

Janusz Marchewa

O potrzebie strukturalizacji polonistycznych treści nauczania

Prace Polonistyczne Studies in Polish Literature 34, 243-256

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JANUSZ MARCHEWA

O POTRZEBIE STRUKTURALIZACJI POLONISTYCZNYCH TREŚCI NAUCZANIA

Kierunki zmian w systemie edukacji wynikają z całego zespołu zjawisk związanych z tempem rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, w szczególności zaś ze wzrostu poziomu wykształcenia ogółu obywateli. W każdym systemie dydaktycznym miernikiem tego poziomu jest stosunek wiadomości i umiejętności ucznia do wiedzy ogólnej wytworzonej przez ludzkość w ciągu wieków, dlatego też główne zadanie szkoły polega na bezustannym pościgu za rozwojem nauki. Maksymalne zbliżenie wiedzy osobistej do wiedzy ogólnej nie może być ciągłym pomnażaniem sumy wiadomości przekazywanych uczniom, ponieważ czas nauczania jest ściśle ograniczony, podobnie jak pojemność pamięci ludzkiej i możliwości percepcyjne ucznia. Z kolei szybka dezaktualizacja wiedzy wymaga od niego ustawicznego jej uzupełniania, czemu powinno towarzyszyć rozbudzanie wewnętrznej motywacji uczenia się. Niewątpliwie środki masowego przekazu znacznie przyspieszyły proces aktualizacji wiedzy, jednakże ilość i jakość przekazywanych informacji spowodowały jednocześnie wzrost trudności związanych z ich selekcją i klasyfikacją. Dlatego też modernizacja procesu nauczania zmierza w kierunku znalezienia możliwie optymalnych rozwiązań w zakresie treści, metod i środków nauczania, aby wyposażyć ucznia w szereg umiejętności potrzebnych do ciągłego i selektywnego uzupełniania własnych zasobów intelektualnych.

Zgodnie z wewnętrzną logiką procesu kształcenia poszukiwania w tym zakresie musiały rozpocząć się od wnikliwej analizy istniejących programów nauczania, co w konsekwencji doprowadziło do narodzin wielu koncepcji doboru i układu materiału kształcenia.

W dotychczasowej literaturze przedmiotu brak ustaleń dotyczących nazwiska badacza i momentu, w którym użyto terminu „struktura” jako kategorii dydaktycznej. Zarówno K. Sośnicki¹,

¹ K. Sośnicki, *Struktura w procesie nauczania*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 12, s. 17.

jak i M. Sawicki² dopatrują się analogii do strukturalizacji treści nauczania w *Zasadach nauczania* (1930) Nawroczyńskiego, który wyjaśniając termin „ogarnianie” pisał, że należy z góry podzielić roczny kurs każdego przedmiotu na rozdziały. Po przerobieniu każdego z nich należy [...] ugrupować przerobiony materiał według punktów widzenia, zwrócić uwagę na pewne myśli przewodnie, które dotychczas zatraçały się wśród szczegółów³.

Analogie Sośnickiego i Sawickiego są jednak zbyt odległe, ponieważ tak rozumiane „ogarnianie” mieści się w powtarzaniu i utrwalaniu wiadomości, które stanowią jeden z końcowych momentów procesu dydaktycznego w przeciwieństwie do strukturalizacji treści nauczania. W kilka lat po wydaniu *Zasad nauczania* Władysław Szyszkowski w swoich rozważaniach o nauczaniu literatury i kultury zauważył, że w tym przypadku chodzi głównie [...] nie tylko o wyszukiwanie pokrewnych rysów z poszczególnych dziedzin kultury, lecz o wykazanie wewnętrznych związków między nimi⁴.

Źródeł podobnych tendencji należałoby szukać w galicyjskiej prasie pedagogicznej po r. 1905, kiedy to wraz ze wzrastającymi dążeniami do unarodowienia szkoły wysuwano szereg postulatów włączenia elementów kulturoznawczych do programu nauczania języka polskiego. Projekty zmian publikowane na łamach „Muzeum” poprzedził cykl artykułów o konieczności zapoznania uczniów z dorobkiem kultury narodowej, ponieważ [...] wszystko to wzbudza miłość ojczyzny — poczucie przynależności do wielkiego narodu — dumę z przeszłości i napawa otuchą i nadzieją lepszej przyszłości⁵.

W 1907 r. również na łamach „Muzeum” Stanisław Zathey opublikował projekt reformy nauczania języka polskiego. w którym

Lektura całych dzieł i wyjątków byłaby ciągle na pierwszym planie. Przy niej będzie sposobność do wnikania w przeróżne kwestie z życia jednostek i społeczeństw, do zaczepienia o psychologię, etykę, estetykę czy socjologię i działanie na uczucia i wolę. [...] Wybór reprodukcji najlepszych dzieł sztuki dawałby pojęcie o architekturze, rzeźbie czy malarstwie i mówiłby dużo o naszej przeszłości⁶.

W trzy lata później ukazały się *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykłado-*

² M. Sawicki, *Struktura jako kategoria dydaktyki*, „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 5, s. 545.

³ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1961, s. 208.

⁴ W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, Warszawa 1936, s. 302.

⁵ J. Kannenberg, *Wychowanie narodowe a dzisiejsza nasza szkoła średnia*, „Muzeum” R. XXI: 1905, s. 150.

⁶ S. Zathey, *Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego*, tamże 1907, s. 77.

wym.⁷ Obok uzupełnień Zatheya zamieszczono konspekt nowego podręcznika do nauczania literatury opracowany przez Tadeusza Piniego.

Kiedy 4 czerwca 1913 zatwierdzono *Plan nauki języka polskiego w gimnazjach i gimnazjach realnych*⁸, przystąpiono do weryfikacji obowiązującego modelu wykształcenia.

Tzw. wykształcenie polega [...] nie na posiadaniu wielu wiadomości, ale na posiadaniu żywych sił poznawania i działania; wiadomości bowiem same są tylko materiałem wykształcenia i nie idzie o ich ilość, ale o wewnętrzne przetworzenie i użytkowanie [podkr. — J. M.] [...] Toteż w nowej szkole średniej materiał naukowy wymagający opanowania pamięcią musi być zredukowany do minimum⁹.

Proces odbudowy szkolnictwa zapoczątkowany przez Sejm Nauczycielski (14—17 kwietnia 1919) zakończył się w latach 1919—1922, kiedy to opublikowano i wprowadzono do realizacji nowe programy nauczania. Jednakże tkwiący w nich przesadny indywidualizm i formalizm dydaktyczny spowodowały w kilka lat później krytyczną ocenę ówczesnego systemu edukacji i obowiązujących koncepcji oraz metod nauczania literatury. Kazimierz Wóycicki w swoim wystąpieniu na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1924 r. powiedział:

Zatopieni w rozważaniu szczegółów i rozpatrywaniu zjawiska, nie mamy czasu na wyciąganie wniosków i odnajdywanie związków między zjawiskami¹⁰ (podkr. — J. M.).

W rok później na IV Zjeździe Historyków Polskich postulowano konieczność wprowadzenia historii kultury jako odrębnego przedmiotu nauczania w szkole średniej¹¹, ponieważ „nauka historii kultury przyczyni się do rozumnej i prawdziwej demokratyzacji społeczeństwa”¹².

Po roku 1926 oprócz równości społecznej i wspólnoty interesów ekonomicznych zaczęto traktować także kulturę jako podstawę jedności narodu i państwa, dlatego też osią programową „jędrzejewiczowskiej” reformy szkolnictwa była Polska i jej kultura. Cele nauczania języka polskiego w zależności od szczebla nauczania realizowano poprzez emocjonalny i poglądowy kontakt

⁷ tamże R. XXVI: 1910, Dodatek 5.

⁸ Zob. „Wychowanie w Domu i Szkole” R. VII: 1914, t. I, s. 45—49.

⁹ R. Zawiliński, *Szkola a życie*, Kraków 1917, s. 123.

¹⁰ K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, [w zbiorze:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie, Lwów—Warszawa 1925*, s. 12.

¹¹ Odmienne stanowisko zajął J. Balicki w pracy pt. *Problem współdziałania historii i literatury w ramach szkoły średniej ogólnokształcącej*, Lwów 1926.

¹² Zob. *Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6—8 grudnia 1925*, Lwów 1925, s. 1581.

z kulturą, w efekcie czego tworzenie syntezy kultury polskiej w dwuletnim liceum ogólnokształcącym wymagało dokonania takiego wyboru i układu materiału w obrębie języka ojczystego i przedmiotów pokrewnych, by [...] związki wewnętrzne były jak najłatwiejsze do uchwycenia dla młodzieży szkolnej.

Zdaniem Szyszkowskiego tak rozumiana wiedza o kulturze była w dwudziestoleciu międzywojennym dopiero w stadium wstępnych rozważań i monograficznych opracowań, wskutek czego

strukturalne [podkr. — J.M.] ujęcie nie tylko całokształtu kultury narodowej, lecz i nawet poszczególnych faz jej rozwoju opiera się na razie tylko na nielicznych próbach indywidualnych takiego czy innego oświecenia poszczególnych prądów życia duchowego w różnych epokach¹⁸.

Nic więc dziwnego, że w ówczesnej dydaktyce literatury można zauważyć charakterystyczne dla kulturoznawczej koncepcji nauczania zabiegi strukturalizacyjne, jak chociażby korelację, koncentrację i aktualizację wiedzy polonistycznej.

Dokonywane w programach języka polskiego zmiany w doborze i układzie treści po drugiej wojnie światowej (1945—1950) miały przyczynić się do wzrostu wykształcenia ogółu obywateli. W szkołach podstawowych akcentowano głównie poznawcze cele lekcji oraz przygotowanie ucznia do samokształcenia, natomiast w programie szkoły ogólnokształcącej lat pięćdziesiątych obok maksymalistycznie pojętych celów poznawczych wysuwano na plan pierwszy cele wychowawcze. Uprzywilejowanie problematyki ideologicznej i dominacja celów poznawczych doprowadziły w konsekwencji do przeładowania programów i osłabienia logicznych związków między poszczególnymi elementami treści nauczania. Dlatego też w licznych instrukcjach programowych usuwano problematykę i szczegóły nie związane z autonomicznymi celami nauczania, przywracając doraźnie właściwe proporcje między celami lekcji. Mimo to nauczanie literatury było nadal sprzeczne z zasadą aktualizacji wiedzy i możliwościami percepcyjnymi ucznia.

Na przełomie lat 1959/1960 w okresie gwałtownego przyrostu wiedzy zintensyfikowano prace mające na celu zmniejszenie dystansu pomiędzy wiedzą ogólną a szkolną edukacją. W r. 1959 na konferencji naukowej w Woods Hole (USA) poświęconej udoskonaleniu programów i całego systemu nauczania w amerykańskich szkołach podstawowych i średnich stworzono podstawy strukturalizacji treści nauczania upowszechnione w pracy J. S. Brunera *Proces kształcenia*. Jego koncepcja nauczania została oparta na trzech założeniach:

¹⁸ Szyszkowski, *op. cit.*, s. 302.

1. uczniowie powinni być zaznajamiani ze strukturą różnych dziedzin wiedzy;

2. poznawanie konkretnych zjawisk życia i naukowych twierdzeń powinno odbywać się na tle wcześniej poznanych struktur;

3. w miarę rozwoju myślenia należy rozbudowywać i pogłębiać znajomość każdej z poznanych wcześniej struktur.

Dla Brunera uchwycenie struktury przedmiotu nauczania jest głównym celem kształcenia, gdyż „uczyć się struktury — to uczyć się tego, jak rzeczy są wzajemnie powiązane”¹⁴. Jeśli odrzuci się lansowany przez badacza ponadustrojowy i ponadspołeczny charakter dydaktyki jako nauki z pogranicza prakseologii¹⁵, to trzeba stwierdzić, że jego *Proces kształcenia* pozwala na wstępne sprecyzowanie i uściślenie pojęcia struktury. Według K. Sośnickiego, który posłużył się pojęciem „strukturalizm” w kontekście omawianych zasad tworzenia nowych programów¹⁶, „struktura jest określonym układem treści nauki, przede wszystkim praw i pojęć związanych ze sobą pewnymi stosunkami”¹⁷.

Zatem strukturalny układ treści nauczania charakteryzuje się, zdaniem Sośnickiego, wewnętrznym różnicowaniem treści na podstawowe o trwałej wartości naukowej oraz pochodne, których realizację można pominąć ze względu na ich małą operatywność dydaktyczną. O ile jego postulat dotyczący podziału na treści podstawowe i pochodne jest słuszny, o tyle sprawa jednoznacznego rozumienia związku teorii z praktyką jako kryterium operatywności wiedzy humanistycznej jest jeszcze ciągle dyskusyjna¹⁸. Próba uporządkowania wieloznacznej i ogólnikowej terminologii w omawianym zakresie jest praca B. Mazur, z której wynika, że struktura jako zespół relacji między elementami zbioru jest pojęciem relatywnym w stosunku do układu jako zbioru elementów, pomiędzy którymi zachodzą określone związki¹⁹. W późniejszych pracach W. Okoń²⁰, M. Sawicki²¹ oraz R. Radwiłowicz²² nie rozgraniczają terminów „struktura, układ, system”,

¹⁴ J. S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1964, s. 13.

¹⁵ K. Kruszewski, *Przedmowa*, [w:] J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 9.

¹⁶ K. Sośnicki, *Aby programy były „współczesne i życiowe”*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 4, s. 9.

¹⁷ Sośnicki, *Struktura w procesie nauczania*, s. 23.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1974, s. 99.

¹⁹ B. Mazur, *Pojęcie struktury i modelu w dydaktyce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 1, s. 28.

²⁰ W. Okoń, *Nauka a treść wykształcenia ogólnego*, [w zbiorze:] *Problematyka pedagogiczna współczesnej cywilizacji*, Wrocław 1970, s. 48.

²¹ Sawicki, *op. cit.*, s. 547.

²² *Treści nauczania a rozwijanie samodzielności*, red. R. Radwiłowicz, Warszawa 1974, s. 16—17.

przez co znacznie rozszerzają zakres pojęcia struktury. Przy założeniu, że treści nauczania tworzą układ jednostek tematycznych, czyli zbiór skończonej liczby jednorodnych elementów oraz zespół powiązań między tymi elementami, można zdefiniować strukturę jako „zbiór zależności między elementami układu oraz między nimi a całością układu istotnych dla jego funkcjonowania, sprawnego pod określonym względem”²³.

Przeniesienie takiego pojęcia struktury do dydaktyki, a zwłaszcza do teorii doboru i układu treści kształcenia może nastąpić dopiero po uwzględnieniu kilku zastrzeżeń:

1. każda struktura dydaktyczna różni się od struktury naukowej, mimo iż obydwie pozostają między sobą w różnorodnych związkach zależności;

2. struktura dydaktyczna w przeciwieństwie do naukowej charakteryzuje się pewnym uproszczeniem, ponieważ sieć związków i zależności została ustalona na podstawie wybranych elementów układu;

3. należy rozgraniczać pojęcia struktury jako konstrukcji naukowej czy dydaktycznej od struktury rzeczywistości;

4. wartość opracowanego teoretycznie strukturalnego układu treści można ustalić jedynie w praktyce szkolnej, dlatego też trzeba odróżniać strukturalizację treści nauczania od strukturalnego nauczania²⁴.

Dopiero wtedy można określić strukturę dydaktyczną jako całość treści nauczania, w której znaczeniowo dominuje pewien element, a inne są z nim i między sobą powiązane pod względem rzeczowym i logicznym²⁵. Zatem strukturalizacja treści nauczania jest to zespół zabiegów dydaktycznych, związanych z ilościowym i jakościowym doбором treści kształcenia, pomiędzy którymi przeważają związki logiczno-przyczynowe wynikające z autonomicznej hierarchii celów oraz zasad nauczania i uczenia się.

Z powyższej definicji wynika, że „struktura dydaktyczna nie jest i nie może być adekwatnym odzwierciedleniem rzeczywistości, ale umożliwia uczniowi jedynie zbliżenie do jej poznania. [...] Tak więc zarówno dobór elementów układu, a co za tym idzie związków między nimi, tj. struktury, nie jest dokonany według kryteriów metodologicznych, gdyż nie służy rozwojowi procesu badawczego, ale dokonuje się go według kryteriów dydaktycznych”²⁶:

²³ *Ibidem*, s. 17.

²⁴ J. Daabowa, *Uwagi o znaczeniu strukturalnego układu materiału nauczania historii (wstęp do badań)*, [w zbiorze:] *O nowoczesną dydaktykę*, red. J. Janiszowska, Cz. Kupisiewicz, Warszawa 1974, s. 31.

²⁵ A. Grodzka, *Efektywność strukturalnego uczenia elektrotechniki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1975, nr 1, s. 164.

²⁶ Daabowa, *op. cit.*, s. 33.

1. ogólne cele kształcenia i wychowania,
2. autonomiczne cele dydaktyczno-wychowawcze danego przedmiotu,
3. naukowość wiedzy i umiejętności opanowywanych przez uczniów,
4. profil ucznia-absolwenta,
5. potrzeby i realne możliwości ucznia na danym szczeblu kształcenia i rozwoju umysłowego.

Równolegle autorzy programów zakładają, że po spełnieniu określonych warunków w świadomości ucznia powstanie określony układ treści, gdyż stosowanie różnych elementów wiedzy w celu uzasadnienia prawdziwości lub fałszywości wymaga zrozumienia relacji występujących między przyswojonymi pojęciami. Stąd naczelnym zadaniem nauczyciela jest dokonanie wyboru optymalnych struktur treściowych, przy czym stopień ich optymalizacji zależy między innymi od przestrzegania kilku pomocniczych zasad konstrukcyjnych:

1. podstawą struktury dydaktycznej powinien być materiał empiryczny, związki treściowe merytoryczne oraz związki logiczne;
2. materiał empiryczny powinien stanowić wystarczającą podstawę do uogólnień;
3. każda struktura dydaktyczna musi stanowić *ex definitione* „całość zamkniętą”, zarazem jednak musi mieć otwarte „drogi wyjściowe”, powiązania z już poznanymi i z tymi, które uczeń ma poznać, przez co łatwiej staną się dostrzegalne te elementy wiedzy, które mogą stanowić problem dydaktyczny sprzyjający rozwijaniu aktywności i samodzielności uczniowskiej²⁷.

Dlatego też nauczyciel analizując program nauczania powinien dokonać doboru treści kształcenia, ustalić ich zakres oraz określić ich wewnętrzne i międzyprzedmiotowe związki. Dokonanie doboru treści kształcenia polega na określeniu, jakie zagadnienia i informacje mają być przedmiotem nauczania (I etap strukturalizacji), natomiast ustalenie zakresu przekazywanych treści wiąże się z uszczegółowieniem wyodrębnionych zagadnień (II etap strukturalizacji) po zastosowaniu następujących kryteriów:

1. wiek uczniów,
2. możliwości percepcyjne uczniów w poszczególnych klasach,
3. dotychczasowe przygotowanie nauczyciela w zakresie znajomości przedmiotu oraz metodyki nauczania,
4. obecny stopień opanowania wiedzy i umiejętności z zakresu nauczanego przedmiotu oraz metodyki uczenia się,
5. czas przeznaczony na nauczanie przedmiotu,
6. stan wyposażenia pracowni w środki dydaktyczne.

²⁷ *Ibidem*, s. 38.

Zarówno w I, jak i II etapie powstaną pewne układy materiału nauczania, które wymagają weryfikacji pod kątem ilości i jakości relacji zachodzących między poszczególnymi elementami (III etap strukturalizacji), gdyż dopiero wtedy zgromadzone fakty i pojęcia po wprowadzeniu do procesu dydaktycznego mogą uzyskać rangę rzędu kategorii.

Spośród wielu metod ustalania zależności pomiędzy elementami tego samego układu wiedzy²⁸ najbardziej użyteczna jest metoda grafów zespolona z macierzą zerowejedynkową²⁹. Po dokonaniu analizy macierzowej należy obliczyć wskaźnik optymalnej kolejności zagadnień, posługując się wzorem³⁰:

$$P = \frac{n-1-v}{n-1} \cdot 100\%$$

(P — wskaźnik optymalności, n — liczba rozpatrywanych elementów, v — liczba brakujących relacji pomiędzy sąsiednimi elementami).

Jeżeli $P \geq 75\%$, to analizowany układ spełnia wymogi strukturalizacji treści nauczania. Dla zilustrowania powyższych uwag zachodzi konieczność przeanalizowania kolejności eksponowania pojęć w obrębie hasła programowego: „Sposoby wyrażania dopełnienia. Zdanie dopełnieniowe³¹. W pierwszej kolejności nauczyciel polonista powinien ustalić zbiór informacji i pojęć określających zakres treści w obrębie danego mu hasła. W tym też celu wypisuje z podręcznika³² następujące dane:

²⁸ *Treści nauczania...*, s. 23—29.

²⁹ Grafy są to proste figury geometryczne, które składają się z punktów zwanych wierzchołkami (elementy układu) oraz krawędzi bocznych (relacje). Jeżeli zależności pomiędzy elementami mają charakter nad- i podrzędności, wtedy krawędzie boczne oznacza się strzałkami wskazującymi kierunek wynikania (graf zorientowany). Macierz zerowejedynkową tworzy się w ten sposób, że elementy układu treści wpisuje się w brzegowe kolumny macierzy macierzowej, przy czym kolumna pozioma oznacza cel dydaktyczny zawarty w danym pojęciu, kolumna zaś pionowa oznacza konieczny i wystarczający lub tylko wystarczający warunek do osiągnięcia danego celu. Jeżeli do rozumienia jakiegoś pojęcia jest konieczne lub korzystne rozumienie pojęcia wyszczególnionego w kolumnie pionowej, to w przecięciu kolumn stawia się znak 1; brak zależności — znak 0. Jeżeli jedynki występują tylko nad przekątną, to kolejność eksponowania pojęć jest poprawna, natomiast największa liczba jedynek w rzędzie poziomym świadczy o istnieniu „węzła strukturalnego” w danym układzie, czyli stymulatora wszelkich działań dydaktycznych w obrębie danego układu. Zob. J. Soczewska, *Podstawy nauczania chemii*, Warszawa 1974, s. 42.

³⁰ A. Siemak-Tylińska, *O niektórych metodach badania treści nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 1, s. 128.

³¹ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski — klasy V—VIII*, Warszawa 1974, s. 22.

³² Z. Klemensiewicz, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa 1976, s. 124, 137.

- A. definicja dopełnienia,
- B. podział dopełnień na bliższe i dalsze,
- C. definicja dopełnienia bliższego,
- D. definicja dopełnienia dalszego,
- E. rodzaje znaczeniowe dopełnień,
- F. rodzaje dopełnień ze względu na sposób wyrażenia,
- G. definicja zdania dopełnieniowego,
- H. podział zdań dopełnieniowych.

Otrzymany układ zgodny z tokiem rozumowania autora podręcznika należy poddać analizie macierzowej, poprzedzając następującym rozumowaniem:

1. aby zrozumieć pojęcie dopełnienia, nie jest do tego celu niezbędne rozumienie pozostałych pojęć;

2. warunkiem koniecznym do zrozumienia podziału dopełnień na bliższe i dalsze jest wprowadzenie i zrozumienie definicji dopełnienia;

3. warunkiem koniecznym, aby uczniowie zrozumieli różnicę pomiędzy dopełnieniem bliższym a dalszym, jest wprowadzenie w pierwszej kolejności definicji dopełnienia oraz podziału dopełnień na bliższe i dalsze.

4. uczniowie zrozumieją definicję dopełnienia dalszego, jeżeli zdołają sobie przyswoić pojęcie dopełnienia oraz klasyfikację dopełnień na bliższe i dalsze;

5. zapoznanie uczniów z rodzajami znaczeniowymi dopełnienia oraz ich podziałem ze względu na sposób wyrażania wymaga w pierwszej kolejności wprowadzenia definicji dopełnienia;

6. warunkiem wystarczającym do zrozumienia definicji zdania dopełnieniowego jest zrozumienie definicji dopełnienia;

7. podział zdań dopełnieniowych można wprowadzić dopiero po uprzednim zapoznaniu uczniów z pojęciami dopełnienia i zdania dopełnieniowego.

Po sporządzeniu matrycy zerowej (zob. przypis 29) i ukierunkowanego grafu okaże się, że dany układ nie odpowiada wymogom strukturalizacji treści nauczania, ponieważ między sąsiednimi elementami brakuje aż trzech relacji (DE , EF , FG), przez co wskaźnik optymalnej kolejności zagadnień wynosi:

$$P = \frac{8-1-3}{8-1} \cdot 100\% \approx 57\%$$

Ponieważ poszczególne elementy zostały uporządkowane według zasady stopniowania trudności, zatem nauczyciel dążąc do uzyskania możliwie optymalnej struktury dydaktycznej musi wyeliminować elementy E i F ze względu na ich niewielką operatywność dydaktyczną oraz przejrzystość koncepcyjnej strony lekcji. W efekcie należy powtórnie przeanalizować następujący układ:

- A. definicja dopełnienia,
- B. podział dopełnień na bliższe i dalsze,
- C. definicja dopełnienia bliższego,
- D. definicja dopełnienia dalszego,
- E. definicja zdania dopełnieniowego,
- F. rodzaje zdań dopełnieniowych.

Powtórne przeanalizowanie danych wykaże, iż układ odpowiada wymogom strukturalizacji treści nauczania, ponieważ brakuje tylko jednej relacji (DE), więc wskaźnik optymalizacji wynosi 80%.

W dalszym etapie nauczyciel może przystąpić do zaprogramowania wybranych elementów wiedzy polonistycznej. Zarówno sporządzenie, jak i korzystanie z zaprogramowanych liniowo tekstów nie nastęrczają większych trudności, ponieważ nauczanie programowe nigdy nie zdominuje całego toku lekcyjnego ze względu na zbyt ograniczoną możliwość interwencji nauczyciela w proces przyswajania wiedzy. Dlatego też uzasadniona jest taka organizacja lekcji z użyciem tekstów programowanych, aby „wprowadzenia do nowego tematu dokonywał nauczyciel, a uczniowie samodzielnie studiowali teksty programowane w celu powtórzenia i utrwalenia tego materiału, kształtowania umiejętności, samokontroli stopnia przyswojenia wiedzy i ewentualnego uzupełnienia luk w niej powstałych”³³. Dzięki strukturalizacji treści nauczania z zakresu nauki o języku polonista może łatwiej udowodnić tezę o funkcjonowaniu języka jako systemu.

„Jeśli więc proces nauczania literatury ma być dostosowany i do struktury przedmiotu poznania, i do obiektywnych właściwości funkcjonowania psychiki ucznia, powinien mieć charakter systemowy” (podkr. aut.)³⁴.

Wynika stąd, że najwięcej zastrzeżeń w kontekście omawianej tu problematyki budzi zasada okolicznościowego nauczania teorii literatury³⁵ w procesie poznawania dzieła literackiego, gdyż tkwiący w niej element przypadkowości wyklucza możliwość włączenia tej zasady jako szczegółowej dyrektywy dydaktycznej do systemowego modelu pracy nad lekturą szkolną³⁶.

³³ Z. Matulka, *Programowanie nauki o języku*, Warszawa 1974, s. 114.

³⁴ W. Pasterniak, *Podstawy systemowego nauczania i uczenia się literatury*, [w zbiorze:] *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, red. W. Pasterniak, Rzeszów 1974, s. 15.

³⁵ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 126.

³⁶ Zob. W. Pasterniak: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974; *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

Autorzy obowiązującego programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym z dnia 1 września 1971 r. uznali instrumentalną funkcję wiedzy teoretycznoliterackiej w procesie szkolnej analizy dzieła literackiego, jednakże niekonsekwencje i ogólnikowość sformułowań³⁷ spowodowały, że w praktyce szkolnej dominują trzy interpretacje zasady okolicznościowego nauczania teorii literatury:

1. wprowadzanie elementów wiedzy z zakresu teorii literatury ogranicza emocjonalne i estetyczne przeżycia czytelnika oraz utrudnia rozwijanie czytelnictwa wśród młodzieży;

2. wzrost efektywności pracy nad dziełem literackim jest wprost proporcjonalny do ilości przyswojonych przez uczniów pojęć z zakresu teorii literatury;

3. okazjonalność nauczania teorii literatury jest stymulowana związkami analizowanego utworu z zasadą reprezentatywności twórcy i dzieła w obrębie rodzaju i gatunku literackiego.

W pierwszym wypadku redukcja teorii literatury ze szkolnej analizy dzieła literackiego powoduje uszczegółowienie problematyki ideowej utworu poprzez niewspółmierną akcentację poznawczych i wychowawczych funkcji literatury. W efekcie sankcjonuje się nawyki rozdziału na treść i formę utworu literackiego oraz czułość, infantyizm, ogólnikowość i schematyzm w pracy nad lekturą szkolną. Z kolei nauczyciel polonista zafascynowany teorią literatury nie dostrzega, że przekazywane przez niego treści są sprzeczne z zasadami nauczania, lub też co gorsza utożsamia niektóre treści pozaliterackie z pojęciami wchodzącymi w zakres teorii literatury. Dlatego też w rozkładzie materiału nauczania języka polskiego w klasie I liceum ogólnokształcącego w rubryce „Elementy wiedzy teorii literatury” znajduje się esej oraz budowa i druk książki³⁸. Ponadto jak słusznie zauważyła B. Chrzastowska, „obowiązująca w metodyce zasada okolicznościowego nauczania literatury, wprowadzania pojęć teoretycznych »okazjonalnie« zwalnia niejako metodykę z ustalenia zakresu pojęć (czego uczyć) niezbędnych w wykształceniu ucznia, jak i ze sposobu ich opracowania (jak uczyć)”³⁹. W uzupełnieniu należy dodać, że okolicznościowe nauczanie teorii literatury zwalnia nauczyciela i ucznia z konieczności przetwarzania pojęć w uporządkowany system wiedzy. W wielu przypadkach jest to skutek braków w merytorycznym przygotowaniu nauczyciela do lekcji, a także złe siatki godzin głównie w klasach

³⁷ Por. B. Chrzastowska, *Teoria literatury zaniedbane ogniwo w procesie nauczania*, [w zbiorze:] *Nowoczesne tendencje...*, s. 271–300.

³⁸ H. Wolny, *Rozkład materiału nauczania języka polskiego*, Warszawa 1974, s. 43, 45.

³⁹ Chrzastowska, *op. cit.*, s. 283.

II—IV i odstępstwa programu nauczania od zasady reprezentatywności rodzaju i gatunku literackiego. Jednakże dopiero uporządkowanie wybranych pojęć teoretycznoliterackich niezbędnych do analizy dzieła literackiego w szkole pozwoli na pełniejsze poznanie struktury nauczanego przedmiotu. W tym też celu nauczyciel polonista powinien w pierwszej kolejności ustalić zakres pojęć w obrębie każdego rodzaju i gatunku literackiego. Następnie w celu ustalenia ilościowych i jakościowych związków między poszczególnymi pojęciami powinien je uporządkować zgodnie z zasadą stopniowania trudności oraz wewnętrzną logiką, aby za pomocą macierzy zerojedynkowej lub metodą Ruleg wyodrębnić optymalne struktury treściowe. W końcowym etapie pracy nad strukturalizacją treści nauczania z zakresu teorii literatury powstaną układy optymalnych struktur treściowych skorelowanych z zasadą reprezentatywności rodzaju i gatunku literackiego, co stanowi istotę systemowego nauczania teorii literatury w szkole, ponieważ:

1. wyeliminowano te elementy, które nie mają żadnego związku z pozostałymi;
2. ustalono właściwą kolejność opracowywania poszczególnych elementów wiedzy teoretycznoliterackiej;
3. zdołano określić stopień ważności dydaktycznej każdego z elementów;
4. jest możliwe optymalizowanie postępowania dydaktycznego zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Stopień uporządkowania treści kształcenia byłby znacznie większy, gdyby chronologia pełniła funkcje systematyzujące w obrębie rodzajów i gatunków literackich jako osi konstrukcyjnych całego programu. Uwolnione od eklektyzmu i niepotrzebnego rozdrobnienia polonistyczne treści nauczania po skorelowaniu z przedmiotami pokrewnymi należy poddać empirycznej weryfikacji w toku pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej. Warunkiem koniecznym do przeprowadzenia takiej weryfikacji jest określenie zależności pomiędzy elementami determinującymi proces dydaktyczny, co z kolei wymaga zbudowania modelu przetwarzania struktury wiedzy ogólnej w strukturę wiedzy osobistej ucznia. Jednakże probabilistyczny charakter relacji pomiędzy materiałem nauczania, nauczycielem oraz uczniem wyklucza możliwość uchwycenia zależności między wszystkimi elementami, w konsekwencji czego dalsze postępowanie sprowadza się do ustalenia zbioru niektórych elementów i relacji, które sprzyjają powstawaniu w świadomości ucznia określonej struktury wiedzy, np. metodyka pytań i poleceń, dydaktyczne uwarunkowania funkcji podręcznika, zobiektywizowane formy kontroli i oceny, metodyka uczenia się itp. W praktyce szkolnej oznacza to, że po zapozna-

niu się ze strukturą przedmiotu nauczania uczniowie będą mogli wyprowadzać na drodze samodzielnego myślenia wiele szczegółowych pojęć i reguł bez konieczności ich zapamiętania. Równoczesne wyeliminowanie mnemotechniki z metodyki nauczania doprowadziłoby do częściowej dewaluacji procesu uczenia się, gdyż istotną cechą uczenia się jest retencja. Dlatego też wydaje się, że wraz z rozwojem psychodydaktyki można oczekiwać włączenia do procesu dydaktycznego szeregu nowych bądź udoskonalonych sposobów i środków ułatwiających zapamiętywanie i odtwarzanie niezbędnych elementów struktury przedmiotu nauczania. Stosunkowo szybkie dotarcie ucznia do granic szkolnej edukacji pozwoli mu na wstępną penetrację problematyki znacznie wykraczającej poza ramy programu nauczania, stąd „opanowanie podstawowych struktur przedmiotu pozwala na ich wykorzystanie w odniesieniu do problemów i zadań, z którymi uczeń zetknie się czy to w dalszym toku nauki szkolnej, czy też poza szkołą”⁴⁰. Wynika stąd, że nauczanie strukturalne sprzyja także rozwijaniu motywacji uczenia się, jeżeli równocześnie nauczyciel i uczeń zdają sobie sprawę z konwencjonalnego i tymczasowego charakteru kategoryzacji, systematyzacji i strukturalizacji wiedzy. Dzięki temu można uniknąć wielu niebezpieczeństw związanych z „odproblematyzowaniem” rzeczywistości oraz dehumanizacją wiedzy.

Trwające na całym świecie poszukiwania dróg maksymalnie efektywnego nauczania sprowadzają się z konieczności do budowania sformalizowanych modeli sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, ponieważ nauczanie rozpatrywane ze strony czynności nauczyciela i ucznia jest zbyt złożone, by można było wyodrębnić układy czynności w postaci algorytmów⁴¹. Nie oznacza to, że postępowanie nauczyciela może być oparte tylko i wyłącznie na improwizacji, intuicji czy długoletnim doświadczeniu zawodowym, ponieważ istotą kształcenia jest jego planowość, systematyczność i integracja działań. Z kolei opracowywanie możliwie operatywnych dyrektyw sprawnego działania w procesie nauczania literatury nie powinno prowadzić do wąsko praktycznych tendencji w dydaktyce literatury, gdyż nawet najbardziej szczegółowe zalecenia metodyczne zastosowane w toku pracy lekcyjnej nie gwarantują rozwiązania każdego zadania dydaktycznego w obrębie danej klasy zadań. Dlatego też można mówić jedynie o pewnym ukierunkowaniu czynności nauczyciela określonym przez wnikliwą analizę treści nauczania, które dopiero po ustrukturyzowaniu pozwalają na

⁴⁰ J. Zborowski, *Unowocześnianie metod nauczania*, Warszawa 1966, s. 96.

⁴¹ S. Słomkiewicz, *Algorytmy w nauczaniu*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 12, s. 18.

1. zachowanie logicznej ciągłości nauczania i uczenia się,
2. szybsze zrozumienie przedmiotu nauczania,
3. rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych oraz aktywności i samodzielności uczniów w procesie przyswajania wiedzy,
4. kształtowanie krytycyzmu i obiektywizmu,
5. kształtowanie pozytywnych transferów⁴²,
6. zwiększanie trwałości i operatywności wiedzy,
7. aktualizowanie treści nauczania.

Znajomość dyrektyw prakseologicznych i dydaktycznych oraz umiejętność ich zastosowania w dydaktyce literatury musi być ciągle modyfikowana poprzez trafne rozpoznanie sytuacji dydaktycznych w trakcie przebiegu procesu nauczania⁴³. W wielu wypadkach prowadzi to do wzrostu ilości błędów dydaktycznych w realizacyjnej stronie lekcji, ponieważ nauczyciel musi podejmować ważne decyzje w zbyt krótkim czasie. Na domiar złego w dydaktyce literatury występuje znaczna i uzasadniona trudność transponowania wielu abstrakcyjnych treści programowych na konkretne cele poszczególnych jednostek lekcyjnych. Dlatego też ze względu na stosunkowo niski stan uświadamiania sobie przez początkujących nauczycieli polonistów jednostkowych celów lekcji zachodzi konieczność zintensyfikowania badań nad planowaniem pracy nauczyciela polonisty głównie poprzez wnikliwą analizę treści programowych, gdyż tkwiące w nich informacje w zasadniczy sposób wpływają na efektywność pracy dydaktycznej⁴⁴.

Udzielenie nauczycielowi niepełnej informacji o pożądanych efektach finalnych całego procesu dydaktyczno-wychowawczego może przyczynić się do zmniejszenia aktywności nauczyciela oraz skuteczności nauczania i uczenia się.

⁴² „Przenoszenie się efektów pewnych ćwiczeń i umiejętności na inne dziedziny nie podane uprzednio ćwiczeniom” (J. Orczyk, *Zarys metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1976, s. 9).

⁴³ W. Pasterniak, *Dyrektywy prakseologiczne a twórcza praca nauczyciela polonisty*, [w zbiorze:] *Studia i materiały*, „Zeszyty Naukowe WSP w Zielonej Górze” 1975, z. 4, s. 136.

⁴⁴ O potrzebie zintensyfikowania badań w omawianym zakresie pisali również J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V—VIII*, Warszawa 1977, s. 29: „istnieje potrzeba stałej modernizacji treści kształcenia, coraz ściślejszego podporządkowania ich celom tegoż kształcenia i wychowania. Modernizacja ta oznacza także podjęcie intensywnych prac nad strukturalizacją treści nauczania, wyłownienia treści najistotniejszych i ustalenia podstawowych związków między nimi. Skierowanie uwagi na jedne i drugie zapewni im [tzn. uczniom — przyp. J.M.] wiedzę trwałą, zorganizowaną i operatywną, która stanie się wspólną z nabytymi umiejętnościami, nawykami, rozwiniętymi zdolnościami, zainteresowaniami i inteligencją fundamentem dalszego kształcenia i samokształcenia”.