

Niektóre problemy badań struktury teorii nauczania — uczenia się literatury i jej stosunków z innymi teoriami

EDWARD BIŁOS

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Częstochowie

Uwagi, które tu przedkładamy, są próbą zarysowania zaledwie kilku i bardzo istotnych do pilnego rozwiązania problemów metodologicznych dydaktyki literatury. Domaga się tego aktualny poziom rozwoju wymienionej dyscypliny praktycznej. Rozszerzenie jej horyzontów teoretycznych i praktycznych uzyskuje się nie tylko przez gromadzenie faktów¹ empirycznych, ale również poprzez ściślejsze powiązanie z innymi dziedzinami wiedzy naukowej². Nie można osiągnąć tych celów bez wystarczającego uświadomienia sobie wielu podstawowych kwestii, z których na szczególną uwagę zasługują: a) cechy specyficzne procesu nauczania literatury w szkole, b) struktura ogólnej teorii nauczania-uczenia się literatury, c) relacje wewnątrz- i międzyteoryjne omawianej teorii oraz d) rola dynamicznego czynnika sterowania integrująco-transformującego w konstruowaniu, funkcjonowaniu i stosowaniu w praktyce dydaktycznej interesującej nas teorii.

Biorąc pod uwagę pierwszy problem wypada stwierdzić stanowczo, iż nie zdołano dotychczas w miarę precyzyjnie określić swoistych cech strukturalnych właściwych tylko i wyłącznie procesowi nauczania literatury. Ów proces wydaje się czymś więcej niż „rodzajem działalności społecznej, wykonywanej przez nauczyciela w stosunku do uczniów, której najogólniejszym celem jest zmienianie uczniów”³. Wykracza on znacznie poza swe zwykłe warunki — świadome i aktywne współdziałanie uczestników dialogu⁴ dydaktycznego. Tworzywem swoistości procesu nauczania literatury jest, jak się wydaje, literacka metaforyzacja odbiorcza odpowiednio kształtowana we wszystkich fazach pracy dydaktycznej

¹ W. Krajewski, *Prawa nauki*, Warszawa 1982, s. 33—36.

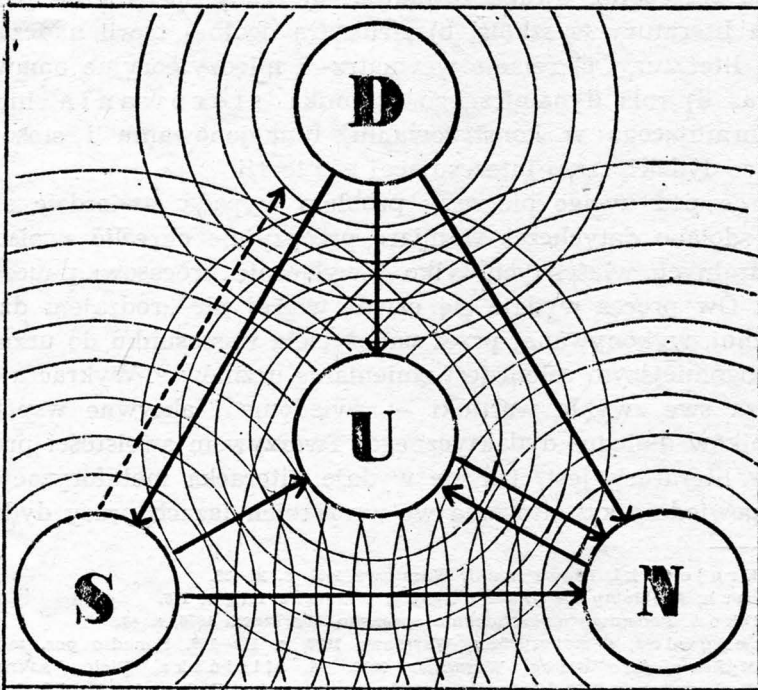
² J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975, s. 176.

³ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976, s. 40.

⁴ J. Legowicz, *O nauczycielu*, Warszawa 1975, s. 110—158. Ponadto por. m.in.: W. Biber, *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982, M. Mizińska, *Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna (W:) Zadanie—metoda—rozwiązanie*. Pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1977; M. Nowakowska, *Działaniowa teoria dialogu (W:) Nowe idee w naukach społecznych*, Wrocław—Warszawa—Gdańsk 1980; *Dialog w literaturze*. Pod red. E. Czaplejewicza i E. Kasperskiego, Warszawa 1978; E. Czaplejewicz, *Poezja jako dialog*, Warszawa 1981.

nad utworem literackim. Służy ona formowaniu celowych struktur dydaktycznych (np. motywacyjnych, poznawczych, organizacyjnych). A zatem specyficznych cech nauczania literatury należałoby szukać w dynamicznie zmiennych systemach struktur⁵ czynnościowych nauczyciela, optymalnie wdrażających ucznia do twórczego udziału w kulturze narodowej i ogólnej na płaszczyźnie poznawania, wartościowania i przeżywania autoteliczno-estetycznego utworów literackich. Z istotniejszych celowych struktur dydaktycznych należy wymienić: językowo-logiczne, kulturowo-literackie, poznawcze, dialogowe, działaniowe, organizacyjne, aksjologiczno-motywacyjne, autoteliczno-estetyczne, temporalno-przestrzenne, kreatywne. Wchodzą one z sobą w rozmaite stosunki ulegając tym samym pewnym modyfikacjom, rozwinięciu względnie transformacjom.

Tak pojmowana „rzeczywistość dydaktyczna nauczania literatury” tkwi w obszernej „rzeczywistości społecznej”. (Ukazuje to rys. 1, przy czym „S” oznacza „społeczeństwo”, „N” — „nauczyciel”, „U” — „uczeń”, „D” — „dzieło literackie”, a formy geometryczne powstałe z przecięcia się „okręgów” rozmaite dziedziny rzeczywistości społecznej i odpowiadające im rozmaite teorie).



⁵ Por. J. Piaget, *Strukturalizm*, Warszawa 1972, s. 33–44, Tenże, *Równoważenie struktur*, Warszawa 1981, T. Piłżański, *Humanizm i struktury*, Warszawa 1980.

W niezwykle złożonym procesie, jakim okazuje się nauczanie-uczenie się literatury, należałoby wyodrębnić kilka fundamentalnych struktur dydaktycznych, które by wprowadzały uczniów w gmach narodowej i ogólnej tradycji kulturowej, orientowały w nim, a także wyrabiały w uczniach ogólne dyspozycje i umiejętności, pozwalające na samodzielne podejmowanie czynności interpretacyjnych utworów literackich jako zindywidualizowanych i celowo zorganizowanych znaczeniowo wytworów kultury. Jak dla dydaktyki matematyki jest aksjomatyzacja⁶, tak dla dydaktyki literatury podstawowym problemem dydaktycznym staje się literacka metaforyzacja⁷ odbiorcza w procesie poznawania przez uczniów utworów literackich, w której doniosłą rolę spełniają takie prymarne cechy literackie, jak fikcyjność, autoteliczność i estetyczność⁸ różnorodnych form literatury pięknej. Poprzez konstrukcję systemów struktur dydaktycznych można uformować przebieg procesu metaforyzacji w następujące fazy: 1. rozpoznawcza (konkretyzacja⁹ utworu, orientacja literacka itp.), 2. identyfikacja metaforyczna (uchwycenie i zrozumienie¹⁰ wizji świata utworu), 3. interpretacja¹¹ (odkrycie wartości, związku literackości i historyczności), 4. umotywowana partycypacja¹² kulturowa (interioryzacja wartości, aprobata itp.). Ograniczoność miejsca nie pozwala na szersze omówienie wymienionych zagadnień. Niemniej jednak w tym miejscu trzeba mocno podkreślić fakt, że dydaktyk nie

⁶ Por. Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. I*, Warszawa 1969, s. 29.

⁷ Por. m.in.: K. Kobylińska-Polubińska, *O możliwościach poznawczych utworu artystycznego*, „Studia Filozoficzne” 1974, nr 4. Taż, *O procesie metaforyzacji*, „Studia Filozoficzne” 1978, nr 8–9. Taż, *Rola metafor w kategoryalnym porządkowaniu rzeczywistości*, „Studia Filozoficzne” 1979, nr 11. S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Warszawa 1954, s. 204–206; J. Pelc, *Zastosowanie funkcji semantycznych do analizy pojęcia metafory*, (w:) *Problemy teorii literatury*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967; R. Weltek, A. Warren, *Teoria literatury*, Warszawa 1970, s. 262–263; D. Daiches, *Krytyk i jego światy*, Warszawa 1976, s. 272–298; I. Fik, *O metaforze* (w:) *Stylistyka polska. Wybór tekstów*, Warszawa 1973.

⁸ J. Trzynadłowski, *Sztuka słowa i obrazu*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982, s. 48–59.

⁹ Por. R. Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976, s. 53–65. K. Rosner, *Świat przedstawiony a funkcja poznawcza dzieła literackiego* (w:) *Problemy teorii literatury, Seria 2*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 85. Taż, *O funkcji poznawczej dzieła literackiego*, Wrocław 1970.

¹⁰ J. Kmita, *Rozumienie w procesie odbioru dzieła literackiego* (w:) *Problemy teorii literatury, Seria 2*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 71.

¹¹ Por. A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania* (w:) *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*. Praca zbior. pod red. B. Chrzastowskiej i T. Kostkiewiczowej, Warszawa 1980; M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję* (w:) *Olimpiada Literatury*. S. Sawicki, *Uwagi o analizie utworu literackiego* (w:) *Problemy teorii literatury*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 375; J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego* (w:) *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Pod red. H. Markiewicza, J. Sławińskiego, Kraków 1976, s. 115, 123.

¹² Por. A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981; J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968; R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975.

może bezpośrednio korzystać z wielu dziedzin wiedzy (psychologicznej, literaturoznawczej itp.) w taki sposób, jak to czyni technik czy fizyk korzystając z wzorów fizyki czy chemii. Dydaktyk literatury może i musi weryfikować, korygować, inaczej formułować pewne problemy psychologiczne, literaturoznawcze, estetyczne, socjologiczne i inne na użytek procesu nauczania interesującego nas tu przedmiatu. Fakt ten znajduje swoje odbicie w stopniu dojrzałości konstruowanych teorii nauczania literatury.

„Teoretyczny”, „praktyczny”, „empiryczny”, a jednocześnie „interdyscyplinarny” charakter tego rodzaju teorii wyznacza w sposób naturalny kierunek analizy jej struktury¹³. Wykonaniu postawionego zadania towarzyszy sporo trudności, z których na osobną uwagę zasługuje brak ogólnej teorii relacji między różnorodnymi teoriami (w dalszych rozważaniach używamy powszechnie przyjętego skrótu „ITR” — „intertheory relations”). W dotychczasowych badaniach ITR większy udział mają logicy, matematycy i filozofowie¹⁴. Poza nielicznymi przypadkami¹⁵ nie były one przedmiotem głębszych dociekań dydaktyków literatury. Wstępnie godzi się stwierdzić, iż badanie struktury teorii nauczania literatury wydaje się niemożliwe bez uwzględniania problemów ITR. Przy czym teorią¹⁶ nauczania literatury nazywamy system logicznie i praktycznie usystematyzowanych twierdzeń o strukturach czynności nauczyciela wdrażających optymalnie uczniów, na płaszczyźnie poznawania utworów literackich, do twórczego udziału w szeroko pojętej kulturze narodowej i ogólnej.

Osobliwością metodologiczną owej teorii są pewne twierdzenia ekstremalne, określane optymalizacyjnymi, które mogą być zarówno idealizacyjne, jak i faktualne, ilościowe czy jakościowe¹⁷. Twierdzenia tego typu ustalają warunki realizowania ideałów kulturowych wg przyjętych kryteriów efektywności. Wyznacznikami efektywności w strukturze teorii

¹³ L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, Warszawa 1977, s. 156–166. P. Sztompka, *Teoria i wyjaśnienie*, Warszawa 1973, s. 78. S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 367–435; J. Such, *Czy istnieje experimentum crucis?* Warszawa 1975, s. 135–230; H. Komorowska, *Budowa teorii dydaktycznych i ich sprawdzanie* (w:) *Studia Pedagogiczne. T. XLIV: Metody badawcze w naukach o wychowaniu*. Pod red. W. Okonia, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1982, s. 199–243.

¹⁴ M. Bielecki, W. Strawiński, *Martin Strauss o rozwoju fizyk i relacjach między teoriami* (w:) *Relacje między teoriami a rozwój nauki*. Pod red. W. Krajewskiego, E. Pietruskiej-Madej i J. M. Żytkowa, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1978, s. 247–255.

¹⁵ Por. W. Pasterniak, *Systemowe nauczanie literatury a integracyjne tendencje w nauce*. „Dydaktyka Literatury”, T. IV, Zielona Góra 1981. Tenże *Metodologiczna charakterystyka współczesnych teorii nauczania i uczenia się*. „Dydaktyka Literatury”. T. V, Zielona Góra 1982.

¹⁶ Por. W. Pasterniak, *Rozwój i doskonalenie teorii nauczania i uczenia się literatury*. „Dydaktyka Literatury”. T. III, Zielona Góra 1979, s. 105. W. Krajewski, *Prawa nauki...*, s. 47–50.

¹⁷ L. Nowak, *Zasady marksistowskiej filozofii nauki*, Warszawa 1974, s. 51–55.

nauczania literatury są, jak się wydaje, podmiotowość, istotność, systemowość, historyczność¹⁸ i dialogowość¹⁹. Założeniami teorii optymalizacyjnej bywają przeważnie twierdzenia nieoptymalizacyjne, przejmowane zazwyczaj z nauk podstawowych. Zatem stosowanie wiedzy naukowej w praktyce pozapoznawczej rozkłada się na dwa etapy. Pierwszy polega na wyprowadzeniu z przyjętej wiedzy twierdzeń optymalizacyjnych, drugi natomiast na wykorzystywaniu twierdzeń optymalizacyjnych dla podjęcia decyzji dydaktycznych. Optymalnym na gruncie wartościowań dydaktycznych nazywamy stan rzeczy (zmiany w osobowości oraz w poziomie opanowanych umiejętności i wiedzy) polegające na tym, że określone czynniki przybierają ekstremalne natężenie. Twierdzenia optymalizacyjne podają sposób realizacji optymalnych stanów rzeczy w odnośnych warunkach, przy założeniu, że nie działają czynniki uboczne.

Ze względu na stopień *scałenia* „interdyscyplinarności” z „praktycznością”, „empirycznością” twierdzeń o celowych strukturach dydaktycznych można wyodrębnić, jak się wydaje, trzy zasadnicze warstwy strukturalne teorii nauczania literatury: a) homomorficzną²⁰ na rys. 2 („WH”), b) polimorficzną („WP”), c) empiryczną („WE”) oraz czynnik sterowania integrująco-transformującego (oznaczony „strzałkami”). A zatem struktura teorii nauczania literatury ukształtowana jest jako system koncentryczny, którego centrum zajmują struktury najbardziej oczywiste i konsekwentne, najbardziej jednorodne i dla owego systemu najbardziej charakterystyczne. Z kolei miejsca bliżej peryferii zajmują twierdzenia z rozmaitych teorii, których strukturalność w ramach teorii nauczania literatury nie jest oczywista, ale włączone w całość funkcjonują jako składniki hierarchicznej struktury.

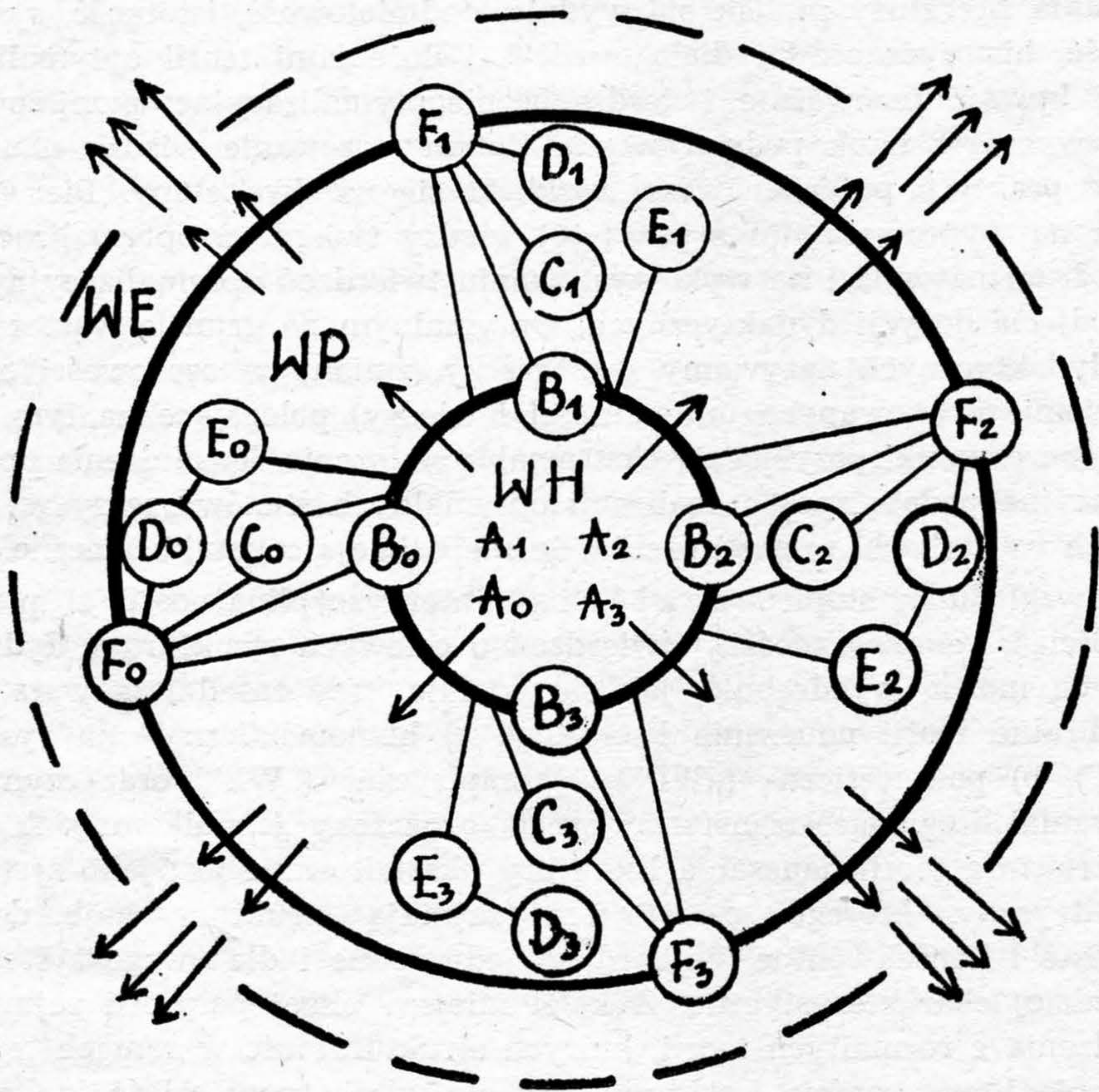
Warstwę pierwszą, homomorficzną, tworzą główne pojęcia i naczelnie twierdzenia optymalizacyjne o celowych strukturach czynnościowych nauczyciela i uczniów, wyrażone w tym samym języku, tzn. w języku teorii nauczania literatury. Jest to najsilniej *scałona* warstwa twierdzeń teorii. Różnice między tego rodzaju teoriami są uchwytnie właśnie w warstwie homomorficznej.

Dla przykładu głównym pojęciem systemowej teorii nauczania literatury jest „czynność dydaktyczna jako system”. Proces dydaktyczny w ujęciu systemowym określa się w kategoriach jego spójności, to znaczy na podstawie wzajemnego oddziaływania jego elementów składo-

¹⁸ Por. E. Biłos, *Wyznaczniki efektywności w strukturach teorii nauczania—uczenia się literatury*. „Dydaktyka Literatury”. T. IV. Zielona Góra 1981.

¹⁹ Por. przypis 4.

²⁰ Por. R. Wójcicki, *Metodologia formalna nauk empirycznych*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974, s. 78; M. Nowakowska, *Psychologia ilościowa z elementami nauki kometrii*, Warszawa 1975, s. 204—205.



wych, jakimi są czynności dydaktyczne²¹. Akcentuje się w nim wielofunkcyjność czynności dydaktycznej w aktualnej sytuacji dydaktycznej. Do ważnych czynności zalicza się takie, jak orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej, tworzenie sytuacji motywacyjnych, problemowych, czynności odbioru dzieła literackiego, czynności konkretyzacji tego dzieła. Przy czym wymienione czynności występują w fazie przygotowania do odbioru, czytania, fazy omawiania oraz w fazie zadawania pracy domowej. Fundamentalnym twierdzeniem teorii systemowego nauczania literatury jest to, że „nauczanie literatury w szkole jest systemem organizacji czynności dydaktycznych nauczyciela i uczniów w wymienionych wyżej fazach pracy nad utworem literackim.

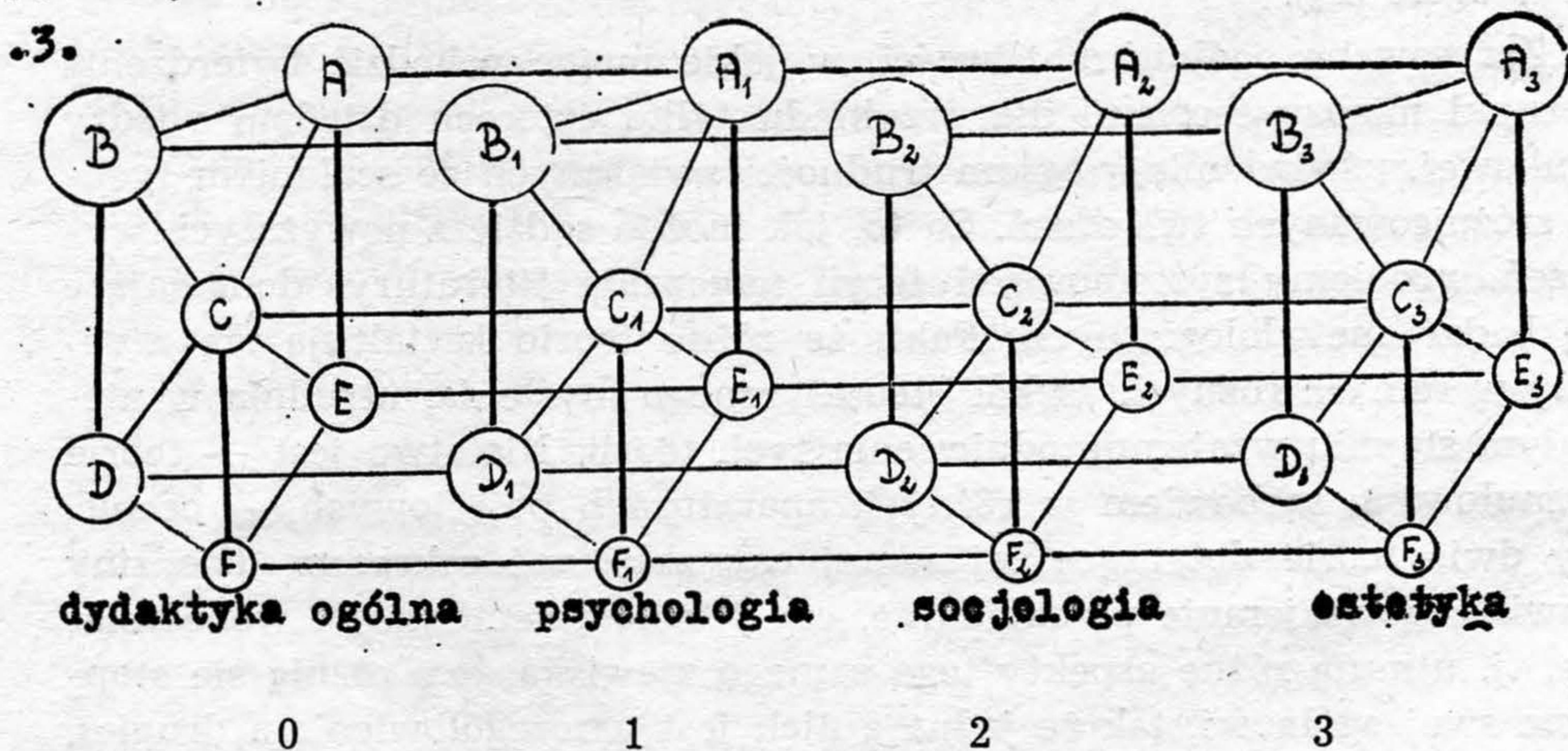
Naczelnym twierdzeniem „rozbiór literackiego w szkole” K. Wóycickiego jest „nauczanie to pogłębianie utworu literackiego w przeżyciu

²¹ Por. W. Pasterniak, *Systemowe nauczanie literatury a integracyjne...*

estetycznym poprzez jego analizę treści i formy”²². Podstawowym twierdzeniem teorii W. Szyszkowskiego jest to, że „nauczanie jest poszukiwaniem ideologii pisarza w elementach utworu literackiego²³ w systemie obrazów literackich, konstrukcji bohatera, fabuły, kompozycji, języka, wersyfikacji).

Jak już to stwierdziliśmy, dla teorii optymalizacyjnej, jaką stanowi również teoria nauczania literatury, charakterystyczne jest to, że pewne spośród jej założeń są zwykłymi twierdzeniami nieoptymalizacyjnymi, wziętymi z teorii innych dyscyplin naukowych lub z nich wyprowadzanymi. Może być jednak i tak, że założenia twierdzeń optymalizacyjnych teorii nauczania literatury nie wynikają z twierdzeń innych teorii, lecz są skonstruowane w sposób autonomiczny przez samą teorię. Stąd też wyodrębniliśmy w warstwie homomorficznej warstwę autonomiczną, swoistą tej i tylko tej teorii.

W warstwie drugiej, polimorficznej, twierdzenia teorii formułowane są w bardzo różnych językach i zróżnicowanych poziomach ogólności, pozostają w luźniejszym stosunku do twierdzeń warstwy autonomicznej, posiadają niższy stopień jednorodności niż twierdzenia warstwy homomorficznej. Podane zjawiska rodzą problemy trafnego wyboru i właściwego integrowania wieloaspektowych założeń nieoptymalizacyjnych twierdzeń optymalizacyjnych. (Fakt ten ukazano schematycznie na rys. 2 i 3. Liczbami oznaczono poszczególne dyscypliny wiedzy naukowej, literami ogólne teorie: A — nauczania literatury, B — w ogóle naucza-



²² K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921, s. 14.

²³ Por. W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1964.

nia, C — dzieła literackiego, D — komunikacyjna nauczania, E — szkolnej komunikacji literackiej, F — komunikacji w ogóle²⁴).

W ramach dydaktyki ogólnej (O) mogą zachodzić relacje między teoriami ogólnymi nauczania (B) i teoriami nauczania literatury (A), teoriami komunikacyjnymi nauczania (D), teoriami szkolnej komunikacji literackiej (E) i teoriami komunikacji (F) oraz teoriami dzieła literackiego (C).

Z punktu widzenia psychologii (1) mogą wchodzić w rozmaite stosunki: ogólna teoria psychologiczna nauczania (B₁), teoria psychologiczna nauczania literatury (A₁), psychologiczne teorie komunikacyjne nauczania (D₁), teorie psychologiczne dzieła literackiego (C₁), psychologiczne teorie szkolnej komunikacji literackiej (E₁), psychologiczne teorie komunikowania (F₁).

W zakresie socjologii (2) mogą wystąpić relacje między socjologiczną teorią nauczania literatury (A₂), socjologiczną teorią nauczania (B₂), socjologiczną teorią dzieła literackiego (C₂), socjologiczną teorią komunikacyjną nauczania (D₂), socjologiczną teorią szkolnej komunikacji literackiej (E₂), socjologiczną teorią komunikowania (F₂). Nie mniej skomplikowane są istniejące stosunki między teoriami w zakresie estetyki (3): estetycznymi teoriami przeżyć estetycznych w procesie nauczania literatury (A₃), estetycznymi teoriami przeżyć estetycznych w ogóle w procesie nauczania (B₃), teoriami przeżyć estetycznych w procesie odbioru dzieła literackiego (C₃), teoriami przeżyć estetycznych w komunikacji dydaktycznej (D₃), teoriami przeżyć estetycznych w szkolnej komunikacji literackiej (E₃), teoriami przeżyć estetycznych w procesie komunikacji w ogóle (F₃).

Zarysowane ogólnie możliwości, w jakie mogą wchodzić twierdzenia stosunki między teoriami dla przykładu tylko czterech dziedzin wiedzy naukowej, uświadamiają ogrom trudności związanych ze scalaniem tychże zróżnicowanych twierdzeń. Są to, jak można sądzić z powyższych wyliczeń, problemy systemowości teorii nauczania literatury, domagające się badań metodologicznych. Fakt, że różne teorie kształtują się z reguły w ramach różnych „szkół” teoretycznego myślenia, utrudnia w nie małym stopniu wzajemne odniesienia tych teorii. Niełatwo jest — teorie formułowane są bowiem w różnych aparaturach pojęciowych — ocenić, czy dwie teorie dotyczące tej samej czy zbliżonej zakresem dziedziny zjawisk są wzajemnie przekładalne, czy też komplementarne wobec siebie, tj. ujmują różne aspekty tego samego zjawiska, czy różnią się stopniem swej ogólności, tak że jedna z nich jest uszczegółowieniem drugiej,

²⁴ Por. m.in. Stephen W. Littlejon, Charles E. Merrill, *Theories of Human Communication*, Columbus, Ohio 1978.

czy wreszcie są one wobec siebie sprzeczne i przynajmniej jedna musi być odrzucona. Niezależnie od narastającej spójności wewnętrznej czy więzi w ramach poszczególnych teorii obserwujemy wzrost wzajemnych związków między teoriami różnych dyscyplin. Powiązania te polegają również na wynikaniu jednych twierdzeń z twierdzeń innych teorii, jednych teorii z drugich uchodzącymi dotychczas za niezależne od siebie²⁵.

Przyszłość dydaktyki literatury zależy, jak to już stwierdzono, od całokształtu powiązań między różnymi gałęziami dyscyplin naukowych. Mówiąc o czynniku sterowania integrująco-transformującego, jego funkcjonowaniu w poszczególnych warstwach teorii nauczania literatury, należałoby ustalić zakres realizacji istotnych dyrektyw: zachowania jednorodności teoretycznej, podporządkowania celu poznawczego celowi pozapoznawczemu, a ponadto określić bliżej przebieg dwóch typów integracji wiedzy naukowej, teoretycznej i pragmatycznej w ramach omawianej tu teorii²⁶. Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że w nieliniarnej klasyfikacji nauk B. Kiedrowa pozycję centralną zajmuje psychologia, fakt, którym był zafascynowany także J. Piaget²⁷. Z natury rzeczy teoria nauczania literatury zakłada wiedzę psychologiczną opisującą prawidłowości rządzące uczestnictwem, wdrażaniem do uczestnictwa w kulturze określonych uczniów, a z kolei rzeczona wiedza psychologiczna powinna uwzględniać wyniki teoretyczno-historycznych badań nad kulturą²⁸. Oczywiście mogą tu występować rozwiązania między skrajnym psychologizmem a skrajnym antypsychologizmem. W przypadku badań pedagogicznych Jerzy Kmita zauważa, że funkcjonujące w trybie praktyczno-poznawczym przedteoretyczne badania humanistyczne zawsze wspierały się i wspierają na psychologii jako bazie eksplanacyjnej, natomiast, kiedy badania funkcjonują światopoglądowo, zawsze się od psychologii odwracają. W rzeczywistości chodzi jednak o to, by wiedza psychologiczna wyjaśniała miarodajne fakty uczestnictwa poszczególnych jednostek w kulturze, była zdolna do korespondowania istotnie korygującego z potocznym doświadczeniem psychologiczno-dydaktycznym²⁹. Pośrednio dotykamy w ten sposób kwestii trzeciej warstwy strukturalnej teorii nauczania literatury.

²⁵ Wstęp S. Nowaka do: *Metodologiczne problemy teorii socjologicznych*. Praca zbior. pod red. S. Nowaka, Warszawa 1971, s. 8.

²⁶ T. Wojewódzki, *O dwóch typach integracji nauk*, „*Studia Filozoficzne*” 1976, nr 2; Z. Kowalewski, *Nauki społeczne a rozwój społeczny*, Warszawa 1971, s. 183–196.

²⁷ J. Piaget, *Psychologia, stosunki międzydyscyplinarne i system nauki*, „*Psychologia Wychowawcza*” 1967, nr 1.

²⁸ K. Zamiara, *Psychologia a teoretyczne badania pedagogiczne* (w:) *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*. Pod red. J. Kmity, Warszawa–Poznań 1982, s. 37.

²⁹ J. Kmita, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych* (w:) *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, Warszawa–Poznań 1982, s. 20–21.

Trzecia warstwa, empiryczna, łączy się z problemami obserwowalnych lub nieobserwowalnych skutków wykonywanych czynności dydaktycznych. Pewne decyzje dotyczące wyboru określonych działań praktycznych uzależnione są od informacji zawartych w empirycznej wiedzy naukowej. Twierdzenia zaś mogą uzyskać miano empirycznych, gdy zostaną wyposażone w sens empiryczny. Nastąpi to wówczas, kiedy zostaną powiązane z terminami obserwacyjnymi. Nadawanie sensu empirycznego pojęciom teoretycznym określa się zwykle terminem „dobór wskaźników”. Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na którego podstawie zajęcia wnioskujemy z pewnością, bądź określonym prawdopodobieństwem, bądź prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje³⁰. Wśród wskaźników rzeczowych, tzn. zakładających istnienie zależności i dających się kontrolować empirycznie, wymienia się dwie kategorie wskaźników: a) empirycznych, czyli bezpośrednio obserwowalnych, oraz b) wskaźników inferencyjnych, czyli wskaźników cech nieobserwowalnych, ale inferowanych z pewnych zaobserwowanych korelacji zjawisk i z pewnych założeń teoretycznych. Na przykład w procesie nauczania literatury zarówno zachowania, jak i wypowiedzi uczniów mogą spełniać funkcje wskaźników empirycznych lub inferencyjnych postaw³¹ humanistycznych uczniów. Następnie zbiory zachowań ucznia (uniwersum postawy), wiedza, uczucia, działania, a więc postawy możemy traktować jako wskaźniki wartości uznawanych przez uczniów. Wprowadzenie nowej teorii jest zmianą poglądu zarówno na obserwowalne, jak i na nieobserwowalne własności nauczania literatury³². Nie jest też jasne, jakie są granice stosowalności czy zasięg wielu twierdzeń psychologicznych literaturoznawczych, estetycznych, socjologicznych itp. Niektóre z nich to twierdzenia konkurencyjne wobec siebie, a posłużenie się jednym prowadzi do zupełnie innych konsekwencji niż posłużenie się drugim³³. Związek przyczynowy między działaniem a osiągnięciem celu opiera się zwykle na odpowiednich twierdzeniach empirycznych. Nie można pominąć tzw. zasady czy normy empiryzmu³⁴. Należałoby również ustosunkować się do kwestii opozycji teorii i doświadczenia (m.in. tzw. „dogmatu empiryzmu”³⁵). Problemów jest więc sporo do pilnego rozwiązania.

Różnoraka wiedza merytoryczna (literaturoznawcza, psychologiczna,

³⁰ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 102.

³¹ Por. M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976.

³² Por. P. K. Feyerabend, *Jak być dobrym empirystą?* Warszawa 1979, s. 63.

³³ E. Paszkiewicz, *Wyjaśniająca i predyktywna funkcja teorii psychologicznych* (w:) *Studia z metodologii prognozowania społecznego. Prognozowanie zachowań*. Praca zbior. pod red. A. Sicińskiego i A. Raźniewskiego, Warszawa 1976, s. 41.

³⁴ J. Kmita, *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa 1976, s. 163.

³⁵ Por. J. Kmita, *Z problemów epistemologii historycznej*, Warszawa 1980, s. 97–113.

estetyczna, socjologiczna, historyczna, aksjologiczna, prakseologiczna itp.) związana z nauczaniem-uczeniem się literatury daje dydaktykowi tylko „surowiec”, który musi być poddany przetworzeniu dydaktycznemu. Warunkiem właściwego przetworzenia tego surowca na użytek nauczania jest znajomość jego charakterystycznych cech, które są istotne dla procesu nauczania literatury. Rezultaty owych przetworzeń znajdują swój wyraz w systemach celowych struktur dydaktycznych. Oczywiście twierdzenia stosowanej teorii nauczania literatury orzekają o tworzeniu, wiązaniu, modyfikowaniu i przekształcaniu struktur dydaktycznych. Podobnie jak struktury dydaktyczne twierdzenia polegają określonym relacjom i ewolucjom w ramach teorii, w której skład wchodzi. Niezwykle ważną w tym rolę odgrywa czynnik sterowania integrująco-transformującego.

W każdej z wyodrębnionych już wcześniej warstw strukturalnych teorii nauczania literatury dominują nieco odmienne, aczkolwiek z sobą powiązane międzywarstwowo, procesy integrująco-transformujące. W warstwie homomorficznej funkcjonuje czynnik sterowania integrująco-transformującego w zasadzie o charakterze formalno-przedmiotowym³⁶, podczas gdy w warstwie polimorficznej — teoretyczno-czynnikowym³⁷, natomiast w empirycznej o charakterze praktyczno-wykonawczym³⁸. W przypadku pierwszym uporządkowanie logiczne zbioru twierdzeń w teorię odbywa się na mocy wspólnoty zmiennej, swoistej dla nauczania literatury, w drugim — systematyzacji twierdzeń różnorodnych teorii o współczynnikach określonego skutku, w trzecim — wyprowadzaniu z twierdzeń dydaktycznych dyrektyw praktycznych. Przez dyrektywę praktyczną rozumiemy tu odpowiedź na jeden z problemów praktycznych³⁹ (dobór działania, dobór warunków — wyznaczenie celu, realizacja celu itp.). Jakie zachodzą relacje np. między dyrektywami praktycznymi jako konkluzjami rozumowania praktycznego a samymi aktami działania dydaktycznego w procesie nauczania-uczenia się przez uczniów sztuki interpretacji utworu literackiego na różnych poziomach pracy dydaktycznej?

W warstwie empirycznej nauczyciel jest analitykiem działania i jako taki stosuje w sytuacjach dydaktycznych schematy rozumowania praktycznego zarówno wtedy, gdy poszukuje właściwego rozwiązania jakie-

³⁶ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych...*, s. 372—374.

³⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych...*, s. 375—383.

³⁸ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych...*, s. 371; P. Sztompka, *O złudności dylematu: teoria czy praktyka (w:) Stosowanie nauk społecznych w praktyce*. Praca zbior. pod red. J. Kubina i A. Podgóreckiego, Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1973, s. 117, 119, 122—124.

³⁹ E. Leniewicz, *Dyrektywy praktyczne*. Konstrukcja i uzasadnianie, Warszawa 1971, s. 34.

gość problemu praktycznego i ustala zbiór sposobów działania, jak i wtedy, gdy zaleca uczniom efektywne sposoby wykonywania czynności. Oznacza to, iż nie można przyjmować konkluzji rozumowania praktycznego za sam akt działania dydaktycznego. Czymś innym jest bowiem czynność dydaktyczna, a czym innym przesłanki rozumowania. Różnice między rozumowaniem a działaniem oraz nie mniejsze pomiędzy decyzją i działaniem to przecież odrębne klasy problemów dydaktycznych. Ponadto warto zwrócić uwagę i na fakt, że poprawność schematu rozumowania praktycznego nie implikuje, że nauczyciel użyje go poprawnie. Niezależnie od tego warto podkreślić jeszcze inne problemy. Praktyczne działania dydaktyczne można analizować z rozmaitych punktów widzenia. Przedmiotem zainteresowania może być uczeń czy nauczyciel lub obaj razem (ujęcie podmiotowe) albo uwaga może się koncentrować na strukturze samych wykonywanych czynności (ujęcie przedmiotowe). Nie są tu obojętne kwestie identyfikacji sytuacji dydaktycznych, operowania wiedzą, procedury oceniania i wyboru, a także komponowania czynności. Tym samym wkraczamy na teren teorii działania, która ma charakter interdyscyplinarny. Łączy ona problemy psychologiczne, lingwistyczne i decyzyjne aspektów zachowania się ucznia.

Prawie nie „ruszonym” problemem są sytuacje dydaktyczne. Należałoby ustalić sposoby wiązania ich różnymi rodzajami zależności, analizowania ich nie tylko w dwu wybranych chwilach, lecz także przebiegi zmian tych sytuacji w większej ilości przedziałów czasu i przestrzeni.

Już to fragmentaryczne wyliczenie niektórych tylko problemów metodologicznych warstwy empirycznej pozwala na uświadomienie sobie złożoności funkcjonowania czynnika sterowania integrująco-transformującego teorii nauczania literatury. Uzyskaliśmy w ten sposób istotną przesłankę dla końcowego stwierdzenia, iż rozwiązanie wymienionych wyżej i zasugerowanych problemów prowadzi niewątpliwie do reorientacji poglądów na podstawowe, być może jeszcze nie dostrzegane, kwestie w dydaktyce literatury.

SOME PROBLEMS OF THE RESEARCH INTO THE STRUCTURE OF THE LITERATURE TEACHING THEORY AND ITS RELATIONS WITH OTHER THEORIES

EDWARD BIŁOS

S u m m a r y

The actual level of the literature didactics development requires carrying out methodological research into at least four closely inter-related groups of problems: a) the specificity of literature teaching at school, b) the general structure of the teaching literature theory, c) the intra- and inter-theory relations of the discussed theory, d) the role of the integrating and transforming guidance factor in constructing, functioning and putting the didactic theory into practice. However, the assigned tasks cannot be conducted without taking into consideration the postulates of the general theory relation between various theories.

The receptive literary metaphorization, properly formed at each stage of analysing a literary work at school, seems to be the specificity of the literature teaching process. It aims at forming appropriate didactic structures (motivational, organizational etc.). Then the systems of appropriate functional structures of a teacher who trains his pupils in creative participation in national and general culture, which embraces studying, evaluating and autotelous aesthetic experiencing of literary works, are reflected in the structure of the literature teaching theory. Considering the degree of the dynamic interdisciplinary integration and practical statements on these appropriate didactic structures, the author suggests separating of the three following basic structural levels of the discussed theory: a) homomorphic, b) polymorphic, c) empirical, and, on the other hand, an efficient cause of integrating and transforming guidance, both within the theory itself and between the theory and other various theories (integration of statements, theoretical inference etc.).

The solution of the above mentioned and suggested problems undoubtedly leads to the reorientation of views on the basic problems of the literature didactics.

Translated by Alicja de Mezer-Bańkowska