

JAN POLAKOWSKI

Zastosowanie pojęć wiedzy o kulturze w diagnozie procesu kształcenia literackiego w toku interakcji dydaktycznej

Za podstawę wywodu przyjmuję pogląd, że badania mające na celu ustalanie istniejących stanów rzeczy stanowią elementarny rodzaj poznania procesów dydaktycznych¹. W odniesieniu do kształcenia literackiego poznanie to obejmuje: 1) doświadczenia ucznia nabywane w toku jego spontanicznej aktywności czytelniczej i uczestnictwa w kulturze literackiej, 2) szeroko rozumiane środowisko wychowawcze, zwłaszcza zaś oddziaływania postawotwórcze kultury literackiej² tego środowiska oraz 3) celowo organizowaną interakcję dydaktyczną. Przedmiotem szczególniejszego zainteresowania pragnę uczynić tę ostatnią sferę oddziaływań, wiążąc ją ściśle z baczną obserwacją działań nauczyciela - polonisty jako organizatora owej interakcji.

Diagnostyczne poznanie tej sfery jest zadaniem, które podejmowano dotąd fragmentarycznie³, zwracając uwagę jedynie na wybrane jej aspekty. O tej fragmentaryczności decydował fakt, że badania tego typu ustawiano najczęściej niejako w tle rozważań nad optymalizacją procesu nauczania, zawężając przy tym pole obserwacji bądź do prakseologicznej płaszczyzny działań nauczycielskich, bądź do ich aspektów teoretycznoliterackich. Stosowana w związku z tym aparatura pojęciowa ograniczała horyzont

poznania mechanizmów uruchamiających proces interakcji, wyostrzała spojrzenie jedynie na te sfery nauczycielskich poczynań, których poznanie mogło uzasadniać słuszność proponowanych kierunków ulepszenia procesu dydaktycznego w danym zakresie.

Uzasadnione przeto wydają się dążenia, by badaniom o charakterze diagnostycznym powierzać szersze zadania. Mogą one bowiem zarówno stanowić empiryczną podstawę teorii kształcenia literackiego, dostarczając hipotez i narzędzi ich weryfikacji, jak też tworzyć pewien system pedagogicznej kontroli praktyki szkolnej, stając się sejsmografem, rejestrującym jej podatność na oddziaływanie dydaktycznej teorii i zmiany innowacyjne w środowisku polonistyki szkolnej. W ten sposób badania te wiążą się niezwykle silnie z problematyką kształcenia kadr nauczycielskich, a jednocześnie dają naukowe podstawy dla wszelkich decyzji mających wpływ na pracę szkoły jako instytucji edukacji literackiej.

Postawienie przed badaniami diagnostycznymi takich zadań pociąga za sobą istotne konsekwencje metodologiczne. Nie chodzi tu już bowiem tylko o rekonesans dający ogólną orientację w istniejącym stanie rzeczy, ale o postępowanie, które umożliwi odkrywanie pewnych prawidłowości, wyjaśnianie ich i ocenę. Trzeba zdać sobie sprawę, że 1) rozszerzenie horyzontu poznania oznacza objęcie nim wielkiej różnorodności zjawisk, tworzących pod względem gatunkowym określone zbiory oraz że 2) interakcja dydaktyczna przebiegająca w polu rozlicznych uwarunkowań stwarzanych przez przedmiot przynależny do świata sztuki ma charakter wysoce skomplikowany⁴.

Rysuje się konieczność przyjęcia takiej procedury badawczej, by wyraźnie można było wyodrębnić owe zbiory i przeprowadzić ich charakterystykę oraz aby poprzez

obfitych szczegółowych obserwacji zjawisk i różnorodnych relacji zachodzących między nimi dotrzeć do faktów, które by uporządkowały obserwowaną rzeczywistość według jednolitej zasady i wyjaśniły odkrywane w niej prawidłowości przez odwołanie się do jednolitego zaplecza teoretycznego⁵. Istnieje oczywiście wiele możliwości takich właśnie rozwiązań. Spośród nich na szczególną jednak uwagę zasługuje ta, która proponuje wykorzystanie do tego celu pojęć wiedzy o kulturze. Spróbujmy bliżej określić tę propozycję i uzasadnić jej sensowność.

Należy na wstępie zauważyć, że propozycja myślenia o zagadnieniach edukacyjnych w kategoriach wiedzy o kulturze nie jest nowością. Spotykamy ją, między innymi, w pracach nad procesami zmian i innowacji w oświacie w postaci pojęcia "systemu kulturowego oświaty", wraz z uzasadnieniem jego użyteczności poznawczej i praktycznej⁶. Zostało tu ono jednak zastosowane głównie w kontekście działań instytucjonalnych i służyło wykrywaniu podatności tych działań na tendencje innowacyjne.

Nas interesuje inna płaszczyzna rzeczywistości pedagogicznej - ta mianowicie, którą tworzą w pierwszym rzędzie bezpośredni organizatorzy i uczestnicy interakcji, a więc nauczyciele o ściśle określonych zadaniach edukacyjnych, związanych ze specyfiką przedmiotu nauczania. Jest to więc spojrzenie niejako "od wewnątrz" na to, co dzieje się w środowisku nauczycieli polonistów, w szczególności zaś, jak kształtuje się kultura pedagogiczna tego środowiska, przejawiająca się w konkretnym działaniu.

Istnieją oczywiście liczne punkty stykowe z owymi szerszymi aspektami sprawy, mamy tu bowiem do czynienia z uwarunkowaniami instytucjonalnymi zachowań nauczyciela. Jednakże przesunięcie akcentu na analizę działań bezpośredniego organizatora interakcji związanej ze ściśle

określonym przedmiotem nauczania tworzy swoistą sytuację badawczą, wymagającą posługiwania się odpowiednio adekwatną do niej aparaturą pojęciową. Sprawa ta wymaga, rzecz jasna, wyjaśnienia.

W pierwszej kolejności wyjaśnić trzeba racje, dla których przyjęto taki właśnie punkt widzenia. Tkwiąc w problematyce nauczania i wychowania, jesteśmy głęboko zanurzeni w kompleksie zjawisk kultury, obojętnie czy ujmujemy tę problematykę od strony uwarunkowań socjologiczno-instytucjonalnych, czy psychologicznych. Psychologia, jak twierdzi Alfred Louis Kroeber⁷, może eliminować wiele czynników kulturowych, ale gdy wkracza, jak to jest w naszym przypadku, na tereny osobowości, "zalewa ją w sposób nieunikniony powódź kulturowych rozważań"⁸. Przedmiot naszego zainteresowania tkwi w przecinających się różnymi swymi zakresami obszarach kultury społecznej i kultury symbolicznej⁹. Stanowi wycinek życia społecznego (w tym społecznej interakcji), w obrębie którego kształtują się określone wzory kultury pedagogicznej, modelowane przez akceptowane w danym środowisku hierarchie wartości. W naszym przypadku hierarchie te dotyczą zarówno wartości ogólnoludzkich, zakorzenionych w modelu osobowości, jak i tych, które odnoszą się do procesu kształcenia, wreszcie do sztuki literackiej.

Wyjaśnienia wymaga również samo rozumienie pojęcia kultury¹⁰ w takim jego zastosowaniu, by mogło służyć jako narzędzie wglądu w procesy edukacji literackiej i kształtować szczególny sposób postępowania diagnostycznego w tej dziedzinie. Pedagogiczna płaszczyzna rozważań skłania, aby zwrócić uwagę na sposób myślenia o kulturze wypracowany na gruncie współczesnej antropologii kulturowej (Lévi-Strauss) wraz z jego odpowiednikami w lingwistyce (de Saussure), socjologii kultury oraz w doświad-

czeniu tych nurtów badań literaturoznawczych, których wspólną cechą jest spojrzenie na literaturę jako na system znakowy zakorzeniony w kulturze symbolicznej danej społeczności.

Podstawą tego sposobu myślenia jest w najogólniejszym sformułowaniu traktowanie kultury jako "względnie zintegrowanej całości", zawierającej wzory zachowań i wytworów będących rezultatem tych zachowań, przekazywane w procesie interakcji¹¹.

Ponieważ przedmiotem zainteresowania staje się tu ściśle określony obszar kulturowy, zawierający w sobie perspektywę pragmatyczną, celowe wydaje się wykorzystanie akcentów stawianych w koncepcjach socjopragmatycznych, które dostrzegają w kulturze "[...] zespół myślowych zasad regulujących w skali powszechnej całość usystematyzowanej działalności"¹², a więc zwracają uwagę na społeczno-subiektywne regulowanie praktyki.

Spróbujmy przede wszystkim sprecyzować przedmiot naszych zainteresowań - tak aby na jego tle rozważyć możliwości wykorzystania wspomnianych tu doświadczeń badań nad kulturą wraz z charakterystycznym dla nich językiem opisu i sposobem myślenia.

Ogólnie został on określony jako diagnostyczne badanie celowo organizowanej interakcji dydaktycznej związanej z procesem kształcenia literackiego. Przyjęcie za podstawę tego badania sposobu myślenia zawartego we wspomnianych doświadczeniach zakłada akceptację następujących tez wyjściowych, które precyzują ten przedmiot i określają najogólniejsze dyrektywy postępowania badawczego.

1. Koncentracja uwagi na interakcji dydaktycznej wymaga ujmowania możliwych do zaobserwowania zjawisk w podwójnej perspektywie, uwzględniającej obu uczestników tej interakcji: ucznia i nauczyciela. Wymaga również uwzględ-

nienia stałej obecności niejako trzeciego partnera, jakim jest dzieło literackie. Na jego gruncie i przy uwzględnieniu jego otwartości interpretacyjnej dochodzi do interpersonalnych kontaktów głównych uczestników interakcji¹³.

Przyjmowana perspektywa warunkuje charakterystyczny sposób oglądu ucznia i nauczyciela. Dotychczasowe badania, których przedmiotem był uczeń jako odbiorca dzieła literackiego, dokonywały penetracji jego postaw czytelniczych, umiejętności interpretacyjnych, barier percepcyjnych poza przebiegiem interakcji¹⁴. Czyniły to albo w izolacji od tego przebiegu, albo rejestrowały już jego wynik. Z punktu widzenia badającego mechanizmy kulturowe zawarte w interakcji najciekawsze staje się pytanie, w jaki sposób relacje personalne, sytuacje komunikacyjne formują system motywacyjny funkcjonujący w kontaktach z literaturą, kształtują jej wzory percepcji i zachowań adekwatnych do jej specyfiki. Słuszna wydaje się uwaga Wygotskiego, że:

"[...] z punktu widzenia pedagogiki cenniejsze jest wiedzieć, co dziecko może zdziałać z pewną nieznaczną pomocą niż co potrafi ono osiągnąć bez pomocy"¹⁵.

Uczniowie mogą nie wykazywać różnic w badaniach prowadzonych poza przebiegiem interakcji, a jednocześnie bardzo się różnić, jeśli uwzględni się ich podatność na ingerencję nauczyciela. Fakt ten może prowadzić do zupełnie nowych ustaleń typologicznych i otwiera nowe perspektywy badawcze.

Podobnie ma się sprawa w odniesieniu do nauczyciela. Badanie jego osobowości, kompetencji nabiera całkiem innego sensu, jeśli czynimy to poza przebiegiem interakcji (np. poprzez pytania ankietowe, test, wywiad). Chodzi tu nie tylko o to, że wywiad czy test badający kompetencje daje nam informacje przede wszystkim na temat możliwości,

a nie rzeczywistości, czy też ujawnia w kulturze pedagogicznej nauczyciela wzory idealne, a nie rzeczywiste oraz wartości uznawane, a - być może - nie odczuwane i realizowane, ale głównie o to, że podstawowe mechanizmy uruchamiające aktywność pedagogiczną i odsłaniające postawy nauczycielskie, wiedzę, świadomość literacką ujawnić się mogą dopiero w toku interakcji dydaktycznej.

Dzieje się tak dlatego, że zarówno osobowość nauczyciela, jak i jego wiedza i umiejętności dydaktyczne funkcjonują w złożonym układzie sytuacji powstających spontanicznie w toku procesu dydaktycznego. Działania nauczycielskie, będąc odpowiedzią na te sytuacje, warunkowane są wielką ilością czynników, z których nie wszystkie są w pełni uświadamiane. Dochodzi tu do głosu nie tylko wiedza teoretyczna i doświadczenie wyniesione w toku studiów, ale prawdopodobnie w znacznie szerszym zakresie zastana w danym środowisku kultura pedagogiczna, uruchamiająca mechanizmy adaptacyjne. Działa ona poprzez naciski instytucjonalne oraz te, których źródłem jest tradycja, środowisko koleżeńskie, przyjmowane w nim sposoby myślenia i działania, wreszcie uczniowie, wywierający swoistą presję na styl pracy nauczyciela. Dopiero więc zbadanie zachowań nauczycielskich na tle owego złożonego układu sytuacji interakcyjnych daje szansę, iż odsłonięte zostaną mechanizmy procesu nauczania.

2. Konsekwencją przyjętej tu perspektywy ujmowania zjawisk dydaktycznych jest nieodzowność uwzględniania w ich opisie dwóch płaszczyzn. Jedną z nich wyznaczają fakty dające się zaobserwować w ich synchronicznej współzależności, drugą te, na których kształt wywiera wpływ tradycja - owa "niedziedziczna pamięć społeczeństwa"¹⁶. Obserwacja zasad funkcjonowania tej pamięci w kulturze pedagogicznej określonego środowiska (w naszym przypadku

środowiska polonistycznego) wydaje się ważnym zadaniem diagnostycznym, jeśli zdamy sobie sprawę, że

—"[...] dziedziczone w tradycji idee nigdy nie są statyczne, albo degenerują się do roli formuł pozbawionych znaczenia, albo rosną w potęgę wzmacniane światłem coraz głębszego rozumienia"¹⁷.

3. Realizacja wymienionych zadań badawczych wymaga oczywiście odwołania się do empirii, szczególnie zaś wykorzystania różnego rodzaju technik obserwacyjnych, stosowanych tak, by za ich pomocą otrzymać możliwie wierny zapis zachowań nauczyciela i ucznia w toku interakcji¹⁸. Współczesne techniki rejestracji dźwiękowej i obrazowej dają szansę osiągnięcia takiej wierności¹⁹. Analiza tych zapisów winna wyodrębnić przede wszystkim pewne zbiory zjawisk, lokujących się w trzech poziomach: prakseologicznym, psychodydaktycznym i literaturoznawczym.

Pierwszy z nich obejmuje sposób organizacji procesu kształcenia literackiego. W poziomie drugim mieszczą się czynności diagnostyczne nauczyciela oraz te, które służą tworzeniu motywacyjnego zaplecza procesu kształcenia i budowaniu sytuacji uczenia się. Trzeci poziom dotyczy sposobów kształtowania pojęć teoretycznoliterackich, wzorów percepcji sztuki literackiej, umiejętności analityczno-interpretacyjnych, systemu wartościowania, wreszcie tych czynności, które, wykraczając poza tekst literacki (ale jednocześnie poprzez niego), służą formowaniu osobowości wychowanków.

Wyodrębnienie owych elementarnych składników poznania jest oczywiście niezbędnym punktem wyjścia do badania kultury interesującego nas środowiska. Nie daje jednak jeszcze zadowalającego poznania, ogranicza się bowiem jedynie do rejestru zbiorów zjawisk jednostkowych, który nie jest

w stanie wykryć żadnej prawidłowości ani wyjaśnić sensu tego, co mogliśmy zaobserwować. Aby to było możliwe, niezbędne są zabiegi modelujące badaną rzeczywistość. Ich obecność staje się konieczna, jeśli rzeczywiście chcemy konsekwentnie realizować zaproponowaną tu koncepcję badań diagnostycznych.

Sens tych zabiegów zasadza się na założeniu, że pragniemy w poznawanych stanach rzeczy wykrywać prawidłowości wyjaśniające zaobserwowane reguły działania, pragniemy tworzyć "narzędzia rozumienia"²⁰ tego, co zamierzamy obserwować. Modelowanie staje się tu więc czynnikiem porządkującym zjawiskową różnorodność jednostkowych obserwacji. Jego celem w naszym przypadku jest dążenie, by w badanej rzeczywistości wykrywać zjawiska decydujące o wytwarzaniu się ponadindywidualnych norm działania - czyli takich, które odznaczają się powtarzalnością obserwowaną w zachowaniach różnych jednostek, a w regularności tych zachowań można wykryć wspólne, rządzące nimi, reguły myślenia. Te właśnie reguły wraz z ich behawioralną realizacją tworzą wzory kulturowe.

Wyodrębnienie i opis tych wzorów staje się podstawowym zadaniem diagnostycznym, które wymaga, by posługiwać się "konstruktem wzoru kulturowego", czyli konstrukcją myślową tkwiącą wprawdzie silnie w empirii, ale ujmującą ją poprzez uchwycenie elementów najbardziej typowych, oddających istotę obserwowanych zjawisk²¹. Postępowanie takie jest więc swoistym modelowaniem rzeczywistości. Sądzę, że należy ufać Ralphowi Lintonowi, gdy opierając się na własnym doświadczeniu badawczym stwierdza, że:

"[...] na bazie takich konstruktywów możliwe jest nie tylko badanie struktury rzeczywistych kultur oraz współzależności składających się na nie wzorów, ale także i przewidywanie ze znacznym stopniem prawdopodobieństwa zachowań członków społeczeństwa w różnych sytuacjach.

Konstrukty kulturowe to tylko narzędzia badacza, ale narzędzia niezbędne"²² (podkreślenie moje J.P.).

Rekonstrukcja wzorów kultury daje badaczowi (czy choćby tylko obserwatorowi) procesu dydaktycznego niezwykle cenny "kulturowy klucz", pozwalający na zdyscyplinowanie obserwacji. Będąc syntezą zdobytych doświadczeń, pozwala je porządkować według jednolitej zasady oraz odróżnić to, co w działaniu dydaktycznym jest indywidualne, przypadkowe, od tego, co jest realizacją wzoru charakteryzującego dany typ kultury pedagogicznej. Pozwala więc temu, kto dysponuje owym "kluczem", widzieć więcej od tego, kto go nie zna, staje się zatem narzędziem poznania, pozwalającym wyciągnąć maksimum informacji z tego, co da się zaobserwować.

Postulując rekonstrukcję wzorów kultury pedagogicznej jako narzędzia wglądu w działania organizatorów procesu kształcenia, trzeba mieć świadomość skomplikowanego charakteru tej czynności. Chodzi tu bowiem nie tylko o wykazanie powtarzalności pewnych serii zachowań w działaniach różnych nauczycieli²³, ale także o taką konstrukcję opisu tych zachowań, by rozpoczynając od najprostszych, jednostkowych spostrzeżeń, dochodzić do uogólnień (sądów obserwacyjnych), porządkujących obfitość dostrzeżonych zjawisk według jednolitej zasady. Zjawia się więc konieczność wyodrębnienia podstawowych kategorii porządkujących ów opis; muszą to być przy tym kategorie o dużym stopniu ogólności, by można było w ich polu semantycznym pomieścić wielką różnorodność obserwowanych zachowań.

Wydaje się, że warunki te spełniają: a) zasady selekcji dostępnych nauczycielowi doświadczeń dydaktycznych, b) czas jako czynnik organizujący pracę, c) sposób wykorzystywania przestrzeni w działaniach dydaktycznych oraz d) język jako podstawa komunikacyjnego kontaktu ucznia i nauczyciela.

Czynnikiem, który w obrębie danej kultury porządkuje zbiory zjawisk i nadaje im postać wzoru, są dokonywane przez daną społeczność wybory, selekcjonujące różne składniki tej kultury według przyjętego przez ową społeczność klucza, decydującego o "stylu kultury"²⁴. W naszym przypadku selekcja ta dotyczy trzech wyodrębnionych uprzednio poziomów działań nauczycielskich: prakseologicznego, psychodydaktycznego i literaturoznawczego. Obejmuje ona zarówno wybory działań lokujących się w poszczególnych poziomach, jak i relacje międzypoziomowe, które wyraźnie zaznaczają preferencję określonego stylu pracy.

Tak więc możemy np. w obrębie poszczególnych poziomów obserwować:

- jakich dokonuje się wyborów w zakresie różnych form organizowania procesu kształcenia literackiego,
- jakie zjawiają się preferencje doboru motywacyjnego zaplecza tego procesu, jakie sytuacje komunikacyjne stają się dominantą pracy, do jakich sposobów uczenia się najchętniej odwołują się poloniści,
- jakie upodobania literackie polonistów są czynnikiem organizującym ich dydaktyczne działania: historia literatury, zagadnienia teoretycznoliterackie, analizy, syntezy, preferencje określonych rodzajów i gatunków literackich, biografistyka itp.

Podobnie, uwzględniając relacje międzypoziomowe, można wyodrębniać grupy nauczycielskie, dla których najważniejszą rzeczą jest przemyślana organizacja pracy, usuwająca w cień pozostałe jej elementy, w innym przypadku - koncentracja wysiłków na tworzeniu sytuacji motywacyjnych, na starannym kierowni myśleniem wychowanków, jeszcze w innym - niezwykła dbałość o kształtowanie postaw adekwatnych do istoty sztuki literackiej.

Nie trzeba dodawać, że wymienione tu przykładowo wybory i preferencje wykazują powiązania także z innymi składnikami pracy nauczycielskiej: z doбором metod, technik dydaktycznych, środków pomocniczych oraz różnych środków przekazu ("mediów") wprowadzanych do procesu dydaktycznego.

Czynnikiem porządkującym zjawiskową obfitość obserwacji może być kategoria czasu. Wyodrębnienie w działaniach nauczycielskich pewnych cykli, układów programujących pracę (np. linearnych, koncentrycznych, spiralnych), rytmów rozczłonkujących podejmowane czynności dostarcza istotnych danych dla rekonstrukcji wzorów kultury. Można ten punkt widzenia odnieść do ukazanych już uprzednio poziomów pracy polonisty i szczegółowo rozpatrzyć możliwości zastosowania tej kategorii do opisu formujących się w kulturze pedagogicznej środowiska polonistycznego wzorów działań dydaktycznych.

Jest to zagadnienie obszerne, niemożliwe do wyczerpującego przedstawienia w tym opracowaniu. By jednak nie pozostawać wyłącznie w sferze abstraktu, przynajmniej przykładowo warto zwrócić uwagę, że kategoria ta umożliwia:

- opis zrytmizowania jednostki lekcyjnej (czy też całego cyklu pracy) jako czynnika różnicującego typy kultur pedagogicznych,

- uchwycenie relacji rytmów pracy szkolnej do tych, jakie pojawiają się w szeroko pojmowanym środowisku wychowawczym ucznia (np. święta, rocznice),

- obserwację przyjmowanego porządku działań analityczno-interpretacyjnych, sposobu wiązania materiałów literackich, uwzględniającego różną ich odległość w czasie,

- ustalanie czasowej rozpiętości oczekiwań na efekt własnej pracy pedagogicznej itp.

Podobną rolę w rekonstrukcji wzorów funkcjonujących w kulturze pedagogicznej polonistów odegrać może kategoria przestrzeni. Obejmuje ona zwłaszcza tę dziedzinę działań, która wiąże się z warsztatem pracy nauczyciela - polonisty, rozumianym tu szeroko. Nie tylko bowiem chodzi o organizację "przestrzeni aktywnej", która bierze bezpośredni udział w interakcji (np. zbiory biblioteczne obecne na lekcji, modele przestrzenne, dzieła plastyczne, rekwizyty teatralne itp., ale również oddziaływania związane z dekoracją wnętrz szkolnych, urządzaniem wystaw tematycznych, muzeów literackich, wprowadzaniem wytworów kultury regionalnej itp. Poczynania te kształtują charakterystyczną ikonosferę, którą trzeba traktować jako interesujący element kultury danego środowiska.

W polu zainteresowania pozostają także posunięcia, jakie towarzyszą poczynaniom organizacyjnym nauczyciela i stwarzają przestrzenne ramy dla konkretnych rozwiązań w tym zakresie. Sposób rozmieszczenia uczniów w klasie w toku wykonywania pewnych czynności, ingerencja młodzieży w organizację "przestrzeni aktywnej" (np. przez projekty inscenizacyjne do tekstów dramatycznych), kształtujące się w toku interakcji relacje przestrzenne między uczniami a nauczycielem (a także w obrębie grupy uczniowskiej) - to przykładowy wybór czynników, które współkonstytuują wzory kultury pedagogicznej i dają informacje o jej stylu²⁵.

Dążąc do pełnego opisu wyodrębnionych w kulturze pedagogicznej polonistów wzorów, niepodobna pominąć języka, jakim się posługują nauczyciele. Już potoczna obserwacja ukazuje wyraźne różnice w sposobach nawiązywania kontaktu komunikacyjnego z uczniami za pośrednictwem określonych struktur językowych. Ich obecność lub brak może być wyrazem nie tylko indywidualnych dyspozycji, ale również

świadectwem przejmowanych w procesie nabywania doświadczeń nauczycielskich wzorów, urabiających trwałe nawyki językowe, które stają się świadectwem określonej kultury.

Wyróżnienie języka jako kategorii opisu wzorów tej kultury ma też głębsze uzasadnienie, wiążące tę sprawę z innymi aspektami oglądu procesu kształcenia. Godne uwagi są stwierdzenia, że:

"[...] język sam w sposób czynny kształtuje tok myślenia: analiza jego gramatyki i słownictwa pozwala wykryć swoistą dla danego języka pierwotną artykulację świata - to jest sposób, w jaki dana społeczność analizuje dane doświadczenia, w jaki sposób posługuje się kategorią czasu i przestrzeni"

Sprowadzając powyższe uwagi do kontekstu podjętych tu rozważań, warto za punkt wyjścia obserwacji tego aspektu zachowań nauczycielskich przyjąć pogląd, że język, jakim posługuje się nauczyciel, może być świadectwem jego sposobów myślenia o istocie procesu kształcenia. Sposoby te mają wpływ na decyzje dydaktyczne i dokonywane wybory dróg działania. Analiza tego języka może więc być źródłem informacji o szerszym zasięgu, może rodzić hipotezy i dopełniać brakujące człony struktury wzorów wyodrębnianych w danej kulturze²⁷.

Przedstawiony tu etap rekonstrukcji wzorów jako czynnika charakteryzującego dany typ kultury pedagogicznej jest oczywiście podstawą diagnozy, ponieważ stwierdza istnienie określonych stanów rzeczy i nadaje im pewien porządek. Zatrzymanie się na tym etapie nie dałoby jednak pełnego poznania, gdyż ustatycznia obserwowaną rzeczywistość, nie wyjaśnia sensu obserwowanych zjawisk, nie ujawnia także sił, które formują owe ponadindywidualne normy działania.

Aby można było to uczynić, niezbędne jest odwołanie się do systemu, w obrębie którego wzór się kształtuje - czyli do tych właściwości kultury, które powodują tworzenie się pewnych ośrodków integrujących jej składniki i określających zasadę ich współzależności wobec siebie, decydują również o sposobie funkcjonowania wzoru w kulturowej przestrzeni. W dziedzinie nas interesującej ten etap diagnostycznego poznania procesów kształcenia oznacza otwarcie perspektyw wnikania w strukturę wzorów kształtujących się w obrębie systemu, a tym samym interpretacji ich rzeczywistego sensu. Interpretacja ta odsłania zarówno źródła ponadindywidualnych norm działania uczestników interakcji dydaktycznej, jak i zasady funkcjonowania owych norm na różnych odcinkach pracy²⁸.

Wydaje się, że w obszarze problematyki procesów kształcenia literackiego wyróżnić można trzy ośrodki systemotwórcze, które choć dotyczą różnych rejonów myślenia sterującego działaniami edukacji literackiej, to wykazują jednocześnie określony stopień współzależności, charakteryzujący dany styl kultury.

Pierwszy z nich wiąże się z podstawowymi mechanizmami działań osób, które podejmują rolę nauczyciela. Istotną cechą tej roli jest grupowanie się różnorodnych działań z nią związanych wokół zespołu wyobrażeń na temat sposobu uczenia się wychowanka, w tym uczenia się konkretnego przedmiotu, oraz samej istoty tego procesu. Zależnie od tego, jak wyobrażam sobie to, jak uczeń się uczy, co sędzę na temat istoty tej czynności, konstruuje swój sposób wzbogacania jego doświadczeń. Jest to, jak się wydaje, naturalny tok myślenia wpisany w rolę nauczyciela, choć nie zawsze przybiera on postać świadomie stosowanej teorii. Bardzo często przejmuje się tu pewne "gotowe" reguły postępowania, bez wnikania, jakie jest ich źródło.

Przejmowaniu tych reguł towarzyszą najczęściej naciski instytucjonalne, a także oddziaływania bezpośredniego środowiska pracy. Chodzi tu zarówno o pewne utrwalone w danym środowisku nawyki dydaktyczne, które stają się normą postępowania, jak i presję wywieraną przez samych uczniów w kierunku określonych sposobów postępowania nauczycieli.

Reguły postępowania zjawiające się w kręgu systemu, którego ośrodkiem są świadomie lub nieświadomie przejmowane poglądy na temat istoty uczenia się określonego przedmiotu, stają się ważnym elementem kultury pedagogicznej. Stanowią najogólniejszą ramę formujących się wzorów, które z kolei mogą być wyjaśniane przez odwołanie się do systemu, będącego w ostatecznym rozrachunku pochodną określonych teorii psychodydaktycznych. Zawierają więc charakterystyczne schematy myślenia, które mają wpływ na decyzje w dziedzinie nauczania, rzutują na sposób organizowania interakcji, stosunek do ucznia, sposoby porozumiewania się z nim. Oddziałują także na kształtowanie się określonego typu osobowości nauczyciela.

Ponieważ chodzi tu o nauczyciela uwikłanego w proces kształcenia literackiego, należy w tym miejscu zwrócić uwagę na drugi ośrodek systemotwórczy, jakim jest zespół przekonań o istocie literatury, ukształtowany w toku studiów i modelowany przez późniejsze, zawodowe już, doświadczenia oraz osobistą aktywność poznawczą. Sposób pojmowania tego, czym jest literatura, jakie spełnia ona funkcje w życiu jednostki i społeczności, ma istotny wpływ na przebieg kształcenia literackiego, decyduje bowiem o sformułowaniu celów tego kształcenia i o jego organizacji²⁹.

Refleksja nad swoistością przedmiotu poznania wyznacza profil działań zmierzających do rozbudowywania i prze-

kształcania struktur poznawczych ucznia w kierunku przystosowania ich do potrzeb poznawczych stwarzanych przez ten przedmiot. Dlatego zarówno ogólne strategie dydaktyczno-odbiorcze³⁰, jak i szczegółowe metody postępowania nie mogą w procesie dydaktycznym funkcjonować poza tą refleksją. Sięga ona również do elementarnych ogniw pracy polonisty, związanych z konkretnym tekstem literackim. Jego przynależność rodzajowa, gatunkowa, uwikłanie w konwencje literackie itd. warunkują styl pracy, rzutują na organizację czynności diagnostycznych, sposób budowania motywacyjnego zaplecza procesu uczenia się, określają przydatność danych strategii dydaktycznych.

Oczywiście różny może być stopień obecności refleksji teoretycznoliterackiej w działaniach dydaktycznych i fakt ten nie jest obojętny dla badacza, który pragnie dokonać analizy kultury pedagogicznej nauczycieli polonistów. Zależnie od tego, czy refleksja ta rzeczywiście w pełni świadomie modeluje zachowanie tych nauczycieli, czy też pojawia się jedynie jako peryferyjny, raczej intuicyjnie wyczuwany składnik świadomości dydaktycznej, kształtuje się swoisty styl tej kultury, jej charakterystyczne ustruktrowanie³¹. Ono właśnie decyduje o formowaniu się określonych wzorów percepcji sztuki literackiej, które stają się trwałym wyposażeniem kulturowym wychowanków, warunkującym sposób korzystania z wartości niesionych przez literaturę.

Trzecim ośrodkiem, wokół którego kształtują się wzory kultury pedagogicznej polonistów, jest system wartości. Mówiąc o nim mamy na myśli przyjmowane w danym środowisku koncepcje tego, co godne aprobaty, z czym środowisko to czuje się emocjonalnie związane, a co znajduje swój wyraz w zgodnym działaniu całej grupy³².

Istotą pracy nauczycielskiej jest ciągle dokonywanie spośród wielu możliwości określonych wyborów, preferowanie w związku z zaistniałymi sytuacjami określonych zachowań, ustawiczna selekcja materiałów wprowadzanych do procesu dydaktycznego oraz ich ocena, uwzględniająca odniesienia do jakichś norm społecznie akceptowanych. Wszystkie te czynności, możliwe do wyodrębnienia w bezpośredniej obserwacji, mają swoje motywacyjne zaplecze. Jest ono jak najściślej związane z przyjmowanym systemem wartości³³, funkcjonującym zarówno w zespole wyobrażeń na temat istoty procesu kształcenia literackiego, jak i przekonań odnoszących się do istoty literatury jako przedmiotu kształcenia.

Rekonstrukcja całości kultury pedagogicznej organizatorów procesu kształcenia literackiego wymaga, by opisując i porządkując wzory tej kultury, tworząc reguły ich rozumienia w odwołaniach do systemów, w obrębie których się kształtują, nie zapominać o refleksji nad czynnikami, mającymi istotny wpływ na powstawanie i utrwalanie się owych ogólnych ram myślenia i działania tej grupy nauczycieli. Podstawą tej refleksji warto uczynić rozważania nad wyodrębnionymi przez Edwarda T. Halla³⁴ elementami formalnymi, nieformalnymi i zracjonalizowanymi³⁵, jakie zjawiają się w każdej kulturze.

Elementy formalne są silnie związane z wszelkiego rodzaju stałymi naciskami - zarówno tradycyjnych wzorów postępowania, jak i współczesności. Stały nacisk na nauczyciela wywierają przede wszystkim poczynania instytucjonalne (np. programy nauczania, podręczniki szkolne, materiały instruktażowe itp.), ale nie można pomijać również tych, które wynikają z indywidualnego, "prywatnie" przeżywanego doświadczenia pedagogicznego. Odgórnie formułowane zalecenia "jak należy postępować" oraz "prywatna" wiedza

o tym, "jak należy sobie radzić" w różnych sytuacjach dydaktycznych, tworzą zespół przekonań bezrefleksyjnie uruchamiających określone schematy działania, nie dopuszczając myśli, że mogą istnieć jakieś inne reguły postępowania.

W związku z obecnością w kulturze pedagogicznej elementów formalnych należy zwrócić uwagę na niektóre tego konsekwencje, rozpatrywane w aspekcie problematyki kształcenia kadr nauczycielskich i doskonalenia ich pracy. Istnieje możliwość niejako programowego czynienia ich podstawą tego działania. Sytuacja taka ma miejsce tam, gdzie następuje ewidentna koncentracja wysiłków wokół formowania instytucjonalnie akceptowanych dokumentów sterujących pracą nauczyciela, obudowanych szczegółowymi komentarzami i instrukcjami metodycznymi. Takie postępowanie uruchamia w postawach nauczycielskich przede wszystkim mechanizmy adaptacyjne, tworzy typ nauczyciela przystosowanego do spełniania funkcji transmisyjnych.

Fakt ten stwarza istotne uwarunkowania dla procesu przyswajania sobie wszelkich nowości dydaktycznych. Przystawiane są bowiem tylko te spośród nich, które maksymalnie "pasują" do owego formalnego układu nabytej kultury pedagogicznej. Wielkie opory pojawiają się tam, gdzie następuje zetknięcie się z elementami innowacji, wybiegającymi poza utrwalone wzorce. Z perspektywy nabytego w obrębie tego układu doświadczenia mogą one wydawać się absurdalne, niemożliwe do przyjęcia w praktyce szkolnej.

Typowym sprawdzianem funkcjonowania rozbudowanego układu formalnego w kulturze pedagogicznej są reakcje na wszelkie zmiany koncepcji szkolnego programu nauczania, zwłaszcza radykalne, przełamujące utrwalone stereotypy dydaktyczne i połączone z koniecznością odejścia od tradycyjnych wyobrażeń o istocie kształcenia literackiego.

Tradycyjne schematy transmisyjne zaczynają zawodzić, a budowanie nowych wymaga tak długiego czasu, że może zbiegać się z początkiem nowych tendencji, warunkowanych rozwojem nauki. Tworzy się sytuacja kryzysowa, której niepodobna przezwyciężyć na gruncie utrwalonych w układzie formalnym wzorów dydaktycznych. Jest to, obok wcześniej zasygnalizowanych spraw, jedna z racji przywiązywania tak dużej wagi do wykrywania w kulturze różnych środowisk nauczycielskich elementów formalnych i zakresu ich funkcjonowania.

Doniosłość tej czynności badawczej rysuje się tym wyraźniej, gdy zdamy sobie sprawę, że "[...] formalny poziom kultury zmienia się nader powoli, niemal niedostrzegalnie"³⁶ - a więc decyduje o zjawiskach długiego trwania, trudno poddających się zmianom i dlatego, między innymi, określa się go jako "[...] glebę, z której pozostałe części kultury wyrastają i rdzeń, wokół którego się skupiają"³⁷. Z tego powodu należało poświęcić im nieco więcej uwagi.

Z kolei elementy nieformalne zjawiają się jako składnik doświadczenia nauczycielskiego tam, gdzie jest ono zdobywane na drodze obserwacji pracy innych i naśladownictwa poczynań bezpośrednio obserwowanych czy też wymodelowanych w opisie przekazującym indywidualne doświadczenie. Rola elementów nieformalnych zaznacza się tym wyraźniej, że sprzyja ich utrwalaniu się przyjmowany powszechnie system kształcenia nauczycieli, w którym tak dużą rolę odgrywa podpatrywanie doświadczonych kolegów i przejmowanie gotowych wzorów postępowania.

Wiadomo też, że w każdym środowisku szkolnym spotkać można polonistów, wokół których urasta opinia nauczycieli wybitnych. Naśladuje się ich, wykorzystuje do prowadzenia "lekcji wzorcowych", obserwowanych przez grono ko-

leżeńskie. Autorytet tych ludzi, uznanie, jakim się cieszą, staje się siłą normotwórczą o szerokim nieraz zakresie oddziaływania. W odróżnieniu jednak od formalnego poziomu kultury zakres ten da się dość wyraźnie ustalić.

Należy wreszcie zaznaczyć, że siła oddziaływania nieformalnych składników kultury tkwi również w tym, że niejako pierwotnym odruchem podejmującego rolę nauczyciela jest powielanie własnych mistrzów, zwłaszcza zaś tych, którzy cieszyli się osobistym uznaniem i sympatią. Wzorce postępowania przejmowane w ten sposób są bodaj najszybciej przyswajane. Stają się często pierwotnym doświadczeniem, które, podobnie jak pierwszy opanowywany przez nas język, zostawia ślad w sposobie artykulacji świata wartości przekazywanych w procesie edukacji literackiej, uruchamia gotowe schematy działania, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, zaskakujących. W ten sposób owe nieformalne składniki kultury pedagogicznej wchodzą niemal nie dostrzeżone w codzienność i funkcjonują poza refleksją uzasadniającą sposób postępowania zawarty w naśladowanym wzorze.

Wykrywanie struktury tych wzorców i odsłanianie zasad ich funkcjonowania w obrębie określonych odcinków pracy dydaktycznej związanych z różnorodnością treści kształcenia - to kolejne zadanie badawcze, którego wykonanie może dać odpowiedź na wiele pytań stawianych w związku z przebiegiem procesu dydaktycznego i jego efektywnością, a także z systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli - polonistów.

Dość swoistą pozycję w działaniach edukacyjnych zajmuje zracjonalizowany poziom kultury. Swoistość ta polega na tym, że w poziomie tym zarówno składniki formalne, jak i nieformalne nabierają nowego wymiaru - tego mianowicie, który nadaje pełną świadomość ich obecności w my-

śleniu i działaniu dydaktycznym. Podstawą tego działania staje się bowiem uporządkowana logicznie wiedza o procesach kształcenia literackiego, jak również wiedza literaturoznawcza współdecydująca tu o wyborach strategii dydaktyczno-odbiorczych i szczegółowych metod³⁸.

Pojęciowy charakter tej wiedzy i jej uporządkowanie w ramach określonego sposobu myślenia formującego teorię dydaktyczną sprawia, że może ona nie przylegać bezpośrednio do konkretnych potrzeb praktyki. Ukierunkowując sposób myślenia o istocie literatury i o przebiegu procesu nabywania doświadczeń literackich, wiedza ta skłania do wyboru takich metod postępowania, dla których można znaleźć uzasadnienie w dydaktycznej teorii. Wybór ten nosi jednak znamiona aktu twórczego. Reguły myślenia zawarte w teorii muszą być bowiem twórczo przekształcone w reguły działania w powiązaniu z konkretną sytuacją dydaktyczną³⁷.

Wyraźnym przeto symptomem funkcjonowania zracjonalizowanych elementów kultury pedagogicznej jest wysoki stopień świadomości sensu własnych działań⁴⁰, zdolność uzasadnienia ich celowości przez odwołanie się do systemu myślenia, stojącego u podstaw podejmowanych decyzji.

Obserwacja stopnia obecności tych elementów w procesie dydaktycznym ma więc szczególne znaczenie. Daje ona możliwość wyznaczania obszaru funkcjonowania pierwiastków twórczych w pracy dydaktycznej, a jednocześnie określenia zakresu wrażliwości na dydaktyczne innowacje zawarte w przekazach opartych na logicznym uporządkowaniu informacji, odwołujących się do rozumienia. Tym samym pozwala odpowiedzieć na pytanie: w jakim stopniu teoria dydaktyczna wywiera wpływ na praktykę i jakie są uwarunkowania, decydujące o rozmiarach tego wpływu.

Dodać należy, że wykrywanie w kulturze pedagogicznej elementów formalnych, nieformalnych i zracjonalizowanych

może mieć znaczenie nie tylko w badaniach zachowań nauczycieli - polonistów bezpośrednio obserwowanych. Elementy te mogą być również rozpoznawane poprzez analizę dokumentów szkolnej komunikacji literackiej. Publikacje adresowane do nauczycieli mogą świadczyć o kierunku oddziaływań na to środowisko i dawać w związku z tym odpowiedź na pytania: do jakich elementów kultury pedagogicznej odwołują się twórcy i wydawcy tych publikacji, w jakim kierunku podąża praca nad kształtowaniem osobowości nauczyciela - polonisty, czy chodzi o wyrobienie w nim zdolności transmisyjnych, czy też o stymulację pierwiastków twórczych i rozwijanie nawyku myślenia, odwołującego się do uporządkowanych logicznie składników wiedzy jako czynnika poprzedzającego działanie.

Aby ten dość długi wywód nabrał większej jasności, spróbujmy w zakończeniu zebrać najistotniejsze momenty zaproponowanej koncepcji diagnostycznego poznania procesów kształcenia literackiego. Rozważania tu zawarte skupiły się na jednym z elementów tego procesu, jakim jest celowo organizowana interakcja dydaktyczna, wykazały zaś szczególne zainteresowanie nauczycielem jako organizatorem tej interakcji.

Podstawowym narzędziem wglądu w omawiany zakres problemowy stało się pojęcie kultury pedagogicznej wraz z zespołem kategorii z tym pojęciem związanych. Przyjmując empiryczną podstawę badań i akcentując szczególniejszą rolę technik obserwacyjnych, zaproponowano następujący porządek badań:

1. Wyodrębniono z zapisu przebiegu zajęć dydaktycznych indywidualnie podejmowane czynności.

2. Czynności te można było ująć w postaci pewnych wyraźnie rysujących się zbiorów, występujących w trzech poziomach: prakseologicznym, psychodydaktycznym i literaturoznawczym.

3. Wyodrębnienie owych zbiorów dawało szansę wychwycenia zjawisk powtarzalnych, stanowiących ponadindywidualną normę dydaktyczną, tworzącą określony wzór kulturowy. Rekonstrukcję i opis wzorów, jakie funkcjonują w procesie kształcenia literackiego, uznano za podstawowe zadanie diagnostyczne, wymagające:

- a) wyodrębnienia kategorii pozwalających na uporządkowanie zaobserwowanych zbiorów według jednolitej zasady,
- b) ulokowania owych wzorów w obrębie systemu umożliwiającego ich wyjaśnianie.

4. Aby można było dotrzeć do czynników, które powodują powstawanie i utrwalanie się tych wzorów, należało rozpatrzeć zarysowujące się w kulturze pedagogicznej poziomy: formalny, nieformalny i zracjonalizowany. Czynność ta zezwoliła na zespolenie poruszonych kwestii wokół ujęcia kultury jako zintegrowanej całości, otworzyła perspektywę nakreślenia typologii kultur pedagogicznych funkcjonujących w środowisku polonistyki szkolnej, zarysowała istotne problemy polityki oświatowej, związanej zwłaszcza z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli - polonistów.

Przypisy

¹ Szerzej pogląd ten uzasadnia praca: J. Polakowski, O koncepcji pracy naukowej z dydaktyki literatury, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 102, Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego III, Kraków 1986, s. 15-16.

² Zarys teorii badań w obrębie wymienionych tu obszarów problemowych daje praca: J. Polakowski, Z. Uryga,

Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki.
"Pamiętnik Literacki" 1978, z. 4.

³ Np. W. Pasterniak (red.), Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego, Rzeszów 1970; W. Pasterniak, Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej, Rzeszów 1970, rozdz. II; B. Chrzastowska, Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki, Wrocław 1979, rozdz. III.

⁴ Ilustracją tego skomplikowania mogą być modele sytuacji komunikacyjnych zachodzących w procesie interakcji związanej z kształceniem literackim - zob. B. Chrzastowska, Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej, "Pamiętnik Literacki" 1977, z. 3, s. 120-122; J. Polakowski, Z. Uryga, op. cit., s. 184.

⁵ W literaturze pedagogicznej spotykamy się z sugestiami zalecającymi taki właśnie sposób postępowania, zob. np. J. Koziński, Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1980, s. 276-277.

⁶ Zob. R. Schulz, Procesy zmian i odnowy w oświacie, Warszawa 1980.

⁷ A.L. Kroeber, Istota kultury, Warszawa 1973, s. 319-320.

⁸ Op. cit., s. 320.

⁹ Stosuję podział A. Kłoskowskiej, zob. A. Kłoskowska, Socjologia kultury, Warszawa 1981, s. 111-112, 116-118.

¹⁰ Wiadomo, że istnieją rozbieżności w sposobie pojęcia kultury nie tylko w użyciu potocznym, ale także w nauce; poszczególne dyscypliny nachylają definicje kultury do profilu swych zainteresowań badawczych, zob. A. Kłoskowska, Kultura masowa, krytyka i obrona, Warszawa 1964, rozdz. I.

¹¹ Definicję tę oparto na sformułowaniach zawartych w pracach: A. Kłoskowska, Kultura masowa... op. cit., s. 40; R. Linton, Kulturowe podstawy osobowości, Warszawa 1975, s. 44.

¹² J. Kmita, Słowo wstępne. Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą, Warszawa-Poznań 1982, s. 6.

¹³ Por. B. Chrzastowska, Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej, op. cit.

¹⁴ Należy tu odnotować podejmowanie prób przewycięzania tych ograniczeń na wybranych obszarach problematyki kształcenia literackiego, są one widoczne w pracach: B. Chrzastowska, Teoria literatury... op. cit., B. Chrzastowska, Lektura i poetyka, Warszawa 1987; S. Bortnowski, "Potop" w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne, Warszawa 1988.

¹⁵ Cytuję za: M. Donaldson, Myślenie dzieci, Warszawa 1986, s. 132.

¹⁶ Określenie zaczerpnięte z pracy: J. Łotman, B. Uspienski, O semiotycznym mechanizmie kultury, w: Semiotyka kultury, tłum. J. Faryno, Warszawa 1975, s. 180-181.

¹⁷ M. Heller, J. Życiński, Drogi myślicy, Kraków 1985.

¹⁸ Dysponujemy w tej dziedzinie szerokimi doświadczeniami dydaktyki ogólnej, istnieje bardzo obszerna literatura dotycząca zbiorów systemów obserwacyjnych, o czym świadczy wielotomowa praca zbiorowa pod red. A. Simon i E.G. Boyer, Mirrors for behaviour: and anthology of classroom observation, Philadelphia, vols. 1-6, 1963, vols. 7-14, 1970. W naszym kraju na technikach obserwacyjnych oparta była fundamentalna dla poznawania procesu

dydaktycznego prace W. Okonia: Proces nauczania, Warszawa 1966; potem szeroko techniki te stosowano w badaniach nad strukturami interakcji między nauczycielem a uczniami oraz organizacją czynności nauczycielskich, np. M. Wośński, Współdziałanie nauczyciela z uczniami. Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami, Katowice 1978; J. Poplucz, Organizacja czynności nauczycielskich, Warszawa 1978; w książkach tych można znaleźć także obszerną bibliografię prac badawczych, w których wykorzystano różne techniki obserwacyjne.

¹⁹ Stosowanie technik obserwacyjnych to odrębne zagadnienie, które w tym opracowaniu pomijam.

²⁰ Określenie pochodzi z pracy: E.T. Hall, Bezgłośny język, Warszawa 1987, s. 140.

²¹ R. Linton precyzyjniej określa tę sprawę mówiąc, że chodzi tu o wydobycie "[...] modalnej skończonej serii wariantów występujących w każdym rzeczywistym wzorze kultury" - czyli takim, którego behavioralny kształt można bezpośrednio obserwować, zob. R. Linton, op. cit., s. 58.

²² R. Linton, op. cit., s. 59.

²³ Mogą służyć temu odpowiednio skonstruowane arkusze obserwacyjne.

²⁴ Por. E.T. Hall, op. cit., s. 137.

²⁵ Propozycje wykorzystania kategorii czasu i przestrzeni do opisu działań dydaktycznych spotykamy także w niektórych pracach nad szkolną komunikacją literacką, zob. np. M. Inglot, Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku. Projekt programu badań, Acta Universitatis Wratislaviensis No 445, Problematyka nauczania języka i literatury polskiej. cz. II. Kształtowanie świadomości literackiej uczniów, pod red. M. Inglota, Wrocław 1979.

²⁶ K. Rosner, Semiotyka strukturalna w badaniach nad literaturą, Kraków 1984, s. 201.

²⁷ W opracowaniu tym można było tę sprawę jedynie zasygnalizować; otwiera ona szerokie perspektywy odrębnych badań, daje możliwość dostrzegania problemów, których rozwiązanie znacznie wzbogaciłoby wiedzę o procesie kształcenia i wyznaczyło racjonalne drogi kształcenia kadr nauczycielskich.

²⁸ Coraz powszechniej w pracach pedagogicznych i psychologicznych spotyka się postulat analizy wzajemnych zależności funkcjonalnych wewnątrz danego układu tworzącego system, zob. T. Tomaszewski, Ślady i wzorce, Warszawa 1984, s. 199; R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983, s. 412.

²⁹ Por. B. Chrzastowska, Lektura i poetyka, op. cit., s. 23; sprawa ta staje się szczególnie widoczna na tle ujęć historycznych, ukazujących zależność dydaktyki literatury od teorii i metodologii badań literackich, zob. np. Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej, pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery, Warszawa 1968, rozdz. II: W. Szyszkowski, Literatura jako przedmiot nauczania w szkole średniej (zarys historyczny), s. 20-43; W. Słodkowski, Dzieło literackie w szkole, Wrocław 1972, rozdz. II 1: Z historii rozwoju pojęć literatury, dzieła i ich analizy, s. 94-150.

³⁰ Stosuje terminologię zaproponowaną przez B. Chrzastowską w pracy: Lektura i poetyka... op. cit., s. 195.

³¹ Sporo materiałów empirycznych uzasadniających to twierdzenie dostarczyły prace B. Chrzastowskiej, zwłaszcza: Teoria literatury w szkole... op. cit.

³² Por. definicję C. Klukhohna podaną w pracy: A. Kłowska, Socjologia kultury... op. cit., s. 188.

33 Elementem powtarzającym się w różnych definicjach są stwierdzenia podkreślające związek wartości z wyborem alternatywnych dróg działania, sposobem orientacji wobec przedmiotów i ludzi, postawami - a więc tymi sferami, które są powiązane w różnorodny sposób z procesami motywacyjnymi, nadającymi kierunek działania lub będącymi czynnikiem określonych postaw; por. definicje Ch. Morrisa i T. Parsonsa cytowane w pracy: A. Kłoskowska, Sociologia kultury... op. cit., s. 179, 181.

34 Zob. E.T. Hall, op. cit.

35 E.T. Hall mówi tu o "elementach technicznych", termin ten modyfikujemy, by uzyskać większą przejrzystość znaczeniową w zastosowaniach uwzględniających potrzeby dydaktycznej diagnozy.

36 Zob. E.T. Hall, op. cit., s. 90.

37 Ibidem.

38 Zależnością między wiedzą literaturoznawczą a działaniami dydaktycznymi szerzej zajmuje się praca: B. Chrzęstowska, Lektura i poetyka... op. cit., s. 195-218.

39 Szerzej tę sprawę oświetla praca: W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie. Warszawa-Poznań 1984.

40 Bardzo silnie akcentuje to E.T. Hall, op. cit., s. 87.

Jan Polakowski

USE OF LITERARY KNOWLEDGE IN DIAGNOSIS OF INTERACTIONS
IN PROCESS OF LITERARY TRAINING

S u m m a r y

The essay deals with the investigation of the progress of interactions which take place in the process of literary training. Having accepted a diagnostic conception of this investigation the author wants to direct it in such a way as to be able, thanks to minute observation, to reach facts which may arrange the reality under observation according to a uniform principle and explain the regularities found there with the help of the reference to a uniform theoretical base. The possibilities of such solutions may be seen in the using of the elementary notions of the cultural knowledge, and the ways of thinking, connected with the above.

In this connection investigating activities aiming at the reconstruction, in the reality under observation, of the models of the pedagogical culture of the students of Polish have been considered. Next the postulate to explain them by the reference to some system-forming centres which regulate the repeated activities of a teacher was indicated. The purpose of these interpretative actions consists in the exposing of some sources of super-individual norms of activity of the participants of interactions as well as the principles of the functioning of these norms in different domains of didactic activity. According to the author, to such system-forming centres belong: a complex of the teacher's views upon the essence of the process of the learning of literature, accepted by him theory of a literary work, and a system of accepted cultural values which determines the selections of the contents of teaching as well as the ways of action aiming at the enriching of the pupils' experience in literature.

In order to obtain a synthetic picture of pedagogical culture of the circle of the teachers of Polish the author proposes to use notions, adequately adapted to the field of studies, which are able to separate the formal, informal, and rationalized elements in culture. Such a process permits to expose the inner functioning of the phenomena under observation, explains the reasons for the creation of different models which are specific "screenplays" of the activities of teachers of Polish.

Ян Поляковски

ПРИМЕНЕНИЕ ПОНЯТИЙ ИЗ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ

В ДИАГНОЗЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Автор ставит вопрос исследований развития взаимодействия, выступающего в процессе обучения литературе. Одобрив диагностический характер этих исследований, автор стремится профилировать их таким образом, чтобы, благодаря обилию подробных наблюдений, дойти до фактов, которые упорядочили бы действительность по однородному принципу и объяснили открываемые в нем закономерности, ссылаясь на однородную теоретическую базу. Возможность таких решений замечается в использовании основных понятий знаний в области культуры и связанного с ними способа мышления.

В связи с этим обращается внимание на исследования, ставящие своей целью реконструкцию образцов педагогической культуры полонистов в наблюдаемой действительности, затем предлагается их объяснение путем соотношения с некоторыми системообразующими центрами, организующими повторяющиеся действия учителя. Целью этой интерпретации является выявление как источников сверхиндивидуальных норм действия участников взаимодействия, так и принципов функционирования этих норм в разных областях дидактической работы. Такими системообразующими центрами признаются: совокупность взглядов учителей на суть процесса обучения литературе, принятую ими теорию литературного произведения, а также комплекс одобряемых культурных ценностей, решающий выбор содержания обучения и путей действий, целью которых является обогащение литературных опытов воспитанников.

Желая получить синтетический образ педагогической культуры среды учителей польского языка, автор предлагает использование соответственно приспособленных к исследованиям понятий, выделяющих в культуре формальные, неформальные и рационализированные элементы. Такой прием позволяет открыть внутренние механизмы наблюдаемых явлений, объясняет причины формирования определенных образцов, которые являются своеобразными сценариями действий учителей польского языка.