanie poprawnej pod względem merytorycznym dłuższej wypowiedzi, będącej podsumowaniem wcześniejszych czynności analityczno-interpretacyjnych.

- ograniczenia czasowe — w określonej jednostce czasowej uczeń może wykonać określoną liczbę czynności analityczno-interpretacyjnych;
- ograniczenia emocjonalno-intelektualne — na danym poziomie edukacyjnym uczeń może wykonać tylko niektóre czynności analityczno-interpretacyjne;
- ograniczenia merytoryczne — w analizowanym tekście brak znajdującego się w modelu elementu albo pojawia się taki, którego nie uwzględnia zespół czynności wzorcowych.

W obrębie zbudowanego modelu proponowane czynności wzorcowe połączone zostały w mniejsze jednostki zwane modułami. Na moduły czynności komplementarnych składają się takie działania interpretatora tekstu, które mogą być wykonywane zamiennie, gdy czynności wzorcowe nie pozwalają na uchwycenie jakiejś części sensu (zob. rys. 1.).

Model umożliwia sprawdzenie przede wszystkim umiejętności ucznia, jednakże za pośrednictwem umiejętności sprawdza się także stopień opanowania wiadomości.



Rys. 1. Schemat modelu czynnościowego

I — znaczenia dosłowne i przenośne, II — zasady organizacji tekstu, III — konteksty, IV — wartości

Jednym z głównych zadań stojących przed konstruktorem narzędzia jest maksymalne zbliżenie procesu odbioru dzieła literackiego w szkole do procesu badawczego. Jednakże nawet najbardziej badawczej interpretacji szkolnej nie należy utożsamiać z interpretacją naukową.

Te dwie interpretacje różnią się następującymi czynnikami:

- zakres wiedzy i doświadczenia życiowego ucznia i badacza;
- kompetencja czytelnicza — tu szczególnie dostrzeganie intertekstualnych odniesień i umiejętność ich sfunkcjonalizowania w głębokiej strukturze tekstu, a także dostrzeganie jego wymowy;
- ukształtowanie systemów aksjologicznych;
- świadomość metodologiczna.

Na kształt szkolnej interpretacji wywierają wpływ także:

Sytuacja dydaktyczna, kształtująca odbiór czytelniczy. Uczeń, chcąc sprostować postawionym przez nauczyciela zadaniom, zapomina o swoich pierwotnych

odczytaniach i wpisuje się w schemat: muszę to zrobić, aby zostać pozytywnie ocenionym. Pierwotne przeżycia związane z odbiorem tekstu często zostają zagłuszone przez motywację intelektualną.

Organizacja procesu dydaktycznego. Badania nad odbiorem liryki w szkole⁸ wykazały, że stopień kompetencji odbiorczych uczniów zależy od tego, jakimi metodami kształci się umiejętność odbioru dzieła literackiego oraz jakie miejsce zajmuje dzieło w procesie nauczania.

Umiejętności analityczno-interpretacyjne uczniów. Rezultaty pogłębionej czy płytkiej lektury poznawanych utworów zależą od jakości ćwiczeń analityczno-interpretacyjnych. Odbiorca w procesie konkretyzacji dokonuje znacznych uproszczeń, gdyż nie ma instrumentarium analitycznego oraz wystarczających umiejętności samodzielnej interpretacji. W takiej sytuacji odbiorca-uczeń często ucieka się do nadinterpretacji. Indywidualne interpretacje, uwzględniające konkretyzację odbiorcy, są jednak akceptowane tylko wówczas, gdy mieszczą się w kręgu sensów i kontekstów przywoływanych przez tekst. W toku kształcenia kompetencji polonistycznych uczeń zdobywa coraz to nowe umiejętności, staje się bardziej świadomym odbiorcą tekstu.

Sytuacja osobista odbiorcy. Odczytanie — zrozumienie (przeżycie) wiersza nie jest nigdy takie samo. Może się zmienić w sytuacji, gdy zmieni się któryś ze wskazanych elementów kontekstowych, gdy odbiorca nabędzie nowe, inne niż miał wcześniej, umiejętności analizy, poszerzy swoją bazę informacyjną (nabędzie inną wiedzę) bądź zmieni się jego sytuacja osobista (przeżycie traumatyczne, choroba, śmierć). Jak pisze bowiem B. Myrdzik: „W samym tekście są zawarte jego projekty odczytania, ale to odbiorca w zależności od swojej osobowości, doświadczenia osobistego, wiedzy i dojrzałości podejmuje lub niweluje gry proponowane przez utwór”⁹.

Na każdą z wyodrębnionych warstw analizy tekstu poetyckiego składa się kilkanaście czynności. Stosunkowo duża ich liczba spowodowała, że konieczne stało się wyznaczenie zbiorów czynności wzorcowych, czyli takich, które stosowane są przy każdym analizowanym utworze i wchodzi w skład analizy tej samej warstwy tekstu, dotyczą tej samej kategorii, mają tę samą wagę w utworach oraz takich, które mogą być wykonywane zamiennie, gdy tamte okażą się niewystarczające dla analizy i interpretacji. Od tego, czy uczeń wykona te czynności, zależy odczytanie tekstu. Gdy jakiś tekst nie otwiera się przy zastosowaniu czynności wzorcowych, należy posłużyć się zbiorem czynności komplementarnych¹⁰ (mających tę samą wagę, lecz

⁸ B. Chrzastowska: *Modele odbioru literackiego*. W: Eadem: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979.

⁹ B. Myrdzik: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999, s. 51.

¹⁰ Termin „czynności komplementarne”, czyli wzajemnie uzupełniające się, oznacza czynności interpretatora tekstu, które są warunkowane przez tekst poddany zabiegom analityczno-interpretacyjnym.

koniecznych dla tego utworu niejako zastępczo), gdyż inaczej analiza będzie niepełna¹¹.

Owe zbiory czynności, zwane modułami czynności komplementarnych, są 3—4-składnikowymi częściami czynności o podobnym znaczeniu w działaniach analitycznych ucznia¹². Stopień ogólności modułów czynności komplementarnych pozwala zastosować skonstruowany model do analizy różnych utworów literackich¹³.

Na warstwę pierwszą: odczytań znaczeń dosłownych i przenośnych¹⁴, składają się czynności związane z jednym z podstawowych standardów edukacyjnych, jakim jest czytanie tekstów kultury na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym. Należą do nich przede wszystkim:

- dostrzeżenie elementów składających się na świat kreowany utworu oraz zrozumienie jego fikcjonalnego statusu, wskazanie możliwości innego odczytania tekstu;
- wskazanie i odczytanie sensu metafory jako środka stylistycznego służącego kreacji świata, wykrycie związku metafory z realnym światem;
- dostrzeżenie, wskazanie i odczytanie miejsc nacechowanych znaczeniowo (tytuł, pointa);
- wskazanie podmiotu lirycznego i adresata wypowiedzi lirycznej oraz analiza sytuacji podmiotu lirycznego;
- określenie relacji między podmiotem lirycznym a adresatem.

Dużą wagę przywiązuje się do rozpoznawania i odczytywania symbolu, przy czym symboliczność rozumiana jest nie tylko jako kategoria poetyki, lecz również jako kategoria epistemologiczna, związana z procesem rozumienia

¹¹ Czynnością komplementarną będą np. próby odkrycia parabolicznej wymowy utworu, głęboko zaszyfrowanej i niesygnalizowanej żadnymi wyznacznikami tekstu. Czynności wzorcowe dają się szeregować od ważnych do najważniejszych, choć do rozwiązań analitycznych są niezbędne wszystkie. Czynności komplementarne, stosowane rzadziej, są znaczeniowo tak samo ważne dla otwarcia tekstów, w których występują, jak czynności wzorcowe (konieczne).

¹² Podobną klasyfikację taksonomiczną do opracowania taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury wykorzystał T. Patrzałek. Badacz wyróżnił trzy kategorie, a w nich podkategorie:

- znajomość wiadomości z: kontekstu, utworu, teorii;
- umiejętność analizy utworu: opis brzmień i znaczeń, opis rzeczywistości przedstawionej, opis kompozycji, opis utworu w kontekście i w teorii;
- postawy: wartościowanie — stosowanie kryteriów i ocena, wartościowanie — przekonania i upodobania, udział.

Cyt. za: T. Patrzałek: *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury*. W: *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*. Cz. 1. Red. M. Inglot. Wrocław 1977, s. 139—168.

¹³ Znaczną część wyszczególnionych w modelu czynności wykorzystywano wcześniej do konstruowania testów sprawdzających umiejętność analizy i interpretacji tekstu nielirycznego. B. Mlonka: *Test polonistyczny jako narzędzie przydatne do sprawdzania i kształcenia umiejętności analizy i interpretacji eseju literackiego*. „Język Polski w Liceum” 2003/2004, nr 1; Eadem: *Wykorzystanie wyników testów sprawdzających z języka polskiego do ewaluacji własnego procesu dydaktycznego*. „Język Polski w Liceum” 2003/2004, nr 4.

¹⁴ Zob. tabela 1. na s. 15—17 niniejszego artykułu.

utworu, z fazą interpretacji symbolicznej¹⁵. Warstwa znaczeń dosłownych i przenośnych, mimo iż składa się zaledwie z trzech modułów (eksplicytna semantyka, implicytna semantyka, nadawca — odbiorca), jest najbardziej rozbudowana w modelu, skupia 22 czynności, z których większość reprezentuje drugi poziom umiejętności i kategorię taksonomiczną C i D.

Warstwa organizacji tekstu obejmuje te czynności ucznia, które R. Ingarden umieścił w dwuwarstwie naocznie ujawniającego się świata przedstawionego, czyli warstwie przedmiotów przedstawionych. Czynności te zebrane zostały w następujące moduły:

- środki artystycznego wyrazu;
- zabiegi stylizacyjne;
- funkcje językowych stylizacji;
- instancje nadawcze „ja” lirycznego.

Czynności składające się na warstwę organizacji tekstu zdają się najbardziej przydatne do pomiaru poziomu umiejętności analityczno-interpretacyjnych uczniów. Czynności te są „mieralne”; występowanie zabiegów stylistycznych, podobnie jak określenie funkcji środka stylistycznego występującego w utworze, jest łatwe do stwierdzenia i łatwe do przyznania lub nie oceny punktowej, bo, jak pisze B. Chrzastowska, „szkolna polonistyka najlepiej się czuje na powierzchni tekstu, chętnie korzysta z rzeczy stałych i niezmiennych: kategorii poetyki czy gramatyki”¹⁶.

Wyszczególnienie w omawianej warstwie modułu noszącego nazwę „Funkcje językowych stylizacji” stało się zabiegiem niezwykle istotnym, gdyż w działaniach zmierzających do zanalizowania i zinterpretowania tekstu poetyckiego dominacja wiedzy literaturoznawczej bez jej sfunkcjonalizowania mogłaby spowodować nadmierny encyklopedyzm. Zaprezentowana w ten sposób informacja stałaby się bezużyteczna, a jej wpływ na osiągnięcia ucznia byłby znikomy.

Warstwa kontekstów dotyczy pojęcia wieloznacznego. W niniejszej pracy kontekst rozumiany jest jako „zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia sensu jakiejś całości literackiej, np. pojedynczego dzieła, twórczości pisa-

¹⁵ W testach przeprowadzonych w czasie badania dostrzeżono, że uczniowie, interpretując wskazane metafory, dokonują odczytań aktualizujących i dosłownych. Opisując je własnymi słowami, odwołują się do bliskiej i znanej im rzeczywistości, obserwowalnej na co dzień. Nie potrafią oderwać się od materii znaku. Wyjaśnienia metafor, mimo iż bliskie modelowi (nie są błędne), nie pozwalają wychwytywać *quasi*-sądów. Dlatego konieczne jest świadome i nieokazjonalne działanie, zmierzające do wykształcenia w uczniu umiejętności rozumienia znaku i wieloznacznych sensów symbolu. Celem tego jest budowanie w psychice uczniów rzeczywistości symbolicznej po to, by oderwać się od znaku, by przejść w sferę znaczeń nie dających się do końca określić — do sensów symbolicznych. Dotyczy to także tzw. utworów z kluczem — tu szczególnie przydatne okażą się moduły czynności zastępczych.

¹⁶ B. Chrzastowska: *Co mierzyć? O potrzebie badania odbioru symbolicznego*. W: *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętką i Z. Uryga. Kraków 2001, s. 18.

rza, prądu literackiego”¹⁷. Na warstwę kontekstów składają się następujące moduły:

- tekst wobec tradycji;
- tradycja w tekście;
- intertekstualność utworu.

Znaczące miejsce, jakie zajmuje w warstwie kontekstów tradycja, uwarunkowane zostało jej rolą w kulturze. Jak pisze B. Myrdzik: „Tradycja nie jest zwykłą przeszłością, jest przeszłością interpretowaną przez współczesnego człowieka i uznaną przez niego za ważny komponent współczesnej kultury, za wartość. Jest zatem postacią autorytetu, elementem kultury ludzkiej, stanowi ważny komponent naszego doświadczenia świata. Korzystając z autorytetu tradycji, człowiek nie musi każdorazowo zaczynać wszystkiego od nowa”¹⁸. Rozumienie dzieł uznanych za klasyczne pozwala nie tylko zrekonstruować miniony świat, ale przede wszystkim wytworzyć więź (poczucie przynależności) ze światem przeszłości, który w takiej czy innej postaci żyje we współczesności, koresponduje z nią i ją współtworzy. Stąd dominują tutaj czynności polegające na wskazaniu związków z tradycją narodu i dziedzictwem europejskim oraz na odczytaniu wykorzystanych do interpretacji tekstu kontekstów i określeniu ich funkcji w utworze. Ze względu na stopień skomplikowania czynności składających się na tę warstwę większość z nich wymagana bywa na poziomie ponadpodstawowym, co oznacza, że wykonanie niektórych z nich może sprawiać uczniom pewną trudność.

Warstwa ostatnia, obejmująca wartości¹⁹, mimo że składa się zaledwie z dwóch modułów czynności, zajmuje w modelu miejsce szczególne, bo, jak mówi S. Sawicki, „świat poezji to świat wartości”²⁰.

Model nie wskazuje, które z wartości są propagowane, ani nie ocenia poglądów odbiorcy-ucznia. W module „System wartości” wyeksponowano dwie czynności: wskazywanie i hierarchizowanie wartości (np. narodowych, etycznych i estetycznych). Uznano bowiem, że umiejętność dostrzeżenia wartości

¹⁷ *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław 1988.

¹⁸ B. Myrdzik: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*, s. 27.

¹⁹ W prezentowanym projekcie została przyjęta klasyfikacja wartości Schelera, który wyróżnił:

- wartości sacrum,
- wartości vitalne,
- wartości hedonistyczne,
- wartości duchowe.

Wśród wartości duchowych Scheler wyróżnia wartości czysto estetyczne, oparte na antynomii piękny — brzydki, wartości „tego co słuszne” i „tego co niesłuszne” oraz wartości czystego poznania prawdy. Filozof stworzył także koncepcję iluzji aksjologicznej, która głosi, że rzadko obraz świata wartości jest właściwy. Zakłócają jego odbiór emocje, preferowanie pewnych wartości oraz niewłaściwe postrzeganie.

²⁰ S. Sawicki: *Wartość — sacrum — Norwid*. Lublin 1994, s. 10.

w świecie współczesnym pomaga młodemu człowiekowi zrozumieć sens życia, wyznacza pośrednio kierunki samorealizacji oraz kryteria oceny świata zewnętrznego. Jednak sama zdolność dostrzeżenia wartości nie znaczy wiele, gdy odbiorca tekstu nie potrafi podać przekonującej argumentacji swoich poglądów, dlatego konieczne staje się zwrócenie uwagi na kształtowanie na lekcjach języka polskiego umiejętności argumentacji własnych opinii na temat rozpoznanych wartości.

Proponowany model czynnościowy ma na celu pomoc nauczycielowi w profesjonalnej ewaluacji wypowiedzi ucznia na temat utworu literackiego. Ma szansę stać się narzędziem pozwalającym nie tylko na ocenianie powszednie, wewnątrzszkolne osiągnięć uczniów, ale także na ocenianie zewnętrzne, w czasie egzaminów doniosłych. Ujęcie czynnościowe analizy i interpretacji tekstu literackiego może pomóc nauczycielowi precyzyjnie i jasno sformułować oczekiwania co do umiejętności, jakimi powinien wykazać się młody człowiek, aby osiągnąć sukces na miarę swoich możliwości i oczekiwań. Tak przygotowane wymagania programowe mają szansę stać się podstawą do budowania nowych relacji między uczestnikami procesu dydaktycznego, czyli uczniem i nauczycielem.

Tabela 1

Moduły czynności komplementarnych wyszczególnione w modelu czynnościowym

Czynności ucznia — odbiorcy dzieła literackiego
WARSTWA I — Znaczenia dosłowne i przenośne
Moduł I — Eksplicitna semantyka
— odczytanie treści dosłownych — wskazanie elementów składających się na świat kreowany utworu — zrozumienie fikcyjnego statusu świata przedstawionego — wskazanie zależności czasowych — wskazanie zależności przyczynowych
Moduł II — Implicytna semantyka
— wskazanie metafory jako środka stylistycznego służącego kreacji świata — odczytanie sensu metafory jako środka stylistycznego służącego kreacji świata — wykrycie związku metafory z realnym światem (podobieństwo wyglądu, znaczeń, brzmień w poezji lingwistycznej) — dostrzeżenie niejednoznaczności odczytania utworu — wskazanie możliwości innego odczytania tekstu — wskazanie toposu — rozpoznanie symboli w różnych tekstach kultury — odczytanie przybliżonych symboli w różnych tekstach kultury — określenie funkcji symboli — wskazanie pointy — odczytanie wymowy pointy

Moduł III — Nadawca — odbiorca	
—	wskazanie podmiotu lirycznego („ja” liryczne)
—	określenie cechy osobowości wypowiadającej się w wierszu
—	analiza sytuacji podmiotu lirycznego
—	wskazanie adresata monologu („ty” liryczne)
WARSTWA II — Zasady organizacji tekstu	
Moduł I — Środki artystycznego wyrazu	
—	wskazanie fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych i składniowych środków stylistycznych
—	nazwanie fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych i składniowych środków stylistycznych
—	wskazanie figur stylistycznych
—	wskazanie kategorii estetycznych występujących w tekście (np. komizmu, tragizmu, ironii, groteski)
—	zinterpretowanie związku frazeologicznego
—	wyjaśnienie znaczenia dosłownego, potocznego, przenośnego wyrazu
Moduł II — Zabiegi stylizacyjne	
—	wskazanie zabiegów służących stylizacji
—	nazwanie typu stylizacji występującej w tekście, np. dialektyzacja, archaizacja
Moduł III — Funkcje wykorzystanych środków artystycznych i zabiegów stylizacyjnych	
—	określenie funkcji środków stylistycznych występujących w tekście
—	określenie funkcji stylizacji w tekście
—	określenie funkcji związku frazeologicznego
—	określenie funkcji zabiegów językowych występujących w tekście
—	określenie funkcji wykorzystanych w utworze toposów, motywów
—	określenie funkcji, jaką pełnią wymienione kategorie estetyczne w utworze
Moduł IV — Instancje nadawcze „ja” lirycznego	
—	określenie rodzaju liryki
—	określenie typu wypowiedzi lirycznej
—	określenie sposobu ujawniania się podmiotu lirycznego
—	wskazanie cech gatunkowych analizowanego tekstu literackiego
WARSTWA III — Konteksty	
Moduł I — Tekst wobec tradycji	
—	wskazanie typu kontekstu wykorzystanego do interpretacji tekstu, np. filozoficzny, historyczny, biograficzny, kulturowy, osobisty odbiorcy
—	wskazanie powiązań analizowanego utworu z europejskim dziedzictwem kulturowym
—	odczytanie wykorzystanego do interpretacji tekstu kontekstu
—	określenie funkcji kontekstu interpretacyjnego
Moduł II — Tradycja w tekście	
—	wskazanie występujących w utworze nawiązań do przeszłości
—	wskazanie w utworze cech charakterystycznych dla tradycji literackiej
—	wykorzystanie konwencji gatunku literackiego do interpretacji tekstu
—	wykorzystanie konwencji prądu artystycznego do interpretacji tekstu

Moduł III — Intertekstualność utworu	
—	określenie typu nawiązań intertekstualnych
—	wskazanie nawiązań typu tekst — tekst, także pozawerbalnych
—	wskazanie nawiązań typu tekst — gatunek
—	wskazanie nawiązań typu tekst — rzeczywistość
WARSTWA IV — Wartości	
Moduł I — System wartości	
—	wskazanie wartości, np. narodowych oraz związanych z europejskim dziedzictwem kulturowym
—	wskazanie wartości charakterystycznych dla tradycji literackiej
—	wskazanie wartości estetycznych
—	wskazanie wartości etycznych
—	wskazanie wartości uniwersalnych aprobowanych przez siebie
—	hierarchizowanie wartości od uniwersalnych do osobistych
Moduł II — Argumentacja ocen	
—	uzasadnienie opinii na temat rozpoznanych wartości
—	posługiwanie się fragmentem tekstu w celu zilustrowania własnego sądu (wskazanie przesłanek własnych ocen)

Божена Млонка

ДЕЯТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Резюме

В статье представлена модель деятельного анализа и интерпретации текста культуры, а также обосновано введение модельной трактовки смыслового образца для школьной интерпретации.

Деятельная модель анализа и интерпретации поэтического текста учитывает полиметодологичность в исследовании поэтического произведения и таким образом становится более эластичным инструментом, позволяющим интерпретирующему выбрать наиболее подходящую для данного текста литературоведческую методологию. Представленное выше восприятие поэтического произведения использует существующие до сих пор способы общения с текстом: феноменологию Ингардена, структурализм, понимание текста в герменевтическом и интертекстуальном аспектах.

Представленная модель является разветвленной структурой, поскольку согласно данной концепции она должна предусматривать многообразие решений, которое включает в себя более пятидесяти операционных действий, совершаемых учеником во время работы над текстом.

Предлагаемая модель состоит из четырех слоев. Первый из них охватывает дословные и метафорические значения (понимание смысла этих значений относится к элементу интерпретации). Второй слой образуют принципы организации текста вместе с функциями поэтических средств, используемых в произведении. Третий составляют контекстные и интертекстуальные соотношения, а четвертый базируется на ценностях.

В каждом из перечисленных слоев были выделены действия ученика, необходимые для выполнения задания, каковым является анализ и интерпретация поэтического текста. Модель имеет характер творческого образца, создает оптимальную систему аналитических действий ученика, необходимую для анализа и интерпретации любого лирического произведения.

Bożena Mlonka

A FUNCTIONAL MODEL OF THE ANALYSIS AND INTERPRETATION OF A POETIC WORK

Summary

The article presents a functional model of the analysis and interpretation of a cultural text, and justifies an introduction of a functional approach to the pattern given for learner interpretation.

The functional model of the analysis and interpretation of a poetic text takes into account polimethodology when investigating a literary work, becoming, at the same time, a more flexible tool, allowing an interpreter to choose the most suitable literature methodology for a given text. The above-presented reception of a poetic work makes use of the already-known means of getting to know a text: Ingarden's phenomenology, structuralism, comprehension from a hermeneutic and intertextual perspective.

The model constructed is an extended structure because, according to the assumptions, it must take into consideration a multiplicity of solutions. It is composed of more than fifty operationalised actions, taken by the learner when working on a text.

The model suggested has a layered structure. It consists of four layers; the first one covers literal and metaphorical meanings (finding the meanings in question is an element of interpretation), the second is composed of the rules of text organization, and functions of poetic means of expression used in the work. The third layer constitutes contextual and intertextual references, whereas the last one is build of values.

Each of the layers enumerated takes into account the learner actions crucial to perform a task, that is the analysis and interpretation of a poetic text. The model is a pattern to follow; it creates an optimal set of learner analytic actions vital to the analysis and interpretation of every single literary work.