

O przyczynach niektórych niepowodzeń dydaktycznych w stosowaniu koncepcji systemowego nauczania i uczenia się literatury w praktyce szkolnej

WOJCIECH PASTERNAK

Coraz częściej przyznaje się słuszność pogładowi, że nie ma nic bardziej praktycznego jak dobra teoria. Nie zwalnia to wszakże ani teoretyka, ani praktyka od badania wzajemnych zależności między teorią a praktyką. Praktycy mogą dostarczać cennych impulsów teorii, a teoretycy — a ściślej ich teorie — mogą stanowić lub stanowią fundament działalności praktycznej. Każda bowiem działalność praktyczna opiera się na pewnej — nie zawsze naukowej — wiedzy o przedmiocie, możliwościach i przewidywanych skutkach działania, niezależnie od tego czy praktyk uświadamia sobie tę zależność mniej lub bardziej wyraźnie, albo w ogóle jej nie uświadamia.

Teoretyczną podstawą praktycznej działalności nauczyciela nie jest zawsze i nie zawsze może być naukowa teoria dydaktyczna, często stanowi ją potoczna wiedza o nauczaniu. Różne przeświadczenia dydaktyczne, „kombinacje” wiedzy potocznej i naukowej oraz wiedzy wywiedzionej z własnych i cudzych doświadczeń itp. Wobec słabo jeszcze zaawansowanych badań świadomości dydaktycznej nauczycieli, a także z innych powodów, którymi nie będę się tymczasem zajmował, trudno dokładnie orzekać o teoretycznych podstawach czynności dydaktycznych. Pewne dane empiryczne wskazują jednak na znaczny udział przeświadczeń i stereotypów w sterowaniu praktyką szkolną. Podobnie jak w badaniach naukowych,¹ czynniki są te bezkrytycznie i zazwyczaj nieświadomie włączane do arsenału wiedzy i umiejętności dydaktycznych nauczyciela i mogą w różny sposób modyfikować zarówno sposób rozumienia teorii, jak też proces jej stosowania w praktyce².

Rezygnując z szerszego omówienia skomplikowanych zagadnień świadomości dydaktycznej nauczycieli i jej relacji do praktyki szkolnej, chciałbym jedynie zwrócić uwagę na dwie grupy przyczyn niepowodzeń dydaktycznych nauczycieli stosujących koncepcję systemowego na-

¹ O roli przeświadczeń w badaniach epistemologicznych por. R. Ingarden, *Psychologiczna teoria poznania i jej krytyka* (W:) *Księga pamiątkowa II Państwowego Gimnazjum im. Karola Szańnochy we Lwowie*, Lwów 1930.

² Na temat badań świadomości dydaktycznej nauczyciela polonisty por. B. Pękala, *Model optymalny „świadomości dydaktycznej” nauczyciela polonisty*, Bydgoszcz 1972.

uczania i uczenia się literatury w praktyce szkolnej. Empiryczną podstawę tych ustaleń stanowią głównie 64 prace magisterskie i 4 doktorskie napisane na temat wdrażania i efektywności systemowego nauczania i uczenia się literatury w latach 1966—1985. Materiał w tych pracach uogólniony, jak też liczne (ponad 10 tys.) protokoły lekcji zgromadzone w tym samym czasie oraz wieloletnie obserwacje wskazują na dwa podstawowe źródła niepowodzeń dydaktycznych. Wynikają one mianowicie: z niewłaściwego rozumienia teorii³ i niedostatecznych umiejętności stosowania jej w praktyce. Jedna i druga przyczyna jest oczywiście skutkiem pewnych stanów rzeczy, których szerzej także nie omawiam⁴.

Koncepcja systemowego nauczania i uczenia się literatury pełni — obok funkcji poznawczej i eksplanacyjnej — funkcję praktyczną. Czyni to za pośrednictwem modeli, to znaczy — jak wielokrotnie wspominałem w innym miejscu⁵ — tzw. modelu ogólnego i modeli szczegółowych. Pierwszy model ma charakter ujęcia wysoce ogólnego. W tym miejscu wypada zwrócić uwagę na zasadniczą różnicę między ujęciem idealizacyjnym a posługiwaniem się pojęciami ogólnymi. Metoda idealizacji (abstrakcji) polega „na wprowadzeniu do rekonstruowanego obrazu rzeczywistości założeń idealizacyjnych, czyli na „zawieszaniu” działania czynników uznanych (w danym modelu) za drugorzędne (a działające w rzeczywistości), na pomijaniu w rekonstrukcji rzeczywistości elementów w ten sposób ocenianych, ewentualnie na obu tych zabiegach łącznie, bądź też na konstruowaniu czy odwoływaniu się do pojęć bardzo ogólnych, obejmujących bardzo duże obszary rzeczywistości (...). W tym ostatnim przypadku nie ma miejsca procedura idealizacji czyli pomijania czegoś z rzeczywistości, lecz procedura ograniczania treści twierdzeń dotyczących rzeczywistości; pojęcie działań ludzkich nie pomija żadnych działań, jedynie pozbawia je treści szczegółowych”.⁶ Model składa się z wzajemnie powiązanych dyrektyw dydaktycznych, które mówią o tym — co należy czynić w poszczególnych fazach procesu poznawania dzieła literackiego, by osiągnąć cele tego procesu. Wszystkie czynności nauczyciela i uczniów, wykonywane w procesie dydaktycznym, powinny współprzyczyniać się do osiągnięcia tych celów. Zakłada się tutaj między innymi ekonomię działań dydaktycznych, przejawiającą się przede wszystkim w ich wielofunkcyjności. Działania te (czynności) powinny nadto — obok funkcji informacyjnej — a niekiedy przede wszystkim (co zale-

³ Por. w tej sprawie W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*, Poznań—Warszawa 1984.

⁴ Idzie tutaj przede wszystkim o pewne niedostatki w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

⁵ W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974; W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

⁶ J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983, s. 210.

ży od rodzaju czynności i jej miejsca w układzie działań) pełnić funkcję: sterującą, korygującą, motywacyjną, diagnostyczną, kontrolną, utrwalającą i systemotwórczą. Chodzi tu o to, by — jak pisał T. Kotarbiński — „za jednym zamachem osiągnąć w najwyższym stopniu pożądane cele”.

Model ogólny i modele szczegółowe nie mogą być utożsamiane z konspektami lekcji. Czynności zalecane w modelu ogólnym nie biorą pod uwagę konkretnych treści kształcenia, a także konkretnych uczniów i sytuacji dydaktycznych. Stanowią system dyrektyw, mówiących ogólnie o tym, co należy czynić (dyrektywy doboru działania), by osiągnąć cele kształcenia literackiego. Na przykład w fazie przygotowania do czytania lektury szkolnej wyróżniamy dyrektywy: orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej, tworzenia sytuacji motywacyjnych, tworzenia sytuacji problemowych, stawiania problemu ogólnego, a inaczej mówiąc — dyrektywy merytorycznego, motywacyjnego i sprawnościowego przygotowania do odbioru dzieła literackiego. Dyrektywy te „zalecają” wykonywanie pewnych czynności wyżej nazwanych, ale nic nie mówią o tym, jak te czynności wykonywać, jakie techniki i metody stosować w przypadku lektury X, sytuacji Y, uczniów Z. Pełnią zatem funkcję sterującą, ale nie ograniczają możliwości twórczej pracy nauczyciela i uczniów, osadzają ją natomiast na fundamencie pewnych założeń teoretycznych.

Korzystanie z ogólnego modelu w praktyce szkolnej nie jest łatwe, gdyż wymaga on swoistego dopełnienia, aktualizacji i konkretyzacji⁷. Pewną próbą takiego dopełnienia są szczegółowe modele poznawania konkretnych utworów literackich, dopełnienia jednak niepełnego, bo tylko ograniczającego się do materiału nauczania. Nasuwa się dość oczywiste pytanie, dlaczego nie jest to i nie może być dopełnienie pełne, uwzględniające wszystkie czynniki decydujące o przebiegu procesu dydaktycznego. Jak wcześniej wspominałem, nie da się teoretycznie przewidzieć wszystkich konkretnych czynników warunkujących na przykład przebieg lekcji A czy lekcji B. Nie znamy bowiem uczniów tych klas, warunków ich pracy, nie możemy dokładnie przewidzieć sytuacji dydaktycznych pojawiających się na lekcjach. Wiemy natomiast jakie treści programowe poznają uczniowie we wszystkich szkołach, możemy zatem ogólnie uwzględnić ów czynnik merytoryczny. Model szczegółowy nie jest więc konspektem, lecz pewnym ogólnym wzorem postępowania dydaktycznego, nie nadającym się do wiernego kopiowania w praktyce szkolnej. Utożsamianie go z konspektem lekcji, a tym samym „wierne” stosowanie w praktyce szkolnej, jest częstą przyczyną niepowodzeń dydaktycznych.

⁷ Należy zauważyć, iż w niewielkim stopniu różni się on od ogólnodydaktycznego modelu i — jak sądzę — nadaje się przy niewielkich modyfikacjach do zastosowania w nauczaniu wielu przedmiotów szkolnych.

Przejdźmy teraz do kwestii bardziej szczegółowych, tzn. do niewłaściwego rozumienia dyrektyw dydaktycznych, składających się na ogólny model poznawania dzieła literackiego, co prowadzi do nieumiejętnego ich stosowania w praktyce.

W fazie przygotowania bezpośredniego do czytania tekstu literackiego zalecana jest realizacja następujących dyrektyw:

- 1) orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej,
- 2) tworzenia sytuacji problemowych,
- 3) tworzenia sytuacji motywacyjnych,
- 4) sformułowania problemu głównego (zwanego także ogólnym),
- 5) przygotowania sprawnościowego do czytania.

Trafnie stwierdza A. Janowski, że działanie rozpoznawcze nauczyciela „nie ma stałego miejsca w procesie wychowania, ponieważ może pojawić się we wszystkich jego stadiach. Stosunkowo najbardziej będzie potrzebne na początku kontaktu nauczyciela z danym zespołem uczniowskim lub przy rozpoczynaniu określonych etapów pracy”⁸. Rozwijając tę myśl i jednocześnie odnosząc do procesu dydaktycznego, sądzimy — zgodnie z przyjętym założeniem o wielofunkcyjności czynności dydaktycznych — że funkcję diagnostyczną powinna pełnić każda czynność dydaktyczna. Dominuje jednak ta funkcja w czynnościach szczególnego rodzaju, właśnie w owych pierwszych kontaktach z uczniem, a także w momencie, gdy zaczyna on nowy cykl pracy, na przykład podejmując się zadania poznania konkretnego dzieła literackiego czy twórczości pisarza. W fazie bezpośredniego przygotowania do poznawania zwłaszcza dłuższych i trudniejszych utworów literackich czynności diagnostyczne, warunkujące zawsze kierunek i przebieg następnych czynności, są niezbędne. Ich pomijanie lub niezrozumienie ich znaczenia prowadzi często do błędów bądź — ujmując rzecz nieco łagodniej — działań nieekonomicznych.

Istnieje także niewłaściwa tendencja utożsamiania orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej z tzw. odpytywaniem uczniów. Aczkolwiek ważne są informacje o tym, co uczniowie wiedzą na dany temat, jaki jest zasób i zakres tych wiadomości to przecież niezmiernie istotne dla powodzenia procesu dydaktycznego, jest także rozpoznanie emocji uczniów, ocen, sposobów interpretacji pewnych, interesujących nauczyciela z punktu widzenia celów procesu dydaktycznego, zjawisk, nastawień, postaw, zainteresowań określonymi treściami literackimi i pozaliterackimi. Nauczyciel kierujący danym zespołem uczniowskim przez pewien okres czasu zazwyczaj posiada o nim znaczną wiedzę, toteż w bezpośrednich czynnościach diagnostycznych korzysta z niej, a nadto ją uzupełnia. Zbie-

⁸ A. Janowski, *Poznanie uczniów*. Warszawa 1975, s. 9.

ra dane „wyjściowe”, sprzyjające podejmowaniu trafnych decyzji dydaktycznych, optymalnemu przygotowaniu do czytania pod względem merytorycznym, emocjonalnym i sprawnościowym.

Niezrozumienie tak pojmowanej orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej może prowadzić do utraty koniecznego związku między poszczególnymi czynnościami dydaktycznymi w fazie bezpośredniego przygotowania, a tym samym odejścia od systemowego nauczania w jego wymiarze czynnościowym, a co za tym idzie także treściowym. Czynności następne przebiegają wtedy w mniejszej lub większej izolacji; czynności poprzedzające nie ułatwiają wykonanie czynności następujących, nie zostają tworzone warunki dobrego sprawnościowego przygotowania do czytania.

Orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej decyduje zatem, jakie czynności kształcać i jak to czytać.

Obserwacje lekcji wskazują, że organizacja sytuacji motywacyjnych nie nastroja nauczycielom większych kłopotów. Idzie tu zwłaszcza o sytuacje zwane bodźcowymi. Występują natomiast trudności w organizacji sytuacji problemowych i stawianiu problemu głównego (ogólnego), wynikające między innymi z niewłaściwego ich zrozumienia. Problem ogólny — jak wiadomo — jest pytaniem o globalny sens dzieła literackiego, o jego interpretację. Posiadanie pewnego rodzaju sensu jest warunkiem niezbędnym, by dany wytwór czynności ludzkiej miał charakter kulturowy⁹. Do sfery kultury należą tylko czynności sensowne, racjonalne, lub „ich mniej lub bardziej zdeformowane, skonkretyzowane odpowiedniki”¹⁰. Czynności racjonalne są czynnościami nastawionymi na interpretację (ustalenie sensu). Dzieła literackie, należąc do sfery wytworów kulturowych są zatem także „objektami” nastawionymi na interpretację kulturową. Ich sens realizuje się pod warunkiem zastosowania przez odbiorcę odpowiednich reguł kulturowych. „Warunkiem tego więc, by dzieło sztuki czy jakikolwiek wytwór kulturowy funkcjonowały w społeczeństwie zgodnie z sensem zamierzonym przez autora, jest to, by odbiorca był wyposażony w odpowiednią wiedzę do jego odczytywania i by przyjmował taki system wartości, który by umożliwił mu rozumienie owego przedmiotu. W zależności od intelektualnego i emocjonalnego wyposażenia odbiorca może wytwór artysty zinterpretować zgodnie z nadanym mu sensem i zaaprobować, może nie odczytać tego sensu i tym samym

⁹ Por. J. Kmita, *Sens i konwencja* (W:) *Wartość, dzieło, sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej*. Pod red. J. Kmity, Warszawa 1975; a także J. Kmita, *Kultura jako rzeczywistość myślowa* (W:) *Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi*. Pod red. T. Kostyrko, Warszawa 1983. oraz J. Kmita, *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985.

¹⁰ J. Kmita, *Sens i konwencja*, op. cit., s. 30.

odrzuć, bądź odczytać niezgodnie z zamierzeniem artysty”¹¹. Celem przygotowania pośredniego i bezpośredniego do odbioru dzieł sztuki literackiej jest właśnie takie „wyposażenie intelektualne i emocjonalne” uczniów (przygotowanie merytoryczne i motywacyjne), by dzieło literackie, będące lekturą szkolną, zinterpretować — licząc się z możliwościami uczniów — zgodnie z nadanym mu sensem lub sensami, w przypadku utworów wieloznacznych. Istotną rolę spełnia tutaj stawianie problemu ogólnego. Podzielamy bowiem pogląd, że „zarówno w praktyce odbioru dzieła sztuki, jak w jego teorii rozpoznanie sensu całości dzieła wyprzedza (zawsze późniejsze) rozpoznanie sensu cech fragmentów składających się na tę całość”¹². Dlatego to w fazie przygotowania do czytania stawiamy najpierw problem ogólny, a po przeczytaniu rozwiązujemy problemy szczegółowe z perspektywy tego problemu ogólnego. Warto zaznaczyć, że podobne poglądy artykułuje H. G. Gadamer, pisząc: „Kto chce zrozumieć jakiś tekst, podejmuje zawsze pewien projekt. Antycypuje znaczenie całości, skoro pojawi się tylko pierwsze znaczenie w tekście. Pojawia się ono zaś dlatego, że czytamy tekst z pewnymi oczekiwaniami na określone znaczenie. Rozumienie tego, co w nim się znajduje, polega na rozpracowaniu takiego preprojektu, który oczywiście stale jest rewidowany na podstawie tego, co się okazuje przy dalszym wnikaniu w tekst (...). Tak więc ruch rozumienia przebiega wciąż od całości do części i z powrotem do całości. Zadaniem jest rozszerzać w koncentrycznych kręgach jedność rozumianego znaczenia. Zestrojenie wszystkich szczegółów w całości jest każdorazowym kryterium trafności rozumienia. Brak takiego zestrojenia oznacza niepowodzenie rozumienia”¹³. H. Markiewicz wnikliwie zauważa, komentując te wywody, że jest to „procedura występująca w każdym rodzaju empirycznego badania naukowego, a nawet w każdym procesie poznawczym”¹⁴. Z tych to między innymi względów rozwiązywanie problemów szczegółowych wyprzedza postawienie problemu ogólnego.

Wśród wielu kwestii prowadzących do zasadniczych nieporozumień wymienić można kwestię formułowania problemu ogólnego przed czytaniem lektury w takiej sytuacji, gdy uczniowie niewiele, albo zgoła nic nie wiedzą o „treści utworu”. Zdaniem niektórych nauczycieli sformułowanie takiej dyrektywy wydaje się nieporozumieniem. Wprawdzie wielokrotnie zaznaczano¹⁵, że problem główny może być, a nieraz nawet

¹¹ T. Kostyrko, *Spoleczne determinanty zjawisk artystycznych*. (W:) *Wartość, dzieło, sens*, op. cit., s. 10.

¹² W. Ławniczak, *Struktura humanistyczna*. (W:) *Wartość, dzieło, sens*, op. cit., s. 167.

¹³ H. Gadamer,

¹⁴ H. Markiewicz, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1984.

¹⁵ W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, op. cit.

powinien, sformułowany na podstawie pozaliterackiej wiedzy uczniów i wiedzy zaczerpniętej z różnych źródeł pisanych, jak też przekazanej przez nauczyciela, to przecież kwestia ta budzi niekiedy kontrowersje, a jego rozwiązywanie praktyczne jest źródłem licznych trudności i błędów. Wypada zatem nieco szerzej zająć się tym zagadnieniem, wskazując przede wszystkim na założenia, na których wspiera się rzeczowa dyrektywa dydaktyczna. Rezygnujemy z szerszego omówienia założeń psychologicznych (transfer uczenia się i efekt struktury), pedagogicznych (zasada przystępności i motywacji poprzez związek z dotychczasowymi doświadczeniami uczniów) i prakseologicznych, które również wcześniej zostały przedstawione. Chcielibyśmy natomiast jeszcze raz powrócić do pewnych założeń literaturoznawczych i kulturowych. W fazie bezpośredniego przygotowania do odbioru dzieła literackiego zdobywają uczniowie wiedzę mieszczącą się głównie w tej całości, którą J. Kmita nazywa w swoich pracach „współczynnikiem humanistycznym”. Oczywiście, jest to wiedza wyselekcjonowana ze względu na możliwości poznawcze uczniów, jak też ograniczony czas pracy lekcyjnej. Bez znajomości współczynnika humanistycznego dobrane do danego dzieła jego interpretacja jest wręcz niemożliwa. Od „pojemności” owego współczynnika zależy rozmiar repertuaru cech dzieła dających się zinterpretować.¹⁶ Współczynnikiem humanistycznym obejmuje — jak wiadomo — wiedzę o interpretacji kulturowej, a ściślej o regułach tej interpretacji, a także wiedzę o rzeczywistości pozaartystycznej i związany z tą wiedzą komplet wartości. Penetracja tego „obszaru” merytoryczno-aksjologicznego jest zadaniem i treścią przygotowania bezpośredniego.

Przygotowanie sprawnościowe do czytania w fazie preparacyjnej oznacza realizację dyrektyw dotyczących „technicznych aspektów procesu odbioru dzieła literackiego, takich jak czas i miejsce czytania, sposób przygotowania się do lekcji, odpowiedniego wykorzystania egzemplarzy znajdujących się w bibliotece szkolnej itp. Tak pojętego przygotowania sprawnościowego nie należy mylić z pośrednim przygotowaniem do czytania, polegającym na nabywaniu kompetencji czytelniczych począwszy od pierwszego momentu zetknięcia się z książką.

Faza czytania lektury szkolnej wymaga znacznego usprawnienia. Uczniowie na ogół nie posiadają umiejętności szybkiego czytania, a nauczyciele nie podejmują trudu, by tę umiejętność mogli opanować. Proces czytania nie podlega też bezpośredniej lub pośredniej kontroli¹⁷.

W fazie omawiania tekstów literackich nie dostrzega się — tak w

¹⁶ Por. J. Kmita, *O dwóch rodzajach wartości związanych z dziełem sztuki* (W:) *Wartość, dzieło, sens*, op. cit., s. 178.

¹⁷ Idzie tutaj o kontrolę procesu czytania poprzez obserwację tego procesu, gdy ma on miejsce na lekcjach, albo o jego diagnozę różnymi metodami, gdy przebiega on w domu.

sposobie rozumienia tej złożonej czynności, jak też w praktyce szkolnej — istotnego związku między orientacją w aktualnej sytuacji dydaktycznej po przeczytaniu utworu, polegającej głównie na badaniu (pod pewnym względem) uczniowskich konkretyzacji lektury, a zgłaszaniem hipotez rozwiązania problemu głównego. Obie czynności pełnią przede wszystkim funkcję diagnostyczną, pierwszą w szerszym, druga w węższym — ale istotnym — zakresie. Druga mianowicie pozwala zorientować się, jak uczniowie potrafią uchwycić globalny sens utworu, jak sens ten aktualizują i rozumiejąco interpretują. W obu czynnościach występuje (może występować), moment wartościowania wypływający z wiedzy o utworze, którą najszerzej prezentuje uczeń podczas wykonywania czynności pierwszej.

Rozpoznanie wiedzy uczniów, umiejętności interpretacyjnych oraz wartościowań stanowi niezbędną podstawę dalszych myśli świadomie podjętych czynności kształcących: planowania rozwiązania problemu ogólnego, gdy w świetle wiedzy zgromadzonej w trakcie orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej czynność ta wydaje się niezbędna¹⁸.

Omówione wyżej przyczyny niektórych niepowodzeń dydaktycznych w stosowaniu koncepcji systemowego nauczania i uczenia się literatury w praktyce szkolnej nie wyczerpują zagadnienia, wysoko złożonego i wymagającego dalszych badań.

¹⁸ Planowanie rozwiązania problemu ogólnego wskazane jest tylko wtedy, gdy konieczne jest ułatwienie uczniom procesu poznawania utworu literackiego po jego przeczytaniu.

**SOME REMARKS ON DIFFICULTIES IN APPLYING THE THEORY
OF SYSTEMATIC TEACHING LEARNING IN THE SCHOOL PRACTICE**

WOJCIECH PASTERIAK

The most often appearing difficulties and errors in applying the theory of systematic teaching/learning in the school practice have been discussed in the article.