

Teoria dydaktyczna a praktyka nauczania-uczenia się literatury

WOJCIECH PASTERNAK
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Zielonej Górze

Związki teorii dydaktycznych z praktyką kształcenia mogą być rozpatrywane z wielu różnych punktów widzenia: filozoficznego, psychologicznego, prakseologicznego i dydaktycznego, a także — metodologicznego. Nie znaczy to, iż między tymi ujęciami można i należy przeprowadzać linie graniczne, wręcz przeciwnie, ujęcia te uzupełniają się wzajemnie, stanowiąc szeroki interdyscyplinarny kontekst badania wymienionego w tytule pracy zagadnienia. Trzeba jednak podkreślić, że u podstaw wszelkich jego rozwiązań znajdują się i znajdować się powinny założenia ogólnofilozoficzne¹.

Relacje między teorią dydaktyczną a praktyką rozpatrywane będą w tej pracy przede wszystkim z dydaktycznego punktu widzenia. Znaczy to, iż zakres rozważań sprowadzić można do odpowiedzi na następujące pytanie ogólne: Jaki istnieje (powinien istnieć) związek między teoriami dydaktycznymi a praktycznymi czynnościami nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia? Albo inaczej: Jak teorie dydaktyczne, w szczególności teorie z zakresu dydaktyki literatury są i powinny być stosowane w praktyce nauczania—uczenia się?

Rozwiązanie tego problemu nie jest łatwe z kilku powodów.

Kwestia pierwsza dotyczy metodologicznego zaawansowania nauk pedagogicznych i rozumienia terminów „teoria dydaktyczna” i „praktyka dydaktyczna” (praktyka nauczania—uczenia się literatury).

J. Kmita rezerwuje termin *teoria* „dla oznaczenia przy jego pomocy wszelkich systemów wiedzy naukowej, które znajdują się na teoretycz-

¹ Na temat związków badań szczegółowych z filozofią por. m.in.: *Filozofia a nauka*. Praca zbiorowa pod red. W. Kupcowa. Warszawa 1976.

nym poziomie rozwoju"². Tymczasem — jak wykazują jego badania — nauki pedagogiczne reprezentują „stadium przedteoretyczne”, co znaczy, że:

- a) „funkcjonując w sposób wyłącznie praktyczno-poznawczy, naukowy, rejestrują, uściślają, porządkują dedukcyjnie potoczno-doświadczalne przekonania dyrektywne regulujące sformalizowaną kulturowo praktykę pedagogiczną, bądź regulujące kontrolowany praktycznie fragment światopoglądowotwórczej odmiany tej praktyki;
- b) funkcjonując natomiast w sposób światopoglądowy, tj. waloryzując światopoglądowo wartości uchwytne praktycznie, realizowane w ramach praktyki pedagogicznej, rejestrują przekonania normatywne sterujące tą praktyką, a także przekonania dyrektywne wiążące uchwytne praktycznie wartości pedagogiczne z nieuchwytnymi praktycznie wartościami „ostatecznymi” (światopoglądowymi)”³.

Przy czym badania o charakterze praktycznym „dostarczają głównie dedukcyjnie uporządkowanych, uściślonych i uzupełnionych, praktyczno-poznawczych przekonań dyrektywnych — regulujących tę praktykę”, gdy przedteoretyczne badania pedagogiczne o charakterze historycznym, „zdominowane są przez funkcję światopoglądowej waloryzacji”⁴. J. Kmity rozwija w swej pracy myśl o integracji tych dwu rodzajów badań, a tym samym wskazuje drogę wyjścia nauk pedagogicznych ze stadium przedteoretycznego.

Przytoczone tutaj stanowisko J. Kmity wydaje się ważne z kilku powodów. Pozwala ono spojrzeć na termin „teoria dydaktyczna” jako termin umowny. Jednocześnie jednak nakazuje rozróżnić dwie — co najmniej — relacje między teorią dydaktyczną a praktyką:

- a) relacje w stadium przedteoretycznym (faktycznym),
- b) relacje w stadium teoretycznym (postulowanym).

Między wyróżnionymi stadiami rozwoju nauki nie ma wyraźnej linii granicznej. Występuje natomiast — jak sędzę — trzecie stadium rozwoju określonej dyscypliny naukowej, a mianowicie stadium przejściowe między wyróżnionymi wyżej stadiami. Myślę, iż w tym właśnie stadium rozwojowym znajduje się dydaktyka literatury.

T. Kotarbiński nie bez racji zauważa, że „unaukowienie” podlega stopniowaniu „w zależności od tego, jak bardzo się zbliżamy do wzorca metod możliwie jak najpewniej chroniących od błędu [...]”⁵.

Stopniowaniu podlega także naukowość teorii dydaktycznych.

² J. Kmity, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*, „Badania Oświatowe” 1980, nr 3, s. 32.

³ Tamże, s. 37.

⁴ Tamże, s. 37–38.

⁵ J. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa 1956, s. 185.

Relację między omówionymi tutaj stadiami rozwoju nauk pedagogicznych, w tym także dydaktyki literatury a praktyką, wypada teraz rozpatrzeć w szerszym kontekście.

I. O DIALEKTYCZNYM ZWIĄZKU POZNANIA I NAUCZANIA

Rozwój historyczny społeczeństwa uwarunkowany jest dwoma wzajemnie powiązаныmi procesami: poznawaniem otaczającego świata i nauczaniem dorastających pokoleń. Obydwa te procesy są nieodzownym warunkiem istnienia społeczeństwa. Poznanie jest zawsze odpowiedzią na potrzeby praktyki⁶. Odkrywa ono nowe fakty i prawa, które z kolei służą praktyce. Jest ono czymś pierwotnym w stosunku do nauczania, albowiem treści procesu dydaktycznego ustalane są na podstawie wyników badań naukowych. Związek teorii z praktyką jest zatem — w szerszym ujęciu — związkiem poznania z nauczaniem i uczeniem się⁷.

Omawiane tutaj zależności między poznaniem a nauczaniem tak przedstawia w sposób nieco uproszczony M. A. Daniłow:

Nowy poziom nauczania
Nowy stopień poznania
Nowe potrzeby praktyki i nauki
Praktyka jako zastosowanie przyswojonych wiadomości
Nauczanie zapewniające opanowanie tego, co poznane
Poznanie
Praktyka i jej potrzeby⁸

Wiedza naukowa nie jest nigdy tożsama z wiedzą dydaktyczną, jest tylko źródłem tej ostatniej. Im wyższy szczebel nauczania, tym bardziej wiedza dydaktyczna zbliża się do wiedzy naukowej, a procesy jej selekcji i adaptacji odgrywają mniejszą rolę. Na poziomie studiów wyższych włączanie studentów do badań naukowych jest najskuteczniejszym sposobem kształcenia⁹.

W procesie nauczania wykorzystywana jest zatem gotowa wiedza, będąca wynikiem naukowego poznania, niejako z góry dana do dyspo-

⁶ Por.: I. Małecki, *Nauka wobec ludzkich potrzeb intelektualnych*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1980, nr 1.

⁷ Por. *Dydaktyka szkoły średniej. Wybrane problemy nowoczesnej dydaktyki*. Praca zbiorowa pod red. M. A. Daniłowa i M. N. Skatkina. Warszawa 1979.

⁸ Tamże, s. 7.

⁹ „Sens nauczania uniwersyteckiego — stwierdza trafnie I. Małecki — polega nie tylko na przekazywaniu pewnej sumy wiadomości, lecz przede wszystkim na nauczaniu posługiwania się metodami myślenia naukowego, co ma pierwszorzędne znaczenie dla rozwoju intelektualnego. Aby jednak uczyć metod naukowych, trzeba samemu naukę uprawiać”. I. Małecki, op. cit., s. 7.

zycji szkoły. Poddawana jest ona różnego rodzaju zabiegom adaptacyjnym, uwarunkowanym wieloma zewnętrznymi i wewnętrznymi czynnikami. Uczeń nie może całej zdobytej przez ludzkość wiedzy naukowej opanować. Musi ona ulec pewnej redukcji i selekcji uwzględniającej przede wszystkim trzy zmienne: cele nauczania i uczenia się przedmiotu, możliwości poznawcze uczniów w danym wieku i strukturę organizacyjną szkoły, a więc czynnik teologiczny, psychologiczny i organizacyjny. Czynniki te uwzględnia naukowa teoria nauczania i uczenia się przedmiotu, konstruuje dyrektywy sprawnego działania dydaktycznego. Można więc powiedzieć — szerzej ujmując problem — iż dobór treści kształcenia zależy od przyjętej w danym okresie i na określonym szczeblu nauczania koncepcji dydaktycznej. Na przykład w koncepcji kształcenia encyklopedycznego wiedza naukowa ulegała tylko nieznacznej selekcji w sensie globalnym, dostosowana była natomiast do poziomu i wieku uczniów. Inaczej rzecz wygląda w teorii kształcenia strukturalnego, gdzie zaleca się przekazywanie uczniom najistotniejszych tylko wiadomości i związków między nimi, przydatnych w procesie dalszego kształcenia i samokształcenia, czy w teorii utylitaryzmu dydaktycznego J. Deweya w której kładzie się nacisk na działalność praktyczną uczniów.

II. CZYNNOŚCI DYDAKTYCZNE A CZYNNOŚCI POZNANIA NAUKOWEGO

Zdobywanie wiedzy naukowej przebiega według innych reguł niż zdobywanie wiedzy dydaktycznej w szkole. W pierwszym przypadku procesem tym rządzą metodologiczne dyrektywy charakterystyczne dla poznania naukowego, a w drugim — dyrektywy dydaktyczne wskazujące, jakie czynności edukacyjne należy stosować, by osiągnąć pożądane cele. Dyrektywy badań naukowych, w tym także badań dydaktycznych, odróżniam tutaj od dyrektyw dydaktycznych. Pierwsze są natury metodologicznej (badania naukowe), drugie — prakseologicznej (proces dydaktyczny). Te ostatnie nazywam zamiennie dydaktycznymi lub prakseologicznymi, gdyż — zgodnie z przyjętym punktem widzenia — dydaktykę literatury zaliczam do nauk prakseologicznych.

Czynności dydaktyczne różnią się zasadniczo od czynności poznania naukowego. Inne są cele tych czynności, inny ich przebieg i inne funkcje. Celem naukowych czynności poznawczych jest zdobywanie nowej wiedzy, natomiast celem czynności dydaktycznych jest przyswajanie wiedzy już zastanej i odpowiednio przystosowanej do określonego poziomu kształcenia. Uczony odkrywa nie tylko nowe fakty i prawa, lecz także nowe metody badań naukowych. Uczeń występuje w innej roli, a mia-

nowicie w roli konsumenta wiedzy. Przystawając ją uczy się także najskuteczniejszych technik pracy umysłowej, najlepszych sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności korzystania z niej w codziennym życiu.

Ze względu na specyficzne cele procesu dydaktycznego, który tylko pod względem organizacyjnym może przypominać niekiedy wystandaryzowany proces badania naukowego, inny jest jego przebieg niż badania naukowego. Proces dydaktyczny podporządkowany jest — jak wspominałem — dyrektywom dydaktycznym, czyli przepisom skutecznego działania określonego rodzaju. W szczególności dostosowany jest zarówno do struktury przedmiotu poznania, tzn. treści nauczania, jak też do właściwości podmiotu poznania, tzn. uczniów.

Podkreślając duże znaczenie właściwego doboru treści nauczania, trzeba także uwypuklić znaczną rolę funkcji tych treści. Zgodnie z teorią materializmu funkcjonalnego „za jedynie słuszny należy uznać pogląd, który w kształceniu ogólnym docenia zarówno znaczenie treści (materii), jak i funkcji wiedzy, a więc zarówno poznania, jak i działania na nim opartego”¹⁰.

Rozróżnienie poznania naukowego i poznania dydaktycznego wskazuje na konieczność tworzenia teorii czynności dydaktycznych. Tylko bowiem wtedy można będzie uwolnić praktykę szkolną od działań przypadkowych i nieekonomicznych.

Nieostre dotąd oddzielanie poznania naukowego od nauczania prowadziło do negacji badań dydaktycznych lub nadawania im wąskiego wymiaru tzw. badań stosowanych (technologii kształcenia) uprawianych najczęściej tylko z punktu widzenia jednej dyscypliny naukowej, np. literaturoznawstwa. W kręgu problemów dydaktycznych umieszcza się wtedy głównie zagadnienia przekazywania wiedzy. W praktyce prowadzi to do dominacji podających metod nauczania. W tym jednostronnym kształceniu uchodzi z pola widzenia sfera przeżywania i wartościowania oraz działania. Na margines przesuwają się zagadnienia organizacji procesu dydaktycznego, zasad, metod i środków dydaktycznych. Rozwiązywanie szczegółowych problemów praktycznych jest wtedy wysoce utrudnione lub wręcz niemożliwe. Trafnie zauważa J. Kubin, że „niedorozwój międzydyscyplinowych syntez w naukach społecznych dotkliwie ogranicza możliwości rozwiązywania problemów praktycznych, ponieważ każdy problem praktyczny wymaga z reguły wszechstronnego zbadania przez wiele dyscyplin”¹¹.

Teoria dydaktyczna — podobnie jak prakseologia na wyższym pozio-

¹⁰ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967, s. 28.

¹¹ J. Kubin, *Modele procesów stosowania nauki w praktyce w badaniach zagranicznych*. [W:] *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*. Praca zbiorowa pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego. Wrocław 1973, s. 163.

mie uogólnienia — integruje wiedzę z różnych dyscyplin naukowych¹². Teoria nauczania i uczenia się literatury integruje literaturoznawstwo z wiedzą psychologiczną i prakseologiczną, zwłaszcza w procesie wyjaśniania i uzasadniania dyrektyw dydaktycznych. Proces nauczania i uczenia się uwzględnia skomplikowane relacje między przedmiotem (treściami), podmiotem (uczeniem) i czynnościami dydaktycznymi. Zbadanie tych zależności wymaga interdyscyplinarnych odwołań.

Czymże więc jest teoria dydaktyczna? Najzwięźlej odpowiadając na to pytanie można przyjąć, że jest to otwarty system dyrektyw dydaktycznych (prakseologicznych) i ich uzasadnień, dostosowanych do struktury specyficznego przedmiotu poznania i podmiotu, mówiących o tym, jak ekonomicznie osiągnąć pożądane ze społecznego punktu widzenia cele (wartości).

Otwartość teorii dydaktycznej oznacza jej zdolność do rekonstrukcji, przemiany, wchłaniania innowacji, powstających na poziomie teoretycznym i praktycznym. Służąc praktyce, korzysta ona jednocześnie z jej dorobku.

III. OD TEORII DYDAKTYCZNEJ DO PRAKTYKI SZKOLNEJ

Za R. Szulcem wyróżniam trzy — wzajemnie komplementarne — modele powiązań naukowego poznania (teorii) z praktyką:

1. Model komunikacyjny, „opisujący procesy wielokierunkowego przepływu wiedzy (informacji) między różnymi dziedzinami społecznego doświadczenia, w tym zwłaszcza procesy przepływu nowej wiedzy od nauki do praktyki”¹³.
2. Model socjotechniczny, pokazujący wykorzystanie wiedzy naukowej w celu odnowy i zmiany instytucji oświatowych i pedagogiczno-dydaktycznego działania.
3. Model B + R, w którym przechodzenie od nauki do praktyki pedagogicznej odbywa się według następujących sekwencji: badania podstawowe — prace rozwojowe — zastosowanie — upowszechnienie.

Komplementarność owych modeli należy rozumieć w ten sposób, iż każdy z nich dotyczy innych form wykorzystania wiedzy naukowej, w naszym przypadku — wiedzy dydaktycznej.

Model komunikacyjny opisuje wielokierunkowy przepływ informacji dydaktycznych od „nadawcy”-uczonego do „odbiorcy”. Odbiorcą jest nie tylko nauczyciel i rodzice, ale całe oświecone społeczeństwo, które

¹² Przyjmuje tutaj założenie, o którym szerzej piszę w innym miejscu, że dydaktyka należy do nauk prakseologicznych.

¹³ R. Szulc, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa 1980, s. 137.

powinno rozumieć, że — jak pisze B. Suchodolski — „nie może być nowoczesnej produkcji bez nowoczesnych ludzi”¹⁴. Specjalistyczna wiedza dydaktyczna nigdy w pełni nie dociera i nie staje się własnością całego społeczeństwa. Kształtuje jednak społeczną świadomość dydaktyczną, dzięki różnym procesom upowszechniania wiedzy podnosi jej poziom. Dodać należy, że nie staje się ona w pełni także własnością nauczycieli, którym dostęp do niej nie zawsze jest łatwy. Zazwyczaj jednak ich świadomość dydaktyczna jest wyższa od społecznej świadomości dydaktycznej.

Opisywana tutaj komunikacja z zakresu dydaktyki literatury jest szczególnie utrudniona ze względu na brak ogólnopolskiego czasopisma naukowego transmitującego najnowsze osiągnięcia tej dyscypliny naukowej. Rolę taką częściowo pełni „Polonistyka”. Jest to jednak periodyk głównie upowszechniający wiedzę literaturoznawczą. Natomiast *Dydaktyka literatury*, ukazująca się nieregularnie i w bardzo niskim nakładzie, nie dociera do szerszego kręgu odbiorców — nauczycieli praktyków.

Model socjotechniczny pokazuje, jak wiedzę dydaktyczną wykorzystać w praktyce. W modelu tym — jak pisze P. Sztompka — naukowość jest „miarą wartości praktyki”, a praktyczność „miarą wartości nauki”¹⁵. Zdaniem R. Szulca odnosi się on do praktyki decyzyjnej i innowacyjnej¹⁶. W dydaktyce literatury model ten nie został — jak sędzę — wyraźnie wykrystalizowany. Pod naporem praktyki, żądającej rozwiązań tzw. konkretnych zadań i problemów, wyrażających się w pytaniach: Co robić? i Jak robić? — model ten ma szanse szybkiego rozwoju. Potrzebne są jednak tutaj nowe rozwiązania instytucjonalne¹⁷.

Model B + R opisuje proces przechodzenia od teorii do praktyki według następujących form: badania podstawowe — prace rozwojowe — dyfuzja innowacji — przyswajanie innowacji. Model ten wydaje mi się — przy pewnych modyfikacjach — najbardziej płodny poznawczo. Najlepiej też — sędzę — pozwala on uporządkować problem wzajemnego stosunku teorii i praktyki.

¹⁴ B. Suchodolski, *Przedmowa*. [W:] T. Cieślak, J. Kubin (red.), *Upowszechnianie nauki i zainteresowań nauką*. Wrocław 1971, s. 6. Również m.in. W. Okoń podkreśla wielkie znaczenie kształcenia dla postępu społeczno-ekonomicznego. „Wprowadzając nowy ustrój społeczno-ekonomiczny — pisze — musimy się z tym liczyć, że każdej fazie realizacji ma odpowiadać pewien stan świadomości społecznej, na który składają się określone przekonania i postawy psychiczno-społeczne oraz kwalifikacje ogólne i zawodowe poszczególnych obywateli. Stąd kształtowanie nowego człowieka przez wytwarzanie tych przekonań, postaw i kwalifikacji musi być procesem towarzyszącym dokonywaniu reform ekonomiczno-społecznych”. W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*. Warszawa 1970, s. 9.

¹⁵ P. Sztompka, *O złudności dylematu: teoria czy praktyka?* [W:] *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*, op. cit.

¹⁶ R. Szulc, op. cit., s. 141 i nast.

¹⁷ Mam tu na myśli m.in. jakiś centralny ośrodek sterujący badaniami z zakresu dydaktyk szczegółowych.

Jeden z twórców tego modelu R. G. Havelock pisze: „Badanie naukowe nie rozpoczyna się jako zbiór odpowiedzi na specyficzne ludzkie problemy. Wychodzi ono raczej od konstruowania faktów i teorii dotyczących natury rzeczywistości. Wiedza ta może stać się pożyteczna jedynie w następstwie poddania jej dalszej obróbce. W pracach rozwojowych podstawowe teorie i dane są podstawą tworzenia idei, użytecznych produktów i usług, te zaś przekształcane są w prototypy, które muszą być poddane długotrwałym próbom, aby okazały się prawdziwie użyteczne społecznie”¹⁸.

W badaniach podstawowych idzie o fakty i teorie. Istnieje więc w różnym stopniu potrzeba badań diagnostycznych, co projektujących. Badania takie mają walory poznawcze, nic z nich bezpośrednio nie wynika dla praktyki, ale są one naukową podstawą badań rozwojowych. Na tym poziomie konstruowane są twierdzenia opisowe i wyjaśniające. Charakter diagnostycznych badań w dydaktyce literatury mają na przykład badania odbioru dzieła literackiego. Natomiast przykładem projektujących badań podstawowych w dydaktyce literatury mogą być próby tworzenia teorii systemowego nauczania literatury, teorii problemowego nauczania literatury, teorii uspołeczniającego nauczania literatury itp. Teorie te pozostają w określonym stosunku do teorii ogólnodydaktycznych i pedagogicznych.

Dydaktycy uproszczonego literaturoznawstwa mniej lub bardziej świadomie przyjmują, że rolę badań podstawowych pełni literaturoznawstwo (por. charakterystyczny tytuł książki B. Chrzastowskiej *Literaturoznawstwo stosowane*).

Prace rozwojowe polegają na opracowaniu koncepcji innowacji i nadaniu jej kształtu (modelu) praktycznego. Są to czynności najściślej z sobą związane. Model praktyczny jest konsekwencją określonej koncepcji, która z kolei jest jego uzasadnieniem.

W stadium dyfuzji innowacji wyróżnia się — jak pisze R. Szulc — dwa typy aktywności: upowszechnianie innowacji i praktyczna demonstracja jej funkcjonowania.

Na koniec w stadium przyswajania innowacji występują trzy rodzaje czynności: „wypróbowanie innowacji, włączenie jej do praktyki oraz instytucjonalizacja zmiany”¹⁹.

W badaniach naukowych z dydaktyki literatury model B + R nie występował dotąd nigdy w postaci czystej. Podjęto jednak próby badań

¹⁸ R. G. Havelock, *Planning for Innaration Trough Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor 1969. The University of Michigan. Cyt. za R. Szulc, op. cit., s. 145.

¹⁹ R. Szulc, op. cit., s. 148.

zgodnie z tym modelem. Ich przykładem mogą być badania nad systemowym nauczaniem—uczeniem się literatury. Badania te nie miały jednak charakteru linearnego, tzn. między wymienionymi stadiami nie występowała tylko zależność następstwa. Kolejne stadium badań weryfikuje stadium poprzedzające, a jednocześnie umożliwia podjęcie zadań naukowych w stadium następującym. Omawiane tu zależności rozpatrzeć można szerzej na podstawie wspomnianej już koncepcji systemowego nauczania—uczenia się literatury.

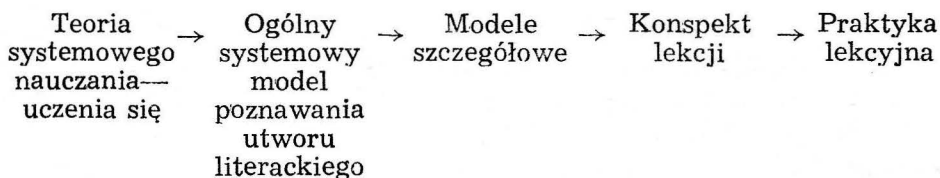
Badania podstawowe z tej dziedziny przedstawiono kolejno m.in. w pracach: *Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej* (1970), *O teorii systemowego i strukturalnego nauczania i uczenia się języka polskiego* (1972), *Podstawy systemowego nauczania i uczenia się literatury* (1974), *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* (1977), *Systemowe nauczanie a integracyjne tendencje w nauce* (1980). Podobny charakter miały tzw. „tematy węzłowe”, sterowane centralnie w ramach problemu pod nazwą *Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym: Cele nauczania i uczenia się literatury* (1978), *Teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury* (1979) oraz w ramach tematu węzłowego *Kultura polska, jej tendencje i perspektywy rozwojowe* temat: *Teorie nauczania i uczenia się literatury i ich weryfikacja* (1980). Wykonano również badania diagnostyczne opublikowane w pracy zbiorowej *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*. Praca ta, jak też inne badania empiryczne, stanowiła podstawę wielu teoretycznych sformułowań.

Przykładem pracy rozwojowej może być publikacja *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej* (1977). Kształt praktyczny nadano koncepcji systemowego nauczania—uczenia się w pracach zbiorowych: *Modele pracy nad lekturą szkolną w klasach V—VIII szkoły podstawowej* (1974), *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole* (1980) i *Dzieło literackie w klasie IV szkoły podstawowej* (1982).

Począwszy od roku 1974 podejmowano liczne próby upowszechniania koncepcji i badano jej efektywność.

Jak widać z tego krótkiego przeglądu poszczególne stadia badawcze „zachodziły” w czasie na siebie, wzajemnie uzupełniały się. Badania rozwojowe i wdrożeniowe wzmacniały i weryfikowały rozwiązania teoretyczne (badania podstawowe), a badania teoretyczne modyfikowały z kolei wcześniejsze rozwiązania praktyczne.

Zależności między teorią a praktyką systemowego nauczania—uczenia się literatury można zilustrować przy pomocy następującego schematu:



Ogólny systemowy model poznawania dzieła literackiego w szkole jest modelem „idealizacyjnym”. Przedstawione w nim dyrektywy dydaktyczne, dotyczące czynności nauczyciela i uczniów w procesie poznawania utworów, abstrahują od konkretnych tekstów literackich (np. *Dziadów* A. Mickiewicza) i konkretnych uczniów (np. uczniów kl. V szkoły podstawowej nr 7 w Zielonej Górze). Modele szczegółowe są konkretyzacjami modelu ogólnego. Uwzględniają one wyraźnie określony przedmiot poznania, np. *Lalkę* B. Prusa. Dopiero w konspekcie lekcji, który pisze nauczyciel, uwzględnić można zdolności, potrzeby i możliwości uczniów, a także różne zewnętrzne czynniki determinujące przebieg procesu dydaktycznego (np. zasób i rodzaje środków dydaktycznych w danej szkole). Na lekcji nauczyciel realizuje t w ó r c z o projekty czynności dydaktycznych zaplanowane wcześniej i zapisane w konspekcie lekcji, lecz także z wiedzy bardziej ogólnej: modelu szczegółowego i ogólnego, z teorii, z innych dziedzin wiedzy, z najszerzej pojętego doświadczenia. Modele zawierają wiedzę dyrektywalną, twórcza praca nauczyciela wspiera się i korzysta także z innej kategorii wiedzy, niekiedy bezpośrednio z teorii. Ma więc zapewne rację J. Kubin, przynajmniej w odniesieniu do analizowanych tutaj zależności, gdy stwierdza, że w praktyce stosowania badań społecznych nigdy nie sprawdza się linearny model R. G. Havelocka wskazujący na „jednokierunkowy przepływ od badań podstawowych do stosowanych i prac rozwojowych, a następnie do praktyki”²⁰.

IV. DYNAMIKA RELACJI MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ

Rozpatrując całościowo relacje między teorią dydaktyczną a praktyką trzeba zgodzić się z poglądem R. Szulca, który trafnie zauważył, że „o ile w przeszłości zmiany edukacyjne były zmianami indywidualnych praktyk lub przyjętych w szerszych zbiorowościach wzorców socjalizacji, o tyle dzisiaj są to takie zmiany zachodzące w działaniu samych struktur organizacyjnych”²¹. Opierały się one najczęściej na decyzjach pozbawionych szerszych podstaw naukowych. Przyczyna tkwiła także

²⁰ J. Kubin, op. cit., s. 165.

²¹ R. Szulc, op. cit., s. 10.

w samej nauce, było to mianowicie głównie konsekwencją braku badań interdyscyplinarnych, bez których możliwości rozwiązania problemów praktycznych są najwyraźniej ograniczone. Dodać jeszcze trzeba, że potrzeby praktyki są w danym momencie rozwoju społecznego większe niż możliwości ich zaspokojenia przez badania naukowe.

Między wymaganiami praktyki wobec teorii a wymaganiami teorii wobec praktyki istnieje wyraźna opozycja. Wymagania te często rozmiągają się. Prowadzi to do — nie należących do rzadkości — oskarżeń teoretyków przez praktyków o oderwanie teorii „od życia” i nienadążanie za realnymi potrzebami społecznymi, jak również oskarżeń praktyków, którym teoretycy zarzucają konserwatyzm, lekceważenie i nieznamość naukowych podstaw działalności pedagogicznej, niekonsekwencje, nieekonomiczność.

Lekceważenie teorii z reguły wydaje się nieuzasadnione. Badania bowiem zupełnie nieprzydatne w określonym czasie mogą okazać się wysoce użyteczne w dalszej lub bliższej przyszłości. Dotyczy to głównie badań podstawowych. Negowanie ich użyteczności jest dość często występującym błędem.

Charakteryzując dynamikę relacji między teorią dydaktyczną a praktyką, chciałbym posłużyć się pewną — mającą charakter wstępny — typologią. Dotyczy ona jednokierunkowego tymczasem oddziaływania teorii na praktykę. Wydaje się, iż dociekania teoretyczne mogą:

- a) wzmacniać (potwierdzać) wcześniej przyjęte rozwiązania praktyczne,
- b) korygować je lub
- c) odrzucać jako takie, które z punktu widzenia naukowego są niesłuszne.

Największą szansę przyjęcia przez praktykę będą miały badania ujęte w punkcie a), gdyż korespondują one wyraźnie z zastanym stanem świadomości społecznej (dydaktycznej). Z trudem torować będą drogę do praktyki rozwiązania teoretyczne wymienione w punkcie c). Warto zauważyć, iż zjawisko to wyjaśnia dobrze — w odniesieniu do ludzkiej jednostki — teoria dysonansu poznawczego L. Festingera.

Mówiąc o oddziaływaniu teorii na praktykę trzeba zaznaczyć, iż istnieją tutaj wyraźne rozbieżności między potencjalnymi możliwościami teorii a realnymi możliwościami i warunkami jej zastosowania. Te drugie możliwości i warunki są zawsze mniejsze od pierwszych.

Istnieje także rozbieżność — jak wspomniałem — między zapotrzebowaniami praktyki dydaktycznej a możliwościami teorii. Teoria nie odpowiada na wszystkie pytania praktyki w danym momencie czasowym, dlatego też między innymi pewne decyzje oświatowe podejmowane są często bez dostatecznego teoretycznego przygotowania.

Jak z tego widać, relacje między teorią a praktyką nie przebiegają jednokierunkowo od teorii do praktyki, lecz także od praktyki do teorii. Nie są to nigdy relacje izolowane, gdyż w całości są składnikami rozwoju społecznego, podlegają więc pewnym obiektywnym prawom.

J. Szczepański postuluje, by system oświatowy stał się systemem samoadaptującym się do tendencji rozwojowych społeczeństwa²². Jest to możliwe tym bardziej, że na ową działalność adaptacyjną mają pewien wpływ sami uczeni. Z drugiej jednak strony „powiązania oświaty z jej społecznym kontekstem są tego rodzaju, że preferują proste reagowanie na bodźce i potrzeby otoczenia, a nie na ich twórcze antycypowanie lub kształtowanie. Za jedno ze źródeł inercji systemu oświatowego należy zapewne uznać fakt, że wszystkie istotne decyzje, dotyczące rozwoju oświaty, podejmowane są na zewnątrz niej. Autonomia systemów oświatowych, w granicach, w jakich istnieje, dotyczy głównie realizacji zadań już ustalonych, ewentualnie tworzenia drugorzędnych celów działania. Sytuacja taka zawężyła zakres ulepszeń, możliwych do wypracowania i upowszechnienia na różnych szczeblach systemu oświatowego”²³.

Według R. Szulca zmiany edukacyjne są reakcjami przystosowawczymi oświaty, „wywołanymi przez faktyczne lub antycypowane perturbacje jej otoczenia”²⁴. Jednym z podstawowych przejawów owych reakcji przystosowawczych jest przejście od nauki do praktyki w dwu podstawowych zakresach:

- a) zastosowania wiedzy dydaktycznej w praktyce decyzyjnej,
- b) zastosowania wiedzy dydaktycznej w praktyce dydaktycznej.

W pracy tej zajmuję się drugą relacją spośród wyżej wymienionych.

Wiedza naukowa jest wytworem czynności badawczych i składa się z uporządkowanego zbioru czy systemu zdań (twierdzeń) dotyczących określonej dziedziny rzeczywistości. Praktyka natomiast jest systemem świadomych działań ludzkich, zmierzających do wywołania zmiany rzeczywistości na pewnym jej odcinku. Praktyka dydaktyczna jest świadomie zamierzonym systemem czynności nauczyciela i uczniów zmierzających do ukształtowania osobowości tych ostatnich zgodnie z przyjętymi celami.

Praktyka ta wspiera się na wiedzy dydaktycznej, która powinna konstruować dyrektywy nadające się do zastosowania. Jest to problem wiążący się najściślej z zagadnieniami twórczej pracy nauczyciela.

²² J. Szczepański, *Nauki społeczne a konstruowanie modelu ustroju oświaty*, „Nauka Polska” 1972, nr 3.

²³ R. Szulc, op. cit., s. 86.

²⁴ Tamże, s. 90.

V. TWÓRCZOŚĆ I STEREOTYPY

Paul Valéry w studium *Nauczanie poetyki w College de France* napisał: „Kiedy mamy do czynienia z umysłem, mamy do czynienia ze wszystkim; wszystko zostaje podważone i poruszone; wszystko jest nieładem i wszelka reakcja przeciw nieładowi jest tej samej co on natury. Albowiem ów nieład jest warunkiem płodności umysłu: w nim tkwi cbielnica owoców, gdyż płodność zależy bardziej od tego, co nieoczekiwane, niż od tego, co spodziewane; zależy raczej od tego, czego nie wiemy, i dlatego że nie wiemy, niż od tego, co znamy”²⁵. Twórczości sprzyja krytycyzm umysłu, ów „nieład” myślowy, którego składnikami — mówiąc językiem psychologii — są sytuacje problemowe, zdolności niespodziewanych skojarzeń, intuicja. Twórczości sprzyja znajomość wielu koncepcji dydaktycznych, nawet często przeczących sobie, konkurencyjnych. Wspiera się bowiem na wiedzy, często różnorodnej, ale jednocześnie rozbija ją, niszczy schematyzm znanych dyrektyw i wzorów. Nie każda jednak „teoria” w równym stopniu sprzyja twórczości. Nie sprzyjają jej przede wszystkim wszelkiego rodzaju szczegółowe rozwiązania dydaktyczne, na przykład — dość często publikowane — konspekty lekcji. Ta bowiem strategia usprawnienia praktyki prowadzi do n a s ł a d o w n i c t w a i w konsekwencji nie pozwala nauczycielowi na dostosowanie z góry zaplanowanych czynności do aktualnej sytuacji dydaktycznej.

Badacze różnych rodzajów twórczości wskazują, iż proces twórczy jest to kombinacja i synteza różnorodnych elementów rzeczywistości w nową całość. Polski psycholog Z. Pietrasiński uważa, iż twórczość to działalność przynosząca „nowe, dotąd nie istniejące wytwory”²⁶. Gdy idzie o proces dydaktyczny wytwory te można ująć co najmniej w dwie grupy.

Do pierwszej zaliczam różne wytwory treściowe, np. niepowtarzalne ze swej istoty konkretyzacje dzieła literackiego, nowe pod pewnym względem jego interpretacje, skojarzenia wynikające z porównania materiału nauczania oraz materiału nauczania z dotychczasowymi doświadczeniami uczniów, syntezy twórczości pisarzy itp. Najczęściej owe wytwory treściowe nie są czymś zupełnie nowym, każda bowiem twórczość jest przecież kombinacją starych, już znanych treści (elementów). Należy także dodać, iż to co nowe i twórcze w sensie subiektywnym, niekoniecznie jest nowym i twórczym w sensie obiektywnym. Twórczość

²⁵ P. Valéry, *Nauczanie poetyki w College de France*. [W:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*. Wybór, rozprawa wstępna, komentarze S. Skwarczyńskiego. Kraków 1981, s. 396.

²⁶ Z. Pietrasiński, *Psychologia sprawnego myślenia*. Warszawa 1980, s. 14.

jest dostępna wszystkim ludziom, rzadko jednak ma ona wymiar odkrycia naukowego.

Do drugiej grupy wytworów twórczych występujących w procesie dydaktycznym zaliczam różnorodne sposoby organizacji tego procesu, mające wymienione wyżej właściwości działań twórczych.

Twórczej współpracy nauczyciela i uczniów przeszkadzają różne nawyki działania schematycznego, przyzwyczajenia, „własna metoda” pracy, oceniana subiektywnie jako wysoce skuteczna, w rzeczywistości zamykająca drogę wszelkiej innowacji. Mam tu na myśli przede wszystkim opisane przez M. Rokeacha zjawisko „zamkniętego umysłu”²⁷, który odrzuca wszelkie nowe argumenty, gasi emocjonalnie wiedzę niezgodną z dotychczasowym doświadczeniem. Badania empiryczne, jakie od wielu lat prowadzę, wskazują, że zjawiska te są bardzo częste wśród nauczycieli języka ojczystego.

Działają tutaj także prawa dysonansu poznawczego, odkryte przez L. Festingera. Dysonans poznawczy — według tego uczonego — zachodzi przynajmniej między dwoma przekonaniem. Polega on na tym, iż z jednego z nich wynika zaprzeczenie drugiego lub jedno z tych przekonania nie wynika z drugiego. „Uznawanie przekonań pozostających w stosunku dysonansu — pisał A. Malewski, wnikliwie analizując to zagadnienie — skłania do czynnego szukania informacji, co do których można oczekiwać, że zmniejszą wywołane przez dysonans napięcie, oraz do czynnego unikania informacji, co do których można oczekiwać, że zwiększą tego rodzaju napięcie”²⁸. Jeśli innowacje dydaktyczne pozostają w stosunku dysonansu do dotychczasowych przekonań dydaktycznych nauczyciela, będą zawsze odrzucane. Problem ten wskazuje, jak doniosłym zadaniem jest takie kształcenie, doksztalcanie i samokształcenie nauczycieli, by jego efektem były „umysły otwarte” i krytyczne.

Decydujący wpływ na twórcze wdrażanie teorii do praktyki mają także zawodowe postawy nauczycieli. Spośród wielu określeń postaw wybieram sformułowanie A. Schaffa, który opisuje postawę jako „stan gotowości do działania [ten czynnik uważam za dominantę postawy — przyp. mój W. P.], opartego na określonej wiedzy o przedmiocie działania i napięciu emocjonalnym, które zakłada zawsze jakieś oceny i jakiś system wartości”²⁹. Ów stan gotowości do działania jest u nauczycieli — z różnych powodów, w tym także materialnych i socjalnych — wysoce zróżnicowany.

I wreszcie kilka słów o roli stereotypów w modyfikacji procesu twórczej pracy nauczyciela. Zaczynam od wyjaśnienia pojęcia stereotyp. We-

²⁷ Por. A. Schaff, *Stereotyp: definicje i teoria*. „Kultura i Społeczeństwo” 1978, nr 3.

²⁸ A. Malewski, *O nowy kształt nauk społecznych*. Warszawa 1975, s. 218.

²⁹ A. Schaff, op. cit., s. 63.

- dług badań A. Schaffa posiada on następujące cechy charakterystyczne:
1. przedmiotem jego są grupy ludzi i społeczne stosunki między nimi;
 2. jest przekazywany jednostce przez rodzinę i środowisko, niezależnie od doświadczenia osobistego, jako wyraz opinii publicznej;
 3. związany jest zawsze z pozytywnym lub negatywnym ładunkiem emocjonalnym;
 4. służy obronie akceptowanej przez grupę czy społeczeństwo wartości i ocen;
 5. zawsze jest związany ze słowem — nazwą lub z wyrażeniem złożonym z więcej niż jednego słowa, które to słowa lub wyrażenia stanowią impuls aktywizujący treści stereotypu;
 6. nazwa, z którą związany jest stereotyp, służy również jako nazwa odpowiedniego pojęcia, „co prowadzi do mistyfikacji stereotypu jako odmiany pojęcia, choć różni się od niego zasadniczo, zarówno pod względem funkcji społecznej i poznawczej, jak też pod względem leżącego u ich podstaw procesu tworzenia odpowiednich sądów”³⁰.

Negatywny wpływ na praktykę szkolną mają — podaję kilka przykładów — stereotypy związane z takimi wyrażeniami, jak: „teoria swoje, praktyka swoje”, „teoria nigdy nie sprawdza się”. „teoria jest dobra tylko na papierze” itp. Negatywnie wartościuje także stereotyp związany z nazwą „teoretyk”, określający kogoś, kto nie zna praktyki.

Kończąc niniejsze rozważania chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na zewnętrzne (obiektywne) i wewnętrzne (subiektywne) czynniki ograniczające stosowalność teorii dydaktycznej w praktyce.

VI. OGRANICZONOŚĆ STOSOWALNOŚCI TEORII DYDAKTYCZNEJ W PRAKTYCE

Wyżej wskazywałem na niektóre czynniki ograniczające stosowalność teorii dydaktycznej w praktyce, jak też na niedostatki samej teorii, która wychodzi zaledwie ze stadium przednaukowego. Z tego też ostatniego powodu zaznacza się wyraźnie niedostatek badań podstawowych, decydujących o jakości prac rozwojowych, zastosowań i procesów upowszechniania.

Staralem się także podkreślić, że istniejące struktury organizacyjne utrudniają przepływ informacji od teorii do praktyki. Odczuwalny jest brak centralnego organu koordynującego badania z zakresu dydaktyk szczegółowych.

³⁰ Tam.e, s. 77.

Zaznaczyłem również, że różne obiektywne psychologiczne i socjologiczne czynniki utrudniają przyjmowanie innowacji. Wśród czynników subiektywnych należy wskazać — obok wymienionych — na zdolności twórcze nauczyciela, które niegdyś tak wysoko cenili pedagogowie przeszłości, pisząc o roli talentu pedagogicznego i powołaniu nauczycielskim. Nie będzie przesady, jeśli zauważę, że owe zdolności u wielu praktykujących nauczycieli są wręcz mierne.

W związku z tym pozostaje rozpowszechniona tendencja, na którą wciąż nie zwracano uwagi, od teorii i praktyki zachowawczego nauczania i uczenia się, na którą tak dobitnie zwracają uwagę autorzy Raportu Klubu Rzymskiego³¹. Uzasadniają oni przekonywująco, że „uczenie się z przyszłości jest [...] ważniejsze, niż uczenie się z przeszłości”³². Podkreślając prymat uczenia się antycypacyjnego stwierdzają, że może ono za pomocą symulowania i scenariuszy ujawnić „rozległą klasę możliwych, lecz przyszłych zdarzeń, mogących wpływać i faktycznie wpływających nie tylko na dostrzegalne zmiany zachowania, lecz również na zmiany przygotowań i samego celu zachowania, które mogą dokonywać się niezależnie od tego, czy da się obserwować bezpośrednio czy też nie”³³. Uczenie się takie wymaga innych niż dotychczas rozwiązań teoretycznych, innych programów i podręczników szkolnych. Wymaga także odblokowania drogi do innowacji.

Zdaniem autorów Raportu Klubu Rzymskiego drogę tę blokuje nadużywanie władzy oraz przeszkody strukturalne, prowadzące do marnotrawstwa ludzkich zdolności uczenia się i utraty związku tegoż uczenia się z życiem. Również wyścig zbrojeń jest istotnym czynnikiem przeszkadzającym w innowacyjnym uczeniu się. Inne czynniki blokujące, związane z przeszkodami strukturalnymi, to różnice między miastem a wsią, globalna nierównowaga i sztywność oświaty lokalnej. Skutkiem omawianego blokowania innowacyjnego uczenia się jest nieadekwatność procesu dydaktycznego, który często oderwany bywa od bieżących priorytetów i przyszłych potrzeb, a także marnotrawienie potencjału ludzkiego.

Ograniczoność stosowalności określonej teorii dydaktycznej w praktyce ma różne wymiary czasowe i przestrzenne, będące konsekwencją tradycji, obyczajowości, wielu czynników społecznych i kulturowych. Ze względu na te czynniki oraz ze względu na zaawansowanie określonej dziedziny wiedzy, zakres społecznego doświadczenia oraz jakość i zakres wiedzy potocznej z tej dziedziny, nasycenie teoretyczne praktyki dydak-

³¹ Por.: J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się — bez granic*. Warszawa 1982.

³² Tamże, s. 114.

³³ Tamże, s. 114.

tycznej przedstawia się odmiennie. Wymaga oddzielnego sprawdzenia hipoteza, że niekiedy — i tak bywa najczęściej — praktyka szkolna nasycona jest teoriami powstałymi w przeszłości, innym razem — zwłaszcza pod wpływami administracyjnymi — teoriami współczesnymi, rzadko natomiast otwiera się na innowacje.

Tylko stworzenie warunków nieustannego konfrontowania teorii z rzeczywistością przyczyni się do zdynamizowania i rozwoju tejże teorii oraz przyspieszenia postępu praktyki.

**LITERATURE DIDACTICS VERSUS LITERATURE TEACHING
(LEARNING PRACTICE)**

WOJCIECH PASTERNAK

Summary

In the above paper the author is preoccupied with the analysis of the relationships between the didactic theories and the practice of teaching and learning literature. The basis for these considerations is constituted by the assumption of independence (autonomy) of literature didactics as a science having its own subject and own methods of research, and using the advances not only in the literary sciences but also in a great many other scientific disciplines.

The relations between theory and practice are discussed in the two stages of the development of the literature didactics: pre-theoretical and theoretical. The following issues have been widely presented: dialectical relationships between cognition and teaching, relation of the didactic acts to the acts of scientific cognition, the ways of transferring from didactic theory to practice, the dynamics of the relations between theory and practice, as well as the problem of didactic creativity and stereotypes.

Translated by Zbigniew Adaszyński