

Z T E O R I I D Y D A K T Y K I

Prakseologiczne podstawy czynności kierowania szkolnym procesem poznawania dzieła literackiego w szkole

* URSZULA KRAUZE
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Opolu

Sformułowana przez dydaktykę współczesną zasada kierowniczej roli nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym dzisiejszej szkoły zakłada, że kształcenie jest w istocie organizowaniem warunków i sytuacji optymalnie sprzyjających procesom dojrzewania, samokształcenia i samowychowania oraz kierowaniem tymi procesami. Problemy organizacji i kierowania dydaktycznego nie stanowią specyficznej domeny dociekań tylko nauk pedagogicznych, lecz włączone są w ogólniejsze systemy teoretyczne takich nauk jak prakseologia oraz ogólna teoria organizacji i kierowania. Z tego punktu widzenia należy zatem ujmować problematykę kierowniczej roli nauczyciela w procesie dydaktycznym jako jedno ze szczegółowych zastosowań wymienionych nauk o wyższym szczeblu ogólności i upatrywać między nimi a koncepcją kierowania dydaktycznego *metodologiczną* zależność postępowania naukowego.

Ponieważ koncepcja kierowania dydaktycznego interesuje nas w aspekcie dydaktyki literatury, wchodzi też w związku *merytoryczne* z dziedziną wiedzy o kulturze (ściślej — nauk o literaturze), których elementy, stanowiąc treść szkolnej nauki literatury, specyficznie modyfikują czynności kierowania dydaktycznego polonisty. Charakter tego związku określamy jako powiązanie przedmiotowe.

Nadto — rozpatrując czynności kierowania dydaktycznego — nie można pominąć zależności, jakie zachodzą również w powiązaniu z grupą nauk psychologicznych i socjologicznych, pozostających również w związkach zależności podmiotowych z twierdzeniami dydaktyki literatury jako tych dyscyplin, które badają prawidłowości podmiotowych (osobowych) struktur psychicznych jednostek oraz prawidłowości społecznych struktur zespołów ludzkich. Tak więc podmioty badań psychologii i socjologii stanowią również domenę działania dydaktycznego. Inaczej mówiąc — psychologiczna i socjologiczna wiedza o jednostkach

i zespołach oraz ich interakcjach, dostarczając informacji zarówno o podmiotach wychowania i jego sprawcach, stanowi również niezbędną podstawę konstrukcyjną twierdzeń o działaniu dydaktyczno-wychowawczym. Ponieważ studium niniejsze stanowi fragment większej całości, zgodnie z tytułem autorka skupia dalsze rozważania tylko na aspekcie prakseologicznym procesu kierowania dydaktycznego.

Termin *kierowanie*, a ściślej *kierowanie zespołem ludzkim*, rozumiemy tu wstępnie za J. Zieleniewskim jako powodowanie przez osobę kierującą (nauczyciela) dowolnego zachowania się uczniów, zgodnego z założonymi celami dydaktyczno-wychowawczymi. (Por. sformułowanie M. D. Richardsa: „Kierowanie to wysiłki ze strony jednej osoby (kierownika), zmierzające do wpłynięcia na zachowanie się, postawę, przekonania lub wartości innej osoby lub osób (podwładnych) w kierunku określonych zadań w danej instytucji”.)¹

Kierowaniu przynależy kategoria działania, w którym prakseolog wyróżnia następujące elementy: podmioty działające, tworzywo, środki, materiał i metodę, cele i wytwory. Przełożone na język dydaktyki znaczą: podmioty działające, inaczej sprawcy, to jednostki i/lub zbiorowości ludzkie, zróżnicowane ze względu na role społeczne i funkcje organizacyjne pełnione w procesie wychowawczym bądź to w roli nauczyciela i funkcji kierownika, bądź w roli wychowanka i kierowanego. Każdej grupie podmiotów przypisujemy różny poziom kompetencji i sprawstwa w odniesieniu do różnej sfery działania. Tradycyjnie określić by je można tak, że działania nauczycielskie to nauczanie, zaś uczniowskie — uczenie się.

Z dydaktycznego punktu widzenia konieczne wydaje się dynamiczne ujęcie elementów działania, tj. widzenie relacji strukturalnych między tymi elementami. I tak: nauczający (podmiot kierowniczy) sam uczy się zarówno w czasie uprzednim, jak współczesnym czynności nauczania, czyli nabywa wyższą sprawność aktualnie. Jako podmiot działający w jednym poziomie (nauczanie), jest równocześnie w innym poziomie tworzywem, np. dla nowych idei, a następnie ich wytworem w wyniku np. procesu samokształcenia.

Ze względu zatem na działania w różnych obszarach i przedziałach czasowych, podmiot działający — nauczyciel jest kolejno sprawcą działania innych podmiotów — uczniów; oni zaś, wykonując własne czynności konstruktywne lub destruktywne, oddziałują zwrotnie na sprawcę tak, że staje się on — przez czas odbierania impulsów uczniowskich, ich transformacji i wywierania impulsów na własne zachowanie — tworzywem, a następnie wytworem impulsów. Podobny proces regulacji zachodzi w przypadku działań uczniowskich. Jako zespół podmiotów sta-

¹ Cyt. za J. Zieleniewskim, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1975, ss. 451—452.

nowią tworzywo dla działań nauczycielskich. Równolegle, wykonując zadania na określonym materiale kształcenia, stają się sprawcami, jednak inaczej niż gdyby działali na materiale fizycznym.

Rolę sprawców pełnią bowiem w stosunku do własnej osobowości, przekształcając ją np. w sferze intelektualnej, nie zaś w stosunku do środka, którym jest utwór literacki. Stają się więc z tworzywa, w chwili t , w wyniku impulsu nauczyciela — sprawcami wytworu, jakim jest ich własna osobowość. Stają się więc z tworzywa działań kierowniczych w chwili t , w wyniku działania za pomocą „środka” w czasie t_1 na ich psychikę (czyli na prakseologiczny „materiał”) sprawcami wytworu, jakim jest ich własna, wzbogacona jednak już w stosunku do czasu t , osobowość w chwili t_2 .

W języku prakseologii materiał to „materia nadająca się na przedmiot działania; materiał, który wszedł w skład wyrobu”², w powyższym ujęciu więc — jakiś aspekt psychiczny (np. intelektualny, emocjonalny), zaś środek to „umożliwiający realizację celu zdarzenie, czyn, będący składnikiem działania [...], cel pośredni w odniesieniu do danego celu nadrzędnego”, lub też inaczej: „będące dziełem czyimś zdarzenie w postaci zmiany lub stanu rzeczy, spowodowane dla osiągnięcia tego celu”³.

Środkiem jest — w ujęciu dydaktycznym na odmianę — obraz, model, mapa, dzieło literackie itp., gdyż w nauczaniu stają się „zdarzeniem” myślowym, problemowym, ogólnie zadaniem, bowiem tak rozumiany środek nie jest tylko rzeczą, jak nie jest tylko „rzeczą”, tj. układem przedstawień graficznych, dzieło literackie, lecz jest nośnikiem sensów, jakie dopiero należy zaktualizować, poddać obróbce myślowej. Jest więc zdarzeniem w postaci zmiany w świadomości badacza, a przy tym również celem pośrednim przez fakt, że „chce badacza”, że staje się dla odbiorcy wartością dopiero w wyniku zabiegów analityczno-interpretacyjnych i oceniających.

W takim ujęciu cenne jest — jako cel pośredni — nie samo dzieło literackie, lecz cel nadrzędny, tj. przyrost instrumentalnych i kierunkowych cech osobowości podmiotu, osiągnięty w wyniku działania myślowego nad dekodowaniem ukrytych sensów dzieła.

Przez cele rozumiemy tu za H. Muszyńskim stany rzeczy zamierzone i osiągnięte w toku świadomych zabiegów wychowawczych, skierowane na bogacenie osobowości podmiotów. Podlegają one różnej klasyfikacji, np. prakseologicznej, i wówczas wyróżnia się cele: stopniowalne i nie-stopniowalne, główne i uboczne, sprzeczne, niewykonalne, pośrednie,

² T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław—Warszawa 1978, s. 115.

³ Tamże, ss. 55 i 242.

dalsze i bliższe, nadrzędne i podrzędne, indywidualne i wspólne, pozytywne i negatywne.

W teleologii wychowawczej H. Muszyński wyszczególnia trzy główne kryteria porządkujące wewnętrzne związki między celami: 1. Kryterium zależności zakresowej: „jedne z nich, bardziej szczegółowe, zawierają się logicznie w innych, bardziej ogólnych”. 2. Według kryterium zależności funkcjonalnej tworzą cele „pewne wewnętrznie *koherentne* zespoły, takie, iż nie zawsze jest możliwe lub łatwe osiągnięcie jakiegoś celu w oderwaniu od innych”. 3. Według kryterium zależności przyczynowej „realizacja jednych jest warunkiem koniecznym lub niezbędnym dla realizacji innych” i te nazywa szczegółowymi i naczelnymi, przy czym wszystkie cele naczelne są też ogólnymi, finalnymi i zasadniczymi. „Pełny zestaw naczelnych celów wychowania stanowi opis dojrzałej osobowości człowieka”, tj. ideału wychowania⁴. Tak skategoryzowane cele poddają się zabiegowi hierarchizacji oraz transformacji celów ogólnych wychowania na autonomiczne, przedmiotowe cele dydaktyczno-kształcące, a w ich obrębie — na cele etapowe i operacyjne, stałe i przejściowe. Konstrukcja zhierarchizowanych celów nosi nazwę drzewa celów⁵.

Metoda jako składnik działania znaczy uporządkowany w czasie i ze względu na cel „sposób wykonywania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie jego działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania”⁶. Tej ogólnej definicji podporządkowane są pochodne definicje, nadające szerokie lub węższe znaczenie terminowi *metoda*, funkcjonujące w języku metodologii ogólnej oraz w poszczególnych naukach⁷.

W szerokim znaczeniu terminem *metoda* operuje teoria organizacji jako organizowaniem toku czynności zespołów ludzkich, wytyczaniem przez człon kierowniczy zadań strategicznych, taktycznych i operacyjnych, wreszcie rozumie metodę jako „sposoby postępowania oraz zabiegi techniczne przy kierowaniu tak oddzielnych jednostek, jak i zespołów, oparte na poznaniu i zastosowaniu prawa zależności między przyczynami i skutkami, a mając na celu osiągnięcie najwyższego wyniku”⁸.

Znaczenie węższe metody uściślamy tu w aspekcie dydaktyki do zakresu metody nauczania odwołując się do Okoniowskiej teorii kształcenia wielostronnego, a szczególnie do czterech kategorii dróg nauczania i uczenia się. Twierdzenia szczegółowe tej teorii w zakresie metod nau-

⁴ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1974, ss. 26 i 27.

⁵ „Budowa drzewa celów jest procesem transformacji celów ogólnych na bardziej szczegółowe, operatywne”. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977, s. 103.

⁶ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław 1975, s. 79.

⁷ Szczegółowiej na ten temat pisze U. Krauze, *O pojęciu metody w badaniach literackich i badaniach pedagogicznych*. Dydaktyka literatury. T. III. Zielona Góra 1979.

⁸ K. Adamiecki, *Uwagi do definicji nauki organizacji*. „Przegląd Organizacji” 1932, nr 1.

czania wiąże W. Okoń ściśle z problematyką organizacji, wskazując na zależności między doбором metod a porządkiem organizacyjnym i strukturą lekcji w systemie klasowo-lekcyjnym: „odpowiednim metodom towarzyszyć powinna stosowna organizacja nauczania. Każdej kategorii metod powinien w zasadzie odpowiadać inny układ struktur lekcyjnych, oparty na wspólnych dla danej kategorii założeniach”⁹.

Do elementów działania zaliczamy również formę organizowania działań, tj. określoną postać, jaką przyjmuje w danej działalności relacja jednostki i zbiorowości. W warunkach działania kształtującego mówimy zatem o indywidualnej, zespołowej i zbiorowej formie czynności nauczania i uczenia się.

Stopień usytuowania wymienionych składników wszelkiego czynu w stosunku do siebie i całości z nich złożonej wskazuje na skomplikowaną ich hierarchię. Dla porządku terminologicznego przytaczam tu najistotniejsze stopnie hierarchiczne pojęć; określoną całość tworzą:

- rzeczy, tj. przedmioty nieożywione i ludzie, z których każda, rozpatrywana oddzielnie, stanowić może strukturę,
- cechy rzeczy, tj. ich właściwości, atrybuty,
- stan rzeczy, czyli sytuacje i zdarzenia. Ich szereg, następujący po sobie w czasie i wzajemnie uwarunkowany, nosi nazwę procesu.

Całość złożona z rzeczy, również ich cech i stanów, tworzy układ. Wyodrębnione ze względu na określony stosunek do siebie części tworzą elementy układu.

Między elementami zachodzą stosunki, relacje określające sposób, w jaki jedna rzecz lub ich układ ma się do innej rzeczy lub układu; relacje określają, jak elementy są wzajemnie powiązane względem siebie i całości. Wyróżnia się relacje — przestrzenne, czasowe, wielkościowe, zależności, inkluzji (obejmowania, zawierania w sobie), krzyżowania.

Całokształt relacji między częściami względem siebie oraz między nimi a całością nazywamy strukturą. Pozostaje ona w określonych przedziałach czasowych w stanie dynamicznej równowagi, ponieważ zachodzą w niej stale pewne zdarzenia.

Struktura, której elementy są w określony sposób uporządkowane, tj. zorganizowane, stanowi wyższą jakość — system. W. Kieżun definiuje system następująco: „jest to wyodrębniona część rzeczywistości nas otaczającej, posiadająca wewnętrzną strukturę, a więc składająca się z części uporządkowanych według określonych reguł ustalających ich wzajemne relacje”¹⁰.

⁹ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1976, s. 100.

¹⁰ W. Kieżun, *Elementy socjalistycznej nauki o organizacji i zarządzaniu*. Warszawa 1978, s. 12.

Stopień uporządkowania elementów i ich cech, podnoszący funkcjonalną użyteczność całości dla urzeczywistnienia celu, pozwala daną strukturę rozpatrywać ze względu na jej istotną i interesującą nas cechę, tj. jej zorganizowanie.

System, w którym wyodrębnia się pewien szczególny rodzaj stosunków i polega on na tym, że jego części współprzyczyniają się do powodzenia całości ze względu na cel, nosi nazwę organizacji. J. Zieleniewski stwierdza: „jesteśmy skłonni nazywać organizacją strukturę takich tylko całości, o których można mówić, że mają powodzenie lub że im go brak”, więc „dobrze zorganizowana czynność odznacza się tym, że poszczególne jej fragmenty następują po sobie we właściwej kolejności; nie wykonuje się nic, co by nie służyło jasno określonej celowi danej czynności i zarazem wykonuje się wszystko, co jest potrzebne, tak, że każdy fragment służy całości”¹¹.

STRUKTURA DZIAŁANIA ZORGANIZOWANEGO, JEDNO- I WIELOPODMIOTOWEGO

Odniesione do dydaktyki prakseologiczne pojęcie organizacji, definiowane przez T. Kotarbińskiego jako „pewien rodzaj całości ze względu na stosunek do niej jej własnych elementów, mianowicie taka całość, której wszystkie składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości”¹², ma trojaki zastosowanie:

1. w sensie przedmiotowym, gdy mówimy w odniesieniu do szkoły czy klasy uczniowskiej, że są to struktury złożone i zorganizowane;
2. w sensie atrybutowym, gdy wskazujemy na cechy tych struktur, tj. stopień ich uporządkowania w wyniku racjonalnego procesu organizowania;
3. wreszcie w sensie czynnościowym, gdy mowa jest o działaniu organizatorskim jednostki, o wiązaniu w sensowną całość, tj. w system, działań wielopodmiotowych.

Trzeci z wymienionych aspektów interesuje nas tu przede wszystkim jako czynność organizowania procesu dydaktycznego i polega na „takim przekształcaniu wzajemnego stosunku części, przedmiotu i/lub procesu złożonego i ich stosunku do niego jako całości, czyli przekształceniu struktury organizacyjnej, aby części te przyczyniały się w możliwie wysokim stopniu do powodzenia całości”¹³.

Pierwszy i drugi, tj. przedmiotowy i atrybutowy sens terminu orga-

¹¹ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*. Warszawa 1972, ss. 48 i 49.

¹² T. Kotarbiński, *op. cit.*, s. 68.

¹³ J. Zieleniewski, *op. cit.*, s. 53.

nizacji zakłada statyczny punkt widzenia, pozwala przedstawić strukturę organizacyjną danej całości w „przekroju” chwili, bez uwzględniania procesów, które zostają jakby zatrzymane w czasie. Statyczne ujęcie organizacji pozwala ujawnić rozczłonkowanie struktury, wyodrębnić jej poszczególne elementy jakby w oderwaniu od relacji, których wpływ został umownie zatrzymany.

Z takiego statystycznego punktu widzenia zostały uprzednio wymienione poszczególne składniki czynu złożonego, jak sprawca, tworzywo, środki itp.

Dynamiczne widzenie organizacji daje obraz wzajemnego ustosunkowania się do siebie zdarzeń zachodzących w danej strukturze w kolejnych odstępach czasowych, daje więc obraz również struktury procesów. Dynamiczne ujęcie pozwala dostrzec zależności i relacje między statycznymi elementami w ich wielorakich powiązaniach i wyróżnić je w postaci cyklu zdarzeń. Bowiem właśnie zdarzenia powodują, że sprawca z chwili t staje się tworzywem w chwili n , a tworzywo w chwili n_1 przekształca się w wytwór w czasie n_2 .

Element następczości czasowej, charakterystyczny dla dynamiczności widzenia struktury procesów, jak również szerzej — systemu procesów, odgrywa pierwszorzędną rolę w ustalaniu kolejnych etapów działania, tworzących tzw. cykl działania zorganizowanego.

Chociaż operujemy tu terminologią nauki organizacji i kierownictwa, odnosimy ją adekwatnie do działania dydaktycznego, przez co rozumiemy celowe, racjonalne i umyślne zachowanie się ludzi, których cechuje aktywność umysłowa, heteroteliczna i społeczna, a więc zarówno do działania jednopodmiotowego (w przypadku kierowania), jak działania wielu podmiotów (zbiorowe i zespołowe), pozostających w stosunku kooperacji pozytywnej, tj. działań wykonywanych przez każdy podmiot z osobna.

Jak w każdym innym cyklu, tak i w działalności dydaktycznej wyróżnia się fazy czynności, które zdaniem J. Zieleniewskiego są „układem nie tyle chronologicznym, ile racjonalnym”, ponieważ „w praktyce często się okazuje, że jedna lub więcej spośród kolejnych faz ujawnia okoliczności wskazujące na konieczność powrotu do fazy „logicznie” wcześniejszej i ponowienie tej części cyklu, która po niej racjonalnie powinna następować”¹⁴.

¹⁴ J. Zieleniewski, op. cit., s. 202.

FAZY DZIAŁAŃ ZORGANIZOWANYCH

Ilość faz składających się na cykl działań zorganizowanych zamyka się w 5—6 punktach w ujęciu różnych autorów, zależnie od przyjętej klasyfikacji¹⁵.

Przytaczamy tu za J. Zieleniewskim cykl pięciofazowy jako uniwersalny zarówno dla działania jednopodmiotowego, jak i zespołowego. Obejmuje on następujące czynności:

1. uświadomienie sobie i przez kierownika członkom zespołu rzeczywistych celów działania i ich wzajemnego stosunku;
2. planowanie działania, tj. obmyślenie środków, sposobów, metod i form działania adekwatnych do celów i warunków, organizowanie toku działania,
3. pozyskanie i rozmieszczenie zasobów, środków i tworzywa działania,
4. realizację planu, wykonawstwo zadań planowanych,
5. kontrolę realizacji, tj. porównywanie realizacji z zamierzeniami.

Przytoczony cykl organizacyjny, zwany również strategią działania, ze względu na swoją strukturę może być analizowany trojako:

- ze względu na zależności między etapami działania i wówczas jest rozpatrywany wg podziału na kolejność działań w następstwie czasowym i przyczynowym,
- ze względu na różnorodność czynności, co prowadzi do podziału cyklu na strategiczne działania typu preparacja, realizacja i kontrola,
- ze względu na różnorodność podmiotów działających, tj. rozdział czynności, funkcji i specjalizacji sprawców i tworzywa działania.

W skład tak rozczłonkowanej struktury organizacyjnej wchodzi:

1. ZALEŻNOŚCI PRZYCZYNOWE I CZASOWE STRUKTURY CYKLU ORGANIZACYJNEGO

Postulowana przez T. Kotarbińskiego teoria kompleksów i zdarzeń, zgodnie z prawami dialektyki operuje terminami przyczyny i skutku, więzi przyczynowej i warunku wystarczającego, następstwa czasowego i innymi, zakładając dyrektywę przyrodzonej prawidłowości następstwa zdarzeń, w którym wiąże się „jakiś układ zdarzeń wzajem współczesnych z jakimś zdarzeniem od nich późniejszym”.

Ogólna teoria związku przyczynowego ma zastosowanie również w odniesieniu do cyklu działania, zakłada bowiem, iż każdy obiekt charakteryzuje się w danych okolicznościach właściwą mu tendencją rozwojową. Wystarczy zrealizować w określonych warunkach fazę wcześniejszą danego obiektu, by spowodować jego fazę późniejszą. Orzeka też

¹⁵ Por. J. Zieleniewski, op. cit., ss. 330—332 oraz T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*. Warszawa 1961, ss. 65 i 82.

dalej T. Kotarbiński prawo warunku wystarczającego oraz zasadę dyspozycyjnej możliwości działania: „osobnik posiada w danej chwili możliwość sytuacyjną zrobienia tego a tego w danych, należących do tej chwili, okolicznościach, jeżeli z nich samych nie składa się żaden warunek wystarczający z tej chwili, który by wyznaczał to, co miałyby być dziełem owego osobnika”¹⁶.

2. SZEREGOWANIE CZYNNOŚCI CELOWYCH

Prowadzi ono do wyróżnienia czynów wcześniejszych i późniejszych jako konieczne następstwo pierwszych. W prakseologicznym ujęciu istotny jest przy tym fakt, by czyn poprzedzający, będąc wystarczającą przyczyną skutków koniecznych, pełnił również rolę przygotowawczą względem skutku, tzn., by powodował, umożliwiał i ułatwiał czynności dalsze, był ich preparacją.

Technika preparacji zajmuje w dociekaniach nad sprawnym działaniem uprzywilejowane miejsce. Wyróżnia też kilka odmian przygotowania: próby preparacyjne, diagnostyczne i ćwiczebne oraz plany, „przygotowanie uplanowania akcji”, które jest też „pewną postacią przygotowania”, zaś plan to tyle co „opis możliwego w przyszłości doboru i układu czynności zjednoczonych wspólnym celem”¹⁷.

3. RODZAJE PREPARACJI

Rozpatruje się je w prakseologii ze względu na cel przygotowania, którym jest podmiot działający, tworzywo lub aparatura. Analizie podlega tu funkcjonowanie podmiotów.

Inklinacje dydaktyczne skłaniają nas do wyróżnienia w strukturze cyklu organizacyjnego ciągu takich działań preparacyjnych, których czynnikiem sprawczym i równocześnie odbiorcą jest podmiot organizujący, więc nauczyciel w roli kierownika procesu kształcenia. Przygotowuje się on do działania złożonego, jakim jest nauczanie, w ten sposób, że nabywa rozeznanie w warunkach i możliwości działania, gromadzi wiedzę o celach, tworzywie, środkach, materiale, metodach i formach działania wielopodmiotowego, osiąga wprawę w manipulowaniu nimi przez ćwiczenia (próby), wreszcie uzdolnia przyszłe działania przez namysł nad zamierzonym zorganizowanym działaniem własnym i sterowanym nim działaniem zespołów uczniowskich. Namysł zawiera też w sobie konstrukcję planu, czyli obmyślenie doboru i kolejności faz działania.

Z uwagi na rozdział funkcji przedmiotów (nauczyciela i ucznia) plan

¹⁶ T. Kotarbiński, op. cit., s. 57.

¹⁷ Tamże, s. 74.

taki zakłada działania dwustopniowe; dotyczy bowiem zarówno sfery działań kierowniczych, jak i wykonawczych, przewiduje zatem organizację pracy własnej kierownika-nauczyciela oraz organizację pracy zespołu kierowanego — klasy uczniowskiej.

CZŁON KIEROWNICZY ZORGANIZOWANEGO DZIAŁANIA ZBIOROWEGO

Dotychczas rozpatrywaliśmy cykl działania zorganizowanego jako pewien system uporządkowanych elementów i relacji, jedynie wzmiankując o jego czynnikach sprawczych. Obecnie poddamy analizie problem funkcjonowania tego systemu ze względu na podział ról podmiotów działających.

1. DZIAŁANIE JEDNO- I WIELOPODMIOTOWE W KOOPERACJI POZYTYWNEJ

Wyróżniamy tu aspekt czynu prostego i złożonego oraz aspekt sprawy — jedno- i/lub wielopodmiotowego. Między obu aspektami zachodzi stosunek krzyżowania, co znaczy, że:

- akord, pasmo, splot czynów prostych tworzą czyn złożony,
- zarówno czyn prosty, jak i złożony może być wykonywany przez jeden lub wiele podmiotów i wówczas mówimy o czynie indywidualnym, zbiorowym czy zespołowym,
- jeden sprawca może wykonywać indywidualnie czyn prosty lub złożony,
- jeden sprawca może spowodować te rodzaje czynów (wykonywane przez niego) lub też mogą je wykonać inne podmioty. Powstaje zatem czyn wielopodmiotowy, prosty i/lub złożony.

Tak więc w działaniu zorganizowanym wyodrębniają się nie tylko ilości członków zespołu i ilość aktów, ale również różnice funkcji i zależności hierarchicznych między członkami zespołu.

W działaniu wielopodmiotowym zachodzi zjawisko współdziałania lub walki, zwane kooperacją pozytywną lub negatywną. Tę pierwszą, która interesuje nas przede wszystkim, prakseolog definiuje następująco: „Współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i ze względu na określone ich cele zachodzi tylko wtedy, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot z tegoż grona”¹⁸. Cechą działania wielopodmiotowego jest fakt, że czynność podejmuje każdy podmiot z osobna, realizując przy tym wspólny cel i nie utrudniając (a częściej wspomagając) jego realizację innemu członkowi zespołu.

¹⁸ Tamże, s. 89.

Zatem przez kooperację pozytywną rozumiemy taką formę organizacji działania zbiorowego, np. pracy zespołu uczniów, w której większa liczba osób uczestniczy w tych samych albo w różnych, lecz związanych ze sobą procesach pracy, realizuje wspólnie zadania i liczy się z czynami innych uczestników grupy. Pojęcie to zatem w całości odnosimy do zespołów uczniowskich jednej klasy.

2. POJĘCIE KIEROWANIA DYDAKTYCZNEGO

Ze względu na funkcje, jakie w działaniu wielopodmiotowym pełnią poszczególni uczestnicy, wyróżnia się w nim człon kierowniczy i człon podporządkowany.

Czynność kierowania jest definiowana przez teoretyków organizacji jako „powodowanie, aby ktoś lub coś zachowywało się zgodnie z celem organizacji”¹⁹ lub „przez kierowanie w znaczeniu ogólnym rozumiemy działanie zmierzające do spowodowania funkcjonowania innych rzeczy, zgodnego z celem tego, kto nimi kieruje. Przez kierowanie w węższym znaczeniu, ściślej „kierowanie ludźmi”, rozumiemy działania zmierzające do spowodowania działania innych ludzi zgodnego z celem tego, kto nimi kieruje”²⁰.

Z przytoczonych tu definicji w dalszym ciągu posługiwać się będziemy znaczeniem terminu, nadanym mu przez W. Kieżuna, więc pierwszym z cytowanych, z uwagi na sformułowanie końcowe „zachowania się zgodnego z celem organizacji” jako bardziej oddającego sytuację dydaktycznego kierowania.

Sformułowanie J. Zieleniewskiego — „cel tego, kto kieruje” — może sugerować, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym są realizowane dowolne cele, stanowione przez nauczyciela.

Synonimicznymi terminami kierowania są pojęcia: „cybernetyczne — sterowanie, psychologiczne — regulowanie. Termin *kierowanie* stosuje się zwyczajowo w odniesieniu do zespołów ludzkich.

Czynność kierowania jest funkcją władzy organizacyjnej, która ma miejsce wówczas, gdy ktoś jest uprawniony do polecenia innym sposobów zachowania się zgodnie z jego wolą i wyznaczoną przez hierarchicznie wyższy człon kierowniczy.

Władza nauczycielska wywodzi się z kilku źródeł:
— tradycji kulturowej, w dalekiej przeszłości powiązanej z charyzmą²¹,

¹⁹ W. Kieżun, op. cit., s. 147.

²⁰ J. Zieleniewski, op. cit., s. 451.

²¹ „Charyzma jest najstarszym źródłem władzy organizacyjnej, wynikającym z przeświadczenia o niezwykłości osoby kierującej. W przeszłości było to przeświadczenie o «boskim» pochodzeniu władcy (faraon — syn słońca). Współcześnie występują elementy charyzmatyczne w przeświadczeniu o niezwykłej sile charakteru i intelektu przywódcy [...]”. W. Kieżun, op. cit., s. 149.

- powszechnego obowiązku kształcenia,
- umowy społecznej, kontraktu, najmu,
- autorytetu stanowiska,
- sympatii, zaufania społecznego.

Źródła te, pojedynczo lub łącznie, są intuicyjnie i prawnie uznawane we wszystkich społeczeństwach organizujących edukację instytucjonalnie.

3. SKŁADNIKI DZIAŁALNOŚCI KIEROWNICZEJ

W czynności kierowania, sterowania czy regulacji, zgodnie z definicją, wydzielają się trzy podstawowe elementy oraz towarzyszące im charakterystyki:

| kierownik | proces oddziaływania | kierowany |
|-------------------------|----------------------|-----------------------------|
| funkcje: | rodzaje wpływu: | role: |
| — merytoryczne | — informacyjne | — członka zespołu |
| — organizatorskie | — celowościowe | — poszukiwacza, |
| — korygująco-oceniające | — motywacyjne | odkrywcę, użyt- |
| — wychowawcze | — wolicjonalne | kownika wiedzy |
| | | — fachowca |
| | | — specjaliści ²² |

Uwzględniając złożoność procesu kierowniczego i kompleksowy charakter jego członów składowych, wymieniony tu trójczłonowy układ rozpatrywać będziemy zgodnie z dyrektywą systemowego podejścia, która wymaga: a) widzenia organizacji jako systemu składającego się z podsystemów cząstkowych, b) stosowania zasady sprzężenia zwrotnego między częściami a całością, częściami między sobą, całością a otoczeniem, c) rozpatrywania każdego elementu (podsystemu) w określonych przedziałach jakości, kierunku i czasu²³.

Kierownik zatem, stanowiąc teoretycznie względny izolowany podsystem, rozpatrywany jest w funkcji organizatora działań wielopodmiotowych, wykonywanych przez podległy mu zespół uczniowski i składających się z działań jednopodmiotowych i zespołowych, realizowanych pod jego kierunkiem w określonym miejscu i czasie (klasa — lekcja) lub na jego zlecenia w różnych miejscach i czasach (praca domowa ucznia). Kieruje on zespołem przez wykonywanie określonych czynności regulujących w kolejnych fazach kierowania oraz pełniąc w nich różne funkcje specjalistyczne.

²² Klasyfikacja ról uczniowskich zaczerpnięta z pracy M. Dudzikowej, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1979.

²³ Por. W. Kieżun, S. Kwiatkowski i in., *Style zarządzania. Teoria i praktyka*. Warszawa 1977, ss. 42—43.

FAZY I FUNKCJE KIEROWANIA DYDAKTYCZNEGO

Dla wyróżnienia specyficznie kierowniczych faz i funkcji zestawiamy te czynności w postaci podsystemu w stosunku do nadsystemu wszelkich czynności zorganizowanych.

Tabela 1

Relacje między cyklem (nadsystemem) działań zorganizowanych a fazami i funkcjami kierowniczymi jako podsystemu

| Nadsystem działań zorganizowanych | | Podsystem czynności kierowniczych | |
|-----------------------------------|--|---|-------------------------------------|
| etapy | | fazy cyklu kierowania | funkcje kierownicze |
| I preparacji | 1. cel 2. plan 3. pozyskiwanie zasobów | 1. wybór celów 2. plan zadań i przebiegu pracy | } merytoryczna |
| II realizacji | 4. realizacja | 3. organizacja warunków zewnętrznych i wewnętrznych | |
| III kontroli | 5. kontrola | 4. współudział i/lub nadzór nad realizacją 5. kontrola i ocena | } korygująca, kontrolna, oceniająca |

} dydaktyczno-wychowawcza

Wyodrębnione fazy podsystemu kierowania dydaktycznego wskazują ich skomplikowanie szczególnie w procesie preparacji, ujawniając wielopoziomową strukturę etapu przygotowawczego.

Istotne założenie teorii materializmu funkcjonalnego o kierowniczej roli nauczyciela przy bliższej analizie sprowadza się do zasady, że im rozleglejszą świadomość reguł preparacji posiada nauczyciel, tym wyższe istnieją gwarancje urzeczywistnienia jej idei w praktyce dydaktycznej.

Etap ten rozkłada się na kilka odrębnych, choć zazębiających się płaszczyzn myślenia przygotowawczego:

1. Pierwszy ciąg obejmuje namysł nad planem czynów jednopodmiotowych, których planistą i wykonawcą zarazem jest sam nauczyciel w funkcji organizatora własnego przygotowania do pracy z zespołem klasowym. Wyróżniają się tu następujące czynności:

- wybór i sformułowanie — w oparciu o całość posiadanej wiedzy — drzewa celów, wykonalnych w określonym czasie i warunkach oraz adekwatnych względem treści kształcenia,
- analiza zgromadzonej wiedzy o aktualnej sytuacji podmiotów kierowanych, orientacja w poziomie przygotowania pośredniego uczniów,

ich motywacji do pracy, zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach wykonawczych,

- przygotowanie się merytoryczne (materiałowe) i metodologiczne samego nauczyciela do pracy nad daną partią materiału — literackiego, językowego, filmowego, teatralnego itp.; aktualizacja wiedzy nabytej,
- obmyślenie strony metodyczno-organizacyjnej cyklu lekcji, z uwzględnieniem fazy bezpośredniego przygotowania uczniów do pracy, jej realizacji, utrwalenia i kontroli,
- namysł i wybór zestawu metod nauczania i uczenia się, form pracy, środków dydaktycznych, ogólnie — warunków sprzyjających realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych,
- obmyślenie struktury lekcji i toku myślowego, zestawu zadań i ćwiczeń pozwalających uczniom pełnić różne role społeczne w klasie.

Przygotowanie takie uzewnętrznia się w formie konspektu lekcyjnego. Nauczyciel planuje, a także sam realizuje, jeszcze na etapie przygotowania do właściwej pracy, warunki do realizacji zaplanowanych zadań własnych i uczniowskich:

- a) zewnętrzne, bodźcowe, do których zaliczamy przygotowanie pracowni polonistycznej, zestawu środków dydaktycznych, egzemplarzy lektur itp.,
- b) wewnętrzne, zadaniowe, motywujące pracę ucznia i nauczyciela nie tylko z uwagi na zadania i potrzeby aktualne, lecz długofalowe i odległe, np. powiązane z celami życiowymi uczniów i ich aspiracjami do pełnienia ról społecznych w przyszłości poszkolnej.

2. Inny ciąg planistyczny dotyczy namysłu nad planem działań wielopodmiotowych, czyli uczniowskich, w których nauczyciel pełnić będzie funkcje organizatorską i korygującą. Należą tu:

- programowanie planistycznych czynności uczniów, którzy zostaną czynnie włączeni do pracy tak w fazie jej planowania, jak realizacji, jako aktywne podmioty wychowania i nauczania,
- stanowienie zadań i problemów dla fazy samodzielnej pracy uczniów, np. w czasie czytania dłuższych utworów epickich,
- planowanie zakresu udziału w fazie realizacji zadań lekcyjnych tak dla siebie, jako kierownika i uczniów, jako głównych i aktywnych wykonawców zadań,
- planowanie, przy aktywnym współudziale zespołu uczniowskiego, form i tematów zadań domowych, zadań i ról międzylekcyjnych,
- planowanie formy kontroli zadań w czasie i po ich realizacji.

Po spreparowaniu, zgodnie z fazami cyklu kierowniczego, całościowego planu pracy własnej i zespołowej oraz po dokonaniu prac przygotowawczych, dopiero w fazach następnych — realizacyjnej i kontrolnej —

w pełni ujawnią się funkcje kierownicze nauczyciela. W tabeli 1 wskazano ich kilka. Wydaje się, że można je — stosując inkluzję — zhierarchizować następująco: za naczelną i nadrzędną uznajemy funkcję dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela polonisty. Urzeczywistnia się ona poprzez obecność pozostałych, w których manifestują się różne kompetencje i specjalizacje pracy nauczycielskiej.

Funkcja merytoryczna polega na zapoznawaniu i przekazywaniu młodzieży współczesnej wiedzy o literaturze, jej metodologii, pojęć, zasad i technik postępowania badawczego na materiale literackim, ogólnie — na realizacji autonomicznych celów poznawczych i kształcących przedmiotu nauczania²⁴.

Funkcja organizatorska zmierza do zapewnienia sprawnej realizacji celów merytorycznych nauczania i uczenia się. Obejmuje całość zagadnień związanych ze stwarzaniem warunków do realizacji zadań podstawowych. Realizuje się ona na podłożu ogólnego poziomu wiedzy, inteligencji i uzdolnień organizatorsko-przywódczych nauczyciela, jego metodycznej sprawności warsztatowej, w dążeniu do regulowania cyklu działań uczniowskich, skutecznych metodologicznie i pedagogicznie, z celami i warunkami procesu kształcenia.

Funkcja kontrolna zakłada nie tylko znajomość wzorów i norm oceny pracy uczniów, technik kontroli i zapobiegania błędom, ale też — a może przede wszystkim — korygowanie dalszych poczynań własnych nauczyciela i uczniów — merytorycznych i organizatorskich, jak też planistycznych, badanie przebiegu pracy i jej rezultatów.

Rolę podstawowych wyznaczników procesu decyzyjnego, obecnego we wszystkich funkcjach, odgrywają postawy ideowe, społeczne, moralne nauczyciela, poziom jego przygotowania metodologicznego, kierunkowego i dydaktycznego, sprawność transformacji wskazań teorii na język praktyki szkolnej.

Skuteczność funkcji dydaktyczno-wychowawczej kierownika procesu kształcenia i wychowania jest rezultatem sprawności funkcji pozostałych.

ZASADY SPRAWNOŚCIOWE KIEROWANIA DYDAKTYCZNEGO NA ETAPIE PREPARACJI

Sprawny przebieg fazy preparacji jest uzależniony od przestrzegania podstawowych zasad skutecznego przygotowania.

Stanowią je:

²⁴ Por. artykuł W. Okonia, *Wiadomości i korzyści z nich płynące*. [W:] *Stosowanie wiedzy w procesie kształcenia*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. *Studia Pedagogiczne XXI*. Wrocław 1979.

Zasada antycypacji, czyli wcześniejszego przygotowania czynności poprzedzającej właściwe działanie, uprzedzanie, stwarzanie faktów dokonanych. „Stosując antycypację, realizujemy dwa etapy” — pisze T. Pszczołowski — „1. na podstawie następstwa zdarzeń przewidujemy możliwość zaistnienia w przyszłości jakiegoś pożądanego albo niepożądanego stanu rzeczy, 2. wykonujemy zawczasu działanie po to, aby niepożądany stan rzeczy nie zaistniał albo pożądaný stan rzeczy zaistniał”²⁵.

Więc antycypuje polonista wówczas, gdy przed zadaniem samodzielnego czytania przez uczniów utworu literackiego w domu, uprzedza mogące towarzyszyć percepcji błędne konkretyzacje, wynikające np. z powodu nagromadzenia w utworze niezrozumiałych dla młodych czytelników wyrazów i zwrotów, nowatorskiej techniki narracyjnej dzieła lub innych rozlicznych trudności czytelniczych, gdy — skrótowo mówiąc — organizuje w fazie bezpośredniego przygotowania do lektury sytuacje pobudzające, np. merytoryczne, problemowe i sprawnościowe²⁶.

Zasada koordynacji orzeka o potrzebie włączenia do planu — jako dynamicznego systemu projektującego — „elementów niezbędnych (powiązanych przyczynowo) dla osiągnięcia zamierzonego wyniku, w odpowiedniej ilości, we właściwym czasie”²⁷. Domaga się ona kolejno zaprogramowania, a następnie stworzenia tych niezbędnych warunków — w postaci środków, czasu, sytuacji — jakie maksymalnie będą sprzyjać osiągnięciu celów działania dydaktycznego. I tak na przykład: polonista, jeszcze planując, koordynuje w myśli zakres rzeczowy, stosowne materiały ikonograficzne i czas trwania własnego wykładu lekcyjnego z tematem dyskusji uczniowskiej, treścią notatki w zeszycie i czasową możliwością realizacji tych zadań w ciągu jednostki dydaktycznej.

Zasada kumulacji celów wymaga programowania takiego porządku przyszłych działań, w którym realizując jeden cel — nadrzędny — osiąga się też inne, co znaczy, że realizacja celu etapowego ogólnego prowadzi poprzez realizację celów operacyjnych przejściowych. „Dzieje się to wtedy, i tylko wtedy, kiedy robiąc to, co potrzebne do danego celu, robimy tym samym to, czego wymagają inne cele, też przyjęte”²⁸.

Polonista kumuluje wówczas cele nauki, gdy planuje w sytuacji pierwszego zetknięcia ucznia z tekstem lirycznym, czytany głośno przez siebie w klasie: a) podanie wzoru estetycznej i wyrazistej recytacji, b) wzbudzenie przez odpowiednią modulację, barwę, tempo głosu zainteresowania i wywołanie postawy estetyczno-badawczej u odbiorcy,

²⁵ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, s. 16.

²⁶ Por. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977.

²⁷ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, s. 106.

²⁸ T. Kotarbiński, op. cit., ss. 192—193.

c) zalecenie równoczesnego cichego czytania tekstu w podręczniku, w celu zwrócenia uwagi dowolnej uczniów na ukształtowanie składniowe tekstu itp. Kumulacja jest tu równoznaczna z działaniem wielofunkcyjnym.

Zasada planowania działalności wokół podstawowego ogniwa. Nauczanie, rozpatrywane jako dynamiczny system elementów i relacji, realizuje się w szeregu konkretnych sytuacji, których składnikami są m.in.: wysoki lub niski poziom aspiracji, motywacji, zainteresowań, aktywności, przygotowania pośredniego młodzieży oraz w innych sytuacjach, pożądanych w stosunku do poprzednich. Rozpoznanie możliwie szerokie jak największej ilości sytuacji warunkujących drogę do celu pozwala nauczycielowi wyodrębnić te z nich, które dla optymalnej organizacji działań mają doniosłe znaczenie „ogniwa podstawowego”, wpływającego stymulująco lub hamująco, czyli stanowią „w skomplikowanych sytuacjach, utrzymujących się w stanie zbliżonym do równowagi, zwykle taki element sytuacji, który można w danych warunkach zmienić za pomocą środków i którego zmiana, naruszając stan równowagi, wyzwala procesy przywracające równowagę systemu, lecz zmieniając ją zarazem w sposób pożądany przez działającego”²⁹. Działanie zatem na ogniwo podstawowe polega na określeniu warunku, który musi być spełniony w pierwszej kolejności, aby inne warunki, konieczne do realizacji celu, można było urzeczywistnić. Wyodrębnienie tego podstawowego elementu lub ich zbioru jest równoznaczne ze wskazaniem ogniwa podstawowego. Skoncentrowanie wokół niego planowanego działania jest jednym z zasadniczych cech skuteczności działań.

„Problem ogniwa podstawowego jest jednym z głównych problemów «sposobu działania» (kolejności realizowania środków do celu) [...] i dlatego jest tak istotnym elementem planowania”³⁰. Powyższą zasadę realizuje w planowaniu ten polonista, który np. po zbadaniu przedczytelniczych opinii uczniowskich, niechętnych poleconej lekturze, zaplanuje maksymalnie bogatą organizację sytuacji motywacyjnej. Uzna on w danych warunkach za podstawowe ogniwo, hamujące efekty dalszej pracy, to właśnie negatywne nastawienie uczniów do lektury, irracjonalne przecież, bo nie sprawdzone doświadczeniem czytelniczym. Chyba, że źródło uczniowskiej niechęci tkwi głębiej i jest manifestacją sprzeciwu, np. wobec stylu pracy nauczyciela na lekcji. Wówczas ten styl i urzeczywistnione postawy i strategie nauczycielskie stanowią owo podstawowe ogniwo, utrudniające kontakt ucznia z dziełem.

Kategorią preparacji zostały tu objęte trzy z pierwszych etapów działania zorganizowanego (wybór celów, planowanie sposobów ich realiza-

²⁹ J. Zieleniewski, op. cit., s. 314.

³⁰ Tamże, s. 315.

cji, uzyskiwanie zasobów). Dwa dalsze etapy (realizacja i kontrola) wyodrębniają się — naszym zdaniem — zasadniczo; zaliczamy je więc do innej niż preparacja kategorii zdarzeń.

Realizacja i kontrola — jako dalsze fazy czynności zorganizowanych — należą do kategorii urzeczywistniających się czasoprzestrzennie w sferze zmiany stanów rzeczy, kolejno lub równoległe jako sprzężenia zwrotne, są zdarzeniami dokonującymi się rzeczywiście przez przejście ze sfery zamierzeń (planu) do realizacji.

Pozostając zdarzeniem realizacyjnym, kontrola jest czynnością o odmiennym charakterze. Polega na ocenie stopnia realizacji z celem, porównywaniu wytworu ze wzorem, dzieła z zamiarem, skutku z celem, wyniku z planem.

Dokonawszy rozróżnienia kategorii zdarzeń planistycznych od realizacyjnych, nie sugerujemy braku relacji między nimi. Odwrotnie — kolejne elementy, tj. planowanie, realizacja i kontrola, przeplatają się między sobą w czasie, wszystkie jednak są niezbędnymi składnikami działania zorganizowanego.

Na zjawisko przemienności faz preparacji i realizacji zwraca uwagę A. Podgórecki, który zamiast określenia „cykl działania zorganizowanego” używa zwrotu „tok postępowania celowościowego” i zalicza doń: „diagnozę, składającą się z opisu, zestawienia ocen, konkluzji, postulowania i stawiania hipotez; uzasadnianie: konstruowanie projektu; realizację projektu; sprawdzanie i ocenę skutków”³¹. Wymienione czynności preparacyjne (do etapu realizacji projektu) charakteryzują się kolejnymi fazami postępowania analityczno-syntetycznego, planowania i etapowej realizacji fazy preparacji.

ZASADY DZIAŁANIA KIEROWNICZEGO W FAZIE REALIZACJI I KONTROLI ZADAŃ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH

Jak uprzednio wyodrębnione zostały zasady programowania na etapie przygotowania, tak obecnie formułujemy ogólne zalecenia mające walor zasady na etapie realizacji i kontroli zadań. Należą do nich:

Zasada racjonalności. Została ona wyprowadzona z ogólniejszej oceny prakseologicznej, która orzeka: „im lepiej jest działanie dostosowane do okoliczności [...], tym bardziej jest ono racjonalne”³². Ale zwrot „lepiej

³¹ A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1962, s. 36.

³² T. Kotarbiński, op. cit., s. 123. Czytamy tam m.in.: „[...] uznajemy za rozumne, czyli racjonalne, postępowanie danego osobnika, skoro postępuje on wedle wskazań posiadanej wiedzy, a przez posiadaną wiedzę rozumiemy tutaj ogół tych posiadanych informacji, którym, zważywszy na sposób ich uzasadniania, ów osobnik winien przypisać prawdopodobieństwo dostateczne do tego, by postępować tak, jakby były prawdziwe” (ss. 123—124).

dostosowane” jest względny, a nadto stopniowalny, bo „dostosowanie” może być dostateczne albo też optymalne, więc najbliższe obiektywnej (sens rzeczowy oceny), bądź najbliższe — na odmiannę — subiektywnej wiedzy podmiotu (sens metodologiczny oceny). Ponieważ złożone warunki interakcji międzyludzkich określają różne zmienne (niezależne, zależne, pośredniczące), nauczyciel operuje prawie zawsze tylko wiedzą przybliżoną. Zasadę racjonalności działania rozumiemy więc zawsze w sensie metodologicznym jako zgodność postępowania z ogółem posiadanej przez nauczyciela wiedzy, mającej podstawy naukowe.

Stosując zatem zasadę racjonalności, nauczyciel, który posiada adekwatną do aktualnego stanu badań wiedzę literaturoznawczą, świadomość metodologiczną i opanowane techniki analityczno-interpretacyjne dzieła literackiego, znawstwo elementów działania w sensie ogólnym i uszczegółowionym w stosunku do jego specjalizacji (instrumentarium metodyczne), wyprowadza z tej wiedzy teoretycznej dyrektywy praktycznego działania dydaktycznego.

Zasada optymalnej kolejności działań zaleca: „wykonaj zrazu działanie A, a potem działanie B, a nie odwrotnie, jeżeli A ułatwi wykonanie B, gdy B nie ułatwia wykonania A”.

Pozorna banalność tego zalecenia znika, jeżeli rozważyć źródła orzekające o fakcie, iż A należy wykonać przed B. Źródłem nie może być ani poczucie pewności oparte na zdrowym rozsądku, ani potoczne doświadczenie dydaktyczne. Stanowi je natomiast: a) bardziej niż dotychczas adekwatna teoria, wskazująca „nie zużytkowane dotąd zależności zdarzeń”, b) „narzędzie o nowej strukturze” (właśnie często oparte o nową teorię), c) wyprowadzony z tej podstawy teoretycznej inny niż dotąd stosowany dobór i układ czynności, takich, „by ważniejsze czynności optymalnie przygotowywały czynności późniejsze”³³.

Jak zasada optymalnej kolejności działań decyduje o nowej organizacji pracy dydaktycznej i jej rezultatach w wyniku zmiany podstawy teoretycznej (przypadek 1) oraz układu czynności (przypadek 3) poświadczają badania nad praktyką szkolną. Stosując nauczanie problemowe, polonista stawiał dotychczas przed uczniami problemy do rozwiązania dopiero po przeczytaniu przez nich wskazanej lektury. Wraz z upowszechnieniem się w praktyce teorii systemowej organizacji pracy nad dziełem literackim W. Pasterniaka, formułującej postulat tworzenia sytuacji pobudzających i formułowania ogólnych problemów literackich jeszcze przed czytaniem jako jego celu, nastąpiła zmiana w organizacji faz pracy ucznia nad dziełem. W wyniku reorganizacji dotychczasowej praktyki, w oparciu o wskazania tej teorii, odnotowuje się wzrost aktywności myślenia uczniów w stosunku do modelu niesyste-

³³ Tamże, s. 410.

mowego o współczynniku korelacji Spearmana od -60 do -90 , co stanowi bardzo wysoki poziom zmian³⁴.

Zasada ekonomizacji działania kierowniczego polega na dydaktycznej jedności przeciwieństw między postulatami maksymalnej aktywności a minimalizacji interwencji. „Ekonomizacja polega na takim kształtowaniu stosunku między efektami a nakładami, które by w rezultacie pozwoliło uzyskać zwiększenie cechy ekonomiczności lub zmniejszenie cechy nieekonomiczności działania” — pisze J. Kurnal³⁵.

Wymienione tu efekty działania, w różnych warunkach i ze względu na cele, osiąga się bądź przez wzrost aktywności podmiotu działającego, bądź przez powstrzymanie się od działania, czyli przez stosowanie postawy minimalizacji interwencji w jej różnych postaciach³⁶.

Zasada ekonomizacji działania, przeniesiona na specyficzny teren dydaktycznego kierowania zespołem uczniowskim, prowadzi do modyfikacji jej treści, tzn. w kolejnych fazach kierowania dydaktycznego coraz to inne podmioty przyjmują bądź postawę aktywną, bądź ją minimalizują ze względu na funkcje i role pełnione aktualnie w cyklu działania zorganizowanego. Współzależności organizacyjne, podmiotowe i czasowe procesu kierowania dydaktycznego obrazuje tabela 2.

Podstawowy model czynności kierowania dydaktycznego zasadza się na:

- wydzieleniu czasu działań kierowniczych — jednopodmiotowych i wielopodmiotowych, działań planistycznych i wykonawczych obu podmiotów w czasie różnym i tożsamym, prac domowych i lekcyjnych,
- zróżnicowaniu poziomu aktywności wykonawczej zależnie od podmiotu, fazy działania i podstawowych zadań podmiotów w cyklu działania zorganizowanego,

³⁴ Por. prace magisterskie z dydaktyki literatury na temat wpływu fazy przygotowania bezpośredniego na aktywność młodzieży na lekcjach literatury w świetle eksperymentu pedagogicznego, prowadzonego w różnych klasach szkół podstawowych i ponadpodstawowych w latach 1978 i 1979. Maszynopisy w Zakładzie Dydaktyki Filologii Polskiej WSP w Opolu, autorstwa: D. Wiecheć, D. Wietek, M. Kołodziej, W. Makowski, Z. Szczyrska i in.

³⁵ J. Kurnal, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa 1970, s. 341.

³⁶ Za T. Kotarbińskim przyjmujemy, że zachowywać się aktywnie znaczy „rozwijać całą potrzebną do spełnienia zadań energię. Nie szędzić impulsów dowolnych, choćby sprzężonych z maksymalnym możliwym a potrzebnym wysiłkiem, jak najbaczniej nagiąć uwagę, wprawiać w ruch zależne od nas narzędzia, instrumenty etc., zdobywać [...] całą potrzebną swobodę ruchu i w pełni z niej korzystać, nie pozwalając procesom od nas zależnym przebiegać bez naszego kierownictwa, rozwijać pełnię potrzebnej inicjatywy”. T. Kotarbiński, op. cit., ss. 131—132.

Jako przeciwieństwo takiej aktywności wymienia też cytowany autor „formę usprawnienia, którą pozwalamy sobie nazwać minimalizacją interwencji. Oto jej treść: jak najmniej wtrącać się w tok zdarzeń, osiągać swoje przy możliwym minimum wtrącania się, a w optymalnym przypadku po prostu bez interwencji własnej”. T. Kotarbiński, op. cit., s. 134.

- zastosowaniu w modelu systemowej organizacji pracy nauczyciela i ucznia, zgodnie z teorią systemową nauczania i uczenia się literatury,
- uwzględnieniu dyrektywy wielostronnego kształtowania osobowości wychowanka w warunkach jego pełnej aktywności.

Podstawowy model czynności kierowania dydaktycznego

| Etapy działania kierowniczego | Podmiot kierowniczy | Czas | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>Preparacja czynności merytoryczno-organizacyjnych własnych i zespołu</p> | <p>Zadania podstawowe: planowanie zadań i sposobów realizacji, wybór celów, przygotowanie środków. Postawa maksymalnej aktywności w fazach: — własnego przygotowania merytorycznego, — planowania działań własnych — planowania działań wykonawczych zespołu kierowanego</p> | <p>t₁ praca domowa nauczyciela</p> | <p>Etap działania wykonawczego</p> | <p>Podmioty kierowane</p> |
| <p>Realizacja planu Organizowanie i pobudzanie działań wielopodmiotowych</p> | <p>Zadania podstawowe: informowanie, motywowanie, organizowanie prac zespołu. Postawa minimalnej interwencji przy stałej gotowości do: — interwencji i ingerencji — antycypacji — potencjalizacji — informowania — motywowania — zapobiegania błędom</p> | <p>t₂ praca lekcyjna nauczyciela i zespołu uczniowskiego</p> | <p>Preparacja działań kooperatywnych</p> | <p>Zadania podstawowe: planowanie zadań własnych pod kierunkiem, przygotowanie warsztatu pracy. Postawa maksymalnej aktywności w fazach: — przygotowania się indywidualnego do pracy, — wspólnego planowania zadań zbiorowych</p> |
| <p>Kontrola i ocena wyników pracy zespołu, autoocena pracy kie-</p> | <p>Zadania podstawowe: ocena jakościowa wyników. Splot zachowań aktywnych:</p> | | <p>Realizacja zadań wielopodmiotowych</p> | <p>Zadania podstawowe: realizacja celów. Postawa maksymalnej aktywności: — inicjatywy — samodzielności — optymalizacji działań</p> |
| | | | <p>Samokontrola, regulacja</p> | <p>Zadania podstawowe: samoocena jakościowa wykonawstwa, splot zachowań aktywnych:</p> |

| | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|
| rowniczej i merytorycznej | — interweniujących — korygujących — oceniających — autokontrolnych | | | — korekcyjnych — badawczych |
| | | t ₃ praca domowa ucznia | Preparacja fazy następnej, wykonanie zadań pokontrolnych i przygotowawczych | Zadania podstawowe: immanentyzacja wyników pracy lekcyjnej. Postawa aktywna. |

PRAXIOLOGIC ESSENTIALS FOR GUIDING THE SCHOOL PROCESS OF PERCEPTION OF A PIECE OF LITERARY WORK IN SCHOOL

* URSZULA KRAUZE

Summary

The authoress of this paper explicates the principle of the leading part of teachers in the didactic and educational process, expressed by modern didactics, and assumes, that education in reality is the organization of circumstances and situations, which are conducive best to the process of maturation, self-education and self-upbringing and of guiding these processes.

These theses were motivated and elaborated by citation of praxiology, by theory of organization and guiding as well as by the theory of systematic teaching and learning literature.

The leading action of a teacher of the Polish language was considered

- I. in the category of praxiology and didactics, which helped to analyze conceptions like activities, acting subject, material, expedients, assignments and methods, purpose and work, didactic guiding with reference to teaching, to the teacher, the head of the pupils' team, to the literary piece of work as means of education and to the method and purpose of teaching and learning literature;
- II. in the category of structure and phases of organized activities as means of didactic interaction with the specification of the managing and executing team;
- III. in the category of an oversystem of organized activities and an undersystem of guiding activities with the stages of annotation, realization and control;
- IV. in the category of the competence-principle in didactic guiding.

As the result of transposition of general praxiologic assumptions into didactic instructions a basic model was constructed for the activities of didactic guidance (drawing Nr. 2). This drawing shows graphically within the structure of didactic and guiding activities the most favourable schedule of the relation between stages and guiding and executing activities on one side and the time of their realization and the level of the activities of the managing and executive team on the other side.

Translated by Jan Roenig