

Metodologiczna charakterystyka współczesnych teorii nauczania i uczenia się literatury (zarys problematyki)

WOJCIECH PASTERIAK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Zielonej Górze

W rozwoju każdej dyscypliny naukowej, w tym także dydaktyki literatury, można wyróżnić dwa stadia: przedteoretyczne i teoretyczne¹. 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. Z metodologicznego punktu widzenia oceniając ten etap rozwoju nauki, trzeba stwierdzić, iż jego przedstawiciele — nie rozstrzygam kwestii świadomie czy nieświadomie — opierają się w planie ontologicznym na fenomenalizmie, starają się ujmować wszystkie fakty i zależności sądząc, iż są one jednakowo ważne. Indukcyjny opis staje się podstawową wykładnią epistemologiczną tego rodzaju badań.

Dydaktyka literatury, zdobywając stopniowo samodzielność mniej więcej z końcem XIX wieku, najściślej była związana w swym stadium przedteoretycznym z praktyką szkolną. Funkcjonowała tutaj pewna ogólna prawidłowość. Początek rozwoju każdej dyscypliny naukowej polega bowiem na rejestracji doświadczeń płynących z praktyki, zasadniczą przyczyną wywołującą jej powstanie jest pojawienie się określonej potrzeby społecznej.

W drugim wyróżnionym stadium, teoretycznym, praktyka badawcza wykracza poza treść zastanego doświadczenia społecznego i zaczyna konstruować teorie, nie oderwane jednak od tegoż doświadczenia — dodajmy — lecz pozostające z nim w stosunku korespondencji. „Naukowe doświadczenie tym różni się od doświadczenia potocznego, stanowiącego wyłączną bazę empiryczną praktyki badawczej stadium przedteoretycznego, że — przynajmniej początkowo — generowane jest wyłącznie przez praktykę badawczą, konstytuuje się na tym wyłącznie terenie². Nauka

¹ W niniejszych rozważaniach wykorzystuję następujące prace metodologiczne: J. Kmita, *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa 1976; L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa 1977; J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1976; P. K. Feyerabend, *Jak być dobrym empirystą*. Warszawa 1979; *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*. Praca zbiorowa pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego. Wrocław 1973; A. Siemianowski, *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa 1976; P. Sztompka, *Teoria i wyjaśnianie*. Warszawa 1973; W. Sztoff, *Modelowanie i filozofia*. Warszawa 1971.

² J. Kmita, *Szkice z teorii...*, s. 159.

w tym stadium rozwojowym przyjmuje założenia esencjalizmu. Nie tylko wyjaśnianie, lecz i zmienianie świata wymaga odróżnienia tego, co istotne, od tego, co drugorzędne; podstawową metodą badań staje się metoda idealizacji. Powstają tzw. prawa idealizacyjne, z których wynikają w naukach prakseologicznych, a należy do nich dydaktyka literatury, dyrektywy sprawnego nauczania i uczenia się.

Prawa idealizacyjne są to „[...] twierdzenia ściśle ogólne, dotyczące bezpośrednio nie obiektów rzeczywistych (empirycznych), lecz pewnych odpowiadających im typów idealnych”³. Wymagają więc one konkretyzacji, uwzględnienia zewnętrznych i wewnętrznych warunków determinujących proces uczenia się.

Prawa i teorie naukowe posługujące się opisem uogólnionym pozwalają przewidywać przyszłe zdarzenia i fakty, nie zajmują się wyłącznie opisem zdarzeń i faktów przeszłych, jak to czyniły i czynią dyscypliny naukowe znajdujące się w stadium przedteoretycznym. Jest to moment bardzo istotny, który chciałbym szczególnie podkreślić w odniesieniu do badań z zakresu dydaktyki literatury. Otóż przedteoretyczne, przednaukowe badania z zakresu tej dyscypliny naukowej różnią się tym między innymi od badań naukowych, iż zajmują się one wyłącznie opisem procesów dydaktycznych, które już miały miejsce, zakończonych⁴. Przednaukowe koncepcje nauczania i uczenia się literatury nie pełniły więc funkcji **prewidystycznej**, nie pozwalały przewidywać, jakie efekty możemy osiągnąć przy zastosowaniu określonych manipulacji dydaktycznych.

Nie pełniły też funkcji **wyjaśniającej**, gdyż nie odpowiadały konkretnie na istotne pytanie: dlaczego należy stosować takie to i takie manipulacje dydaktyczne, aby osiągnąć pożądane cele procesu dydaktycznego? Odpowiedź na to pytanie wymaga zajęcia interdyscyplinarnego, holistycznego, tak w teoretycznym, jak i empirycznym sensie tego terminu, stanowiska metodologicznego, obcego dydaktykom literatury okresu przednaukowego.

Zwróćmy jeszcze uwagę na podstawową różnicę między jednym a drugim stadium w zakresie **metody** badań. Jak wcześniej wspomniałem, w stadium teoretycznym nauka posługuje się przede wszystkim metodą idealizacji. Polega ona na przyjęciu tezy esencjalizmu, wskazującej na zróżnicowane oddziaływanie na zjawiska **czynników głównych** i **ubocznych**. Zgodnie z metodą idealizacji proces badawczy rozpoczyna się od wyróżnienia czynników istotnych. Następnie wyróżnia się czynniki główne i wprowadza się je do rozważań teoretycznych, jednocześnie — w tym

³ J. Such, op. cit., s. 64.

⁴ Mogą także — rzecz oczywista — zgłaszać pewne postulaty pod adresem praktyki szkolnej, oparte na potocznym doświadczeniu lub zdrowym rozsądku.

etapie badań — abstrahując od czynników ubocznych. Powstają pierwsze hipotezy badawcze, opierające się na założeniu, że wcześniej wyróżnione czynniki uboczne nie działają. Hipotezy te mają więc postać związku pomiędzy czynnikiem badanym a czynnikami uważanymi za główne — związku mającego zachodzić przy nieobecności czynników ubocznych⁵. W następnych etapach badań uchyla się stopniowo wstępne założenia eliminujące działanie czynników ubocznych, wzbogaca wyjściowe sformułowania, przybliża się do możliwie pełnego przedstawienia zależności między czynnikami. Konkretyzacja twierdzeń idealizacyjnych w tym ujęciu jest procesem weryfikacyjnym, prowadzi nie tylko do uściśleń w sensie pozytywnym, może także doprowadzić do sfalsyfikowania, obalenia wcześniejszych rozwiązań. Metoda idealizacji, o której tylko ogólnie tutaj wspominam, przybiera w badaniach z zakresu dydaktyki literatury różne specyficzne formy⁶. Ze względu na brak miejsca nie będę ich szerzej charakteryzował.

Procedura teoretycznej, interdyscyplinarnej, holistycznej, jak również emiprycznej weryfikacji koncepcji dydaktycznych odróżnia naukowe stadium rozwoju dydaktyki literatury od stadium przednaukowego, w którym spekulatywnym, praktycystycznym i wąskopraktycystycznym rozwiązaniom niejako z góry nadawano jednoznacznie pozytywny charakter, odrzucając ideę ich sprawdzania⁷.

Doniosłość badań w zakresie sprawdzania i uzasadniania twierdzeń i teorii naukowych jest bezsporna z tego względu, „[...] że o ile hipotezy i teorie można w nauce swobodnie konstruować i proponować, o tyle akceptowane i wcielone do wiedzy naukowej mogą być one tylko wtedy, gdy przejdą próbę dokładnego, krytycznego badania”⁸. Współczesna metodologia coraz większą uwagę zwraca na problem uprawomocnienia hipotez, na doniosłość kwestii związanych z weryfikowaniem i falsyfikowaniem teorii i praw naukowych⁹. Tymczasem zaniechano niemal całkowicie procedurę weryfikacji i falsyfikacji koncepcji dydaktycznych lub w niedostatecznym stopniu ją stosowano.

Naukowa dydaktyka literatury powinna — nie bez powodu posługując się tutaj ujęciem projektującym — badać zależności między **czynnościami** dydaktycznymi a ich efektami (celami), poddając te zależności

⁵ Por.: L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauk*.

⁶ Prawami idealizacyjnymi są tutaj — jak sędzę — prawa i dyrektywy formułowane przez prakseologię jako najogólniejszą teorię sprawnego działania. Prawa te w pewnym stopniu konkretyzuje dydaktyka ogólna, odnosząc je do nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych, a jeszcze bardziej szczegółowo dydaktyka literatury.

⁷ Między naukowym a przednaukowym stadium rozwoju dydaktyki literatury nie ma wyraźnej granicy czasowej. Praca K. Wóycickiego, *Rozbiór literacki w szkole* może być przykładem — w historycznym ujęciu — stosowania metody naukowej w dydaktyce literatury. Powstała ona w roku 1921. Wiele współczesnych prac na to miano nie zasługuje.

⁸ C. G. Hempel, *Podstawy nauk przyrodniczych*. Warszawa 1968, s. 30.

⁹ Por.: J. Such, *op. cit.*

wszechstronnym procesom weryfikacyjnym. Jako dyscyplina naukowa jest ona prakseologiczną **teorią czynności dydaktycznych**, a nie — jak w stadium przedteoretycznym — **teorią szkolnego poznawania dzieła literackiego**, czy — powiedzmy inaczej — teorią poznawania materiału nauczania. Jak dotąd, odznacza się ona — jako dyscyplina w zasadzie powstająca — dużą otwartością epistemologiczną, zawiera wiele twierdzeń dotyczących zjawisk nie zbadanych pod różnymi względami. Dydaktyka literatury wykrywa więc — jak wspomniałem — pewne prawidłowości nauczania i uczenia się przedmiotu. Wskazuje jednak, iż w nauczaniu nie tylko występuje ten jeden obiektywny czynnik. Występuje także drugi, subiektywny, twórczy. Ujawnia się on w procesie stosowania ogólnych prawidłowości (dyrektyw) w praktyce szkolnej, w codziennej pracy nauczyciela¹⁰.

Świadomość podstawowej różnicy między dwoma stadiami rozwoju dydaktyki literatury ułatwia — jak sądzę — odpowiedź na pytanie o jej kształt dzisiejszy, metodologiczną charakterystykę współczesnych tendencji w nauczaniu literatury. W jakim stadium rozwojowym znajduje się dydaktyka literatury jako nauka? Wstępna, a zarazem niezbyt dokładna odpowiedź na to pytanie, jest następująca. Wychodzi ona niewątpliwie ze stadium przedteoretycznego, poszerzając własny horyzont metodologiczny i utwierdzając się, aczkolwiek nieśmiało, w poczuciu autonomii.

W praktyce badawczej tej dyscypliny naukowej ścierają się co najmniej dwie tendencje. Według pierwszej, usankcjonowanej długą tradycją, dydaktyka literatury jest częścią literaturoznawstwa i literaturoznawstwo stanowi jedyną podstawę jej rozwoju. Orientację tę przybierającą najróżnorodniejsze odmiany — ostatnio tzw. literaturoznawstwa stosowanego — nazywam **dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa**. Faktycznie bowiem zasadniczym celem badań tak ukierunkowanych jest upraszczanie czy też adaptacja osiągnięć literaturoznawstwa na użytek szkoły. W procesie tym — rzecz charakterystyczna — w ogóle lub bardzo nieśmiało korzystano z dorobku psychologii uczenia się, preferując najczęściej ujęcia atomistyczne, uzasadniane stanem wiedzy literaturoznawczej, w tym najczęściej wiedzy z teorii literatury. Ów ścisły związek dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa z teorią literatury w sposób ewidentny pomniejszał znaczenie badań historyków literatury dla praktyki szkolnej, jak też teorii dydaktycznej.

Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa zajmuje się głównie **treściami nauczania**. Stara się odpowiedzieć na pytanie, jakie dzieła literackie, jakie elementy procesu historycznego, jakie zjawiska i fakty powinien poznać uczeń w określonym wieku. Formułuje ona także po-

¹⁰ W tym sensie na rolę czynnika obiektywnego i subiektywnego w procesie dydaktycznym wskazywał już A. Komeński.

stulaty dotyczące swoiście pojmowanych metod nauczania, analizy, interpretacji, a niekiedy także wartościowania utworów literackich wyłącznie na podstawie osiągnięć literaturoznawstwa. Właśnie w szkole uczeń ma być wprowadzany stopniowo w „tajemnice” analizy, interpretacji i wartościowania dzieł literackich, a więc jest faktycznie przysposabiany od lat najmłodszych do roli badacza literatury i krytyka literackiego, a w małym stopniu do roli czytelnika i twórcy. Celem zabiegów dydaktycznych jest w takim rozumieniu dydaktyki tekst literacki, a praca z tekstem wyrazem nowoczesności i postępu. Jeśli przyjmujemy założenie o słuszności wyżej sformułowanych celów i koncepcji nauczania literatury, to z całą pewnością możemy stwierdzić, iż grzeszą one jednostronnością, są niewystarczające.

Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa nie potrafi uchwycić podstawowej różnicy między czynnościami poznawczymi, estetycznymi i badawczymi a czynnościami dydaktycznymi nauczyciela i uczniów. Faktycznie utożsamiała ona i często obecnie utożsamia dwie przede wszystkim różniące się od siebie kategorie czynności: poznawcze i dydaktyczne. Pierwsze wyłącznie natury epistemologicznej, drugie — prakseologicznej — kształcącej i wychowawczej. Nie odróżniała też wyraźnie czynników obiektywnych od subiektywnych w procesie dydaktycznym, odgraniczonych wyraźnie zresztą już w pracach A. Komeńskiego.

Szkolne czynności poznawania dzieła literackiego, niekiedy zwane także czynnościami badania dzieła literackiego, są — z teleologicznego punktu widzenia — czynnościami skierowanymi na **przedmiot** poznania, czyli na treści nauczania. Funkcję kształcącą pełnią jakby ubocznie, w sposób niezamierzony. Natomiast czynności dydaktyczne zorganizowane i ukierunkowane są inaczej. Ich finalnym celem jest pożądane przekształcenie psychiki ucznia, są więc — przynajmniej niektóre ich kategorie — skierowane jednocześnie na przedmiot i podmiot poznania. Powiedzmy inaczej: są one dostosowane zarówno do struktury przedmiotu poznania, jak i właściwości podmiotu poznania. Posiadają też inne specyficzne właściwości, którymi w tym miejscu nie będę się zajmował.

Wspomnę jedynie, że czynności dydaktyczne pełnią obok funkcji informacyjnej, właściwej czynnościom poznawczym, takie funkcje, jak: funkcja motywacyjna, funkcja sterująca, funkcja kontrolna, funkcja diagnostyczna, funkcja korygująca.

Tak rozumiane czynności dydaktyczne ujęte zostały w teorii systemowego nauczania i uczenia się, opracowanej — jak dotąd — na znacznym poziomie ogólności zgodnie z zasadami idealizacyjnej teorii nauki. Zwróciliśmy uwagę przede wszystkim na zewnętrzne wobec tekstu literackiego czynności dydaktyczne, a mianowicie czynności diagnostyczne, motywacyjne i sterujące w poszczególnych fazach nauczania i uczenia

się, mających prakseologiczne właściwości dobrze zorganizowanego działania. Czynności te optymalizują proces poznawania dzieła literackiego, usprawniają — powstające z nimi w dialektycznym związku — wewnętrzne czynności dydaktyczne. Pomijając szczegółową charakterystykę teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury pragnę wyraźnie podkreślić, iż jest to prakseologiczna teoria zewnętrznych i wewnętrznych czynności dydaktycznych¹¹. Każda próba jej weryfikacji nie licząca się z tym faktem musi prowadzić do poważnych nieporozumień.

Skoncentrowano więc dotąd badania na pewnych obiektywnych czynnikach procesu nauczania i uczenia się literatury konstruując systemowy model pracy nad lekturą szkolną. Model ten poddano różnorodnym procesom konkretyzacyjnym i weryfikacyjnym. Omawiane tu zależności można przedstawić na następującym schemacie:

Teoria syste- Systemowy Modele po-
mowego nau- ogólny model znawania
czania i ucze- → poznawania → konkretnych → Konspekty → Twórczy pro-
nia się lite- dzieła lite- utworów li- lekcji ces lekcyjny
ratury rackiego terackich

Praktyczną konsekwencją teorii dydaktycznej jest ogólny model szkolnego poznawania dzieła literackiego¹². Na podstawie tego modelu można opracować szczegółowe modele pracy nad poszczególnymi utworami literackimi, modele, które uwzględniają właściwości tych utworów, a jednocześnie właściwości ogólne uczniów w danym wieku¹³. Szczegółowy model jest podstawą opracowania konspektu, w którym nauczyciel uwzględnia — tylko jemu dokładnie znane — zewnętrzne i wewnętrzne warunki działania dydaktycznego. Konspekt jest twórczo realizowany w praktyce szkolnej.

Kończąc, chciałbym wyrazić przekonanie, że rozwój dydaktyki literatury jako dyscypliny naukowej najściślej powiązany jest z badaniami metodologicznymi, w tym także badaniami czynności dydaktycznych. Niższe uwagi świadczą wymownie jak wiele na tej drodze mamy jeszcze do zrobienia.

¹¹ Między wewnętrznymi a zewnętrznymi czynnościami dydaktycznymi istnieje — oczywiście — ścisła zależność. Konstruując (projektując) strukturę zewnętrznych czynności dydaktycznych odwołujemy się głównie do ujęć prakseologicznych, natomiast teoretyczną podstawą wewnętrznych czynności dydaktycznych (zinterioryzowanych) jest przede wszystkim psychologia.

¹² Szczegółową charakterystykę tego modelu zawierają prace W. Pasterniaka: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974 i *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977.

¹³ Por.: *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Zielona Góra 1977.

METHODOLOGICAL CHARACTERIZATION OF CONTEMPORARY THEORIES ON TEACHING AND LEARNING LITERATURE (OUTLINE OF PROBLEMS)

WOJCIECH PASTERIAK

S u m m a r y

The author singles out two phases in the evolution of literary didactics:

A prior-theoretical phase and a theoretical one. In the first phase literary didactics did not go beyond the essence of actual social experience, gathered and generalized facts and systematized current knowledge about processes of teaching and learning literature. In the second phase, the theoretical one, the researcher's practice goes beyond the limits of actual social experience and begins to form theories which remain in connection with this experience.

Prior-scientific conceptions of teaching literature were connected as closely as could be with literatures. They did not perform neither explaining functions nor prognostic ones. Scientific theories of teaching and learning literature are supported by interdisciplinary assumptions and occupy themselves mainly with researches on the dependence between didactic activities and their results.

Within Polish didactics of literature the author points out three trends:

- a) the so-called didactics of simplified literatures,
- b) theories connected with general didactics,
- c) independent theories supported by interdisciplinary assumptions and making use of independent methods of scientific researches.

Translated by Jan Roenig