

Dydaktyka literatury jako nauka

* WOJCIECH PASTERIAK

WSP Zielona Góra

II

Dydaktykom szczegółowym, w tym także dydaktyce literatury, odmawia się niekiedy rangi samodzielnych dyscyplin naukowych. Jednak coraz powszechniejszy staje się pogląd, według którego dydaktyki szczegółowe są naukowymi teoriami nauczania i uczenia się¹. Niegdyś kwestionowano naukowość wszelkich dyscyplin humanistycznych, przeciwstawiając je matematyce i naukom przyrodniczym. Historia nauki poucza, że wszelkie nowo powstające dyscypliny naukowe, a jest ich obecnie około 1400—1800², z pewnym trudem i nie w jednakowym czasie zdobywały sobie uznanie. Zależy ono od wielu czynników tkwiących niejako w samej dyscyplinie naukowej, jak też poza nią. Z punktu widzenia kryterium instytucjonalno-kulturowego samodzielność jej może być rozpatrywana ze względu na:

- a) normy i wzorce postępowania badawczego, stopień ich skodyfikowania i sformalizowania,
- b) funkcje społeczne,
- c) więź instytucjonalną,
- d) więź personalną między uczonymi danej dyscypliny,
- e) formalnoprawny status grupy reprezentującej dyscyplinę naukową,
- f) instrumentalne zasoby środków technicznych, którymi dysponuje dana nauka³.

Najczęściej akceptuje się stanowisko, że nauka to przede wszystkim metoda. Nie można mówić o samodzielności określonej dyscypliny naukowej, gdy nie ma ona własnych metod postępowania badawczego. Ale w istocie niewiele dyscyplin naukowych, dziś uznanych, ma własne, autonomiczne metody badań. Okazuje się, że „pewne typy zabiegów poznawczych występują we wszystkich naukach i odgrywają w nich tę samą rolę, niektóre zaś w jednych naukach występują, a w innych nie, lub

¹ Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, s. 12.

² Por. Z. Kowalewski, *Zmiany w strukturze nauki*. (W:) Powstawanie nowych dyscyplin naukowych. Materiały z posiedzeń konwersatorium naukoznawczego Polskiej Akademii Nauk. Wrocław 1973.

³ Por. Z. Kowalewski, *op. cit.*, s. 212.

odgrywają pewną rolę w jednych, a inną w drugich"⁴. Występują procesy adaptacji, krzyżowania, modyfikowania i łączenia metod badań naukowych ze względu na takie lub inne cele badawcze, stawiane niekiedy na granicy wielu nauk. Przykładowo można wskazać, że współczesna socjologia przyznaje się między innymi do takich metod postępowania naukowego, jak wywiad, obserwacja, analiza dokumentów, eksperyment, metody indukcyjne, abstrahowanie, idealizacja⁵. Metody te uznaje wszakże za swoje własne pedagogika i psychologia. Metody statystyczne i metody logiki matematycznej znajdują zastosowanie w wielu dyscyplinach naukowych.

Również zakres badań wyznaczony taką czy inną klasyfikacją nauk ma charakter umowny, gdy tymczasem nauka jest faktem historyczno-dialektycznym, procesem. W naukach społecznych oznaczanie wyraźnych granic między nimi wiąże się ściśle z problemami zastosowania wyników badań. Trafne wydaje się spostrzeżenie S. Kozyra-Kowalskiego, który pisze:

„Im mniej jakiś kierunek w nauce o społeczeństwie jest zaabsorbowany problemem praktycznego zastosowania wyników badań, im bardziej skłonny jest utożsamiać naukę z akademicką, instytucjonalną formą jej nauczania i uprawiania, tym większą wagę przedstawiciele tego kierunku przywiązują do wytyczenia wyraźnych linii demarkacyjnych pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami humanistyki”⁶.

Dydaktyka literatury jest i merytorycznie, i metodologicznie powiązana — jak zobaczymy — z wieloma dyscyplinami naukowymi, co nie znaczy, iż nie ma ona cech wyróżniających, odrębnych zarówno gdy idzie o przedmiot, jak i metody badań. Pogłębiającej się specjalizacji w nauce towarzyszą tendencje integracyjne, tak znamienne dla naszych czasów. Najważniejsze z naukowego punktu widzenia problemy formułowane są „na styku” różnych dyscyplin, nieraz wydawałoby się bardzo odległych.

DYDAKTYKA LITERATURY A LITERATUROZNAWSTWO

Naukowa dydaktyka literatury nie pojawiła się w ostatnich latach bujnego rozwoju nauk pedagogicznych. Jej narodziny przypadają — jak się zdaje, rzecz bowiem jest dyskusyjna — na koniec XIX wieku. Już wtedy miała ona — historycznie rzecz biorąc — wartościowe osiągnięcia. Powołała ją do życia praktyka szkolna, potrzeby zrealizowania, zawsze historycznie zmiennych, celów kształcenia. To właśnie owe cele, formułowa-

⁴ K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*. Wyd. III. Warszawa 1975, s. 173.

⁵ Por. E. Hahn, *Materializm historyczny a socjologia marksistowska*. Warszawa 1974, s. 188 i nast.

⁶ S. Kozyra-Kowalski, *Max Weber a Karol Marks*. Warszawa 1967, s. 101.

ne odgórnie, za każdym razem decydowały i decydują zarówno o teoretycznym kształcie dydaktyki literatury jako nauki, jak i bezpośrednio o praktyce nauczania.

Dydaktyka literatury, korzystająca z osiągnięć wielu nauk, najsilniej była i jest powiązana z historią i teorią literatury, szerzej rzecz ujmując — literaturoznawstwem. Osiągnięcia literaturoznawstwa decydują w dużym stopniu o treściach nauczania, którymi zajmuje się między innymi dydaktyka literatury. Ale oczywiście nie na tym tylko polega ścisły związek między omawianymi dyscyplinami naukowymi. Chodzi głównie o swoisty — różnie rozumiany — związek metodologiczny. Jest on konsekwencją przyjęcia epistemologicznej tezy, mówiącej o potrzebie dostosowania metod poznawania do struktury przedmiotu poznania. W kręgu samych procesów dydaktycznych sprawę rozpatrując, wypada wskazać na coraz częściej wysuwany, słuszny postulat, według którego proces nauczania przypominać powinien proces badania naukowego. Metody postępowania badacza literatury naśladuje uczeń w innym jednak zakresie i innej skali trudności.

Merytoryczne i metodologiczne związki między dydaktyką literatury a literaturoznawstwem nie mogą jednak usprawiedliwiać niesłusznego stanowiska utożsamiania metodologii badań literaturoznawczych, a szczególnie teoretycznoliterackich, z metodologią badań dydaktyki literatury⁷. Błąd ten ma swoją wyraźną przyczynę. Wypada tutaj wskazać, że podporządkowaniu metodologicznemu, o którym tutaj mowa, towarzyszyło i wciąż towarzyszy swoiste podporządkowanie personalne. Oto autorami najwnikliwszych wypowiedzi na temat nauczania literatury w szkole byli między innymi historycy i teoretycy literatury wysokiej klasy: Wóycicki, Kleiner, Wyka, Krzyżanowski, Skwarczyńska, Danek, Libera, Jakubowski, Nowakowski. Na wielu wyższych uczelniach — przy wyjątkowo wielkich brakach specjalistów — kierownikami i pracownikami zakładów dydaktyki literatury i języka polskiego (zwanym także niekiedy zakładami metodyki nauczania literatury i języka polskiego) są dotąd historycy literatury i językoznawcy⁸.

Metodologiczne podporządkowanie dydaktyki literatury literaturoznawstwu było niegdyś historyczną prawidłowością, uwarunkowaną sła-

⁷ Stanowisko takie możemy spotkać w różnych pracach z zakresu dydaktyki literatury. Por. np. niektóre rozprawy w pracy zbiorowej pod red. W. Pasternika: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Rzeszów 1974.

⁸ Warto zauważyć, że jeden z najwybitniejszych polskich dydaktyków od lat wielokrotnie postulował potrzebę utworzenia w wyższych uczelniach katedr dydaktyk szczegółowych. Między innymi pisał: „Prace metodyczne prowadzone przez liczne placówki naukowe powinny spotkać się z większym niż dotąd zrozumieniem. W szczególności należy stworzyć przy uczelniach wyższych, a zwłaszcza we wszystkich uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych katedry dydaktyk szczegółowych, wykształcić liczną kadrę dydaktyków (...)”. W. Okoń, *Szkola a rozwój współczesnej nauki i techniki*. (W:) *Nowe tendencje w dydaktyce*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Wrocław 1973, s. 21.

bością w ogóle nauk pedagogicznych, a zwłaszcza dydaktyk szczegółowych, utożsamianych ze swego rodzaju poradnictwem dla nauczycieli, uprawianym z pozycji specjalisty przedmiotowca. Taka „orientacja metodologiczna”, która obecnie nie wytrzymuje krytyki, prowadziła do wielokrotnie ponawianych prób — niedostatecznie umotywowanych naukowo — zastosowania osiągnięć literaturoznawstwa w praktyce szkolnej na zasadzie „uprzystępnienia” wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej, zgodnie ze zdrowym rozsądkiem tego czy owego badacza lub nauczyciela. Koncentrowano się przy tym niemal wyłącznie na analizie dzieła literackiego, najczęściej nie nawiązując przy tym do osiągnięć najnowszych teorii literatury. Analiza dzieła literackiego stała się niemalże tematyczną obsesją wielu dydaktyków literatury. W niej upatrywano, a jeszcze często i obecnie upatruje się — jak świadczą o tym niektóre publikacje — niemal jedyny sens uprawiania dydaktyki literatury. Te analityczne, wąskopraktycystyczne i spekulatywne tendencje nie były najczęściej weryfikowane w praktyce. Izolowano się w mniejszym lub większym stopniu od osiągnięć psychologii, prakseologii, teorii kultury, pedagogiki, a nawet dydaktyki ogólnej. Wobec rozbieżności i znacznych różnic stanowisk w obrębie literaturoznawstwa prowadziło to do znacznego chaosu przy często powtarzającej się opinii specjalistów, w tym także literaturoznawców, iż zagadnienia szkolnej analizy dzieła literackiego są błędnie rozwiązywane.

[Jeśli krytycznie mówimy o tradycyjnej dydaktyce literatury, trzeba stwierdzić, że nie poświęcała ona większej uwagi naukowej teorii nauczania i uczenia się przedmiotu (teorię taką w rzeczywistości stanowiło literaturoznawstwo!) i zbyt często ograniczała się jedynie do sprawozdawczego ujmowania efektywności różnych manipulacji dydaktycznych, nie podejmując na ogół badań innowacyjnych.]

Znamienny też był stosunek niektórych — nielicznych zresztą — historyków literatury do dydaktyki literatury, odmawiający tej ostatniej już nie tylko rangi samodzielnej dyscypliny naukowej, lecz nawet potrzeby istnienia i prowadzenia badań. W kształceniu nauczycieli akcentowano jedynie potrzebę przygotowania merytorycznego, który to pogląd nie został do końca przewyciężony w dzisiejszych akademickich programach edukacji polonistów. Świadomość tę utrzymywała — zapewne nieświadomie — *Polonistyka*, jedyne, wielce zasłużone, ogólnopolskie czasopismo poświęcone dydaktyce literatury i języka polskiego, które do chwili obecnej odróżnia w sposób znamienny dwa działy w poszczególnych numerach periodyku: *Zagadnienia naukowe*, gdzie publikowane są prace historycznoliterackie i językoznawcze oraz *Metodyka nauczania*, gdzie publikowane są prace dydaktyczne, przy takim redakcyjnym zróżnicowaniu nie mogące rościć pretensji do naukowości. Wobec braku cza-

sopisma naukowego poświęconego dydaktyce literatury prace naukowe z tej dziedziny publikowane są w trudno dostępnych wydawnictwach uczelnianych i instytutowych.

Opisane tutaj tylko ogólnie zjawiska opóźniały rozwój naukowej dydaktyki literatury, ale nie mogły powstrzymać tego rozwoju. Hamowały go także inne czynniki, którymi wypada się z kolei zająć.

PRAKTYKA SZKOLNA A TEORIA DYDAKTYCZNA

W praktyce szkolnej wciąż dominuje herbartowski system nauczania, co wykazują wyraźnie badania dydaktyczne⁹. Ten stan rzeczy wyjaśnia wiele trudności, z jakimi spotyka się w swojej pracy teoretyk i nauczyciel praktyk.

Herbartowska oraz zbliżone do niej dydaktyki „pamięci” formułowały cele nauczania i uczenia się literatury w sposób jednostronny. Chodziło przede wszystkim o zapamiętanie pewnych faktów historycznoliterackich i literackich, życiorysów, programów artystycznych na pewnym tle społecznym i kulturowym oraz zrozumienie pojęć teoretycznoliterackich. Z teorii herbartowskiej wywodzące się inne, trafniejsze koncepcje wiązały zapamiętywanie i zrozumienie z wartościowaniem i owym — wspomnianym — kształceniem umiejętności analizy dzieła literackiego. Podkreślano także potrzebę eksponowania dzieł sztuki i ich — bliżej nieokreślonego — estetycznego przeżywania.

W tak zorientowanej dydaktyce nauczanie literatury nie stanowiło zbyt wielkiej trudności dla wysokiej klasy specjalisty historyka literatury. Powiedzmy inaczej: nauczyciel dobrze przygotowany merytorycznie mógł w miarę skutecznie realizować dość wąsko zakreślone cele nauczania i uczenia się przedmiotu posługując się głównie niezbyt skomplikowanymi metodami podającymi, heurezą oraz eksponującymi.

Nowe sformułowanie celów kształcenia i wychowania w pedagogice socjalistycznej, nawiązujące do wybitnych osiągnięć pedagogów bliższej i dalszej przeszłości musiało spowodować zasadniczą zmianę w metodach, zasadach i środkach nauczania, całej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Było to, wciąż doskonałe, sformułowanie bogatsze, rozwijające postulat wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów. Twórczo nawiązując do dawnych i współczesnych systemów dydaktycznych (herbartyzm, aktywizm, strukturalizm, operacjonizm) powstały w Polsce — zaledwie w ciągu lat kilkunastu — nowe teorie ogólnodydaktycz-

⁹ Por. badania K. Lecha i H. Muszyńskiego, a gdy idzie o nauczanie literatury pracę zbiorową: *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*. Rzeszów 1970.

ne: J. Barteckiego, K. Lecha, W. Okonia, E. Fleminga i — ostatnio — koncepcja nauczania uspołeczniającego H. Muszyńskiego¹⁰. Pokazują one dobitnie, jak realizacja na nowo sformułowanych celów kształcenia i wychowania¹¹ staje się zadaniem bardzo złożonym, wymagającym nie tylko rozległej i głębokiej wiedzy, ale także opanowania wielu skomplikowanych i trudnych do wyuczenia się umiejętności dydaktycznych. Nowoczesna dydaktyka nakazuje, by nauczaniu towarzyszyło uczenie się, nieustanne przygotowanie do samokształcenia, wychowanie do aktywnego życia w społeczeństwie socjalistycznym. W procesach tych realizowane są dyrektywy zarówno instrumentalnego, jak i kierunkowego rozwoju osobowości uczniów. Wielkiego znaczenia nabierają problemy strukturalizacji materiału nauczania, motywacji i indywidualizacji procesu dydaktycznego, współdziałania w nim uczniów, wychowania i kształcenia pozaszkolnego, wielostronnego i ustawicznego uczenia się, łączenia teorii z praktyką, tworzenia systemów doświadczeń uczniów, ekonomicznej organizacji pracy dydaktycznej.

Okazuje się, że tradycyjnie kształcony nauczyciel nie zawsze umie realizować te złożone zadania, że nawet intensywne doksztalcanie nie pozwala na całkowite wyeliminowanie dawnych nawyków i przyzwyczajzeń. Mamy tutaj do czynienia z dwoma co najmniej zjawiskami: świadomym trzymaniem się dawnych, w subiektywnym przekonaniu „lepszych” metod nauczania, przy mniejszej lub większej znajomości metod nowych, oraz — w drugim przypadku — z nieświadomym stosowaniem metod tradycyjnych, czemu towarzyszy błędne przekonanie nauczyciela, iż stosuje on metody nowoczesne, np. aktywizujące, gdy w rzeczywistości są to metody herbartowskie, np. podające. Zjawisko takie będziemy nazywać *negatywną transformacją dydaktyczną*¹².

Negatywnej transformacji dydaktycznej w praktyce szkolnej towarzyszą ujemne zjawiska w teorii dydaktycznej. Oto gwałtownym, można powiedzieć rewolucyjnym zmianom w dydaktyce ogólnej i pedagogice nie towarzyszyły i nie towarzyszą tak szybkie zmiany w dydaktykach szczegółowych. Wiele publikacji z tych dziedzin nie wychodzi poza dydaktykę

¹⁰ Polega ona — pisze zwięźle H. Muszyński — „na nadawaniu czynnościom przyswojenia przez uczniów wiedzy charakteru działań społecznie konstruktywnych, zarówno pod względem motywów, z jakich wypływają, jak i skutków, do których prowadzą”. H. Muszyński, *Ogólne założenia nauczania uspołeczniającego*. Życie Szkoły 1975, nr 2, s. 4.

¹¹ Literatura dotycząca celów kształcenia i wychowania jest dość obszerna. Do najcenniejszych prac należą: H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*. Warszawa 1972; W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967; B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1967; B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*. Warszawa 1967. Brak jest natomiast większych prac dotyczących celów nauczania i uczenia się literatury.

¹² Zwracał na nie uwagę — nie używając tego terminu — D. R. Green, pisząc, że „nauczyciel posiada jedynie ograniczoną zdolność do zmiany stosowanych przez siebie wzorów swego zachowania się wobec uczniów”. D. R. Green, *Psychologia szkolna*. Warszawa 1970, s. 190.

herbartowską. W zakresie dydaktyki literatury są to niektóre prace wąskopraktycystyczne, poradniki metodyczne i podręczniki, dodajmy — pisane nieraz przez wybitnych krytyków literackich i doświadczonych nauczycieli. To swoiste „firmowanie” znanymi nazwiskami prac dalekich od ujęć nowoczesnych utrzymywało tradycyjne podejście do nauczania literatury i hamowało proces popularyzacji osiągnięć nowoczesnych i wartościowych.

Zaznaczył się także wyraźnie brak kadry naukowej dydaktyków szczegółowych, słaba więź personalna między nimi, spowodowana m.in. brakiem bodaj jednego czasopisma naukowego. Te ujemne zjawiska są przewidywane.

DYDAKTYKA LITERATURY JAKO NAUKA PRAKTYCZNA

Mamy obecnie około 90 definicji nauki¹³, toczą się spory na temat jej zadań i funkcji, specjalizacji, integracji i klasyfikacji. Najogólniej dzieli się obecnie dyscypliny naukowe, nawiązując jeszcze do tradycji średnio-wieczna, na nauki teoretyczne (apraktyczne) i praktyczne. Podział ten budzi pewne zastrzeżenia¹⁴, ma przecież pewną wartość, nie tylko diagnostyczną, i jest z powodzeniem broniony.

„Nauka, która zajmuje się światem ludzkim, czyni to w trojakim aspekcie — pisze B. Suchodolski. Może stawiać pytania dotyczące istoty ludzkiej działalności społecznej i budować jej teorię, może zajmować się jej historią i może — wreszcie — podejmować problemy praktyczne organizacji i doskonalenia tej działalności. Teoria, historia, praktyka — oto trzy wielkie wymiary społecznego życia ludzi i trzy zasadnicze kierunki badań naukowych, dotyczących świata cywilizacji we wszystkich jego dziedzinach”¹⁵.

Dydaktyka literatury należy do nauk praktycznych, których istotę stanowi opracowywanie reguł mówiących o tym, „jak należy postępować, aby działać skutecznie”¹⁶. Podejmuje ona „problemy praktyczne organizacji i doskonalenia” nauczania i uczenia się literatury. Względy praktyczne zadecydowały i obecnie decydują o jej rozwoju. Działa tutaj — jak się zdaje — pewna ogólna prawidłowość. Badacze zajmujący się pow-

¹³ Por. H. Chołaj, *Ekonomiczne konsekwencje rozwoju współczesnej nauki*. Nauka Polska 1975, nr 2.

¹⁴ Por. A. Siemianowski, *W sprawie kryteriów podziału nauk empirycznych na teoretyczne i praktyczne*. *Studia Filozoficzne* 1973, nr 3, a także H. Stonert, *Charakterystyka twierdzeń nauk praktycznych w aspekcie metodologicznym*. *Prakseologia* 1967, nr 28. Wśród innych klasyfikacji nauk na szczególną uwagę zasługuje klasyfikacja dzieląca je na nauki dedukcyjne i indukcyjne. Por. K. Ajdukiewicz, op. cit.

¹⁵ B. Suchodolski, *Nauka a świadomość społeczna*. Wrocław 1974, s. 140.

¹⁶ A. Podgórecki, *Logika praktycznego działania*. (W:) Socjotechnika. Warszawa 1970, s. 14.

stawianiem nowych dyscyplin naukowych wskazują, jak niekiedy rodzi się przekonanie, że podjęcie określonych czynności praktycznych wymaga pewnego zasobu wiadomości teoretycznych, jak decyzje praktyczne muszą być poprzedzone rozstrzygnięciem pewnych zagadnień teoretycznych. Z tego sprzężenia między potrzebami praktyki a ich teoretycznym uzasadnieniem wyrastają — oczywiście nie jest to jedyny proces naukotwórczy — nowe dyscypliny naukowe. W naszym przypadku chodzi o teoretyczne uzasadnienie dyrektyw sprawnego nauczania i uczenia się literatury.

Tak więc określenie dydaktyki literatury jako nauki praktycznej nie oznacza bynajmniej — jak to niekiedy błędnie się sądzi — iż nie ma ona swojej teorii. Teoria naukowa nie tylko może, ale powinna kierować działaniem praktycznym. Jest to twierdzenie nie budzące zastrzeżeń¹⁷.

Skuteczne dyrektywy działania wymagają różnego rodzaju teoretycznego przygotowania. Między innymi chodzi tutaj o modelowanie określonych czynności nauczyciela i uczniów oraz konstrukcję twierdzeń idealizacyjnych¹⁸, ustalanie założeń oraz warunków optymalizacji działania, analizę wykonalności określonych działań praktycznych w różnych warunkach i czasie, przewidywanie ich przebiegu, stawianie hipotez co do ich skuteczności, formułowanie celów, planów działania i sposobów ich modyfikacji.

Rozwiązując te i inne teoretyczne zagadnienia korzysta dydaktyka literatury z osiągnięć — jak wspominaliśmy — wielu dyscyplin naukowych. Podstawą teoretyczną twierdzeń z zakresu dydaktyki literatury mogą być zarówno twierdzenia określonych nauk praktycznych o większym stopniu ogólności (zakresie), np. dydaktyki ogólnej, pedagogiki, prakseologii), jak też nauk apraktycznych, np. teorii literatury. Słuszne wobec tego wydaje się w pewnym stopniu twierdzenie, że nauki praktyczne składają się z twierdzeń będących dyrektywami praktycznymi bądź podstawami teoretycznymi tych dyrektyw, przy czym te podstawy nie są twierdzeniami nauk teoretycznych¹⁹. Podstawami teoretycznymi nauk praktycznych nie będącymi twierdzeniami nauk teoretycznych są właśnie dyrektywy nauk praktycznych o większym stopniu ogólności. Twierdzenie to jest wszakże słuszne tylko w pewnym stopniu, bowiem podstawami teoretycznymi dydaktyki literatury są również twierdzenia nauk teoretycznych, wśród których literaturoznawstwo zajmuje pierwszoplanowe miejsce.

¹⁷ Por. przedmowę J. Zieleniewskiego do materiałów na temat: *Zagadnienie przejścia od ogólnych twierdzeń teoretycznych do zaleceń praktycznych dotyczących sprawności działania*. *Prakseologia* 1967, nr 28.

¹⁸ Por. *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*. Praca zbiorowa pod red. J. Kmity. Poznań 1973.

¹⁹ H. Stonért, *op. cit.*

Wykorzystanie osiągnięć różnych dyscyplin naukowych jako podstawy teoretycznej twierdzeń z zakresu dydaktyki literatury nie oznacza metodologicznego utożsamiania się z tymi dyscyplinami naukowymi. Tak jak metodologia badań literackich nie może być metodologią badań dydaktyki literatury, tak też metodologie badań psychologicznych, ogólnodydaktycznych i innych nie mogą być jako takie metodologiami badań tejże dydaktyki literatury. Między tymi dyscyplinami naukowymi zachodzą zależności szczególnego rodzaju. Gdy idzie o nauki teoretyczne, w tym przede wszystkim historię i teorię literatury, dydaktyka opracowuje na podstawie osiągnięć tych nauk treści nauczania, a także metody dostosowane do struktury materiału nauczania. Natomiast gdy idzie o nauki praktyczne o większym stopniu ogólności, jest to przede wszystkim zależność metody postępowania naukowego. Tu i tam dominuje teleologiczny tok uprawiania badań, występują te same ogólne prawidłowości i zasady konstrukcji dyrektyw sprawnego działania.

Korzystając z osiągnięć merytorycznych i metodologicznych różnych dyscyplin naukowych zachowuje jednak dydaktyka literatury autonomię wynikającą z odrębnego przedmiotu badań, jakim jest nauczanie i uczenie się literatury. Cele nauczania tego przedmiotu różnią się od celów nauczania przedmiotu jakiegokolwiek innego. A inne cele i treści decydują o odrębności metod ich osiągnięcia. Twierdzenia dydaktyki literatury orzekają więc o tym, za pomocą jakich działań dydaktycznych można wywołać zmiany osobowościowe u uczniów, czyli zrealizować cele nauczania i uczenia się literatury w szkole. Podstawowym więc zadaniem tej dyscypliny naukowej jest więc konstruowanie optymalnych sposobów nauczania i uczenia się literatury. Formuła twierdzenia z zakresu tej nauki będzie następująca:

$$W = f(D, S, C)$$

gdzie:

- W — określa wyniki (cele) nauczania literatury,
- D — działania dydaktyczne,
- S — określoną sytuację dydaktyczną (warunki procesu dydaktycznego),
- C — czas trwania działań dydaktycznych.

Osiągnięcie takich to a takich wyników nauczania (W) wymaga stosowania określonych manipulacji dydaktycznych (D) w konkretnej sytuacji dydaktycznej (S) i w pewnym czasie (C) przy założeniu, że manipulacje D w warunkach S i w czasie C pozwolą osiągnąć wyniki W. Cele nauczania i uczenia się literatury są więc funkcją manipulacji dydaktycznych, sytuacji oraz czasu. Przyjmuje się przy tym szereg założeń idealizacyjnych, że wszelkie czynniki uboczne, które zawsze w pewnym

stopniu modyfikują proces dydaktyczny i jego rezultaty, osobowość nauczyciela i osobowość ucznia nie wpływają na działania dydaktyczne, przebiegające w sytuacji standardowej²⁰.

Twierdzenia dydaktyki literatury o wysokim stopniu idealizacji ulegają w procesie badawczym stopniowej konkretyzacji, uściśleniu, stają się tym samym bardziej złożone i coraz wnikliwiej ukazujące zależności, w jakich uwikłane są procesy nauczania literatury. Taka konkretyzacja nie jest możliwa bez przyjęcia dyrektywy holizmu metodologicznego, to jest rozpatrywania zjawisk dydaktycznych po uprzednim zbadaniu, jak funkcjonują one w szerszych całościach.

Czy dydaktyka literatury powinna spełniać tylko to jedno zadanie, tzn. opracowywać optymalne sposoby organizacji i doskonalenia procesu nauczania i uczenia się literatury? Bez wątpienia jest to jej zadanie główne, ale przecież nie jedyne, gdyż granice między dyscyplinami naukowymi są obecnie płynne. Dwa inne zadania możemy tutaj wymienić — badanie praktyki szkolnej we wszystkich jej przejawach i badanie historii tej dyscypliny naukowej.

H. Muszyński przekonująco omówił w swoich pracach dwie podstawowe strategie badań pedagogicznych: teleologiczną, stosując którą badacz wychodzi z góry od wartościowych stanów rzeczy (celów) i dąży do ustalenia warunków skutecznej ich realizacji, oraz obiektywistyczną, zajmującą się opisem rzeczywistości badanej²¹. Swoistą cechą nauk pedagogicznych jako nauk praktycznych jest strategia teleologiczna. Jej też powinna być podporządkowana strategia obiektywistyczna, opis bowiem zastanych stanów rzeczy stanowić powinien jeden z punktów wyjścia doskonalenia tych stanów. Refleksja nad tym: jak jest? powinna być powiązana z refleksją: jak być powinno?

Odpowiedź na to ostatnie pytanie, wyznaczające zasadniczy kierunek badań nauk praktycznych, nie jest wszakże możliwa bez przyjęcia aksjologicznego punktu widzenia. Dydaktyka literatury, podobnie jak inne nauki pedagogiczne, jest i będzie ściśle powiązana z ideologią, akceptować określony system wartości, określone cele rozwoju społecznego. „Im bardziej nauki przyrodnicze i nauki społeczne — pisze wybitny pedagog — będą sterować ku prakseologicznym i pragmatycznym celom, tym wyraźniej uwydatniać się będzie potrzeba twierdzeń o człowieku, o kulturze, o wartościach życia. Bowiern organizacja praktyki materialnej i społecznej wymaga akceptowania wartości humanistycznych”²².

²⁰ W dużym stopniu korzystam tutaj z rozwiązań metodologicznych H. Muszyńskiego, *Idealizacja i konkretyzacja w pedagogice*. (W:) *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*, op. cit.

²¹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971.

²² B. Suchodolski, op. cit., s. 39.

WERYFIKACJA TEORII DYDAKTYCZNEJ

Warunkiem rozwoju danej gałęzi wiedzy jest — jak wiadomo — tworzenie naukowych teorii. Przy czym powinna występować tendencja do formułowania praw i teorii coraz ogólniejszych, o coraz to bogatszych zastosowaniach²³. Takie bowiem teorie są najbardziej prawdopodobne.

Ważnym zadaniem jest problem weryfikacji teorii naukowych. Ranga jego nie maleje w naukach pedagogicznych. Wyróżnia się dwa rodzaje — ujmując rzecz najogólniej — sprawdzania teorii naukowej: pozytywne i negatywne. Gdy sprawdzanie pozytywne jest całkowite, nazywa się je niekiedy weryfikacją, a gdy częściowe — konfirmacją. Upraszczając zagadnienie w jednym i drugim przypadku używam terminu weryfikacja.

Nie wnikając w spory między zwolennikami indukcjonizmu i hipotezizmu, jak też w skomplikowane zagadnienia metodologiczne związane z weryfikowaniem czy falsyfikowaniem naukowych teorii²⁴, należy zwrócić uwagę na szczególne trudności weryfikowania i wdrażania teorii pedagogicznych, w tym także dydaktycznych, do praktyki szkolnej. Proces tego wdrażania i weryfikacji jest bardzo rozciągnięty w czasie, a wyniki nie zawsze budzą pełne zadowolenie. Tak było — by posłużyć się konkretnym przykładem — z systemem dydaktycznym K. Lecha. Zjawisko to wynika przede wszystkim ze złożonej procedury weryfikacyjnej.

Negatywny wynik doświadczalny, a nawet zbiór takich wyników nie obala jeszcze teorii. „Idzie tu nie tylko o to — pisze znawca tych zagadnień — że zarówno obserwacje, jak i przewidywania mają charakter przybliżony i że prognozy są oparte zazwyczaj na wielu prawach, tak iż sprawdzamy zwykle nie poszczególne prawa, lecz całą wykorzystaną w procesie prognozowania wiedzę teoretyczną i empiryczną (co sprawia, że decyzja, w którym miejscu należy wprowadzić zmiany, jest zazwyczaj bardzo skomplikowana i zarazem mniej lub bardziej arbitralna i ryzykowna), lecz również o to, że sprawdzanie wszelkich twierdzeń — nawet zdawałoby się czysto obserwacyjnych — ma po części charakter teoretyczny”²⁵.

W badaniach dydaktycznych nie zawsze mamy do czynienia ze zjawiskami bezpośrednio obserwowanymi. Trudności weryfikacyjne płyną także z kłopotów skonstruowania niezawodnych teorii pomiaru dydaktycznego. Zwykle z góry zakładamy, że przyjmowane w badaniach weryfikacyjnych środki pomiaru oparte są na prawdziwej teorii ich funkcjonowania.

²³ Por. J. S u c h, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975, s. 176.

²⁴ Omawia je wnikliwie J. S u c h. Tamże.

²⁵ Tamże, s. 206.

Metodolog zwraca uwagę na fakt, że dla pewnej skończonej ilości faktów potwierdzających daną teorię, pozostaje wiele możliwych do pogodzenia z tymi faktami hipotez, stąd ze sformułowanych hipotez doświadczenia nie zawsze pozwalają na wyeliminowanie ich wszystkich czy też ich potwierdzenie²⁶. „Poza tym istnieje zawsze nieskończenie wiele możliwości sformułowania nowych hipotez, zgodnych ze wszystkimi znanymi faktami”²⁷. Łatwiej obalać hipotezy fałszywe niż znaleźć potwierdzenie dla prawdziwych.

W takiej sytuacji znacznych trudności metodologicznych, które tutaj tylko bardzo szkicowo zostały zasygnalizowane na podstawie cytowanej pracy J. Sucha, na wnikliwe rozpatrzenie i poparcie zasługuje propozycja R. Szulca, który powołując się na badania francuskie²⁸, proponuje swego rodzaju skrócony model przejścia od teorii do praktyki szkolnej. Wychodząc z założenia, że w warunkach funkcjonowania oświaty możliwość przeprowadzenia badań podstawowych „praktycznie nie istnieje” bądź też pochłania wielką ilość czasu, przez co najwartościowsze wyniki badań dezaktualizują się w chwili ich ukończenia, proponuje rozwiązanie, „w którym praktyczna stymulacja zmian — oparta nawet na niedokładnych rozeznaniach faktycznych — poprzedzałaby podejmowanie jakichkolwiek badań, a jednocześnie dostosowywałaby ich treść oraz kierunek do wcześniej podjętych decyzji praktycznych”²⁹.

Nauki pedagogiczne, będąc naukami praktycznymi, w większym stopniu niż dotychczas powinny oddziaływać na praktykę wychowania i nauczania poprzez wyraźne skrócenie dystansu między powstaniem teorii a jej zastosowaniem.

Z zagadnieniem tym wiąże się niebagatelny problem przełożenia teorii dydaktycznej na język konkretnych działań nauczyciela i uczniów. Częste utyskiwania teoretyków i wyraźne niezadowolenie nauczycieli praktyków wskazuje na jego rzeczywistą rangę. Jeśli stwierdzamy, że proces nauczania w naszych szkołach wciąż ma charakter tradycyjny mimo ogromnego rozwoju teorii dydaktycznych i pedagogicznych w ostatnich latach, to łatwo postawić zarzut małej ich skuteczności, a nawet znacznej izolacji od praktyki szkolnej.

Omawianą sytuację należy jednak przede wszystkim powiązać ze stanem, dorobkiem i funkcją dydaktyk szczegółowych jako dyscyplin naukowych, a więc tych nauk pedagogicznych, które z natury rzeczy stoją czy też powinny stać najbliżej praktyki szkolnej. Są to bowiem nauki

²⁶ Tamże, s. 207.

²⁷ Tamże, s. 207.

²⁸ Chodzi tu o pracę: *Politiques déuseignement pour la décennie 1970/80. Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement*. Cz. 2. Paris 1971.

²⁹ R. Szulc, *Nauka a proces planowych zmian w oświacie*. (W:) Z badań nad społeczną

prakseologiczne o najmniejszym w rodzinie nauk pedagogicznych (nie bierzemy tutaj pod uwagę metodyk wychowania) stopniu ogólności, toteż wypracowane przez nie dyrektywy postępowania są najbardziej operatywne. Niestety, ich rozwój — jak widzieliśmy — jest zbyt powolny, co jest jednym z najistotniejszych hamulców postępu w szkolnictwie.

Wiedza z zakresu dydaktyk szczegółowych, w tym także dydaktyki literatury, ma największe szanse stać się „gorącą” wiedzą nauczycieli, a więc ich — jak by powiedział Z. Mysłakowski — „przeżytym doświadczeniem”. Stoi ona najbliżej ich codziennych praktyk, codziennego działania. J. Kozielski trafnie stwierdza, że „wiedza naukowa jest systemem twierdzeń ogólnych, których nie można bezpośrednio wykorzystać w praktyce. Aby ją wykorzystać — dodaje — trzeba najpierw stworzyć tak zwaną technologię zachowania, trzeba przełożyć ogólne twierdzenia na język zastosowań”³⁰. Uczynić to mogą dydaktyki szczegółowe.

Weryfikacja bardzo ogólnych teorii dydaktycznych, typu „system nauczania K. Lecha” czy tzw. „zintegrowany system nauczania E. Fleminga” jest — pomijając względy metodologiczne wyżej omówione — niesłychanie trudna. Wymaga bowiem uprzedniego dostosowania, rozwinięcia, skonkretyzowania dyrektyw ogólnych w ramach teorii nauczania poszczególnych przedmiotów, a następnie weryfikowania i wdrażania owych dyrektyw szczegółowych, operatywnych. Tak więc weryfikacja bardzo ogólnych teorii dydaktycznych przypomina zabieg weryfikacji prakseologii, którego to zabiegu badawczego nikt dotąd nie podjął...

Wszelkie zabiegi weryfikacyjne teorii dydaktycznych wiążą się ściśle z przyjęciem takiej czy innej teorii osobowości, która stanowi przecież jedynie pewien konstrukt myślowy. W tej dziedzinie nie ma zgodności wśród psychologów³¹.

Zwróćmy jeszcze uwagę na fakt, że żadna teoria nie zgadza się ze wszystkimi znanymi faktami i nie wyjaśnia wszystkich zjawisk. Toteż z punktu widzenia postępu danej dyscypliny naukowej „wykazywanie zgodności teorii z wynikami obserwacji i eksperymentów, stanowiąc istotny składnik procedury sprawdzania praw i teorii, nie jest jedynym, czy nawet najważniejszym (podkr. W. P.) celem dążeń uczonego w procesie sprawdzania istniejącej wiedzy; że nie mniejsze znaczenie dla rozwoju nauki posiada usilne i rzetelne dążenie do wykrycia takich niezgodności teorii z faktami, które nie mogą być przewyciężone bez modyfikacji lub odrzucenia któregoś z istniejących systemów teoretycz-

funkcją nauki. Praca zbiorowa pod red. Z. Kowalewskiego. Wrocław 1974, s. 140.

³⁰ J. Kozielski, *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa 1975, s. 305.

³¹ Stan badań i różnice poglądów w tej sprawie dobrze przedstawia W. Łukaszewski, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974.

nych”³². W procesie tym skuteczny jest zabieg krytyki teorii z punktu widzenia teorii innych, alternatywnych³³.

Inne teorie mogą także pełnić istotne funkcje weryfikacyjne wtedy, gdy zostanie z nimi połączona weryfikowana teoria. Zwłaszcza chodzi tutaj o połączenie teorii dydaktycznych z teoriami bardziej rozległymi, co prowadzi do sprawdzenia teorii na bardziej zróżnicowanym i szerszym materiale. Toteż włączenie teorii nauczania i uczenia się literatury w różne teorie ogólnodydaktyczne wydaje się zabiegiem słusznym dla sprawdzenia ich trafności. Toż samo można powiedzieć w odniesieniu do innych teorii prakseologicznych.

Jakkolwiek wielość teorii dydaktycznych jest nie tylko możliwa, lecz ze wszech miar pożądana, to wszystkie one podporządkowane być muszą jednej ideologii, jaką w społeczeństwie socjalistycznym jest marksizm.

Tworzenie naukowych teorii nauczania i uczenia się literatury — podobnie jak naukowych teorii nauczania innych przedmiotów — jest zadaniem szczególnie pilnym w chwili obecnej, gdy zostało podjęte dzieło gigantycznej reformy oświatowej w naszym kraju. Dydaktyki szczegółowe, stojąc najbliżej praktyki nauczycielskiej, mają tutaj jedną z największych ról do spełnienia. Posiadając dużą wartość praktyczną, predyktywną i eksplanacyjną, muszą najszybciej uwolnić się od wieloletnich nawyków wąskopraktycystycznych, naiwnego poradnictwa i postulatyzmu. Powinna nastąpić integracja badań, tak dotąd rozproszonych, oraz ich centralizacja, intensywniejszy niż dotąd rozwój kadry naukowej.

Jeśli przedstawioną w tej rozprawie diagnozę i refleksję metodologiczną uznamy — przynajmniej w części — za słuszną, wynika z niej co najmniej jeden generalny wniosek. Konieczne jest mianowicie dalsze metodologiczne samookreślenie dydaktyki literatury jako nauki praktycznej i granicznej, integrującej osiągnięcia wielu dyscyplin naukowych, ale mającej własny wyraźnie wyodrębniony przedmiot i autonomiczne metody badań. Tylko wyraźny postęp metodologiczny umożliwi sprawne prowadzenie badań empirycznych, których niedostatek i potrzeby są wyraźnie odczuwane.

³² J. Such, op. cit., s. 228.

³³ Por. K. Zamara, *Metodologiczne znaczenie sporu o status poznawczy teorii*. Warszawa 1974.

LITERATURE DIDACTICS AS A SCIENCE

* WOJCIECH PASTERIAK

S u m m a r y

This paper demonstrates the independence of literature didactics and what it is based on as a branch which has just been developing as a separate science. A connection is shown between literature didactics and other sciences such as the theory of literature, psychology, praxiology, general didactics and aesthetics. The author points out the inaccurate opinion according to which the study of the theory of literature methodology is identified with the study of literature didactics methodology.

The connection between didactic theory and school practice is discussed in this paper. Literature didactics is an efficient teaching theory of a definite school subject (literature), so it is easier for the teacher to benefit from it than from the theories of general didactics. The essential assignment of literature didactics is the best arrangement of didactic procedure, the best methods of the teaching and learning of literature. Referring to the opinions of H. Muszyński, the author introduces a fundamental formula of statement according to that scientific branch:

$$W = f (D, S, C)$$

where W — denotes results (aims) of literature teaching, D — didactic activity, S — a specific didactic situation (the conditions of didactic process), C — the length of time of didactic activities.

Translated by Krystyna Berezowska