

WOJCIECH PASTERNAK

O teoretycznych i metodologicznych podstawach badań empirycznych w dydaktyce literatury

W pracy tej podejmuję próbę sformułowania i częściowego przynajmniej rozwiązania kilku teoretycznych i metodologicznych problemów, stanowiących — jak sądzę — fundament badań empirycznych w dydaktyce literatury¹. Jest to ujęcie hipotetyczne i nie standardowe zarazem, wywołać zatem może naturalną w takiej sytuacji polemikę, podobnie jak inne moje prace tego rodzaju. Polemiki takie, odkrywające credo metodologiczne uczestniczących w nich badaczy, charakterystyczne są dla przejściowego stadium rozwoju naszej dyscypliny naukowej, której metodologiczne samookreślenie wciąż jeszcze pozostaje niewystarczające. W tym przypadku przyczynić się one mogą do teoretycznego i metodologicznego wzmocnienia projektowanych i już prowadzonych badań empirycznych, jak też ewentualnie ułatwić falsyfikację badań już wykonanych.

Trzeba zgodzić się z poglądem, że badania empiryczne w dydaktyce literatury wciąż nie są metodologicznie uregulowane, a koncepcje ich często zostają pozostawione zdroworozsądkowemu czy „instynktownemu” postępowaniu badaczy, którzy mają znaczne trudności w sformułowaniu celów, metod i teoretycznych podstaw takich badań.

Niemniej jednak polska dydaktyka literatury, przed którą otwiera się etap coraz intensywniejszego rozwoju, posiada i na tym polu znaczne osiągnięcia. Każda nauka empiryczna, a do takiej grupy nauk należy dydaktyka literatury, zmierza do stworzenia takich teorii, które sprawdzają się w doświadczeniu. Owo sprawdzanie się empiryczne, najróżnorodniej pojmowane, oznacza w dydaktyce taką relację sterowania praktyką szkolną w zakresie edukacji polo-

¹ Terminu „badanie empiryczne” używam tutaj w szerszym znaczeniu niż to się zazwyczaj przyjmuje w dydaktyce literatury. Oznacza on mianowicie wszelkie badania wspierające się pośrednio lub bezpośrednio na zdaniach spostrzeżeńowych.

nistycznej, by praktyka ta optymalizowała proces rozwojowych zmian osobowości² w ujęciu globalnym i służyła realizacji tych celów kształcenia literackiego, które z ujęcia tego wynikają — z jednej strony — i to abstrakcyjne ujęcie współtworzą — z drugiej. Określenie nadrzędnego teleologicznego kontekstu badań dydaktycznych jest w równym stopniu konieczne³, co trudne. Konieczne dlatego, gdyż z celu globalnego wynikają — przy pewnych założeniach — szczegółowe cele różnych badań empirycznych. Trudności natomiast wiążą się z ontologiczną i epistemologiczną niejednorodnością tej kategorii, historyczną zmiennością, szerokim interdyscyplinarnym kontekstem i różnymi trudnościami metodologicznymi, których tutaj nie sposób charakteryzować. Ten obszerny, ale jakże istotny problem wymaga oddzielnego omówienia.

Powrócę do kwestii sprawdzania teorii dydaktycznej. Otóż stawiam ten problem na równi z procedurą jej tworzenia. Znaczy to — używając języka współczesnej metodologii, czego w pracy tego rodzaju nie da się uniknąć — iż równie doniosły dla ustalenia prawomocności teorii i jej twierdzeń jest kontekst uzasadnienia, jak i — czym metodologowie zajmują się w mniejszym stopniu — kontekst odkrycia⁴. Opis i analiza procedury powstawania teorii stanowi cenny materiał do uznania jej prawdziwości czy też fałszywości, niekiedy nawet cenniejszy niż procedura jej eksperymentalnego sprawdzania. Dotyczy to zwłaszcza — jak w przypadku dydaktyki literatury — nauk wspierających się na interdyscyplinarnej bazie eksplanacyjnej.

Stworzenie teoretycznego modelu obydwu wymienionych procedur teorio-twórczych w dydaktyce literatury wymaga uprzedniego rozwiązania wielu problemów znajdujących się poza zasięgiem tej tradycyjnie pojmowanej dyscypliny, a w szczególności takich zagadnień szczegółowych, jak zagadnienia: stosunku faktu do teorii i teorii do faktu, relacji do dyscypliny „macierzystej”, relacji między metodą a przedmiotem badań, wreszcie samego przedmiotu badań, znaczenia konceptualizacji w tych badaniach, roli czynnika aksjologicznego i emocjonalnego, stosunku do badań wcześniejszych, relacji między wiedzą nomotetyczną a faktograficzną (idiograficzną), bazy empirycznej i ekspla-

² Na temat rozwojowych zmian osobowości pisze K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985. Koncepcja rozwojowych zmian osobowości stanowi jedną z istotnych psychologicznych przesłanek teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury, por. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

³ H. Kozakiewicz, „*Monistyczna*” szkoła w pluralistycznym społeczeństwie, „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, 1983, nr 2, s. 53, zauważa: „Poszczególne szkoły (systemy wychowawcze) różnią się między sobą nie tym, iż jedne wcielają jakąś filozofię, etykę, ideologię, a inne tego nie robią, tylko tym, iż jedne robią to programowo, świadomie, jawnie i konsekwentnie, podczas gdy inne robią to nieświadomie, skrycie lub niekonsekwentnie”.

⁴ Tamże, *Inna socjologia. Studium zapoznanej metody*, Warszawa 1983.

nacyjnej, wiedzy autonomicznej i „zapożyczonej”, różnych kulturowych i pozakulturowych uwarunkowań badań empirycznych i wielu innych. Rzecz jasna, wszystkich wymienionych tutaj zagadnień nawet z grubsza nie będę mógł omówić. Wspomnę tylko o tych, które z jednej strony wydają się być najbardziej doniosłe, a z drugiej — wysoce kontrowersyjne⁵.

Szczególnie skomplikowany jest problem dostępności i interpretacji faktów w badaniach empirycznych. Stykamy się tutaj z klasycznym problemem współczesnej epistemologii, wyrażanym w próbach określenia wzajemnego stosunku faktu i teorii. W swym nurcie podstawowym polska dydaktyka literatury nie przyjmuje w tej sprawie zarówno stanowiska pozytywistycznego, mówiącego o faktach jako obiektywnej kategorii ontologicznej, wyrażanych w tzw. bazowych zdaniach spostrzeżeniowych, jak też nie akceptuje metodologicznego absolutyzmu, odrzucającego zasadę faktualnej kontroli teorii.

Nie wnikając głębiej w to zagadnienie, chciałbym zauważyć, że zgodnie z tradycjami tych nurtów w filozofii nauki, który reprezentowany jest między innymi przez K. Poppera, S. Kuhna, I. Lakatosa, E. Cassirera, W. Stegmülera, a u nas — ujmując rzecz „wrywkowo” na przykład przez K. Ajdukiewicza czy współcześnie przez metodologiczną szkołę poznańską, fakt uzyskuje swój sens dopiero w świetle teorii i nie stanowi obiektywnej, niezależnej jakości ontologicznej. Z tego to powodu K. Ajdukiewicz pisał o wzajemnym „dopasowaniu się” faktów i teorii⁶, a Mario Bunge, żarliwy wyznawca tej koncepcji, tak stwierdzał:

„Potocznie mówi się często, że doświadczenie obala tę czy inną hipotezę. Jednakże samo doświadczenie nie może nigdy ani potwierdzić, ani obalić żadnej hipotezy. Ideę potwierdzić albo obalić może tylko inna idea w ramach danego kontekstu teoretycznego, czyli zespołu idei. W szczególności idee, jakie usuwa doświadczenie (nigdy zresztą jednoznacznie), mogą potwierdzać lub obalić inne tego rodzaju idee. Wbrew teom tradycyjnego empiryzmu, samo doświadczenie nigdy nie wystarcza, ale ma zawsze charakter instrumentalny, jako że idei nigdy nie porównujemy z doświadczeniami, lecz tylko z innymi ideami”⁷.

W podobnym sensie, jakby zbliżając się do Kmitowskiej zasady korespondencji istotnie korygującej, K. Popper w *Objective Knowledge* pisał:

„wszędzie w naukach empirycznych nowa teoria o wyższym poziomie uniwersalności skutecznie wyjaśnia jakąś starszą teorię przez korygowanie jej, wówczas jest to pewnym wskaźnikiem, że nowa teoria penetruje głębiej niż stara”⁸.

Każdy fakt, w tym także uzyskany eksperymentalnie najściślej ze znanymi

⁵ Wszystkie te zagadnienia omawiam obszerniej w przygotowywanej do druku książce na temat teoretycznych podstaw współczesnej dydaktyki.

⁶ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, Warszawa 1956.

⁷ Pogląd ten, zawarty w pracy M. Bunge, *Intuition and Science* cytuję za J. Suchem, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1976, s. 266.

⁸ „Fakt i teoria”. *Teksty źródłowe*, wstęp D. Aleksandrowicz, Wrocław 1986, s. 17.

regułami J. S. Milla czy W. S. Jevonsa⁹, wchodzi zawsze w symbiozę z teorią, jest z nią powiązany i przez nią wyjaśniany, jest z nią zgodny lub niezgodny. Jednak stopień „teoretyczności” faktu zależy zawsze od stadium rozwoju danej dyscypliny naukowej, od stanu wiedzy teoretycznej w tej dyscyplinie. Zawsze jednak zdanie spostrzeżeniowe jest prawdziwe pod warunkiem uznania prawdziwości innych zdań. Uznajemy tę prawdziwość w pewnym naukowym lub potocznym kontekście teoretycznym.

Nie ma zatem w dydaktyce literatury, jak to się niekiedy twierdzi, żadnych niezależnych od teorii badań empirycznych, odkrywających „nagie” fakty. Są one konkretyzacją pewnej koncepcji teoretycznej i przez tę koncepcję są wyjaśniane. Odwołajmy się do przykładu. Coraz bardziej rozpowszechniane badania wyników nauczania są praktycznie badaniami stosowania w praktyce szkolnej określonej koncepcji dydaktycznej, respektowanej i akceptowanej przez nauczycieli. Toteż badania takie nie mogą obyć się bez diagnozy świadomości dydaktycznej nauczycieli pracujących w badanych szkołach, którzy poprzez swoją działalność dydaktyczną pośredniczą w stosowaniu teorii w praktyce¹⁰.

Następnym problemem, jaki chciałbym tutaj podjąć, jest zagadnienie praktycznej użyteczności badań empirycznych. Nie wydaje się przede wszystkim słuszne to stanowisko, według którego twierdzenia naukowe w dydaktyce: opisowe i eksplanacyjne (wyjaśniające), mają bezpośrednio dostarczać pewnych przekonań dyrektywalnych nadających się do zastosowania w praktyce kształcenia literackiego. Rzecz się ma podobnie, jak z opisowymi i eksplanacyjnymi twierdzeniami nauk teoretycznych, na przykład literaturoznawstwa. Powiedzmy ogólniej, z opisu struktury jakiegoś utworu Czesława Miłosza nie jeszcze bezpośrednio nie wynika dla praktyki szkolnej. Kto chciałby werbalnie „przekazywać” uczniom ten opis nie postępowałby właściwie, chyba że przyjęlibyśmy następujące założenia: a) werbalny przekaz to najskuteczniejsza „metoda” nauczania; b) uczniowie potrafią zrozumieć ów przekaz badań naukowych; c) wiedza dydaktyczna (przeznaczona dla uczniów danej klasy) jest i powinna być identyczna z wiedzą naukową, wytworzoną przez naukowców w procesie badania naukowego; d) podstawowym celem kształcenia literackiego w szkole jest wykształcenie badaczy literatury, a nie jej rozumiejących czytelników o — wspomnianych uprzednio — rozwojowych cechach osobowości. Oczywiście, już nawet intuicyjnie odgadujemy, że wymienione założenia, których konsekwencją byłaby „likwidacja” dydaktyki literatury jako nauki, są błędne.

⁹ W. S. Jevons, *Zasady nauki*, Warszawa 1961.

¹⁰ Chciałbym zwrócić uwagę na opracowany przeze mnie model przechodzenia od teorii do praktyki. Określa on zależności między teorią, jej konsekwencjami praktycznymi (modelami) a twórczą pracą nauczyciela, przejawiającą się w planowaniu lekcji (pisaniu konspektu) i jej prowadzeniu przy aktywnym współdziałaniu uczniów, por. W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury*, Warszawa - Poznań 1983.

Okazuje się, że zarówno twierdzenia opisowe i eksplanacyjne „własne”, jak też zapożyczone z literaturoznawstwa, psychologii, teorii kultury i innych nauk mogą dostarczyć pewnych norm i przekonań dyrektywalnych po dołączeniu odpowiednich przesłanek, po ich metodologicznej adaptacji w pewnym układzie dydaktycznym¹¹.

Uwaga ta dotyczy teoretycznego (lub przejściowego) stadium rozwoju dydaktyki literatury. Inaczej natomiast rzeczona sytuacja ma się w jej stadium przedteoretycznym, gdy badania empiryczne całkowicie nie uwzględniają kontekstu odkrycia (powstawania teorii) w sensie metodologicznym, a są jedynie uściślonym zapisem potocznego doświadczenia dydaktycznego¹², próbą systematyzacji norm i dyrektyw dydaktycznych, mających charakter bezpośredniego instruktażu. Instruktaż taki koresponduje oczywiście ze stanem potocznej świadomości dydaktycznej, odpowiada zatem na aktualne zapotrzebowania społeczne nauczycieli i jest bezkrytycznie akceptowany. Taki jest na przykład „pełen chwały” los niektórych podręczników dla nauczycieli polonistów i uczniów, które już od dawna nie powinny być publikowane, przyczyniają się bowiem jedynie do zubożenia osobowości uczniów w procesie dydaktycznym¹³.

Taka diagnoza w omawianym tutaj zakresie wynika z przyjęcia założeń epistemologii historycznej i koncepcji stadialnego rozwoju nauki¹⁴. Z tej perspektywy poznawczej chciałbym zająć się problemem korespondencji istotnie korygującej i problemem kumulatywnego rozwoju nauki. Są to problemy tylko pozornie odległe od badań empirycznych w dydaktyce literatury.

Nawiązując do Kmitowskiej koncepcji stadialnego rozwoju nauki i własnych dociekań w tym zakresie, przedstawionych w innym miejscu¹⁵, przyjmuję, że badania empiryczne przeprowadzone w określonym stadium (teoretycznym) rozwoju dydaktyki literatury łączy ze stadium poprzedzającym rzeczona relacja korespondencji. Znaczy to, iż badania wcześniejsze, niekiedy nieporów-

¹¹ Zagadnienie to rozwijam w przygotowywanej do druku innej mojej pracy na temat relacji między literaturą, wiedzą o literaturze, a dydaktyką literatury. Natomiast na temat układu glottodydaktycznego por. F. Grucza, *Lingwistyka, Lingwistyka stosowana, Translatoryka*, pod red. Franciszka Gruczy, Warszawa 1985. Pionierskie rozwiązania tego badacza mają podstawowe znaczenie nie tylko dla glottodydaktyki, ale także dla innych dydaktyk szczegółowych.

¹² Chciałbym podkreślić, że terminy „wiedza potoczna”, „wiedza zdroworozsądkowa” nie mają charakteru pejoratywnego. Warto zwrócić uwagę, że również wiedza prakseologiczna, do której tak chętnie nawiązuję w swoich pracach, jest faktycznie — jak pisał T. Kotarbiński — także uogólnieniem wiedzy potocznej, chociaż — oczywiście — nie jest to jedyne źródło wiedzy prakseologicznej.

¹³ Na czym polega to zubożenie, wyrażające się w tzw. zmianach naturalnych, programowych i neurotycznych osobowości, wskazuje K. Obuchowski w cytowanej wyżej monografii.

¹⁴ Por. J. Kmita, *Z problemów epistemologii historycznej*, Warszawa 1980 oraz tenże, *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa 1976.

¹⁵ W. Pasterniak, *Metodologia...*

nywalne z późniejszymi pod względem logicznym i pojęciowym, niewspółmierne zachowują w świetle wyników późniejszych swą względną ważność, ograniczoną tylko do pewnej podstruktury opisywanej przez wyniki późniejsze, a nadto w świetle wyników późniejszych

„można odpowiedzieć na pytanie, dlaczego działania praktyczne, regulowane subiektywnie przez przekonania dyrektywne implikowane wynikami wcześniejszymi, mogły być dostatecznie efektywne w odnośnej podstrukturze relacyjnej, mimo że wyniki owe opisywały tę podstrukturę w sposób zupełnie odmienny od wyników późniejszych”¹⁶.

Spróbujmy przytoczyć krótko stosowny przykład. Szkolne analizy literackie w stylu Chmielowskiego były efektywne pod pewnym względem, tym mianowicie, że służyły zapamiętaniu pewnych pojęć teoretycznoliterackich (w okresie dominacji tzw. dydaktyki pamięci!) i lepszemu uchwyceniu sensu utworu, świata przedstawionego, zgodnie z pozytywistycznymi koncepcjami literaturoznawczo-estetycznymi. Do dziś dydaktyka ta — choć najczęściej w zmodyfikowanej postaci — zachowuje swoją ważność, aktualność i służy realizacji wymienionych wyżej celów. Ale ową aktualność utraciła ona w znacznym stopniu z dwu co najmniej punktów widzenia: stała się pod pewnymi względami „archaiczną” literaturoznawczo wobec znacznego postępu wiedzy o literaturze¹⁷, a także dydaktycznie przestarzała wobec diametralnie zmienionego poglądu na cele, treści i metody kształcenia. Inna rzecz, że w praktyce szkolnej, gdzie postęp wkracza znacznie wolniej niż do teorii, znajduje ona swoich zwolenników.

Mówiąc o realacji korespondencji istotnie korygującej, trudno oprzeć się pokusie przytoczenia poglądu K. Poppera na temat konkurujących ze sobą i falsyfikowanych (obalanych) teorii:

„Obalenie teorii [pisze trafnie twórca współczesnego hipotetyzmu w metodologii] uważa się za klęskę uczonego, a przynajmniej klęskę jego teorii. Należy podkreślić, że jest to błąd induktywizmu. Każde obalenie powinno być uważane za wielki sukces; nie tylko sukces uczonego, który obalił teorię, ale także uczonego, który ją stworzył i który tym samym pierwszy, choćby tylko pośrednio zasugerował eksperyment obalający”¹⁸.

Wszelkie zatem samozadowolenie z rzekomego obalenia teorii jest często w naukach humanistycznych pozbawione podstaw. Oto jeszcze kilka teoretyczno-metodologicznych względów wspierających ten pogląd:

— Uzasadniono, że nie tylko pojedynczy negatywny wynik doświadczenia, lecz nawet zbiór takich wyników, nie może obalić teorii.

¹⁶ J. Kmita, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*, „Badania Oświatowe”, 1983, nr 3.

¹⁷ A. Grzegorzczak, *Nomotetyczne modele literaturoznawstwa*, Poznań 1984.

¹⁸ K. Popper, *Trzy warunki rozwoju wiedzy*, [w:] *Filozofia współczesna*, Pod red. Z. Kuderowicza, Warszawa 1983, t. 2, s. 146.

— Obserwacje i przewidywania mają zawsze charakter przybliżony, a już szczególnie wtedy, gdy obiektem badań jest człowiek.

— Wszelkie twierdzenia obserwacyjne mają — jak wspomniałem — charakter teoretyczny.

— Nie można zakładać absolutnej bezbłędności środków i technik pomiaru.

— Nie można bezbłędnie uwzględnić dialektycznej zmienności wszystkich czynników wpływających na przebieg eksperymentu, a zwłaszcza eksperymentu dotyczącego kształcenia literackiego, gdzie na przykład różnorodność czynników zewnętrznych i wewnętrznych sterujących odbiorem dzieła jest trudna do ustalenia¹⁹.

— Poza tym „istnieje zawsze nieskończenie wiele możliwości sformułowania nowych hipotez, zgodnych ze wszystkimi znanymi faktami”²⁰.

Ostrożność w formułowaniu sądów falsyfikujących teorię jest — jak widać — w pełni uzasadniona. Na zakończenie tego fragmentu rozważań przytoczę wypowiedź K. Marksa, który, przeciwstawiając się myśleniu zdroworozsądkowemu i naiwnemu empiryzmowi, pisał: „Wszelka nauka okazałaby się zbyteczna, gdyby forma przejawiania się zjawisk i ich istota były wręcz identyczne”²¹.

Podstawowym celem każdego badania empirycznego jest sprawdzanie teorii. Jak wiadomo, wyróżnia się badania empiryczne zmierzające do weryfikacji teorii — najczęściej mamy tu do czynienia z konfirmacją (częściowym potwierdzeniem) oraz badania nakierowane na falsyfikację teorii — zwykle mamy tu do czynienia z dyskonfirmacją (częściowym obaleniem) a także badania zwane diagnostycznymi, które faktycznie należą do wymienionych wyżej rodzajów badań empirycznych.

Badania zmierzające do falsyfikacji (dyskonfirmacji) teorii tylko wyjątkowo prowadzone są przez dydaktyków. Częściej spotykamy się z badaniami weryfikującymi (konfirmacyjnymi), potwierdzającymi prawdziwość teorii! Tutaj dydaktyka literatury idzie śladami dydaktyki ogólnej, w której dopiero w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych — jak stwierdza W. Okoń — zaczęły się, na szerszą skalę podejmowane, badania empiryczne, głównie eksperymentalne²². W przeciwieństwie do badań ogólnodydaktycznych w dydaktyce literatury nie zawsze przestrzega się podstawowych etapów badania empirycznego, które polegają na:

— postawieniu pytania lub zespołu pytań rozstrzygnięcia, łącznie z py-

¹⁹ Por. W. Pasterniak, *Uwagi o wewnętrznym sterowaniu odbiorem dzieła literackiego*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, Katowice 1983.

²⁰ J. Such, op. cit., s. 207.

²¹ K. Marks, *Kapitał*, Warszawa 1959, t. 3, cz. 1, s. 213.

²² W. Okoń, *Dydaktyka szkoły wyższej jako dyscyplina pedagogiczna*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 1979, nr 3.

taniem lub pytaniami dopełnienia, gdy tego wymaga cel badania;

- wyprowadzeniu z praw lub teorii następstw obserwacyjnych;
- odrzuceniu lub uznaniu tych następstw na podstawie ich konfrontacji z doświadczeniem;
- wnioskowaniu wiodącym do uznania lub odrzucenia twierdzenia (ew. teorii) sprawdzanej.

Chciałbym teraz wspomnieć w kilku słowach o tych badaniach empirycznych w dydaktyce literatury, które wyżej nazwałem diagnostycznymi. W większości zarzucić im można zdecydowaną jednostronność. Już tradycyjnie dotyczą one badania wyników nauczania, odbioru dzieła literackiego, a wyjątkowo problemów innych, nie mniej istotnych, jak: świadomość dydaktyczna nauczycieli polonistów, ich trudności i błędy dydaktyczne, uwarunkowania osiągnięć uczniów, a zwłaszcza — jak wspomniałem — kontekstu odkrycia i kontekstu uzasadnienia koncepcji kształcenia literackiego.

Jednostronności tematycznej, którą swoiście „uzupełniają” zbyt często wysoce niekompetentne wystąpienia publicystyczne, towarzyszą niedostatki i jednostronność metodologiczna. Na przykład rozpowszechniające się ostatnio badania wyników nauczania dotyczą przede wszystkim — posługując się terminologią Z. Pietrasińskiego — tzw. efektów realizacyjnych procesu dydaktycznego (w mojej terminologii — efektów bezpośrednich), a już wyjątkowo efektów kształcących (pośrednich).

Badania diagnostyczne stanowią merytoryczną podstawę budowy teorii. Ich koncepcja powinna być opracowana na podstawie wcześniej zweryfikowanych twierdzeń i teorii, przyjmowanych niekiedy z innych dyscyplin naukowych. Godzi się przy tym podkreślić, że żadne założenia teorii, zwane inaczej twierdzeniami pierwotnymi, nie mogą zastępować badań empirycznych w rozstrzygnięciu prawdziwości określonych twierdzeń i ich systemów. Ze zjawiskiem tym mamy do czynienia — jak sądzę — w przejściowym stadium rozwoju każdej dyscypliny naukowej, w którym, o czym wspomniałem, znajduje się dydaktyka literatury. W stadium tym niektóre koncepcje posiadają bardzo ubogą część teoretyczną, przy ogromnie rozbudowanych założeniach teoretorycznych, przyjmowanych — wobec niedostatków własnej dyscypliny naukowej — z innych dyscyplin, głównie z literaturoznawstwa: „takie teorie — pisze S. Nowak — robią czasem wrażenie pólliterackich, eseistycznych twórców, które na pozór tylko wiele wyjaśniają i z reguły mało pozwalają przewidzieć”²³.

Niektóre wyniki badań empirycznych naprowadzają na ślad faktów, wyjaśnień i przewidywań dotychczas nieznanych, co może stać się początkiem nowej teorii. Spośród różnych rodzajów wyjaśniania (nomologiczno-dedukcyjne, wieloczynnikowe, genetyczne, statystyczne, modelowe i inne) szczegól-

²³ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1986, s. 401.

nie przydatne jest w badaniach dydaktycznych wyjaśnianie przez rekonstrukcję celów działania, które można nazwać interpretacją humanistyczną. Modelowa rekonstrukcja tego wyjaśniania, ujmowana tutaj za J. Topolskim w formę struktury motywacyjnej (S_m) składa się z następujących czynników:

$$S_m = C, W, N, p_c, p_e,$$

gdzie: C — cel działania, W — wiedza działającego (działających) o warunkach działania, N — normy (system wartości) działającego (działających), p — występujący w dwóch postaciach czynnik psychologiczny, a mianowicie w formie p_c , czyli cech psychicznych jednostki i w formie p_e , czyli emocji towarzyszących działaniu i podejmowaniu decyzji²⁴.

Ten model ogólny może być w różny sposób konkretyzowany w zależności od przedmiotu badania. Na przykład we wspomnianych badaniach odbioru dzieł literackich przez uczniów uwzględniamy następujące czynniki:

$$S_m = C, W_l, W_o, P_b, P_p, W, N; p_c, p_e,$$

gdzie: C — cel czytania, W_l — wiedza o konkretnym dziele literackim, W_o — wiedza ogólna o literaturze, P_b — poziom bezpośredniego przygotowania do czytania, P_p — poziom pośredniego przygotowania do czytania, wyznaczany głównie posiadanymi metainformacjami, metaumiejętnościami i metapostawami, W — warunki czytania mające wpływ na jego przebieg (sterowanie zewnętrznym procesem czytania), N — normy czytania i związane z nimi wartości, p_c — cechy psychiczne ucznia wpływające na przebieg procesu czytania (sterowanie wewnętrznym procesem czytania), p_e — emocje i inne stany psychiczne towarzyszące czytaniu (zmęczenie, znużenie, zadowolenie itp.).

Model ten daje się jeszcze dokładniej konkretyzować ze względu na różne zmienne, na przykład: rodzaj i gatunek literacki, wiek uczniów, czas czytania, czas procesu dydaktycznego itp.

Zbliżając się do końca niniejszego artykułu chciałbym jeszcze podjąć próbę — co umożliwiają rozważania wyżej przedstawione — konstrukcji ogólnego modelu badań empirycznych w dydaktyce literatury. Głównym celem tego zamierzenia jest ułatwienie sterowania procesem tych badań. Realizację jego ułatwiają pionierskie badania J. Topolskiego nad mechanizmami sterowania badaniem historycznym, które mają także szerszy wymiar, dotyczą mianowicie problemu sterowania badaniami w wielu naukach humanistycznych²⁵. Nawiązując do tych badań, a także do innych, które tutaj mogłem tylko ogólnie omówić, przedstawię ogólny model sterowania badaniami empirycznymi w dydaktyce literatury:

²⁴ J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983.

²⁵ Ibid.

MBE=U, CB, PB, SM (WSC, IN, ZM, MB), IW, KRO, RK, RS, ZK, WT, E, gdzie: MBE — model badania empirycznego U — uniwersum wiedzy, CB — cele badania, PB — problem badawczy, SM — świadomość metodologiczna badacza (składająca się z WSC — wizji świata i człowieka, IN — ideału nauki, ZM — zasad metodologicznych, MB — metod badania, w których uwzględnia się zarówno czas badanego procesu, jak i czas badań), IW — ideał wychowawczy, KRO — koncepcja rozwoju osobowości, RK — relacja korespondencji, RS — relacja sterowania, ZK zasada konceptualizacji, WT — wiedza teoretyczna (koncepcja dydaktyczna, w ramach której przeprowadza się badania), E — czynnik emocjonalny mający wpływ na przebieg badań.

Jak widać, każde badanie empiryczne w dydaktyce literatury odbywa się w trzech perspektywach: ontologicznej, metodologicznej i aksjomatycznej. I ten model można w różny sposób konkretyzować.

Wypadałoby teraz nieco bliżej scharakteryzować składniki przedstawionego modelu (częściowo uczyniłem to wyżej). Przekroczyłoby to jednak znacznie ramy niniejszego artykułu, który — nie rosząc pretensji do wyczerpania — jakże obszernego i skomplikowanego, a jednocześnie podstawowego problemu, ma na celu także zachęcenie do dalszych badań, do twórczej refleksji.

WOJCIECH PASTERNAK

ON THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE EMPIRICAL RESEARCH IN THE DIDACTICS OF LITERATURE

(Summary)

The paper formulates and attempts to solve some crucial theoretical and methodological problems constituting the foundations of the empirical research in the didactics of literature.

The paper, among other things, presents the context of discovering a theory and the context of proving it, the relationship of theory to fact, the application of the empirical research, the falsification of the theory, the categories of empirical research.

The author deals with the problems of humanistic interpretation in the didactics of literature and constructs the general model of the empirical research within this discipline.