

# Naukowe a zdroworozsądkowe rozumowanie praktyczne w nauczaniu

EDWARD BIŁOS

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Częstochowie

Zarówno aktualny poziom nauczania literatury we współczesnej szkole, jak i związane z nim refleksje o charakterze opisowo-wyjaśniającym czy też metodologicznym, a także praktyczne rozwiązania problemów metodycznych odbiegają niejednokrotnie daleko od kryteriów naukowości. Aby tę tezę uzasadnić, należy przede wszystkim odpowiedzieć na co najmniej cztery podstawowe pytania: 1. Na czym polega swoistość rozumowania praktycznego w procesie nauczania literatury? 2. Jakie są cechy charakterystyczne naukowego rozumowania praktycznego w tymże procesie? 3. Dlaczego jednak nauczyciele i autorzy niektórych opracowań czy prac metodycznych kierują się chętnie zdroworozsądkowym rozumowaniem praktycznym? 4. Który z wymienionych typów rozumowań praktycznych preferuje obecnie dydaktyka literatury i dlaczego? Niniejszy artykuł jest próbą sformułowania odpowiedzi na podane już wyżej pytania. Złożoność zasygnalizowanych tu problemów i potrzeba prowadzenia dalszych, niezwykle zróżnicowanych, nad nimi studiów sprawiają, iż odpowiedzi te nie będą wyczerpujące.

Na płaszczyźnie logiki rozumowanie w ogóle jest definiowane jako „taka czynność umysłu, która na podstawie zdań danych, będących punktem wyjścia rozumowania, szuka zdań innych, będących celem rozumowania, a połączonych z poprzednimi stosunkiem wynikania. Mówiąc inaczej, „rozumowanie jest to proces myślowy, w którym dla danego zdania dobiera się następstwo albo dobiera się rację”<sup>1</sup>. Jeżeli zaś chodzi o rozumowanie praktyczne, znane pod nazwą „inferencji praktycznej”, to określa się je jako proces myślowy prowadzący od pewnych przesła-

<sup>1</sup> *Mała encyklopedia logiki*, pod red. W. Marciszewskiego. Wrocław, Warszawa, Kraków 1979, s. 106; Z. Kraszewski, *Logika — nauka rozumowania*, Warszawa 1975, s. 120—152; K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1974, s. 97—149.

nek do wniosku, stanowiącego dyrektywę praktyczną<sup>2</sup>. Natomiast dydaktyczne rozumowanie praktyczne jest tym typem rozumowania, które wiąże się z analizą koniecznych środków dla osiągnięcia zamierzonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Przesłankami w inferencji praktycznej bywają zdania lub twierdzenia o działaniu bądź też wypowiedzi, które nie dotyczą czynów ludzkich, a są opisem zależności między zdarzeniami<sup>3</sup>. Od wartości tychże przesłanek zależy konkluzywność określonego rozumowania praktycznego<sup>4</sup>.

Logika zajmuje się — ogólnie rzecz biorąc — tym samym co nauki humanistyczne, czynnościami ludzkimi współtworzącymi świat kultury. Jednakże jej znaczenie polega między innymi na tym, że racjonalizacja stosowana w ramach logiki posiada ściśle usystematyzowaną i subtelnie sprecyzowaną postać<sup>5</sup>. Owa „praktyczność” rozumowania polega na pewnych związkach z działaniem dydaktycznym i dyrektywami zalecającymi czy też nakazującymi takie właśnie działanie.

Niezwykle trudnym zadaniem jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, na czym polega swoistość rozumowania praktycznego w procesie nauczania literatury. Wydaje się, że ta swoistość rozumowania praktycznego wynika z:

1. przynależności nauczania literatury do symboliczno-kulturowych typów praktyki społecznej<sup>6</sup>,
2. odtwarzania, przetwarzania oraz projektowania skomplikowanych struktur humanistycznych<sup>7</sup>,
3. integrowania rozmaitych dziedzin wiedzy (zdroworozsądkowej lub naukowej) na płaszczyźnie fragmentarycznej redukcji niejednorodnej<sup>8</sup>,
4. niejako spontanicznego naporu bezwzględnie niestandardowych sytuacji<sup>9</sup> dydaktycznych w określonych sytuacjach estetycznych.

<sup>2</sup> E. Leniewicz, *Dyrektywy praktyczne. Konstrukcja i uzasadnienie*. Warszawa 1971, s. 73—76; Z. Ziemia, *Logika deontyczna jako formalizacja rozumowań normatywnych*. Warszawa 1969, s. 17—18, 26—29, 82, 84, 87—90, 93—94.

<sup>3</sup> E. Leniewicz, op. cit., s. 78.

<sup>4</sup> T. Dąbrowski, *Rozumowanie praktyczne a teza Hume'a*, „Prakseologia” 1977, nr 1—2.

<sup>5</sup> J. Kmita, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa 1973, s. 11.

<sup>6</sup> J. Kmita, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*, „Badania Oświatowe” 1980, nr 3; P. Ozdowski, *Jak poznawać kulturę symboliczną*, P. Ricoeura, „Nurt” 1978, nr 8.

<sup>7</sup> J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa 1971, s. 145—150, A. Pałubicka, *Praktyka*, „Nurt” 1974, nr 4; A. Pałubicka, *O dwóch pojęciach kultury*. [W:] *Wartość—dzieło—sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej*, pod red. J. Kmity. Warszawa 1975, s. 60—73; W. Ławniczak, *Struktura humanistyczna*. [W:] *Wartość—dzieło—sens*, jw., s. 145—163.

<sup>8</sup> T. Wojewódzki, *Integracja teoretyczna a pragmatyczna wiedzy naukowej*. „Nurt” 1975, nr 12.

<sup>9</sup> Por. W. Gasparowski, *Szkice logicznej (idealizacyjnej) teorii projektowania*. [W:] *Elementy logiki, semiotyki i metodologii projektowania*, pod red. W. Gasparowskiego. Warszawa 1979, s. 18—20.

Jak to już stwierdziliśmy, w obrębie symboliczno-kulturowych typów praktyki społecznej, regulowanych w trybie społeczno-subiektywnym umieszczamy społeczną praktykę nauczania literatury. Jej funkcją obiektywną jest wdrażanie uczniów do uczestnictwa w kulturze, a szczególnie kulturze literackiej<sup>10</sup>, nadrzędnym zaś elementem (wartością) owej praktyki jest wyposażenie tych uczniów w zespoły cech, które składają się na wybrany typ osobowości<sup>11</sup>. Reprezentowanie danego typu osobowości oznacza respektowanie określonych obszarów kultury, wyodrębnionych pod względem merytorycznym — pod względem rodzaju realizowanych wartości. Swoistość rozumowania praktycznego sprowadzałaby się zatem do specyficznego operowania literackością we wszystkich wymiarach procesu nauczania—uczenia się literatury.

Owa swoistość rozumowania praktycznego wiąże się również z ustawnym przekształcaniem struktur humanistycznych, czyli porządkowaniem, z punktu widzenia świadomości dydaktycznej i literackiej, artystycznej i estetycznej nauczyciela, „obrazów” podejmowanych racjonalnie czynności złożonych ze względu na sprecyzowany ich sens. Posiadanie tego sensu nadaje czynnościom nauczyciela i uczniów charakter wyraźnie kulturowy. Na te struktury humanistyczne (złożone czynności racjonalne oraz wszelkie wytwory czynności tego rodzaju) niejako nakładają się struktury humanistyczne pewnych dzieł literackich<sup>12</sup>.

Już z samej wieloaspektowości zróżnicowanych struktur humanistycznych wypływa potrzeba integrowania rozmaitych dziedzin wiedzy (niektórych elementów rozmaitych teorii) na płaszczyźnie fragmentarycznej redukcji niejednorodnej, bowiem zasób posiadanej wiedzy (naukowej czy zdroworozsądkowej) implikuje, w sensie tak obiektywnym, jak i subiektywnym, ostrożne, względnie śmiałe albo też ryzykowne działania dydaktyczne. Chodzi tu więc o działania dydaktyczne nauczyciela wedle wskazań wiedzy dydaktycznej (np. orientacja w teoriach nauczania literatury), wiedzy literackiej (znajomości wielu teorii dzieła literackiego), psychologicznej (np. konieczność posługiwania się licznymi teoriami motywacji), logicznej (np. rozwiązywanie problemów logiki deontycznej, związanej z formalizacją rozumowań normatywnych), prakseologicznej (np. sensowne korzystanie z teorii racjonalności), estetycznej

<sup>10</sup> Por. S. Żółkiewski, *Wiedza o kulturze literackiej. Główne pojęcia*. Warszawa 1980, s. 74—86; K. Żygulski, *Wstęp do zagadnień kultury*. Warszawa 1972, s. 13—24, 93—111; M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*. Warszawa 1979, s. 27.

<sup>11</sup> M. Gołaszewska, *W poszukiwaniu literackiego wzoru człowieka. Z zagadnień kształtowania osobowości przez sztukę*. „Przegląd Humanistyczny” 1979, nr 1; K. Obuchowski, *Dialektyka konstituowania osobowości*. „Studia Filozoficzne” 1977, nr 7; J. Reykowski, *O rozwoju osobowości*. „Psychologia Wychowawcza” 1976, nr 3.

<sup>12</sup> K. Rosner, *Świat przedstawiony a funkcja poznawcza dzieła literackiego*. [W:] *Problemy teorii literatury*. Seria 2; Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976, s. 85; J. Kmita, *Sens a racja funkcjonalna*. [W:] *Metodologiczne problemy teorii socjologicznych*. Warszawa 1971, s. 91; W. Ławniczak, op. cit., s. 172.

(np. rozeznanie w teoriach przeżycia estetycznego i w teoriach wartości estetycznych), językoznawczej (np. lingwistyczne teorie pytań, teorie kompetencji językowej itp.). Zdaniem J. Kmity „rozdzielenie tego, czy dana prawidłowość tylko zachodzi czy realizuje się, jest szczególnie istotne. Nauczyciel wiedząc o tym, że jakaś prawidłowość zachodzi i jednocześnie realizuje się, może tylko z tej wiedzy skorzystać w ten sposób, że będzie on podejmował takie tylko działania dydaktyczne, które przyspieszają rytm realizujących się prawidłowości<sup>13</sup>. Przy czym wykorzystanie wielu dziedzin wiedzy jest tym większe, im znane nauczycielowi wielorakie teorie są lepiej usystematyzowane według zmiennych zawartych w następniku (systematyzacja przyczynowa), zmiennych w poprzedniku (systematyzacja teologiczna) oraz niejako „technicznych” możliwości zastosowania (systematyzacja praktyczna)<sup>14</sup>. Niewątpliwie znaczącą rolę w tym zakresie posiadają rozumowania związane z operacjami wyjaśniania. Jednocześnie należy podkreślić to, iż wiedza naukowa i sztuka pełnią trzy podstawowe funkcje w życiu współczesnego człowieka, a mianowicie funkcje poznawcze (ułatwiają zrozumienie świata i siebie, oczyszczają ze złudzeń itp.), funkcje instrumentalne (służą jako narzędzie i środek przekształcania świata i osobowości jednostki ludzkiej), funkcje motywacyjne (stanowią siły napędowe działania, wywoływania ciekawości, zdziwienia, zakłopotania)<sup>15</sup>.

Zachowanie nauczyciela wynika nie tylko z wiedzy, którą w każdym poszczególnym przypadku przypomina sobie i aktualizuje w napotkanej sytuacji praktycznej, ale także z nabytych odruchów jako reakcji na doświadczalnie potwierdzoną użyteczność tej wiedzy. Bywają takie sytuacje dydaktyczne, w których nauczyciel zachowuje się w utarty sposób. Nazywamy je sytuacjami standardowymi. Oprócz standardowych sytuacji nauczyciel uczestniczy w sytuacjach niestandardowych, tj. takich, że wiedza tego z nauczycieli, który znalazł się w owej sytuacji, nie wystarcza do prawidłowego jej rozwiązania. Łatwo zauważyć, że standardowość sytuacji dydaktycznych jest zrelatywizowana z teoretycznego punktu widzenia do zasobu wiedzy w danym okresie, natomiast z praktycznego punktu widzenia do wiedzy poszczególnych nauczycieli. Dlatego też o sytuacjach dydaktycznych, które są sytuacjami niestandardowymi dla jednych nauczycieli, a standardowymi dla drugich, mówimy, że są sytuacjami względnie niestandardowymi, natomiast o sytuacjach, dla których rozwiązania zasób wiedzy w danym okresie okazuje się niewy-

<sup>13</sup> Por. J. Kmity, *Uwagi o holizmie marksowskim jako koncepcji metodologicznej*. [W:] *Założenia metodologiczne „Kapitału” Marksa*. Warszawa 1970, s. 80.

<sup>14</sup> P. Sztompka, *O złudności dylematu: teoria czy praktyka*. [W:] *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*, pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. 124.

<sup>15</sup> J. Koziński, *Trzy funkcje nauki*. „Człowiek i Światopogląd” 1979, nr 8/9.



starczający, mówimy, że są sytuacjami bezwzględnie niestandardowymi<sup>16</sup>. Sądzymy, iż swoiste piętno rozumowaniom praktycznym w tychże sytuacjach nadaje „literackość” struktury humanistycznej utworów, procesy metaforyzacji<sup>17</sup>, które przebiegają na płaszczyźnie odbioru dzieł literackich (kojarzenie w świadomości odbiorcy rzeczywistości przeżywanej i obrazu artystycznego) oraz funkcje ideowe i estetyczne owych utworów literackich.

W bezpośrednim związku z omówioną wyżej swoistością rozumowania praktycznego w procesie nauczania literatury pozostaje kwestia jego charakteru naukowości. Problem ten należy rozpatrzyć z punktu widzenia dróg i sposobów dochodzenia do zdań wyrażonych dyrektywnie na podstawie wiedzy zawartej w innych, niedyrektywnych zdaniach. Dla właściwej charakterystyki cech naukowości rozumowania praktycznego konieczne jest uwzględnienie zarówno problemu zależności między twierdzeniami a dyrektywami, jak i rozpatrzenie kwestii struktury rozumowania, które prowadzi do tych dyrektyw. Istnieje więc potrzeba akcentowania związku między twierdzeniami opisującymi pewne zależności (głównie przyczynowe) a ich dyrektywnymi odpowiednikami przy zainteresowaniu samym przebiegiem rozumowania, jego analizą i częściami składowymi. W takim ujęciu naukowe rozumowanie praktyczne należałoby określić jako proces myślowy, który prowadzi do dyrektyw poprzez wskazanie wszystkich, w sposób istotny<sup>18</sup> zobiektywizowanych, przesłańek.

Za jedną z form wyrażania dyrektyw praktycznych przyjmuje się okres warunkowy, w którym poprzednik wskazuje stan będący celem, a następnik zaleca działanie niezbędne bądź wystarczające do osiągnięcia zamierzonego celu. Oto przykłady omówionej formy wyrażania dyrektyw:

- Jeżeli chcesz, by uczniowie zrozumieli sztukę słowa w wierszu L. Staffa *Wysokie drzewa*, to powinieneś przygotować ich do odbioru tego utworu literackiego.
- Jeżeli chcesz przygotować uczniów do odbioru wiersza L. Staffa *Wysokie drzewa*, to powinieneś zorganizować wycieczkę do parku.
- Jeżeli chcesz przygotować uczniów do odbioru wiersza L. Staffa

<sup>16</sup> W. Gasparski, op. cit., s. 18–20.

<sup>17</sup> K. Połubińska, *O procesie metaforyzacji*. „Studia Filozoficzne” 1978, nr 8–9; R. Ohmann, *Akty mowy a definicja literatury*. „Pamiętnik Literacki” LXXI, z. 2, s. 266–267; J. R. Searle, *Status logiczny wypowiedzi fikcyjnej*. „Pamiętnik Literacki” 1980, LXXI, z. 2, s. 307–319; P. Lehr-Spławiński, *Poetyka a prakseologia*. „Przegląd Humanistyczny” 1979, nr 3.

<sup>18</sup> J. Kotarbińska, *Definicja*. [W:] *Logiczna teoria nauki*. Warszawa 1966, s. 49–52; L. Lazari-Pawłowska, *O pojęciu typologicznym w humanistyce*. [W:] *Logiczna teoria nauki...*, s. 663–667.



*Wysokie drzewa*, to musisz w czasie wycieczki ukazać im piękno parku.

— Jeżeli chcesz, by uczniowie przeżyli estetycznie wiersz L. Staffa *Wysokie drzewa*, to musisz odczytać uczniom ekspresyjnie ten wiersz. Odmienną formą wyrażenia dyrektyw praktycznych jest sylogizm praktyczny:

Przesłanka 1: Chcę, by uczniowie zrozumieli sztukę słowa w wierszu L. Staffa *Wysokie drzewa*.

Przesłanka 2: Jeżeli nie przygotuję uczniów do odbioru *Wysokich drzew* L. Staffa, to uczniowie nie rozumieją sztuki słowa w wierszu L. Staffa *Wysokie drzewa*.

Konkluzja (dyrektywa praktyczna): Przeto powinienem przygotować uczniów do odbioru wiersza L. Staffa *Wysokie drzewa*.

W ramach dyrektywy ogólnej: „Przygotuj uczniów do odbioru wiersza L. Staffa”, zawiera się mnóstwo innych, bardziej szczegółowych dyrektyw nie tylko o charakterze dydaktycznym, ale także psychologicznym, estetycznym, socjologicznym, np.: „Rozpoznaj wiadomości uczniów dotyczące wiersza *Wysokie drzewa*”, „Zorganizuj wycieczkę uczniów do parku”, „Przeczytaj ekspresyjnie uczniom *Wysokie drzewa*”, „Sformułuj pytanie: Kto w wierszu zachwyca się zjawiskami przyrody?”. W ten sposób projektowana sytuacja dydaktyczna staje się wypadkową sytuacji psychologicznych, czyli układów stosunków wzajemnych poszczególnych uczniów z ich otoczeniem, sytuacji socjologicznej, wynikającej z więzi i interakcji uczniów z różnymi grupami społecznymi, z jednostkami ludzkimi oraz sytuacji estetycznych powstających w rezultacie kontaktu uczniów z utworem poetyckim L. Staffa. Jednocześnie dyrektywa „Przygotuj uczniów do odbioru wiersza L. Staffa *Wysokie drzewa*” posiada wiele podstaw naukowych (pedagogiczne, psychologiczne, literaturoznawcze, estetyczne, socjologiczne, prakseologiczne itp.), a zatem jest rezultatem rozumowań dedukcyjnych i redukcyjnych, z których pierwsze polegają na uzasadnianiu następstwa logicznego za pomocą racji logicznej, drugie natomiast sprowadzają się do uzasadniania racji logicznej na podstawie następstw. Rozumowania te przebiegają na zróżnicowanych poziomach ogólności. Nietrudno też zauważyć, że niemal każda z wymienionych dyrektyw praktycznych oparta jest na wiedzy zdroworozsądkowej. Na przykład nie zbadano dotychczas tego, w jakim stopniu czytanie ekspresyjne *Wysokich drzew* L. Staffa wpływa na podniesienie poziomu zrozumienia sztuki słowa tego utworu. Nie posiadamy również rzetelnych wyników badań w zakresie stosowania dyrektywy „Przygotuj uczniów do odbioru wiersza *Wysokie drzewa* L. Staffa”. W rzeczy wistości rozumowania praktyczne przeprowadzono na materiale wiedzy zdroworozsądkowej. Choć konkluzja (dyrektywa praktyczna) „Przygotuj



uczniów do odbioru wiersza L. Staffa” jest poprawna pod względem formalnym, to jednak ma ona charakter zdroworozsądkowy.

Za zdroworozsądkowe<sup>19</sup> rozumowanie praktyczne uznajemy taki proces myślowy, w którym dla danego zdania dobiera się pozornie istotne i pozornie oczywiste następstwo albo dobiera się pozornie istotną i pozornie oczywistą rację. Takie rozumowanie, stereotypowe, standardowe i szablonowe, tworzone jest na przekonaniach, pozwalających z bezpośrednio danych przyczyn wnosić o bezpośrednio zachodzących skutkach przy równoczesnym pominięciu kontekstu wymienionych przyczyn i kontekstu zauważonych skutków; przekonaniach zrodzonych i utrwalonych w efekcie powtarzających się bezpośrednich działań dydaktycznych, nie uwzględniających ich związków z określonymi strukturami, w jakie są one uwikłane. Omawiane rozumowanie nie wnika w istotę rzeczy, zjawisk i działań. Przebiega ono w planie jednostkowej działalności i na płaszczyźnie — jak to określa J. Kurowicki — „targowiska różnorodności”<sup>20</sup>, gdzie ważne sąsiaduje z błahym, istotne z nieistotnym. Pełni ono trojakie funkcje: a) jako kryterium prawdy (to, co nie koliduje ze standardami i stereotypami jest normalne, słuszne, prawdziwe i jasne), b) odsuwa skutecznie uwagę od siebie, aby dzięki temu wszystko wydawało się jasne i pozornie oczywiste, c) przysłania własną istotę, czyli poczucie pozornej oczywistości w formie „znam to z własnego doświadczenia”. Wprawdzie opiera się ono na zasadzie niesprzeczności (dwa sądy sprzeczne nie mogą być prawdziwe) i zasadzie kazualizmu (nakazującej dociekanie przyczyny danego skutku), niemniej jednak ignoruje wartość określonych przesłanek, powoduje ich wieloznaczność i błędne rozumienie, zniekształca w taki sposób, jakby odnosiły się do „wszystkich” zamiast do „niektórych”, nierzadko poddaje się „psychozie” afirmacji względnie negacji.

Główną bronią reprezentantów zdrowych rozsądków — stwierdza cytowany już J. Kurowicki — jest przekonanie, że są one „realistyczne”,

<sup>19</sup> W rozważaniach nad istotą zdrowego rozsądku, jego rolą w poznaniu i sposobem przejawiania się w myśleniu zajmowane są rozmaite stanowiska. Problemy zdrowego rozsądku poruszają m.in.: M. Hempoliński, *U źródeł filozofii zdrowego rozsądku Thomasa Reida*. Warszawa 1966, s. 112, 264, 293, 309; L. Cwistek, *Pisma filozoficzne i logiczne*, t. II. Warszawa 1973; J. Topolski, *Metodologia historii*. Warszawa 1973, s. 360–364; P. W. Kopnin, *Dialektyka jako logika i teoria poznania*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1978, s. 145–149; E. Nagel, *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*. Warszawa 1970, s. 12–22; Cz. Karkowski, *Nauka a zdrowy rozsądek*. „Człowiek i Światopogląd” 1976, nr 2; M. Hempoliński, *Brytyjska filozofia analityczna*. Warszawa 1974; A. Siemianowski, *Działanie a wiedza nomologiczna*. „Studia Filozoficzne” 1975, nr 4; J. Kurowicki, *Wyprawa w krainę oczywistości. Wstęp do rozpoznania zdrowych rozsądków*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1978; S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauki*. Lublin 1970, s. 27–31; J. Bronowski, *The Common Sense of Science*. London 1951, 1960; W. K. Clifford, *The Common-Sense of the Exact Sciences*. New York 1955; W. R. Thompson, *Science and Common Sense*. New York 1937.

<sup>20</sup> J. Kurowicki, op. cit., s. 26, 35.

w przeciwieństwie do propozycji intelektualnych, z góry uznawanych za „spekulatywne”, „wydumane” czy „akademickie”. Powtarzalność określonego typu praktyki nakazuje reprezentantom zdrowych rozsądków akceptować wyobrażenia i przekonania jako coś stałego i niezmiennego<sup>21</sup>. Treść zdroworozsądkowej wiedzy związana jest w praktyce ze zbiorem informacji o zachowaniu się jednostek ludzkich. Operuje ona w rzeczywistości dawno przewyższoną teoretycznie koncepcją niezmiennej natury ludzkiej.

Jeżeli poddany wnikliwszej analizie przebieg codziennej praktyki nauczania literatury w szkole, to w jej rezultacie okaże się, iż owo nauczanie opiera się w przeważającej mierze na rozumowaniach zdroworozsądkowych. Znajdują one swój wyraz w subiektywnym uogólnianiu jednostkowych obserwacji w błędach transdukcji, niekiedy skupianiu uwagi na tym, co nieistotne, incydentalne, przypadkowe, sięganiu po wyniki własnego doświadczenia dydaktycznego z założeniem, że w podobnego typu sytuacjach może działać w sposób podobny do tego, w jaki działał poprzednio, powodując pożądany stan rzeczy. Nauczyciel nie zdaje sobie przy tym sprawy z tego, że „powtórzone” działanie w rzekomo podobnej sytuacji dydaktycznej będzie zgoła czymś innym niż tylko prostym jego odtworzeniem. W przekonaniu tym utwierdza nauczyciela jego zainteresowanie dla typowości<sup>22</sup> określonych sytuacji i możliwości „powtarzania” w nich standardowych i stereotypowych działań.

Wiele obiektywnych i subiektywnych powodów skłania nauczyciela do kierowania się zdroworozsądkowym rozumowaniem praktycznym w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych. Konstruując dyrektywy praktyczne o różnym stopniu ogólności i szczegółowości<sup>23</sup> integruje on wiedzę z wielu dziedzin życia tworząc dla potrzeb dydaktycznych pewne całości, w których pojawiają się mniej spójne, wątpliwe powiązania danych elementów. Nauczyciel „uzupełnia” te niedostatki przy pomocy zdroworozsądkowego, względnie spekulatywnego, a nawet irracjonalnego rozumowania. Dla potwierdzenia wyrażonego sądu posłużymy się jednym z wielu przykładów. W. Szyszkowski, wychodząc z założenia, że dzieło literackie jest odbiciem rzeczywistości, a wydobycie ideologii dzieła literackiego stanowi główny cel nauczania literatury, stara się o wpojenie nauczycielowi przekonania, że najlepszą drogą, która prowadzi do osiągnięcia tak rozumianego celu nauczania, jest ustalanie przez niego z uczniami tzw. osnowy ideowo-tematycznej utworu literackiego, gdyż zają-

<sup>21</sup> J. Kurowicki, op. cit., s. 70.

<sup>22</sup> A. Schutz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. „Studia Filozoficzne” 1979, nr 6.

<sup>23</sup> W. Pasterniak, *Dyrektywy prakseologiczne a twórcza praca nauczyciela polonisty*. „Studia i Materiały” [4]. Zielona Góra 1975, s. 138; tenże, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977, s. 163—166.



biając się z rozważaniami na temat losów postaci literackich znajduje ona żywy oddźwięk w psychice tych uczniów.<sup>24</sup> Skupiając wyłącznie uwagę na analizie utworu literackiego sądzi, iż ów „żywy oddźwięk utworu literackiego w psychice uczniów” zupełnie wystarcza. Utożsamiając czynności analizy z czynnościami dydaktycznymi, a nawet podporządkowując czynności dydaktyczne czynnościom literaturoznawczym pozostawia całą stronę psychologiczną osobowości ucznia, mechanizmy, prawidłowości, prawa psychologiczne na uboczu jako nieistotne. Hołdując takiemu przekonaniu nauczyciele wierzą, iż wspomagają rozwój osobowości ucznia, analizując wybitne dzieła literackie. Oczywiście taka wiara rodzi się w toku zdroworozsądkowego rozumowania praktycznego, którego konkluzją jest to, że „praca nauczyciela powinna koncentrować się na przekazywaniu wiedzy (ukazywaniu wzorców analizy literackiej) i przestrzeganiu formalnej dyscypliny”. Prawdziwe nauczanie i uczenie się musi angażować całą osobowość ucznia, jego inicjatywę i poszukiwania, słowem musi przede wszystkim opierać się na jego motywacjach.

Zdroworozsądkowe podporządkowywanie czynności dydaktycznych czynnościom literaturoznawczym (analiza dzieła literackiego) nawiązuje zwykle do jakiejś ograniczonej liczby teorii nauczania, zaniedbuje przeważnie kwestie motywacji uczniów. Dla dydaktyki literatury, która powinna mieć decydujący wpływ na edukację afektywną uczniów, nie są obojętne jednostkowe procesy psychiczne, ponieważ ich znajomość przez nauczyciela stanowi niezbędny warunek skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Niezbędny to warunek, ale niewystarczający. Rolę rozstrzygającą posiada praktyka szkolna, ugruntowana poznawczo, tzn. wykorzystująca nie jedną, a różnorodne teorie psychologiczne, ze szczególnym podkreśleniem bogactwa teorii motywacji<sup>25</sup>.

Podsumowując z konieczności niekompletne wywody na temat zdroworozsądkowego rozumowania praktycznego trzeba podkreślić kilka ważnych momentów, które wiążą się z uporczywym niemal „trzymaniem się” reguł zdroworozsądkowych:

1. Zdroworozsądkowe rozumowanie praktyczne jest „pozornie ekonomiczne”, nie wymaga większego wysiłku w zdobywaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Jest zwykle wiedzą praktycystyczną, wyrosłą z indywidualnych doświadczeń.
2. Wiedza dydaktyczna uzyskana z takiego doświadczenia nie wymaga wyjaśnienia, dlaczego takie a nie inne czynności zostały podjęte.

<sup>24</sup> W. Szyszkowski, *Literatura*. [W:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery. Warszawa 1968, s. 74; tenże, *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Wyd. 2 zmienione i uzupełnione. Warszawa 1964, s. 6-7.

<sup>25</sup> Por. K. B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Warszawa 1980.



3. Umiejętności dydaktyczne nauczyciela jako wytwory tradycji i rutyny wydają się „praktycznie” sprawdzone, a zatem prawdziwe, słuszne i skuteczne.
4. Stosunkowo duża tolerancja dla nieostrości terminów potocznej mowy ułatwia dowolność w określaniu i uzasadnianiu zależności między czynnościami dydaktycznymi.
5. Zdroworozsądkowe przekonania dydaktyczne nie poddają się łatwo wielorakim kontrolom.

W tej sytuacji warto pokusić się o odpowiedź na pytanie: który z wymienionych typów rozumowania praktycznego preferowany jest przez dydaktykę literatury w obecnym stadium jej rozwoju?

W refleksji metodologicznej przeciwstawia się zwykle naukom czy badaniom zwanym praktycznymi bądź stosowanymi nauki czy badania zwane teoretycznymi. Stanowiska uczonych, którzy absolutyzują hipotezę metodologiczną o odrębności tzw. nauk teoretycznych i praktycznych, nie wydają się w pełni słuszne<sup>26</sup>. Uzasadnione natomiast w tej sprawie jest stanowisko J. Kmity. Grupę nauk przeciwstawianą badaniom (naukom) praktycznym proponuje opatrzyć mianem opisowo-wyjaśniających. Nie jest to klasyfikacja dychotomiczna, lecz raczej uporządkowanie wedle nasilenia odpowiedniej cechy stopniowalnej (stopniowalne są: teoretyczność i praktyczność). Świadomość metodologiczna związana z badaniami opisowo-wyjaśniającymi (np. psychologia osobowości, rozwojowa) eksponuje zadanie opisu i wyjaśnienia, zaś świadomość metodologiczna związana z badaniami praktycznymi eksponuje powinność formułowania poznawczo-praktycznych sądów dyrektywnych<sup>27</sup>. Wiadomo, iż dydaktyka literatury w świetle ustaleń J. Kmity<sup>28</sup> a dotyczących historycznych i praktycznych badań pedagogicznych, jako dyscyplina praktyczna, reprezentuje przedteoretyczne stadium rozwojowe. A jeśli posiada ona charakter przedteoretyczny, to: a) funkcjonując w sposób praktyczno-poznawczy rejestruje i porządkuje dedukcyjnie potoczno-doświadczone (zdroworozsądkowe) przekonania dyrektywne regulujące sformalizowaną kulturowo praktykę nauczania literatury; b) funkcjonując światopoglądowo rejestruje przekonania normatywne sterujące tą praktyką. Nic więc dziwnego, że tak nauczyciele, jak i wielu autorów prac naukowych z zakresu dydaktyki literatury, wykazują w podejściu do nauczania wymienionego przedmiotu zdroworozsądkowe sposoby rozumowania praktycznego. W związku z tym są oni w stanie rozpoznać w rzeczywistości dydaktycznej tyle, co pozwalają dostrzec przedteoretyczne sposoby myślenia<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Por. A. Siemiński, *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa 1976; J. Kmity, *Epistemologiczne przestanki...*

<sup>27</sup> J. Kmity, tamże.

<sup>28</sup> J. Kmity, tamże.

<sup>29</sup> J. Kmity, tamże.



Stąd też można określić różnice między „przednaukową”, zdroworozsądkową wiedzą dydaktyczną (a także psychologiczną, literaturoznawczą, prakseologiczną itp.) a naukową wiedzą dydaktyczną:

- a) Przydatność wiedzy zdroworozsądkowej zależy od stałości czynników dydaktycznych, od ich typowości, podczas gdy wiedza naukowa pomaga rozwiązywać problemy zjawisk dydaktycznych w ich przebiegu dynamicznym. Wprawdzie stateczność cech czynników dydaktycznych w ujęciu zdroworozsądkowym pozornie nie komplikuje kwestii rozpoznawania<sup>30</sup> sytuacji dydaktycznych gwarantując niejako powodzenie zrutynizowanych czynności nauczyciela, niemniej jednak osłabia świadomość nauczyciela w kwestii granic ważności danej dziedziny wiedzy dla różnych aspektów procesu dydaktycznego. Inaczej rzecz ujmując, wiedza naukowa wyznacza ściśle granice skuteczności dynamicznych czynności dydaktycznych w dynamicznych sytuacjach dydaktycznych.
- b) Dydaktyczne dyrektywy praktyczne, w przeciwieństwie do przekonań zdroworozsądkowych, konstruowane są i uzasadniane w procesie rozumowania naukowego, a więc z udziałem krytycznej oceny dostępnych przesłanek<sup>31</sup> i usystematyzowanymi i subtelnie sprecyzowanymi postaciami racjonalizacji logicznej.
- c) O ile wiedza zdroworozsądkowa ogranicza się do powierzchownego traktowania zjawisk dydaktycznych, o tyle wiedza naukowa i na jej materiale oparte rozumowanie praktyczne zmierzają zawsze do uchwycenia istoty tych zjawisk.
- d) W każdym razie, jeśli wziąć pod uwagę skuteczność praktyki wspierającej się jedynie na wiedzy zdroworozsądkowej i porównać ją z efektami praktycznego wykorzystania wiedzy gromadzonej w sposób naukowy, bezsporna wydaje się teza, iż realizacja dydaktycznych celów pozapoznawczych oparta na wiedzy, złożonych z elementów uzyskanych drogą zorientowanych poznawczo, przewyższa swą efektywnością działania wykorzystujące wiedzę zdroworozsądkową. Wiedza naukowa kształtuje bowiem sposoby widzenia świata głównie na dwa sposoby: 1. twierdzenia nauki wyznaczają treści przekonań; 2. obowiązujące w nauce wzorce myślenia wpływają wybitnie na kryteria uznawania sądów za prawdziwe<sup>32</sup>. Od kultury naukowej, logicznej, dydaktycznej, psychologicznej (itp.) nauczyciela zależy m.in. postęp w nauczaniu literatury.

Jednakże szeroko rozumiana kultura nauczyciela uwarunkowana jest

<sup>30</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 38–41.

<sup>31</sup> E. Nagel, op. cit., s. 21.

<sup>32</sup> K. Szaniawski, *Upowszechnienie logiki a kultura ogólna*. „Przegląd Humanistyczny” 1979, nr 5.



również stadium rozwojowym dydaktyki literatury jako praktycznej dyscypliny naukowej. Dydaktyka literatury musi przede wszystkim osiągnąć teoretyczny poziom myślenia, tzn. znaleźć się w takiej sytuacji, kiedy przemiany w instytucjonalnej praktyce szkolnej nauczania literatury będą się tłumaczyć wzrostem funkcjonalności nowych działań dydaktycznych z uwagi na proces wdrażania w kulturę, w tym także literacką; będą tłumaczyć się genetycznie jako łączenie społecznego kontekstu subiektywnego danego stadium praktyki nauczania literatury z analogicznym kontekstem stadium poprzedniego. Tak rozumiana dydaktyka literatury będzie posiadać charakter historyczny (stadia rozwoju), sięgać do wiedzy psychologicznej tłumaczącej względną efektywność, a w konsekwencji funkcjonalność praktyki nauczania literatury danego stadium (stadium kolejnego). Zdaniem J. Kmity musi to być wiedza psychologiczna, która potrafi wyjaśnić fakt uczestniczenia poszczególnych jednostek ludzkich w kulturze, cechy osobowościowe, a w szczególności pozytywne wzory osobowościowe. Z tego też względu taka wiedza psychologiczna powinna uznać pierwszeństwo teoretyczne historycznych badań nad kulturą<sup>33</sup>.

W tak zarysowanej perspektywie rozwoju dydaktyka literatury, pełniąca funkcję praktyczno-poznawczą, a zarazem posiadająca charakter historyczny, może eliminować w znacznym stopniu rozmaite sposoby zdroworozsądkowego rozumowania praktycznego, a także tego rodzaju przekonania o prymacie tzw. orientacji literaturoznawczej w dydaktyce literatury<sup>34</sup>. Już na obecnym etapie rozwoju nauki, a szczególnie w świetle epistemologicznych przesłanek teoretycznej integracji badań pedagogicznych, doniosłych przesunięć w myśli teoretycznoliterackiej, ważkich reorientacji w badaniach historycznoliterackich, poważnych osiągnięć naukowych psychologii, owe przekonania stają się anachroniczne, czego ich gorący rzecznicy nie dostrzegają. Nie oznacza to jednak, iż zdroworozsądkowość da się całkowicie usunąć z procesu nauczania literatury, można ją w pewnym zakresie ograniczyć. Wszakże posiadamy jedynie prawdę względną o procesie dydaktycznym, nie wszystko w nim zostało poznane, stwierdzone, uzasadnione i zweryfikowane.

<sup>33</sup> J. Kmity, tamże.

<sup>34</sup> G. Wichary, *Nauczyciel i uczeń wobec utworu literackiego w szkole*. [W:] *Zadania do lektury. Klasy IV–VI*. Wrocław 1981, s. 15.

## SCIENTIFIC VERSUS COMMON SENSE PRACTICAL REASONING IN TEACHING OF LITERATURE

EDWARD BIŁOS

### S u m m a r y

Justifying the thesis that the present level of development of teaching of literature at school and the corresponding meditationis, descriptively-explanatory or methodological in character, as well as practical solutions of methodic problems can hardly be described as scholarly, the author discusses specific character of scholarly and common sense ways of reasoning in the process of instruction.

Although scholarly way of practical reasoning is considered to be more desired and effective, lecturing on the subject teachers follow the common sense way of practical reasoning. The same way of reasoning is employed by authors of methodic papers. Choice of such reasoning results from the fact that teaching of literature as a practical discipline is at present at its pre-theoretical level of development. That is why it seems to us, that is may change on condition, among others, that epistemological circumstances of theoretical integration of pedagogical research (including didactic) is considered. However, it is only the theoretical stage of development in teaching of literature that will curtail, though not eliminate, different ways of common sense practical reasoning.

Translated by Andrzej Wątroba