

ZAGADNIENIA METODOLOGICZNE

Systemowe nauczanie literatury a integracyjne tendencje w nauce

* WOJCIECH PASTERNAK
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Zielonej Górze

Sprawdzanie poglądów teoretycznych nigdy nie powinno przebiegać atomistycznie, w izolacji, lecz zawsze w zestawieniu z poglądami konkurującymi¹. Postawioną w pracy hipotezę o konieczności nauczania systemowego wypada więc rozpatrzyć łącznie z hipotezą o potrzebie nauczania asystemowego. Ale nie tylko z tych względów metodologicznych pytanie to nie ma charakteru retorycznego. Istnieją nadto także ważne powody teoretyczne i praktyczne.

Wprawdzie we współczesnej myśli dydaktycznej, a także w psychologii przyjęto, zaakceptowano i w znacznym stopniu zweryfikowano pogląd o systemotwórczym charakterze czynności uczenia się, to jednak — z różnych przyczyn — w praktyce nauczania literatury, a także w niektórych teoretycznych ujęciach, zaznacza się, nienowa zresztą, tendencja do rozwiązań asystemowych. Na pierwszy rzut oka jest to zjawisko niemal paradoksalne. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę *tradycje* rozwoju dydaktyki literatury w Polsce, wtedy wyda się ono w znacznym stopniu zrozumiałe. Wyjaśnienie tego osobliwego fenomenu wypada poprzedzić związłym — tymczasem wstępnym — przedstawieniem sposobów rozumienia systemowości w nauczaniu.

1. ISTOTA I RÓŻNE SPOSOBY ROZUMIENIA SYSTEMOWOŚCI W NAUCZANIU

W najogólniejszym ujęciu istota nauczania systemowego polega na konsekwentnym stosowaniu takich metod nauczania, które optymalnie sprzyjałyby organizacji (wiązananiu) wiedzy nowo zdobywanej, wiązananiu jej z dotychczasowymi doświadczeniami uczniów i stosowaniu w praktyce². Nauczanie asystemowe natomiast nie posiada tych właściwości, nie sprzyja organizacji wiedzy i stosowaniu jej w praktyce.

¹ Por. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975.

² Można więc mówić o trzech podstawowych wskaźnikach nauczania systemowego: organizacji doświadczeń nowo zdobywanych, wiązananiu doświadczeń nowych z dotychczasowymi,

O systemowości w nauczaniu można mówić w dwojakim sensie: *metrycznym* i *czynnościowym*. W pierwszym sensie systemowość dotyczy treści nauczania, w drugim czynności dydaktycznych. Treści nauczania, programy, podręczniki szkolne mogą mieć mniej lub bardziej systemowy układ bądź też — w skrajnym przypadku — układ asystemowy. Czynności dydaktyczne z kolei mogą optymalnie sprzyjać organizacji doświadczeń uczniów w procesie dydaktycznym — jako składniki tego procesu — albo też sprzyjać w małym stopniu czy wreszcie utrudniać zachodzenie czynności systemotwórczych w procesie uczenia się, mającym — zdaniem psychologów — z natury systemowy charakter³.

Można wreszcie mówić — już w trzecim sensie — o tzw. podejściu systemowym jako pewnym programie metodologicznym. Dotyczy ono — oczywiście — nie bezpośrednio procesu dydaktycznego, lecz badań naukowych nad tym procesem.

Ujęcia systemowe, pojawiające się coraz częściej w różnych dyscyplinach naukowych, wiążą się z załamaniem tradycyjnego paradygmatu nauki, który zalecał wyodrębnianie i analizowanie składników zjawisk, a następnie drogą syntezy przedstawianie ich opisu⁴. We wzorcu tym, wywodzącym się z filozofii od Kartezjusza, a w naukach przyrodniczych od Galileusza, część, a nie całość, stanowi punkt wyjścia badań, redukcjonowanie złożonych całości od elementarnych części było podstawową procedurą metodologiczną. Wzorzec ten rozciągnięto także na nauki społeczne, zwłaszcza w okresie neopozytywizmu.

Paradygmat ten został zakwestionowany w dwudziestym wieku i zastępowany w różnych dyscyplinach naukowych przez ujęcia systemowe. Również w naukach pedagogicznych coraz szerzej uwzględniany jest ten punkt widzenia, w tym także w dydaktyce.

Proces dydaktyczny w ujęciu systemowym daje się ujmować w kategoriach jego spójności, to znaczy na podstawie wzajemnego oddziaływania jego elementów składowych, jakimi są czynności dydaktyczne. Opis tych czynności nie ma charakteru samoistnego, nie są one badane „same w sobie”, lecz z uwzględnieniem ich miejsca i różnorodnych funkcji w całym procesie dydaktycznym. Badanie tego procesu łączy się ściśle z badaniem jego zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań, jego teleologii, dynamizmu i struktury.

Ujęcia asystemowe wiążą się z tradycyjnym, pozytywistycznym i an-

stosowaniu wiedzy teoretycznej w praktyce. Wszystkie teorie dydaktyczne posiadające te właściwości nazywam systemowymi.

³ Jest to — jak się zdaje — jedna z najlepiej uzasadnionych tez psychologii uczenia się. Por. W. Budohoska, Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*. Warszawa 1970.

⁴ Por. E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*. Warszawa 1978.

typozytywistycznym paradygmatem w nauce, znajdującym także swój wyraz w literaturoznawstwie i w dydaktyce literatury. Natomiast ujęcia systemowe w dydaktyce literatury korzystają między innymi z rozwiązań ogólnej teorii systemów, nie są jednak — jak się okaże — ich prostą konkretyzacją.

2. NAUCZANIE ASYSTEMOWE KONSEKWENCJĄ DYDAKTYKI UPROSZCZONEGO LITERATUROZNAWSTWA

W przednaukowym stadium rozwoju dydaktyka literatury rejestrowała wiedzę potoczną o procesach nauczania i uczenia się literatury, opisywała doświadczenia nauczycielskie, tworzyła spekulacje na temat nauczania przedmiotu. Podstawową teoretyczną bazą tych ujęć było literaturoznawstwo. Dydaktyka literatury — nie będąc samodzielną dyscypliną naukową — faktycznie była *dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa*, rozwijała się bowiem w ramach literaturoznawstwa, stanowiąc niejako jego szkolną mutację. Przedmiotem zaciekłych sporów, dotąd niewygasłych, była kwestia: czy uczyć historii literatury, czy też analizować w szkole wybrane arcydzieła. Zajmując się głównie treściami nauczania, usiłowano je zaadoptować, uprościć na użytek szkoły, kierując się w tym względzie najczęściej zdroworozsądkową argumentacją. Zasady i metody nauczania bądź usuwano z pola rozważań, bądź umieszczano je w nich na dalszym planie, utożsamiając analizę i interpretację jako pewne procedury badania dzieła naukowego z metodami nauczania. Analiza dzieła literackiego, stanowiąca często nieudolne naśladownictwo analizy badawczej, była podstawową „metodą” nauczania, mniej często mówiono jeszcze o interpretacji i wartościowaniu utworów. Teoretyk literatury jeszcze niedawno pisał:

„Rezultaty szkolnego korzystania z instrumentarium naukowej wiedzy o literaturze wielokrotnie już podlegały krytyce — podejmowanej z rozmaitych punktów widzenia. Jeden z nich zwłaszcza wydaje się istotny, choć najmniej się go eksponuje. Otóż przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy — bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie — powtarzanymi bez końca frazesami [...]. W gruncie rzeczy jest owo nauczanie — musi być! — parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwala i doprowadza do postaci skrajnej tkwiące w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę dociekań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkowaną terminologię. Doprowadza — ośmielam się twier-

dzić — literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezużyteczności”⁵.

Badania empiryczne potwierdzają słuszność tego ujęcia⁶, a jednocześnie ukazują, jak opieranie się w praktyce szkolnej wyłącznie na wiedzy literaturoznawczej prowadzi do karykaturalnych wypaczeń. Dominują wtedy rozwiązania asystemowe, uczeń przyswaja izolowane informacje o dziele literackim, szybko je zapomina, ma poważne trudności interpretacyjne i nie umie ich pokonać.

Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa nie mogła i nie może zastąpić *teorii* dydaktycznej, *teorii* nauczania i uczenia się literatury, stanowiącej jedyną podstawę twórczej pracy polonisty.

3. NAUCZANIE SYSTEMOWE A INTEGRACYJNE TENDENCJE W DYDAKTYCE LITERATURY

Oddając sprawiedliwość omówionej wyżej tendencji, którą nazywam dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa, trzeba podkreślić, iż w swych najwybitniejszych osiągnięciach wykazywała ona wielką troskę o wysoki *merytoryczny* poziom kształcenia polonistycznego⁷. Intencjom tym i ambicjom nie sprostała i nie mogła sprostać praktyka szkolna, nie wspierała się bowiem na naukowej *teorii* dydaktycznej, integrującej osiągnięcia wielu dyscyplin naukowych.

Nie trudno stwierdzić, iż sprawne kierowanie procesem dydaktycznym wymaga nie tylko wiedzy literaturoznawczej, lecz także wiedzy z innych dyscyplin naukowych: psychologii, językoznawstwa, prakseologii, dydaktyki, pedagogiki, estetyki, socjologii. Wiedzę z tych dyscyplin naukowych integruje teoria dydaktyczna przy zastosowaniu określonych procedur postępowania metodologicznego. Nie jest to integracja mechaniczna, służąca opisowi złożonych zjawisk dydaktycznych, lecz integracja eksplanacyjna, służąca zarówno ich opisowi, jak i wyjaśnianiu.

Wydaje się, iż w przeszłości nie doceniano, a nawet jeszcze w chwili obecnej nie docenia się integracyjnej funkcji dydaktyk szczegółowych, w tym także integracyjnej funkcji dydaktyki literatury. Ma to określone konsekwencje teoretyczne i praktyczne.

W sferze *teorii* podporządkowuje się dydaktykę literatury literaturoznawstwu, przybiera ona znaną już postać dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa, bądź też — w innym ujęciu — dydaktyce ogólnej. W obu przypadkach teorię naukową zastępuje się poradnictwem meto-

⁵ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*. „Teksty” 1977, nr 5—6, s. 88.

⁶ Por. *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*. Praca zbiorowa. Rzeszów 1970.

⁷ Por. na przykład W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Warszawa 1959.

dycznym o niskim stopniu skuteczności praktycznej. Literaturoznawstwo bowiem w ogóle nie odpowiada na pytanie, jak sprawnie nauczać literatury, dydaktyka ogólna natomiast odpowiada na nie zbyt ogólnie.

Systemowe nauczanie literatury, tak na poziomie treści nauczania, jak i czynności dydaktycznych, wyrasta z integracyjnych tendencji w dydaktyce literatury, a w swej dojrzałej postaci realizuje dyrektywę metodologiczną integracji eksplanacyjnej, zwanej także przez J. Topolskiego integracją organiczną⁸.

Dydaktyka literatury nie jest więc podporządkowana jakiegokolwiek dyscyplinie naukowej, a raczej — uznając stan faktyczny — nie powinna być jej podporządkowana. Korzysta natomiast z osiągnięć wielu dyscyplin naukowych w rozwiązywaniu swoich problemów badawczych. Korzysta, to znaczy osiągnięcia tych dyscyplin służą *wyjaśnianiu* zjawisk dydaktycznych, *odkrywaniu* prawidłowości nauczania i uczenia się przedmiotu, *projektowaniu* najskuteczniejszych manipulacji dydaktycznych (czynności nauczyciela i uczniów).

Projektowanie najskuteczniejszych manipulacji dydaktycznych w różnych zewnętrznych i wewnętrznych warunkach to niewątpliwie naczelne zadanie dydaktyki literatury. Nie może jednak ona wypełnić tego zadania, jeśli nie będzie odkrywała prawidłowości nauczania i uczenia się literatury i unikała odpowiedzi na pytanie *dlaczego* one zachodzą, jeśli nie będzie pełniła funkcji eksplanacyjnej.

Projektowanie najskuteczniejszych sposobów i metod nauczania jest właśnie zadaniem interdyscyplinarnym, znajdującym się — jak to się niekiedy mówi — „na styku” różnych dyscyplin naukowych. Jeszcze raz jednak wypada podkreślić, iż owe „stykowe” problemy nie mogą mieć charakteru wiedzy jednopłaszczyznowej, tzn. nie mogą być tylko *opisowo* przedstawiane. Badaniu ich służy dyrektywa metodologiczna integracji eksplanacyjnej. Im bardziej konsekwentnie jest ona stosowana, tym bardziej dydaktyka literatury zbliża się *pod względem metodologicznym* do ujęć systemowych.

Integracyjne tendencje w dydaktyce literatury — a więc także w przedstawionym tutaj rozumieniu systemowe — nie występują jednak tylko w fazie budowy teorii, konstrukcji najskuteczniejszych manipulacji dydaktycznych. Teoria bowiem nie jest czymś statycznym. Rozwija się przecież, posiada określony dynamizm, zmienia, jest procesem.

Świadectwem dynamizmu teorii są dwie podstawowe procedury teoriiotwórcze: weryfikacja i falsyfikacja teorii. Przyjmuje się tutaj za-

⁸ Korzystam w tym miejscu z wykładu J. Topolskiego, wygłoszonego 23 lutego 1980 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze pt. „Metodologiczne problemy integracji nauk społecznych”.

łożenie, że zarówno sprawdzanie pozytywne całkowite (weryfikacja), jak i częściowe (konfirmacja) oraz sprawdzanie negatywne całkowite (falsyfikacja) i częściowe (dyskonfirmacja) należą do procedur teoriiotwórczych. Dzięki bowiem ich zastosowaniu hipotezy zostają potwierdzone lub odrzucone, sądy pomyślane — jak trafnie ujmuje to J. Such — zostają przekształcone w sądy wydane⁹.

Konfirmacja i dyskonfirmacja — z tymi wszakże rodzajami uzasadniania spotykamy się w dydaktyce — domagają się również ujęć interdyscyplinarnych. Przy czym — niesłusznie — konfirmacja jest zjawiskiem o wiele częstszym w praktyce badawczej niż dyskonfirmacja. Ryzykuję hipotezę, że im bardziej zrównoważone są w określonej dyscyplinie naukowej tendencje weryfikacyjne i falsyfikacyjne, tym istnieje większa gwarancja dynamicznego rozwoju funkcjonujących w niej teorii, a teorie są bardziej dojrzałe.

Obok więc dyrektywy metodologicznej integracji eksplanacyjnej można wyróżnić także metodologiczną dyrektywę integracji weryfikacyjnej, w najszerszym znaczeniu tego terminu, obejmującego zarówno weryfikację w węższym — wyżej podanym — znaczeniu, jak i falsyfikację (dyskonfirmację), albo, mówiąc inaczej, integracji sprawdzającej. Odpowiadając na pytanie dlaczego? (integracja eksplanacyjna), a także na pytania rozstrzygnięcia (czy jest tak czy tak?) musimy — prowadząc badania z zakresu dydaktyki literatury — sięgać po wiedzę pochodzącą z różnych dyscyplin naukowych.

Pełne zastosowanie obu wymienionych dyrektyw metodologicznych zapewnia teoriom dydaktycznym systemowe uporządkowanie.

4. WYMIARY OGÓLNOŚCI DYREKTYW DYDAKTYCZNYCH A UJĘCIA INTEGRACYJNE

Dyrektywy dydaktyczne posiadają różne wymiary ogólności. Najbardziej ogólne konstruuje dydaktyka ogólna. Mają one charakter idealizacyjny, nie uwzględniają bowiem wszystkich *istotnych* zależności, w jakich uwikłany jest proces nauczania. Dyrektywy ogólnodydaktyczne konkretyzują dydaktyki szczegółowe, uwzględniając przede wszystkim tak istotne czynniki, jak specyficzny dla każdego przedmiotu materiał nauczania, także prawidłowości jego poznawania, możliwości percepcyjne uczniów w różnym wieku, autonomiczne cele nauczania i uczenia się danego przedmiotu itp.

Również dydaktyka literatury konkretyzuje (powinna konkretyzować) dyrektywy ogólnodydaktyczne (prakseologiczne). Powstaje wtedy swo-

⁹ J. Such, *op. cit.*, s. 112.

iste drzewo dyrektyw dydaktycznych, zhierarchizowane i usystematyzowane; od dyrektyw bardziej ogólnych przechodzi się do dyrektyw bardziej szczegółowych. W procesach tych mają miejsce różne procedury integracyjne. Generalnie rzecz biorąc, trzeba zauważyć, że integracja eksplanacyjna dominuje w procesach uzasadniania dyrektyw bardziej ogólnych. Natomiast w przypadku dyrektyw bardziej szczegółowych dominuje integracja weryfikacyjna.

Ujęcia integracyjne w dydaktykach szczegółowych, w tym także w dydaktyce literatury, mają szerszy wymiar niż w dydaktyce ogólnej. Stwierdzenie to należy rozumieć w ten sposób, iż zarówno w procesie uzasadniania, jak również w procesie sprawdzania twierdzeń dydaktycznych korzystają dydaktyki szczegółowe z osiągnięć takich dyscyplin naukowych, jakich nie bierze pod uwagę w wymienionych procedurach metodologicznych dydaktyka ogólna. Dyscyplin jest przede wszystkim więcej, inne też ich osiągnięcia brane są pod uwagę.

Dydaktyka literatury, posługująca się przede wszystkim ujęciami nomologicznymi, korzysta z dorobku prakseologii, pedagogiki, psychologii, socjologii, ogólnej teorii systemów, filozofii i innych nauk. Do ich dorobku nawiązuje bezpośrednio bądź niejako za pośrednictwem dydaktyki ogólnej dydaktyka literatury, lecz jeszcze korzysta z literaturoznawstwa, estetyki, teorii kultury.

Konkretyzując twierdzenia i dyrektywy dydaktyczne, sformułowane przez dydaktykę ogólną, dydaktyka literatury zarazem je weryfikuje, sprawdza i uzasadnia, modyfikuje i szczegółowo określa warunki ich stosowalności. Tworząc — wspomniane wyżej — drzewo dyrektyw dydaktycznych, którego wierzchołek tworzy zawsze dyrektywa ogólnodydaktyczna, na najniższych szczeblach ogólności faktycznie konstruuje dyrektywy *nowe*.

System dyrektyw dydaktycznych, sformułowanych przez dydaktykę literatury, wchodzi w systemy teoretyczne bardziej ogólne, ogólnodydaktyczne, pedagogiczne. Stanowi też metodologia dydaktyki literatury swoisty podsystem metodologiczny w stosunku do metodologii pedagogiki i — idąc dalej — ogólnej metodologii nauk.

5. TEORIA, HISTORIA, DYDAKTYKA LITERATURY

Integrując osiągnięcia różnych dyscyplin naukowych niewątpliwie najczęściej nawiązywała dydaktyka literatury do osiągnięć teorii i historii literatury. Mimo znacznej przewagi materiału historycznoliterackiego w dotychczasowych programach nauczania, co oczywiście miało i ma określone konsekwencje dla praktyki szkolnej, prace metodyczne

przeznaczone dla nauczycieli nawiązywały przede wszystkim do osiągnięć teorii literatury, historia literatury traktowana była marginalnie. *Rozbiór literacki w szkole* K. Wóycickiego, *Analiza dzieła literackiego w szkole* W. Szyszkowskiego, a ostatnio *Poetyka stosowana* B. Chrzastowskiej ugruntowały te tendencje.

Przewaga materiału historycznoliterackiego w programach nauczania, a co za tym idzie także w procesie dydaktycznym, wymaga — wydaje się — szczególnej penetracji historii literatury i adaptacji tych osiągnięć na użytek dydaktyki. Skąd się więc bierze wyraźny prymat w tej dziedzinie teorii literatury? Jak wyjaśnić tę dydaktyczną anomalię?

Szukając odpowiedzi na te pytania wypada odwołać się do rozważań wcześniejszych, w których wskazywano na metodologiczne podporządkowanie dydaktyki literatury literaturoznawstwu. Następstwem tego stanu rzeczy jest owa anomalia dydaktyczna.

Z punktu widzenia omawianych w tej pracy integracyjnych tendencji w nauce, dydaktyka literatury powinna przede wszystkim korzystać z osiągnięć historii literatury. Osiągnięcia te z natury rzeczy są materiałem zintegrowanym. Historyk literatury wpisuje w swoje prace osiągnięcia teorii literatury, socjologii, historii, estetyki, filozofii itp. Dydaktyk literatury nie może wyręczać historyka literatury w tych badaniach, jak to się niekiedy dzieje. W znanej praktyce badawczej robi to najczęściej nieudolnie.

Lekceważenie historii literatury przez niektórych dydaktyków prowadzi najprostszą drogą do *dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa*.

SYSTEMIC TEACHING OF LITERATURE AND INTERPRETATIVE TENDENCIES

* WOJCIECH PASTERNAK

Summary

In his paper the author checks on two competitive hypotheses: on the need of systematic teaching of literature and on the possibility of asystematic teaching. He establishes three general characteristics of systematic teaching: a) an optimum of organization of newly acquired experiences, b) connexion of newly acquired experiences with hitherto obtained, c) adoption of theoretical knowledge to practice. Then the author gives his reasons, why asystematic teaching is a consequence of didactics of a simplified theory of literature, and therefore a consequence of this tendency in the evolution of literary didactics, which got placed within the theory of literature. Systematic teaching on the other hand is closely attached to integrational tendencies in modern teaching, especially to explaining interpretation and verifying integration, which occur in the process of explanation as well as in the justification of enunciations and in scientific theories.

Translated by Jan Roenig