

DYDAKTYKA LITERATURY X

Wojciech Pasterniak

DYDAKTYKA LITERATURY A WIEDZA O LITERATURZE

„Na szczęście dla swobodnych bada-
dań każdy program wywołuje na-
tychmiast sprzeciw i dzięki temu
zachowuje żywotność”

(Emil Staiger)

Szkic niniejszy jest kontynuacją, poszerzeniem i częściową modyfikacją pro-
blematyki badawczej, jaką podjąłem w trzecim rozdziale mojej książki „Metodolo-
gia dydaktyki literatury”, zatytułowanym „Literaturoznawstwo a dydaktyka lite-
ratury”¹. Napisałem tam między innymi:

„Bez literatury nie byłoby literaturoznawstwa, bez literatury i literaturo-
znawstwa nie byłoby dydaktyki literatury. Związek dydaktyki literatury z litera-
turoznawstwem i literaturą wydaje się niezaprzeczalny, chociaż był i jest różnie
rozumiany. Dla jednych dydaktyka literatury pozostaje tylko literaturoznawstwem
stosowanym, dla drugich jest zbiorem uproszczonej wiedzy o literaturze, dla
jednych jest samodzielną nauką, inni odmawiają jej rangi oddzielnej dyscypliny.
Wszystkie te spory, które szerzej omówiono w innym miejscu, najściślej wiążą się
z różnymi sposobami rozumienia relacji między literaturoznawstwem a dydaktyką
literatury; relacji tyle kontrowersyjnej, co słabo dotąd zbadanej”².

Uznając fundamentalną, przez nikogo obecnie i w przeszłości niekwestionowaną
funkcję literatury i wiedzy o literaturze w konstrukcji teorii kształcenia lite-
rackiego na poziomie szkolnym, pokazałem równocześnie, że nie można rozwiązywać
ważkich problemów dydaktycznych wyłącznie na podstawie wiedzy o literaturze,
a zwłaszcza takich zagadnień, jak: 1) cele uczenia się i nauczania, 2) kryteria

¹ W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie, Poznań
- Warszawa 1984.

² Tamże, s. 67.

doboru treści kształcenia i programowa ich organizacja, 3) czynności dydaktyczne w procesie poznawania dzieł literackich. Wiedza o literaturze dostarcza teoretycznych przesłanek (twierdzeń opisowych i wyjaśniających) niezbędnych w rozwiązywaniu tych i innych zagadnień dydaktycznych, a w szczególności przesłanek przydatnych w konstrukcji projektów dydaktycznych (twierdzeń projektujących i ich systemów) zgodnie z procedurą metodologiczną obowiązującą w tzw. naukach praktycznych. Pogląd ten wywołał dyskusję, w której wysunięto niesłuszny - moim zdaniem - zarzut niedoceniań wiedzy o literaturze w rozwiązywaniu zagadnień dydaktycznych³. Nie z tego jednak powodu jeszcze raz wracam do tych spornych i nie rozwiązanych dotąd problemów. Podjęcie ich konieczne jest ze względów poznawczych i pragmatycznych, od ich rozwiązania bowiem zależy rozwój dydaktyki literatury jako nauki.

Nie przypuszczam, by w szkicu tym - jak też we wcześniej wymienionej książce - udało się rozwiązać wymienione problemy. Jest to zatem kolejna próba hipotetycznego zbliżenia się do rozstrzygnięć i sformułowania pytań do dalszej dyskusji.

Relacje między dydaktyką literatury a wiedzą o literaturze są od wielu lat, a szczególnie od roku 1970⁴ przedmiotem licznych kontrowersji. Zwłaszcza kwestia zależności metodologicznej dydaktyki literatury od literaturoznawstwa oraz przedmiotu badań jednej dziedziny i drugiej były i są osią tych sporów; w mniejszym stopniu zagadnienia inne, niemniej istotne, chociaż najczęściej tylko marginalnie dostrzegane przez badaczy⁵. Wypada podkreślić, iż nie są to wyłącznie dociekania i dyskusje typu „akademickiego”, mają bowiem i mogą mieć znaczny wpływ na podniesienie poziomu praktyki kształcenia literackiego, czy - ujmując rzecz szerzej - przygotowania do uczestnictwa w kulturze i w pewnym zakresie do jej współtworzenia⁶. Nieraz zawiłymi drogami prowadzą one do powstania nowych

³ Por. recenzję wyżej wymienionej mojej książki w „Pamiętniku Literackim” 1976, nr 4, pióra M. Inglota.

⁴ W roku tym ukazała się praca K. L a u s z a (Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury, Warszawa 1970), w której autor opowiedział się za dydaktyką literatury jako dyscypliną autonomiczną.

⁵ Problemy te w ujęciu historycznym przedstawia U. K r a u z e, (Funkcje wiedzy zapożyczonej w strukturze twierdzeń dydaktycznoliterackich [w:] Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1986).

⁶ Idzie tu oczywiście o współuczestnictwo w kulturze literackiej przede wszystkim.

koncepcji dydaktycznych, często konkurencyjnych i nie w jednakowym stopniu spełniających warunków stosowalności praktycznej⁷.

Badanie wspomnianych wyżej relacji opieram na kilku ogólnych a zarazem podstawowych założeniach naukoznawczych, które już na wstępie chciałbym zwięźle przedstawić.

1. Występująca współcześnie tendencja powstawania nowych dyscyplin naukowych i podziału już istniejących, sprzyja postępowi naukowemu⁸. Pozwala bowiem dostrzegać te obiekty i przedmioty, których badanie możliwe jest tylko przy bardzo wyspecjalizowanym ujęciu.

2. Wspomnianemu postępowi służy również przeciwstawna tendencja naukotwórcza, wyrażająca się w dążeniu do integracji wiedzy z różnych dziedzin i nauk. Dzięki temu badane obiekty i przedmioty można dokładniej opisać, zjawiska lepiej wyjaśnić, trafniej projektować i przewidywać.

3. Między tendencją pierwszą a drugą występuje tzw. efekt zwłoki⁹. Integracja bowiem możliwa jest wtedy, gdy rodząca się dyscyplina naukowa przynajmniej wstępnie potrafi samookreślić się metodologicznie, a zwłaszcza wskazać na własny, a zarazem doniosły społecznie, przedmiot badań¹⁰.

Przyjmując wyżej sformułowane założenia, postaram się w tym szkicu pokazać, że istotną przyczyną teoretycznych i metodologicznych trudności dydaktyki literatury jest między innymi mylenie przez niektórych badaczy obiektów i przedmiotów badań odmiennych dyscyplin naukowych, a co za tym idzie, mylenie także różnych języków: języka wiedzy o literaturze, języka literatury, języka dydaktyki literatury, a także potocznego języka perswazyjnego codziennej działalności dydaktycznej.

Dwa założenia konkurencyjne

Rozpatrywanie problemu naukowego w świetle konkurencyjnych założeń i hipotez stanowi współcześnie zasadę dość powszechnie akceptowaną. Również literaturo-

⁷ Teoria nie spełniająca warunku stosowalności praktycznej jest w tzw. naukach praktycznych, do których należy dydaktyka literatury, możliwa tylko jako „czysta abstrakcja”.

⁸ Por. „Problemy epistemologii pragmatycznej”. Materiały z posiedzeń konwersatorium naukoznawczego Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972.

⁹ Por. R. Urbanski, Integracja jako współczesna tendencja naukotwórcza, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1986, nr 2.

¹⁰ Por. F. Grucza, Zagadnienia metalingwistyki, Warszawa 1983.

znawcy nie stronią od tego punktu widzenia. Między innymi S. Dąbrowski pisze, że „kto chce się zorientować w całości swej dyscypliny zmuszony jest zająć stanowisko wobec licznych i aż do niewspółmierności różnych pojęć heurystycznych, pamiętając przy tym, że wszystkie nauki pełne są spornych zagadnień, nie wykończonych teorii, nie ustalonych pojęć. Myśl naukowa jest nieustanną dyskusją z przeszłymi, obecnymi i przyszłymi badaczami, a także jej twórcy z samym sobą”¹¹.

Metoda stawiania konkurencyjnych hipotez i ich krytyki wydaje się płodna zwłaszcza wtedy, gdy pojawiają się ujęcia niestandardowe¹², a także wtedy, gdy - jak to jest na przykład w dydaktyce literatury - mamy do czynienia z dyscypliną naukową niezbyt dojrzałą teoretycznie i metodologicznie.

Rozpatrzmy na wstępie dwa konkurencyjne założenia formułowane od dawna bezpośrednio lub pośrednio w praktyce badań naukowych przez dydaktyków literatury. Dotyczą one wciąż ponawianych prób określenia metodologicznego statusu tej dyscypliny naukowej.

Założenie 1: Metodologia literaturoznawstwa jest tożsama z metodologią dydaktyki literatury¹³.

Założenie 2: Metodologia dydaktyki literatury nie jest tożsama z metodologią literaturoznawstwa, ani metodologią jakiegokolwiek innej dyscypliny naukowej - posiada bowiem własną metodologię badań naukowych¹⁴.

Podjmując próbę szerszej analizy tych skrajnie ujętych założeń należy uprzednio odpowiedzieć na kilka kwestii pomocniczych, a zwłaszcza na pytanie podstawowe, co jest przedmiotem badań literaturoznawstwa, a co jest przedmiotem badań dydaktyki literatury? O odrębności bowiem dyscypliny naukowej, jej samodzielności, nie decyduje metoda badania naukowego, lecz przedmiot tegoż badania. Zanim jednak zajmiemy się tym pierwszoplanowym zagadnieniem, wypada szerzej roz-

¹¹ S. Dąbrowski, *Kontrteksty teoretycznoliterackie*, Wrocław 1983, s. 6.

¹² W przeciwieństwie do standardowych, ujęcia niestandardowe nie są powszechnie akceptowane przez badaczy reprezentujących daną dyscyplinę naukową. Por. J. Topolski, *teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983.

¹³ Pogląd ten, ostatnio często podważany, ma wciąż jeszcze wielu zwolenników.

¹⁴ Te dwa konkurencyjne założenia umieszczam celowo w pewnej rozległej „przestrzeni ontologicznej” w możliwie największej odległości od siebie. Istnieje między nimi wiele stanowisk pośrednich. Odwołuję się tutaj do pojęcia continuum, sądząc, że faktycznie występują i mogą występować liczne zbiory założeń o statusie właśnie pośrednim. Por. wyjaśnienie pojęcia continuum w pracy J. Topolskiego (op. cit., s. 171).

patrzeć kilka innych zagadnień, związanych najściślej ze wspomnianym pytaniem. Zaczniemy od analizy sformułowanych wyżej założeń.

Przyjmujemy, że powyższe konkurencyjne założenia pozostają w relacji korespondencji¹⁵. Faktycznie relacja ta odnosić się może do dwóch ujętych diachronicznie koncepcji kształcenia literackiego, wspierających się na wymienionych założeniach. Wtedy wspomniana konkurencyjność zostałaby częściowo „zawieszona”, gdyż - zgodnie ze wspomnianą tutaj relacją - badania wcześniejsze, jeśli nie kumulują się, to nigdy nie ulegają całkowitej dezaktualizacji, lecz zachowują w świetle wyników późniejszych swoją ograniczoną ważność, stanowią względnie trwałe składniki korpusu wiedzy dydaktycznej. Problem ten można także ujmować w kontekście koncepcji standardowych i niestandardowych zasad teoretycznych i metodologicznych, sterujących badaniami dydaktycznymi¹⁶. Według Jerzego Topolskiego standardowymi zasadami teoretycznymi i metodologicznymi nazywamy te zasady, które zostały zaakceptowane przez kompetentnych przedstawicieli danej dyscypliny naukowej. Natomiast zasady niestandardowe, będące z reguły - chociaż nie zawsze - wyrazem nowych poszukiwań w nauce, nie są powszechnie akceptowane przez wymienionych reprezentantów określonej dziedziny wiedzy.

Zgodnie z tą koncepcją wymienione założenia i wspierające się na nich koncepcje kształcenia literackiego można potraktować jako nieporównywalne logicznie, niewspółmierne, a tym samym należące do dwóch zasadniczo odmiennych stadiów rozwoju dydaktyki literatury, albo też pod pewnym względem kumulujące się. W tym ostatnim przypadku odmiennie założenia i koncepcje „zbliżały się” - w ujęciu diachronicznym i synchronicznym - do tego samego paradygmatu.

Wydaje się, że w rozwoju dydaktyki literatury występowały w różnym stopniu i zakresie wszystkie wymienione wyżej procesy¹⁷.

Rozpatrzmy teraz teoretyczne i metodologiczne implikacje dwu naszych założeń konkurencyjnych.

¹⁵ Relacja korespondencji oznacza łączenie wyników uzyskanych we wcześniejszych badaniach naukowych z wynikami uzyskanymi w badaniach późniejszych. Najczęściej mamy do czynienia z relacją korespondencji istotnie korygującej, gdy wyniki badań wcześniejszych zachowują tylko ograniczoną ważność w świetle wyników badań późniejszych, bądź korespondencyjną kumulatywną, gdy wyniki jednych badań i drugich kumulują się. J. Topolski (op. cit., s. 43) wykazuje, że niekiedy nie jest łatwo odróżnić od siebie te dwa rodzaje korespondencji.

¹⁶ Por. W. Pasterniak, Uwagi o standardowych i niestandardowych zasadach teoretycznych i metodologicznych w rozwoju dydaktyki literatury [w:] Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe ...

¹⁷ Zagadnienia te - wymagające oddzielnego omówienia - omawiam częściowo w artykule „Rozwój i doskonalenie teorii nauczania i uczenia się literatury”, „Dydaktyka Literatury” 1979, nr 3.

Jeśli uznamy prawomocność założenia pierwszego (metodologia badań literaturoznawczych jest metodologią badań dydaktyki literatury), wynikają z tegoż założenia - jak się wydaje - następujące konsekwencje:

1. Przedmiotem badań zarówno literaturoznawstwa, jak i dydaktyki literatury są dzieła literackie (proces historycznoliteracki).
2. Ze względu na ten sam przedmiot badań dydaktyka literatury jest subdyscypliną literaturoznawstwa.
3. Istnieje jeśli nie tożsamość, to daleko idąca zbieżność celów (sensów) badań literaturoznawczych i dydaktycznych.
4. Metody badania dzieła literackiego są jednocześnie metodami kształcenia literackiego.
5. Wiedza o literaturze i dydaktyka literatury formułują - jako dziedziny praktyki naukowej - ten sam typ sądów normatywnych i dyrektywalnych (twierdzeń naukowych).

Z przesłanek tych nie trudno wydedukować globalny, nadrzędny cel kształcenia literackiego: jest nim kształcenie badaczy literatury. Przyjąć tu także można - wskażmy na inną możliwość - wersję bardziej pojemną i bronić poglądu, że „za jednym zamachem” - jak pisał metaforycznie T. Kotarbiński - możliwe jest efektywne kształcenie i badaczy literatury, i jej odczuwających potrzebę czytania odbiorców.

Czy spełnienie jednak tego zamysłu jest realne? Praktyka szkolna, programy nauczania, tradycje edukacyjne, koncepcje kształcenia, podręczniki zdecydowanie zaprzeczają realizacji takiej możliwości. Czymże bowiem jest obecnie (i była) praktyka kształcenia literackiego w szkole? Przedmiot ów - nie można nie zgodzić się z trafną opinią J. Sławińskiego - „To zminiaturyzowana i uproszczona /podkr. moje W. P./ wersja wiedzy o literaturze jako dyscypliny naukowej, szkolny odpowiednik uniwersyteckiego literaturoznawstwa”¹⁸. Ten sam badacz dodaje: „Rezultaty szkolnego korzystania z instrumentarium naukowej wiedzy o literaturze wielokrotnie już podlegały krytyce - podejmowanej z różnych punktów widzenia. Jeden z nich zwłaszcza wydaje się istotny, choć najmniej się go eksponuje. Otóż przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy - bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie - powtarzаныmi bez końca frazesami. Ulegają zatarciu hierarchie w obrębie

¹⁸ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty” 1977, nr 5-6, s. 6.

kanonu przekazywanej wiedzy: wiadomości szczegółowe, można rzec - techniczne, są równie ważne jak śmiałe uogólnienia, faktografia historycznoliteracka traktowana jest z równym nabożeństwem jak wyjaśnienia kwestii teoretycznych, biografia pisarza zostaje umieszczona w tym samym rejestrze ważności co treści ideowe jego dzieł lub układ rymów męskich w poemacie. Znamienna jest przy tym fetyszyzacja wszelkich terminów, etykietek słownych, formułek... Wszystko razem sprzyja niezwykłemu rozrostowi werbalistyki, która nieodmiennie towarzyszy nauczaniu literatury (choć zmieniają się jej style). W gruncie rzeczy jest owo nauczanie - musi być! - parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwala i doprowadza do postaci skrajnej tkwiące w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkowaną terminologię. Doprowadza - ośmielam się twierdzić - literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezużyteczności"¹⁹.

Wydaje się, że nikt dotąd nie scharakteryzował bardziej wnikliwie zjawiska edukacyjnego, które nazwałem w kilku swoich pracach „dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa”²⁰.

Wskazał także J. Sławiński na „bezużyteczność” analizowanego tu założenia pierwszego oraz koncepcji dydaktycznych wspierających się na owym założeniu. Jeszcze raz przytoczmy obszerny fragment artykułu tego badacza. Pisze on:

„Imitowanie czynności badawczych byłoby w sytuacji szkolnej czymś nie mniej sztucznym niż przekazywanie werbalistycznej wiedzy. Może nawet bardziej. Na czym by polegało? Z jakich w ogóle powodów uczeń byłby zmuszony do udawania, że jest młodszym kolegą docenta z Instytutu Badań Literackich? Do czego miałyby mu być w przyszłości potrzebne wyspecjalizowane umiejętności badacza - w tej akurat dziedzinie? Czy ktoś wymaga na przykład od niego, by umiał przeprowadzić wszechstronną krytykę źródła historycznego? Rzecznicy charakteryzowanego poglądu przyjmują za pewnik, że literaturoznawstwo wytycza królewski szlak dostępu do dzieł sztuki słowa”²¹.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury..., tenże, Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, Wrocław 1977.

²¹ J. Sławiński, op. cit., s. 6. W tym samym duchu W. A. Koch pisze, że „literatura będzie się może cieszyła i bardziej autentycznym i szerszym zainteresowaniem, jeśli się zrezygnuje z przekazywania zatomizowanej literackiej uczości na rzecz systematycznego nauczania literatury od prostych podstaw, rozróżniając starannie sposoby analizy (opis, interpretacja, ocena)” (W. A. Koch, Kilka myśli o lingwistyczno-strukturalnym ujęciu literatury [w:] Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia, wyb., opr. i wstęp H. Orłowski, Warszawa 1986, s. 62).

Rozpatrzmy z kolei konsekwencje przyjęcia założenia drugiego, mówiącego o odrębności metodologicznej dydaktyki literatury. Wskazuje ono na autonomię tej dyscypliny jako nauki, na odrębność jej przedmiotu badań. Dodajmy jeszcze, że dydaktyka literatury należy do tzw. nauk praktycznych, gdy literaturoznawstwo zaliczane jest do nauk teoretycznych. W przeciwieństwie do literaturoznawstwa formułuje tym samym specjalny rodzaj twierdzeń naukowych, tzn. twierdzenia projektujące i ich stylistyczne warianty w postaci dyrektyw, których to twierdzeń nie może prawomocnie formułować literaturoznawstwo w odniesieniu do kształcenia literackiego bez przyjęcia odpowiednich przesłanek spoza własnej dyscypliny naukowej, przesłanek dydaktycznych, psychologicznych, socjologicznych i innych.

Jako nauka praktyczna umożliwia dydaktyka literatury - inaczej niż literaturoznawstwo - przewidywanie zachowań uczniów w procesie kształcenia literackiego, jak też projektowanie i przewidywanie wyników owego kształcenia²².

Wymienionym wyżej konkurencyjnym stanowiskom przypisujemy dalsze kwalifikacje metodologiczne tak w sferze świadomości badaczy, jak też w dziedzinie ich praktyki naukowej. Orientację wspierającą się na pierwszym założeniu można nazwać metodologicznym antynaturalizmem, występującym w różnych zresztą wersjach, - których tutaj nie będę szerzej analizował, drugą - naturalizmem w jego wersji umiarkowanej. Nie twierdzą, by tak ujmowane stanowiska były wyraźnie uświadamiane przez dydaktyków literatury, co - jak się zdaje - nie ma większego znaczenia dla efektywności ich praktyki badawczej.

Nie wnikając w różne zawiłości sporów między obu stanowiskami, czemu poświęcono wiele artykułów i monografii, chciałbym jedynie nadmienić, że antynaturalizm wypowiada się zdecydowanie przeciwko możliwości wyjaśniania nomologicznego. Jest to tzw. „koncepcja wyjaśniania bez praw”, odwołująca się do motywów i celów. Zjawiska ujmowane są indeterministycznie i teleologicznie zarazem.

Naturaliści nie lekceważą wskazywanych przez antynaturalistów trudności w poszukiwaniu wiedzy nomologicznej w naukach humanistycznych. Sądzą jednak, iż uzyskanie takiej wiedzy jest możliwe i użyteczne. Zgadza się również z poglądem, iż w naukach tych jest znacznie mniej dobrze uzasadnionych praw niż w przyrodoznawstwie.

Pogląd ten podziela wielu historyków literatury w swej praktyce badawczej. Spośród teoretyków literatury zdecydowanie stoi na tym stanowisku - wydaje się -

²² „Naczelnym celem badań praktycznych nie jest wyjaśnianie, dlaczego jest tak, jak jest, lecz projektowanie by było optymalnie, tj. by spełnione było kryterium efektywności” (L. Nowak, Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki, Warszawa 1977, s. 165).

H. Markiewicz. Wskazuje ten badacz na różnice między pojęciem prawa w naukach historycznych i w naukach ścisłych. „Na pewno z zakresu praw nauki o literaturze wyłączyć należy - pisze on - definicje oraz ich logiczne konsekwencje. Pojęcie prawa bowiem niewątpliwie wiąże się z pojęciem zdania syntetycznego, o którego akceptacji decyduje pewien zakres przebadanego materiału empirycznego, a także z pojęciem powtarzalnej więzi zależnościowej”²³. Tenże sam badacz formułuje sześć najpowszechniej uznawanych „tendencji prawidłowościowych historii literatury”.

Współcześni metodologowie przyjmują na ogół pogląd o istnieniu praw żądających całym poznaniem ludzkim, jak też praw odnoszących się do wyodrębnionych obiektów badań naukowych²⁴. Trafny wydaje się pogląd, że w humanistyce nie ma wyłącznie ani wyjaśnienia nomologicznego, ani wyjaśnienia w trybie interpretacji humanistycznej. J. Topolski uzasadnił na gruncie badań historycznych potrzebę tzw. wyjaśniania integralnego, polegającego na rozszerzaniu i rozbudowywaniu dotychczasowych modeli wyjaśniania. Wyjaśnianie to przebiega odmiennie w literaturoznawstwie i odmiennie w dydaktyce literatury, korzystają bowiem te nauki z innej - chociaż w części także podobnej - interdyscyplinarnej bazy eksplanacyjnej²⁵.

O przedmiocie badań dydaktyki literatury

J. K. Babanski w swoich „Problemach efektywności badań dydaktycznych” odróżnia obiekt badania naukowego od przedmiotu tegoż badania w dydaktyce. „W ustaleniu wzajemnych związków między obiektem a przedmiotem badań upatrujemy - pisze - jeden z ważniejszych warunków podniesienia teoretycznego poziomu badań, ich metodologicznej doskonałości i kompleksowości”²⁶. Według tego dydaktyka przedmiot badań jest elementem składowym badanego obiektu.

Ustalenie przedmiotu badań jakiegokolwiek nauki - a nie zawsze ten przedmiot jest tak rozumiany, jak podaje J. K. Babanski - jest podstawowym warunkiem

²³ H. Markiewicz, Prawa naukowe w historii literatury [w:] Pogląd, że pojęcie prawa wiąże się „z pojęciem zdania syntetycznego”, jest oczywiście błędny. Główne problemy wiedzy o literaturze, Warszawa 1977,

²⁴ Por. np. S. Kamiński, Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk, Lublin 1970; także F. S. Nielsen, Rozróżnienie między „uniwersalnym” a „jednostkowym” w filozofii Karla Poppera, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 10.

²⁵ O procedurach wyjaśniania stosowanych w dydaktyce literatury piszę szeroko w „Metodologii dydaktyki literatury”.

²⁶ J. K. Babanski, Problemy efektywności badań dydaktycznych, przeł. A. Słowiński, Warszawa 1985, s. 13.

wyróżnienia jej odrębności i autonomii²⁷. Ponieważ przedmiot ów jest historycznie zmienny, refleksja w tej dziedzinie nie może być zabiegiem jednorazowym, a ustalenia nie mogą rościć pretensji do rozstrzygnięć bezdyskusyjnych i ostatecznych. Ale także z innych powodów taka metarefleksja jest konieczna. Trafny wydaje się pogląd F. Gruczy na ten temat:

„W moim przekonaniu - pisze ten badacz - poszczególne dziedziny nauki nie powinny ograniczać swych zainteresowań poznawczych jedynie do zagadnień dotyczących rzeczywistości względem nich zewnętrznej. Powinny one nadto zajmować się także programowo sobą. Dokonują swoistej auterefleksji, powinny oceniać się, a z dokonanych ocen wyprowadzać wnioski, które by im umożliwiły zarówno racjonalne projektowanie i korygowanie dalszego rozwoju ich zainteresowań poznawczych, jak i efektywniejszą realizację przedsięwziętych planów i programów poznawczych. Delegowanie zadań tych do ogólnej nauki o nauce metodologii nauki, metanauki itp. jest już chociażby dlatego nieporozumieniem, że każda nauka szczegółowa ma swą specyfikę nie tylko przedmiotową, ale także do pewnego stopnia metodologiczną...”²⁸

Omawiane kwestie w różny sposób były podejmowane przez dydaktyków literatury, na ogół jednak nie interesowano się szerzej tym istotnym problemem.

Na gruncie innej dydaktyki szczegółowej, a mianowicie glottodydaktyki, podobne zadanie wyodrębnienia przedmiotu badań wykonał wnikliwie F. Grucza. Ponieważ ustalenia tego uczonego mają szersze znaczenie heurystyczne, nie odnoszą się zatem tylko do glottodydaktyki, lecz także do innych dydaktyk szczegółowych, przedstawimy je nieco szerzej.

F. Grucza określił autonomiczny przedmiot badań glottodydaktyki jako nauki i wykazał, iż ta samodzielna dyscyplina naukowa nie prowadzi wyłącznie - jak to się niegdyś przyjmowało - badań stosowanych (aplikacyjnych), lecz także badania podstawowe. Ustalił on także pewne warunki wyodrębniania się nowych dyscyplin naukowych, co z punktu widzenia prowadzonych tutaj rozważań wydaje się szczególnie użyteczne. Zdaniem tego badacza „nowe dziedziny można ukonstytuować przez: 1) ukazanie jakiegoś nowego przedmiotu, tzn. takiego, którym żadna z dotychczas ukonstytuowanych nauk nie zajmowała i nie zajmuje się; 2) podzielenie już wyróżnionego przedmiotu na mniejsze fragmenty, ze względu na to np., że okazał się on przedmiotem zbyt skomplikowanym, aby mogła go ogarnąć w całości jedna dziedzina; 3) połączenie (zintegrowanie) drobniejszych przed-

²⁷ Por. L. Nowak, op. cit.; także F. Grucza, op. cit.

²⁸ F. Grucza, Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka [w:] Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka, red. F. Grucza, Warszawa 1985, s. 20.

miotów w większą całość ze względu na łączące ją związki organiczne i/lub funkcjonalne.

Prymarnie konstytutywnym czynnikiem poszczególnych dziedzin nauki jest i może być tylko przedmiot zainteresowań każdej z nich"²⁹.

Nowa dyscyplina naukowa może zajmować się różnymi obiektami lub tym samym obiektem, a dokładniej mówiąc - różnymi właściwościami tego samego obiektu i relacjami między nimi.

Obiektami badań glottodydaktyki - stwierdza cytowany uczyony - są ludzie, a przedmiotem badań tej dyscypliny naukowej różnego rodzaju układy glottodydaktyczne. Zarówno lingwistyka, jak i glottodydaktyka interesuje się tymi samymi obiektami (ludźmi), ale różnymi ich właściwościami. „O ile jednak lingwistyka ma w zasadzie do czynienia z jedną kategorią prymarnych obiektów, to znaczy z ludźmi jako mówcami - słuchaczami, o tyle glottodydaktyka już na samym początku musi podzielić ludzi na dwie grupy. Z jednej bowiem strony zainteresowana jest ludźmi jako uczącymi się języków, a z drugiej ludźmi jako nauczycielami języków"³⁰. Glottodydaktyka interesuje się specjalnymi właściwościami tych dwu obiektów, tzn. właściwościami (umiejętnościami) nauczycielskimi i właściwościami (umiejętnościami) uczniowskimi.

Duże znaczenie dla rozwiązania interesującego nas problemu ma stwierdzenie F. Gruczy, że glottodydaktyka interesuje się także - obok rzeczonych właściwości nauczycieli i uczniów - również środkami glottodydaktycznymi, którymi są także wypowiedzi językowe.

Nawiązując do tych - zwięźle tutaj przedstawionych - pionierskich i fundamentalnych ustaleń twórcy naukowej glottodydaktyki możemy podjąć próbę określenia przedmiotu badań dydaktyki literatury w opozycji do przedmiotu badań literaturoznawstwa. Jakie są obiekty badań wymienionych dyscyplin naukowych? Możliwe są trzy odpowiedzi na to pytanie:

- 1) obiekty badań wymienionych dyscyplin są tożsame³¹;
- 2) obiekty badań wymienionych dyscyplin nie są tożsame;
- 3) obiekt badań tych dyscyplin naukowych „krzyżują się”.

Jeśli uznamy prawdziwość pierwszego stanowiska, możemy przyjąć, iż obiektami badań obu dyscyplin są ludzie tworzący dzieła sztuki literackiej i uczący się je odbierać.

²⁹ Tamże, s. 22.

³⁰ Tamże, s. 28.

³¹ Przyjęcie tego punktu widzenia stanowiłoby podstawę zaliczenia literaturoznawstwa i dydaktyki literatury do dyscyplin humanistycznych.

W drugim przypadku możemy mniemać, że obiektami badań literaturoznawstwa są dzieła sztuki literackiej, a obiektami badań dydaktyki literatury ludzie, tzn. przede wszystkim takie ich właściwości, które możemy określić wdrażaniem się do korzystania i współuczestnictwa w kulturze literackiej.

Trzecia wreszcie wskazana możliwość zakłada, że obiekty badań dydaktyki literatury są szersze od obiektów badań literaturoznawstwa, a więc pod pewnym względem bada dydaktyka literatury dzieła literackie, jeśli uznamy je za autonomiczne obiekty poznania, a także ludzi wdrażających się do uczestnictwa w kulturze literackiej (uczniowie) i ludzi optymalizujących warunki wdrażania do tego uczestnictwa (nauczyciele).

Nie odrzucając możliwości zaakceptowania stanowiska pierwszego ze względów, o których pisałem wyżej, możemy przyjąć wstępnie, że: dydaktyka literatury interesuje się nie jednym obiektem ale dwoma obiektami: ludźmi wdrażającymi się do korzystania z dzieł literackich (uczniami) oraz ludźmi współprzyczyniającymi się do podniesienia efektywności wymienionego procesu (nauczycielami).

Można zatem przyjąć, że dydaktyka literatury i literaturoznawstwo interesuje się tymi samymi obiektami, tzn. ludźmi, obie zatem dyscypliny należą do nauk humanistycznych.

Dyscypliny te dzielą zatem najwyraźniej nie obiekty badań, ale ich przedmioty. Literatura - jak wiadomo - poznaje te szczególne wytwory kulturowe człowieka, jakimi są utwory literackie, natomiast dydaktyka literatury interesuje się układami dydaktycznymi, w których istotnymi elementami są uczniowie i nauczyciele, a także dzieła literackie, traktowane jednak inaczej niż w procesie badania naukowego. Literaturoznawca odkrywa wartości dzieła literackiego, uczeń natomiast uczy się je dostrzegać. Dzieło literackie jest dla badacza bezpośrednim przedmiotem poznania, w procesie dydaktycznym natomiast jest ono przedmiotem poznania „wtórnego”, a głównie środkiem dydaktycznym: obok funkcji poznawczej (autotelicznej) spełnia także funkcję instrumentalną³². Pełni także wiele innych

³² Inaczej mówiąc, dzieła literackie realizują wartości autoteliczne, bezpośrednio zaspokajające jakąś potrzebę, oraz wartości instrumentalne, które - jak wskazywał J. Devey - służą osiągnięciu innego celu niż samo działanie. Por. A. Kł o s k o w s k a. *Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności* [w:] *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, red. S. Nowak, Warszawa 1984. Według wielu wybitnych estetyków doznanie estetyczne nie wyczerpuje się w przeżyciu autotelicznym, lecz wiąże się z pozytywnym społecznie wpływem sztuki. Np. S. O s s o w s k i, *(U podstaw estetyki* [w:] *Dzieła*, Warszawa 1966, t. 1), sądzi, że sztuka pełni funkcję oczyszczającą moralnie, kształtuje bezinteresowne więzi społeczne, pogłębia sprawność intelektualną i wrażliwość uczuciową. Znane są w tej sprawie poglądy H. Reada, Schillera, Ruskina, Norwida, Tołstoja, Łunaczarskiego. Por. przegląd poglądów w pracy I. W o j n a r, *(Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa 1982). Zdaniem wielu literaturoznawców, zwłaszcza marksii-

funkcji czytelniczych, dających się umieścić w dwu wymienionych funkcjach nadrzędnych.

Jakie właściwości nauczycielskie i uczniowskie są przedmiotem badań dydaktyki literatury? Rezygnując z systematycznej odpowiedzi na pytanie, wymieńmy podstawowe problemy interesujące naprzód dydaktykę nauczycielską, a później uczniowską.

1. Jakie właściwości osobowościowe, jaką wiedzę i umiejętności powinien posiadać nauczyciel, by skutecznie wspomagać wysiłki ucznia w zakresie uczestnictwa w kulturze literackiej i przygotować go do obcowania z dziełami literackimi?

2. Czym są i na czym polegają owe specjalne zdolności nauczycieli wdrażania uczniów do uczestnictwa w kulturze literackiej? Czy i jak można je rozwijać?

3. Jakie modele czynności dydaktycznych powinien poznać i twórczo stosować nauczyciel, aby uczniowie chcieli i umieli współuczestniczyć w kulturze literackiej?

4. Jak i dlaczego podejmują nauczyciele różnorodne decyzje dydaktyczne?

5. Jakie są skutki tych decyzji i czynności dydaktycznych?

6. Co stanowi teoretyczną podstawę tych decyzji i czynności? Jak one przebiegają w praktyce?

Dydaktykę nauczycielską stanowi - jak widać - specjalna wiedza o nauczycielu i jego czynnościach dydaktycznych, wiedza, której nie może bezpośrednio dostarczyć literaturoznawstwo. Wypada mocno podkreślić, że jest to wiedza teoretyczna. Twierdząc tak, przeciwstawiamy się pragmatyzmowi, mocno zakorzenionemu w dydaktyce, absolutyzującemu twierdzenie o normatywnym charakterze wszelkiej wiedzy³³.

Gdy idzie o dydaktykę uczniowską, usiłuje ona znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

1. W jakim celu i dlaczego powinien uczeń poznawać dzieła literackie i wdrażać się do uczestnictwa w kulturze literackiej?

stowskich, komunikacja literacka pełni funkcję ideologiczną, a tym się różni od innych ideologicznych, „że posługuje się systemami znaków, których funkcje semiotyczne i właściwe im zawsze odpowiednie funkcje rzeczowe mogą występować w innych, poza literackimi, zjawiskach kultury, w innych materiałach semiotycznych”. (S. Żółkiewski, Wiedza o kulturze literackiej, Warszawa 1979). Współcześnie najbardziej sugestywna wydaje się propozycja teoretyczna, według której zadaniem sztuki jest stworzenie nowego człowieka i nowych pod tym względem etycznym stosunków międzyludzkich (E. Souriau, La couronne d'herbes. Esquisse d'une morale sur des bases purement esthétiques, Paris 1975).

³³ H. Buczyńska-Garewicz, Wartość i fakt, Rozważania o pragmatyzmie, Warszawa 1970.

2. Jakie są zdolności i możliwości wdrażania do owego uczestnictwa uczniów w różnym wieku i na różnym poziomie rozwoju zdolności poznawczych?

3. Jak owe możliwości i zdolności rozwijać?

4. Co powinien uczeń czynić przy pomocy nauczyciela i niezależnie od niego, by uczestnictwo owo uczynić optymalnym?

5. Jakie modele pracy umysłowej stosować?

6. Jakie informacje i metainformacje, jakie umiejętności i metaumiejętności pozaliterackie sprzyjają wspomnianemu tu uczestnictwu?

7. Jaka jest efektywność tego procesu?

Dydaktyka uczniowska, której poziom zaawansowania jest jeszcze nikły, nie może być uprawiana bez koniecznych nawiązań do wielu dyscyplin naukowych, przede wszystkim jednak do psychologii rozwojowej, która stanowi jej podstawową bazę eksplanacyjną.

W świetle podjętej wyżej próby zarysowania problematyki badań dydaktyki literatury trafny okazuje się pogląd dydaktyków ogólnych, którzy wskazują, że dydaktyki szczegółowe są teoriami nauczania i uczenia się³⁴.

Dydaktyka literatury nie zajmuje się „wytwarzaniem” wiedzy literaturoznawczej, psychologicznej czy innej. W procesie badania naukowego tworzy natomiast wiedzę dydaktyczną, korzystając z gotowej już wiedzy literaturoznawczej, psychologicznej i wiedzy z innych dyscyplin naukowych, głównie w celu wyjaśniania i projektowania czynności dydaktycznych. Stosuje w tym procesie dyrektywy integracji eksplanacyjnej i dyrektywy integracji projektującej³⁵.

Czy dzieło literackie jest środkiem dydaktycznym?

„Środki dydaktyczne - pisze C. Kupisiewicz w „Podstawach dydaktyki ogólnej” - są to przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednio i pośrednio poznawanie rzeczywistości”³⁶. Termin „przedmiot” odnosi się w tym sformułowaniu tak do przedmiotów oryginalnych, jak i różnych ich zastępników, w tym także słownych.

³⁴ C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1980; W. Okoń, Dydaktyka szkoły wyższej jako dyscyplina pedagogiczna, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1979, nr 3, T. Lewowicki, Dydaktyka ogólna a dydaktyka literatury, [w:] Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe ...

³⁵ Szerzej na ten temat pisze J. Topolski (op. cit.); por. także W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury ...

³⁶ C. Kupisiewicz, op. cit., s. 199.

Odpowiedź na sformułowane wyżej pytanie może być co najmniej dwojaka. Wyznacza ją sposób i zakres rozumienia celów nauczania i uczenia się literatury. Jeśli globalnym celem finalnym tego procesu jest poznawanie tekstów literackich to - rzecz jasna - teksty te nie mogą być uznane za środek dydaktyczny. Wtedy przyjęlibyśmy formułę, że „Dzieło komunikuje siebie”³⁷, formułę tyleż niejasną, co z różnych punktów widzenia krytykowaną. Nie miejsce tu na szeroki przegląd stanowisk w tej sprawie. Odwołać się można do poglądu S. Żółkiewskiego, który wskazuje, że tekst literacki pełni - obok funkcji semiotycznej - funkcję rzeczową. „Centralnym zagadnieniem - pisze ten badacz - jest odpowiedź na pytanie, jaki, jak wyróżniany, za pomocą jakich parametrów charakteryzowany model świata realizuje badany utwór”³⁸. W ten sposób już w procesie badawczym wychodzimy poza dzieło. „Dekodujemy ów model - pisze cytowany uczony - odwołując się do zasadnie wybranego kodu - do systemu znaków, które w kulturze, w innych zakresach niż literatura formują model świata, traktowany przez nas jako przekład na inny język tego modelu, który był zakodowany w utworze”³⁹. Jak się zdaje, pogląd ten pozostaje w zgodzie z teorią przetwarzania tekstu Gotza Wienolda⁴⁰, jak również - w innym odniesieniu teoretycznym - z tymi zapatrywaniami, które wskazują na „kulturowy sens” odbioru dzieła sztuki.

Nie sposób także nie wyjść poza dzieło w procesie dydaktycznym. Konieczność taką dyktuje zarówno teleologia procesu dydaktycznego, jak również fundamentalne racje psychologiczne i dydaktyczne⁴¹. Przyjmuje się mianowicie, że w procesie uczenia się i nauczania literatury realizowane są cele poznawcze kształcące i wychowawcze. Prawa zapamiętywania nakazują wiązanie nowych doświadczeń (informacji) z doświadczeniami już znanymi. Ale przede wszystkim kształcenie osobowości ucznia, zadanie tak silnie akcentowane we wszystkich współczesnych paradygmatach nauczania wychowującego, wymaga „wychodzenia” poza literaturę i wiedzę

³⁷ Zaakceptowanie tej formuły oznaczałoby przyjęcie poglądu, którego tutaj - w świetle wyżej poczynionych uwag - nie podzielamy, że dzieło literackie pełni wyłącznie funkcję autoteliczną.

³⁸ S. Żółkiewski, Wiedza o kulturze ..., s. 177.

³⁹ Tamże, s. 178.

⁴⁰ G. Wienold, Przetwarzanie tekstu. Uwagi o tworzeniu kategorii w strukturalnej historii literatury, [w:] Współczesna myśl literaturoznawcza...

⁴¹ Współczesne teorie dydaktyczne nie ograniczają nauczania i uczenia się tylko do zdobywania informacji, lecz wskazują także na inne cele: kształcenie umiejętności i nawyków, ideałów, wartości i postaw. Ze względu na tak szeroko ujmowane cele kształcenia mówi się obecnie o konieczności wielostronnego nauczania i uczenia się. Por. W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1967.

o literaturze. Osobowość kształtuje się w zależności od: 1) sytuacji, 2) właściwości psychicznych osoby, 3) wizji przyszłych sytuacji, 4) doświadczeń, 5) oczekiwań, 6) zdolności samoregulacyjnych, 7) nastawienia na doskonalenie się⁴². Znajomość tych czynników jest równie konieczna jak znajomość materiału literackiego, środka dydaktycznego szczególnego rodzaju, którym trzeba umieć posługiwać się. Dzieło literackie nie uruchamia „samoczynnie” wszystkich mechanizmów osobotwórczych, teoria dydaktyczna (kształcenia literackiego) pokazuje, jak to czynić. Można w tym miejscu zapytać, czy dzieło literackie czytane w szkole pod przymusem powinno i może je uruchomić? Odpowiedź na to pytanie może być tylko jedna: o tyle, o ile jest to możliwe. Wychodzimy bowiem z założenia, że kształcenie osobowości jest tak doniosłe z indywidualnego i społecznego punktu widzenia, jak żadne inne zadanie edukacyjne. Idzie tu o przyszłość, jej wizję i realizację tej wizji. Psychologia twierdzi, że „osobowość jest o tyle normalna, o ile człowiek za jej pomocą zdolny jest do realizacji własnych wizji przyszłości”⁴³. Jednostka niezdolna do wytworzenia i zinterioryzowania wizji przyszłości degraduje się, podobnie jak ta, która tych wizji nie potrafi zrealizować.

Kształtowanie wizji przyszłości jest tym ważnym zadaniem dydaktycznym, w którym przydatność literatury i jej modeli świata trudno przecenić⁴⁴. Czynności realizacyjne kreowane są tutaj zarówno przez sam materiał nauczania (przedmiotowo), jak przez świat dziecka, świat jego modeli świata (podmiotowo).

W czynnościach osobotwórczych dzieło literackie jest środkiem dydaktycznym. Realizują się różne jego „funkcje rzeczowe”. Uruchamia ono takie procesy, jak: doznawanie, tj. odbieranie wrażeń, zapamiętywanie, wyobrażanie, rozumienie, sądzenie, wnioskowanie, samoogląd, tj. śledzenie własnych przeżyć, wycucie, tj. śledzenie wartości, wczucie, tj. śledzenie cudzych przeżyć⁴⁵.

⁴² K. O b u c h o w s k i, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

⁴³ Tamże, s. 202.

⁴⁴ „Człowiek niezdolny do wytworzenia lub zinterioryzowania wizji przyszłości równie się nie zrealizuje jak ten, który nie jest w stanie zamienić jej w rzeczywistość” (K. O b u c h o w s k i, op. cit., s. 202). Owe wizje przyszłości w różnym stopniu i różnym sensie kształtowała literatura poszczególnych epok odpowiadając na zamówienie społeczne, na przykład literatura romantyzmu - wizję Polski niepodległej, literatura pozytywizmu - Polski silnej ekonomicznie itd.

⁴⁵ Bogactwo tych procesów, które należy uruchomić w procesie dydaktycznym, jak też bogactwo treści poznania to niezmiernie istotne czynniki osobotwórcze.

Wydaje się, czemu nie poświęcimy tutaj zbyt wiele miejsca, że dzieło literackie nie tylko pełni funkcje osobotwórcze jako środek dydaktyczny, będący instrumentalnym składnikiem określonej teorii dydaktycznej, ale także wtedy, gdy następuje z nim kontakt pozadydaktyczny i z najróżnorodniejszych motywów jest ono czytane. Inne cele-motywy sterują oficjalnym obiegiem szkolnym, z którego przymusu lekturowego nie udało się dotąd wyeliminować, a jeszcze inne nieoficjalnym obiegiem pozaszkolnym, w którym uczeń podejmuje decyzje czytelnicze, sterowany przekonaniem normatywnymi i dyrektywnymi tkwiącymi w subkulturze uczniowskiej, a przez tegoż ucznia respektowanymi i akceptowanymi. W jednym i drugim przypadku kulturowe przesłanki decydują o wyborze lektury, sposobie jej czytania i skutkach tego procesu; w pierwszym przypadku są to przesłanki edukacyjne (dydaktyczne), w drugim ich repertuar jest - można przypuszczać - znacznie bogatszy; służy zaspokojeniu różnorodnych potrzeb i zainteresowań czytelniczych.

Cele (sensy) czynności dydaktycznych a cele (sensy) czynności badawczych

Powołując się na przedstawione wyżej ustalenia można - jak się zdaje - określić dokładniej różnice między celem czynności dydaktycznej a celem czynności badawczej. Ograniczmy się tutaj wyłącznie do analizy i sformułowania poznawczych celów czynności, jednej i drugiej. Wypada przy tym już na wstępie wskazać na podstawową różnicę między omawianymi czynnościami: czynność dydaktyczna jest pod względem teleologicznym czynnością wielofunkcyjną, a badawcza czynność literaturoznawcza czynnością jednofunkcyjną pod tym samym względem. Celem tej ostatniej czynności jest - podobnie zresztą jak badawczej czynności dydaktycznej - poznanie przedmiotu badania. Natomiast praktyczna czynność dydaktyczna, którą należy odróżniać od badawczej czynności dydaktycznej, mogącej mieć - jeszcze raz trzeba to podkreślić - wyłącznie charakter poznawczy, obok funkcji poznawczej (poznawanie materiału nauczania, a także poznawanie uczniów) pełni funkcję kształcącą i wychowawczą. Funkcja kształcąca dotyczy głównie umiejętności poznawania, a funkcja wychowawcza rzeczonych już efektów osobotwórczych.

O czynności sensownej mówimy wtedy, gdy towarzyszy jej 1) świadomość celu, 2) świadomość sposobu jego osiągnięcia, 3) przekonanie, że podjęcie jej pozwoli ów cel zrealizować⁴⁶. Czymże ze względu na wymienione składniki różni się naukowa czynność literaturoznawcy od czynności dydaktycznej? Przede wszystkim - co wypada mocno podkreślić - czynność dydaktyczna jest czynnością „wtórnie”

⁴⁶ J. K m i t a, Sens i konwencja [w:] Wartość, dzieło, sens, red. J. Kmita.

poznawczą. Jej celem nie jest wytwarzanie nowej wiedzy, jak to jest w przypadku czynności badawczej, lecz przyswojenie wiedzy już istniejącej, poddanej specjalnej „obróbce” dydaktycznej.

Bez rozpatrzenia determinant subiektywno-racjonalnych podjęcia czynności jednej i drugiej, może się wydawać, że nie ma między nimi zasadniczej różnicy. Tak milcząco zakładają niektórzy dydaktycy literatury, których wyżej zaklasyfikowaliśmy jako naturalistów.

Powołując się na ustalenia J. Kmity przyjmuję, że determinanta subiektywno-racjonalna faktu podjęcia jakiegokolwiek czynności składa się z 1) wiedzy podmiotu danej czynności, określającej zbiór czynności możliwych do podjęcia, 2) z wiedzy przewidującej ich efekty, a także 3) z porządku preferencyjnego hierarchizującego z aksjologicznego punktu widzenia zbiór przewidywanych przez podmiot efektów czynności⁴⁷. Zakłada się przy tym konsekwentne respektowanie przez podmioty czynności ich własnej wiedzy i aksjologii.

W świetle wyłuszczonej wyżej determinanty wyróżnić można dokładniej różnice między interesującymi nas czynnościami. W przypadku czynności poznawczej (badawczej) jest - przypomnijmy - uzyskanie nowej wiedzy. Podstawowymi procedurami badawczymi są tu opis i wyjaśnianie. Zbiór czynności możliwych do podjęcia określa respektowana i akceptowana metodologia badań literackich. Kierując się ową metodologią - mniej lub bardziej skodyfikowaną - podejmuje badacz czynność zgodnie z zasadą selekcji spośród znanego mu ich repertuaru. Dodajmy w tym miejscu, że czynność wykonywana zawsze odbiega od modelu czynności idealnej, głównie ze względu na niekompletność wiedzy podmiotu czynności, jak też nieadekwatność tej wiedzy. Celem czynności badawczych jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o wartość dzieła (jego globalny sens).

Natomiast cel, czynności dydaktycznej, jak również jego świadomość, są zgoła odmienne. Wypada najpierw zauważyć, że realizowana jest tutaj - jak wspomniano analizując kwestię wielofuncyjności czynności dydaktycznych - wiązka celów w prakseologicznym sensie tego terminu. Odmienne cele realizuje nauczyciel, odmienne uczniowie, zbieżność pod tym względem nie jest zbyt częsta, identyczność wydaje się niemożliwa do osiągnięcia.

Odróżnić przy tym należy - jak to niegdyś postulował E. Husserl - proces od jego wytworu. Dydaktyka interesuje się procesem dydaktycznym, który nie jest sterowany metodologią badań literackich, lecz zasadami organizacji procesu dydaktycznego. Wytworem procesu badawczego jest w miarę najbardziej adekwatny ekwiwalent procesu badawczego. Natomiast wytworem procesu dydaktycznego jest

⁴⁷ Tenże, *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985, s. 16.

jest odpowiednio wykształcony uczeń. Wiedza tegoż ucznia nigdy nie jest i nie może być identyczna z wiedzą badacza literaturoznawcy, chociaż im wyższy szczebel nauczania, tym bardziej zmniejsza się dystans między tymi dwoma kategoriami wiedzy. Ale nawet na najwyższym szczeblu nauczania uczniowie poznają wiedzę niekompletną z zakresu literatury, odpowiednio według przyjętych dydaktycznych kryteriów wyselekcjonowaną, zhierarchizowaną i powiązaną. Jeśli badacz odkrywa wartości dzieła literackiego, to uczeń uczy się - jak wspomniano - dostrzegać je, wdraża się do ich uchwycenia kształcąc odpowiednie umiejętności.

Świadomość osiągnięcia celów jest zgoła odmienna u badacza, ucznia i nauczyciela. Różni się też wiedza przewidująca efekty czynności podjętych z odmiennej perspektywy teleologicznej i przy pomocy odmiennych metod realizowanych.

Cel czynności dydaktycznej w wymiarze globalnym jest społecznie uzgodniony odmiennie niż cel badań literaturoznawczych. Są to - w przypadku czynności dydaktycznych - uzgodnienia światopoglądowotwórcze⁴⁸ i podporządkowane im uzgodnienia psychologiczno-dydaktyczne, będące aplikacją pewnych nadrzędnych ustaleń teoretycznych (norm i dyrektyw z zakresu praktyki edukacji na pewnym poziomie ogólności). Szkoła jako instytucja państwowa narzuca określony styl i treść perswazji światopoglądowotwórczej z mniejszą lub większą siłą. Przekaz ów przechodzi przez „filtr” świadomości dydaktycznej każdego nauczyciela, filtr o charakterze społeczno-subiektywnym, i w sferze wiedzy - adekwatnej lub nieadekwatnej (wyróżnijmy dwa skrajne bieguny tego continuum) - decyduje o podjęciu czynności edukacyjnych.

Inne zatem przekonania normatywne i dyrektywne sterują praktyką dydaktyczną, a inne przekonania praktyką literaturoznawczą.

Sztuka jako forma świadomości społecznej pełni przede wszystkim funkcję integrująco-różnicującą społecznie. Integruje mianowicie społecznie zaangażowane jednostki dzięki jednolitemu sposobowi komunikowania - interpretowania, w tym komunikowania - interpretowania pewnych wartości światopoglądowych lub faktu przynależności do odpowiedniej grupy społecznej oraz komunikowania wartości estetycznych pojmowanych jako estetyczne wizje świata⁴⁹. Ową funkcję integrująco-różnicującą będziemy nazywać funkcją nieinterwencyjnie dydaktyczną. Pełni ją literatura w tym właśnie sensie bez bezpośredniej i aktualnej interwencji szkoły czy innych instytucji wprowadzających jednostkę do

⁴⁸ Przyjmuję założenie, że praktyka dydaktyczno-pedagogiczna jest praktyką światopoglądowotwórczą. Por. J. K m i t a, Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych, „Badania Oświatowe” 1980, nr 3.

⁴⁹ Por. T e n ż e, Kultura i poznanie... oraz t e n ż e, O kulturze symbolicznej, Warszawa 1982.

uczestnictwa w kulturze literackiej dzięki już specjalnym zabiegom dydaktycznym uprzednio zaprojektowanym jako aplikacja teorii dydaktycznej.

Literatura jako forma świadomości społecznej zawiera element złożony z przekonań dyrektywalnych przyporządkowujących odnośnym czynnościom lub wytworom - komunikowane stany rzeczy, co tworzy semantykę komunikacji symboliczno-kulturowej. „Semantyka ta - pisze J. Kmita - kształtuje się w logicznej i genetycznej zależności od pewnych przekonań bądź to należących do zakresów przekazów światopoglądowych, bądź do potocznego doświadczenia społecznego, bądź [...] wreszcie do zakresu ustaleń naukowych. Przekonania owe nazywam założeniami semantyki komunikacji symboliczno-kulturowej. Dyrektywy semantyczne bowiem mogą dopiero wtedy przyporządkować odpowiednim jednostkom komunikacyjnym odrębne stany rzeczy, stany te są już pod pewnym przynajmniej względem określone jako składniki świata”⁵⁰.

„Przedsemantyczne charakterystyki świata” stanowią niezbędny warunek komunikacji literackiej. Niewiele zrozumielibyśmy z tragedii antycznej, gdybyśmy nie znali odpowiednich norm obyczajowych tamtych czasów. Otóż owych przedsemantycznych charakterystyk świata (założeń semantyki) dostarcza proces dydaktyczny, co jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania aktów szkolnej komunikacji literackiej. Kolejny raz okazuje się, jak koniecznym staje się wyjście poza dzieło w procesie jego poznawania w szkole.

Dydaktyczną koncepcję tak pojętego procesu ująłem w koncepcjach bezpośredniego i pośredniego przygotowania do czytania lektury szkolnej⁵¹. Uzasadniłem tak między innymi potrzebę merytorycznego przygotowania do odbioru, powołując się między innymi na argumenty tych psychologów, którzy zajmują się badaniem tzw. efektu struktury i transferu uczenia się.

Semantyka komunikacji literackiej byłaby zatem poznawczo niedostępna, jeśli by nie wspierała się na założeniach owej semantyki, których „obszar” wyznacza teoria dydaktyczna.

Odmienność badawczych czynności literaturoznawczych od czynności dydaktycznych implikuje także - o czym wyżej wspomniano - różnice w zakresie przekonań co do możliwości realizacji celów czynności poznawczych i wtórnie poznawczych. W tym ostatnim przypadku, tj. w procesie dydaktycznym, przekonania te są bardziej ugruntowane, a metody dokładniej prakseologicznie określone⁵². W przypadku

⁵⁰ T e n ż e, *Kultura i poznanie ...*, s. 35.

⁵¹ W. P a s t e r n i a k, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

⁵² Wiedza, którą uczeń powinien przyswoić, jest bowiem znana, a metody jej poznania, na które składają się systemy dyrektyw dydaktycznych, wielokrotnie naukowo i indywidualnie przez każdego nauczyciela wypróbowane i sprawdzone.

badania literackich przekonania dotyczące możliwości osiągnięcia określonych celów (efektów uporządkowanych preferencyjnie z aksjologicznego punktu widzenia) są zazwyczaj w momencie podjęcia czynności badawczych bardzo ogólnie lub nawet w ogóle nie sprecyzowane.

Na przykład J. P. Sartre, podkreślając znaczenie tzw. kontekstu odkrycia, tak pisze: „Jeżeli znamy kierunek ruchu i cechy jakiegoś społeczeństwa, wiemy o rozwoju jego sił wytwórczych i o panujących w nim stosunkach produkcji, to każde nowe w nim zjawisko (człowiek, czyn, dzieło) jawi się nam jako już u s y - t u o w a n e w swej ogólności; postęp badawczy będzie polegał na oświetleniu struktur głębszych przez swoistość rozważanego zjawiska, a następnie na określe- niu przez struktury podstawowe”⁵³. Natomiast E. Staiger sztukę interpretacji rozumie jeszcze ogólnej jako „ukierunkowane wielodroże”, a E. Auerbach jako swego rodzaju kunszt⁵⁴.

Wiedza przewidująca efekty jednych i drugich czynności jest również zróż- nicowana. Efektów czynności badawczych nie da się przewidzieć dokładnie, dość często są one odkryciem naukowym. Hipotezy badawcze mają najczęściej ogólny charakter, a w każdym razie nie są tak zasobne w informacje, jak wiedza uzyski- wana w trakcie wykonywania czynności wtórnie poznawczych (dydaktycznych), którą dość dokładnie ujmują podręczniki dla nauczycieli i uczniów.

Wiedza uzyskana w procesie dydaktycznym jest również dokładniej aksjologicz- nie zhierarchizowana: wiadomo dość dobrze w świetle programu nauczania i teorii dydaktycznej, jakie efekty są cenniejsze, a jakie efekty kształcenia mniej cenne (np. metainformacje a informacje, umiejętności a metaumiejętności, wiedza ustrukturuwana a wiedza typu encyklopedycznego itp.).

Na koniec jeszcze słów kilka o przekonaniach, że podjęcie analizowanych tu czynności cele ich pozwoli zrealizować. I w tym przypadku przekonanie to wydaje się pewniejsze przy podejmowaniu czynności dydaktycznych, nie mających z reguły tylu elementów twórczości co czynności badawcze.

Konkluzje i dalsze zagadnienia badawcze

Naszkiecowane wyżej uwagi pozwalają na sformułowanie kilku konkluzji i pro- blemów do dalszych badań.

⁵³ J. P. S a r t r e, Problemy metody [w:] Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia, opr. H. Markiewicz, Kraków 1973, t. 111, s. 321.

⁵⁴ Por. S. D ą b r o w s k i, Między wiedzą „pustą” a wiedzą dowolną, Gdańsk 1979.

1. W najogólniejszym ujęciu obiekty badań literaturoznawstwa i dydaktyki literatury są tożsame. Stanowią je ludzie. Należą zatem te dyscypliny - rzecz oczywista - do nauk humanistycznych.

2. Natomiast literaturoznawstwo i dydaktyka literatury różnią się przedmiotem badań. Interesują się innymi właściwościami ludzi i innymi relacjami między tymi właściwościami.

Nie wnikając szczegółowo w różne teorie badań literackich, odmiennie formułujące przedmioty zainteresowań własnej dyscypliny⁵⁵, orientacyjnie można przyjąć, że literaturoznawstwo prowadzi badania w zakresie: 1) metod naukowego poznania literatury (metodologia badań literackich), 2) procesu rozwoju literatury (historia literatury), 3) dzieł literackich jako wytworów kultury (teoria literatury). Z kolei przedmiotem badań dydaktyki literatury w ujęciu detalicznym są: 1) cele - wartości nauczania odbioru literatury⁵⁶, 2) cele - wartości uczenia się odbioru literatury⁵⁷, 3) treści nauczania, 4) czynności nauczania odbioru literatury, 5) czynności uczenia się odbioru literatury, 6) rozliczne uwarunkowania wymienionych wyżej procesów (dydaktyki nauczycielskiej i dydaktyki uczniowskiej). W ujęciu globalnym można stwierdzić, że przedmiotem badań dydaktyki literatury są wyżej wymienione czynniki i realacje między nimi, tworzące różne układy dydaktyczne.

Dydaktyka literatury jako dziedzina praktyki naukowej zajmuje się konstrukcją norm i dyrektyw, pokazujących jak i dlaczego należy „korzystać” z literatury, jak nauczać i uczyć się dostrzegania jej wartości i wartości przedmiotu estetycznego.

3. Dzieło literackie w szkole - podobnie zresztą jak poza szkołą - pełni wiele funkcji. Między funkcją autoteliczną i instrumentalną (te bowiem dwie

⁵⁵ Por. w tej sprawie Z. Mitosek, Teorie badań literackich, Warszawa 1983, a także cytowana wyżej antologia w opr. H. Markiewicza oraz S. Skwarczyńska, Kierunki w badaniach literackich, Warszawa 1984.

⁵⁶ Powinien je formułować program nauczania. Idzie tu zarówno o wartości artystyczne, wartości estetyczne, jak i wartości pozaestetyczne. Niestety sformułowania programowe zawierają elementarne błędy, na przykład mylenie celów kształcących i wychowawczych (szerszej na ten temat piszę w pracy „Metodologia dydaktyki literatury”). W tej sytuacji świadomościowe wyposażenie teleologiczne nauczycieli jest bardzo zróżnicowane, nazbyt ubogie, często błędne.

⁵⁷ Są to cele, które uczeń powinien akceptować, a także cele, które faktycznie akceptuje. Cele - wartości nie są bytem realnym, lecz tym, co być powinno, intencjonalną rzeczywistością myślową.

funkcje były przedmiotem naszej uwagi) tegoż dzieła nie ma sprzeczności⁵⁸. Pozostaje natomiast kwestią otwartą, jak faktycznie pełni dzieło te funkcje w szkole i jak organizować proces dydaktyczny, by funkcje te pełnione były optymalnie⁵⁹. Nic nie przemawia za tym, by uczeń poznawał dzieło literackie w szkole tylko w postawie badawczej bądź estetycznej. Tekst, możliwości poznawcze uczniów, jakość odbioru wyznaczają szeroki repertuar traktowania tekstu jako źródła poznania i przeżycia, wychowania i zabawy, przyjemności i rozrywki, podstawy różnorodnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, rozmowy i dyskusji, uczniowskich prób twórczych, recytacji i inscenizacji, adaptacji i scenariuszy.

4. Instrumentalnej funkcji dzieła literackiego nie należy identyfikować z wąsko pojętym celem manipulowania uczniem i jego rozwojem. Wychowanie przez sztukę należy rozumieć tak szeroko, jak to na przykład czynił E. Sourieau, gdy sztuce, a zatem i literaturze wyznaczał zadanie „wykuwania charakteru”, „prowadzenia istoty ludzkiej do pełnego rozkwitu jej osobowego istnienia”. Zwróćmy w tym miejscu uwagę, że idea ta, rozwijana w Polsce przez B. Suchodolskiego⁶⁰ i I. Wojnar⁶¹, znalazła swój wyraz w koncepcji wielostronnego kształcenia. Koresponduje z nią teoria rozwojowych zmian osobowości, stworzona na gruncie współczesnej psychologii⁶². Wychowanie przez sztukę, a także zrozumienie sztuki możliwe jest dzięki dostrzeżeniu jej związków z życiem, „Swoistość sztuki nie wynika z jej wyodrębnienia - pisał jeden z uczniów E. Sourieau - ale właśnie z jej usytuowania w ramach rzeczywistości”.

⁵⁸ Współczesna myśl aksjologiczna wskazuje na związek wartości estetycznych z innymi rodzajami wartości. Sądzi się nawet, że „nie da się wydzielić wartości estetycznych spośród innych rodzajów wartości” (M. Gołaszewska, O naturze wartości estetycznych, Kraków 1986). „Wartości osobowe - uzasadnia obszernie cytowana autorka (s. 62) - potęgują się poprzez realizację innych wartości - należy tu przede wszystkim wewnętrzne wzbogacanie się poprzez poznawanie świata, rozwiązywanie trudności teoretycznych i przewyższanie trudności życiowych, dążenie do doskonałości w spełnianiu swoich zadań, kontakty z dziełami sztuki, przeżycia estetyczne”.

⁵⁹ Z literaturoznawczego punktu widzenia wnikliwą analizę funkcji dzieła literackiego przedstawia h. Markiewicz w pracy „Sposób istnienia i budowa dzieła literackiego” [w:] Główne problemy wiedzy o literaturze ... Wyróżnia ten badacz m.in. funkcję kontaktywną, która polega na nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu podmiotu wypowiedzi literackiej z odbiorcą. Sądzę, że w ramach tak określonej funkcji można mówić o osobotwórczym wpływie dzieła literackiego.

⁶⁰ B. Suchodolski, Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1968.

⁶¹ I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki, Warszawa 1976.

⁶² Por. K. Obuchowski, op. cit.

5. Cel (sens) poznawczych czynności dydaktycznych różni się od celu (sensu) poznawczych czynności badawczych pod względem świadomości celu podmiotu działania, świadomości sposobu jego osiągnięcia, przekonań dotyczących możliwości realizacji tego celu.

6. Proces dydaktyczny z reguły koncentruje się wokół uczniowskich konkretyzacji dzieła literackiego, gdy badacz-literaturoznawca stara się dotrzeć do samego dzieła, by oddać mu pełną sprawiedliwość. Uczniowskie konkretyzacje lektury wyznaczają cel i metodę pracy nad konkretnym utworem. Uczeń przede wszystkim powinien uczyć się dostrzegania wartości estetycznych i nadestetycznych utworu, a w mniejszym stopniu docierać - inaczej niż badacz - do jego wartości artystycznych.

7. Przebieg procesu dydaktycznego wyznacza nie tylko metodologia badań literaturoznawczych - jak to się dziś często twierdzi - lecz w większym stopniu sam proces odbioru dzieła literackiego i jego wytwory (konkretyzacje, przedmioty estetyczne), wiedza historycznoliteracka i teoretycznoliteracka, a także wiedza z innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza z psychologii. Nie można też nie doceniać sterowniczej funkcji wiedzy wytworzonej w procesie badań dydaktycznoliterackich. Ta wiedza dydaktyczna integruje wymienione kategorie wiedzy.

Wojciech Pasterniak

LITERATURE DIDACTICS AND THE KNOWLEDGE OF LITERATURE

Summary

The paper discusses the relations between literature didactics and the literary knowledge. It has been claimed that the above disciplines have the same object of scientific investigation, while they differ in the subject of their research.