

Kryteria użyteczności sterowniczej pytań dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się literatury

EDWARD BIŁOS
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Częstochowie

O pożądanym przebiegu procesu nauczania i uczenia się literatury¹ decydują między innymi sposoby rozwiązywania przez nauczyciela problemu użyteczności² sterowniczej każdego ze zbioru pytań dydaktycznych, które on stawia uczniom w systemie rozlicznych czynności danej jednostki dydaktycznej. W związku z tym wysuwamy tezę, że nauczyciel koncentruje swój wysiłek w procesie dydaktyczno-wychowawczym głównie na trafności pytań dydaktycznych stosownie do poziomu ogólności realizowanych celów, które zresztą wynikają z potrzeb praktyki społecznej, ideologii i światopoglądowości³. Pytanie dydaktyczne jest trafne wtedy, kiedy w w procesie nauczania i uczenia się urzeczywistnia zamierzone cele. A jeśli jest trafne, to i użyteczne. Ta zależność jest oczywiście zwrotna. Żeby pytanie było użyteczne musi, jak się wydaje, spełnić w ujęciu systemowym następujące kryteria: 1) sukcesywności, 2) informacyjności, 3) energiczności, 4) kategoryjności, 5) problemowości, 6) sytuacyjności, 7), interakcyjności, 8) metaforyzacyjności i 9) racjonalności. Należyte oświetlenie wymienionych kryteriów wymaga jednak wstępnych uwag terminologicznych.

Przez pytanie dydaktyczne będziemy rozumieli wyrażenie za pomocą zdania pytajnego, w określonej sytuacji dydaktycznej, sposobu uświadomienia uczniom i przez nich samych pewnej niewiedzy i z nią związanych czynności, zachowań zmierzających do zastąpienia ich wiedzą oraz umiejętnościami z towarzyszącymi im postawami humanistycznymi⁴. Uży-

¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1974, s. 14. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976, s. 40.

² J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975, s. 78—123.

³ H. Jankowski, *Moralność i inne formy świadomości społecznej oraz społecznej kontroli* (w:) Etyka. Praca zbior. pod red. H. Jankowskiego, Warszawa 1980, s. 103—111; Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 141—161; Tenże, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 83—95; J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 30—46, 63—91.

⁴ Por. m.in. K. Ajdukiewicz, *Logiczne podstawy nauczania*, Warszawa 1934; Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964, s. 214—230; T. Kubiński, *Wstęp do logicznej teorii pytań*, Warszawa 1971, s. 7; R. Ingarden, *O pytaniu i jego trafności* (autoreferat z odczytu wygłoszonego 9.V.1925 r.) „Ruch Filozoficzny” 9 (1925), nr 3, 4, 5, s. 73—74; L. Aqvist, *A new Approach to The Logical Theory of Interrogatives*, Upsala 1965.

teczność sterownicza polega na przyporządkowaniu każdej czynności dydaktycznej, w tym również i pytaniu, pewnej wartości subiektywnej, sprzyjającej optymalnie osiągnięciu celów cząstkowych i etapowych, a tym samym celu ostatecznego we wszystkich fazach pracy dydaktycznej nad utworem literackim. Mówiąc o sterowaniu⁵ mamy na myśli wszelkie celowe oddziaływanie, wpływające na czynności dydaktyczne nauczyciela i uczniów. Towarzyszy mu równocześnie regulowanie⁶, czyli eliminowanie odchyłeń od pożądanego kierunku przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zarówno sterowanie, jak i regulowanie pozostają w określonych stosunkach z czynnościami organizowania i kierowania. Przy tym wydaje się nam, że problemy organizowania i kierowania są tak omówione w wystarczająco bogatej literaturze naukowej⁷, że możemy tu zrezygnować z obowiązku ich przypomnienia.

Pytanie dydaktyczne, będąc systemem, jako składnik wchodzi w szersze i ogólniejsze struktury dydaktyczne (nadsystemy), a w konsekwencji tego w swoiste związki i zależności. Z tego też względu uznajemy za uzasadnione posługiwanie się w naszych dalszych rozważaniach pojęciem procesu interogacji⁸ dydaktycznej. Jest on jako podsystem częścią szerszej i ogólniejszej, nadrzędnie usytuowanej, całości—procesu nauczania i uczenia się literatury. Wobec tego uprawnione są także takie pojęcia, jak: „czynności interogacyjne”, „sytuacja interogacyjna”, „użyteczność interogacyjna”, „sterowanie interogacyjne”. Przy czym przez to ostatnie pojęcie rozumiemy takie oddziaływanie za pomocą pytań, które ma na celu zapewnienie pożądanego, zgodnie z celami kształcenia i wychowania, przebiegu procesu nauczania i uczenia się literatury. Sterowanie interogacyjne obejmuje niejako dwie klasy problemów: 1) sterowanie procesem nauczania i uczenia się literatury za pomocą procesu interogacyjnego, 2) sterowanie samym procesem interogacyjnym w nauczaniu i uczeniu się literatury. W dobrze zorganizowanym procesie dydaktycznym obie klasy problemów rozwiązywane są systemowo przez nauczyciela.

Jednakże do miarodajnego badania, a także do efektywnego sterowania procesami interogacyjnymi, konieczna jest, prócz teorii systemowe-

⁵ M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Warszawa 1966, s. 12 Mały słownik cybernetyczny. Pod red. M. Kempisty, Warszawa 1973, s. 420. G. S. Altszuller, *Elementy teorii twórczości inżynierskiej*, Warszawa 1983, s. 67—90, 166—199; J. Koziellecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1976, s. 197, 205.

⁶ J. Koziellecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 252—255.

⁷ Por. m.in. J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*. Wstęp do teorii organizacji i kierowania. Wyd. 5., Warszawa 1976, s. 380—381, 85. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław—Warszawa 1958, s. 75. U. Krauze, *Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole*, Warszawa—Wrocław 1982.

⁸ Por. łac. „rogatio”, „rogationis” pytanie, wniosek, prośba „rogito” kilkakrotnie pytać się; „inter-rogatio” wypytywanie; W tytułach prac; np. E. Minkowski, *Question, interrogation, problème*. „Revue de metaphysique et morale”, 1970, s. 257—261. F. Loeser, *Interrogativlogik*, Berlin 1968. Poza tym rozdz. „O interogacyi” (w:) *Zasady wymowy świętej*, Warszawa 1809, s. 216.

go nauczania i uczenia się literatury⁹, również ogólna teoria pytań. Niewątpliwie tego rodzaju teoria zakłada wiedzę z wielu dyscyplin naukowych, takich chociażby jak logika, psychologia, językoznawstwo, socjologia, teoria informacji, prakseologia, cybernetyka, pedagogika, metodologia. Wiadomo, że takiej teorii, niestety nie ma. Istnieją jedynie jej fragmenty rozsiane w licznych mniejszych lub większych publikacjach. Niektórzy twierdzą, że jedyną systematycznie opracowaną częścią ogólnej teorii jest logiczna teoria pytań, którą skonstruowano dla języka sztucznego, dokładnie określonego pod względem składniowym i semantycznym¹⁰. Nie znaczy to jednak, iż z logicznej teorii pytań nie da się wyprowadzić pożytecznych wskazówek dla pytań formułowanych w języku mówionym, najbardziej odpowiednim dla naturalnego przebiegu procesu dydaktycznego. Ale z monodyscyplinarnego traktowania omawianego problemu wywodzi się asystemowe posługiwanie się pytaniami dydaktycznymi. Z reguły prowadzi to do niepożądanych skrajności, np. uruchamiania przez te pytania nadmiaru czynności encyklopedycznych.

Po tych, skrótowo podanych, wyjaśnieniach wstępnych zajmiemy się zagadnieniami, które odnoszą się bezpośrednio do tematu naszych rozważań. Pełne wykazanie znaczenia kryteriów użyteczności sterowniczej pytań dydaktycznych wymagałoby przedstawienia niezwykle bogatego materiału przykładowego, na co nie pozwala zarówno przyjęty poziom ogólności, jak i formalne ramy niniejszego omówienia. Ograniczymy się zatem do zaprezentowania kwestii istotnych i węzłowych dla naszych rozważań.

Mówiąc o trafności¹¹ pytania dydaktycznego trudno zaprzeczyć tezie, że konkretyzuje się ona efektywnie przede wszystkim w jego sukcesywności.¹² Stawiane uczniom pytania pełnią funkcję „ruchów-posunięć”, dzięki którym nauczyciel, a także i uczniowie osiągają przewidziane „z góry” cele cząstkowe i etapowe. Nie ulega wątpliwości, że każdy z nauczycieli stosuje w tym zakresie odpowiednie „strategie chodowe”. Z sukcesywnością pytań wiąże się szeroka problematyka następowania, poprzedzania, szeregowania i hierarchizowania zadań, ich zbiorów, systemów,

⁹ Teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury wyłożona jest w pracach W. Pasternika, z których należy wymienić *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977, *Zarys teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury* (w:) *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*, Zielona Góra 1977.

¹⁰ T. Pawłowski, *Teoria pytań i jej zastosowania* (w:) *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977, s. 153 i n.

¹¹ Pojęcie trafności pytania jest pojęciem relatywnym, odnoszącym się do określonego kryterium. Ze względu na systemowość czynności dydaktycznych i z nią powiązaną wielofunkcyjność pytania możemy mówić o rozmaitych kryteriach jego trafności.

¹² Sukcesywność dydaktyczna ujawnia się w trakcie realizacji zasady efektywności w nauczaniu i uczeniu się, o której pisze W. Okoń, w artykule *O zasadach kształcenia*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1982, nr 1.

struktur, sieci, relacji, sytuacji „zagęszczania” i „rozrzedzania” tychże pytań w systemach innych czynności dydaktycznych, uwzględniania prawich frekwencji, koniunkcji i wykluczania, interpolacji i esktrapolacji w układach najrozmaitszych informacji dydaktycznych oraz wyposażania w cechy wielofunkcyjności. Wyłania ona potrzebę rozróżniania sukcesywności zadaniowej, czynnościowej, sytuacyjnej, temporalnej, lokatywnej, werbalnej, psychologicznej, motywacyjnej, logicznej, informacyjnej, problemowej, podmiotowej i przedmiotowej, szeregowej, cyklicznej, systemowej itp. Znane nam historycznie zmienne a stosowane dłużej lub krócej koncepcje nauczania i uczenia się literatury opierały się na różnych zasadach, które stanowiły podstawy formułowania o właściwym poziomie ogólności dyrektyw dydaktycznych, nakazujących wykonanie przewidzianych kroków dydaktycznych w formie pytań. Użyteczność sterownicza pytań w katechetycznej koncepcji nauczania sprowadzała się ostatecznie do zapamiętania ustalonej z góry listy pytań i odpowiedzi. Utrwalenie w pamięci każdego z pytań i na nie odpowiedzi stanowiło empirycznie stwierdzalny „krok dydaktyczny” w opanowaniu niezmiennych prawd wiary. Nauczanie literatury w strukturze dialogu sokratejskiego polegało na znalezieniu sprzecznych przesłanek i ich konsekwencji w swoich opiniach poglądach, mniemaniach. Sprawdzenie zasadności tych opinii, wprowadzenie logicznych konsekwencji ich założeń, poszukanie nowego punktu widzenia i zbadanie, czy ten punkt widzenia da się uogólnić na całą klasę zadań, były „krokami dydaktycznymi” w samodzielnym odkrywaniu prawdy. Oczywiście główną w tym rolę pełniły pytania prowokujące, badające, podchwytliwe, naprowadzające, pytania o definicje i pytania krytyczne¹³. W nauczaniu problemowym podstawowymi „krokami dydaktycznymi” są: dostrzeżenie problemu, analiza jego struktury, wytworzenie pomysłu jego rozwiązania, rozwiązanie i sprawdzenie poprawności tego rozwiązania¹⁴.

Najistotniejszą cechą tego nauczania jest stwarzanie sytuacji problemowych. W pewnych przypadkach rozwiązywanie takich sytuacji odbywa się przy udziale pytań, pochodzących częściej od uczniów niż od nauczyciela¹⁵. Nietrudno byłoby tu przytoczyć ogromną liczbę przykładów na to, że sukcesywność jako kryterium użyteczności sterowniczej pytań dydaktycznych jest pojęciem zmiennym historycznie w zależności od właściwości praktyki społecznej, realizowanej koncepcji filozoficznej człowieka, cech świadomości narodowej i społecznej nauczyciela, aktual-

¹³ M. Mizińska, *Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna* (w:) *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Pod red. A. Góralskiego. *Techniki twórczego myślenia*. Zbiór I. Warszawa 1977, s. 26—50.

¹⁴ J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 25—26, 135. J. Kulpka, *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V—VIII*, Warszawa 1975, s. 3—37.

¹⁵ W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, s. 78—81.

nie honorowanej klasyfikacji dyscyplin naukowych, poziomu rozwoju dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki literatury i in.). Dlatego też zagadnienie sukcesywności dydaktycznej w nauczaniu i uczeniu się literatury jest dalekie od wyczerpania. Nie można go analizować w oderwaniu od pozostałych, na wstępie wymienionych, kryteriów użyteczności pytań, bowiem o niej decyduje określony zakres informacyjności, którą się następnie zajmujemy.

Między innymi przy pomocy pytań wydobywamy, przenosimy i stosujemy informacje w procesie dydaktycznym. Dwóch uczniów nie odbiera tej samej informacji. W najlepszym przypadku mogą odbierać dwie osobne informacje tak do siebie podobne, że można je uważać za takie same. I od reguł stawiania pytań przez nauczyciela zależą sposoby informowania wiernego, ogólnikowego, rozwlekłego, niejasnego, nietrafnego, opaczego lub trafnego, precyzyjnego i skutecznego czy operatywnego. Jeśli poznawanie utworu literackiego zaczyna się od postawienia problemu ogólnego, który wymaga odkrycia globalnego sensu tego utworu, to problem ten w formie pytania wyjściowego (ogólnego) przekształca się w nowe pytania, które odznaczają się tym, że zawierają więcej informacji niż wyjściowe pytanie ogólne. W ten sposób poznawanie jest sterowane pytaniem ogólnym i jest to przekształcanie problemu ogólnego, polegające na stopniowym zmniejszaniu niepewności, czyli dochodzeniu do problemów szczegółowych, których założenia (pragmatyczne i syntaktyczne) mają łącznie coraz to większą ilość informacji. Ale im bardziej jest ogólnikowe założenie pytania, tym przez to mniej jest efektywne i ale im bardziej zaś szczegółowe, czyli konkretne pytanie, tj. im więcej dostarcza informacji, tym większe jest w nim ryzyko popełnienia błędu¹⁶. Założenie w postaci ogólniejszej jest stosunkowo mniej narażone na błąd, ale najmniej też dostarcza danych do odpowiedzi. Główny zatem problem strategii stawiania pytań dydaktycznych polega na znalezieniu optymalnej dla każdej z sytuacji dydaktycznych ramy szczegółowości lub inaczej mówiąc poziomu ogólności pytania. Decydującą w tym funkcję spełnia aktualne rozeznanie nauczyciela w aktualnej sytuacji dydaktycznej. I na tym w gruncie rzeczy polega między innymi faktycznie twórcza realizacja procesu dydaktycznego. Nie znaczy to jednak, aby rozległa problematyka informacyjności na tym się zamykała. Wskazane wyżej kwestie są raczej sygnałem niektórych, z licznych i oczekujących na pilną analizę problemów. Posługiwaniu się informacjami towarzyszy nierozłącznie wydatkowanie pewnej energii.

¹⁶ W. Marciszewski, *Analiza semantyczna pytań jako podstawa reguł heurystycznych. Studia Semiotyczne*, t. V. Wrocław 1974, s. 140—144. L. Koj, *Analiza pytań II. Rozważania nad strukturą pytań. Studia Semiotyczne*, t. III. Wrocław 1972, s. 26—39.

W teoretycznym ujęciu kryterium, a w praktycznej realizacji dyrektywa energiczności nakazuje oszczędne i jednocześnie skuteczne zużywanie energii nauczyciela i uczniów na uzyskanie pożądaných wyników dydaktycznych. Mieści się w tym zarówno skrócenie czasu wykonywania czynności sterowania, jak i podnoszenie poziomu jego efektywności. Energicznie¹⁷ zaś postępuje ten nauczyciel i ci uczniowie, którzy swymi inicjatywami zmieniają tok swych czynności i zachowanie stosownie do aktualnych potrzeb i dynamicznie pojawiających się nowych możliwości przy dostatecznym wydatkowaniu swej energii psychofizycznej. Im mniejsza jest energia wykonawcza w porównaniu z jej skutkiem, tym większe muszą być umiejętności regulacyjne nauczyciela, umiejętności łatwego uruchamiania postulowanych ilości energii. Stąd też powinien on efektywnie sterować czynnikami emocjonalno-motywacyjnymi w uczeniu się uczniów.

Już w samym wyborze problemu ogólnego w pracy dydaktycznej nad danym utworem literackim tkwi nakaz wydatkowania w określony sposób energii nauczyciela i uczniów. Na przykład cztery różne sformułowania tematu pracy nad bajką I. Krasickiego *Przyjaciele*: 1) Jakie wady ludzkie ośmieszył I. Krasicki w bajce *Przyjaciele*? 2) Na czym polega tragiczna przygoda młodego zajączka w bajce I. Krasickiego *Przyjaciele*? 3) Jak napisać opowiadanie z dialogiem na podstawie bajki *Przyjaciele* I. Krasickiego. 4) Dlaczego drwi się z przyjaciół i przyjaźni w bajce I. Krasickiego *Przyjaciele*? postulują osiągnięcie czterech różnych szczegółowych celów kształcenia i wychowania a w związku z tym odmiennych sposobów wydatkowania energii uczestników procesu dydaktycznego zgodnie z twierdzeniami teorii dynamizmu charakteru ludzkiego (uczniowie egzodynamicy, egzostatycy, statycy, endostatycy i endodynamicy).

Dynamizm charakteru zmienia się w kierunku od egzodynamizmu do endodynamizmu i ten fakt ma istotne konsekwencje nie tylko dla procesu nauczania i uczenia się literatury. Do optymalnego funkcjonowania uczniów potrzebna jest zgodność sytuacji dydaktycznych z dynamizmem ich charakteru. Do szkoły chodzi się po to, żeby stać się w niej wykształconym i wychowanym dorosłym, a nie „dobrym uczniem”. Ażeby tak było należy stwarzać sytuacje zgodnie z charakterem uczniów w danym wieku, a jeszcze wcześniej te charaktery dobrze rozemnić. „Przerabianie” dynamizmu charakteru uczniów to strata czasu i energii nauczyciela i samych uczniów¹⁸. Dlatego też celem pytań dydaktycznych, związanych z

¹⁷ T. Kotarbiński, op. cit., s. 142, 143, 157, 103, 166, 170—171. M. Mazur, *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976, s. 125, 130, 174, 191.

¹⁸ M. Mazur, *Cybernetyka i charakter*, s. 348, 354, 357—359.

wyżej podanymi tematami pracy nad bajką. I Krasickiego będzie tworzenie odpowiednich sytuacji dydaktycznych, takich, by w przypadku pierwszego tematu uczniowie np. kl. V dobrze zrozumieli to „ośmieszenie” wad i faktycznie go przeżyli, w trzecim — by zaistniała potrzeba, niemalże życiowa, napisania opowiadania z dialogiem na podstawie bajki itd. Efektywne wydatkowanie energii partnerów wyrazi się zapewne w ich inicjatywie i pomysłowości.

Innym kryterium użyteczności sterowniczej pytania dydaktycznego jest jego „kategorialność”¹⁹, bowiem ujmuje ono w sposób abstrakcyjny jakiś fragment rzeczywistości fizycznej, psychicznej, społecznej. Pytanie wskazuje na pewien zakres czy aspekt rzeczywistości. Stąd można mówić o odniesieniu przedmiotowym pytania (kto? co?), posesywnym (czyj?), kwantytatywnym (ile?), desygnatywnym (który?), kwalitatywnym (jaki?), modalnym (jak?), celowościowym (po co? w jakim celu?), lokatywnym (którędy?, dokąd?, gdzie?, skąd?), temporalnym (kiedy?), kauzatywnym (dlaczego?). Podkreślamy znaczenie sterownicze kategorialności dlatego, ponieważ modelem świata przedstawionego w utworze literackim jest zawsze określony sposób pojmowania świata rzeczywistego. Model ów nie może się w ogóle inaczej zrealizować jak tylko w materiale znaczeniowym wypowiedzi. Ustalenie porządku elementów zawartych w utworze literackim nie wyczerpuje konkretyzacji estetyczno-ideowej. Drugą jej płaszczyzną jest ta, na której element działa i ich układy zostają odniesione do zjawisk rzeczywistych. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń ustosunkowuje w określony sposób świat przedstawiony dzieła literackiego do świata realnego. Ustalają oni między nimi jakieś związki „podobieństwa” czy „niepodobieństwa”. Dla wyobraźni odbiorcy oparciem jest zawsze świat realny i rzeczywiste doświadczenia, choć nie należy tego rozumieć w ten sposób, że czytelnik traktuje obraz prezentowany przez dzieło jako coś równorzędnego względem rzeczywistości. Mając wyostrzoną do pewnego stopnia świadomość fikcyjności tego obrazu, czytelnik nie jest po prostu w stanie inaczej wyobrazić go sobie, jak tylko w przyrównaniu do określonych elementów świata realnego.

W poszukiwaniu globalnego sensu utworu literackiego muszą być postawione pytania, które wyznaczają „kierunek myślenia” i spowodują

¹⁹ Por. S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka*, Warszawa, Wilno, Lublin 1939, s. 49—58; K. Choińska-Mielniczuk, *Kategorie estetyczne*. Próba eksplikacji pojęcia (w:) *Aksjologia, estetyka, etyka*. Praca zbior. pod red. S. Dziamskiego, Warszawa—Poznań 1981, s. 81; S. Skwarczyńska, *Kategorie konstrukcyjne rzeczywistości przedstawionej w dziele literackim* (w:) *Wstęp do nauki o literaturze*, t. I., Warszawa 1954, s. 116—180; M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1967, s. 66—71; W. Biegański, *Podręcznik logiki ogólnej*, wyd. 5, s. 17; A. Burroud, *La pensee coceptuelle*. Paris 1927, s. 213.

zaistnienie w świadomości uczących się określonych problemów. Właśnie pytania, nazwijmy je tu kategorialnymi, wskazują wyraźnie na te aspekty rzeczywistości przedstawionej i tej prawdziwej, które pod jakimś względem wymagają wyjaśnienia.

Pytania kategorialne ułatwiają „oglądanie” tego samego wycinka określonej rzeczywistości (realnej względnie prawdopodobnej lub obu) w rozmaitych aspektach, powiązaniach, stosunkach relacjach, a także ich wyjaśnianie pod względem strukturalnym, funkcjonalnym i jakościowym. Jak diametralnie różne w skutkach może być wykorzystanie pytań kategorialnych zaświadcza dobitnie dwa podejścia do pracy dydaktycznej nad *Panem Tadeuszem* A. Mickiewicza. Jednym z nich jest propozycja tzw. „metodycznego rozbioru tego dzieła w formie pytań” Tadeusza Czapczyńskiego, która zasadza się na następujących czynnościach: a) przygotowawczym zebraniu wiadomości już zdobytych, b) głośnym odczytaniu w szkole ustępu z dzieła, c) poddaniu odczytanego fragmentu analizie po uprzednim rzeczowym objaśnieniu wyrazów, krótkim odtworzeniu treści. Owa analiza (rozbiór) usuwa zupełnie wykład nauczyciela, bowiem polega ona na udzieleniu odpowiedzi, niekiedy na bardzo szczegółowe, pytania. Takiemu szczegółowemu rozbiorowi poddane jest całe dzieło, księga po księdze, od pierwszej do ostatniej. Przytoczmy niektóre z tych pytań: 44. Z czym poeta porównuje ojczyznę? 45. Jaka nadzieja ożywia poetę? 46. Które słowa świadczą o wierze poety w powrót ojczyzny? 47. Kto może pomóc do powrotu do ojczyzny? 48. Kiedy mógł ten powrót nastąpić? 49. Dlaczego poeta nie określa dokładnie czasu powrotu do ojczyzny? 50. Jakiej jeszcze pomocy żąda od Matki Boskiej? 51. Kogo chciał poeta pocieszyć przez opisanie ojczyzny? 52. Które słowa dowodzą, że poeta myślał o całym narodzie?²⁰ — celem tego rozbioru było m.in. poznanie patriotyzmu i religijności A. Mickiewicza. Użyte w pytaniach zaimki wskazują na takie pola kategorialne, jak: w 44. przedmiotowe, 45. kwalitatywne, 47. przedmiotowe (osobowe), 48. temporalne, 49. kauzatywne, 50. kwalitatywne, 51. przedmiotowe (osobowe), 52. desygnatywne, itd. Mimo daleko posuniętej drobiazgowości nic nie wynika dla ucznia z reprodukcyjno-transmisyjnego potraktowania przytoczonych z ogólnej liczby 2034 pytań związanych z treścią *Pana Tadeusza*.

Inaczej przedstawia się kwestia wykorzystania pytań kategorialnych w systemowym modelu pracy dydaktycznej nad *Panem Tadeuszem*. Spośród wielu możliwości Zofia Świątyńska²¹ wybrała następujący pro-

²⁰ T. Cz a p c z y ń s k i, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa—Kraków—Lublin—Łódź—Poznań 1921, s. 15—16.

²¹ *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*, Zielona Góra 1977, s. 116.

blem główny do przedstawionej niżej w wielkim skrócie propozycji systemowego modelu pracy nad tą lekturą. Wysznuła problem „Kto jest właściwym bohaterem *Pana Tadeusza*? na tyle ważny i ogólny, że jego rozwiązywaniu podporządkowano całą pracę nad utworem, która w następstwie wydobywa najistotniejsze treści ideowe i ukazuje walory artystyczne dzieła. Sformułowała jako istotne dla rozwiązania problemu ogólnego następujące problemy cząstkowe: (Jaką rolę spełnia w utworze Jacek Soplica? b) Dlaczego Tadeusz jest bohaterem tytułowym? c) Co znaczy określenie, że *Pan Tadeusz* jest „historią szlachecką”? d) Na czym polega rola przyrody w utworze? Cały proces poznawania tego dzieła przebiega według tej propozycji w czterech fazach: przygotowania do odbioru, czytania, omawiania i pracy domowej.

Ściśle z poprzednim powiązane jest kryterium problemowości pytań dydaktycznych szczególnie ważne w sterowaniu procesem poznawania lektury szkolnej. Należy je tu pojmować dwojako: 1) jako sterowanie procesem interrogacyjnym mającym na celu rozwiązywanie problemów przez uczniów, 2) jako rozwiązywanie problemów orientacyjnych i decyzyjnych przez nauczyciela za pośrednictwem odpowiednio zorganizowanego procesu interrogacyjnego. W pierwszym węższym znaczeniu polega ona na tworzeniu sytuacji problemowych przy pomocy stosowanych pytań, w drugim szerszym na rozwiązywaniu przy udziale uczniów sześciu rodzajów, a zawierających się w dwu grupach, problemów. Rozważmy to szersze pojęcie problemowości.

Wobec dowolnego zjawiska w procesie nauczania nauczyciel przyjmuje, w zależności od sytuacji, jedną z dwu postaw. a) zdobycie o nim jak najwięcej wiedzy (problemy poznawcze), b) dążenie do przekształcenia tego zjawiska (problemy decyzyjne). Wobec tego rozróżnia się dwie podstawowe grupy problemów, poznawcze i decyzyjne, i odpowiednio wśród nich sześć rodzajów problemów. Wśród pierwszej grupy wyodrębnia się problemy: 1) eksploracyjne, tj. takie które wymagają poszukiwania odpowiedzi na pytania typu: „Czy istnieje? (np. romantyzm we współczesnej poezji), Co jest? (np. temporalność w wierszach Staffa), a więc stwierdzanie faktów; 2) klasyfikacyjne, których rozwiązanie polega na znalezieniu odpowiedzi na pytania „Z jakich elementów składa się rzecz, zjawisko? (np. utwór liryczny), Co jest jakie? (np. mit antyczny w poezji). Pod jakim względem to coś jest do czego podobne? (np. psalm do pieśni w poezji Kochanowskiego). Pod jakim względem się różni? (moja praca dydaktyczna od pracy dydaktycznej innych), Co jest w środku? (wewnątrz procesu nauczania literatury), czyli stwierdzaniu właściwości; 3) eksplikacyjne, polegające na ujmowaniu związków zgodnie z pytaniami typu „Jak jest coś zależne? (np. nauczanie od zakresu wiedzy nau-

czyciela, piękno utworu literackiego od figur poetyckich), Dlaczego jest tak a nie inaczej? Co się zmieni, gdy się zmieni co innego? Jakie są przyczyny różnych skutków? Jakie są skutki różnych przyczyn?

Do grupy problemów decyzyjnych należą: 4) problemy postulacyjne, których rozwiązywanie to poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Co osiągnąć? (taki przebieg procesu przeżywania utworu lirycznego), Jaki system ma powstać? (np. taka organizacja czynności poznawania *Pana Tadeusza*), a mówiąc inaczej to wskazywanie celów, 5) optymalizacyjne, które znajdują swój wyraz w konkretnych odpowiedziach na pytania: Jak to osiągnąć? (np. poprowadzić atrakcyjną lekcję, zinterpretować poprawnie wiersz itp.), Jak doprowadzić do powstania określonego systemu? (taką transformacją sytuacji) i wskazują na maksymalne wykorzystanie posiadanych możliwości; 6) wykonawcze, polegające na określeniu zasobów (energii, pracy, narzędzi, materiałów) i odpowiadaniu na pytania typu: Z czego osiągnąć? (Z takiego systemu)²². Setki obserwowanych lekcji upoważniają tu do stwierdzenia, że podane wyżej rodzaje problemów zarówno nauczyciele, jak uczniowie ustawicznie w procesie nauczania i uczenia się literatury rozwiązują. Wobec tego można przyjąć też klasyfikację pytań dydaktycznych według wymienionych rodzajów problemów.

Z kryterium problemowości wiąże się w naturalny sposób sytuacyjność w użytkowaniu sterowniczym pytań dydaktycznych. W badaniach naukowych ustalono, że są dwa podstawowe dla nauczyciela i uczniów zachowania, reaktywne i celowe, które łączą się z dwoma zasadniczymi aspektami ich struktury: a) stymulacyjnej i b) zadaniowej²³. W sytuacji interrogacyjnej wartością jest postawienie i rozwiązanie problemu zawartego w pytaniu ogólnym i w związanych z nim problemów szczegółowych. Nie każda sytuacja interrogacyjna jest sytuacją problemową. Mówiąc o sytuacji jako układzie wartości i możliwości, mamy na myśli wartości i możliwości sytuacyjne, czyli związane z daną sytuacją. W określonej sytuacji pytania dydaktyczne nabierają względnie tworzą takie wartości i możliwości, które poza tą sytuacją nie mają ich lub ich nie tworzą. W zależności od sytuacji pytania dydaktyczne są lub nie są sterowniczo użyteczne. Stąd nas interesują szczególnie sytuacje optymalne w odróżnieniu od normalnych sytuacji interrogacyjnych. W sytuacji optymalnej zarówno przebieg formułowania, jak i samo postawienie pytania oraz uzyskanie na nie odpowiedzi w żądanej formie znajdują się na poziomie najlepszym z możliwych. Wydaje się, że

²² M. Mazur, *Cybernetyka i charakter...*, s. 99—107.

²³ T. Tomaszewski, *Człowiek w sytuacji* (w:) *Psychologia*. Pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975, s. 17—36.

dla dydaktycznych sytuacji interrogacyjnych istotnymi czynnikami optymalności są sytuacje sukcesywności, informacyjności, energiczności, kategorialności, problemowości, interakcyjności i racjonalności ujęte możliwie najściślej systemowo. Nie bez znaczenia są w nich są takie składniki kultury estetycznej nauczyciela i uczniów, jak wrażliwość estetyczna, doświadczenie, wiedza o sztuce i umiejętności włączania sztuki w całość swego życia. Wydaje się, że można jeszcze mówić o postawie pytającej wobec utworu literackiego, a więc pytaniach stawianych w sytuacji estetycznej przez nauczyciela i uczniów. Są to zarazem pytania, które zazwyczaj się stawia dokonując refleksji nad elementami realnej rzeczywistości. Te pytania rodzą się w obliczu i rzeczywistości, i w obliczu utworu literackiego. Należą tu pytania o strukturę, o funkcję, genezę i wartość danego utworu literackiego²⁴. Owe pytania estetyczne mogą być w różny sposób uświadamiane uczniom i uświadamiane sobie przez nauczyciela.

Trudno byłoby wyobrazić sobie przebieg procesu nauczania i uczenia się literatury bez wzajemnego oddziaływania nauczyciela i uczniów, w tym także bez interakcyjności sterowniczej pytań dydaktycznych. Interakcje zapoczątkowane przez nauczyciela dają się przyporządkować do dwóch kategorii: 1) inicjowanych przez zadanie pytania, 2) inicjowanych przez wydanie polecenia. Przeważająca ilość inicjatywnych interakcji przez nauczyciela zaczyna się od zadania pytania. Pewna ilość pytań nauczycielskich dotyczy bezpośrednio rozwiązywania zadań dydaktycznych (są tzw. „direct question”). Prócz nich nauczyciel stawia pytania (tzw. „indirect question”), które służą do nawiązywania, podtrzymywania, utrwalania i pogłębiania więzi emocjonalnych, intelektualnych, organizacyjnych i innych z uczniami.

W świetle wyników przeprowadzonych badań pytania nie związane bezpośrednio z zadaniami lekcji stanowią: a) w klasach II—IV 32% ogółu pytań (analizie poddano 240 pytań), b) w klasach V—VIII 16% (analizowano ogółem 166 pytań). Wśród pytań „direct” w klasach II—IV znajduje się ich 68%, zaś w klasach V—VIII 84%. Ponadto w klasach V—VIII 36% ogólnej liczby reakcji nauczycieli stanowią reakcje formalne, czyli takie, które są pozbawione elementów emocjonalnego stosunku do wypowiedzi ucznia (np. typu „tak”, „dziękuję”, „siadaj”, „masz dostateczny”, reakcje faktyczne „hm”, albo brak reakcji).²⁵

Zagadnień interakcyjności jest sporo, wystarczy wymienić kwestie symetryczności interakcji, powiązań dydaktycznych z kształtowaniem

²⁴ M. Gołaszewski, *Zarys estetyki*, Kraków 1973, s. 333—334.

²⁵ E. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Schiller, *Interakcje nauczyciel-uczeń w procesie kształcenia*. Kwartalnik Pedagogiczny 1982, nr 1. E. J. Amidon, J. B. Hough, *Interaction analysis: Theory, research and application*. Read Mass, Addison-Wesley 1967.

świadomości ról społecznych²⁶, przydzielania zadań, rozmowy z uczniami, korygowanie pracy uczniów, zwracanie uwagi, zachęcanie do pracy, czynników warunkujących strukturę i przebieg interakcji między nauczycielem i uczniami, teorii komunikowania się ludzi i ich użyteczności w nauczaniu i uczeniu się i literatury.

Zatrzymamy się na chwilę przy zagadnieniach komunikacji językowej, aby zaakcentować problem składni żądania polszczyzny (interrogacji) mówionej, która pełni ważną funkcję sterującą w procesie nauczania. Akty wykonawcze (illokucje) o charakterze sterującym wyrażane są zwykle przez czasowniki typu „żądać”, „nakazać”, „zakazać”, „prosić”, „polecać”, „namawiać”, „radzić”. Oprócz nich istnieją akty wykonawcze pośrednie, tzw. perlokucje, których działanie polega na dokonywaniu czegoś poprzez mówienie nie wprost.²⁷ Nauczyciel używa ich wtedy, gdy z jakichś powodów nie chce lub nie może bezpośrednio ujawniać swojej intencji pytania.

Jedną z cech języka mówionego jest brak jednoznacznej relacji pomiędzy funkcją wypowiedzenia a jego formą językową. Oznacza to, że te same struktury mogą wystąpić w różnych funkcjach, np. Czy mógłbyś mi wyjaśnić tytuł noweli Prusa *Antek*? jako pytanie i Czy mógłbyś mi nareszcie powiedzieć o tytule noweli Prusa *Antek*! jako żądanie, a także »Możebyś wyjaśnił tytuł *Antka*?!« — Jest to umiejętność wybrania odpowiedniej dla sytuacji struktury językowej w określonym celu komunikacyjnym, wynikająca z posiadania przez obu uczestników komunikacji dodatkowej wiedzy o regułach użycia języka w zależności od sytuacji.

Język mówiony definiuje się, wyliczając jego cechy szczególne, na które składają się: bezpośredni kontakt nauczyciela i ucznia, spontaniczność i sytuacyjność²⁸. Z analizy wielu lekcji można wnosić, że poważną trudność stanowi samo odgraniczenie pytań od niepytań. Istnieją bowiem wypowiedzenia o gramatycznej polisemii, np. oznajmujące, ale zdradzające ich pytajny charakter. Podobnie też trudno ustalić wzór pytania dydaktycznego, stawianego uczniom w naturalnych sytuacjach dydaktycznych, ponieważ w języku mówionym wzmożona jest ruchomość składników. A jeśli przy tym uwzględnić reguły rozbudowy struktur wyjściowych (rozszerzanie, rozwijanie, transformacja),²⁹ które umożliwiają rozmaite ich kombinacje, to określenie modelu mówionego pytania dydaktycznego staje się szczególnie trudne.

O tej trudności świadczą przytoczone przez Barbarę Boniecką przy-

²⁶ H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 89–95.

²⁷ J. Labocha, *Składnia żądania w polszczyźnie mówionej*, *Język Polski* 1981, z. 1–2.

²⁸ W. Miodunka, *Funkcje zaimków w grupach nominalnych współczesnej polszczyzny mówionej*. Zeszyty UJ. Prace Językoznawcze, z. 43, Kraków 1974, s. 19–33.

²⁹ K. Polański, *Pojęcie struktur wyjściowych i ich rola w składni* (w:) *Problemy składni polskiej*. Wybór prac A. M. Lewicki, Warszawa 1971, s. 215.

klądy pytajnych konstrukcji mówionych: z nieokreśloną pozycją podmiotu, względnie orzecznika, albo też dopełnienia lub przydawki, okolicznika. Na uwagę zasługują wariantne formuły wypowiedzeń pytajnych, które powstają na zasadzie redukcji, rozwijania pozycji syntaktycznych w jakimś ciągu, kombinowania, spajania itp.³⁰

Pytania mówione, oprócz tych informacji, które wynikają z denotacji i konotacji każdego znaku w ich skład wchodzącego, dostarczają ponadto wielu wskazówek dodatkowych (intonacje, modulacja głosu, pauzy, przerwy w mówieniu, akcenty logiczne, momenty milczenia³¹, itp.). Kontakt wzrokowy i słuchowy powoduje tzw. kontrolę zwrotną³². Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie śledzą się wzajemnie wzrokowo i słuchowo, dostrzegają ujawniane stany emocjonalne (radość, zadowolenie, przyjemność, fascynację, ironię itp.), co nie jest obojętne w nauczaniu i uczeniu się literatury. Odgrywają one donioślejszą rolę niż się powszechnie przypuszcza.

Recepcję dzieła literackiego określają różnorodne zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania, czyli dane płynące ze środowiska ucznia oraz dane zakodowane w systemie jego struktur poznawczych. Jakkolwiek uczeń nie jest wyłącznie kierowany, gdyż i on w procesie poznawania utworów literackich przejawia własną aktywność: myśli, przeżywa, interpretuje, to jednak zagadnienia szersze, nazywane wewnętrznym i zewnętrznym sterowaniem jego odbiorem³³, są ściśle powiązane z pytaniami dydaktycznymi, ułatwiającymi uczniom dokonywanie aktu metafory,³⁴ czyli ujmowanie istotnych związków w utworze literackim, które prowadzi do zrozumienia i przeżycia jego globalnego sensu. Według E. Balcerzana porządek interpretacji utworu literackiego jest odwróceniem porządku wypowiedzi metaforycznej, jest usytuowaniem dzieła w schemacie metafory³⁵. Wychodząc z tego punktu widzenia można mówić o metaforyzacyjności jako kryterium użyteczności sterowniczej pytań dydak-

³⁰ B. Boniecka, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej* (w:) *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1978, s. 148, 150—157.

³¹ L. Dąmbska, *O funkcjach semiotycznych milczenia*, *Studia Semiotyczne*, t. II, Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1971, s. 77—88.

³² J. Anusiewicz, F. Nieckula, *Charakterystyka tekstów mówionych na tle klasyfikacji aktów komunikacyjnych* (w:) *Studia nad składnią...*, s. 25.

³³ W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru...*, s. 34—58.

³⁴ K. Połubińska, *O procesie metaforyzacji*, „*Studia Filozoficzne*” 1978, nr 8—9. K. Połubińska, Z. Kobyliński, *Rola metafor w kategoryalnym porządkowaniu rzeczywistości*, „*Studia Filozoficzne*” 1979, nr 11. Taż, *O możliwościach poznawczych utworu artystycznego*, „*Studia Filozoficzne*” 1974, nr 4.

³⁵ E. Balcerzan, *Metafora a interpretacja* (w:) *Studia o metaforze*, II. Pod red. M. Głowińskiego i A. Okopień-Sławińskiej, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1983, s. 104, 107; I. Fik, *O metaforze* (w:) *Stylistyka polska. Wybór tekstów*, Warszawa 1973, s. 179—187; J. Przyboś, *O metaforze* (w:) *Stylistyka polska. Wybór tekstów...*, s. 188—195; S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1., Warszawa 1954, s. 204—209; E. Nęcka, *Przyczynek do teorii intuicji*, „*Studia Filozoficzne*” 1983, nr 4.

tycznych. Dociekania nad globalnym sensem danego utworu polegają w rzeczywistości na dostrzeganiu mechanizmów, środków, fikcji literackiej, które prowadzą czytelnika, odbiorcę drogą metaforyzacji do znalezienia głównego sensu tego utworu i osobliwego jego przeżywania.

Wszechstronny wysiłek nauczyciela i uczniów zmierza w zasadzie do uchwycenia sensu utworów literackich i na tym polega, jak się wydaje, specyfika nauczania i uczenia się literatury. Niewątpliwie czynności metaforyzacji przysparzają wielu trudności nauczycielowi i jego uczniom³⁶. Na podstawie licznych lekcji daje się stwierdzić fakt, że wymienione trudności są skutecznie pokonywane poprzez dobrą organizację ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, związanych z lekturą szkolną. Czynności metaforyzacji przebiegają sprawnie wtedy, kiedy ćwiczenia w mówieniu są odpowiednio sterowane pytaniami dydaktycznymi. Zrozumienie sensu, trudnego dla uczniów klasy V, wiersza *Odys* L. Staffa ułatwia się znacznie wprowadzeniem i analizą materiału słownikowego wokół następujących kręgów tematycznych: a) cechy Odysa, b) droga, c) znaki-drogowe i inne, d) podróżowanie, e) pamiątki podróżne, f) mądre powiedzenia związane z podróżą. Tak przygotowany materiał słownikowy uświadamia uczniom wyraźnie sens przenośny „życiowej wędrówki” wiersza L. Staffa.

Wreszcie o użyteczności sterowniczej pytań decyduje ich racjonalne sformułowanie i postawienie w procesie dydaktycznym. O tego rodzaju racjonalności mówimy wtedy, kiedy pytania te tworzone są zgodnie z dobrze uzasadnioną wiedzą naukową (psychologiczną, literaturoznawczą, prakseologiczną, pedagogiczną itp.). Aby uznać wiedzę praktyczną za naukową, trzeba m.in. wiedzieć, dlaczego się ona sprawdza w działaniu³⁷, sprawdza w procesie dydaktycznym. Jest to wiedza o procesie dydaktycznym i o pytaniach dydaktycznych z wielu punktów widzenia (logicznego, psychologicznego, prakseologicznego itp.). Trzy owe punkty widzenia ulegają scaleniu i przekształceniu (transformacji) na użytek sterowania interrogacją dydaktyczną w nauczaniu i uczeniu się literatury.

Przedstawione wyżej kryteria użyteczności sterowniczej pytań dydaktycznych mogą służyć do konstruowania modeli sterowania procesem interrogacji dydaktycznej w nauczaniu i uczeniu się literatury. Jest to jednak problem, który zasługuje na odrębne omówienie.

³⁶ Por. W. S z e w c z u k, *Trudności myślenia i rozwijania zdolności uczniów*, Warszawa 1982, s. 85—108.

³⁷ Por. F. G r u c z a, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 101—109.

KRYTERIA UŻYTECZNOŚCI STEROWNICZEJ PYTAŃ DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY.

EDWARD BIŁOS

Streszczenie

Cele, do których dąży nauczyciel i uczniowie w procesie nauczania i uczenia się literatury, spełniają bardzo ważną rolę w wartościowaniu osiągniętych wyników. Wartościowanie to polega na przypisywaniu wspomnianym wynikom pewnej wartości subiektywnej, czyli użyteczności. Użyteczność zaś odgrywa kluczową rolę w sterowaniu przebiegiem procesu interogacji dydaktyczną autor rozumie zależności między pytaniami formułowanymi przez nauczyciela a pytaniami formułowanymi przez ucznia, jakie zachodzą podczas rozwiązywania problemów określonych utworów literackich. Natomiast sterowaniem nazywa on te czynności w dynamicznie zmiennych sytuacjach dydaktycznych, które zapewniają utrzymywanie, mimo wielu zakłóceń, kierunku do wytyczonego celu.

Uwzględniając związki między organizowaniem, kierowaniem, regulowaniem oraz sterowaniem autor omawia takie kryteria użyteczności sterowniczej pytań, jak światopoglądowość, informacyjność, problemowość, systemowość i trafność.

CRITERIA OF CONTROL UTILITY OF DIDACTIC QUESTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING LITERATURE.

EDWARD BIŁOS

Summary

Goals aimed at by teachers and pupils in the process of teaching-learning literature are of fundamental importance in evaluation of achieved results. The evaluation is carried out through ascribing certain subjective values, or utility, to the achieved results. Thus, utility plays a key role in controlling didactic interrogation process. The author uses the term „didactic interrogation” in the sense of relations between questions formulated by a teacher and questions asked by pupils which occur while solving problems of certain literary works. On the other hand, the term „control” refers to activities performed in dynamically changing didactic situations which allow to maintain, in spite of numerous disturbances, the direction leading to the set goal.

Considering relations between organizing, regulating and control, the author discusses such criteria of utility as outlook on life, informativeness, problem content, systems used, and relevancy.