

## O nowy model akademickiego nauczania i uczenia się literatury

\* WOJCIECH PASTERNAK  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Zielonej Górze

W Polsce rozwijały się dotąd i rozwijają — podobnie jak w innych krajach europejskich — przede wszystkim ogólne, duże teorie dydaktyczne, dotyczące wszystkich przedmiotów i poziomów kształcenia. Natomiast zbyt wolny postęp obserwujemy — z bardzo wielu powodów<sup>1</sup> — w rozwoju małych teorii dydaktycznych, czyli teorii nauczania i uczenia się poszczególnych przedmiotów szkolnych, w tym także przedmiotów studiów uniwersyteckich. Bez przesady można stwierdzić, iż jedną z najbardziej opóźnionych w rozwoju jest dydaktyka literatury szkoły wyższej. Ten stan rzeczy powinien możliwie najszybciej ulec zmianie, trudno bowiem przyjąć tezę — tu i ówdzie jeszcze wysuwaną — negującą potrzebę refleksji naukowej w tej dziedzinie.

Niniejszy artykuł jest próbą polemiki z pewnym szeroko rozpowszechnionym i tradycją usankcjonowanym rozumieniem dydaktyki literatury, w tym także dydaktyki literatury szkoły wyższej, pojętej jako pewien rodzaj praktycznego działania, wspierającego się w większym stopniu na doświadczeniu, intuicji, bliżej nie określonych zdolnościach i możliwościach twórczych uczonego wykładowcy niż na dydaktycznej teorii. Jednocześnie staram się w nim postawić niektóre istotne — moim zdaniem — problemy teoretyczne i praktyczne, jakie powinna rozwiązać ta, niedostatecznie jeszcze wyodrębniona, dyscyplina naukowa.

Zgodnie z metodologiczną zasadą korespondencji, która w naukach humanistycznych manifestuje się szczególnie dynamicznie, nawiązuję do tych tradycji w dydaktyce literatury, które wskazywały na konieczność interdyscyplinarnego, kompleksowego, holistycznego i historycznego badania faktów i zjawisk dydaktycznych. Zasadniczy kierunek tym roz-

---

<sup>1</sup> Badania z zakresu dydaktyk szczegółowych mają interdyscyplinarny charakter, toteż uprawianie ich w ramach tzw. dyscyplin macierzystych, a więc z punktu widzenia jednej tylko dyscypliny naukowej, przekreślało z natury rzeczy ich autonomię i prowadziło do niezadowolających wyników, swego rodzaju poradnictwa metodycznego. Gdy idzie o dydaktykę literatury, tendencja ta przybrała postać dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa.

ważności, mającym głównie hipotetyczny charakter, wyznacza przyjęcie założenia o przynależności dydaktyki literatury do nauk prakseologicznych, których zasadniczym celem jest przekształcanie istniejącej i projektowanie nowej, pożądanej rzeczywistości. Przy czym warto podkreślić, „iż para pojęć: nauki teoretyczne, nauki praktyczne to nie para pojęć klasyfikacyjnych, lecz para pojęć typologicznych”<sup>2</sup>, nie ma więc między nimi wyraźnej linii granicznej. Zgodnie z tym założeniem twierdzą, iż dydaktyka literatury charakteryzuje się znaczną przewagą ujęć nomologicznych nad idiograficznymi<sup>3</sup>.

Postawmy na początek następujący problem metodologiczny: Czy współcześnie zasadne jest uprawianie dydaktyki literatury, w tym także dydaktyki literatury szkoły wyższej w ramach literaturoznawstwa? Wbrew pierwszym intuicjom, a nawet przyjętym stanowiskom teoretyków, którzy dydaktykę szkoły wyższej bezdyskusyjnie umieszczają w kręgu nauk pedagogicznych<sup>4</sup>, pełna odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, wymaga bowiem między innymi zakwestionowania dotychczasowych tradycji w tej dziedzinie.

Historycznie rzecz biorąc należy stwierdzić, że badania z dydaktyki literatury były dotąd najściślej związane z literaturoznawstwem, rozwijały się niemal wyłącznie w jego kręgu. Dydaktyka literatury szkoły wyższej nie wyodrębniła się w samodzielną naukę, gdyż metodologia badań literackich utożsamiana była z metodologią badań dydaktycznych. Jeśli więc porzucenie tej procedury z różnych względów nie jest konieczne, zasadniczy sens badań w tej dziedzinie można sprowadzić do pytania podstawowego: Jakie treści — na określonym poziomie kształcenia — powinien poznać student w procesie uniwersyteckiej edukacji?

Oczywiście tak postawiony problem implikuje co najmniej dwa następne, a więc pytanie o *metodę* przyswajania owych treści, jak też — chociaż tutaj z różnych względów można zgłosić sprzeciw — pytanie o cele edukacji polonistycznej. Jakkolwiek sama procedura stanowienia celów, a szczególnie naukowe uzasadnienie *wartości* u podstaw tej procedury leżących, jest zagadnieniem aksjologicznym wysoce kontrowersyjnym, a niektórzy badacze wręcz negują potrzebę jego podejmowania, to przecież *praktyczne potrzeby* kształcenia nie pozwalają uniknąć tej kwestii.

<sup>2</sup> A. Siemianowski, *Pewne problemy metodologiczne nauk praktycznych*. [W:] *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*. Praca zbiorowa pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego. s. 139. Por. także na ten temat pracę tegoż autora pt. *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa 1976.

<sup>3</sup> Nawiązuje tutaj do pracy S. Ziemskiego, *Uwagi o typologii nauk*. [W:] *Problemy epistemologii pragmatycznej. Materiały z posiedzeń konwersatorium naukoznawczego Polskiej Akademii Nauk*. Wrocław 1972.

<sup>4</sup> Por. na przykład W. Okoń, *Dydaktyka szkoły wyższej jako dyscyplina pedagogiczna*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1979, nr 3.

Nie ulega wątpliwości, iż pełnej odpowiedzi na to pytanie nie możemy znaleźć w kręgu literaturoznawstwa. Jakakolwiek zresztą byłaby to odpowiedź, ma ona zawsze — podobnie jak samo pytanie — *charakter prakseologiczny*. Toteż wielu wybitnych teoretyków i historyków literatury podejmujących problemy kształcenia polonistycznego na poziomie wyższym z literaturoznawczego punktu widzenia nie stawia — rzecz znamienne — tego pytania, a jeśli ma to już miejsce, odpowiada na nie bardzo ogólnie, nie wychodząc z reguły poza potoczne intuicje.

Z tego punktu widzenia patrząc na dotychczasową praktykę badawczą w interesującej nas dziedzinie, można stwierdzić tkwiącą w niej sprzeczność między *de facto* prakseologicznym i tym samym teleologicznym — rzecz jasna — charakterem czynności dydaktycznych a wywodzącym się z literaturoznawstwa ich teoretycznym modelem. Współcześnie, z różnych przyczyn, które tutaj pomijam, rysuje się ona coraz wyraźniej.

Kategoria celu służy charakterystyce wszelkich czynności ludzkich podejmowanych przez takie dyscypliny naukowe, jak dydaktyka, psychologia i socjologia. Przypisywanie im określonego ukierunkowania i zorganizowania zyskuje dziś pełną aprobatę. Przyjmuję, iż procesy nauczania i uczenia się literatury należy traktować całościowo — odwołam się tutaj do ogólnej teorii systemów — jako zbiór oddziałujących na siebie elementów. Zauważyć można, że rozumienie ich zachowania się, jak też zachowania się całego systemu (zbioru elementów, sprzężeń i relacji, odznaczających się określoną organizacją), możliwe jest pod warunkiem dokładnej charakterystyki teleologicznej.

Ekspozowana tutaj kategoria celu ma w dydaktyce jako nauce prakseologicznej szczególną właściwość. Nie jest to mianowicie ani kategoria stanów koniecznych, ani kategoria stanów możliwych czy prawdopodobnych, lecz kategoria *stanów pożądaných*.

Realizacja owych stanów pożądaných wymaga określonej organizacji działań, liczących się z ich uwarunkowaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Jest to oczywiście zadanie nie literaturoznawcze, lecz prakseologiczne i interdyscyplinarne zarazem, znajdujące się jakby „na granicy” wielu dyscyplin naukowych<sup>5</sup>.

Odwoływanie się tylko do wiedzy literaturoznawczej przy jego rozwiązywaniu nie wytrzymuje obecnie krytyki, chociaż wiedza ta jest tutaj niezbędna. Dydaktyka literatury — rzecz jasna — nie może zerwać ścisłych więzów z literaturoznawstwem, powinna jednak poszerzyć pole badań, uzyskując tak w ich przedmiocie, jak i metodach większą niż dotychczas autonomię.

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat piszę w pracy *Dydaktyka literatury jako nauka*, Dydaktyka literatury. T. I. Zielona Góra 1976.

Literaturoznawstwo zawsze będzie decydować w znaczym stopniu o treściach nauczania, a w pewnym stopniu także o metodach i celach procesu dydaktycznego, który — zgodnie ze znaną tezą epistemologiczną — powinien być dostosowany do struktury przedmiotu poznania. Nie może jednak przypisywać sobie wystarczających kompetencji w rozstrzygnięciach organizacyjnych i teleologicznych, psychologicznych i prakseologicznych, tak istotnych z punktu widzenia efektywności kształcenia.

Dotychczasowe rozważania pozwalają wyodrębnić wstępnie dwa sposoby rozumienia dydaktyki literatury, wskazać na dwa jej modele i dwie strategie polonistycznego kształcenia, mające — obydwie — odległe tradycje. Pierwszy model nazywam umownie merytorycznym<sup>6</sup>, drugi, wchłaniający pozytywy, a odrzucający negatywy pierwszego, prakseologicznym. U podstaw tego wyróżnienia tkwią założenia o racjonalności działań dydaktycznych wspierających się na teorii dydaktycznej, wymagającej twórczego stosowania w praktyce szkolnej. Zaznaczam, że jest to rozróżnienie wstępne, mające — użyjmy modnego terminu — idealizacyjny charakter. Poddane ono zostanie niżej odpowiednim zabiegom weryfikacyjnym i konkretyzacyjnym.

U podstaw modelu merytorycznego leżą takie założenia dydaktyki szkoły wyższej, według których — wymieńmy podstawowe — dominują metody transmisyjne, występuje niska motywacja i aktywność studentów, przeładowanie i dezintegracja programów nauczania, podporządkowanie praktyki dydaktycznej wiedzy przedmiotowej<sup>7</sup>.

Model merytoryczny jest modelem monometodycznym, preferującym znaną dwuczłonową formułę „wytwarzania i przekazywania wiedzy”. Przemiany edukacyjne w świecie wskazują na anachroniczność tej formuły i na konieczność jej przewyciężenia, przybierającą często postać programów rządowych i międzynarodowych (raport Faure'a, polski raport komitetu ekspertów, raport radziecki, raport japoński, raport Haaby'ego, raport Brandta, raport szwedzki, raport Jensena, raporty amerykańskie)<sup>8</sup>.

Oświatowe programy rządowe, badania diagnostyczne i prognostyczne wyznaczają podstawowy kierunek reformom dydaktycznym na wszystkich szczeblach nauczania zgodnie z potrzebami przyszłości. Najistotniejszy sens tych reform można najogólniej wyrazić w postaci dyrektywy — sformułowanej przez J. Brunera — nakazującej *przejście od*

<sup>6</sup> Model ten postulował różnego rodzaju analizy i interpretacje dzieł literackich w zależności od różnych kierunków literaturoznawstwa. Faktycznie więc już od lat najmłodszych przede wszystkim kształcono „badaczy” literatury, a niedostatecznie przygotowywano do roli jej odbiorców.

<sup>7</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Kierunki doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej na tle jej perspektywicznych przemian*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978, nr 3.

<sup>8</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*. Warszawa 1978.

nauczania w trybie objaśniającym do nauczania w trybie hipotetycznym<sup>9</sup>.

Jednak w owych programach reformy nie docenia się — sędzę — znaczenia małych teorii dydaktycznych, a więc — o czym mówiłem — teorii nauczania i uczenia się poszczególnych przedmiotów. Teorie te odznaczają się wysokim stopniem operatywności, niewątpliwie łatwiej z nich korzystać nauczycielom niż z teorii ogólnodydaktycznych. One przede wszystkim decydują o postępie dydaktycznym. Niedostatek takich teorii szczególnie wyraźnie daje się zauważyć w dydaktyce szkoły wyższej.

Brak badań diagnostycznych utrudnia charakterystykę praktyki nauczania i uczenia się literatury w naszych szkołach wyższych. Dorobek, jakim w tym względzie dysponujemy, wskazuje na dominację merytorycznej strategii kształcenia polonistycznego, będącej często wyrazem niedoceniań znaczenia *teorii dydaktycznej* dla praktyki szkolnej. W sprawie tej tak pisał Stanisław Szober jeszcze w roku 1930:

„Nauczanie [...] jest [...] umiejętnością stosowania do zadań i potrzeb życia pewnych zasad ogólnych, których świadomość jest warunkiem koniecznym poprawności i skuteczności naszego działania. Trudno zaprzeczyć, nieraz talent i przyrodzone zdolności [...] pozwalają na bezwiedne stosowanie tych zasad, nie dają jednak rękojmi, że wybór został dokonany trafnie, a już nigdy nie stać je na samodzielną kontrolę i ocenę”<sup>10</sup>.

Praktyka akademickiego nauczania i uczenia się, będąca zbiorem działań dydaktycznych ukierunkowanych na pożądane cele, nie może uniknąć pytania o przyczynę tych działań, o pełne ich uzasadnienie. Odpowiedź na to pytanie może przynieść — rzecz oczywista — tylko naukowa teoria.

W rozwoju każdej dyscypliny naukowej, w tym także dydaktyki literatury, można wyróżnić dwa stadia: przedteoretyczne i teoretyczne. W pierwszym stadium dydaktyka literatury nie wykracza poza treści zastanego doświadczenia społecznego, zbiera i uogólnia fakty, systematyzuje wiedzę potoczną o procesach nauczania i uczenia się literatury. W tym właśnie stadium znajduje się dydaktyka literatury szkoły wyższej.

W drugim wyróżnionym stadium, teoretycznym, praktyka badawcza wykracza poza treść zastanego doświadczenia społecznego i zaczyna konstruować teorie. Jest to niewątpliwie przyszłość dydaktyki literatury szkoły wyższej. Nic jednak nie wskazuje na to, niestety, by była to przyszłość najbliższa.

Nie kwestionując bezspornych osiągnięć naukowych merytorycznego

<sup>9</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978.

<sup>10</sup> S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego*. Warszawa 1930, s. 4.

modelu dydaktyki szkoły wyższej, chciałbym wskazać na zasadniczą różnicę między nim a modelem prakseologicznym w rozumieniu przedmiotu badań. W pierwszym przypadku dydaktyka literatury jest teorią poznawania materiału nauczania i uczenia się, w drugim przypadku uchodzi za prakseologiczną teorię czynności dydaktycznych. Występują zasadnicze różnice w usytuowaniu takich podstawowych elementów procesu dydaktycznego, jak nauczyciel, student, materiał nauczania i uczenia się, proces jego poznawania.

Nie zajmując się szerzej tym zagadnieniem wypada wskazać, iż przedstawiciele tzw. merytorycznego nurtu w dydaktyce literatury nie potrafili uchwycić podstawowej różnicy między czynnościami poznawczymi a dydaktycznymi. W rzeczywistości utożsamiano i często utożsamia się te czynności.

Czynności poznawcze, zwane także badawczymi, są czynnościami natury epistemologicznej, skierowanymi na *przedmiot* poznania, a więc dzieło literackie i inne treści nauczania. Funkcję kształcącą pełnią one jakby ubocznie, w sposób niezamierzony, podobnie jak funkcję motywacyjną, tak istotną w procesie dydaktycznym.

Natomiast czynności dydaktyczne są czynnościami natury prakseologicznej, dostosowanymi zarówno do struktury przedmiotu poznania, jak też do właściwości podmiotu poznania. Prakseologiczna strategia akademickiego nauczania literatury wspiera się na tym założeniu, zmierzając do konstrukcji wielofunkcyjnych czynności dydaktycznych, optymalizujących zewnętrznie i wewnętrznie warunki akademickiego nauczania i uczenia się literatury. Podstawowe funkcje tych czynności to funkcje: informacyjna, diagnostyczna, motywacyjna i sterująca. Wielofunkcyjność czynności dydaktycznych jest konsekwencją przyjęcia prakseologicznej dyrektywy ekonomii, nakazującej — jak mówił T. Kotarbiński — zrobić możliwie jak najszybciej „za jednym zamachem”<sup>11</sup>.

Z tego punktu widzenia analizując praktykę akademickiego kształcenia, nie można odrzucać dotychczasowych metod nauczania literatury, należy natomiast zgłosić postulat ich wzbogacenia. Dobry wykład — a dobre wykłady były znane już starożytnym — obok funkcji informującej pełni funkcję motywacyjną, wzbogacony o elementy dialogu czy konwersacji — funkcję diagnostyczną, zawierający wskazówki dobrego studiowania — funkcję sterującą. Mówiąc o wielofunkcyjności czynności dydaktycznych chciałbym zwrócić uwagę na ich molarną strukturę, a więc taką ich organizację wewnętrzną, która jest wzbogacona przez jakościowe cechy czynności składających się na daną czynność złożoną. Powyższy opis dobrego wykładu strukturę tę charakteryzuje, pozwala

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat piszę w pracy zbiorowej *Modele poznawania dzieła literackiego*. Zielona Góra 1977.

mianowicie mniemać, iż owa czynność złożona (wykład), którą można nazwać metaczynnością, składać się powinna z czynności prostszych, o określonym porządku czasowym, przez który to porządek należy rozumieć strukturę formalną czynności.

Gdy idzie o nauczanie literatury, można wyróżnić — w ujęciu idealnym — dwie podstawowe ich kategorie:

- a) czynności dydaktyczne skierowane na materiał nauczania (np. analiza, interpretacja (przedmiotowe);
- b) czynności dydaktyczne skierowane równocześnie na studenta i materiał nauczania. Chodzi tutaj zarówno o czynności dydaktyczne poznawcze, jak i niepoznawcze ujmowane w trzech różnych aspektach: genetycznym, funkcjonalnym i strukturalnym (podmiotowe).

Czynności podmiotowe — właściwe strategii prakseologicznej — optymalizują wewnętrznie warunki poznawania materiału nauczania, pełniąc przede wszystkim funkcje motywacyjne i diagnostyczne.

Teoria czynności dydaktycznych nauczania akademickiego jest jednym z najpilniejszych problemów wymagających rozwiązania.

Charakterystyka podstaw metodologicznych merytorycznego i prakseologicznego modelu akademickiego nauczania i uczenia się prowadzi do wniosku, iż nie ma między nimi stosunku przeciwstawienia, istnieje natomiast stosunek nadrzędności i podrzędności, model prakseologiczny jest mianowicie nadrzędny w stosunku do merytorycznego. Takie ujęcie nie oznacza jednak akceptacji obu modeli jako równoprawnych w procesie dydaktycznym. Przyjmując bowiem kategorie sprawności i efektywności jako podstawowe kategorie oceny tych modeli, bynajmniej nie arbitralnie, lecz odwołując się do praktyki w tej dziedzinie, wyższość modelu prakseologicznego nie ulega wątpliwości. Najostrzej ujmując problem, przejście od jednego modelu strategii do drugiego oznacza przejście od przednaukowego do naukowego stadium rozwoju dydaktyki literatury szkoły wyższej.

Pogląd to jednak zapewne uproszczony i jednostronny. Wskazać tutaj należy bowiem na zróżnicowanie merytorycznego nurtu dydaktyki literatury. Nie analizując w tym krótkim z konieczności wystąpieniu głębiej tego zjawiska, chciałbym jednak podkreślić, iż w owym merytorycznym nurcie refleksji dydaktycznej, a raczej z owego nurtu wyrosła wciąż żywa i fascynująca koncepcja traktowania nauczania jako aktu twórczego, sztuki specyficznej o wyraźnej dominancie estetycznej. Koncepcja ta, której w Polsce najwybitniejszym reprezentantem jest J. Nowakowski<sup>12</sup>, uwzględnia jednak i traktuje równorzędnie — warto

<sup>12</sup> J. Nowakowski, *Moment sztuki w nauczaniu literatury*. [W:] *Współczesne teorie nauczania i uczenia się literatury* (w druku).

zauważyć — dwa istotne elementy procesu dydaktycznego, którym wyżej poświęcono najwięcej uwagi, przedmiot i podmiot poznania.

Skomplikowanie rozpatrywanych tutaj zjawisk dopuszcza, a nawet wymaga uwzględnienia różnych punktów widzenia. Tak też rozumiem niniejsze uwagi, kończąc je trafnym stwierdzeniem P. K. Feyerabenda, iż „nie działalność polegająca na rozwiązywaniu łamigówek zdaje się przyczyniać do rozwoju naszej wiedzy, lecz aktywne współdziałanie różnych, uparcie wyznawanych poglądów. Co więcej, do przewyciężenia starych, dobrze znanych paradygmatów prowadzi wymyślanie nowych koncepcji [...]”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> P. K. Feyerabend, *Jak być dobrym empirystą*. Warszawa 1979, s. 214.