

Dydaktyka literatury i jej powiązania z innymi naukami w świetle wybranych prac dydaktyków zachodnioniemieckich*)

ALEKSANDER KOZŁOWSKI
JANUSZ MARCHEWA

Poziom każdej dyscypliny naukowej, w tym również i dydaktyki literatury, zależy w znacznej mierze od przekształcenia nagromadzonej wiedzy o przedmiocie w metodologicznie uporządkowane teorie, z których po uprzedniej weryfikacji można wyprowadzać wnioski praktyczne. Zauważalny w ostatnim dziesięcioleciu dość znaczny przyrost wiedzy o polskiej dydaktyce literatury sprzyja bez wątpienia jej uporządkowaniu, zajmuje się ona bowiem nie tylko treściami nauczania i uczenia się literatury, sposobami, metodami i środkami nauczania i uczenia się literatury, zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami tego procesu, celami i wynikami nauczania i uczenia się literatury, ale także metodami naukowego badania interesujących ją treści, zjawisk i faktów¹. Podstawowym zadaniem tej dyscypliny naukowej jest więc konstruowanie teoretycznie uzasadnionych dyrektyw sprawnego nauczania i uczenia się literatury².

Konstruowanie teorii nauczania i uczenia się literatury nastęrcza szeregu trudności, wynikających ze specyficznego charakteru tej dziedziny wiedzy naukowej, jako że obejmuje ona swym zakresem zarówno wiedzę autonomiczną (cele, zasady, metody nauczania i uczenia się literatury), jak i pewne odcinki badań uprawiane przez inne dyscypliny. To też słusznie twierdzi J. Zieleniewski, że w tego rodzaju okolicznościach „(...) pracownik nauki nie może się zadowolić zakresem wiedzy wyznaczonym określonymi społecznie granicami danej dyscypliny. Musi on ponadto znać stan nauki (choć nie musi być zdolny do posuwania go naprzód) w zakresie szeregu innych dyscyplin, z których jedne stanowią dlań „nauki pomocnicze” w sensie metodologicznym, inne zaś uprawiają

* Artykuł powstał dzięki uprzejmości pracowników Zakładu Dydaktyki Języka Niemieckiego i Literatury Uniwersytetu Justusa Liebiga w Giessen (RFN), którzy przysłali nam kilkanaście tekstów egzemplifikujących główne kierunki badań w zachodnioniemieckiej dydaktyce literatury.

¹ Zob. W. Pasterniak, *Rozwój i doskonalenie teorii nauczania i uczenia się literatury*, „Dydaktyka Literatury”, t. III, 1979, s. 108.

² Zob. W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*, „Dydaktyka Literatury”, t. I, 1976, s. 15.

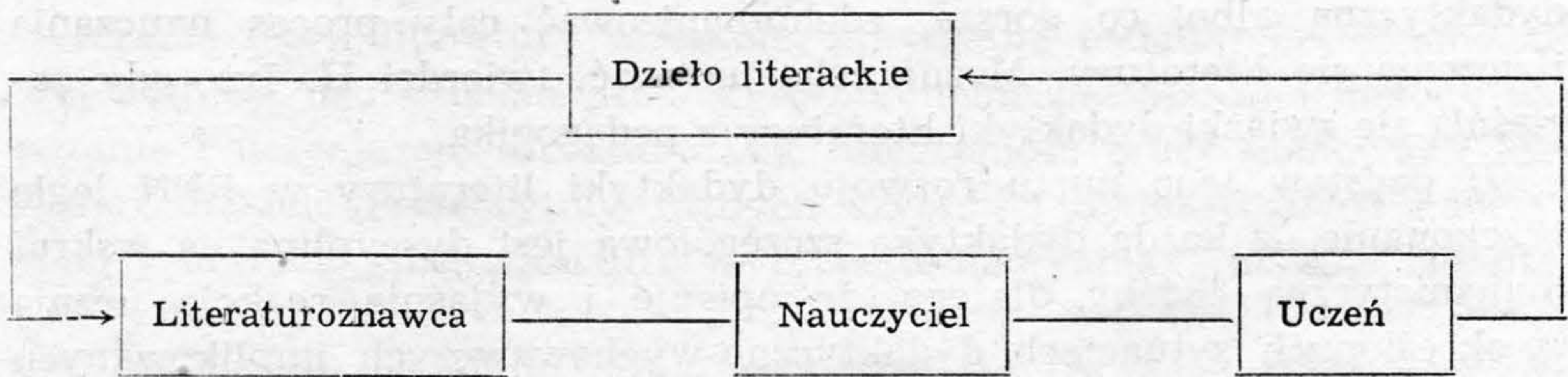
badania szczegółowe, dostarczające danych do jego własnych uogólnień, jeszcze inne obejmują uogólnienia szersze, dla których między innymi naukami i daną dyscypliną przynosi materiał”³. Cechą charakterystyczną teorii dydaktycznej jest więc to, że tworzą ją wewnętrznie spójne konstrukcje logiczne uzasadnione wiedzą zaczerpniętą z innych nauk. W literaturze metodologicznej określa się ją mianem teorii redukcyjnej, gdyż — upraszczając — redukuje ona twierdzenia jednej nauki do twierdzeń innej, równocześnie zaś pełni funkcję łącznika między tymi naukami⁴. Fundamentalnym problemem metodologicznym staje się wówczas ustalenie powiązań dydaktyki szczegółowej z innymi naukami.

Analizując stosowane przez zachodniemieckich dydaktyków procedury, służące uzasadnianiu hipotez, można stwierdzić, że większość z nich (H. Helmers, W. Hartmann, H. Kügler, R. Sanner) odwołuje się głównie do tzw. nauk macierzystych, najczęściej do literaturoznawstwa, które zaliczają do nauk teoretycznych (czystych), a dydaktykę literatury do nauk praktycznych (stosowanych). Przyjmują tym samym za słuszną tezę, iż twierdzenia nauk praktycznych są mniej precyzyjne niż twierdzenia nauk teoretycznych, ponieważ celem nauk teoretycznych jest opis i wyjaśnianie istniejących stanów rzeczy, podczas gdy nauki praktyczne zajmują się ich projektowaniem. Obydwie dyscypliny łączy, zdaniem H. Helmersa i H. Küglera, przedmiot zainteresowań badawczych — dzieło literackie oraz podobne cele i metody pracy; literaturoznawca i dydaktyk literatury operują bowiem na tych samych płaszczyznach: analizują i interpretują utwory epickie, liryczne i dramatyczne, z tą tylko różnicą, że dydaktyk uwzględnia w swej pracy badawczej dodatkowy element — ucznia, konsumenta literatury. Inne są zatem możliwości praktycznego zastosowania wyników ich badań — twierdzi R. Sanner — choć możliwości współpracy między nimi są dość znaczne, gdyż literaturoznawca powinien decydować o przydatności jakiegoś tekstu w realizacji założonych celów dydaktyczno-wychowawczych, dydaktyk zaś określa optymalne dla tego utworu metody nauczania i uczenia się. Głównym celem nauczania i uczenia się literatury staje się wówczas kształcenie i doskonalenie umiejętności krytyczno-refleksyjnego odbioru tekstu przy założeniu, że czynności dydaktyczne nauczyciela i ucznia będą do pewnego stopnia zbieżne z czynnościami badawczymi historyka lub teoretyka literatury:

W takim ujęciu dydaktyka literatury jest podporządkowana nauce o literaturze, podstawowym bowiem zadaniem nauczyciela jest ustawiczne adaptowanie wyników badań literaturoznawcy na użytek szkol-

³ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, wyd. VII, Warszawa 1981, s. 49.

⁴ Por. H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 25.



nej wiedzy o literaturze, która zasadza się na dwóch fundamentalnych tezach:

- 1) uczeń odbiera dzieło literackie w postawie estetyczno-badawczej,
- 2) metody nauczania i uczenia się literatury są pochodną metod stosowanych w nauce o literaturze.

Aby zbudować na tej podstawie koncepcję nauczania i uczenia się literatury, trzeba w pierwszej kolejności opracować reguły adaptacji wiedzy literaturoznawczej dla potrzeb kształcenia literackiego. Toteż niektórzy przedstawiciele tego nurtu badań (H. Helmers, H. Kügler), ulegając pokusom aksjomatyzacji teorii dydaktycznej, próbują ograniczyć zakres badań w tej dziedzinie wiedzy do dwóch tematów węzłowych: dzieło literackie z perspektywy ucznia-odbiorcy i teoria czytania dzieła literackiego w szkole. Nie ulega wątpliwości, że rozwiązanie tych problemów jest możliwe przede wszystkim na gruncie socjologii literatury i teorii komunikacji, które — jak się wydaje — dysponują precyzyjniejszymi niż dydaktyka literatury metodami i narzędziami badawczymi. Jednakże na obecnym etapie rozwoju dydaktyki literatury nie sposób zaksjomatyzować na wzór nauk matematycznych teorii dydaktycznych, ponieważ wiedza potoczna o nauczaniu i uczeniu się literatury wciąż odgrywa wielką rolę⁶. Trudno również pominąć w rozwoju dydaktyki literatury jako nauki szeregu etapów poprzedzających możliwość konstruowania zaksjomatyzowanej teorii dydaktycznej: teorie generalizujące, teorie typologiczne, teorie prakseologiczne⁷. Nie sposób zgodzić się obecnie z taką sugestią i dlatego, że sugeruje ona „[...] teoretyczny, a nie empiryczny charakter nauki, gdyż całość teorii konstruowana jest bez konsultacji z praktyką, a weryfikacji — jak każdej teorii zaksjomatyzowanej — podlegają jedynie aksjomaty (nie zachodzi bowiem potrzeba weryfikowania twierdzeń pochodnych, o ile aksjomaty są prawdziwe) — chyba że teoria okaże się jedynie sformalizowana, a nie zaksjomatyzowana”⁸. Nie trudno wówczas „odproblematyzować” zastaną rzeczywistość

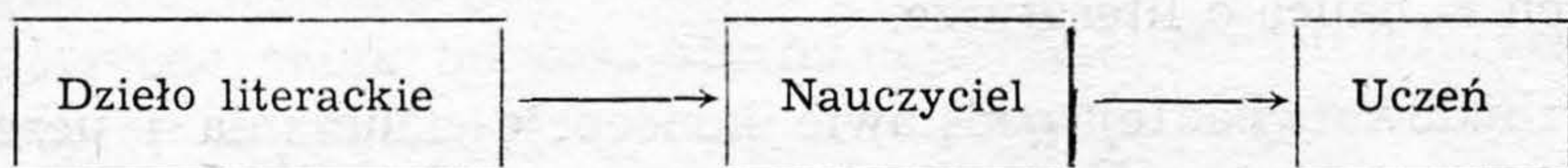
⁶ Por. W. Pasterniak, *Rozwój i doskonalenie teorii...*, op. cit., s. 105.

⁷ H. Komorowska, op. cit., s. 22–23.

⁸ Tamże, s. 24.

dydaktyczną albo, co gorsza, zdehumanizować cały proces nauczania i uczenia się literatury. Można tego uniknąć, twierdzi H. Ivo, gdy zacieśnią się związki dydaktyki literatury z pedagogiką.

U podstaw tego nurtu rozwoju dydaktyki literatury w RFN legło przekonanie, iż każda dydaktyka szczegółowa jest dyscypliną na wskroś humanistyczną choćby dlatego, że opisuje i wyjaśnia reakcje ucznia w określonych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych implikowanych strukturą czynności nauczycielskich. Dydaktyce literatury przypisuje się zatem szczególną rolę w procesie humanizacji kształcenia młodego pokolenia, ponieważ nauczyciel, wykorzystując opisane w dziełach literackich systemy wartości, może sterować procesem wychowawczym i dydaktycznym w pożądanym kierunku:



Związki dydaktyki literatury z literaturoznawstwem mają wówczas jedynie formalny charakter (dzieło literackie), ponieważ cele i metody nauczania są wyprowadzane z pedagogiki, jako że centralnym obiektem tak rozumianego procesu dydaktyczno-wychowawczego jest uczeń, u którego pod wpływem literatury dokonują się kontrolowane przez nauczyciela zmiany w postawach. Rozliczne funkcje dzieła literackiego redukuje się do roli instrumentu wychowawczego, toteż w spisie lektur szkolnych mogą znaleźć się utwory o wątpliwej wartości literackiej. W tak jednostronnie pojmowanym procesie nauczania i uczenia się literatury nie ma miejsca ani czasu na uświadomienie uczniom specyfiki problemów literackich, sankcjonuje się bowiem nawyki rozdziału na treść i formę dzieła literackiego oraz czułośćkowość, infantylizm, ogólnikowość i schematyzm w pracy nad lekturą; nie może być inaczej, skoro czynności dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela literatury wspierają tylko długoletnie doświadczenia zawodowe, intuicja oraz improwizacja. A przecież istotą kształcenia i wychowania jest jego planowość, systematyczność i integracja działań. Toteż nauczycielom powinno się udzielić nie tylko pełnej informacji o pożądanym efekcie finalnym procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale przede wszystkim dostarczyć „[...] naukowych (podkr. aut.) rozwiązań, niekiedy podstawowych problemów, z jakimi stykają się oni w praktyce szkolnej. [...]”. Oczekują na rozwiązanie między innymi takich zagadnień, jak: teleologia procesu nauczania i uczenia się literatury w szkole; problem optymalnych struktur treściowych⁹, jakie powinni poznać uczniowie w różnym wieku szkolnym:

⁹ Zob. J. Marchewa, *O potrzebie strukturalizacji polonistycznych treści nauczania*, „Prace Polonistyczne”, ser. XXXIV, 1978, s. 243–256.

nauczanie teorii literatury w szkole; optymalne techniki pracy umysłowej uczniów nad dziełem literackim; autonomiczne zasady i metody nauczania i uczenia się literatury [...]; integralność pracy domowej i lekcyjnej; modele i algorytmy różnych czynności dydaktycznych nauczyciela i uczniów; indywidualizacja procesu nauczania i uczenia się literatury [...] itp.”¹⁰.

Jeśli badacz podejmie próbę rozwiązania tych zagadnień z perspektywy osiągnięć tylko jednej dyscypliny naukowej, np. literaturoznawstwa lub pedagogiki, wyniki jego prac nie mogą być zadowalające. Jest on bowiem przekonany, że konstruowanie teorii dydaktycznej nie wymaga znajomości podstawowych związków i zależności, prawidłowości nauczania i uczenia się literatury, toteż sprowadza dydaktykę literatury do poradnictwa metodycznego, w którym decydującą rolę w projektowaniu określonej rzeczywistości dydaktycznej odgrywają subiektywne odczucia. Tymczasem praktyka szkolna potwierdza, że nawet najbardziej szczegółowe zalecenia metodyczne zastosowane w toku pracy lekcyjnej i domowej nie gwarantują rozwiązania każdego zadania dydaktycznego w obrębie danej klasy zadań¹¹. Nagromadzenie niepowodzeń w pracy dydaktycznej nauczyciela musi w konsekwencji prowadzić nie tylko do weryfikacji tak wąsko pojmowanych dyrektyw, ale i sposobu dochodzenia do nich¹². Procesowi temu towarzyszy zwykle refleksja, że czynności dydaktyczne nauczyciela powinny być wsparte naukowymi teoriami, w których zawsze będzie miejsce na twórcze modyfikacje dokonane przez nauczyciela. Zasadność wyróżnienia w dydaktyce literatury warstwy teoretycznej i praktycznej staje się w tym kontekście aż nazbyt widoczna. J. Kreft twierdzi wręcz, że „[...] dydaktyka literatury nie może być uprawiana tylko przez naukowców zza biurka. W tej nauce wyniki ich prac są równie ważne w dyskusji nad celami i metodami nauczania literatury, jak głosy i ustalenia praktyków-nauczycieli. Dyskusja o celach i metodach nauczania jest bowiem dyskusją wielopłaszczyznową i na każdej z nich musi być ścisły związek teorii z praktyką, ściślejszy niż w innych naukach”¹³.

Dydaktycy zachodnoniemieccy uprawiający ten kierunek badań (R. Geissler, J. Kreft, G. Wilkending) są zgodni co do tego, że dydaktyka literatury jest nauką interdyscyplinarną; różnice poglądów dotyczą jedynie kwestii, które dyscypliny tworzą tzw. nauki podstawowe:

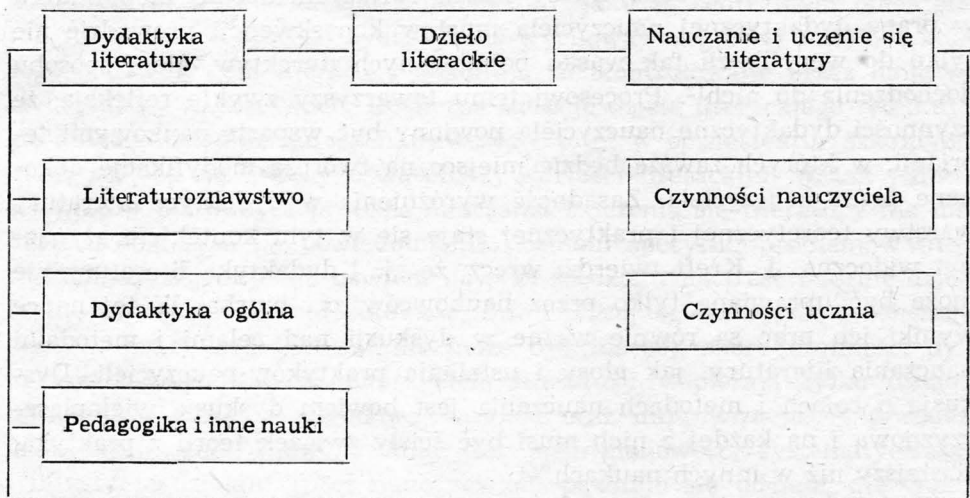
¹⁰ W. Pasterniak, *Dydaktyczne kształcenie nauczycieli polonistów na studiach zaocznych*, „Prace z dydaktyki szkoły wyższej”, z. 15, 1981, s. 21.

¹¹ Zob. W. Pasterniak (red.), *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*, Rzeszów 1970; J. Rutkowiak, *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*, Gdańsk 1974.

¹² Zob. W. Krajewski, *Prawa nauki*, Warszawa 1982, s. 115–117.

¹³ J. Kreft, *Grundprobleme der Literaturdidaktik*, Quelle-Meyer, Heidelberg 1977, s. 215.

- 1) literaturoznawstwo, psychologia, pedagogika, socjologia, politologia (R. Geissler),
- 2) literaturoznawstwo, psychologia, pedagogika (J. Kreft),
- 3) literaturoznawstwo, dydaktyka ogólna, pedagogika (G. Wilkending).
 „[...] W tym miejscu należałoby zadać pytanie, jaką rolę pełnią nauki podstawowe tworzące fundamenty teorii dydaktycznej [...]. One nie mogą odbierać dydaktyce literatury jej własnego kompleksu zagadnień i metod — twierdzi dalej R. Geissler — nie mogą również narzucać np. literaturoznawcom obszarów i szczegółowych problemów badawczych; z całą pewnością są one potrzebne do zlokalizowania dydaktyki literatury w całym systemie wiedzy naukowej, a także pozwalają określić przesłanki, bez których sprawdzanie hipotez nie byłoby możliwe”¹⁴. Toteż akcenty badawcze przesuwają się w ich pracach w kierunku opracowania teorii działań dydaktycznych nauczyciela (Handlungswissenschaft) oraz związków i zależności między elementami procesu nauczania i uczenia się literatury (Relationswissenschaft):



„[...] Nie może zatem dydaktyka literatury — konkluduje J. Kreft — pełnić wyłącznie funkcji deskryptywnej lub eksplikatywnej; jako jedna z grupy nauk praktycznych dydaktyka literatury formułuje także twierdzenia projektujące czynności badacza i nauczyciela, ich podstawą muszą być twierdzenia o charakterze prakseologicznym”¹⁵.

¹⁴ R. Geissler, *Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*, (w:) *Literaturunterrichts*, red. G. Wilkending, Piper Co. Verlag, München 1972, s. 69.

¹⁵ J. Kreft, *op. cit.*, s. 215.

Z przedstawionych w krytycznej analizie poglądów niektórych naukowców zachodnoniemieckich na status dydaktyki literatury jako nauki wyłania się szereg twierdzeń podstawowych:

- 1) dydaktyka literatury jest nauką o charakterze interdyscyplinarnym, której rozwój zależy w dużej mierze od badań metodologicznych;
- 2) różnice poglądów na ten temat dowodzą, jak głęboko w świadomości metodologicznej wielu badaczy zakorzeniły się tradycje wiązania pewnych zakresów tematycznych z określonymi dyscyplinami¹⁶;
- 3) opracowanie reguł adaptacji wiedzy z innych dyscyplin na użytek dydaktyki literatury staje się najpilniejszym zadaniem metodologicznym¹⁷;
- 4) na obecnym etapie rozwoju dydaktyki literatury, etapie „przejściowym” między koncepcjami a teoriami nauczania i uczenia się literatury¹⁸, powinny funkcjonować koncepcje i teorie konkurencyjne, z których część zostanie wyeliminowana w procesie weryfikacji, pozostałe zaś mogą okazać się przydatne w konstruowaniu teorii optymalnej.

Nauczyciele trudno przyjmują nowe teorie nauczania, ponieważ obawiają się, że ich postępowanie dydaktyczne może pociągnąć za sobą nie zawsze pożądane efekty, co mogłoby obniżyć wypracowany przez lata prestiż zawodowy. Ta większość, choć teoretycznie przekonana o wartościach nowych teorii, przezornie czeka, gdyż ma prawo sądzić, iż najpewniejszym kryterium przydatności określonej teorii dydaktycznej jest wytworzona w myśl jej założeń rzeczywistość szkolna. Toteż nauczyciele, podejmujący próbę wprowadzenia do procesu dydaktyczno-wychowawczego nowych zasad organizacji pracy, nie powinni obawiać się ryzyka wkalkulowanego przecież w cenę postępu. W istocie rzeczy chodzi głównie o to, aby uniknąć sytuacji, w której nauczyciel odrzuci dotychczas preferowane zasady pracy nad dziełem literackim, a nie opanowawszy nowych, zacznie pracować według siebie tylko znanych teorii¹⁹.

¹⁶ H. Komorowska, *Budowa teorii dydaktycznych i ich sprawdzanie*, (w:) *Metody badawcze w naukach o wychowaniu*, red. W. Okoń, „Studia Pedagogiczne”, t. XLIV, 1982, s. 200; zob. również: U. Krauze, *Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1982, s. 21; J. Marchewa, *Główne tendencje rozwoju teorii podręcznika literatury dla uczniów szkół średnich*, „Książka Szkolna”, styczeń—marzec 1982, s. 52—65.

¹⁷ W. Pasterniak, *Teoria i praktyka dydaktyki literatury i języka*, „Polonistyka” 1981, nr 6, s. 601.

¹⁸ W. Pasterniak, *Rozwój i doskonalenie teorii...*, op. cit., s. 105.

¹⁹ Por. T. Stasienko, *Twórczość dydaktyczna nauczycieli polonistów*, Wrocław 1982, s. 98—101.

LITERATURA

- GEISSLER R., Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, (w:) Literaturunterricht, red. G. Wilkending, Piper Co. Verlag, München 1972, s. 69—79.
- HARTMANN W., Literaturunterricht als Funktion von Allgemeinbildung, Beltz-Monographien, Weinheim u. Basel 1978.
- HELMERS H., Didaktik der deutschen Sprache, (w:) Westermanns Pädagogische Beiträge, Stuttgart 1970.
- Die vier Aufgaben des Literaturunterrichts, (W:) Wozu Literatur in der Schule?, red. A. C. Baumgartner, M. Dahrendorf, Braunschweig 1970.
 - Zehn Thesen zur literarischen Bildung, (W:) Westermanns Pädagogische Beiträge, Stuttgart 1970.
 - Zur Einführung: Moderne Dichtung im Unterricht, (W:) Moderne Dichtung im Unterricht, red. H. Ders, Braunschweig — Westermann 1967.
- IVO H., Anmerkungen zum Problem der Lernzielbeschreibung im Fachbereich Deutsch, (W:) Kritischer Deutschunterricht, 2 Aufl., red. H. Ders, Frankfurt, Berlin, München 1970, s. 82—92.
- Die Einheit von Fachwissenschaft und Didaktik, Anmerkungen zur künftigen Ausbildung von Deutschlehrern, (W:) Kritischer Deutschunterricht, Frankfurt 1969.
- KREFT J., Grundprobleme der Literaturdidaktik, Quelle-Meyer, Heidelberg 1977.
- KÜGLER H., Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie und methodischen Praxis, Klett: Stuttgart 1971.
- SANNER R., Literarische Bildung im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, (W:) Sprachpädagogik — Literaturpädagogik, red. W. L. Höffe, Frankfurt 1969.
- WILKENDING G., Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts, Beltz-Monographien, Weinheim 1972.

LITERARY DIDACTICS AND ITS CONNECTIONS WITH OTHER SCIENCES IN THE LIGHT OF CHOSEN PAPERS OF WEST GERMAN SCIENTISTS

ALEKSANDER KOZŁOWSKI
JANUSZ MARCHEWA

Summary

Basing on accessible papers, the authors present, in critical analysis, the opinions of some West German scientists on literary didactics as the science. The authors point out three trends of its development in West Germany:

- 1) theories connected with the science about literature,
- 2) theories connected with pedagogics,
- 3) autonomus theories with interdisciplinary character.

Problems, given in this article, particularly with methodological character are coincident to the tendencies of researches carried out in Poland mainly by W. Pasterniak and U. Krauze