

ALICJA ROSA

W kręgu podręcznika obudowanego dydaktycznie

1

A. Problematyka dydaktycznej obudowy podręcznika, choć obecnie coraz częściej doceniana w idealizacyjnych projektach konstruowania podręcznika literatury dla uczniów szkół średnich, a nawet uznana za istotną z punktu widzenia metodologicznego¹, bywa raczej rzadko przedmiotem szerszej refleksji teoretycznej. Toteż skupienie na niej uwagi wydaje się ze wszech miar uzasadnione.

Kiedy mówi się o samej obudowie, warto nadmienić, że - po pierwsze - podlega ona podobnym uwarunkowaniom, jakim poddane są podręczniki, to jest m.in. systemowi dydaktycznemu, właściwościom rozwoju psychicznego uczniów, celom i metodom autonomicznym przedmiotu nauczania, programowi szkolnemu i jego zmiennym wymaganiom. Po drugie - o jej statusie ontycznym decyduje bezpośrednio określona koncepcja podręcznika.

Pierwszą kwestię, niewątpliwie ważną, trzeba jednak pominąć, nie sposób bowiem omówić w ramach artykułu wszystkich związków i zależności, w jakie uwikłana bywa szkolna książka. Przybliżenia wymaga natomiast kwestia druga, ponieważ wybór koncepcji podręcznika jednoznacznie rozstrzyga o celowości lub bezzasadności rozpatrywania podjętej problematyki. Do tak sformułowanej tezy upoważnia

nie tylko aktualny stan wiedzy na temat teorii podręcznika, ale również wnioski wywiedzione z tradycji dydaktyki.

Zainicjowana w latach trzydziestych naszego wieku głosami Juliusza Balickiego² i Zygmunta Mysłakowskiego dyskusja na temat koncepcji podręcznika ujawniła z czasem znaczną rozbieżność poglądów. Z perspektywy każdego z nich inaczej przedstawiało się zagadnienie konstrukcji podręcznika, inne też formułowano kryteria jego wartości. Ową złożoność zjawiska, potwierdzoną jeszcze przekonaniem, iż nie można sprecyzować jakiejś ostatecznej i powszechnie obowiązującej teorii podręcznika, odsłonił już autor pracy: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny, charakteryzując opozycyjne względem siebie stanowiska. Uświadomił, że według jednego "uporządkowana wiedza staje się celem i racją podręcznika", według drugiego "zadanie nauczania polegać będzie nie na systematycznym wiązaniu doświadczeń, lecz na tak zwanym ćwiczeniu kształcącym", któremu winien sprzyjać podręcznik wyposażony w zbiór "tekstów lub zadań, dobranych ze stanowiska ich wartości pod tym względem"³.

W następstwie pogłębionej refleksji teoretycznej, która ogarnęła również rezultaty badań nad czytelnictwem oraz osiągnięcia psychologii eksperymentalnej, dydaktyki ogólnej i literaturoznawstwa, a także dzięki nieco wcześniejszym doświadczeniom, wynikającym z konkretnych realizacji odrębnych modeli podręczników literatury⁴, skryształizowały się w okresie międzywojennym odmienne poglądy na konstrukcję podręcznika. Ustaliły one w rezultacie - żywotne do dzisiaj - punkty widzenia: literaturoznawczy i dydaktyczny.

Zgodnie z tendencją literaturoznawczą podręcznik licealisty zawierał na ogół znacznie skrócony kurs wiedzy

historycznoliterackiej, swoiście przełożonej z poziomu uniwersyteckiego na niższe piętra edukacji polonistycznej. Model ten wykluczał jakąkolwiek obudowę.

Natomiast koncepcja dydaktyczna, respektująca kryteria psychodydaktyczne, wychowawcze i prakseologiczne w doborze i układzie materiału historyczno- i teoretycznoliterackiego, uwzględniała zespół zadań sterujących odbiorem treści merytorycznych.

Wznowiona na szerszą skalę w sześćdziesiątych latach, i kontynuowana w następnych, wymiana poglądów na temat roli, funkcji i struktury podręcznika do nauki literatury współtworzyła jego najnowszą teorię, zrazu mieszczącą się w szerokim nurcie rozwiązań pedagogicznych, później także w zakresie dydaktyki szczegółowej. W wyniku rozwoju owej teorii nabiera dziś coraz większego znaczenia koncepcja dydaktyczna książki szkolnej⁵. Stanowi ona realną podstawę do projektowania różnorodnych form, a nawet modeli - wymienionej już - obudowy.

Ważna to i aktualna sprawa, skoro w latach 1945-1981 nie ukazał się - jak to ocenia Janusz Marchewa - ani jeden podręcznik "torujący drogę nowoczesnemu sposobowi rozumienia celów i metod nauczania literatury w szkole średniej"⁶. Nadzieję na przełamanie owej złej passy spełnia dopiero najnowszy podręcznik: Starożytność - oświecenie⁷.

Prymat koncepcji dydaktycznej decyduje o obniżeniu rangi modelu podręcznika, będącego li tylko zbiorem usystematyzowanych wiadomości encyklopedycznych. Równocześnie zapewnia - głównie za pośrednictwem obudowy - korzystne dla rozwoju ucznia ograniczenie funkcji informacyjnej, a rozszerzenie zakresu innych, takich jak: motywacyjna, badawcza, transformacyjna, prakseologiczna i samokształceniowa. Sprzyja więc przesunięciu w prakty-

ce polonistycznej punktu ciężkości ze strategii asocjacyjnej na poszukującą. W konsekwencji stwarza większą niż dotychczas szansę kształcenia i doskonalenia umiejętności recepcyjnych oraz sprawności językowych uczniów.

Współczesny podręcznik literatury nabiera więc nowego znaczenia: traci swą bezwzględną wartość jako jedyne źródło wiedzy, a w zamian zyskuje zdolność organizowania procesu uczenia się. Aktywizowanie i stymulowanie pracy umysłowej, formowanie twórczych postaw względem utworu literackiego nie powinno się jednak odbywać kosztem obniżenia poziomu merytorycznego książki szkolnej.

Nie ulega wątpliwości, że zrealizowanie dydaktycznej koncepcji nakłada na twórcę podręcznika zwiększone obowiązki.

Antycypując dalsze ogniwa rozważań, można powiedzieć, że konstruowanie obudowy wymaga zespolenia wiedzy o utworze i wiadomości z psychodydaktyki z rezultatami badań nad lekturą dzieł, reprezentatywnych wobec konwencji swojej epoki, oraz ze znajomością prawideł prakseologicznych, które zapewniłyby projektowanym działaniom operatywność i efektywność.

B. Przyjęcie dydaktycznej koncepcji podręcznika ewokuje pytanie o sposoby jej realizacji.

Częściowej odpowiedzi dostarczają publikacje napisane w ciągu ostatnich dwudziestu lat. I chociaż nie sposób w ramach artykułu przeprowadzić ich wyczerpującej typologii, trzeba przynajmniej nadmienić, iż zawarte w nich sugestie lub propozycje rozwiązań wynikają: a) z oceny podręczników zweryfikowanych przez praktykę⁸, b) z dociekań komparatystycznych⁹, c) z projektów modelowych¹⁰, według których "zjawisko może być zanalizowane w > czystej

postaci«, pominięte są bowiem zakłócające wpływy czynników wobec niego ubocznych"¹¹.

Spośród propozycji, ostatnio wymienionych, na osobne, uważne potraktowanie zasługuje wnikliwie uzasadniony model systemowy, zaprezentowany przez Zenona Urygę w studium: Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej. Na model ów składają się oddzielne, ale zsynchronizowane z sobą części: a) wypisy, b) instrukcje lektury, zamieszczone w obudowie, c) układ informacji, warunkujących szeroki ogląd zjawisk literackich. Jest to więc taki projekt, który uwzględnia konieczne dla wszechstronnego rozwoju intelektualnego i psychicznego uczniów - funkcje dydaktyczne. Ich rozkład, z powodu specyficznych właściwości poszczególnych części, nie może być równomierny. Tak więc wypisom wyznacza autor omawianego modelu rolę "budzenia motywacji lektury, formowania postaw badawczych oraz dostarczania materiału do obserwacji i analiz", "instrukcjom lektury funkcje transformacyjne i samokształceniowe", a trzeciej części "tryptyku" przede wszystkim funkcję informacyjną.

Model idealny, podporządkowany "doskonaleniu umiejętności czytania tekstów i uczenia się literatury"¹², realizuje, zgodnie z najnowszymi tendencjami dydaktyki szczegółowej, postulat wiązania poczynań metodycznych z wiedzą o dziele i jego odbiorem przez uczniów w zmieniających warunkach komunikacji literackiej. Spełnia także wymagania współczesnej teorii podręcznika, która respektuje stosowanie "idealizacji" jako metody naukowo uzasadnionej¹³.

C. Zaproponowany przez Z. Urygę model i powiązane z nim konstatacje teoretyczne inspirują do dalszego poszukiwania rozwiązań konstrukcyjnych, zwłaszcza w obrębie

"instrukcji lektury". Obejmują one swym szerokim zakresem wszystkie pytania, polecenia i wskazówki sterujące lekturą. Mogą łączyć się z utworami, zamieszczonymi w antologii tekstów, ale także - co jest istotne - można je "wyodrębnić w osobnej części podręcznika"¹⁴.

Szczególnie to drugie rozwiązanie wydaje się niezmiernie interesujące i wiedzie, w naszym przekonaniu, do zaprojektowania podręcznika ruchomego, zwanego inaczej - kartkowym.

"Instrukcje lektury" mogą być realizowane na różne sposoby. Jednym z możliwych są zapewne "teksty sterujące"¹⁵.

2

Podręcznik obudowany dydaktycznie, znany już w dwudziestoleciu¹⁶, integruje treści merytoryczne z bogatym wyposażeniem w środki dydaktyczne. Obecnie zalicza się do nich kasety magnetofonowe i magnetowidowe, przezrocza, teksty programowane, materiały dokumentalne, testy osiągnięć ucznia itp. W owym wyposażeniu można by również umieścić podręcznik ruchomy, złożony z tekstów sterujących, zebranych w blok luźnych kart dołączonych do podręcznika zasadniczego i z nim zsynchronizowanych¹⁷.

A. W proponowanej koncepcji teksty sterujące są narzędziami semiotycznymi i służą kształceniu literackiemu, a przede wszystkim analizie, interpretacji i wartościowaniu dzieła. Konstruowane dla uczniów, mają na celu usprawnianie procesów lekturowych. Pośrednicząc między przedmiotem artystycznym a jego odbiorcami, mogą korzystnie wpływać na konstytuowanie indywidualnych przedmiotów estetycznych oraz na osiągnięcie przez młodzież kompetencji komunikacyjnych.

Jednostkowy tekst sterujący stanowi logiczny ciąg powiązanych z sobą dyrektyw postępowania, pytań i poleceń - czyli zadań - oraz niezbędnych informacji merytorycznych. Innymi słowy jest strukturą, ponieważ składa się ze zbioru elementarnych składników, między którymi zachodzą wewnętrzne relacje¹⁸.

Tekst sterujący może kierować lekturą uczniów z punktu widzenia wybranego aspektu dzieła. Z tego też względu zadania i dyrektywy, skupione wokół głównego problemu, powinny w procesie ich rozwiązywania wyzwać w umyśle odbiorcy szereg operacji odwracalnych i łącznych.

Srodek dydaktyczny, o którym mowa, nazywa się tekstem, ponieważ stanowi zespół znaczeniowo powiązanych ze sobą wypowiedzi, stanowi pewną całość myślową. Ponieważ "podręcznik jest tekstem komunikacji sekundarnej"¹⁹, to w odniesieniu do tekstów sterujących, z których ma się składać podręcznik ruchomy, da się zastosować definicję tekstu, sformułowaną przez Roberta Barthesa, mianowicie jest tekstem "wszelka skończona wypowiedź, stanowiąca całość z punktu widzenia treści, dokonana i ustrukturowana dla celów wtórnej komunikacji, podlegająca konwencjiom innym niż czysto językowe"²⁰.

Osobny tekst - segment - umieszczony na oddzielnej, ruchomej karcie wchodzi do zestawu tekstów sterujących połączonych wspólnym zamysłem analityczno-interpretacyjnym. W ten sposób tworzy się układ złożony z kilku wariantów, których zróżnicowanie wynika z wielokierunkowego podejścia do utworu oraz z uwzględnienia indywidualnych cech osobowych uczniów, ich zdolności, zainteresowań i postaw wobec literatury.

B. Charakter tekstów sterujących i ich przeznaczenie oświetlają także rezultaty zastosowanych przez autorkę zabiegów komparatystycznych. Warto w ich kontekście najpierw rozważyć pytanie, czy teksty sterujące mogą powie-
lać wzory "fiszek roboczych" (fiches de travail) bądź "prac kierowanych" (travaux dirigés) lub "kart pracy" (Arbeitskarten). W tym celu należy określić podobieństwa i różnice pomiędzy tekstami sterującymi a innymi, wymienionymi tu, środkami dydaktycznymi.

Z pewnością łączą je wspólne właściwości, przede wszystkim:

- funkcjonalność, bo są ruchome, poddają się różnym permutacjom, a usytuowane poza bezpośrednim sąsiedztwem utworu pozostawiają dla konkretyzacji czytelniczych margines swobody, tym samym zmniejszają przymus lekturowy;
- zdolność sterowania, polegająca - najogólniej rzecz ujmując - na ukierunkowaniu czytania trudniejszych partii materiału; w naszym projekcie o wyborze utworów do wielopoziomowej analizy powinna decydować gęstość znaków kulturowych w nich obecna, warstwa językowa, która odsłania bogactwo słowa i wartość jego sensów, oraz doskonała czy interesująca kompozycja;
- zdolność tworzenia sytuacji dydaktycznych, w których uczeń przyjmuje na siebie rolę badacza, a nauczyciel występuje jako animator, ale także kontrolujący i oceniający wyniki;
- efektywność, bo pobudzają myślenie i działanie uczniów całej klasy, a więc są dostosowane do nauczania indywidualnego i masowego;
- indywidualizowanie treści nauczania za pomocą specjalnie do tego celu skonstruowanych środków dydaktycznych: a) w szkole Celestyna Freineta takich, jak fiszki autokorektywne (fiches auto-correctives), dzięki którym

uczeń może sprawdzić wynik swojej pracy, a także pogłębić samodzielnie wiadomości, wyrównać braki itp., oraz fiszki problemowe (fiches guides), stymulujące samodzielne poszukiwania rozwiązań²¹; b) w szkole szwajcarskiej Roberta Dottrensa takich, jak: uzupełniające (fiches de récupération) - przeznaczone do usuwania luk w wiadomościach; rozwojowe (fiches de développement) - dla uczniów zdolniejszych, pragnących rozszerzyć swoje wiadomości; ćwiczeniowe (fiches d'exercices) oraz samokształceniowe (fiches d'auto-instruction) - umożliwiające uczniom doskonalenie metod pracy, zaspokajanie indywidualnych potrzeb i zainteresowań²².

Różnice natomiast wynikają z kilku przyczyn. Po pierwsze, fiszki wypracowane w szkole Freineta²³, a przeznaczone dla uczniów szkoły podstawowej i takich przedmiotów, jak matematyka, gramatyka, ortografia, nie są przystosowane do obowiązującego u nas systemu klasowo-lekcyjnego. Po drugie, wśród fiszek, stosowanych przez Dottrensa i jego współpracowników w eksperymentalnej szkole w Mail, nie ma przykładów explikacji tekstów literackich. Użytkuje się natomiast je w nauczaniu matematyki, gramatyki, ortografii. Fiszki te nauczyciel tworzy każdorazowo na potrzeby bieżących lekcji. Mimo ograniczeń, o których była mowa, obszerny wykład Dottrensa na temat rodzaju fiszek, ich zastosowania i znaczenia w kształceniu i wychowaniu dzieci może inspirować dydaktyka literatury do pracy nad konstruowaniem tekstów sterujących lekturą²⁴. Po trzecie prace kierowane (travaux dirigés) dla najstarszych klas szkoły podstawowej obejmują ruchome karty do: a) analizy explikacyjnej utworu (lecture expliquée), b) sprawdzania recepcji szczegółów jego treści (lectures suivies et dirigées - contrôle de la lecture), c) ćwiczeń słownikowych, stylistycznych, frazeolo-

gicznych w związku z analizą tekstu, d) ćwiczeń gramatycznych (fleksja, składnia), e) ćwiczeń ortograficznych zintegrowanych z "polowaniem na słowa" (la chasse aux mots dans le texte).

Karty te uświadamiają, że miejsce prymarne w systemie kształcenia języka francuskiego zajmuje dzieło, które jest też przedmiotem wnikliwej analizy literackiej i stylistyczno-językowej. Prowadzona za pomocą licznych i uszczegółowionych pytań analiza świadczy o dokładności, rzetelności, wręcz skrupulatności badawczej. I tę troskę o zrozumienie utworu należy docenić. Z powodu jednakowych drobiazgowych pytań, zdecydowanie odrzuconych przez naszą rodzimą dydaktykę²⁶, kart tych nie da się przenieść w ich obecnym kształcie do proponowanego podręcznika.

Fiszki i karty pracy funkcjonują we francuskim i szwajcarskim systemie edukacyjnym ponad pół wieku²⁷. Warto więc - licząc się ze zdobytym doświadczeniem - wyzyskać wnioski z analizy zebranego materiału w przygotowywaniu konkretnych tekstów sterujących. Jednocześnie owe wnioski utwierdzają nas w przekonaniu, że żaden z poznanych wzorów nie nadaje się do wiernego powielenia w polonistyce szkolnej.

Również od dawna w angielskim szkolnictwie podstawowym, a ostatnio i średnim, upowszechnia się karty pracy, czyli arkusze zadaniowe. Wśród nich brakuje, niestety, przykładów analizy utworu literackiego²⁸.

C. Trzeba z kolei zastanowić się, czy teksty sterujące nie mają w tradycji polskiej dydaktyki jakichś antecedencji! Czy można znaleźć pomysły, analizując heurystyczne komentarze do utworów, zamieszczone w podręcznikach dwudziestolecia międzywojennego?

Odpowiedź jednoznaczna byłaby uproszczeniem, zwłaszcza że heureka spotyka się nadal z kontrowersyjnymi opiniami. Zwolennicy doceniają w niej metodę poszukującą, zdolną do aktywizowania uczniów i przydatną w analizowaniu utworów²⁹. W jej teoretycznych podstawach słusznie dostrzegają sformułowane przez J. Deweya "stopnie pełnego aktu myślenia" i sytuują heurkę w najbliższym sąsiedztwie preferowanej dzisiaj metody problemowej³⁰. Przeciwnicy natomiast widzą w niej głównie obowiązującą w dwudziestoleciu międzywojennym doktrynę pedagogiczną, realizowaną przez szkolną polonistykę za pomocą zbioru drobiazgowych pytań³¹. W tym też kontekście oceniają "sekwencje pytań", które - ich zdaniem - charakteryzują "zarówno podręcznik Komarnickiego, Kridla, jak i propozycje w rodzaju Czapczyńskiego: Metodycznego rozbioru "Pana Tadeusza" czy Metodycznego rozbioru powieści "Ogniem i mieczem" Henryka Sienkiewicza³².

Z analizy rozbiorów metodycznych oraz zestawów pytań i poleceń, zamieszczonych w podręcznikach dwudziestolecia, wynika jednak, że "sekwencje pytań" nie powinny podlegać jednoznacznej - i to negatywnej - ocenie³³. Wydaje się, że jej przyczyna tkwi w identyfikowaniu heurki z pogadanką, a nawet z metodą katechetyczną. Tymczasem trzeba by, biorąc za podstawę kryteria wartości pytań i poleceń³⁴, dodatkowo ocenić zestawy o problemowej strukturze, których przykłady znajdują się np. w Historii literatury polskiej wieku XIX Lucjusza Komarnickiego, natomiast odrzucić schematyczne, drobiazgowo i reprodukcyjne w swej postaci serie spiętrzonych pytań, znane np. z metodycznych rozbiorów Tadeusza Czapczyńskiego.

Należałoby więc odrzucić heurkę pozorną, a tym bardziej katechetyczny ciąg pytań, ale szukać dla tekstów sterujących pewnych rozwiązań w wartościowych realiza-

cyjach metody problemowej. Można je znaleźć, odkrywając sposoby formułowania zadań i wiązania tychże w układy. Chodzi więc o celowy wybór pytań dopełnienia, ograniczenie zaś ilości pytań rozstrzygnięcia, zwłaszcza podpowiadających, chodzi o umiejętność redagowania pytań złożonych, problemowych, a unikanie pytań prostych, reprodukcyjnych³⁵.

Znane z przeszłości zestawy pytań i poleceń, nawet te najbardziej udane, były nieekonomiczne, ponieważ mieściły się w podręczniku historii literatury, często włączone w tok wykładu. Na ogół bardzo obszerne, obligatoryjne dla wszystkich uczniów, nie liczyły się też z ich możliwościami indywidualnymi. Nie da się zatem przyjąć owych komentarzy heurystycznych jako wzoru konstruowania tekstów sterujących samodzielną lekturą uczniów.

3

A. Zwróćmy teraz uwagę na współczesne tendencje dydaktyczne. W ich zasięgu znajduje się m.in. nauczanie programowane. Nie jest naszym zadaniem szczegółowe rozpatrywanie jego założeń i właściwości. Ze względu jednak na to, że koncepcja nauczania programowanego "opiera się - jak żadna inna - na podstawowych prawidłowościach psychologicznych z zakresu uczenia się"³⁶, należy uwzględnić ją w naszych rozważaniach. Obserwując zmiany w rozwoju owej koncepcji, trzeba widzieć perspektywy, jakie się przed nią otwierają, chociaż nadal pozostało jeszcze wiele kwestii do rozstrzygnięcia.

"Mając na uwadze aktywność ucznia - pisze Włodarski (dop. mój A.R.) - można traktować nauczanie programowane jako prowokowanie ucznia do działania ukierunkowanego treścią zadań przedstawionych mu do rozwiązania i zapewnienia ciągłego dopływu informacji sterujących jego działalnością"³⁷.

W tym kontekście warto najogólniej wskazać podobieństwa i różnice między tekstami sterującymi a tekstami programowanymi.

Podobieństwa wynikają ze stosowania zasad skutecznego uczenia się, mianowicie: a) zasady podziału materiału dydaktycznego na powiązane z sobą pod względem merytorycznym i logicznym dawki informacji, b) zasady aktywizowania, c) indywidualizowania tempa i treści uczenia się, d) powtarzania i utrwalania.

Natomiast w tekstach sterujących podział zagadnień nie powinien doprowadzić do zbyt małych części ("porcji"), jak to przewidują programy liniowe, rozgałęzione i mieszane. Trzeba unikać drobiazgowych pytań i takich sekwencji, które doprowadzałyby do pełnej algorytmizacji, a więc ograniczały momenty twórczego myślenia. Zwraca uwagę na tę ostatnią sprawę także L.N. Łanda:

"Gdy tylko do jakiegoś twórczego procesu wkrada się algorytm, który zaczyna całkowicie determinować proces rozwiązania zadań, to ten proces od razu przestaje być twórczy"³⁸.

Druga różnica odnosi się do oceniania. Wiadomo, że główna zasada nauczania programowanego polega na natychmiastowej ocenie każdej pojedynczej odpowiedzi ucznia. Tej zasady teksty sterujące nie przestrzegają. Ponieważ przedmiotem ich programu jest lektura autonomicznego dzieła sztuki, którego nie można poddawać jednoznacznej interpretacji, przewidywanie, a tym bardziej precyzowanie ścisłej i jedynej odpowiedzi na poszczególne pytania tekstu sterującego mogłoby prowadzić do niepożądanych skutków. Toteż nauczyciel ocenia pracę uczniów w sposób tradycyjny, czyli w trakcie jej wykonywania na lekcji, a następnie każdą wnikliwie po jej zakończeniu. Dopiero na podstawie zebranego materiału przygotowuje twórczo na-

stępną lekcję na ogół problemową, dyskusyjną lub heurystyczną, wówczas także zbiorową i głośną³⁹.

Porównując dalej teksty sterujące z nauczaniem programowanym, dostrzega się ich podobieństwo do tzw. programów blokowych, które umożliwiają uczniom rozwiązywanie problemów, wymagających myślenia heurystycznego. Bliskie są więc teksty sterujące nowszymi koncepcjom programowania. Uwzględniają one zagadnienia znamienne dla utworów literackich i w ogóle dzieł sztuki⁴⁰. Innymi słowy bliskie są teksty sterujące nauczaniu programowanemu za pomocą reguł heurystycznych. Te zaś mogą przyjąć w procesie nauczania postać dyrektyw i zadań, a ujęte w pewien ciąg myślowy tworzą układ - ze względu na analizę utworu - o specyficznych właściwościach. Reguły te odgrywają istotną rolę w rozwiązywaniu problemów i sprzyjają szeroko pojmowanej twórczości. W przeciwieństwie do algorytmów są zawodne, ale ta cecha jest jedną z ich zalet⁴¹.

B. Odczytanie dzieła literackiego uwarunkowane bywa wieloma czynnikami, takimi jak: indywidualne cechy osobowe ucznia - odbiorcy, jego postawa i zaangażowanie emocjonalne, motywacje i doświadczenia życiowe, "wcześniej nabyta przez niego kultura czytelnicza, osiągnięty poziom kompetencji komunikacyjnych oraz dokonywane w trakcie lektury wybory, które sprawiają, że jedne składniki utworu, czy nawet warstwy, są aktualizowane bardziej od innych.

"Ideałem byłoby oczywiście takie czytanie dzieła, żeby w konkretyzacji ku czytającemu zwrócone były te warstwy, które konstrukcyjnie i artystycznie muszą się wypuklać, jeżeli w konkretyzacji dzieło ma zagrać wszystkimi występującymi w nim walorami estetycznymi"⁴².

Przywołane słowa Romana Ingardena kreślą obraz idealny, natomiast w praktyce czytelniczej, a ściślej w procesach konkretyzacyjnych pewne elementy utworu są pomijane, a inne aktualizowane, przy czym nie zawsze decydujące znaczenie mają dla odbiorcy dyrektywy konkretyzacyjne zawarte w dziele.

Z powyższych względów teksty sterujące powinny być zindywidualizowane, powinny różnić się skalą trudności. Realizacja tego postulatu wymaga jednak wcześniejszego sprecyzowania, co oznacza określenie "łatwy" lub "trudny" w przedmiocie naszych rozważań. Dla konstruowania tekstów sterujących jest to problem węzłowy. Istotne dlatego wydadają się pewne wyjaśnienia. 1) Z przeprowadzonej przez autorkę analizy przeszło tysiąca swobodnych wypowiedzi uczniów szkół ogólnokształcących na temat wybranych utworów I. Krasickiego, H. Sienkiewicza, i S. Żeromskiego wynika, że najłatwiejszy dla młodzieży jest opis świata przedstawionego. Konstatacja owa koresponduje z rezultatami badań Jana Polakowskiego⁴³. Także ustalenia Bożeny Chrzęstowskiej potwierdzają ów wniosek. "Niedojrzały czytelnik, a z takim spotykamy się w szkole, jest skłonny koncentrować uwagę wyłącznie na bohaterze i jego losach. Czytelnik taki śledzi przede wszystkim fabułę i nie wykracza poza świat przedstawiony"⁴⁴. Trudność zadania - w świetle badań autorki artykułu - zwiększa się wraz z interpretowaniem utworu, kolejno: z perspektywy gatunku literackiego, kompozycji, charakterystyki porównawczej dzieł, zagadnień stylistyczno-językowych, a wreszcie krytycznego rozważania sądów historycznoliterackich. 2) Stopień trudności zadań związany jest z procesami myślenia. Wiadomo - pisze Łanda - że:

"samodzielnie odtworzyć i wyodrębnić niewielką liczbę właściwości określonego obiektu jest łatwiej niż wielką liczbę właściwości, samodzielnie odtworzyć i wyróżnić częściej napotymane właściwości jest łatwiej niż ukryte"⁴⁵.

3) Z punktu widzenia psychologii za łatwe uznaje się pytania o odpowiedzi bezpośrednio zawarte w utworze, za pytania o średnim stopniu trudności te, które "usuwiają" pewne luki w tekście, za trudniejsze - pytania o przykłady, następnie za trudne: pytania o wyjaśnienie oraz pytania wymagające syntetyzowania, krytycznego spojrzenia na całość dzieła i wnioskowania⁴⁶. 4) W taksonomii literatury wyróżnione zostały dwa poziomy analizy: opis i interpretacja. Dla opisu charakterystyczne są proste pytania dopełnienia. "Opisywanie w analizie utworu odpowiada mniej więcej tym umiejętnościom, które dydaktyka ogólna nazywa umiejętnościami prostymi". Z kolei, interpretując dzieło, sięga się po treści wyrażone w nim implícite i dlatego zadaje się pytania eksplanacyjne, złożone pytania dopełnienia, które zaliczane są do pytań problemowych. Trudność wynika więc stąd, że interpretacja wymaga umiejętności z wyższego poziomu analizy, poszukuje "odpowiedzi w tym, co zostało w utworze zadane do odczytania"⁴⁷. Wreszcie wartość dzieła można ujawniać za pomocą trudnych, złożonych pytań dopełnienia lub poleceń. Zagadnienie oceny utworu należy do najbardziej skomplikowanych, toteż wymaga oddzielnego potraktowania. 5) Na podstawie badań empirycznych Ewa Guttmejer ustaliła, że zadania, które rozwiązuje ponad 85% uczniów uważa się za zbyt łatwe. Zadania, które rozwiązuje mniej niż 15% za zbyt trudne⁴⁸.

C. Ujęcie modelowe tekstów sterujących przewiduje, iż ich zróżnicowanie osiąga się co najmniej dwójako.

1) Ten sam problem może występować w całym zestawie kart

(np. A, B, C, D), a wielopoziomowość polega na zróżnicowanym doborze pytań i odmiennym sposobie formułowania zadań i dyrektyw prakseologicznych. Mówiąc bardziej obrazowo, można doprowadzać uczniów do zrozumienia wybranego zagadnienia lub jego części składowych za pomocą zróżnicowanych pod względem trudności pytań i poleceń. Wówczas uczniowie zespołu klasowego opracowaliby wspólny problem, ale - w zależności od indywidualnych predyspozycji intelektualnych i zainteresowań - jedni wypełnialiby zadania trudne, a inni łatwiejsze czy najłatwiejsze. 2) Sterowanie odbywa się za pomocą pytań, poleceń i dyrektyw prakseologicznych, a wielopoziomowość wyznacza ją problemy do analizy. Oddzielna karta zostaje wtedy przeznaczona na osobny problem, określony pod względem stopnia trudności. Dzięki temu ukazane są różne drogi podejścia do utworu. Schodzą się one jednak w pewnych punktach np. interpretowania wykładni ideowej dzieła.

Poziom złożoności tekstu sterującego zależy m.in. od: a) ilości nowych dla ucznia informacji, b) relacji między nowymi informacjami a utrwalonymi już w strukturze poznawczej ucznia, c) ilości zastosowanych pojęć teoretycznoliterackich, d) stopnia złożoności zadań itp.

Poprawny, wielopoziomowy układ tekstów sterujących powinien zapewnić takie przejście między poziomami, aby założony cel nauczania można było różnymi drogami osiągnąć. Dzięki temu czytanie szkolne dzieł literackich może być maksymalnie wielostronne.

D. Teksty sterujące spełniają funkcje, jakich oczekuje się od podręcznika obudowanego dydaktycznie. Oto one:

a) badawcza - realizowana za pośrednictwem pytań, poleceń, informacji, dyrektyw badawczych i prakseologicz-

nych. W zasadzie wszystkie elementy strukturalne tekstu sterującego skłaniają ucznia do przyjęcia na siebie roli badacza, korzystnej zwłaszcza dla licealisty ze względu na jego wiek oraz związane z nim predyspozycje psychofizyczne i możliwości intelektualne. Sterowanie lekturą, zorientowane równocześnie na rozpoznanie dzieła i jego kulturotwórcze znaczenie oraz na kształtowanie osobowości czytającego, budzi i rozwija postawy badawcze;

b) transformacyjna - wynika z wykonywania przez ucznia zadań, wyzwających proste i złożone operacje umysłowe, dzięki którym może on przekształcać poznane treści lekturowe w nowe jakości strukturalne. Do zadań tych należą m.in. polecenia, wymagające argumentowania, rozstrzygnięcia spornych kwestii, wykonywania planów np. dekompozycyjnych, charakterystyk np. porównawczych, streszczeń większych całości, dokonywania przekładów intersemiotycznych itp., a także pytania eksplanacyjne, złożone pytania dopełnienia, żądające interpretacji sensu słów i literackich faktów, ujawniania związków między różnymi rodzajami sztuk, odkrywania przyczyn zjawisk literackich itp;

c) samokształceniowa - wynika ze struktury jednostkowego tekstu sterującego i całego wielopoziomowego układu, skonstruowanego z myślą o indywidualnej pracy ucznia, który może ją wykonać na lekcji pod kierunkiem nauczyciela, lecz może także samodzielnie jako zadanie domowe. Sterowanie za pomocą dyrektyw, pytań i poleceń skupionych wokół jednego, zasadniczego problemu, stymuluje działanie uczniów, nadając mu właściwości samokształceniowe;

d) informacyjna - występuje w mniejszym rozmiarze niż poprzeczo omówione. Istnieje w przytoczonych materiałach dokumentalnych takich, jak fragmenty listów, dzienników, wspomnień, w cytowanych fragmentach dzieł, odwołaniach do reprodukcji malarskich, ilustracji rzeźb i zabytków archi-

tektury, w teoretycznoliterackich wiadomościach, niezbędnych w analizowaniu utworów i kształtowaniu podstaw przeżycia estetycznego rozumiejącego, wreszcie w informacjach historycznoliterackich;

e) motywacyjna - wynika z funkcji poprzednich i pełni względem nich rolę nadrzędną. Sprzyja jej oddziaływaniu zróżnicowanie tekstów, ale także jasno określony w nich cel pracy, ciekawie sformułowane pytania problemowe i interesująca składnia całego układu, dyrektywy zachęcające do pokonywania trudności, realne możliwości wykonania zadań (ich liczba na jednej karcie nie powinna przekroczyć dziesięciu; większa ilość wywołuje na ogół zmęczenie i zniechęcenie), wynika również z możliwości wyboru spośród wielopoziomowego zestawu najodpowiedniejszego czy najciekawszego tekstu, a następnie jeszcze innego w celu otrzymania lepszego stopnia, ale także po wykonaniu zadań osiągnięcia zadowolenia, które uwalnia od tak częstych w naszej szkole sytuacji stresowych;

f) funkcja prakseologiczna cechuje teksty sterujące, bowiem - kierując lekturą za pomocą heurystyk - uczą one sprawnego działania przynajmniej w dwu zakresach. Po pierwsze, pomagają zrozumieć trudniejsze zagadnienia, np. znaczenie cech genologicznych, kompozycji, warstw językowych utworu i miejsca tegoż w procesie historycznoliterackim, wreszcie dzięki polisemicznemu podejściu do odbioru dzieła doprowadzają uczniów do rozwiązania zagadki interpretacyjnej i oceny zagadnień. Po drugie, chwytły i sposoby rozpoznawania wartości utworu uczeń przyswaja sobie w toku rozwiązywania zadań i przenosi je mniej lub bardziej świadomie na inne zadania⁴⁹.

Zatem reguły heurystyczne, sterując szkolnym badaniem tekstu literackiego, nie tylko wprowadzają w metodę pracy badawczej, której zrozumienie zależy przede wszystkim od

zrozumienia pytań, ale także uczą zasad prakseologicznych oraz w miarę ćwiczenia również algorytmu postępowania wobec utworu. Uczeń w toku pracy indywidualnej bada jego strukturę, za pomocą pytań i poleceń odkrywa jego sensy, dochodzi do wniosków, które ma czas przemyśleć. Następnie na lekcji głośnej - zbiorowej, wypowiada je w dłuższych odpowiedziach. Jest więc nadawcą przekazywanych treści, a jego języka mówionego nie usztywnia "obowiązek natychmiastowego z realizacją słowną komponowania wypowiedzi"⁵⁰.

Sterowanie korzystnie wpływa na sposób czytania utworu i mówienia o nim, jeżeli wielokierunkowa i sfunkcjonalizowana analiza odsłania potencjalne walory dzieła i gdy kształtuje estetyczno-badawczy styl odbioru. W przeciwnym razie może doprowadzić do spłylenia zagadnień, dychotomizowania analizy, narzucania stylu mimetycznego i instrumentalnego, a przez nie przemyślaną ingerencję w procesy konkretyzacyjne i w wewnętrzną przestrzeń dzieła do manipulowania nim i jego odbiorcami.

Wzmocnia lub osłabia znaczenie tekstów sterujących opracowanie edytorskie, szczególnie ważne w podręczniku ruchomym. O jego poziomie decyduje m.in. jakość pisma, odstępy między zadaniami, odpowiednie rozmieszczenie pytań i poleceń, światło, barwa kart, jakość papieru.

4

Dotychczasowe rozważania odsłoniły główne właściwości tekstów sterujących i zasady ich modelowej konstrukcji. Czy należy je systematycznie uporządkować? Odpowiedź przecząca wynika przede wszystkim z obawy przed narzuceniem gotowego schematu, a w taki mogłoby się owo porządkowanie przekształcić. Tymczasem sądzimy, że od inwencji dydaktyka, jego postawy wobec dzieła literackiego, od wiedzy o zróżnicowaniu sprawności recepcyjnej uczniów i indywidualnego widzenia rzeczy zależą konkretne realizacje⁵¹.

Mimo kontrowersyjnych poglądów na metodę heurystyki, na heurystyki i algorytmy i ich wzajemne relacje oraz na nauczanie programowane, warto poszukiwać najtrafniejszych koncepcji podręcznika ruchomego. Spotyka się on bowiem z oczekiwaniem dydaktyków, nauczycieli i uczniów, a nawet publicystów⁵².

Nowy program języka polskiego domaga się także nowych metod, środków dydaktycznych i technik ich zastosowania. I są one konieczne, aby zmniejszyć ilość przyczyn trudności myślenia literackiego uczniów⁵³. Przemawiają za innowacjami również potrzeby szkolnej komunikacji literackiej, w której dzieło i jego odbiorcy nie są traktowani statycznie. Przeciwnie, rozpoznaje się ich role i relacje między nimi przez pryzmat zmieniających się, otwartych sytuacji dydaktycznych. Wydaje się, że mogą je organizować teksty sterujące, bowiem i one zakładają otwartość i ruch. Gdyby sprostały zadaniom, jakie niesie ze sobą problematyka hermeneutyczna, a "pojawia się wszędzie tam, gdzie staje przed nami zadanie interpretacji mniej lub bardziej wieloznacznego tekstu"⁵⁴, to wnikleńby w jawne i ukryte sensy utworu. Mogą temu zadaniu sprzyjać trafne i dobrze sformułowane pytania, gdyż otwierają one pola badawcze, ukazują kierunek poszukiwań, a także ich końcowy cel.

Teksty sterujące powinny funkcjonować komplementarnie wraz z istniejącymi już w praktyce obudowami dydaktycznymi oraz z innymi technikami nauczania. Zatem nie ma tu mowy o wyłącznym ich stosowaniu, zwłaszcza że mogłoby ono wówczas wyzwalać motywacje defensywne uczniów oraz zagłuszać estetyczną wrażliwość tychże. Natomiast okazjonalne i nieobligatoryjne zastosowanie tekstów sterujących w trudnej sztuce interpretacji może korzystnie wpływać na proces nauczania, ponieważ prowokuje uczniów do

bezpośredniego i pogłębionego odbioru dzieła, kształci sprawności czytania ze zrozumieniem, rozwija kompetencje lekturowe i językowe, czyli przygotowuje do uczestnictwa w kulturze. Wszystkim uczniom zapewnia pracę indywidualną i zróżnicowaną, pozwala też przenieść akcent z nauczania na uczenie się.

Na zakończenie wywodu powtórzmy za Wincentym Okoniem:

"Środek dydaktyczny, pośredniczący między nauczycielem a uczniem, należy do środków szczególnego rodzaju. Służy on nie tylko zwiększeniu siły oddziaływania nauczyciela, lecz także - i przede wszystkim - wywołaniu zmian w uczniu, jego motywacji, poznaniu świata, myśleniu i wyobraźni, umiejętnościach praktycznych, a nawet poglądach i postawach".

"[...] Rozwijająca się w ostatnich latach tak bujnie dydaktyka środków (Mediendidaktik) czy technologia kształcenia, to dziedziny badań", w których można upatrywać "czynnik rewolucjonizujący kształcenie w przyszłości"⁵⁵.

Przypisy

¹ Na jej metodologiczne znaczenie zwraca uwagę Z. Uryga w studium: Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Z. 102, Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego III, pod red. Z. Urygi, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1986, s. 218-220.

² J. Balicki, Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego, "Zręb" 1932, t. 11.

³ Z. Mysłakowski, Nauczanie żywe a podręcznik szkolny, Lwów 1936. Cytaty pochodzą ze s. 9-11.

⁴ Por. I. Chrzanowskiego Historie literatury niepodległej Polski, Warszawa 1906, z L. Komarnickiego Historią literatury polskiej wieku XIX, cz. I, Warszawa 1917.

⁵ Zob. artykuły zamieszczone w pracy zbiorowej: Z warsztatu podręcznika szkolnego, pod red. T. Parnowskiego, Warszawa 1973; W. Kojs, Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika, Warszawa 1975; W. Okoń, Miejsce podręcznika szkolnego wśród innych środków dydaktycznych, w: Podręcznik wśród innych środków dydaktycznych, "Książka Szkolna" 1980, s. 16-26; liczne publikacje w "Książce Szkolnej", zwłaszcza w zeszycie: Podręczniki do nauczania języka ojczystego i książki pomocnicze dla nauczyciela polonisty, "Książka Szkolna" 1982, kwiecień-czerwiec; także wypowiedzi w "Polonistyce" 1983, nr 7, np. J. Marchewa, Rozwój i doskonalenie teorii podręcznika literatury dla uczniów ogólnokształcących szkół średnich.

⁶ J. Marchewa, Główne tendencje rozwoju teorii podręcznika literatury dla uczniów szkół średnich, "Książka Szkolna" 1982, styczeń-marzec, s. 53.

⁷ M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J.T. Pokrzywniak, Starożytność - oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej, Warszawa 1987.

⁸ Zob. W. Szyszkowski, O podręcznikach historii literatury, "Nowa Szkoła" 1969, nr 11, s. 21-26; J. Paszek, Polonistów płacz nieustanny, czyli o nauczaniu języka polskiego w szkole średniej, "Teksty" 1972, nr 6, s. 124-132; E. Prządka, O szkolnych podręcznikach literatury wydanych w Polsce Ludowej, "Polonistyka" 1975, nr 3, s. 19-27; S. Bortnowski, O nowy model podręczników szkol-

nych, "Dydaktyka Literatury". T. II, Zielona Góra 1977, s. 243-258; K. Wiśniewski, Wycieczka w przeszłość, czyli o poszukiwaniu "formy" dla współczesnych podręczników literatury, "Książka Szkolna" 1980, październik - grudzień, s. 39-54; G. Wichary, Terminologia i pojęcia teoretycznoliterackie we współczesnych podręcznikach do nauczania literatury jako podstawa literackiego kształcenia uczniów, "Książka Szkolna" 1982, kwiecień-czerwiec, s. 9-23; W. Sawrycki, Model podręcznika do nauczania literatury na różnych poziomach edukacji. Ibidem, s. 97-105.

⁹ Zob. G. Gradowska, Metoda syntetyzowania wiedzy o literaturze i kulturze w podręczniku francuskim, "Książka Szkolna" 1982, s. 129-141; J. Pachecka, B. Kryda, Propozycje nowoczesnego podręcznika francuskiego. Ibidem, s. 142-168; B. Kryda, Ze studiów komparatystycznych, "Polonistyka" 1983, nr 7, s. 614-624.

¹⁰ Zob. L. Eustachiewicz, Koncepcja podręcznika szkolnego historii literatury polskiej, "Książka Szkolna" 1981, kwiecień-czerwiec, s. 13-18; S. Makowski, Podręcznik, jaki chciałbym napisać. Ibidem, s. 19-24; Z. Uryga, op. cit., s. 203-222.

¹¹ W. Krajewski, Prawa nauki, Warszawa 1982, s. 129.

¹² Z. Uryga, op. cit., s. 216-221.

¹³ W. Krajewski, op. cit., s. 140-145; J. Marchewa, Główne tendencje..., op. cit., s. 61.

¹⁴ Z. Uryga, op. cit., s. 218.

¹⁵ Definicja projektująca terminu: "tekst sterujący" znajduje się w artykule: A. Rosa, Teksty sterujące analizą i interpretacją dzieła literackiego w szkole, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Z. 102, Prace z Dydaktyki..., op. cit., s. 175-176.

¹⁶ Definicję podręcznika obudowanego sformułował P.V. Bacon w 1935 roku. Zob. W. Okoń, op. cit., s. 24.

¹⁷ Pomysł ten zawdzięczam inspiracjom Zenona Urygi.

¹⁸ Spośród definicji pojęcia: "struktura" wybrałam następujące: 1. "W szerszym sensie strukturą nazywa się układ stosunków między składnikami całości, w węższym - to zbiór składników całości oraz układ stosunków między nimi". (T. Kotarbiński, Pojęcia i zagadnienia metodologii ogólnej i metodologii nauk praktycznych, "Studia Filozoficzne" 1972, z. 1). 2. "Pojęcie układu należy do kategorii pojęć egzystujących: orzeka ono, że coś istnieje automatycznie, natomiast pojęcie struktury należy do kategorii pojęć atrybutowych, mówi o właściwościach układu. Można powiedzieć niezbyt precyzyjnie, ale obrazowo, że zbiór + struktura = układ. (B. Mazur, Pojęcie struktury i modelu w dydaktyce, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1968 nr 1).

¹⁹ Z. Uryga, op. cit., s. 206.

²⁰ M.R. Mayenowa, Poetyka teoretyczna, Wrocław-Gdańsk 1979, s. 252.

²¹ H. Semenowicz, Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta, Warszawa 1966. Też autorki: Materiały pomocnicze dla nauczycieli wdrażających techniki Freineta, Warszawa-Rembertów 1973, s. 21-41.

²² R. Dottrens przy współpracy G. Mialaret, E. Rest, M. Ray, Wychowanie i kształcenie, Warszawa 1970. Por. Cz. Kupisiewicz, Indywidualizacja kształcenia a rozwijanie uzdolnień, "Nowa Szkoła" 1973, nr 10, s. 3.

²³ Fichier de travail cooperatif Pédagogie Freinet. ICEM 1973.

²⁴ R. Dottrens, L'enseignement individualisé, sixième édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1971.

²⁵ Ograniczam się tu do rozpatrzenia przygodnie zebranego zestawu fiszek, pochodzących ze zbiorów prywatnych. Na trudności w dotarciu do tego rodzaju środków dydaktycznych zwraca także uwagę B. Kryda w artykule: Ze studiów komparatystycznych... op. cit., s. 615.

²⁶ W. Sawrycki, Model podręcznika... op. cit., s. 98 i s. 103. Por. A. Rosa, Teksty sterujące w tradycji dydaktyki literatury (1885-1925), Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Z. 84. Prace Historycznoliterackie IX, pod red. B. Farena. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1982, s. 150-153, s. 162-165.

²⁷ H. Semenowicz, Nowoczesna szkoła... op. cit.; R. Dottrens, L'enseignement individualisé, op. cit.; B. Kryda, Ze studiów komparatystycznych, op. cit.

²⁸ Douglas Barnes, Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia, Warszawa 1988, s. 167.

²⁹ B. Chrzastowska, S. Wysłouch, Poetyka stosowana. Warszawa 1978, s. 464.

³⁰ W. Okoń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1975; tenże, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975, s. 169 (hasło "metoda problemowa").

³¹ W. Sawrycki, Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego, Warszawa-Toruń 1984, s. 26-31 i in.

³² Ibidem, s. 28; por. s. 9.

³³ Zob. A. Rosa, Teksty sterujące... op. cit.

- 34 W. Kojs, Rola pytań i poleceń w przygotowaniu ucznia do samokształcenia, w: Z warsztatu podręcznika... op. cit., s. 257-267; tenże, Uwarunkowania dydaktycznych... op. cit., s. 97-101.
- 35 T. Kubiński, Wstęp do logicznej teorii pytań, Warszawa 1971, s. 39-40; S. Racinowski, Pytanie i odpowiedź, Warszawa 1969.
- 36 Z. Włodarski, Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania, Warszawa 1980, s. 197.
- 37 Ibidem.
- 38 L.N. Łanda, Wzajemny stosunek procesów heurystycznych i algorytmicznych oraz wybrane zagadnienia programowania nauczania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1969, nr 1, s. 40.
- 39 Zastosowanie tekstów sterujących w pracy lekcyjnej i domowej ucznia zasługuje na oddzielne omówienie.
- 40 Z. Włodarski, op. cit., s. 200-201.
- 41 J.S. Bruner, Proces kształcenia, Warszawa 1964, s. 66.
- 42 R. Ingarden, Z teorii dzieła literackiego, w: Problemy teorii literatury, Wrocław 1967, s. 59. Tenże, Studia z estetyki. T. 1, Warszawa 1957, s. 41.
- 43 J. Polakowski, Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.
- 44 B. Chrzastowska, Lektura i poetyka, Warszawa 1987, s. 268.
- 45 L.N. Łanda, op. cit., s. 39.
- 46 M. Kreutz, Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne, Warszawa 1968, s. 104-125.

47 T. Patrzałek, Metodyka testu polonistycznego, Warszawa 1977, s. 96-124. Cytaty pochodzą ze s. 109 i s. 111.

48 E. Guttmejer, Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V, Warszawa 1982, s. 171.

49 B. Puszkin, Heurystyka, Warszawa 1970, s. 21-22.

50 M. Nagajowa, Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, Warszawa 1985, s. 18.

51 Zaprojektowane przez autorkę zróżnicowane teksty sterujące zostały opublikowane w pracach: Problemy nauczania zindywidualizowanego w systemie klasowo-lekcyjnym. "Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1979, nr 3/4; Teksty sterujące analizą i interpretacją dzieła literackiego w szkole, Prace z Dydaktyki... op. cit.; Teksty sterujące analizą i interpretacją "Zmierzchu" S. Żeromskiego. Materiały pomocnicze dla nauczyciela. Nowy Sącz 1989; Związek ćwiczeń w mówieniu i pisaniu z kształceniem literackim, "Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII" 1988/89, z. V, s. 482-487.

52 Podręcznik szkolny a oczekiwania uczniów oraz Podręcznik marzeń uczniów i nauczycieli, "Książka Szkolna" 1981, styczeń-marzec, szczególnie s. 13-14, s. 21, s. 26. A. Czerska, Nieskuteczna kuracja, "Przyjaciółka" 1988, nr 8.

53 W. Szewczuk, Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów, rozdz. Przyczyny trudności myślenia literackiego, Warszawa 1983.

54 J. Tischner, Myślenie według wartości, Kraków 1982, s. 88.

55 W. Okoń, op. cit., s. 17-18.

Alicja Rosa

ON MANUAL WITH DIDACTIC COVER

S u m m a r y

The importance of the didactic cover of a manual of literature for the pupils of high schools is closely connected with the acceptance of a given didactic conception of a manual. This favours a change in the gravity centre of Polish studies from the associative strategy to the searching, inquiring one. A manual with a didactic cover integrates essential contents with a rich equipment of didactic devices. A mobile manual consisting of texts which direct the reading, incorporated into the principal one, may belong to such devices. It provides the pupils with a greater than hitherto possibility to exercise and improve their receptive capacities and linguistic skills.

According to the author's proposal, every directing text includes a logical chain of mutually connected instructions of conduct, questions, and orders, i.e. exercises, as well as the necessary amount of essential knowledge. A separate text - a segment is included in a complex of directing texts united by a common analytic-and-interpretative idea. Such a system consisting of several variants takes into consideration a many-sided attitude towards a given work as well as the differentiation of pupils.

Comparatistic actions on directing texts which have been carried out in the paper demonstrate both analogies and differences between them and: 1) "labour cards" used in C. Freinet's school as well as by R. Dottrens and his associates at school in Mail, 2) "directed work" applied in contemporary French schools, 3) heuristic commentaries to literary works popular in Polish schools in interwar period, 4) modern programmed teaching.

The above reflexions reveal the principal features of individualized texts directing the reading and the principles of their model construction.

Алиция Роса

ВОКРУГ УЧЕБНИКА "ОБОРУДОВАННОГО" ДИДАКТИЧЕСКИ

Значение дидактического "оборудования" учебника по литературе, предназначенного для учеников средних школ, непосредственно связано с принятой дидактической концепцией учебника. Она способствует передвижению центра тяжести в обучении польскому языку с ассоциативной стратегии на разыскивающую. Учебник "оборудованный" дидактически интегрирует существенное содержание с богатым оснащением дидактическими средствами. Одним из них может быть подвижный учебник, состоящий из текстов, которые управляют литературой для чтения, приложенный к основному учебнику. Он дает ученикам большую возможность выработки и совершенствования рецепционных способностей и языковой исправности.

Согласно концепции автора, каждый управляющий текст заключает логический ряд связанных друг с другом директив, касающихся поведения, вопросов и поручений /задач/, а также необходимых существенных знаний. Отдельный текст - сегмент - входит в состав управляющих текстов, связанных аналитико-интерпретационным замыслом. Такая система, состоящая из нескольких вариантов, учитывает многосторонний подход к произведению, а также дифференциацию учеников.

Проведенные в статье компаративные действия вокруг текстов управляющих дают возможность осознать сходства и различия между ними и: 1/ "рабочими фишками", применяемыми в школе К. Френе, а также Р. Доттреном и его сотрудниками в школе в Мейл, 2/ "управляемыми работами", используемыми в настоящее время во французской школе, 3/ эвристическими комментариями к произведениям, популярными в польской школе межвоенного двадцатилетия, 4/ современным программированным обучением.

Рассуждения автора открывают основные свойства индивидуализированных текстов, управляющих литературой для чтения и принципы их модельной конструкции.