

Wojciech Pasterniak, Lilla Pasterniak

DYDAKTYKA LITERATURY: "ŚWIADOMOŚĆ BEZPOŚREDNIA" I "WIEDZA KRYTYCZNA"

1. CZTERY NURTY W DYDAKTYCE LITERATURY

Z naukowca punktu widzenia można wyróżnić w Polsce i innych krajach co najmniej cztery dominujące sposoby myślenia o dydaktyce literatury, jak też sposoby jej praktycznego uprawiania.

- Nie odróżniając wyraźnie praktyki badawczej od praktyki dydaktycznej traktuje się niekiedy tę ostatnią zwłaszcza jako dziedzinę sztuki. Zawężając punkt widzenia mówi się ostrożniej także o „momencie” sztuki w nauczaniu literatury (J. Nowakowski, 1982).

- Przyjmuje się, że dydaktyka literatury nie jest samodzielną dyscypliną naukową, lecz dziedziną literaturoznawstwa, swego rodzaju literaturoznawstwem stosowanym. Nadaje się tu dydaktyce literatury jeden głównie wymiar - praktyczny, literaturoznawstwo jest jakby namiastką teorii dydaktycznej.

- Przyjmuje się, że jest to mniej lub bardziej samodzielna dyscyplina naukowa przynależna do nauk pedagogicznych.

- Zakłada się, że jest to względnie autonomiczna dyscyplina naukowa, powiązana z wieloma naukami, najściślej z literaturoznawstwem i naukami pedagogicznymi, ale także - w innej wersji - z teoriami kultury głównie.

Do tego czwartego stanowiska będziemy nawiązywać w tej pracy. Pozostałe orientacje zdają się grzeszyć przede wszystkim jednostronnością, są jednak - wypada to podkreślić - społecznie i historycznie uzasadnionymi „punktami

widzenia", wciąż żywymi i przynoszącymi w swych najwybitniejszych osiągnięciach cenny „materiał myślowy”, aktualny i pod pewnymi względami dający się spożytkować.

Pierwsza tendencja, rozwinięta szroko w literaturze amerykańskiej (G. Hignet, 1968), dostarcza cennych przesłanek rozwiązania relacji między teorią a praktyką edukacyjną.

Druga orientacja, intensywnie rozwijająca się zwłaszcza w Polsce, przyniosła wartościowy dorobek zwłaszcza w zakresie wzbogacenia procesu dydaktycznego o elementy uchwytywania wartości artystycznych dzieł literackich. W nawiązaniu do różnych odmian strukturalizmu i teorii komunikacji literackiej oraz badań odbioru dzieł sztuki usiłowano budować szkolną koncepcję odbioru lektur szkolnych i z niej wywodzić repertuar dyrektyw dydaktycznych.

Trzecia tendencja rozwinęła się w Polsce w okresie słabości tzw. dydaktyk szczegółowych, pod wpływem różnych koncepcji ogólnodydaktycznych, na przykład tzw. nauczania problemowego czy nauczania wielostronnego W. Okonia, wykazujących zwłaszcza w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dużą ekspansywność. W tym „pedagogizującym” nurcie problematyka badań naukowych jest formułowana podobnie jak w dydaktyce ogólnej i pedagogice, chociaż odnosi się do węższego przedmiotu dociekań (por. na przykład pytanie jaka jest efektywność problemowego nauczania i uczenia się?, formułowane przez dydaktyków ogólnych, z pytaniem jaka jest efektywność problemowego nauczania i uczenia się literatury?). Takie „sterowanie” problematyką badań naukowych dydaktyki literatury przez dydaktykę ogólną, aczkolwiek w wielu przypadkach płodne, kryje co najmniej dwa niebezpieczeństwa. Istnieje mianowicie tendencja do zawężania przedmiotu badań dydaktyki literatury do pytań dopełnienia i rozstrzygnięcia formułowanych przez dydaktykę ogólną¹, co oznacza tym samym pomijanie problemów „specyficznych”, rodzących się między innymi ze względu na konkretny materiał poznawania, jakim są teksty literackie.

Warto także zaznaczyć, że warunkiem udzielenia odpowiedzi na pytania bardziej ogólne jest wcześniejsze udzielenie odpowiedzi na pytania szczegółowe odnoszące się do pewnego przedmiotu badań (S. Nowak, 1985). Idzie tu między innymi o rolę tzw. zdań jednostkowych (tzn. stwierdzających fakt jednostkowy) w obalaniu (sprawdzaniu) teorii (K. Popper 1977). Zdania jednostkowe formułowane na gruncie dydaktyki literatury stanowią przesłanki we wnioskowaniu

¹ Pytania rozstrzygnięcia zaczynają się od partykuły „czy”, po której następuje zdanie oznajmujące, np.: „Czy uczniowie szanują nauczycieli?”. Pytaniami dopełnienia nazywamy wszystkie inne pytania, a więc zaczynające się od „co”, „jak”, „dlaczego” itd.

sprawdzającym koncepcje ogólnodydaktyczne². Zatem wyniki badań dydaktyki literatury - podobnie jak innych dydaktyk szczegółowych - mogą w sposób bardziej lub mniej istotny korygować (falsyfikować) wiedzę ogólnodydaktyczną. Jak dotąd korekty takie są czymś wyjątkowym.

Czwartej tendencji nie omawiamy w tym miejscu szerzej, poświęcamy bowiem jej wiele miejsca w następujących fragmentach książki.

2. OBIEKT I PRZEDMIOT BADAŃ DYDAKTYKI LITERATURY

Korzystając ze sformułowań fenomenologów, głównie E. Husserla, obiekt badań naukowych można ujmować jako „rzecz samą w sobie”, istniejącą obiektywnie i niezależnie od naszej świadomości, natomiast przedmiot badań istnieje w sposobie, w jakim się przejawia³. Jest to - z innego punktu widzenia - pewien konstrukt teoretyczny, historycznie zmienny (F. Grucza, 1985), wciąż na nowo formułowany przez reprezentantów określonej dyscypliny naukowej. Jeszcze w innym ujęciu przedmiot badań jest elementem składowym badanego obiektu (J. K. Babanski, 1985).

Obiektem badań dydaktyki literatury jest - podobnie jak wielu nauk humanistycznych - człowiek, a mówiąc w liczbie mnogiej - ludzie. Interesuje się ona ludźmi pod pewnym szczególnym względem, usiłuje mianowicie odpowiedzieć przede wszystkim na następujące pytania:

- W jakim stopniu możliwe jest wychowanie literackie człowieka?
- Na czym ono polega (w czym tkwi jego istota)?
- Jakim celom służy?
- Jaki materiał literacki zapewnia realizację tych celów?
- W jaki sposób powinno ono przebiegać?
- Jakie są jego uwarunkowania społeczne, kulturowe i osobowościowe?

Odpowiadając na te pytania dydaktyka literatury interesuje się aktualnym stanem rzeczy, jego wyjaśnieniem i projektami jego pozytywnej przemiany. Bada także historię dyscypliny, starając się zintegrować te dwa punkty widzenia

² Dydaktycy ogólnie unikają najczęściej odwołań do wyników badań dydaktyków szczegółowych. Są jednak wyjątki. Por. T. Lewowicki, *Dydaktyka ogólna a dydaktyka literatury*, [w:] *Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe*, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1986.

³ Ujęcie to szeroko uzasadniają prace fenomenologów. Por. między innymi estetyczne studia R. Ingardena, o których będziemy jeszcze wspominać, a także tegoż „Spór o istnienie świata”, Warszawa 1960.

(tzn. aktualny z historycznym), przedstawiając rozwój dydaktyki literatury w przebiegu diachronicznym, w relacji do wcześniejszego materiału myślowego pod względem wzrostu funkcjonalności nowych koncepcji dydaktycznych.

Trzy pierwsze wyżej wymienione nurty w rozwoju dydaktyki literatury nie odróżniały obiektu od przedmiotu badań dyscypliny, co miało i ma pewne konsekwencje dla jej statusu teoretyczno-metodologicznego.

3. STADIA ROZWOJU DYDAKTYKI LITERATURY JAKO NAUKI

W nawiązaniu do ustaleń naukowców i metodologów reprezentujących tzw. krytyczny punkt widzenia w rozwoju nauki (S. L. Kuhn, K. Popper, I. Lakatos, P. Feyerabend, a u nas J. Kmita, L. Nowak i wielu innych) wyróżnia się dwa stadia w rozwoju każdej nauki: stadium przedteoretyczne i stadium teoretyczne. Przedziela je - jak sądzimy - stadium przejściowe, w którym w praktyce badawczej sąsiaduje obok siebie, na co wskazują konkretne przykłady, ujęcia przedteoretyczne obok teoretycznych.

W sensie metodologicznym stadium przedteoretyczne praktyki badawczej określane jest jako pozytywistyczne. Kodyfikuje ono i systematyzuje treści doświadczenia, nie kwestionując ich i nie korygując (K. Zamiara, 1978). Wiedza taka nie jest w stanie wyjaśnić faktu praktycznej efektywności przekonań należących do tego doświadczenia, jak też wskazać na ich ograniczoność. Badania dydaktyczne w tym stadium były zorientowane psychologistycznie, wywodziły wszelkie cele, zasady i metody edukacji z prawidłowości psychologicznych (K. Kruszewski, 1989)⁴. W ujęciu ontologicznym psychologizm jest poglądem głoszącym, że źródłem wszystkich zjawisk społecznych są indywidualne fakty przeżycia psychicznego (J. Topolski, 1978). Także przedmiot badań dydaktyki ogólnej, a za nią dydaktyki literatury określany był psychologistycznie; była to nauka o procesach nauczania i uczenia się pojmowanych jako coś psychicznego. „Teoria” dydaktyczna dostarczała dla praktyki dydaktycznej dyrektyw reprezentujących horyzont potocznego doświadczenia społecznego, a uogólnienia tegoż doświadczenia traktowane były jako wyraz prawidłowości obiektywnych.

Badania te z reguły cechował ahistoryzm, widoczny między innymi w swobodnym łączeniu faktów z różnych okresów rozwoju nauki, indywidualizm metodologiczny, polegający na nadawaniu faktom jednostkowym wymiaru ogólnego,

⁴ Nie idzie tu o negację psychologii i wyników jej badań. Krytycznie natomiast odnosimy się do psychologizmu jako programu metodologicznego mieszczącego się z reguły w przedteoretycznym stadium rozwoju nauki.

prawidłowości ogólnych, niekiedy naturalizm, indukcjonizm i fenomenalizm⁵ jako konsekwencje psychologizmu. Jak już wspominaliśmy, te teoretyczno-metodologiczne tendencje są wciąż żywe. Na utrzymywanie się postaw pozytywistycznych wpływa cecha konkretności (J. Topolski, 1978), widoczna w zaniedbywaniu badań już nie tylko teoretycznych, braku wszelkiej konceptualizacji, lecz nawet ujęć ogólniejszych na rzecz rejestracji faktów, zapisów obserwacji, sporządzania konspektów lekcji itp. (dobrym przykładem jest tu dydaktyczna publicystyka S. Bortnowskiego i liczne podręczniki dla nauczycieli).

W omawianym tu przedteoretycznym stadium rozwoju dydaktyki literatury jako nauki dość często przedmiot badań tej dyscypliny utożsamiany był z przedmiotem badań literaturoznawstwa. Wspomniana tu tożsamość wyrażała się nie tylko deklaratywnie, lecz także w praktyce kształcenia studentów, na przykład „Analiza dzieła literackiego w szkole” W. Szyszkowskiego zalecana była niegdyś jako podręcznik teorii literatury, a współcześnie także „Poetyka stosowana” B. Chrzęstowskiej również traktowana jest jako podręcznik poetyki i znajduje się w spisie lektur dla studentów w tym właśnie dziale (poetyki, teorii i literatury). Nade wszystko znajdowała ona swój wyraz w praktyce badawczej.

⁵ Naturalizm metodologiczny głosi, że metody badań naukowych powinny być takie same we wszystkich naukach; wzór stanowią tu metody stosowane w naukach przyrodniczych. Pogląd opozycyjny, antynaturalizm metodologiczny - do wyników badań jego przedstawiciele często nawiązujemy w tej pracy - wskazuje na swoistość metod badawczych nauk humanistycznych.

Termin „indukcjonizm” wprowadził do filozofii nauki K. R. Popper na oznaczenie takiej metody postępowania badawczego nauk empirycznych, do których należy także dydaktyka literatury, według której podstawową metodą dociekań naukowych jest indukcja enumeracyjna. Polega ona na rozumowaniu wspierającemu się na przesłance, „że we wszystkich zauważonych dotychczas przypadkach zajścia okoliczności P zachodziło zdarzenie Q”. Wnioskiem jest zdanie ogólne, że w „okolicznościach P zawsze zachodzi Q” (Por. Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny, Warszawa 1987). Przeciwstawieniem indukcjonizmu jest hipotetyzm (antyindukcjonizm). Gdy idzie o zdania obserwacyjne przyjmuje on - nawiązując do I. Kanta - że zdania te i fakty są „impregnowane teorią”. Nie ma zatem czystych faktów i czystych ustaleń obserwacyjnych, nawet w badaniu naukowym ulegają one swoistemu „zniekształceniu”, tzn. nasyceniu teorią. Popperowski „trzeci świat”, tzn. świat wytworów ludzkiej świadomości, zmienia „świat pierwszy” - fizyczny i „drugi świat” procesów myślenia, świadomości, podświadomości dzięki ich zrozumieniu przez stany umysłowe. Fenomenalizm z kolei uznaje, że przedmiotem naszej wiedzy są zjawiska, a nie byty od zjawisk odmienne, to jest idee, istoty rzeczy, rzeczy „same w sobie” itp.

Wspominany wcześniej psychologizm, naturalizm, indukcjonizm i fenomenalizm - nie zawsze uświadamiany przez badaczy - cechuje wiele prac naukowych współczesnych literaturoznawców i pedagogów.

Wspominaliśmy wyżej, że zarówno literaturoznawstwo, jak i dydaktyka literatury zajmują się tym samym obiektem badań, tzn. człowiekiem, ludźmi. Różnią się natomiast przedmiotami badań, przedmiotami historycznie zmiennymi i wciąż na nowo formułowanymi.

Literaturoznawstwo zajmowało się głównie - w ujęciu tradycyjnym - takimi wytworami człowieka jako twórcy kultury, jakimi są dzieła literackie. Celem badań naukowych było ich poznanie, opis, analiza, interpretacja i wartościowanie w mniejszym lub większym kontekście historycznym, kulturowym i społecznym, autorskim i odbiorczym - w zależności od szkoły naukowej. Natomiast w ujęciu teoretycznym - zwłaszcza z punktu widzenia socjopragmatycznej teorii kultury - literaturoznawstwo zmierza w kierunku, powinno zmierzać, gdyż znajduje się przeważnie w przedteoretycznym stadium rozwoju, formułowania pewnej rzeczywistości myślowej, a mianowicie norm i dyrektyw naukowego badania literatury (metodologia literaturoznawstwa) i stosowania tych norm i dyrektyw w praktyce badawczej). A dydaktyka literatury? W ujęciu przedteoretycznym zajmowała się - zgodnie z deklaracjami niektórych badaczy - „przekładem” wiedzy literaturoznawczej na język praktyki szkolnej lub - w innym ujęciu - procesami nauczania i uczenia się literatury, pojmowanymi odpowiednio jako zachowania się nauczycieli i uczniów. Jeszcze w innej wersji wąskopraktycystycznej - interesowała się doświadczeniami nauczycielskimi, rzadziej uczniowskimi - w zakresie nauczania i uczenia się literatury. Doświadczenia te pojmowano - świadomie lub nieświadomie - w sposób pozytywistyczny, eliminując całkowicie wszelką teorię z dydaktyki i sądząc naiwnie, że wszelkie teoretyzowanie jest bądź zbyteczne, bądź nawet szkodliwe dla praktyki, która rzekomo bezpośrednio (doświadczalnie) odkrywa prawdy cenniejsze niż teoretyczne. Zapomniano przy tym o funkcjach teorii: wyjaśniającej i praktycznej (sterującej praktyką), wreszcie o funkcji poznawczej, umożliwiającej odróżnienie prawdy od fałszu. „Teoria nie zawiera odpowiedzi na wszystko - pisał Teodor W. Adorno - ale reaguje na świat na wskroś fałszywy” (T. W. Adorno, 1986), s. 47). W stadium przejściowym, w którym obecnie się znajduje dydaktyka literatury, formułuje swój przedmiot badań w sposób teoretyczny. Przyjmuje się mianowicie, zgodnie z punktem widzenia niektórych badaczy (E. Biłos, W. Pasterniak i inni), że zajmuje się ona formułowaniem dwojakiego rodzaju systemów norm i dyrektyw:

1) norm i dyrektyw odnoszących się do badań naukowych, tzn. sterujących badaniami naukowymi z zakresu dydaktyki literatury (metodologia dydaktyki literatury),

2) norm i dyrektyw odnoszących się do praktyki edukacyjnej, tzn. sterujących praktycznymi czynnościami edukacyjnymi nauczycieli (dydaktyka nauczycielska) oraz sterujące praktycznymi czynnościami uczniów (dydaktyka uczniowska).

Przyjmujemy, że pytanie o przedmiot badań dydaktyki literatury to formułowanie tzw. pytań dopełnienia, co, jak i dlaczego ma być badane, to znaczy, na jakie pytania ma odpowiedzieć dyscyplina naukowa (pytania te sformułowaliśmy wyżej). Przedmiot badań - jak wspominaliśmy - jest historycznie zmienny i zawiera się w continuum między wiedzą bezwzględnie standardową, powszechnie uznaną przez wszystkich badaczy reprezentujących daną naukę, a wiedzą bezwzględnie nie standardową, co znaczy, że żaden z badaczy danej dyscypliny jej nie uznaje (jest to ujęcie kontrfaktyczne, a więc niezgodne z rzeczywistością)⁶. Jak zatem będzie formułowany w przyszłości przedmiot badań naszej nauki, nie można oczywiście w tej chwili dokładnie odpowiedzieć. Niniejsze rozważania ilustrują przede wszystkim jej stadium przejściowe.

Łatwiej opisać przejściowe stadium dydaktyki literatury, w którym aktualnie się ona znajduje, niż stadium teoretyczne, do którego zmierza. W stadium przejściowym następuje częściowe przewyciężenie norm i dyrektyw metodologicznych pozytywizmu. Daje się tu zauważyć charakterystyczne, zapewne także dla rozwoju innych dyscyplin naukowych, zjawisko. Otóż wcześniej pojawiają się niestandardowe normy i dyrektywy teoretyczne i metodologiczne sterujące praktyką naukową (badaniami naukowymi) niż także dyrektywy, ujęte wyżej w punkcie drugim, sterujące praktyką edukacyjną, która jest zawsze bardziej konserwatywna niż metodologia i teoria. Do tej ostatniej w omawianym tu stadium wprowadzono momenty ujęć strukturalnych i funkcjonalnych. Zaczyna się uwzględniać w szerszym zakresie osobliwości badań literackich (B. Chrzastowska, M. Ingot, J. Polakowski, M. Łojek, Z. Uryga i inni). Pojawiają się tendencje traktowania dydaktyki literatury jako samodzielnej nauki i krytycznej oceny jej dotychczasowego dorobku (K. Lausz, 1970, W. Pasterniak, 1970). Jednocześnie funkcjonuje w praktyce badawczej „dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa” o wyraźnie pozytywistycznym rodowodzie, chociaż niekiedy nasycona elementami strukturalizmu, plasowanego w naukoznawstwie z reguły w przedteoretycznym stadium rozwoju nauki (Zagadnienia przełomu..., 1978).

⁶ Zasadność posługiwania się ujęciami kontrfaktycznymi jest wielokrotnie potwierdzona. Por. L. Nowak, Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki, Warszawa 1977.

4. DYDAKTYKA UPROSZCZONEGO LITERATUROZNAWSTWA

Dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa nazywamy pewną „koncepcję” nauczania literatury stadium przedteoretycznego i wspierającą się na niej praktykę dydaktyczną, które bynajmniej nie należą do przeszłości. Posiadała ona i posiada różne oblicza, których nie zamierzamy tutaj analizować głównie ze względu na wtórność, jałowość i niską wartość poznawczą niektórych jej nurtów. Podejmujemy się krytyki tej orientacji badawczej w jej tendencji dominującej. Krytyka nie jest tu jednak pojmowana jako destrukcja, a więc negatywnie, lecz zgodnie z niektórymi ogólnymi sugestiami metodologicznymi (J. Kmita, 1985) wprowadza także element pozytywny zdeterminowany pewnymi okolicznościami historycznospołecznymi, wyjaśniającymi aktualny stan rzeczy i wskazującymi na jego częściową „użyteczność”. Generalnie jednak dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa ukazana jest tu krytycznie w potocznym sensie tego terminu jako swego rodzaju „stadium konieczne” w rozwoju teorii i praktyki wychowania literackiego, obecnie anachroniczne, chociaż wciąż jeszcze - co stanowi przedmiot specjalnego namysłu, diagnozy i prób wyjaśnienia - żywe, konstytuujące w pewnym stopniu praktykę dydaktyczną.

Zamiar niniejszy wspiera się na kilku założeniach, które dla przejrzystości wywodu w skrócie, staram się przywołać:

- Postęp poznawczy w dydaktyce literatury wymaga przechodzenia od wiedzy wyrażającej „świadomość bezpośrednią” do „wiedzy krytycznej”.

- Wiedza krytyczna traktuje obraz świata właśnie nie bezpośrednio lecz jako pewną rzeczywistość myślową składającą się z sądów ogólnych, w szczególności z norm i dyrektyw.

- Między „świadomością bezpośrednią” a „wiedzą krytyczną” zachodzi specjalna zależność, zwana relacją korespondencji istotnie korygującej. Polega ona - z grubsza rzecz biorąc - na tym, że wyniki badawcze uzyskane w poprzedzającym stadium rozwoju nauki zachowują tylko częściową ważność (aktualność) w stadium następującym, umożliwiającym jednocześnie wykazanie, dlaczego owe wyniki w stadium poprzedzającym były niegdyś efektywne i dlaczego efektywność ta jest w chwili obecnej pod pewnymi względami ograniczona.

Dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa jako pewną praktykę naukową, polegającą głównie na rejestracji potocznego doświadczenia społecznego z zakresu nauczania literatury w szkole, a więc kierującą się w swych badaniach metodologią pozytywistyczną, uzupełnianą niekiedy strukturalizmem, rozpoznać możemy najlepiej - jak sądzimy - analizując fundamentalną dla tego nurtu badaw-

czego kwestię „przekładu” wiedzy literaturoznawczej na bliżej nieokreślony „język praktyki szkolnej”. Zgodnie z potoczną wiedzą o nauczaniu przyjmuje się, że istota tego procesu polega na „przekładaniu” trudnej wiedzy teoretyczno-literackiej lub - ujmując rzecz szerzej - wiedzy o literaturze (nic tu na ogół nie mówi się o samej literaturze) na bardziej zrozumiały dla uczniów język praktyki szkolnej. Przyjmuje się przy tym założenie o identyczności metodologicznej literaturoznawstwa i dydaktyki literatury (B. Chrzastowska, 1976), wtedy tej drugiej odmawia się rangi samodzielnej dyscypliny naukowej, oraz założenie o możliwości „przekładu” języka literatury i wiedzy o literaturze na język dydaktyki.

Problemem przekładu z języka na drugi język zajmuje się - jak wiadomo - translatoryka. Jej osiągnięcia należałoby zatem wykorzystać, spełniając omawiany tu postulat⁷. Nikt oczywiście nie zajął się i nie mógł zająć się

⁷ Według badań F. Gruczy układ translatoryczny składa się z nadawcy, tekstu A, translatora, tekstu B, odbiorcy, przy czym translatoryka skupia swoje zainteresowanie głównie na translatorach, por. F. G r u c z a, Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka, Warszawa 1985. W proponowanej koncepcji przekładu nauczyciel wystąpić musiałby w roli translatora konstruującego tekst B na użytek uczniów („język praktyki szkolnej”) na podstawie tekstu B („język wiedzy o literaturze”). Przekład taki, jaki proponuje B. Chrzastowska, oznaczałby tworzenie nowego języka, który można nazwać dydaktycznym, języka praktyki edukacyjnej. Na swój sposób byłby to jakiś język „psychologiczny”, tzn. intencjonalnie zrozumiały dla uczniów, ale intersubiektywnie trudno kontrolowalny. Ile takich języków trzeba byłoby stworzyć? Czy dla każdej klasy szkolnej? Czy nie lepiej owe „języki praktyki szkolnej” zastąpić naturalnym (istniejącym) językiem literaturoznawstwa? Idzie tu - naszym zdaniem - o funkcjonalny dobór takich pojęć i twierdzeń literaturoznawstwa, które uczeń mógłby zrozumieć, bez uciekania się do skomplikowanej procedury przekładu, ze względu na cele wychowania literackiego. Funkcjonalny dobór wskazuje na trzy determinanty, tzn. dobór pojęć i twierdzeń (sądów) literaturoznawczych ze względu na: a) dzieła literackie wyznaczone programem nauczania lub odpowiednio dobrane przez samego nauczyciela, b) dobór ze względu na możliwości poznawcze uczniów, c) dobór ze względu na role społeczne, jakie będzie pełnił uczeń po ukończeniu szkoły - w całości ze względu na wspomniane już cele wychowania literackiego. Cele wychowania literackiego powinny być formułowane nie tylko „z góry”, a więc ze względu na określone wartości światopoglądowe („ostateczne”), lecz także z dołu, to jest ze względu na wymienione tu możliwości poznawcze oraz zainteresowania uczniów i dzieła literackie, których zrozumienie nie przekroczy tych możliwości, a zarazem będzie je rozwijać.

A teraz kolejna kwestia dotycząca omawianej tu problematyki „przekładu”. Języki - jak wiadomo - różnią się przede wszystkim regułami słownikowymi. Spełniając postulat B. Chrzastowskiej, trzeba byłoby stworzyć nowy „język praktyki szkolnej” o odmiennych od języka naturalnego (ogólnopolskiego) regułach słownikowych, a więc w pewnym sensie jakiś język „sztuczny”. Nasuwają się w związku z ewentualnym wykonaniem tego zadania niezwykle skomplikowane problemy przekładu myśli, których tu nie będziemy omawiać, gdyż znacznie musielibyśmy wykroczyć poza temat tej pracy. Por. w tej sprawie m. in. W. P a t r y a s, Uznawanie zdań, Poznań 1987.

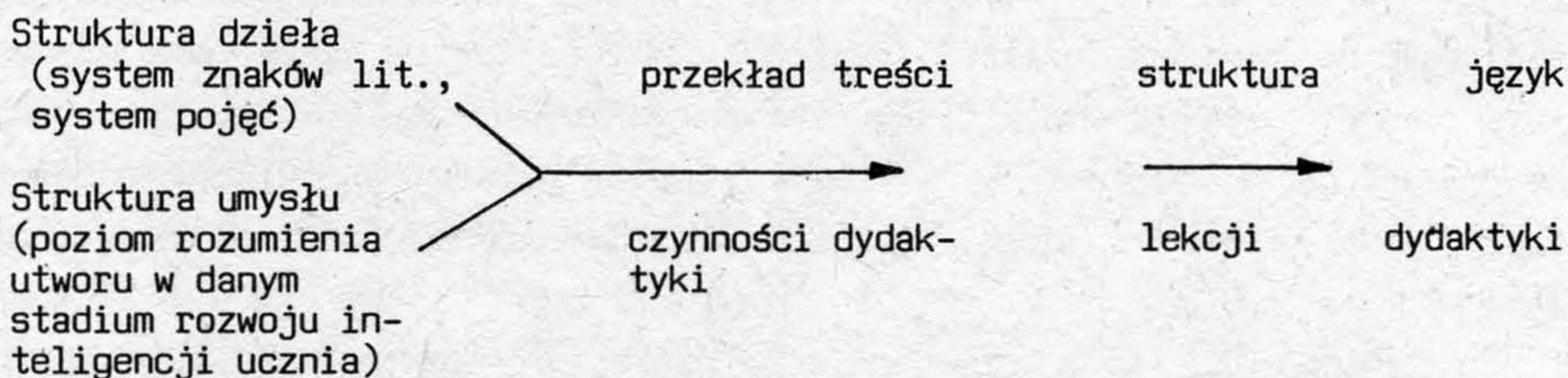
tą kwestią. Nie chodzi tu bowiem o problem przekładu. Tak jak stawia go dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa jest on po prostu pseudoproblemem, wiernym przeniesieniem bezpośredniej wiedzy potocznej na teren analizy naukowej. We wspomnianej metodologii przedteoretycznej ów problem „przekładu” jawić się może głównie jako procedura selekcji i wyboru pewnych „porcji treściowych” wiedzy o literaturze, które uczeń może i powinien przyswoić sobie i zrozumieć w określonej klasie szkolnej, w pewnym czasie i na pewnym poziomie psychologicznego, kulturowego i społecznego rozwoju, zgodnie z ogólnodydaktycznymi zasadami (dyrektywami) uprzystępniania, stopniowania trudności i - tak niezbędnej w każdym efektywnym nauczaniu - indywidualizacji. Psychologia rozwojowa powinna być tutaj podstawową bazą eksplanacyjną. Tak jednak nie ujmuje się tego zagadnienia lub w najlepszym razie ujmuje się je tak w sposób niepełny, a takie zdroworozsądkowe ujęcie mogłoby uzyskać przynajmniej częściową aprobatę.

Z takim „bezpośrednim” ujęciem nie możemy się jednak w całości zgodzić. Uzasadnienie krytycznego punktu widzenia wymaga rekonstrukcji społeczno-subiektywnych regulatorów omawianej tutaj praktyki badawczej w postaci pewnych przekonań i tym samym prześledzenia i uchwycenia jej współczynnika teoretyczno-metodologicznego.

W pierwszej kolejności chcielibyśmy zająć się problemem dotyczącym wiarygodności czy też prawdziwości twierdzeń naukowych. W omawianym nurcie obowiązuje kryterium dydaktycznych zgodności twierdzeń naukowych z twierdzeniami naukowymi literaturoznawczymi, nie zaś z powszechnie przyjętymi kryteriami wiedzy naukowej, do których zalicza się: wysoki stopień usystematyzowania, wysoki stopień zwartości logicznej i empirycznej, wysoki stopień intersubiektywności, wysoki stopień samokrytycyzmu i samokontroli, wysoki stopień uteoretycznienia, wysoki szczebel ogólności i wysoki poziom ścisłości. Nie wdając się w szerszą analizę wymienionych tu kryteriów, wyjaśnić możemy na ich tle - jak się zdaje - zjawisko postulowania owego „przekładu” wiedzy artystyczno-literackiej na ów nieistniejący w rzeczywistości język praktyki szkolnej. Przyjmuje się tu mianowicie takie rozumienie dydaktyki literatury, przy którym nie zakłada się z reguły możliwości wytwarzania nowej wiedzy teoretycznej, nowych twierdzeń podpadających pod wymienione kryteria, lecz sens podstawowy badań naukowych upatruje się w znanej nam procedurze przekładu. Prowadzić by to miało do wysoce instrumentalnej, bezpośrednio użytecznej, dyrektywalnej, postulowanej wiedzy. Wiedzy takiej nie wytworzono jednak, nie przypadkowo zresztą, gdyż wymagałoby to znacznego poszerzenia i zmodyfikowania współczynnika teoretyczno-metodologicznego praktyki badawczej. Zamiast wiedzy teoretycznej pojawiały się liczne „rozwiązania” praktyczne.

Można zatem stwierdzić, że omawiana orientacja naukowa zmierza do konstrukcji jakby „wtórnych” wobec twierdzeń literaturoznawczych twierdzeń dydaktycznych⁸. Logika nakazuje, by były to twierdzenia projektujące ze względu na programowy instrumentalizm dydaktyków uproszczonego literaturoznawstwa. Tymczasem cóż się dzieje? W konsekwencji przyjętych założeń konstruowane są z reguły twierdzenia opisowe dotyczące materiału nauczania i - chociaż rzadziej - na swój sposób wyjaśniające, umieszczone w analityczno-interpretacyjnych całościach wyższego rzędu, zwanych szkolnymi analizami utworów, konspektami lekcji itp.

Oto przedstawiona na schemacie „zasada” przekładu treści literaturoznawczych „na język dydaktyki” według pracy B. Chrzęstowskiej „Lektura i poetyka”:



Schemat ten opatrzony jest komentarzem, który znacznie utrudnia jego rozumienie:

„Wiedzy teoretycznej nie można przekazywać uczniom wprost: niedojrzały umysł ucznia nie ogarnie bowiem skomplikowanej struktury utworu czy pojęcia bez pomocy nauczyciela, który musi przełożyć trudne treści na język dydaktyki. Właśnie w tym celu tworzy nauczyciel strukturę lekcji, w której powinny być uwzględnione tak właściwości dzieła jak inteligencji ucznia na danym etapie rozwoju” (s. 27).

Jakież wątpliwości budzi ten schemat i to sformułowanie? Po pierwsze, rozumienie struktury dzieła. Dlaczego na przykład autorka uwzględnia system pojęć, a nie uwzględnia systemu sądów? Jak należy rozumieć system znaków lit.? Fizykalnie? Semantycznie? Czy w obu tych znaczeniach? Czy jeszcze inaczej? Dlaczego nie uwzględnia się relacji między elementami struktury? Po drugie, nie-

⁸ Wtórność tę należy rozumieć w sensie już omówionym jako bliżej nieokreślony „przekład” wiedzy literaturoznawczej na „język praktyki szkolnej”. W ujęciu tym teoretyczną podstawą twierdzenia dydaktycznego jest twierdzenie literaturoznawcze. Niekiedy są to twierdzenia identyczne, różniące się nakierowaniem na innego odbiorcę (badacza, nauczyciela, ucznia). W dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa różnych orientacji problem twierdzeń naukowych istnieje zazwyczaj jako problem „wiedzy zapożyczonej” bądź z literaturoznawstwa, bądź - w innej dominującej odmianie - z dydaktyki ogólnej lub pedagogiki.

jasne też jest rozumienie „struktury umysłu”. Ujęte w nawias „wyjaśnienie” nie może zadowolić. W żadnym bowiem przypadku struktury umysłu ucznia nie można sprowadzić do poziomu rozumienia utworu „w danym stadium rozwoju inteligencji ucznia”. Jakie są zatem składniki tej struktury?

Nie ma w tym schemacie miejsca na teorię dydaktyczną, nie ma też nawet próby wyjaśnienia, czymże ów język dydaktyki różni się od języka teorii literatury i jak on ma być dostosowany, tj. według jakich reguł, do „struktury umysłu” czy do „poziomu rozumienia w danym stadium rozwoju inteligencji ucznia”. Nasuwa się też nieodparcie fundamentalne pytanie, dlaczego wiedza teoretycznoliteracka, a nie wiedza literacka („treść” dzieła literackiego) ma być podstawą nauczania literatury? Dlaczego też uczeń nie może ujmować treści literackich w języku potocznym, języku środowiska uczniowskiego i środowiska rodzinnego, tylko ma być wdrażany - niczym badacz literatury - do posługiwania się obcym mu językiem teorii literatury? Dlaczego też ów język teorii literatury ma być „przekładany”, a nie stosowany bezpośrednio wtedy, gdy znajdzie potrzeba lepszego zrozumienia jakiegoś zjawiska literackiego w konkretnej sytuacji dydaktycznej i stosowny zrozumiały dla ucznia termin teoretycznoliteracki może to ułatwić?

Ogólna idea B. Chrzęstowskiej, jeśli trafnie ją odczytujemy, jest słuszna. Chodzi o to, by uczeń poznał „narzędzia poznania”, jakimi są terminy i pojęcia teoretycznoliterackie i umiał się nimi ze zrozumieniem posługiwać. Ta oczywista myśl została jednak w propozycji autorki zamazana i wypaczona. Dlaczego? Jeden wzgląd wydaje się tu najważniejszy. Jest to mianowicie konsekwencja odrzucenia zasady konceptualizacji w badaniach dydaktycznych jako następstwo przyjęcia metodologiczno-teoretycznej tradycji pozytywistycznej. Co najwyżej mamy tu do czynienia - odwołując się do znanych ujęć T. Persons - z próbą uwzględnienia w działaniu praktycznym pewnego kontekstu osobowościowego, występującego pod enigmatycznym pojęciem „struktury umysłu”, brak natomiast dwu istotnych kontekstów, bez uwzględnienia których nie można uprawiać badań dydaktycznych w sposób efektywny, a mianowicie: a) systemu społeczno-instytucjonalnego (ról podmiotów, uczniów i nauczycieli, pozostających w interakcjach), b) systemu kulturowego, w szczególności normatywnego i dyrektywalnego ukierunkowania działań na wartości.

Trudno także rozpoznać, czy ów schemat-związek jest wyobrażeniem przedmiotowym, związkiem wyjaśniania (na pewno nie jest przykładem wyjaśniania funkcjonalnego) czy teoretycznie pojętym związkiem przyczynowym. Raczej ten ostatni przypadek wchodzi w rachubę, zwłaszcza rozważania na temat „wzajemnego sprzężenia” lektury, działań uczniów i syntezy” (s. 206). Unikanie ref-

leksji metodologicznej, procedur prognozowania i projektowania dydaktycznego jest charakterystyczne dla wszelkich prac dydaktycznych stadium przedteoretycznego. W zasadzie autorka upomina się tylko o „wypracowanie” pojęć, w tym głównie pojęcia metody kształcenia.

„Dydaktyka literatury dopiero wtedy będzie nauką - pisze - jeśli zdoła wypracować podstawowe pojęcia. Do nich trzeba zaliczyć w pierwszym rzędzie pojęcie metody uwzględniające wskazane wyżej ogniwa komunikacji i wynikające z nich uwarunkowania: strukturę dzieła, rozwój osobowości ucznia i prawidłowości procesu dydaktycznego. Z harmonijnego powiązania tych czynników można dopiero wyprowadzić pojęcie metody kształcenia literackiego i opracować logiczną klasyfikację metod” (s. 199).

Gdyby uwaga powyższa była jednoznaczna, można byłoby stwierdzić, że B. Chrzęstowska podtrzymuje neopozytywistyczną tradycję w nauce z jej naciskiem na definiowanie pojęć i badanie logicznej struktury języka nauki.

Dydaktycy uproszczonego literaturoznawstwa na ogół przywykli - mimo licznych zapewnień o podmiotowości własnych rozwiązań - do przedmiotowego myślenia o kształceniu, traktując je jako zespół fizykalno-psychicznych zachowań nauczycieli i uczniów, a nie zachowań kulturowych. Sądzi się przy tym, że wspomniane już badania odbioru dzieł literackich przez uczniów pozwolą uchwycić prawidłowości tego odbioru, co z kolei ma ułatwić rozpoznanie i planowanie procesu dydaktycznego, w szczególności dostosowanie jego przebiegu do owych prawidłowości psychologicznych. Tego rodzaju programy badawcze, różniące się tylko szczegółami, sytuowane są w kontekście literaturoznawczej refleksji nad odbiorem dzieł literackich, tradycji fenomenologicznych (J. Grzesik, 1982) bądź różnych odmian strukturalizmu i marksizmu, niekiedy semiotyki. Raczej wyjątkowo są weryfikowane w praktyce i badaniach empirycznych zgodnych z pozytywistycznym modelem tego rodzaju badań.

W Polsce dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa korzysta najchętniej z osiągnięć strukturalizmu. Podobnie bowiem jak strukturalizm koncentruje się na doświadczeniu artystycznym i rezygnuje z penetracji estetycznego i światopoglądowego obszaru kultury literackiej. Przyjmuje się przy tym raczej nieświadomie, wbrew stanowisku F. Gonsetha i współczesnych filozofów nauki, że możliwe jest jej bezzałożeniowe uprawianie.

Szczególnie cenione jest przez przedstawicieli omawianej tu orientacji kryterium użyteczności przekonań dydaktycznych oraz kryterium weryfikacji empirycznej jako kryteria prawdy. Należy w tym miejscu przypomnieć, iż stosowanie tego pierwszego kryterium w rozpoznawaniu prawdy jest nieefektywne i kończy się - jak pisze filozof - „skrajną reletywizacją i subiektywizacją wiedzy” (M. Hempoliński, 1989, s. 561). Również to drugie kryterium, weryfikacji empirycznej, zakładające redukowalność zdania empirycznego do zdań

protokolarnych może być definitywnie rozstrzygalne tylko w stosunku do tych teorii, które nie tylko jakościowo wyjaśniają, lecz pozwalają także w sposób ilościowy przewidywać zachodzenie określonych zjawisk (J. Such, 1975). Nie ma takich teorii pedagogicznych, w tym także dydaktycznych, które nadawałyby się na teoretyczne składniki sytuacji rozstrzygających. Toteż nie tyle powinniśmy poszukiwać wiarygodności twierdzeń naukowych (kryterium prawdy), ile koncentrować się na problemach uzasadniania twierdzeń, wskazywania warunków, jakie powinny spełniać, by wejść w skład wiedzy naukowej.

Opisana wyżej sytuacja wyjaśnia w pewnym przynajmniej stopniu różnego rodzaju tautologie - wcześniej zresztą sygnalizowane - występujące w tym nurcie badawczym, na przykład mylenie „wiedzy kształcącej” (wyrażenie M. Schelera), a więc wiedzy służącej rozwojowi osoby, z innymi kategoriami wiedzy, głównie z wiedzą literaturoznawczą, charakterystyczny redukcjonizm wyrażający się w tęsknotach do zbudowania jednolitego systemu wiedzy dydaktycznej wspierającej się na literaturoznawczej teorii odbioru dzieła literackiego, mylenie teorii dydaktycznej z czynnościami dydaktycznymi, „przekładu” wiedzy literaturoznawczej na „język praktyki” z transformacją dydaktyczną czyli z praktycznymi konsekwencjami teorii.

Na koniec tego fragmentu rozważań wypada odpowiedzieć na pytanie o przyczyny społecznej akceptacji dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa⁹. Wydaje się być ona zgodna z logiką rozwoju każdej nauki, przechodzącej od stadium przedteoretycznego do stadium teoretycznego przez stadium przejściowe¹⁰. Dydaktyka literatury wyodrębniła się z literaturoznawstwa niejako za pomocą pedagogiki (dydaktyki). Wyodrębnienie to nie dla wszystkich badaczy stało się jeszcze uświadomionym faktem.

W przeszłości kształcenie literackie było przygotowaniem się do roli literata, było też rozrywką, traktowano też literaturę instrumentalnie (J. Czaplajewicz, 1979). We wszystkich tych przypadkach zdobycie kompetencji ściśle

⁹ Zagorzałym jej obrońcą jest czołowy publicysta „Polonistyki” S. Bortnowski, występujący często w mylącym kostiumie nowatora dydaktycznego. W polemikach nie przebiera on w środkach, najczęściej atakując osoby, a nie problemy. Ulubioną jego „metodą” jest wcześniejsze zniekształcenie krytykowanych poglądów, by następnie łatwiej je zaatakować.

¹⁰ Wyjaśnienie tego zjawiska zajęłoby nam zbyt wiele miejsca. Poprzestaniemy w tym miejscu na stwierdzeniu, że systematyzowana w stadium przedteoretycznym rozwoju każdej nauki wiedza potoczna jest w skali społecznej bardziej zrozumiała i łatwiej przyswajalna, bardziej też przekonywająca, gdyż stanowi bowiem „osobisty” akceptowany fragment doświadczenia społecznego każdej jednostki. Łatwiej także posługiwać się nią niż wiedzą krytyczną, zdroworoządkowo „nie przystającą” do rzeczywistości.

literackich, to znaczy głównie wiedzy o wartościach artystycznych było bądź niezbędne, bądź przydatne. Słowem omawiany tu wzorzec nauczania i uczenia się literatury odpowiadał na zapotrzebowanie społeczne. Tendencje te wzmocniła rosyjska szkoła formalna, a później strukturalizm. Sprzyjał im rozwój literaturoznawstwa polskiego w okresie powojennym. Nade wszystko jednak trudno było (i jest) zerwać z tradycją, utrwaloną w setkach podręczników i poradników, w programach nauczania, w koncepcjach badania tzw. wyników nauczania itp., w społecznej świadomości dydaktycznej. Wszelkie próby przełamania tego konserwatywnego paradygmatu kończyły się na ogół niepowodzeniem. Nie jest to sytuacja wyjątkowa.

„Gdy pewien przesąd w ciągu całych tysiącleci zapuszczał coraz mocniejsze korzenie - pisze filozof - gdy pewna koncepcja dotarła nawet do szkoły podstawowej, gdy pewne twierdzenie uznaje się za twierdzenie fundamentalne, za twierdzenie dające oparcie wielu innym, a przez swój ciężar gatunkowy aż niewzruszone - wtedy trudno oczekiwać, by argumentacja obalająca sprawiła od razu, że błąd zniknie” (F. Brentano, 1989)¹¹.

Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa była i jest dydaktyką materiału nauczania, czy - szerzej rzecz ujmując - dydaktyką treści nauczania. Przywiązywała zatem wagę w sposób „naturalny” do poznawczych celów kształcenia, celów odhumanizowanych, traktowanych pozapersonalnie. Okazuje się, że jest to zjawisko szersze.

We współczesnym świecie, pełnym zagrożeń dla istnienia gatunku ludzkiego i utraconej tożsamości człowieka (Człowiek w poszukiwaniu..., 1987) nastąpiło w naukach pedagogicznych i wspierającej się na nich praktyce odhumanizowanie teleologii wychowania. Cele wychowania zaczęto wywodzić wąsko, z „materiału nauczania, lub szeroko, z systemów światopoglądowych, ideologii, ahumanistycznych konstrukcji teoretycznych, nie kierując się racjami wynikającymi z rozpoznania sytuacji człowieka we współczesnym świecie. Często nauczyciel znał te cele, rzadziej je akceptował, a już wyjątkowo respektował w procesie dydaktycznym¹².

¹¹ Znamienne są tu wywody B. Chrzęstowskiej, Poetyka stosowana, Warszawa 1978, (s. 24): „Nie ma innej drogi unowocześnienia procesu nauczania literatury - metodyka musi czerpać ożywcze soki z dyscypliny macierzystej i należałoby ją pojmować jako konsekwentne rozwinięcie założeń literaturoznawczych, asymilowanie dorobku nauki dla potrzeb praktyki, przynajmniej w zakresie doboru treści dydaktycznych. Tak było zawsze...” „Tak było zawsze” - jest tu argumentem koronnym. Na marginesie nasuwa się pytanie, o jakie „założenia literaturoznawcze” tu chodzi?

¹² Por. badania B. Pęka l i, Model optymalny „świadomości dydaktycznej” nauczyciela polonisty, Bydgoszcz 1982. Por. także pracę: Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego, red. W. Pasterniak, Rzeszów 1970.

W dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa wprowadzano cele edukacji z wiedzy o literaturze. Nastąpiła swoista absolutyzacja celów poznawczych, sprowadzanych najczęściej do uchwytowania wartości artystycznych utworów i metod „naukowego” ich badania. U podstaw bowiem wszelkich badań w omawianym tu nurcie leży - najczęściej nieuświadomiane - przeświadczenie głębokie (termin J. Topolskiego, 1985), że podstawowym celem nauczania literatury jest kształcenie jej badaczy, tj. literaturoznawców, a nie czytelników. Jak ten cel realizowano? Świadczy o tym wypowiedź teoretyka literatury:

„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” (J. Sławiński, 1977, s. 6).

Jeden z częściej cytowanych przez dydaktyków uproszczonego literaturoznawstwa autorytetów H. R. Jauss trafnie twierdził, że „nigdy żaden tekst literacki nie został napisany po to, aby być czytany i interpretowany filologicznie” (H. R. Jauss, 1972). Szkoła podstawowa nie kształci uczonych filologów! W tym duchu W. A. Koch pisze, że „literatura będzie się może cieszyła i bardziej autentycznym, i szerszym zainteresowaniem, jeśli się zrezygnuje z przekazywania zatamizowanej literackiej uczoneości na rzecz systematycznego nauczania literatury od prostych podstaw...” (W. A. Koch, 1968, s. 62). Owa literaturoznawcza uczoneość prowadzi najczęściej do uproszczeń i „dziwaczej bezużyteczności”. Cytowany wyżej J. Sławiński pisze:

„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 [można powiedzieć „przełożone na język praktyki szkolnej” - przyp. mój W.P.] 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 - powtarzane bez końca frazesami. Ulegają zatarciu hierarchie w obrębie 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 pierwsza 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 ją 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 jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia

banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkową terminologię. Doprowadza - ośmielam się twierdzić - literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezużyteczności" (J. Sławiński, 1977, s. 6).

Taką dydaktykę, a ściślej praktykę dydaktyczną nazwaliśmy niegdyś dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa, opierając się głównie na protokołach lekcji, zbieranych przez nas osobiście i przez naszych studentów podczas tzw. ciągłych praktyk pedagogicznych od roku 1966. Około 12 tysięcy protokołów nie jest wprawdzie materiałem reprezentatywnym, ale wyraźnie wskazującym jednak, że w różnych szkołach (dysponujemy materiałami z kilku województw) i w różnych zatem warunkach z reguły panoszy się dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa. Wyrywkowe rozmowy z nauczycielami wskazują, że teoretyczne zaplecze dla takich działań dydaktycznych stanowi literaturoznawstwo. Mniej znane są podręczniki dla nauczycieli pisane w tym duchu, publicystyka S. Bortnowskiego, jak też prace bardziej ambitne.

Omawiany tu materiał empiryczny pozostaje w zgodzie z wnikliwą diagnozą S. Sławińskiego, który być może bezwiednie potwierdził nasze spostrzeżenia. Przede wszystkim zwrócił trafnie uwagę na dręczący praktykę szkolną „indukcjonizm i fenomenalizm”, metodologiczne dziedzictwo pozytywizmu. Rzeczywiście nie odróżnia się wiadomości szczegółowych od ogólnych, równie ważne są tropy stylistyczne jak i idea utworu, wartości nadestetyczne jak i szczegóły narracji itp. Tak jak w badaniach naukowych nie odróżnia się zjawisk istotnych od innych, tak w praktyce wszelkie spostrzeżenia i oparta na nich wiedza jest jednakowo ważna.

Oczywiście ani badacze analizowanego nurtu w dydaktyce, ani praktycy nie zdają sobie często sprawy z własnej „pozycji teoretycznej”. Fenomenalizm, podobnie jak psychologizm, uznający prawa psychologiczne, a ściślej odwołanie się do tych praw jako wyjaśnienia ostateczne, a także indywidualizm metodologiczny, sprawdzający przedmiotowe i podmiotowe struktury społeczne do własności ludzi, są przeświadczeniami głębokimi tkwiącymi mocno w potocznej świadomości dydaktycznej. Najbardziej jednak charakterystycznym przeświadczeniem dydaktyków uproszczonego literaturoznawstwa jest przekonanie, że nauczanie literatury służy poznaniu literatury, a nie realnych bytów, człowieka i jego zawiłych dróg ku wartościom natury. Wytwory kultury, a więc i dzieła literackie, powinny być „naszym skierowaniem do osób, czymś pośredniczącym w spotkaniu z realnymi bytami” (M. Gogacz, 1985). Oczywiście będą tym tylko wtedy, gdy je poznamy, inaczej jednak niż to proponuje dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa.

Stanowi ona - wbrew deklaracjom jej zwolenników - poważne zagrożenie dla podmiotowości ucznia. Widzi się „strukturę” jego umysłu, a nie dostrzega

się faktycznie jego człowieczeństwa. Preferuje się dydaktykę materiału nauczania, a zaniedbuje się dydaktykę wartości. W ten sposób wszystko zaczyna się rozgrywać poza prawdą o człowieku, prawdą o uczniu. Poznaje się literaturę przede wszystkim ze względu na nią samą, a nie ze względu na tzw. dobro wtórne - jak pisał F. Brentano w studium „O źródle poznania moralnego” - tzn. ze względu na specjalnie pojętą użyteczność literatury i wszelkiej sztuki w „uczłowieczeniu człowieka”. Zatracono przy tym fundamentalną perspektywę antropologiczną, jaką stwarza mocno uzasadniona konkluzja, wypowiediana między innymi przez Jana Pawła II, że człowiek tworzy kulturę, a przez nią tworzy siebie (Człowiek w poszukiwaniu..., 1987). Dzieło literackie jako jeden z wytworów kultury „uczłowiecza człowieka” także w instytucjonalnej praktyce szkolnej, a raczej powinno uczłowieczać (nie zawsze ta praktyka potrafi sprostać temu zadaniu) między innymi po to, by mógł uczeń także po ukończeniu szkoły uczestniczyć aktywnie w kulturze, a także w pewnym sensie ją współtworzyć¹³. Ważne staje się zatem nie tylko poznanie, chociaż i ono posiada - przyznajemy - dodatkową wartość wychowawczą, lecz także wynikający z tego poznania czyn.

Realizacja nadrzędnego celu wychowawczego, jaki tu wstępnie określiliśmy „uczłowieczaniem człowieka”, nie może odbywać się w okolicznościach manipulowania uczniem, jakie narzuca współczesny system szkolny. Warunkiem podstawowym jego realizacji jest natomiast porozumienie z nim i dialog jako partnerem na fundamencie przeżycia estetycznego.

Dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa, podobnie jak niektórym koncepcjom pedagogicznym i ogólnodydaktycznym, przypisujemy nie tylko „uproszczenie” merytoryczne, lecz także antropologiczne i kulturowe. Cenimy natomiast w tym nurcie, który tak silnie rozwinął się w Polsce w ostatnich latach, tendencję zbliżenia ucznia do wartości artystycznych utworów i wychowania go już przez sam akt owego zbliżenia i poznania zarazem. Do tej ostatniej wartości będziemy nawiązywać.

5. TEORETYCZNA DYDAKTYKA LITERATURY - W KRĘGU WIEDZY KRYTYCZNEJ

Poczyniliśmy dotychczas wiele uwag na temat teoretycznej dydaktyki literatury, wytwarzającej wiedzę krytyczną, przeciwstawiając ją dydaktyce stadium

¹³ Współczesna szkoła przede wszystkim „informacyjnie” przygotowuje do uczestnictwa w kulturze. Tymczasem - naszym zdaniem - już w szkole powinna ona stwarzać naturalne warunki takiego uczestnictwa, uczestnictwo to organizować. Idzie tu głównie o ekspresję jako spontaniczną wypowiedź dziecka. Miał prawdopodobnie rację H. Read mówiąc, że ekspresji nie można uczyć. Można natomiast i należy stwarzać w szkole warunki jej urzeczywistnienia.

przedteoretycznego, rejestrującej empirycznie wiedzę bezpośrednią. Jednocześnie, zgodnie z dyrektywą korespondencji istotnie korygującej, usiłowaliśmy pozytywnie nawiązać do różnych - wyżej ogólnie przedstawionych - orientacji przedteoretycznych.

W tej chwili zamierzamy podsumować w pewnym stopniu rozważania niniejszego szkicu na temat dydaktyki teoretycznej, poszerzając je jednocześnie i uzupełniając.

W sensie teoretycznym dydaktykę literatury pojmujemy - w sposób istotnie korygujący w stosunku do zastanego stanu rzeczy - jak pewną rzeczywistość myślową (semantyczną), będącą składnikiem kultury. Owa rzeczywistość myślowa, wytwór człowieka, podobnie jak inne wytwory kultury, składa się przede wszystkim z norm wskazujących na wartości światopoglądowe i wartości uchwyte praktycznie z nimi (światopoglądowymi) związane oraz z dyrektyw występujących w różnych postaciach (skrótowych, zniekształconych itp.) generujących sytuacje dydaktyczne. W tym też sensie dydaktyka jest nauką - analogicznie jak pedagogika, której jest częścią autonomiczną - o sytuacjach dydaktycznych, zwanych niekiedy układami dydaktycznymi (Lingwistyka..., 1985).

W układzie dydaktycznym znajdują się między innymi dwa odmienne przedmioty naukowego badania: nauczyciel i uczeń. Można zatem mówić o dwu dziedzinach dociekań naukowych, o dydaktyce nauczycielskiej i dydaktyce uczniowskiej. Pierwsza interesuje się normami i dyrektywami sterującymi działalnością nauczycielską (praktyką nauczania), druga - normami i dyrektywami sterującymi działalnością uczniowską (praktyką uczenia się).

Podstawowe znaczenie dla tworzenia teorii kształcenia (wychowania) literackiego ma sposób rozumienia praktyki dydaktycznej i jej powiązań z teorią. Praktyka dydaktyczna jako struktura funkcjonalna (J. Kmita, 1985) zachowuje swoją własność globalną identyczną z ciągłym odtwarzaniem-przetwarzaniem jej warunków obiektywnych, których tutaj z braku miejsca nie będziemy analizować. Pominiemy w związku z tym także skądinąd użyteczne badania determinacji funkcjonalnej. Szerzej natomiast zajmiemy się praktyką dydaktyczną jako zbiorem czynności subiektywno-racjonalnych nauczycieli i uczniów. Otóż czynności te posiadają przede wszystkim dwie właściwości:

1) są subiektywnie zorientowane na realizację uznanych (zaakceptowanych) przez podmiot wartości.

2) podejmowane są w zgodzie z subiektywną wiedzą podmiotu o tym, jak te wartości realizować.

Ujmując z tego punktu widzenia praktykę dydaktyczną (pedagogiczną) przyjmujemy, że o jej efektywności decydować będą następujące czynniki:

1) w różny sposób rozpoznane, rozumiane, akceptowane i respektowane przez nauczycieli i uczniów wartości,

2) wiedza ogólna podmiotów działających, tzn. nauczycieli i uczniów, w szczególności wiedza „technologiczna” o sposobach realizacji tych wartości. Rozpoznawanie tej wiedzy i tych preferencji nazwalibyśmy dotychczas orientacją w aktualnej sytuacji dydaktycznej (W. Pasterniak, 1977). Jest to stały i niezbędny składnik procesu dydaktycznego, optymalizujący interakcje między nauczycielem a uczniem w poznawaniu materiału nauczania. Jak zobaczymy, może mieć ona - podobnie jak inne czynności dydaktyczne - profesjonalny i nieprofesjonalny charakter, może być czynnością bezpośrednio i pośrednio podejmowaną. Podobnie też jak inne czynności dydaktyczne ma charakter kulturowy, jest strukturą humanistyczną zrelatywizowaną do przekonań dydaktycznych (pedagogicznych) respektowanych w ramach określonej wspólnoty kulturowej. W tym też sensie ma ona sens podmiotowy.

W związku z omawianymi tu właściwościami czynności dydaktycznych tak w sferze teorii, jak i praktyki wysuwają się na czoło zagadnień badawczych teoretycznej dydaktyki literatury dwa fundamentalne problemy: 1) uznawanych przez uczniów i nauczycieli wartości w różnych czasowo momentach procesu dydaktycznego (wychowawczego) 2) wiedzy nauczycieli i uczniów o sposobach realizacji tych wartości. Pozwalają one określać trafność i sprawstwo decyzji dydaktycznych, jak też stwarzają możliwości - dzięki dostarczeniu odpowiednich informacji - optymalnego ich korygowania. Decyzja jest - jak twierdzą badacze tej problematyki - zależna od antycypowanych konsekwencji działań i ich wartości, prawdopodobieństwa subiektywnego i ryzyka subiektywnie oczekiwanej użyteczności (J. Koziński, 1987).

W procesie dydaktycznym (wychowawczym) następuje „zderzenie” (konflikt wartości) wyznaczonych kulturowo pól aksjologicznych: wartości akceptowanych i respektowanych przez uczniów z wartościami akceptowanymi i respektowanymi przez nauczycieli, aksjologii z kręgu subkultury dziecięcej i młodzieżowej, modyfikowanej wpływami kulturowymi domu rodzinnego i społecznego otoczenia ucznia z aksjologią nauczycieli nie zawsze zgodną z sugestiami programu nauczania, będąca wypadkową zapożyczeń różnego rodzaju (wiedza naukowa, religia, ideologia, światopogląd „świecki”, wiedza potoczna)¹⁴. Konflikt wartości, o którym jeszcze mówić będziemy, nabiera intensywności w zetknięciu z wartościami dzieł sztuki, zwłaszcza z tzw. wartościami nadestetycznymi (por. rozdział

¹⁴ Konflikty wartości nie pojmujemy tu w sposób psychiczny, lecz aksjologiczny, kulturowy.

następny), i w dydaktycznym procesie ulegać może przemianom lub wygaszeniu tak pod wpływem praktycznych oddziaływań szkoły, sankcjonowanych zawsze światopoglądowo, jak też determinujących instytucjonalną praktykę edukacyjną działań praktyczno-edukacyjnych pozaszkolnych (wychowanie pozaszkolne) oraz własnej aktywności uczniów (samowychowanie).

Nawiązując do wcześniejszych ustaleń możemy przyjąć, że wychowanie jest kulturowym procesem, w którym kultura tworzy człowieka, a człowiek tworzy kulturę. Istotą tego procesu stanowi twórczość. To szerokie rozumienie wychowania jako twórczego procesu kulturowego pozostaje w zgodzie z tym rozumieniem kultury, które utożsamia ją z zewnętrzną i wewnętrzną twórczością człowieka¹⁵.

Wychowanie jest twórczością zmierzającą w kierunku - jak pisaliśmy - rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania norm kulturowych uznanych społecznie i sankcjonowanych światopoglądowo. Jest to (powinna być) harmonijnie połączona i wzajemnie dopełniająca się twórczość nauczycieli (pedagogika i dydaktyka nauczycielska) z twórczością uczniów (pedagogika i dydaktyka uczniowska). Owo harmonijne połączenie należy rozumieć jako interakcję opartą na wzajemnym porozumieniu, dialogu oraz wspólnej pracy¹⁶.

Wychowanie zmierza w kierunku rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania pewnych przekonań i wartości, ale proces ten jest również sterowany pewnymi przekonaniami i wartościami. Należy zatem odróżnić przekonania wdrażane w procesie twórczego wychowania od przekonań wdrażających, należących do kultury pedagogicznej.

Z przyjętego tu punktu widzenia można stwierdzić, że kultura pedagogiczna, a w jej ramach także kultura wychowania literackiego, obejmuje przekonania normatywne i dyrektywne regulujące w omówionym wyżej trybie społeczno-

¹⁵ S. S w i e ż a w s k i, Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, [w:] Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości, red. T. Styczeń, Lublin 1987. Zdajemy sobie sprawę z dyskusyjności podziału na twórczość zewnętrzną i twórczość wewnętrzną, podobnie jak dyskusyjny jest podział na doświadczenie zewnętrzne i doświadczenie wewnętrzne. Por. ujęcie tego problemu z pedagogicznego punktu widzenia w pracy S. R u c i ń s k i e g o, Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe, Warszawa 1988. Nie będziemy wnikać w te spory. Przyjmujemy wstępnie, że efektem twórczości zewnętrznej są wartości uchwytnie praktycznie, natomiast efektem twórczości wewnętrznej są wartości światopoglądowe (ostateczne).

¹⁶ Usiłujemy tu pogodzić „pedagogikę życia” reprezentowaną już przez J. J. R o u s s e a u z „pedagogiką ideałów”, której w przeszłości dał wyraz J. A. Komeński. Do tych tradycji myślowych reprezentowanych przez wielu uczonych nawiązujemy rozpatrując je przez pryzmat współczesnych teorii kultury. Moment pracy w wychowaniu zakłada pewnego rodzaju dobrowolny przymus (wychowanek podejmuje działania ze względu na ekceptowane przez niego wartości). Sztuka traktowana jest tu jako środek, a nie cel wychowania, celem tym - jak pisaliśmy - jest człowiek. Por. podobne poglądy w pracy R. G l o t o n, C. C l e r o, Twórcza aktywność dziecka, Warszawa 1976.

subiektywnym praktykę tworzenia przekazów światopoglądowych (systemów światopoglądowych), ich rozumienia, upowszechniania, respektowania i kontroli owego respektowania. Przypominamy w tym miejscu - nawiązując do wcześniejszych rozważań - że system światopoglądowy określa przekonania wskazujące wartości nadrzędne (ostateczne) pozbawione bezpośrednich implikacji dyrektywalnych wraz z powiązaniem wartości uchwytnej praktycznie, o których szerzej napiszemy w rozdziale następnym, z owymi wartościami nadrzędnymi. Prawdopodobnie wartości mają układ hierarchiczny, na co między innymi wskazują badania psychologiczne C. S. Carver, M. F. Scheier, 1981). Ujęcie to staramy się wykorzystać w rozdziale następnym konstruując swego rodzaju „drzewo celów”, przechodząc od celów nadrzędnych, najogólniejszych, do operacyjnych celów lekcji i poszczególnych czynności dydaktycznych.

Niniejsze rozważania na temat kulturowego sposobu rozumienia nauk pedagogicznych, w tym również dydaktyki literatury, pozostające w naszym mniemaniu w stosunku krytycznym do pedagogiki i dydaktyki przedteoretycznej, w tym także dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa, chcielibyśmy poszerzyć przez zwrócenie uwagi na wielokrotnie w tym szkicu wymieniane procedury rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania norm wskazujących na wartości, a także dyrektyw określających, jak te wartości realizować.

Rozpoznanie odróżniamy od rozumienia. Można niewątpliwie coś rozpoznać, np. zdanie, ale nie rozumieć jego sensu. Rozpoznawanie jest więc swego rodzaju spostrzeganiem, skonstatowaniem, że taki a taki fakt lub zjawisko (nam idzie tu głównie o zjawiska językowe) ma miejsce. Natomiast rozumienie zdania to przede wszystkim uchwycenie jego sensu, ale także rozpoznanie czy dany sąd jest prawdziwy lub fałszywy.

Z rozumieniem ściśle wiąże się akceptowanie danego sądu, czyli jego uznawanie¹⁷. Uznawanie nie zawsze łączy się z podejmowaniem decyzji zgodnej z normą. Na przykład wychowanek może uznawać normę wskazującą na powinność okazywania szacunku ludziom starszym i ułomnym, ale nie postępować tak, jak mówi norma. Nie tylko etyka, jak pisze M. Ossowska (1985) - ale także pedagogika ze swego punktu widzenia powinna szukać odpowiedzi na pytania, czemu jakaś norma służy i jak funkcjonuje w życiu społecznym. I tu pojawia się zagadnienie respektowania danej normy. Gdy jej akceptacja ogranicza się do jej uznaniowego przemyślenia, to respektowanie przejawia się tylko wtedy, gdy systematycznie postępuje się tak, jak nakazuje norma (J. Kmita, 1985).

¹⁷ Różne sposoby rozumienia tego terminu podaje W. P a t r y a s, „Uznawanie zdań”, Poznań 1987.

Możemy także mówić - tak jak w stosunku do normy - o rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu i respektowaniu określonych dyrektyw. Respektowanie określonej dyrektywy, mówiącej o tym, jak wykonać daną czynność, na przykład jak sporządzać notatki w czasie czytania książek popularnonaukowych, jak czytać dłuższe utwory literackie itp. oznacza fakt posiadania pewnej umiejętności, a nawet nawyku.

Kultura pedagogiczna, a w jej ramach kultura wychowania literackiego składa się z norm i dyrektyw prostych i złożonych. Dotyczy to zarówno norm i dyrektyw wdrażanych, jak i norm i dyrektyw wdrażających. Sposób realizacji norm i dyrektyw prostych łatwo na ogół uchwycić myślowo, co może mieć wpływ na postępowanie zgodnie z nimi. Na przykład norma nakazująca utrzymywanie książek w czystości jest łatwo rozpoznawalna, a jej realizacja w zasadzie nie sprawia większych trudności. Natomiast normy złożone, a także złożone dyrektywy - aczkolwiek te ostatnie z natury rzeczy w mniejszym stopniu (posiadają bowiem sekwencję, jak daną wartość-cel realizować) - stwarzają dodatkowe problemy typu „jak?” i „dlaczego”, by ograniczyć się do najczęściej występujących. Sensowne w takich przypadkach jest nie tylko dostarczenie uczniom odpowiedniej wiedzy „technologicznej”, stosowanie perswazji i innych sposobów przekonywania, lecz głównie podejmowanie takich zadań i uczestnictwo w takich sytuacjach, niekoniecznie „sztucznych”, tzn. stwarzanych w szkole, lecz także w miarę możliwości, autentycznych, „życiowych”, które wytwarzają możliwość i są próbą respektowania przekonań normatywnych i „ćwiczenia” zgodnie z uznanymi dyrektywami.

Nauczyciel z reguły nie uczestniczy bezpośrednio z uczniami w takich sytuacjach pozaszkolnych, wiedza o nich jest mu jednak niezbędna, by osądzić, jak uczeń także poza szkołą respektuje pewne normy, czy po prostu przyzwyczał się do ich respektowania. Zalet etycznych bowiem - idzie tu o kapitalny problem wychowawczy - nabywa się głównie dzięki przyzwyczajeniu. Ta stara prawda pedagogiczna, sformułowana między innymi przez Arystotelesa w „Etyce Nikomachejskiej” uzasadnia słuszność poglądu, który przeciwstawia się oddzielaniu szkoły od życia. Diagnostyczna wiedza o pozaszkolnym indywidualnym i społecznym życiu ucznia - właściwie wykorzystana, o czym będziemy pisać w dalszych częściach pracy - stanowi podstawową determinantę skutecznego wychowania w szkole. Szkoła głównie teoretycznie zapoznaje z określonym repertuarem przekonań normatywnych i dyrektywalnych. Są one w niej rozpoznawane, stają się zrozumiałe i są akceptowane. Natomiast respektowanie norm wskazujących na wartości, jak też dyrektyw określających sposób ich osiągnięcia, odbywa się w większym stopniu poza szkołą. Życie sprawdza i koryguje wiedzę szkolną, ale też pod

istotnymi względami ją uzupełnia. Sięgnijmy po kolejny przykład. Ogólna norma nakazująca być dobrym dla innych ludzi (jednocześnie przesłanie wielu utworów literackich), mieszcząca się w najgłębiej rozumianym humanizmie, norma złożona, nie tylko realizowana jest w szkole, raczej życie pozaszkolne pozwala częściej twórczo ją stosować, lepiej rozpoznać i zrozumieć, głębiej zaakceptować. Respektowanie jej, wyzwolone niekiedy u źródeł sennsem wielu dzieł sztuki, wymaga różnorodnej aktywności ucznia, nie tylko poznawczej. Kontakty z dziełami literackimi waloryzujące światopoglądowo w specyficzny (artystyczny) sposób „doświadczanie życiowe” pozwalają raczej tylko myślowo i emocjonalnie uchwycić świat norm i dyrektyw związanych z nadrzędną wartością dobra. Czyn zwykle może przyjść poza szkołą, spełniając się w akcie woli. Zważywszy na obecny stan badań istnieje raczej tylko nadzieja, że ta szkolna przygoda myślowa, wyrastając na podłożu przeżyć estetycznych i nadesztetycznych zaowocuje dodatnio w życiu ucznia. Nadzieja ta przyobleka się w kształt realny w przypływie informacji oczekiwanych i pożądaných ze szkolnego i pozaszkolnego środowiska społecznego. Pojawia się tu trudny problem różnicy między tym, czym jest kultura pedagogiczna, a pełnionymi przez nią szkolnymi i pozaszkolnymi funkcjami. Pojawia się też trudny problem wychowania intelektu, który mógłby dominować wśród władz poznawczych i wpływać na całe życie człowieka (M. Gogacz, 1985). Krytyczna teoria wychowania literackiego jest jeszcze i zapewne długo będzie pełna dużych znaków zapytania.

Przyjmujemy, że proces rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości jest procesem twórczym. Polega on nie tylko na przyswajaniu wiedzy, szerzej: społecznych doświadczeń artystycznych, estetycznych i nadesztetycznych oraz wiedzy ogólnej z nimi związanej, lecz także - czym się jeszcze szerzej zajmiemy - na tworzeniu. Tymczasem wstępnie zaznaczmy że jest to co najmniej twórczość dwojakiego rodzaju: 1) twórczość typu „zastosuj zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach”, 2) wyjdź „poza dostarczone informacje” (sformułowanie J. Brunera), pomyśl i zrób inaczej i więcej¹⁸.

Wychowanie literackie jest nie tylko „odbieraniem” wartości, lecz także procesem ich tworzenia. Nie idzie tu głównie o wartości ostateczne, o - jak mówił H. Rickert - „drugie królestwo”, świat wartości transcendentnych, lecz o im podporządkowane wartości mniej ogólne, „uchwytnie praktycznie”, tworzone w społecznym procesie praktyki wychowawczej. Jest to zarówno twórczość

¹⁸ Jest to zatem inne rozpoznanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie niż w przypadku norm. Ma ono charakter „technologiczny”; wartość jawi się tu w pewnym oddaleniu jako pożądaný stan rzeczy, do którego wiedzy znana, bo wyznaczona myślowo zrozumiałymi i akceptowanymi dyrektywami, droga. W przypadku nawyku owa droga myślowa ulega automatyzacji (konwencjonalizacji).

zewnątrzna, jak i wewnętrzna. Ta pierwsza to różne wytwory ucznia zewnętrzne, efekt jego pracy, ta druga to jego życie wewnętrzne¹⁹. Wzorem niektórych badaczy kultury (M. Gogacz, 1985) wyróżnić możemy obok przedmiotowego podmiotowy świat kultury, wyrażający się w życiu duchowym, w tym, co myślimy, jakie decyzje podejmujemy, czym się emocjonujemy i cieszymy, naszą wrażliwością. Ten indywidualny świat ulega nieustannym przekształceniom, kulturowo uwarunkowanym, bogaci się, zmienia i kształtuje, gdy rośnie wiara nauczycieli i uczniów w „prawdy do zrealizowania” - jak mówi J. Habermas - czyli, w przyjętym tu języku, normy wskazujące na wartości. Tak jak twórczość zewnętrzna, tak również twórczość wewnętrzna jest waloryzowana światopoglądowo, sankcjonuje światopoglądowo te dwa rodzaje twórczości we właściwy sobie sposób.

W twórczości realizuje się rozwój osobowości ludzkiej. Za N. Hartmanem odróżniamy osobowość od osoby (W. Galewicz, 1987). Osobą jest każda jednostka ludzka, osobowość posiadają tylko niektóre jednostki (K. Obuchowski, 1985). Reprezentowanie danego typu osobowości polega na twórczym respektowaniu przez daną jednostkę określonych obszarów kultury wyodrębnionych ze względu na wartości światopoglądowe. Kształceniu tak pojmowanej osobowości służy wychowanie literackie pojmowane jako symboliczno-kulturowa praktyka światopoglądowotwórcza: profesjonalna i instytucjonalna oraz nieprofesjonalna i pozainstytucjonalna. Obydwie są z sobą - jak pisaliśmy - najściślej powiązane. Ze zrozumiałych względów zajmujemy się w tej pracy przede wszystkim tą pierwszą.

6. PODSUMOWANIE

Niniejszy szkic nie jest ani wyczerpującym opisem dydaktycznej „świadomości bezpośredniej”, ani też syntetycznym przedstawieniem „wiedzy krytycznej”. Spełnienie tego zadania wymagałoby oddzielnego opracowania. Nie byłoby ono łatwe. Nauki humanistyczne i społeczne, nauki o człowieku i społeczeństwie znajdują się w chwili obecnej przeważnie w stadium przedteoretycznym. Dotyczy to także nauk najbliższej stojących - dydaktyki literatury - literaturoznawstwa i pedagogiki, w tym także dydaktyki ogólnej, co przyznają niektórzy uwrażliwieni na zagadnienia metodologiczne jej przedstawiciele (K. Kruszewski, 1987). Ten zatem najbliższy naszej dyscyplinie naukowej kontekst odkrycia i uzasadnienia, aczkolwiek przynoszący pod wieloma względami cenny materiał myślowy, nie sprzyja w pełni realizacji wymienionego tu zadania. Odwołujemy

¹⁹ Por. wyłuszczone wyżej zastrzeżenia dotyczące twórczości zewnętrznej i wewnętrznej.

się zatem - nie tylko zresztą z tego powodu - do kontekstów innych, głównie teorii i filozofii człowieka, sądząc za wieloma badaczami rzeczywistości humanistycznej, że uprawianie nauk szczegółowych w tej dziedzinie, a zwłaszcza nauk o wychowaniu człowieka staje się bezpłodne bez koniecznych odniesień do teorii kultury i filozofii.

To, co napisaliśmy w tym szkicu, traktować należy jako szkicowy za- ledwie wybór pewnych istotnych - naszym zdaniem - zagadnień wprowadzających do badań dalszych, poszerzających i uzupełniających ten ogólny i fragmentaryczny punkt widzenia w następnych rozdziałach pracy.

Orientacyjnym, szkicowym tylko ujęciem jest wyróżnienie czterech podstawowych nurtów w dydaktyce literatury. Ze względu na brak miejsca pomijamy różne stanowiska „krzyżujące się”, widoczne zarówno w pracach polskich dydaktyków literatury, jak też uczonych innych krajów: NRD, RFN, Czechosłowacji, Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Francji, Związku Radzieckiego²⁰. Stanowiska te - jak sądzymy - wspierają nasz pogląd o wychodzeniu dydaktyki literatury, nauki niesłusznie lekceważonej, a nawet nieuznawanej zwłaszcza przez niektórych literaturoznawców, ze stadium przedteoretycznego.

Odróżnienie obiektu od przedmiotu badania pozwoliło przynajmniej częściowo pokazać, jak dydaktyka literatury, będąca w naszym ujęciu teorią wychowania literackiego, wiąże się z innymi naukami o człowieku, w tym głównie z literaturoznawstwem, i czy posiada własny przedmiot badań, co pozwala jej uchodzić za autonomiczną dyscyplinę naukową z naukoznawczego punktu widzenia²¹.

Kreowanie własnego przedmiotu badań odróżnia w sposób zasadniczy dydaktykę teoretyczną od dydaktyki przedteoretycznej. Poświęcenie tym dwóm stadium rozwoju naszej dyscypliny, a także stadium trzeciemu - przejściowemu, miejsca w tym rozdziale ma nie tylko - przypuszczamy - znaczenie teoretyczne, lecz - wbrew temu co potocznie można sądzić - także ściśle praktyczne. Może między innymi ułatwić nauczycielowi krytyczne spojrzenie na jego własną praktykę dydaktyczną, na różne poradniki i podręczniki, koncepcje, program nauczania, a także na wyniki różnych badań empirycznych i badań tzw. wyników nauczania. W pewnym przynajmniej stopniu pozwala w świetle analiz „dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa”, które to zjawisko bardziej odnosi się - co pragniemy podkreślić, by uniknąć nieporozumień - w większym stopniu do praktyki

²⁰ Przegląd osiągnięć dydaktyki literatury w innych krajach - aczkolwiek niewyczerpujący - znajdzie Czytelnik w roczniku naukowym - „Dydaktyka Literatury”, który ukazuje się od roku 1976.

²¹ Szerzej na ten temat w pracy W. P a s t e r n i a k, Metodologia dydaktyki literatury, Poznań-Warszawa 1971.

edukacyjnej niż teorii²², zrozumieć różnice między tzw. „świadomością bezpośrednią” a „wiedzą krytyczną”, której to kwestii poświęciliśmy ostatnią część rozdziału. Odmienność ta, trudna do przecenienia w badaniach rozwoju teorii i podniesienia jej na wyższy poziom, polega na tym, że „wiedza krytyczna nie identyfikuje obrazu świata danego „świadomości bezpośredniej” z rzeczywistością przedmiotową, lecz traktuje go jako pewne wyobrażenie zdeterminowane odpowiednio przez okoliczności historyczno-społeczne, a więc traktuje ów obraz jako pewną rzeczywistość myślową” (J. Kmita, 1985, s. 22). W ujęciu tym - zgodnie z krytycznym nurtem w filozofii nauki - fakt jawi się jako konstrukcja teoretyczna.

LITERATURA

- A d o r n o T. W., *Dialektyka negatywna*, Warszawa 1986.
- B a b a n s k i J. K., *Problemy efektywności badań dydaktycznych*, Warszawa 1985.
- B r e n t a n o F., *O źródle poznania moralnego*, Warszawa 1987.
- C a r v e r C. S., S c h e i e r M. F., *Attention and self-regulation: a control theory approach to human behavior*, New York 1981.
- C h r z ą s t k o w s k a B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.
- C z a p l e j e w i c z E., *Wstęp do poetyki pragmatycznej*, Warszawa 1977.
- Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, red. T. Styczeń, Lublin 1987.
- G a l e w i c z W., N. Hartmann, Warszawa 1987.
- G o g a c z M., *Szkice o kulturze*, Kraków 1985.
- G r z e s i k J., *Specyficzne metody dydaktyczne dotyczące procesów poznawczych w nauczaniu literatury*, „Dydaktyka literatury”, 1982, nr 5.
- H a r t m a n n N., *Etos osobowości*, [w:] W. G a l e w i c z, N. Hartmann, Warszawa 1987.
- H e m p o l i ń s k i M., *Filozofia współczesna*, Warszawa 1989.
- H i g n e t G., *The Art of Teaching*, New York 1968.
- J a u s s H. R., *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*, „Pamiętnik Literacki”, 1972, z. 4.
- K m i t a J., *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985.

²² Dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa można traktować jako negatywną transformację dydaktyczną. Por. W. P a s t e r n i a k, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

- K o c h W. A., Kilka myśli o lingwistyczno-strukturalnym ujęciu literatury, [w:] Współczesna myśl literaturoznawcza o Republice Federalnej Niemiec, red. H. Orłowski, Warszawa 1986.
- K o z i e l s k i J., Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.
- K r u s z e w s k i K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.
- L a u s z K., Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury, Warszawa 1970.
- Lingwistyka. Glottodydaktyka. Translatoryka, red. F. Grucza, Warszawa 1985.
- N o w a k S., Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985.
- N o w a k o w s k i J., Moment sztuki w nauczaniu literatury, „Dydaktyka literatury”, 1982, nr 5.
- O b u c h o w s k i K., Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.
- O s s o w s k a M., Normy moralne, Warszawa 1985.
- P a s t e r n i a k W., Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej, Warszawa 1970.
- P a s t e r n i a k W., Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, Wrocław 1977.
- P o p p e r K. R., Logika odkrycia naukowego, Warszawa 1977.
- S ł o w i ń s k i J., Literatura w szkole: dziś i jutro, „Teksty”, 1977, nr 5-6.
- S u c h J., Problemy weryfikacji wiedzy, Warszawa 1975.
- T o p o l s k i J., Problemy przełomu antypozytywistycznego w naukach historycznych, [w:] Zagadnienia przełomu antypozytywistycznego w humanistyce red. J. Kmita, Warszawa 1978.
- T o p o l s k i J., Teoria wiedzy historycznej, Warszawa 1983.
- Zagadnienia przełomu antypozytywistycznego w humanistyce, red. J. Kmita, Warszawa 1978.
- Z a m i a r a K., Epistemologia genetyczna a pozytywizm, [w:] Zagadnienia przełomu antypozytywistycznego w humanistyce, red. J. Kmita, Warszawa 1978.

Wojciech Pasterniak, Lilla Pasterniak

LITERATURE DIDACTICS: THE "DIRECT CONSCIOUSNESS" AND THE "CRITICAL KNOWLEDGE"

Summary

The paper discusses the two basic phases of the development of literature didactics: the theoretical stage and the pre-theoretical stage.