

O niektórych metodologicznych niedostatkach prac z dydaktyki literatury

LESZEK JAZOWNIK
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Zielonej Górze

*Nie szukam pewnych
szukam tych co wątpią*
T. Śliwiak

„Zarzucałem tu już (...) humanistycznym mężom uczonym, iż nie dość, że posiadają minimalne rozeznanie w wiedzy metodologicznej o nauce, to jeszcze na dodatek wystrzegają się wszelkiego z nią kontaktu (...). Rezultat tego stanu rzeczy jest ten między innymi, że (...) nie potrafią [oni] wskazać w jakiś przekonujący sposób granicy między humanistyczną działalnością poznawczą a działalnością literacko-publicystyczną, czy nawet zdroworozsądkową typu Dänikenowskiego”¹.

Przytoczone powyżej słowa J. Kmity — ironiczne i gorzkie zarazem — z powodzeniem odnieść można do praktyki badawczej autorów większości prac poświęconych dydaktyce literatury. W interesującej nas dyscyplinie naukowej wciąż bowiem obok refleksji teoretycznej egzystują poglądy, które z nauką — delikatnie mówiąc — zbyt wiele wspólnego nie mają. Jest rzeczą tyleż znamioną, co zastanawiającą, że „do porządku dziennego” przechodzi się niejednokrotnie nad publikacjami, których twórcy szczerze i — przyznam — rozbijając wyznają: „Z wielu wewnętrznych pęknięć (...) studium łatwo się zorientować, że powstało ono bez skryzalizowanej od początku świadomości metodologicznej”². Nadto zaś nie mniejszą aprobatą obdarza się poczynania badaczy skwapliwie deklarujących (w kwiecistych na ogół wstępach i przedmowach) swe stanowiska poznawcze, lecz traktujących owe deklaracje jako swego rodzaju „naukowe” ozdobniki. Na domiar złego milcząca akceptacja dość mocno — jak się wydaje — przylgnęła do tekstów, w których „wyznania metodologiczne” (pełniące na ogół i tak li tylko dekoratywne funkcje) przeistoczyły się zaiste w pseudonaukowe dywagacje. Zdaję sobie sprawę z tego, że sformułowanie, jakim się tu posłużyłem, poczytane może mi być za wyraz nietaktu wobec adwersarzy. Jak jednakże inaczej — pytam — określić można enuncjacje autorów, którzy stanowczo oświadczają, iż cechują się świadomością oraz „respektowaniem jasno

¹ J. Kmity, *Anarchizm metodologiczny*. „Nurt” 1978, nr 1, s. 9.

² Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982, s. 6.

określonych zasad postępowania badawczego”³, a mimo to nie potrafią odróżnić procedur poznawczych stosowanych w dydaktyce literatury od metod badawczych literaturoznawstwa, tych ostatnich natomiast nie są w stanie oddzielić od metod nauczania i uczenia się języka polskiego?

Nie umiałbym w tej chwili powiedzieć, czy tak znamienne dla wielu badaczy dydaktyki literatury stronięcie od wiedzy metodologicznej wynika z:

- a) przeświadczenia o niemocy teorii poznania naukowego (wszakże teoria ta nie jest w stanie dostarczyć niezawodnych metod postępowania zdolnych doprowadzić do wiedzy pewnej);
- b) świadomości tego, że nieliczni tylko spośród wybitnych uczonych zapoznali się z podstawami ogólnej metodologii nauk⁴;
- c) niechęci do „spekulacji teoretycznej”, która „(...) przystoi może filozofom, ale niczego do fachowej roboty naukowej nie wnosi”⁵;
- d) przekonania, że metodologia przydatna jest jedynie na gruncie „nauk ścisłych”, lotnym zaś umysłem humanistycznym może tylko przeszkadzać;
- e) pewnych głęboko zakorzenionych tradycji uprawiania dydaktyki literatury.

Najbardziej prawdopodobne jest to, że owa niechęć do kontaktów z teorią poznania naukowego stanowi wypadkową wszystkich tu wymienionych (a może także jeszcze i innych) przeświadczeń. Tak czy inaczej zasygnalizowany powyżej stan rzeczy nie sprzyja postępowi rozpatrywanej dziedziny wiedzy. Godzi się w tym miejscu podkreślić, iż nader często przychodzi polonistom obcować z publikacjami metodycznymi opracowywanymi przy zastosowaniu procedur, które autor „Szkiców z teorii poznania naukowego” zwykł nazywać „czarnoksiężskimi”. Szarlataneria naukowa zdaje się tu stanowić naturalną kolej rzeczy. Jeśli bowiem — konstatuje wspomniany powyżej metodolog — „nie zna się rzeczywistych wyznaczników postępowania naukowego, a przy tym intuicyjne wyuczucie owych wyznaczników zawiedzie, pozostaje wówczas — dla zapewnienia wytwarzanym tekstom odpowiedniego „nacechowania” — stosowanie różnego rodzaju akcesoriów (terminologia, przypisy) kojarzących się potocznie z pracą naukową”⁶.

Pełen przeto wątpliwości w zasadność niektórych sposobów uprawiania dydaktyki literatury, pragnę sformułować kilka zaledwie uwag, któ-

³ Por. M. Inglot, (Wstęp do:) *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej. Cz. I. Literaturoznawstwo i metodyka*. Wrocław 1977, s. 4.

⁴ Por. E. Pietruska-Madej, *Metodologia a rzeczywistość nauki*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1980, nr 4.

⁵ Posługuję się tu wypowiedzią J. Kmity (*O potrzebach i warunkach integracji nauk*. „Nurt” 1973, nr 8), który trafnie zrekonstruował rozpatrywany tu typ przeświadczeń.

⁶ J. Kmity, *Anarchizm...*, op. cit., s. 9.

re dadzą być może asumpt do szerszej refleksji nad tą — wychodzącą dopiero ze stadium przedteoretycznego — dziedziną wiedzy. Nie roszcząc sobie zatem najmniejszych pretensji do całościowego ujęcia zagadnienia, podjąłem się tyleż skomplikowanego, co niewdzięcznego trudu eksterminacji, anachronizmów metodologicznych znamienych dla wielu prac z zakresu rozpatrywanej dyscypliny naukowej. Trudu, jako się rzekło, niewdzięcznego. Anachronizm przecie jest sobiepankiem skorym do obrazu i, co gorsza, nie umiejącym wybaczać tym, którzy w miarę jakżeż skromnych sił próbują rugować go z rozkosznych pieleszy własnego umysłu, a zwłaszcza — umysłów innych ludzi. Praca to zarazem — co również wcześniej zaznaczyłem — nieco skomplikowana. Snuć mi bowiem przyszło rozważania wokół tekstów, których autorzy nie formułują częstokroć explicite swych poglądów na istotę i problematykę uprawiania nauki.

W ostatecznym rozrachunku na prezentowany tu szkic złożyły się trzy, względnie jedynie autonomiczne, partie przemysłów. Podział ten odpowiada trzem tradycyjnie wyodrębnianym grupom zagadnień, jakimi para się dydaktyka literatury. Obejmują one:

- a) problemy historii nauczania literatury,
- b) refleksję teoretyczną nad procesem edukacyjnym,
- c) badania empiryczne rzeczywistości szkolnej.

Nikogo nie trzeba oczywiście przekonywać o ścisłym i dialektycznym związku rzeczonych zagadnień. Warto jednakże już w tym miejscu podkreślić, iż nader często w naszym piśmiennictwie naukowym funkcjonują przekonania, że związek między badaniami historycznymi, teoretycznymi i empirycznymi jest rzeczywiście ścisły, co więcej — dialektyczny, ale tak naprawdę to lepiej badań tych ze sobą nie mieszać.

Na zakończenie tego nieco rozbudowanego wstępu chciałbym wyrazić podziękowania autorom, u których zaciągnąłem spory dług myślowy (i których nazwisk — mam nadzieję — nie pominąłem w przypisach). Szczególnie jednakże słowa wdzięczności winien jestem Profesorowi W. Pasterniakowi, któremu zawdzięczam między innymi konstruktywną krytykę prezentowanych niniejszym rozważań.

I. O METODOLOGICZNYCH NIEDOSTATKACH PRAC POŚWIĘCONYCH HISTORII DYDAKTYKI LITERATURY

Myślową wędrówką tropami anachronizmów metodologicznych rozpoczną od analizy niektórych — negatywnie przeze mnie ocenianych — sposobów uprawiania refleksji historycznej nad nauczaniem

i uczeniem się literatury. Warto zauważyć, iż wspomniana refleksja cechuje się na ogół tym wszystkim, co typowe jest dla dziejopisarstwa reprezentującego przedteoretyczne stadium rozwoju nauk historycznych.

* * *

*Historyk nie rozmyśla —
historyk zbiera fakty*
Zdrowy Rozsądek

Jeśli przegląda się prace poświęcone dziejom edukacji polonistycznej, z łatwością można dostrzec rzecz na wskroś znamioną. Oto w większości owych prac nie znajdzie się częstokroć najmniejszych chociażby uwag (oprócz tych może, które dotyczą trudności w docieraniu do źródeł) na temat materiału historycznego i warsztatu naukowego, jakim dysponuje badacz⁷. Przypuszczam zatem, iż funkcjonują tu pewne ukryte założenia właściwe Rickertowskiej — jak twierdzi A. Pałubicka — koncepcji historii⁸. Milcząco przyjmuje się mianowicie, że wspomniany materiał, skwapliwie zebrany i przystępnie podany czytelnikowi, cechuje się a) intersubiektywnością, b) autonomią względem operacji badawczych oraz tym c), że składa się wyłącznie z „gołych ustaleń” nie poprzedzonych żadną refleksją. Uznaje się więc, iż fakty pozostają faktami bez względu na to, kto i w jakich kategoriach je interpretuje. Z punktu widzenia epistemologii historycznej stanowisko powyższe jest nieco mylne. Źródło historyczne traktuje się tu bowiem jako coś gotowego; coś, co należy tylko rzetelnie wyeksploatować. Zakłada się tym samym bierność podmiotu poznającego, a zatem nie dostrzega się, że w toku badań historycznych następuje epistemologiczne kreowanie przeszłości⁹.

Idąc dalej w swych rozważaniach, muszę stwierdzić, iż refleksję nad tradycjami nauczania literatury znamionuje wielokrotnie i to między innymi, co przedstawiciele poznańskiej szkoły metodologicznej zowią „faktografizmem” czy też „niechęcią do ufilozoficzniania historii”. Badacze dziejów kształcenia polonistycznego, zajęci mozolnym gromadzeniem jednostkowych zdarzeń, nader często bowiem stronią od ustalania wszelkiego rodzaju uogólnień, a tym bardziej wystarczają się formułowania nienumerycznych generalizacji historycznych. W wielu pra-

⁷ Por. np. L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*. Warszawa 1976; S. Burkot, *Spory o cele i metody nauczania literatury w szkole średniej*. (W:) *Literatura polska w szkole średniej*. Pod red. F. Bielaka i S. Grzeszczuka. Warszawa 1975; W. Szyszkowski, *Literatura jako przedmiot nauczania literatury w szkole średniej (Zarys historyczny)*. (W:) *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1967.

⁸ Por. A. Pałubicka, *Rickerta koncepcja historii*. „Nurt” 1978, nr 5, s. 3.

⁹ J. Topolski, *Prawda i model w historiografii*. Łódź 1982.

cach owych badaczy z trudem jedynie dopatrzeć się można konstatacji, które byłyby czymś więcej, aniżeli określeniami pewnych tendencji rozwojowych dydaktyki literatury, jakie dają się ustalić na podstawie obserwacji materiału historycznego¹⁰. Zaiste przedteoretyczny to sposób penetrowania przeszłości.

Wychodząc z założenia, że każdy rodzaj ludzkiej działalności poznawczej w różnym stopniu i w odmienny sposób modeluje sobie bezpośredni przedmiot badania¹¹, można powiedzieć, iż ów przedmiot jest tu na tyle słabo wymodelowany, że zachowuje wszystkie zjawiskowe właściwości procesu dziejowego (przypadkowość, wysoką złożoność itd.). Efektem tego stanu rzeczy jest to przede wszystkim, że historia dydaktyki literatury staje się we wspomnianych pracach jedynie ciągiem chaotycznych zdarzeń: przeplatanką — chronologicznie, co prawda, uporządkowanych — publikacji poszczególnych myślicieli oraz mozaiką kolejnych wersji podręczników i programów nauczania.

Przedstawione powyżej uwagi skłaniają do stwierdzenia, że istnieje nagląca konieczność „uteoretycznienia” historii nauczania języka ojczystego. Zbyt często bowiem historia ta naśladuje (w sposób dla się urągający) średniowieczną annalistykę. Słowem, znawcy dziejów edukacji polonistycznej zbyt często zdają się nie mieć świadomości tego, że nie można utożsamiać:

- a) konstruowania nawocześnie pojętej syntezy historycznej ze spisywaniem kroniki¹²,
- b) tworzenia monografii poświęconej działalności tego czy innego luminarza nauki z układaniem mowy pogrzebowej lub z rejestrowaniem wspominków¹³.

* * *

*Kto powierzchownie sądzi,
pewnie pobłądzi*

Ludowe

Byłoby znacznym uproszczeniem twierdzić, iż znawcy dziejów nauczania literatury zajmują się jedynie chronologicznym zestawieniem faktów. Oto bowiem z dużym upodobaniem wdają się oni w analizę poglądów badaczy działających w przeszłości. Czynią to jednakże przy zastosowaniu analityczno-teologicznej procedury poznawczej¹⁴. Procedurę tę

¹⁰ Por. np. L. Słowiński, *Nauka literatury...*, op. cit.

¹¹ Z. Cackowski, *Ciągłość i nieciągłość ludzkiego poznania*. „Studia Filozoficzne” 1977, nr 2, s. 5.

¹² Por. np. L. Słowiński, *Nauka literatury...*, op. cit.

¹³ Por. prace monograficzne zamieszczone w tomie *Z dziejów polonistyki...*, op. cit.

¹⁴ L. Althusser, *O młodym Marksie*. „Zeszyty Teoretyczno-Polityczne” 1961, nr 9.

postaram się pokrótce scharakteryzować. Wyjdę od stwierdzenia, iż analiza poglądów określonego badacza X przebiega w dwóch etapach. Etap pierwszy polega tu na wyodrębnianiu z koncepcji X-a szeregu elementów składowych. Elementy te zestawia się następnie z elementami i n n y c h (na ogół współczesnych historykowi) koncepcji. W etapie drugim natomiast ustala się — jak powiada L. Althusser — „tajny trybunał historii”, który na podstawie aktualnych norm orzeka o słuszności bądź mylności zapatrywań X-a¹⁵.

Stosowanie przedstawionego powyżej sposobu uprawiania nauki stwarza pozory rzetelnego (tym bardziej, że wzbogaconego krytycznym osądem przeszłości) badania historycznego. Są to jednakże, jako się rzekło, pozory i li tylko pozory. Już bowiem w pierwszym etapie takowych badań popełniany jest poważny anachronizm metodologiczny. Oto nie dostrzega się, że każda koncepcja stanowi zwartą całość, i to taką, że nie można od niej oddzielić jakiegoś elementu bez zmienienia jej sensu, a także bez przekształcenia sensu owego wydzielonego z niej składnika¹⁶. Jakiż walor poznawczy może mieć na przykład:

- a) krytykowanie K. Króla i J. Nitkowskiego za to, że pisana przez nich „Historia literatury polskiej” grzeszy przeładowaniem suchymi informacjami o pisarzach;
- b) gloryfikowanie I. Chrzanowskiego, który wyzbył się w swym podręczniku „balastu” informacji biograficznych?¹⁷

Z całą pewnością można stwierdzić, iż pierwszy zabieg badawczy godzien jest drugiego. Oba natomiast równie niewiele są warte. Poddaje się bowiem rozpatrywane publikacje wątpliwej jakości manipulacjom aksjologicznym bez uwzględnienia, że zachodzące między nimi różnice są efektem — najszerszej rzecz ujmując — przeobrażeń społecznej świadomości metodologiczno-teoretycznej, a zwłaszcza zmiany zapatrywań na:

- a) cele edukacji polonistycznej,
- b) metody nauczania i uczenia się literatury,
- c) metody badań literaturoznawczych.

Poważny anachronizm metodologiczny tkwi także u podstaw stosowania drugiego etapu procedury analityczno-teleologicznej. Jak łatwo zauważyć, dziejopisarze próbują tu częstokroć „odmierzać cudze czyny własną miarką”. W konsekwencji na prowadzonych przez nich badaniach historycznych zaczyna ciążyć a h i s t o r y z m. Przyjmują oni bowiem (najprawdopodobniej nieświadomie), iż poznanie naukowe od początku

¹⁵ Tamże, s. 5.

¹⁶ Tamże, s. 5.

¹⁷ W. Czerniewski, *Wartości podręczników literatury polskiej okresu międzywojennego*. (W:) W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień języka polskiego w klasach licealnych*. Warszawa 1960, s. 33–36.

swego istnienia zmierza do prawdy, której ostatecznym ukoronowaniem jest aktualny stan wiedzy.

Wspomnianemu ahistoryzmowi wiernie towarzyszy w pracach owych badaczy to, co J. Kmita nazywa aksjologią ukrytą. Zdaniem rzeczonego autora, odnośna aksjologia wywiera swe piętno na:

1. Dobrze analizowanych zjawisk historycznych. Kryterium wyboru stanowi aksjologiczne oszacowanie typów osobowości wychowanka oraz sposobów ich kształtowania. Wyodrębnia się te zjawiska, które podpadają pod aktualnie akcentowane przez badacza wartości pozytywne lub dezakceptowane przez niego wartości negatywne.
2. Tworzeniu z tych zjawisk ciągów historycznych. Chronologicznie uporządkowane zjawiska zestawia się dodatkowo w taki sposób, by ukazywały drogę wiodącą naukę a) aktualnie akceptowanej wartości pozytywnej bądź b) do wartości ocenianej negatywnie. W pierwszym przypadku mówi się na ogół o „rozwoju” koncepcji czy instytucji pedagogicznych, w drugim natomiast — o ich „rozkładzie”, „zierzchu” i „upadku”¹⁸.

Tworzenie konstrukcji rozwoju idei pedagogicznych (częstsze od dokonywania konstrukcji ich upadku) jest zaiste „wig-histerycznym”, jak się niekiedy powiada w naukoznawstwie, sposobem zgłębiania dziejów. Badacz koncentruje się tu bowiem wyłącznie na tych wydarzeniach, które doprowadziły do powstania akceptowanej przez niego wiedzy. Czcią otacza wszystkich, którzy wnieśli swą „cegiełkę” do wspaniałego gmachu „nowocześnie pojmowanej nauki”¹⁹. Tych natomiast, którzy nie kroczyli ową „jedynie słuszną” drogą, skłonny jest on uznać za głupców bądź też nikczemników. „I tak jak wigowski historyk zakłada, że każdy, kto przeciwstawiał się liberalnej reformie, musiał mieć na względzie raczej motywację egoistyczną, aniżeli troskę o prawa człowieka, tak (znawca dziejów nauki — dopisek mój L. J.) zakłada, że każdy, kto nie posuwa się w kierunku nowoczesnych (tj. poprawnych)

¹⁸ Por. J. Kmita, *Epistemologiczne przestanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*. „Badania Oświatowe” 1980, nr 3, s. 37.

¹⁹ Znamienne jest tu na przykład stanowisko B. Chrzastowskiej. Autorka wychodzi z założenia, że w dwudziestoleciu międzywojennym „znaleźć można z jednej strony tradycje, do których warto nawiązać, z drugiej — wyjaśnienie genetyczne obecnej sytuacji poetyki opisowej w szkole”. Wyodrębnia więc dwa typy koncepcji: a) koncepcję monograficzną i b) koncepcję preferującą nauczanie historii literatury. Rozpatrując pierwszą (tę, do której „warto nawiązać”), powiada o „nowatorstwie idei”, „prekursorskim charakterze”, „aktualności”. Analizując zaś drugą, posługuje się sformułowaniami typu: „regres”, „ciasny ideał wychowawczy”, „uporczywość trwania starych nawyków”. Por. B. Chrzastowska, *Koncepcje, programy, postulaty*. (W:) *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki w szkole*. Wrocław 1979.

idei, gdy wytyczono mu już drogę, postępuje zapewne w sposób nie-
obiektywny — nie przyjął on autentycznie naukowej metody”²⁰.

* * *

*Księgi są rezultatem nauk,
a nie nauki rezultatem ksiąg*
F. Bacon

*To nie empiryczne jednostki
tworzą historię nauki, choć
jej dialektyka realizuje się
w nich i ich praktyce*
A. Althusser

Badanie historii nauczania literatury skażone bywa także niekiedy i innym anachronizmem metodologicznym (właściwym — dodam — znacznej części prac poświęconych dziejom nauki). Uznaje się oto — jak powiada J. Kurowicki — że „poznanie posiada charakter społeczny, a z drugiej zaś strony, w analizach konkretnych, punktem wyjścia czyni się odosobnioną jednostkę lub zbiór jednostek, powiązanych co najwyżej instytucjonalnymi regułami uprawiania poznania”²¹. Innymi słowy, znawcy dziejów edukacji polonistycznej uznają częstokroć (w sposób znamieny dla tradycyjnych empirystów), że poznanie rozgrywa się w obrębie indywidualnych kontaktów poszczególnych jednostek z rzeczywistością²². Przyjmują więc (być może nieświadomie), że poznanie społeczne ma charakter wtórny wobec poznania indywidualnego. Zdają się zatem nie dostrzegać, iż „(...) jednostki, o których mówimy, że dokonały takiego czy innego odkrycia, urzeczywistniają w praktyce stosunki, które wykraczają daleko poza same te jednostki”²³.

II. O METODOLOGICZNYCH NIEDOSTATKACH PRAC TEORETYCZNYCH Z ZAKRESU DYDAKTYKI LITERATURY

*Filozofia jest tylko przez to
filozofia, że przeciwstawia się
rozsądkowi i tym bardziej
zdrowemu ludzkiemu rozsąd-
kowi*

G. W. Hegel

Termin „praca teoretyczna” często stosowany jest w dydaktyce literatury. I niejednokrotnie — nadużywany. Oto bowiem odnoszony on

²⁰ S. G. Brush, *Historia nauki — czy tylko dla dorosłych*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1976, z. 3-4, s. 438.

²¹ J. Kurowicki, *Podmiot zbiorowy a epistemologia*. „Studia Filozoficzne” 1973, nr 4, s. 142-143.

²² Znamienne jest tu stanowisko autorów rozpraw zamieszczonych w pracy pt. *Z dziejów polonistyki...*, op. cit.

²³ Cyt. za J. Kurowicki, *Podmiot zbiorowy...*, op. cit., s. 148.

bywa niekiedy do publikacji autorów, którzy utożsamiają pisarstwo metodyczne z:

- a) działalnością popularyzatorską o tematyce literackiej,
- b) wąskopraktycystyczną działalnością poradniczą²⁴.

Rzeczni autorzy albo a) zupełnie pomijają w swych opracowaniach wiedzę o procesach nauczania i uczenia się literatury, albo b) rejestrują jedynie wiedzę potoczną o tych procesach.

Zarówno zatem jedni, jak i drudzy skutecznie wypaczają sens uprawiania dydaktyki literatury. Z tym, że pierwsi czynią to skrupulatniej. Ich bowiem „dorobkiem teoretycznym” jest przede wszystkim — na co wielokrotnie już zwracano uwagę — wulgaryzacja dokonań nauk literaturoznawczych. Szczytowym natomiast „osiągnięciem metodologicznym” — konstrukcja (na wskroś dyletanckiej) koncepcji przekładu „treści naukowych” na „treści dydaktyczne”²⁵

Drudzy z wymienionych powyżej badaczy — rejestratorzy potocznego doświadczenia — niewiele ustępują pierwszym. Ich działalność naukowa ogranicza się na ogół do dostarczania nauczycielom opisów przeprowadzonych lekcji, charakterystyk wypróbowanych zabiegów dydaktycznych itp. Jest ona konsekwencją przyjęcia (nie twierdzą, że świadomego) trzech zasadniczych założeń metodologicznych, zgodnie z którymi:

- a) wiedza teoretyczna jest kontynuacją wiedzy potocznej (stanowi efekt systematyzacji i uogólniania wiedzy zdroworozsądkowej);
- b) zadaniem teorii jest opisywanie rzeczywistości;
- c) teoria powinna przedstawiać zjawiska takimi, jakie one są (powinna wiernie je opisywać).

Z punktu widzenia realizmu metodologicznego przedstawione wyżej założenia zdają się być nieco mylne:

1. Badacz-realista uznaje, że wiedza teoretyczna jest tym doskonalsza, im bardziej wykracza poza aktualną wiedzę potoczną (resp. im bardziej przeczy aktualnej wiedzy zdroworozsądkowej). Nauka jest bowiem — jak pisze L. Nowak — „(...) praktycznie bezużyteczna dopóty, dopóki w formie usystematyzowanej i uściślonej przekazuje to, co zdrowy rozsądek wie i bez niej”²⁶.
2. Rzecznik realizmu metodologicznego wychodzi z założenia, iż teoria musi zarówno opisywać prawidłowości, jak też je wyjaśniać.

²⁴ Por. uwagi U. Krauze, *Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole*. Warszawa 1982, a także W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury”, t. 1, Zielona Góra 1976.

²⁵ J. Ambroszko, *Niektóre problemy przekładu literaturoznawstwa na język nauki o literaturze w szkole*. (W:) *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*, op. cit., s. 37—49.

²⁶ L. Nowak, *Nauka i zdrowy rozsądek*. „Nurt” 1973, nr 4, s. 1.

Po wtóre, uważa on, że teoria powinna być nie biernym obserwatorem doświadczenia społecznego, lecz jego (tj. doświadczenia) efektywnym planistą. Że powinna ona nie tylko odpowiadać obiektywnym zapotrzebowaniom praktyki, lecz również zapotrzebowania te wyprzedzać²⁷.

3. Realista przyjmuje także, iż prawa i twierdzenia teoretyczne „(...) nie przedstawiają wiernie zjawisk i nie mają tego czynić, są natomiast świadomymi deformacjami tych zjawisk, a mają być deformacjami właściwymi — tak by (...) pominięte były wszystkie czynniki uboczne, a uwzględnione (...) wszystkie główne”²⁸.

Swoją drogą, uznaje on, iż o żadnym prawie naukowym nie można powiedzieć dosłownie, że opisuje realną prawidłowość. Prawo nie jest bowiem w stanie dokonywać takiego opisu (naukowy obraz świata stanowi zawsze jedynie mniej lub bardziej przybliżony odpowiednik rzeczywistości obiektywnej)²⁹.

Nim przejdę do dalszych rozważań, chciałbym zwrócić uwagę na fakt, iż ostatnimi czasy wśród rejestratorów potocznego doświadczenia dokonał się rozłam. Oto wyłoniła się spośród nich elitarna grupa „konceptualistów”. Reprezentują ją badacze rozpatrujący proces nauczania i uczenia się literatury z perspektywy teorii komunikacji. Rzeczeni badacze tkwią w przekonaniu, że ich poczynania naukowe odsłaniają przed dydaktyką literatury nowe, nieznane jej dotychczas, horyzonty. Trudno jednakże o bardziej mylny pogląd. Z całą pewnością nie odkryli oni „kamienia filozoficznego”. Powiem więcej, ich dziełem jest nie (jak im się wydaje) nowa koncepcja nauczania literatury, lecz nowy język służący do opisu procesu dydaktycznego³⁰. W swych pracach skupiają się oni przede wszystkim na ukazywaniu tego, w jaki sposób słowa z innych języków, w tym także z języka potocznego, mogą być przetłumaczone na ich język. Miast więc wzbogacać dydaktykę literatury, zarzucają ją jedynie coraz to nowymi terminami.

* * *

²⁷ J. Kmita, *Poznanie jako proces aktywnego odzwierciedlania rzeczywistości*. „Nurt” 1977, nr 5, s. 207—208.

²⁸ L. Nowak, *Rola abstrakcji i modeli teoretycznych w procesie poznania*. „Uurt” 1977, nr 5, s. 209.

²⁹ J. Kmita, *Poznawczy sens teorii*. „Nurt” 1971, nr 4, s. 34.

³⁰ Por. B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3; M. Inglot, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z dziedziny metodyki nauczania literatury*. (Zarys teorii postulowanego adresata). (W:) *Problematyka nauczania języka...*, op. cit.

*Nie ma bardziej praktycznej
rzeczy w świecie niż dobra
teoria*

F. C. Gauss

Myliłby się ten, kto by mniemał, iż między wspomnianymi badaczami, tj. między popularyzatorami osiągnięć literaturoznawstwa a rejestratorami nauczycielskich doświadczeń, panuje zgoda. Oto bowiem toczą oni ze sobą zaciekle spory. Przedmiotem ich polemik jest kwestia tego, kto powinien dostarczać nauczycielom wiedzy metodycznej. Zarówno ci pierwsi (przede wszystkim akademicy wykładowcy historii i teorii literatury), jak też ci ostatni (głównie działacze pedagogiczni z Instytutów Kształcenia Nauczycieli) z uporem i zapalczywością godną zaiste bohaterów „Monachomachii” bronią zdobytych w tym zakresie plenipotencji. Jednakże ani jedni, ani drudzy nie dostrzegają potrzeby konstrukcji teorii dydaktycznej. Uznają oni bowiem, iż teoria i praktyka bieżą różnymi drogami. Wszakże — jak powiada H. Bortnowski — to, co słuszne z punktu widzenia teoretycznego, łamie się w zbiorowym doświadczeniu³¹. Przekonanie o rozbracie teorii i praktyki podtrzymywane jest — dodam — przeświadczeniem o konieczności ścisłego rozgraniczenia sądów teoriopoznawczych i dyrektywalnych. Na przykład cytowany przed chwilą autor konstatuje: „W praktyce metodyka jest sumą przepisów i zaleceń (...), rzadko jest systemem teoretycznym, a jeśli nim jest, to przejście do praktyki stanowi najpoważniejszy problem (...)”³².

Warto zauważyć, iż zarówno pierwsze, jak i drugie z omawianych przeświadczeń jest dość rozpowszechnione. Oba natomiast są jednakowo mylne:

1. Należy uznać, iż teoria dydaktyczna, która nie umie pomóc praktyce, jest zupełnie pusta i bezużyteczna, ale trzeba również przyjąć, że praktyka, która nie zasada się na teorii, jest ślepa.
2. Związek między dyrektywami praktycznymi a twierdzeniami teoretycznymi jest bardziej ścisły, niż to się zwykło na ogół potocznie mniemać. Dyrektywy stanowią bowiem — jak wynika z badań W. Pasterniaka — jedynie efekt stylistycznych przekształceń pewnej, ściśle określonej, kategorii twierdzeń³³.

* * *

³¹ S. Bortnowski, *O słuszności i nielusności twierdzeń metodycznych*. „Polonistyka” 1982, nr 4, s. 284.

³² Tamże, s. 284.

³³ W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury*. Wprowadzenie (praca w druku).

*Człowiek jest z natury istotą metafizyczną i dumną
Posunął się aż tak daleko,
że sądzi, iż idealistyczne
twory jego umysłu (—)
należą także do
rzeczywistości.*

C. Bernard

Daleki od dokonania systematyzacji podstawowych anachronizmów metodologicznych, którymi napiętnowane są niejednokrotnie prace teoretyczne z zakresu dydaktyki literatury, chciałbym z kolei zwrócić uwagę na zjawisko szczególnie niepokojące. Polega ono na swego rodzaju izolacjonizmie badawczym. Jakże często — zauważmy — przedstawiciele rozpatrywanej dyscypliny naukowej okopują się (w sposób zresztą znamienny dla wielu humanistów)³⁴ w swych wąskich problemach badawczych, i to do tego stopnia, iż nie potrafią umiejscowić wyników swych dociekań w szerszych kontekstach poznawczych. Ich koncepcje pozbawione są warstw metateoretycznych³⁵. Określanie bowiem przyjmowanych perspektyw ontologicznych i metodologicznych uznają oni za zbytęfanonadę. Wolą więc pozostać skromni (wola nie „filozofować” podczas prowadzenia rzeczowych badań procesu dydaktycznego). Czy jednakże udaje im się ową skromność zachować? Z całą pewnością, nie. Wręcz przeciwnie, przyjmują oni postawy skrajnie egocentryczne: zachowują się tak, jak by dana im była możliwość formułowania sądów niezależnych od akceptowanych przez nich (w tym przypadku nieświadomie) stanowisk poznawczych.

* * *

*O co właściwie chodzi
w tzw. integracji nauk?*

Cz. Nowiński

Dydaktycy literatury popadają także niekiedy i w inną skrajność (biegunowo zresztą różną od poprzednio opisanej). W skrajność, którą z dumą nazywają integracją nauk. Owa integracja przybiera w ich pracach trojaką postać:

1. Najpowszechniej jest ona utożsamiana z redukcją dydaktyki literatury do innych dziedzin wiedzy (zwłaszcza do literaturoznawstwa)³⁶.
2. Częstokroć też pojmuje się ją jako a) eklektyczne zestawianie ze sobą wyników badań uzyskanych w obrębie poszczególnych dyscyplin

³⁴ Por. uwagi J. Kmity, *O potrzebach i warunkach integracji nauk*. „Nurt” 1973, nr 8.

³⁵ Pojęcie warstw teorii wprowadza K. B. Madsen w pracy pt. *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa 1980.

³⁶ Por. np. M. Inglot, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej*, op. cit.

lub jako b) mechaniczne wiązanie wszelkiej wiedzy na określony temat (bez względu na to, jakie wiedza ta kryje w sobie założenia teoretyczne).

Powyższe rozumienie integracji znamienne jest na przykład dla pracy Z. Urygi pt. *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Szczególnie jednakże negatywne piętno wywiera ono na podręcznikach szkolnych. Jak łatwo bowiem dostrzec, podręczniki przypominają bardziej — i to zarówno pod względem dydaktycznym, jak i literaturoznawczym — niestrawny pudding, aniżeli dzieło, któremu przyświecał jakiś zamysł konstrukcyjny.

3. W nowszych wreszcie ujęciach integracja rozumiana jest jako dążność do unifikacji istniejących współcześnie koncepcji nauczania i uczenia się literatury³⁷. Należy podkreślić, iż owa dążność uznawana jest niekiedy za symptom otwartości i plastyczności umysłów badaczy, którzy zdolni są stanowczo dystansować się od dogmatycznych sposobów traktowania poszczególnych orientacji. Nie dostrzega się więc, że wszelkiego rodzaju „kompilatorstwo teoretyczne” zamula raczej naukę, aniżeli ją rozjaśnia. Oto bowiem eklektycy, miast wypuklać różnice między koncepcjami (a co za tym idzie — nakłaniać pozostałych znawców nauki do podejmowania badań służących rozstrzygnięciu kwestii spornych), próbują różnice te przemilczać, tuszować i zacierać. Ich działalność sprzyja w efekcie utrzymywaniu się szeregu równoległych alternatywnych propozycji teoretycznych i przedteoretycznych (będącemu — jak konstatuje J. Kmita — „(—) oznaką sytuacji kryzysowych w danej dyscyplinie: tego, że cierpi ona na jakiś metodologiczny niedowład strukturalny”³⁸).

III. O METODOLOGICZNYCH NIEDOSTATKACH BADAŃ EMPIRYCZNYCH PROCESU NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY

*Dzięki doświadczeniu można
sprawdzić teorię, ale nie ma
drogi od doświadczenia do
zbudowania teorii*

A. Einstein

„W obrębie potocznego doświadczenia — pisze M. Ziółkowski — istnieją (...) takie przekonania, które są w pewnym sensie społecznie

³⁷ Znamienne jest tu stanowisko H. Kurczaba (*Problemy badawcze w dydaktyce literatury i języka polskiego*. „Polonistyka” 1982, nr 1). „Integracja różnorodnych koncepcji — pisze on — może sprzyjać zbudowaniu pełnej teorii nauczania i uczenia się adekwatnej do potrzeb wychowawczych i oświatowych” (s. 10).

³⁸ J. Kmita, *Anarchizm metodologiczny...*, op. cit.

przyjęte (...), mimo że nikt indywidualnie ich nie wyartykułował (...), ani nie zaakceptował"³⁹. Do grupy wspomnianych przekonań należą, jak się wydaje, poglądy na istotę konstrukcji teorii dydaktycznej. Uznaje się oto niekiedy, że teoria zawarta jest w faktach, z których należy ją tylko umiejętnie wydobyć. Inaczej mówiąc, sądzi się, iż proces jej tworzenia polega na uogólnianiu wcześniej zebranych zdań spostrzeżeńowych.

Zapatrywania, o których tu mowa, znamienne są — by za daleko nie szukać — dla Z. Urygi. Zdaniem tego badacza dydaktyka literatury „powinna (...) — przez analizę kontaktowania się młodzieży z literaturą (...) — przygotowywać koncepcje nauczania, określać zasady doboru materiału i układu treści programowych nauczania”⁴⁰.

Przedstawiony powyżej pogląd jest wyrazem skrajnego hiperfaktualizmu. Zapomina się tu, że „(...) poznanie nie wywodzi się ani z samych wrażeń zmysłowych, ani ze spostrzeżeń, ale z czynności w całokształcie. Spostrzeżenia pełnią w nich tylko funkcję sygnalizacyjną (...)”⁴¹.

* * *

Jeśli poszukiwanie reguł empirycznej weryfikacji czy falsyfikacji praw nauki natrafia na nieprzezwyciężalne trudności, tworząc tym samym podłoże szerzenia się poglądów irracjonalistycznych, to należy zastanowić się nad tym, że być może źle formułujemy nasze problemy
W. Sady

W tej partii rozważań pragnę przyjrzeć się bliżej zapatrywaniom dydaktyków literatury na zagadnienie tzw. sprawdzania teorii naukowej w praktyce. Otóż, jak się wydaje, można mówić o dwóch zasadniczych typach poglądów na wspomnianą powyżej kwestię. Poglądy te ilustruje następujący schemat:

I. Teoria (koncepcja, prawo, twierdzenie) — Doświadczenie

³⁹ M. Ziółkowski, *O myśleniu potocznym*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 4, s. 104.

⁴⁰ Z. Uryga, *Odbiór liryki...*, op. cit., s. 10 (podkr. moje). Autor ten stwierdza też między innymi, że w jego pracy: „Refleksje i punkty widzenia ogólniejsze, a dotyczące sytuacji komunikacyjnych związanych z przeżywaniem i poznawaniem liryki przez młodzież, metod odbioru dzieł sztuki i naukowej odrębności rozważań dydaktycznych, formułowaliśmy jako rezultat zainteresowania problemem w trakcie prób empirycznego badania rzeczywistości szkolnej”.

⁴¹ J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*. Warszawa 1977, s. 76.

II. Teoria — Model (zespół modeli o wzrastającym stopniu uszczegółowienia) — Doświadczenie

Zwolennicy ujęcia pierwszego, a tych jest najwięcej, badają więc wprost — z pominięciem klasy modeli — związku teorii z empirią⁴². Uznają oni, że prawa (twierdzenia, hipotezy itp.) powinny być porównywane z wynikami obserwacji i na tej podstawie potwierdzane bądź obalane.

Powszechna niemalże akceptacja takowych zapatrywań nie oznacza jeszcze ich słuszności. Oto bowiem w świetle współczesnej wiedzy metodologicznej drugi z rozpatrywanych poglądów wydaje się być bardziej zasadny. Jego trafność potwierdzają między innymi szczegółowe rozważania W. Sadego, z których wynika, że tym, „(...) co porównuje się z rzeczywistością nie jest teoria, ale model sformułowany w języku tej teorii”⁴³. Sąd powyższy podziela również — jak przypuszczam — J. Kmita. W jego bowiem przekonaniu „(...) prawa teoretyczne odnoszą się wprawdzie do rzeczywistości obiektywnej, ale nie bezpośrednio, lecz za pośrednictwem naukowego obrazu świata”⁴⁴.

* * *

... techniczne trudności stosowania tego narzędzia badawczego, jakim jest metoda reprezentacyjna, mogą zmniejszyć efektywność badań, to też muszą być rozwiązane tak dobrze, jak tylko to jest możliwe

V. Barnett

Traktując rozpatrywaną przez siebie problematykę w sposób wybiórczy, chciałbym z kolei skoncentrować się na kwestii tzw. pobierania prób. O ile bowiem autorzy poszczególnych opracowań mniej czy bardziej udolnie podejmują i rozstrzygają problemy, np. technik pomiaru, wskaźników itp., o tyle zagadnienie określania metod reprezentacyjnych traktują oni częstokroć zupełnie dowolnie. Efektem tego stanu rzeczy jest to między innymi, że prowadzone przez nich (niejednokrotnie z dużym rozmachem) badania empiryczne mają nikłą wartość poznawczą. Trudno wszakże uznać za zbyt cenne badania tych osób, w stosunku do których istnieje „podejrzenie”, że nie są one właściwymi przedstawicielami populacji, którą reprezentują.

⁴² Czynią tak na przykład zwolennicy teorii nauczania uspołeczniającego literatury. Drugie z rozpatrywanych tu ujęć zainicjował W. Pasterniak.

⁴³ W. S a d e g o, *Co weryfikuje się w doświadczeniu. (W:) O swoistości uzasadniania wiedzy w różnych naukach*. Praca zbiorowa pod red. J. Sucha. Poznań 1980, s. 43.

⁴⁴ J. K m i t a, *Poznawczy sens teorii*, op. cit., s. 35.

Z tych to powodów w wątpliwość mogą być podane wyniki badań autora „Odbioru liryki w klasach maturalnych”. Wnikliwy czytelnik zawsze bowiem będzie mógł mieć zastrzeżenia w stosunku do tego, czy materiał empiryczny zebrany na podstawie badań młodzieży uczącej się „w trzech liceach ogólnokształcących (...) Krakowa i dwu liceach (...) na terenie średnich miast przemysłowych ówczesnego województwa krakowskiego” daje adekwatny obraz odbioru liryki przez uczniów kończących szkołę średnią⁴⁵.

Względy, o których pisałem powyżej, dyskwalifikują zupełnie (jedy-ny chyba w swoim rodzaju) sondaż, jaki został przeprowadzony onegdaj przez S. Bortnowskiego⁴⁶. Badania wspomnianego autora stanowią wręcz „kliniczny objaw” wypaczeń, do jakich doprowadzić może ignorowanie zagadnień doboru grup reprezentacyjnych. Swoją drogą, jakąż fantazją musi cechować się badacz, który na podstawie wypowiedzi przygodnie zagadniętych osób stara się orzekać o bezzasadności konstrukcji modeli czynnościowych w dydaktyce literatury?!

* * *

*Fascynacja liczbami jest jed-
nym z charakterystycznych
znamion współczesnego nam
społeczeństwa*

V. Barnett

Leży gdzieś głęboko w naturze człowieka to mianowicie, że lubi on liczyć. Krezusowi na przykład nie wystarcza świadomość posiadania znacznej fortuny. Zawsze bowiem pragnie on widzieć, ile ma pieniędzy i czy jest to suma większa, czy też mniejsza od tej, jaką dysponuje jego także majątny sąsiad. Liczby dają poczucie pewności siebie. I to nie tylko bogaczom, lecz również pracownikom nauki. Naukowiec jest zadowolony, gdy odkryje coś nowego. Jego szczęście sięga jednakże zenitu dopiero wówczas, jeśli uda mu się ująć swe ustalenia w postaci matematycznych formuł.

Na zakończenie niniejszego szkicu chciałbym więc bliżej przyrzeć się owym formułom i wykazać, że nie są one częstokroć wykładnikiem tak doskonałej precyzji badawczej, jak to się zwykło niekiedy potocznie mniemać. Spróbuję przeto wyeksponować pewne mankamenty niektó-

⁴⁵ Z. Uryga, *Odbiór liryki...*, op. cit., s. 43.

⁴⁶ S. Bortnowski, *O słuszności i nielusności twierdzeń...*, op. cit.

rych „zmatematyzowanych” zapisów, decydujące o tym, iż te zapisy nie są w stanie spełniać funkcji, jakie się im nieraz wyznacza⁴⁷.

Niedomaganie pierwsze. W piśmiennictwie dydaktycznym najczęściej używane są zapisy typu:

$$(q) \quad A = f\left(UT \frac{T_1}{T_2}\right)$$

gdzie:

- A — konkretną formą aktywności jednostki,
- U — możliwość usunięcia rozbieżności informacyjnej,
- T — trwałość modelu informacyjnego,
- $\frac{T_1}{T_2}$ — wielkość rozbieżności informacyjnej.

Najpowszechniejszym niedomaganiem tego rodzaju formuł jest to, że nie uwzględniają one niejednokrotnie niezmiernie istotnego czynnika, a mianowicie — czasu. Do wyjątków należą zapisy typu:

$$(s) \quad W = f(O, S, C)$$

gdzie:

- W — wyniki nauczania,
- D — działania dydaktyczne,
- S — warunki procesu dydaktycznego,
- C — czas.

Pomijanie wspomnianego wyżej elementu (czynnika czasu) jest konsekwencją milcząco przyjmowanego założenia o stabilności historycznej istotnych dla czynnika badanego. Oto we wzorze oznaczonym symbolem (q) nie respektuje się tego, że elementy $(U, T, \frac{T_1}{T_2})$ są zmienne historycznie; że są one zmienne nie w tym trywialnym sensie, iż w różnych momentach czasowych przybierają różną wartość, lecz w tym, że w różnym czasie rozmaicie oddziałują na czynnik (A).

Niedomaganie drugie. Stosowaniu formuł matematycznych towarzyszy częstokroć założenie o jednostronności oddziaływań czynników badanych. Posługując się wzorem $A = f(UT \frac{T_1}{T_2})$, skwapliwie uznajemy, iż aktywność jednostki (A) zależy od czynników $(U, T \text{ i } \frac{T_1}{T_2})$. Milcząco jednak przechodzimy niekiedy nad tym, że zachodzić mogą zależności odwrotne (że — na przykład — możliwość usunięcia rozbieżności informacyjnej (U) warunkowana jest w istotnej mierze wielkością aktywności jednostki (A)).

⁴⁷ Asumptu do powyższych uwag dostarczyła mi praca pod red. J. Brzezińskiego, *Prawo i teoria. Przyczynek do marksistowskiej metodologii nauk*. „Studia Filozoficzne” 1975, nr 2.

Niedomaganie trzecie. Tkwi ono nie tyle w samych formułach matematycznych, co w sposobach posługiwania się nimi. Oto bowiem niewolnicy „metrofrenii” nie zawsze dostrzegają, że stosowanie formuł matematycznych ni krzty nie pomaga zrozumieć świata. Zapisy funkcyjne niczego wszakże nie wyjaśniają. Są one jedynie opisem zjawisk, tyle że dokonywanym w matematycznym języku.

ON METHODOLOGICAL ANACHRONISMS IN WORKS ON DIDACTICS OF LITERATURE

LESZEK JAZOWNIK

S u m m a r y

The article is devoted to the problems of antipositivistic turning point in the didactics of literature. Its aim is to reconstruct certain views, which seem to prevail nowadays, on the methodological status of this branch of didactics. Representing traditional empirism and naturalism, these views are subject to critical analysis in the present paper.

Transled by Ryszard Wilk