WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZIELONA GÓRA 1990

DYDAKTYKA LITERATURY XI

Edward Biłos

UWAGI O PORÓWNYWANIU KONCEPCJI NAUCZANIA LITERATURY

Zagadnienie, które zawiera się w tytule niniejszego szkicu, należy do szerokiej problematyki analogii międzykulturowej. Kompletne ukazanie złożoności tego zagadnienia nie jest w pełni możliwe z rozmaitych względów. Ograniczymy się zatem do uwag o porównywaniu koncepcji nauczania literatury.

Pierwsza ich część zajmuje się sensem porównywania koncepcji pedagogicznych a w ich obrębie koncepcji dydaktycznych, w tych także koncepcji nauczania literatury. W drugiej części uzasadniam tezę, że płaszczyzną porównywania koncepcji nauczania literatury zarówno rodzimych, jak i narodowo odmiennych, powinna być podstawowa jednostka procesu dydaktycznego, jaką jest niewątpliwie elementarna sekwencja dydaktyczna. Wreszcie trzecia część uwag zawiera propozycję sposobu charakteryzowania wypowiedzi badawczych, rodzimych i obcych, w zakresie dydaktyki literatury, ujawniających procedury uzasadniania przez analogię międzykulturową. Chodzi tu głównie o założenia rekonstrukcji wnioskowania przez analogię międzykulturową[1].

Prezentując pierwszą część uwag należy podkreślić ogólnie, że interesujące nas porównywanie odnosi się do ustalania relacji podobieństwa (i odpo-

---

[1] W moich rozważaniach na temat analogii międzykulturowej korzystam z wielu ustaleń Z. G i e r s z e w s k i e g o, Problem analogii międzykulturowej. Z dziejów badań antropologicznych, Warszawa-Poznań 1987.

wiednio relacji różnicy, tj. relacji braku podobieństwa, negacji relacji podobieństwa) przekonań (sądów) i regulowanych owymi przekonaniami działań edukacyjnych wspólnot kulturowych. Przez działanie edukacyjne rozumiem wszelkiego rodzaju działania wdrażające jednostki ludzkie do uczestnictwa w kulturze, upowszechniające wiedzę z zakresu poszczególnych dziedzin kultury. We współczesnych społeczeństwach edukacja kulturowa ma charakter zinstytucjonalizowany i wyróżnia się w związku z tym dwa jej typy: 1) system kształcenia szkolnego oraz 2) pozaszkolną edukację kulturową zwaną w pedagogice oświatą pozaszkolną, reprezentowaną przez instytucje i placówki tzw. wielokierunkowej działalności kulturalnej, a zatem typowe placówki kulturalno-oświatowe (upowszechnianie kultury). W szkicu tym skupiam się na systemie edukacji szkolnej, ograniczając swe zainteresowania wyłącznie do koncepcji nauczania literatury.

Czynność porównywania ma określony sens, jeśli została podjęta z wyraźnie uświadamianym celem, a przy tym podmiot owej czynności mniema, że podejmując ją, cel ów osiągnie. Czynność mająca sens, która z punktu widzenia określonej wiedzy prowadzi do realizacji zamierzonego celu, nazywana jest czynnością efektywną. Natomiast czynność mającą sens, ale z punktu widzenia określonej wiedzy nie prowadzącą do realizacji zamierzonego celu, nazywamy czynnością nieefektywną (z punktu widzenia tej wiedzy).

Miano czynności kulturowej (obiektu kulturowego) nadaje J. Kmita[2] strukturze humanistycznej zrelatywizowanej do przekonań respektowanych w ramach określonej grupy ludzkiej (wspólnoty kulturowej ze względu na te przekonania).

Przekonania respektowane w ramach wspólnoty kulturowej są dwojakiego rodzaju: wartościujące (normatywne) i dyrektywalne. Przekonania wartościujące wyznaczają porządek wartościujący danej wspólnoty kulturowej, obejmujący wszystkie rozpoznawane przez nią stany rzeczy nacechowane pozytywnie lub negatywnie. W ramach każdego porządku wartości pozytywnych lub negatywnych, pozycję skrajną zajmuje wartość, która jest dla przedstawicieli danej wspólnoty stanem rzeczy godnym realizacji. Odpowiednie sposoby osiągania stanów rzeczy (wartości) godnych realizacji ustalają przekonania dyrektywalne respektowane w ramach wspólnoty kulturowej, a wyrażające jej wiedzę. Działanie ludzkie, które w określony - przez odnośne przekonania dyrektywalne - sposób prowadzi do odpowiedniej wartości (kulturowej), uznawanej na gruncie odnośnych przekonań normatywnych za godną realizacji, jest właśnie czynnością kulturową.

---

[2] J. K m i t a, Sens i konwencja, |w:| Wartość-dzieło-sens, red. J. Kmita, Warszawa 1975, s. 30-36.

Czynność kulturowa pojmowana jako struktura humanistyczna jest systemem relacyjnym, którego uniwersum oprócz wartości ją konstytuujących (zwanej sensem) obejmuje również określone „nacechowane" aksjologicznie stany rzeczy przysługujące jej poszczególnym składnikom instrumentalnym. Realizacja każdej z tych wartości jest warunkiem niezbędnym dla osiągnięcia sensu całej czynności kulturowej, natomiast łączna ich realizacja stanowi warunek wystarczający dla uzyskania tego sensu. Te istotne dla osiągnięcia sensu danej czynności kulturowej wartości nazywamy sensami jej składników instrumentalnych, a wówczas jej sens - sensem globalnym.

Charakterystyka czynności kulturowej (obiektu kulturowego), rozumianej (rozumianego) jako system relacyjny konstytuowany przez jej (jego) sens globalny, zawiera relację zachodzącą odpowiednio między elementami należącymi do jej (jego) uniwersum. Relację tę nazywamy relacją podporządkowania aksjologicznego, ponieważ „wiąże" ona odpowiednio sensy poszczególnych składników instrumentalnych z określonym sensem globalnym[3]. Opisuje ją predykat: „x jest podporządkowany aksjologicznie y-owi". W obrębie struktury humanistycznej (złożonej) relacja podporządkowania aksjologicznego „organizuje odpowiednio jej podstruktury, jak również ustala „związek" ich sensów z jej sensem globalnym.

Między określonymi czynnościami kulturowymi, realizowanymi w ramach odpowiednich zespołów czynności (obiektów) kulturowych przez przedstawicieli (dwóch) różnych kultur, zachodzi analogia wtedy i tylko wtedy, gdy poszczególne relacje podporządkowania aksjologicznego, w jakich pozostają sensy tych czynności czy nawet sensy ich określonych składników instrumentalnych do sensu globalnego odnośnego zespołu czynności (obiektów) kulturowych, zawierają się w odpowiedniej relacji podporządkowania aksjologicznego. Jej dziedzinę D_1 stanowi zbiór sensów ich składników instrumentalnych, natomiast przeciw - dziedzinę D_2 - zbiór sensów globalnych odpowiednich zespołów czynności (obiektów) kulturowych, w skład których wchodzą p o r ó w n y w a n e czynności.

Z naszkicowanego wyżej punktu widzenia można obecnie spojrzeć na prezentowane sposoby porównywania przez Bogdana Nawroczyńskiego i Wincentego Okonia idei pedagogicznych i tradycji dydaktyczno-wychowawczych różnych narodów.

Bogdan Nawroczyński stwierdza[4], że w teoriach pedagogicznych, wytwarzanych przez różne narody, można rozróżnić poglądy dwojakiego pochodzenia. Jedne

---

[3] J. G i e r s z e w s k i, op. cit., s. 32-33.

[4] B. N a w r o c z y ń s k i, Polska myśl pedagogiczna, Lwów-Warszawa 1938, s. 5-9.

z nich pochodzą z zewnątrz. Są to najczęściej idee, mające obieg światowy. Drugie mają swe źródło w charakterystycznym dla naszego narodu sposobie myślenia (zespoły przekonań, kultura). Są one odbiciem jego losów, jego warunków bytu, jego dążeń do zapewnienia sobie lepszej przyszłości, do zrealizowania po swojemu najwyższych ideałów kultury.

Jedne i drugie interesują nas, gdy zapoznajemy się z poglądami jakiegoś narodu. Pierwsze z nich są wskazówką, w jakiej mierze chłonął w siebie dorobek kulturalny świata, w jakim tempie nadążał za jego postępami. Pozwalają też zdać sobie sprawę z tego, co on sam stworzył w tej dziedzinie i w czym się okazał oryginalny.

To, że polska literatura pedagogiczna od początków swego (istnienia) powstania zasilała się z tych dwóch źródeł, to badania historyczne ujawniły dostatecznie wyraźnie. Co więcej, wykazały one, iż w tej literaturze, pomimo rozmaitości wpływów obcych, którym w różnych epokach podlegała pomimo katastrof politycznych, które przerywały na długie lata nie tylko już rozwój naszej refleksji pedagogicznej, lecz również postę całej kultury narodowej, snuły się jednak pewne myśli przewodnie.

Jak jest obecnie? Nasuwa się przypuszczenie, że i współczesna myśl pedagogiczna wytryska z tych dwu źródeł. A jeśli tak, to pragnęlibyśmy wiedzieć, zdać sobie sprawę z tego, co Polska własnego wnosi do światowej twórczości pedagogicznej, europejskiej. Jaki jest głębszy sens teorii pedagogicznych? Jaka jest ich struktura? Przy czym istnieje zasadnicza różnica między ideami pedagogicznymi a tradycjami dydaktyczno-wychowawczymi. Nie każda idea pedagogiczna stwarza tradycję dydaktyczno-wychowawczą. Tradycji tej poszukuje się w różnych dziedzinach kultury narodowej. Niewątpliwie o wiele łatwiej zachować właściwą miarę w ocenianiu dzieł ludzkich, gdy się pisze o odleglejszych epokach, niż wówczas, gdy chodzi o sprawy rozgrywające się współcześnie, a więc jeszcze nie zakończone, a przy tym dynamiczne.

Odmienny sposób porównywania idei pedagogicznych i tradycji dydaktyczno-wychowawczych prezentuje Wincenty Okoń w swym wstępnym artykule do zbiorowej pracy pt. „Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960"[5]. Ów sposób porównywania bierze przede wszystkim pod uwagę uwikłanie określonych idei pedagogicznych, w tym również dydaktycznych, w proces nauczania. Ustalanie efektywności technologicznej przekonań, które mieszczą się we wspomnianych ideach, odbywało się drogą eksperymentu pedagogicznego (dydaktycznego). Tworzenie szkół i klas eksperymentalnych zrodziło przekonanie, że eksperyment naturalny, jakim jest z

---

[5] Szkoły eksperymentalne w świcie, red. W.Okoń, Warszawa 1964, s. 5-31.

reguły eksperyment dydaktyczny, tego właśnie wymaga. Niekiedy utożsamiano szkołę eksperymentalną jako instytucję badaną i badawczą z laboratoriami typowymi dla tzw. pedagogiki eksperymentalnej. Oprócz tego znana jest organizacja badań eksperymentalnych w postaci tzw. grup równoległych oraz rotacji. Z ich zastosowaniem wiąże się podstawowa dla badań sprawa czynników stałych dla grup porównywanych. Podstawą porównywania ruchu eksperymentalnego w szkolnictwie światowym jest dla W. Okonia pojęcie wielostronnego nauczania i uczenia się określonych przedmiotów szkolnych.

Nie mniej insteresujący jest sens porównywania idei pedagogicznych i tradycji dydaktyczno-wychowawczych, które dokonywano w przeszłości. Znamienne jest pod tym względem sprawozdanie Zygmunta Samolewicza i Karola Benoniego. Kończąc uwagi nad szkołami pruskimi w porównaniu z naszymi (tj. polskimi w zaborze austriackim) stwierdzają oni, że

„nie może nas nikt posądzić o zbyt wielką pochopność do chwalenia stanu obecnego, jeżeli przy końcu otwarcie wypowiemy to przekonanie, że nasz plan naukowy (tj. plan nauczania) dla gimnazyów nie jest tak zły, jak to sądzą ludzie nie chcący głębiej w rzecz wglądnąć, że owszem mieści w sobie dużo cennych zalet i trafnych zasad pedagogicznych i dydaktycznych, które przy jakiejkolwiek reformie nie mogą być pominięte. Nie zaprzeczając przeto potrzeby znacznych reform sądzimy, iż byłoby najstosowniej w miejsce całkowitego przewrotu, który, jeżeli gdzie, to w szkole może przynieść ze sobą jak najzgubniejsze następstwa, zaprowadzić już zaraz tylko te zmiany i ulepszenia, które już duch czasu i zdobycze lat ostatnich za niezbędne uznały, już to dotychczasowa praktyka jako potrzebne wykazuje"[6].

Ten punkt widzenia na sens porównywania idei pedagogicznych i koncepcji nauczania kontynuuje Julian Ochorowicz w przedmowie do „Kształcenia młodzieży" Romana Plenkiewicza. Wyraża w niej przekonanie, że „znać ją trzeba (pedagogikę niemiecką) i cenić, jako wyraz duszy narodu, ale jednocześnie znać trzeba i pedagogikę angielską i francuską i amerykańską - a oprzeć się wyłącznie tylko na własnej. Własną rozwijajmy i doskonalmy, korzystając ze wszystkich obcych zdobyczy, nie wprost, lecz krytycznie przyjmowanych. Wtedy dopiero będziemy mogli mieć nadzieję, że środki odpowiedzą celom, a jedne i drugie: duchowi narodu"[7].

Rozwijając niejako w pewnym zakresie tę myśl J. Ochorowicza, Lucjan Zarzecki jest przekonany, że „Stan wychowania, który w danej epoce jest zawsze najlepszym probierzem stanu kultury, jest zawsze najlepszym sprawdzianem żywotności społecznej, przystosowany być winien do potrzeb narodu, do jego zadań i celów. Natomiast znajomość tego, co gdzie indziej się robi, ma stanowić inspirację do podejmowania określonych działań". Rolę taką miało spełnić według

---

[6] Z. Samolewicz i K. Benoni, Gimnazya i szkoły realne pruskie a nasze, Lwów 1871, s. 151-152.

[7] J. Ochorowicz, Przedmowa, [w:] R. Plenkiewicz, Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie, Warszawa 1899, s. 15-16.

niego „Wychowanie praktyczne" A. Pabsta[8] (dyrektora seminarium nauczycielskiego w Lipsku).

Przytoczone wyżej przekonania wiążą się ze społeczną praktyką pedagogiczną. Całokształt praktyki społecznej[9] rozpada się na szereg jej typów - od podstawowej praktyki „materialnej" (produkcji, wymiany i konsumpcji) poczynając. Jednakże w ramach hierarchizacji, jakiej podlegają poszczególne typy praktyki społecznej, w tym i także pedagogiczna, praktyka „materialna" jest stale funkcjonalnie nadrzędna. Oznacza to, że zapotrzebowania, na jakie odpowiadają „pozamaterialne" typy praktyki społecznej funkcjonalnie, zdeterminowane są bardziej lub mniej pośrednio przez zapotrzebowania, na które odpowiada praktyka „materialna". Stąd też uznawana jest ona za podstawową.

W szczególności praktyce podstawowej bezpośrednio reprodukującej warunki obiektywne praktyki społecznej (na to właśnie produkcyjne zapotrzebowanie odpowiada ona bezpośrednio) podporządkowana jest praktyka prawno-polityczna, na którą składają się działania wytwarzające odpowiednie normy prawne kontrolujące ich przestrzeganie, a wreszcie samo ich przestrzeganie. Jest ona mianowicie podporządkowana zasadniczo reprodukcji stosunków produkcji, która wymaga tego, aby stosunki owe, stosunki władania środkami produkcji wraz z określonym przez nie podziałem klasowym sankcjonowane były przez odpowiednie normy prawno-polityczne, by były strzeżone przez odpowiednie instytucje prawno-polityczne. Z podstawową praktyką społeczną powiązane są odpowiednio takie typy praktyki, jak: religijna, artystyczna, naukowa, praktyka pedagogiczna czy też praktyka komunikacji obyczajowej i językowej, czy też praktyka artystyczna. Te oraz inne typy praktyki społecznej regulowane są, w trybie społeczno-subiektywnym, przez stosowne zespoły przekonań normatywno-dyrektywalnych. Znaczy to, że poszczególne czynności subiektywno-racjonalne, wchodząc w skład odnośnych typów praktyki społecznej, podejmowane są przy powszechnym respektowaniu owych przekonań. Każdy taki zespół przekonań, nazywany formą świadomości społecznej, zdeterminowany jest funkcjonalnie tym właśnie, że spełnia rolę społeczno-subiektywnego regulatora danego typu praktyki społecznej. Pośrednio jest więc zdeterminowany funkcjonalnie rodzajem zapotrzebowań, na jakie odpowiada regulowany przezeń typ praktyki.

W obrębie niekompletnie tu scharakteryzowanych typów praktyki społecznej, regulowanych w trybie społeczno-subiektywnym przez kulturę lokalizujemy

---

[8] L. Z a r z e c k i, Przedmowa, [w:] A. P a b s t, Wychowanie praktyczne, przekł. E. Piltz, Warszawa b.r., s. III-IV.

[9] J. K m i t a, Kultura i poznanie, Warszawa 1985, s. 9-38; t e n ż e, O kulturze symbolicznej, Warszawa 1982, s. 19-63.

społeczną praktykę pedagogiczną[10]. Jej funkcją obiektywną jest wdrażanie wychowanków do uczestnictwa w kulturze, zaś nadrzędną wartością celem owej praktyki jest posiadanie przez wychowanków zespołów cech, które składają się na wybrany typ osobowości. Reprezentować dany typ tak czy inaczej pojętej osobowości, to znaczy respektować określone obszary kultury wyodrębnione pod względem merytorycznym, pod względem rodzaju realizowanych wartości światopoglądowych i dziedzinowych (dziedziny kultury). Przy czym przez kulturę rozumiemy ponadindywidualną rzeczywistość myślową, złożoną z przekonań normatywnych i dyrektywalnych respektowanych indywidualnie w skali powszechnej, ale niekoniecznie indywidualnie uświadamianych[11]. Istnieją zatem również powiązania między kulturą narodową i kulturą pedagogiczną. Wynikają one stąd, że praktyka polityczno-prawna może być subiektywnie regulowana (osobno, łącznie czy w pewnych kombinacjach) świadomością klasową, a w przypadku gdy reprezentuje ona aktualne zapotrzebowania ogólnospołeczne świadomością narodową, która posiada cechę „słuszności historycznej". Świadomość narodowa jako świadomość zasadniczo ogólnospołeczna eksponuje, szczególnie w swoim fragmencie normatywno-światopoglądowym, c i ą g ł o ś ć d z i e j o w ą, tradycję danego społeczeństwa, zwłaszcza w zakresie pewnych efektów gospodarczych i politycznych na skalę całokształtu praktyki społecznej, często określone specyficznie dla dziedzin symboliczno-kulturowych (np. kultury obyczajowej, religijnej, artystyczno-estetycznej, pedagogicznej czy naukowej) danego społeczeństwa. Odrębnego omówienia wymagałby wariant socjalistyczny świadomości narodowej. Zagadnienie to jednak wykracza znacznie poza problematykę założoną w tym szkicu. W każdym bądź razie socjalistyczna świadomość narodowa charakteryzuje się integrowaniem świadomości narodowej lub świadomości narodowych[12]. Zagadnienie świadomości narodowej w naszym przypadku, jest istotne przynajmniej z trzech zasadniczych względów, a mianowicie: 1) społeczna praktyka pedagogiczna jest ściśle związana z praktyką polityczną, 2) dydaktyka literatury łączy się mocno ze świadomością narodową (kulturą narodową), 3) idea pełniejszego zrozumienia między narodami różnych krajów i współpracy międzynarodowej reprezentująca kierunek pedagogicznych

---

[10] T e n ż e, Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych, |w:| Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą, red. J. Kmita, Warszawa-Poznań 1982, s. 21-24.

[11] T e n ż e, Kultura i ..., s. 20-28.

[12] W. K o t, Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii, cz. 1, Poznań 1980, s. 83-84, S. O s s o w s k i, O ojczyźnie i narodzie, Warszawa 1984, s. 10-11, 54; K. L i b e l t, Wybór pism pomniejszych, cz. 3 - O miłości ojczyzny, Warszawa 1909, s. 55-67.

poczynań jest, jak słusznie zauważył W. Okoń[13], ideą par excelence polityczną. Jak z tego można sądzić porównywanie idei pedagogicznych i tradycji dydaktyczno-wychowawczych czy też, gdy chodzi o nasz przypadek, koncepcji nauczania literatury może mieć sens polityczny bądź sens pedagogiczny, w tym również dydaktyczny. W obu typach praktyki społecznej chodzi głównie o potencjalną efektywność technologiczną danego sądu lub grupy sądów (przekonań).

Przez potencjalną efektywność technologiczną danego sądu lub danej grupy sądów rozumiemy tutaj taką ich własność, która polega bądź na tym, że odnośny sąd (lub grupa sądów) implikuje sądy dyrektywalne-instruujące, że określone czynności uchwytne praktycznie dają ściśle określone efekty, bądź na tym, że odnośny sąd (grupa sądów) spełniają rolę niezbędnego składnika przesłanek implikujących wyżej wskazane sądy dyrektywalne[14]. Nie można przy tym zapomnieć faktu, że sensy owych czynności (efektów) zawierają się w odpowiedniej relacji podporządkowania aksjologicznego. I tym stwierdzeniem można zakończyć pierwszą część uwag.

Przedstawiając drugą część uwag zwrócić należy uwagę na fakt już przez nas podkreślany, a mianowicie że nauczanie szkolne jest instytucjonalnym wdrażaniem jednostek ludzkich (uczniów) do uczestnictwa w kulturze. Jeśli zatem przyjmiemy, że nauczanie w ogóle jest wdrażaniem owych jednostek do uczestnictwa w kulturze, to różne sposoby tego uczestnictwa, a w tym osobliwy wariant, jakim jest niewątpliwie samo wdrażanie, są w zasadzie niczym innym, jak realizowaniem przez wspomniane jednostki rozmaicie wyspecjalizowanych merytorycznie typów czynności kulturowych złożonych s e k w e n c y j n i e[15]. Mówiąc zaś

---

[13] Szkoły eksperymentalne..., s. 31.

[14] J. K m i t a, Dynamika rozwoju nauki a typy dyscyplin naukowych", „Zagadnienia Naukoznawstwa", 1987, z. 1, s. 7-10.

[15] Pojęciem „sekwencji" posługują się badacze w różnych dyscyplinach naukowych. Por. m.in.: sekwencja jako postać schematu wnioskowania w ujęciu logicznym G. Gentzena (Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki, red. W. Marciszewski, Warszawa 1987, s. 74-77), sekwencja jako ciąg stanów psychicznych (C. H. C o o m b s,, R. M. D a w e s, A. T v e r s k y, Wprowadzenie do psychologii matematycznej, Warszawa 1977, s. 327 -360) w ujęciu psychologicznym, sekwencja jako ciąg wypowiedzeń powiązanych strukturalnie w ujęciu psycholingwistycznym (M. S m o c z y ń s k a, Analiza strukturalna i funkcjonalna wypowiedzeń w mowie dzieci w wieku 1,6-2,0, [w:] Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej, red. I. Kurcz, Wrocław 1983, s. 201-215), sekwencja jako „cykl nauczania" w funkcjonalnej analizie uczestnictwa A. Bellacka w ujęciu psychologii społecznej (A. J a n o w s k i, Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Wrocław 1980, s. 114-131), sekwencja jako struktura cykliczna rozwiązywania problemu (J. L i n h a r t, Proces i struktura uczenia się ludzi, Warszawa 1972, s. 391-393) w ujęciu psychologicznym procesu uczenia się jednostek ludzkich oraz sekwencja jako postępowanie badawcze (T. M a r e k, C. N o w o r o l, Analiza sekwencyjna w badaniach empirycznych, Warszawa 1987).

o sposobie złożenia sekwencyjnego czy nawet składania danej czynności kulturowej mamy tym samym na uwadze reguły tworzenia ściśle określonego stopnia jej niezbędnej złożoności ze względu na przyporządkowanie temu i tylko temu typowi czynności specyficznego sensu merytorycznego (preferowanego efektu, pożądanej wartości). Przypomnimy tu, że czynność ma swoisty sens, jeśli została podjęta (wykonana) z wyraźnie uświadamianym celem, a przy tym podmiot (nauczyciel) mniema, że podejmując ją, cel swój osiągnie.

Jednym z typów złożonych sekwencyjnie czynności kulturowych jest oczywiście czynność dydaktyczna, którą nazywamy tu krótko sekwencją dydaktyczną. S e k w e n c j a d y d a k t y c z n a jest to, najogólniej rzecz ujmując, złożona, formalnie dająca się powtarzać (ponawiać) czynność subiektywno-racjonalna podjęta (wykonana) przez nauczyciela (i w pewnym zakresie przez ucznia lub uczniów) ze względu na określony jej sens dydaktyczny. Sensem czynności dydaktycznej jest wdrażanie ucznia (uczniów) do respektowania wyznaczonych przez nauczyciela pewnych przekonań (sądów) kulturowych. Rozróżniamy dwojakiego rodzaju sekwencję dydaktyczną: elementarną i podstawową.

Gdy chodzi o elementarną sekwencję dydaktyczną, to jej konstytutywnymi składnikami są: 1) wskazywanie uczniom przez nauczyciela przekonań (sądów) kulturowych i regulowanych tymi sądami działań (czynności), 2) wzywanie ucznia przez nauczyciela do podjęcia (wykonania) przez tegoż ucznia pewnych działań zgodnie ze wskazanymi uprzednio przekonaniami (sądami) normatywno-dyrektywalnymi, 3) sprawdzanie, przeważnie przez pytania i odpowiedzi, stopnia zautonomizowania przez ucznia wskazanych przekonań i działań oraz 4) promowanie limitowane sukcesywnie przez nauczyciela, w postaci osobliwych konstatacji stopniowego usamodzielniania się ucznia (uczniów). W dalszych uwagach wspomniane cztery konstytutywne składniki elementarnej sekwencji dydaktycznej oznaczamy w skrócie terminami: 1) wskazywania, 2) wzywania, 3) sprawdzania i 4) konstatowania (uznawania) dydaktycznego. Natomiast w potocznym języku dydaktycznym nazywane są zazwyczaj odpowiednio: 1) informacjami (wiadomościami), 2) poleceniami, 3) pytaniami (i odpowiedziami) oraz 4) aprobatą (lub dezaprobatą)

Nasze pojęcie „sekwencji dydaktycznej" różni się w sposób zasadniczy od podanych wyżej jego ujęć. Do prezentowanego w niniejszym szkicu ujęcia sekwencji dydaktycznej doszliśmy na podstawie gruntownej analizy materiału empirycznego, utrwalonych na taśmie magnetofonowej (także filmowej) rozmów dydaktycznych z dziesiątków lekcji, prowadzonych przez różnych nauczycieli rozmaitych przedmiotów szkolnych (w tym szczególnie z języka polskiego i literatury) i na różnych poziomach instytucjonalnego nauczania - od przedszkola do szkoły wyższej włącznie.

wypowiedzi ucznia. Oto przykład opisanej sekwencji dydaktycznej[16]

III N.: /12/ Proszę bardzo. /13/ Przechodzimy do lekcji. /14/ Przypomnimy sobie, /15/ które części zdania zajmują naczelne miejsce w budowie zdania? /16/ Proszę Ania (uczennica podnosi się). /17/ Ale proszę. /18/ Może siedź. /19/ Nie podnoś się! U.: /20/ Naczelne miejsce w budowie zdania zajmuje podmiot i orzeczenie. N.: /21/ Dziękuję.

XXIII N.: /119/ Ale tu koleżanka powiedziała nam o bitwach, o walkach. /120/ No i teraz chciałabym, /121/ żebyście mi powiedzieli - szczególnie chłopcy niech się zastanowią - /122/, jak dawniej przebiegały bitwy, walki? /123/ No proszę. U.: /124/ Rycerze jeździli na koniach. Nie mieli tak jak teraz karabinów, tylko miecze, szable, N.: /125/ Tak.

W III elementarnej sekwencji dydaktycznej konstytutywnymi jej składnikami są: a) wskazywanie: „krok" 13 i 14, b) wzywanie: krok 12, 16, 17 i 18, c) sprawdzanie: krok 15 i 20, d) konstatowanie dydaktyczne: krok 21. W sekwencji XXIII wziętej z innej rozmowy dydaktycznej konstytutywnymi składnikami są odpowiednio: a) wskazywanie: krok 119, b) wzywanie: krok 120, 121, i 123, c) sprawdzanie: kroki 122 i 124 oraz d) konstatowanie (uznawanie) dydaktyczne: krok 125.

Podane przykłady elementarnych sekwencji dydaktycznych narzucają konieczność podkreślenia co najmniej trzech istotnych cech, które są znamienne dla tego rodzaju sekwencji, a mianowicie: 1) generatywności, 2) subiektywnej racjonalności i 3) relacji podporządkowania aksjologicznego, wiążącej sensy poszczególnych składników instrumentalnych (tzn. konstytutywnych składników sekwencji) z sensem globalnym określonej sekwencji.

Nie angażując się w bardziej szczegółowe dociekania, można powiedzieć ogólnie, że generatywność dydaktyczna polega na wytwarzaniu za pomocą niewielkiej i skończonej liczby przekonań normatywnych i dyrektywalnych, inaczej reguł dydaktycznych (a ściślej: składników konstytutywnych elementarnej sekwencji dydaktycznej), nieograniczonej liczby owych sekwencji dydaktycznych. Przy okazji należy dodać, że w normatywno-dyrektywalny system przekonań dydaktycznych wchodzą trzy normy dydaktyczne i cztery podane już wyżej reguły dydaktyczne. Tymi normami są: norma identyfikacji przekonań i działań, b) norma intersubiek-

---

[16] Poszczególne przykłady sekwencji dydaktycznej pochodzą z utrwalonych na taśmie magnetofonowej:

1) lekcji języka polskiego w kl. V szkoły podstawowej w Piotrkowie Trybunalskim na temat: „Poznajemy nowe określenie - przydawkę", przeprowadzonej przez nauczycielkę o 16-letnim stażu pracy dydaktyczno-wychowawczej w dniu 10.04.1987r.;

2) lekcji języka polskiego w kl.IV Szkoły Podstawowej Nr 44 im. L. Kruczkowskiego w Częstochowie na temat: „Losy wojenne chłopa i króla na podstawie wiersza M. Konopnickiej, A jak poszedł król na wojnę..." przez studentkę III roku filologii polskiej studiów dziennych WSP w Częstochowie. Była to pierwsza w jej życiu i przez nią prowadzona lekcja próbna w ramach ćwiczeń z dydaktyki języka polskiego i literatury w dniu 24.o4.1986 r.

tywizacji tychże przekonań i działań (czyli norma podobnej identyfikacji przekonań i czynności przez dwie i więcej jednostek ludzkich) oraz c) norma autonomizacji tychże przekonań przez poszczególnych uczniów.

Co się zaś tyczy subiektywnej racjonalności, to trzeba zauważyć fakt, że: gdy wiedza (zespół przekonań) nauczyciela jako podmiotu, realizatora sekwencji dydaktycznej jest dostatecznie zbliżona do wiedzy, jaką przypisujemy mu, traktując go idealizująco jako realizatora w pełni racjonalnego, gdy ponadto wiedza ta jest dostatecznie adekwatna, tzn. zgodna z faktycznym stanem rzeczy (czyli proces dydaktyczny jest dokładnie poznany - tzw. „sytuacje dydaktyczne" rozpoznane), zaś odpowiednia różnica między idealną sekwencją podjętą a sekwencją zrealizowaną jest niewielka. Zakładana idealizująco sekwencja powinna być wykonana po prostu w czterech „posunięciach", czy, inaczej mówiąc, w czterech „krokach dydaktycznych" (tzn. przez wskazanie, wezwanie, sprawdzenie i uznanie (skonstatowanie) dydaktyczne. W rzeczywistości jednak odnośne różnice przybierają większy rozmiar, co znajduje swoje odzwierciedlenie w przekraczającej, zakładaną idealizacyjnie, liczbę „kroków dydaktycznych". Niektóre z konstytutywnych składników sekwencji są zwielokrotnione. Powodów owega zwielokrotnienia jest wiele.

Trzecią znamienną cechą elementarnej sekwencji dydaktycznej jest jej relacyjność. Sekwencja dydaktyczna pojmowana jako struktura humanistyczna (tj. zrelatywizowana do odpowiednich przekonań normatywnych i dyrektywalnych) jest systemem relacyjnym, którego uniwersum oprócz wartości ją konstytuujących (zwanej sensem) obejmuje również określone „nacechowane" aksjologicznie stany rzeczy przysługujące jej poszczególnym składnikom instrumentalnym (składnikom konstytutywnym). Realizacja każdej z tych wartości jest warunkiem niezbędnym dla osiągnięcia sensu całej sekwencji jało złożonej czynności kulturowej w specyficzny (bo sekwencyjny) sposób wykonywanej. Natomiast łączna ich realizacja stanowi warunek wystarczający dla uzyskania tego sensu (sensu dydaktycznego). Te istotne dla osiągnięcia sensu danej sekwencji dydaktycznej wartości nazwano już wcześniej sensami jej składników instrumentalnych (składników konstytutywnych), a wówczas jej sens - sensem globalnym. Charakterystyka sekwencji dydaktycznej, rozumianej jako system relacyjny, konstytuowany przez jej sens globalny, zawiera relację zachodzącą odpowiednio między (elementami) składnikami należącymi do jej (jego, tzn. obiektu kulturowego) uniwersum. Relację tę nazywamy relacją podpoprządkowania aksjologicznego sekwencji dydaktycznej, ponieważ „wiąże" ona odpowiednio sensy poszczególnych składników instrumentalnych (składników konstytutywnych) z określonym, tzn. globalnym sensem dydaktycznym. Zespoły przekonań wartościujących (normatywnych) w danej wspólno-

cie kulturowej wyznaczają bowiem określone wartości kulturowe, będące odpowiednimi podrelacjami jej porządku wartościującego. Przekonania normatywne ustalają wartości godne realizacji.

Podkreślając uwagę, że pytanie[17] stanowi trzon każdej elementarnej sekwencji dydaktycznej, musimy uzupełnić ją zastrzeżeniem takim, które stwierdza, iż w owej sekwencji występują zasadniczo dwie kategorie pytań: 1) paralelnych, które nie są konieczne w nauczaniu i 2) sukcesywnych, które są niezbędne dla przebiegu procesu dydaktycznego. Stąd też mówimy o dwojakim usekwencyjnianiu pytań. Paralelny sposób usekwencyjniania pytań stosowany jest przez nauczyciela w przypadkach ograniczania lub rozszerzania zakresu niewiadomej pierwszego z postawionych w danej sekwencji pytania. Natomiast drugi, sukcesywny, sposób usekwencyjniania pytań polega wyłącznie na szeregu tworzonym tylko z tej liczby pytań, na które odpowiedzi ucznia (uczniów) stanowią podstawę dla formułowania konstatacji (uznawania, promowania) dydadaktycznych nauczyciela. Konstatacje te stanowią granicę między poszczególnymi sekwencjami dydaktycznymi. Konstatacja dydaktyczna (uznanie) nauczyciela stwierdza (uznaje) stan rzeczy na podstawie wartości (efektu) odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela i wyraża jednocześnie przekonanie tegoż nauczyciela o tym, że stan rzeczy stwierdzany w konstatacji dydaktycznej zachodzi. Tym samym konstatacja dydaktyczna „zamyka", wyznacza granicę każdej z elementarnych sekwencji dydaktycznych, przy czym konstatacje dydaktyczne przybierają postać niewerbalną (np. w postaci przemilczenia) lub werbalną w formie stwierdzenia „tak", „nie", „dobrze" itp. Dlatego też fakt sukcesywnego usekwencyjniania pytań daje podstawy do sądzenia, że owo usekwencyjnianie „kształtuje" w pewien sposób każdą rozmowę dydaktyczną, jaką jest wypełniona każda jednostka lekcyjna. Rozmowę dydaktyczną wypełniającą lekcję nazywamy podstawową sekwencją dydaktyczną.

Ta o wyższym stopniu złożoności podstawowa sekwencja dydaktyczna (rozmowa dydaktyczna) składa się przeważnie z kilkudziesięciu (około 90 do 180) elementarnych sekwencji dydaktycznych i takiej samej liczby pytań sukcesywnych.

Rezygnując z omówienia konstytutywnych składników podstawowej sekwencji dydaktycznej (rozmowy dydaktycznej) zwrócimy uwagę tylko na ten z jej składników, który stanowi właściwą jej podstawę, a mianowicie na interrogację dydaktyczną. Interrogacją dydaktyczną nazywamy system usekwencyjnionych sukcesywnie

---

17 Sformułowane przeze mnie pojęcie pytania dydaktycznego prezentowałem wielokrotnie w wygłaszanych referatach, m.in. w referacie pt. „Uwagi o badaniu pytań polszczyzny mówionej", który był wygłoszony na posiedzeniu Opolskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk II Wydziału Języka i Literatury w dniu 24.11.1987 r. Fragment tego referatu oddano do druku w „Sprawozdaniach" wymienionego Towarzystwa.

pytań w przeprowadzonej, przez nauczyciela Y w przedziale czasu t (tj. 45 min.) rozmowie dydaktycznej (czyli w podstawowej sekwencji dydaktycznej). W podobny formalnie sposób określimy respondację dydaktyczną. Jest nią system skonstatowanych przez nauczyciela określonych odpowiedzi ucznia (uczniów) na usekwencyjnione sukcesywnie pytania w przeprowadzonej, przez nauczyciela Y w przedziale czasu t, rozmowie dydaktycznej (podstawowej sekwencji dydaktycznej). Rozmowa dydaktyczna (podstawowa sekwencja dydaktyczna) zawiera z reguły konstatacje apodyktyczne, ponieważ nauczyciel musi wskazać uczniom te i tylko te przekonania i regulowane nimi czynności, postawić ściśle określone pytania, musi skonstatować daną wypowiedź ucznia. Dlatego też w innych typach kulturowych rozmowy (np. polityczna, obyczajowa, potoczna, naukowa itp.) występują inne rodzaje konstatacji konwersacyjnych.

Tak więc z przedstawionego punktu widzenia daje się wyróżnić z kolei dwa zasadnicze standardy wdrażania ucznia do uczestnictwa w kulturze (w tym również w kulturze językowej oraz kulturze literackiej): 1) wdrażanie uzależniające ucznia od nauczyciela i 2) wdrażanie usamodzielniające ucznia. W przypadku pierwszym uzależnienie to jest dwojakie: a) formalne - od nauczyciela i b) merytoryczne - od stopnia opanowania przez ucznia określonych umiejętności kulturowych. Przypadek drugi jest w gruncie rzeczy odwrotnością przypadku pierwszego. Uniezależnienie się merytoryczne ucznia od nauczyciela postępuje w miarę podnoszenia się poziomu kompetencji kulturowej ucznia. Wobec tego przekonania normatywno-dyrektywalne związane z wdrażaniem jednostek ludzkich (uczniów) do uczestnictwa w kulturze należy podzielić też na przekonania: 1) wdrażające i 2) wdrażane oraz 3) sądy ucznia (uczniów) o nabywaniu określonych przekonań i regulowanych nimi działań i 4) przekonania i regulowane nimi działania nabywane przez ucznia (uczniów). Zagadnienia te wymagają odrębnego omówienia, którego tu ze względu na ograniczoność miejsca musimy zaniechać.

Interesujące nas wdrażanie uczniów do respektowania przekonań łączy w osobliwy sposób dwie charakterystyki uczestnictwa w kulturze: psychologiczną i kulturoznawczą[18]. Gdy chodzi o drugą (charakterystykę kulturoznawczą), to wiąże się ona z przedmiotem uczestnictwa, do którego nauczyciel wdraża swoich uczniów, a więc do respektowania (akceptowania) danych co do treści przekonań normatywno-dyrektywalnych, a które należą do określonej dziedziny kultury (artystycznej, naukowej itp.) Natomiast w przypadku pierwszej (charakterystyki

---

[18] K. Z a m i a r a, Przekonanie i działenie, „Kultura i Społeczeństwo", 1983, nr 3.

psychologicznej) wchodzi w grę uzależnienie pewnych cech uczestnictwa (dokładniej: wdrażania do uczestnictwa) od psychologicznych własności podmiotów tego uczestnictwa. Zestawianie obu tych charakterystyk jest praktycznie możliwe w obrębie elementarnej sekwencji dydaktycznej.

Biorąc pod uwagę podział przekonań normatywno-dyrektywalnych, związanych z wdrażaniem uczniów do uczestnictwa w kulturze oraz owe dwie charakterystyki tegoż uczestnictwa (kulturoznawczą i psychologiczną) można dokonać podstawowej klasyfikacji koncepcji (teorii) nauczania literatury, zgodnej zresztą z pewnymi sugestiami UNESCO w tym zakresie. W świetle tej klasyfikacji można rozróżnić sześć zasadniczych koncepcji (teorii) nauczania literatury: 1) koncepcje (teorie) nauczania literatury skoncentrowane na treściach nauczania, 2) koncepcje skoncentrowane na czynnościach (procesach) dydaktycznych, 3) koncepcje skoncentrowane na uczeniu się, 4) koncepcje nauczania skoncentrowane na stosunkach interpersonalnych (szczególnie nauczyciel-uczeń), 5) koncepcje nauczania systemowe (a więc uwzględniające pozytywne cechy wymienionych już koncepcji nauczania) oraz 6) społeczno-regulacyjne koncepcje nauczania literatury, które nawiązują do podanych wyżej koncepcji pozytywnie, ale logicznie są z nimi porównywalne. Omówienie tych koncepcji nauczania literatury zajęłoby sporo miejsca i dlatego przekraczałoby znacznie ramy niniejszego szkicu. Nie sposób tu go omówić. Niemniej jednak wprowadzone tu pojęcie elementarnej i podstawowej sekwencji dydaktycznej oraz wskazana wyżej klasyfikacja koncepcji nauczania literatury pozwala na efektywne porównywanie zarówno rodzimych koncepcji nauczania tego przedmiotu, jak i obcych koncepcji nauczania literatury z koncepcjami rodzimymi nauczania interesującego nas przedmiotu, ze szczególnym uwzględnieniem owych koncepcji w ich empirycznej postaci, a także ich synchronicznym oraz diachronicznym ujęciu. Tak sformułowana konkluzja zamyka drugą część przedstawionych uwag o porównywaniu koncepcji nauczania literatury w szkole, otwierając tym samym możliwość przejścia do zapowiedzianych we wstępie niniejszego szkicu ich trzeciej a zarazem ostatniej części.

Przystępując do trzeciej części uwag, trzeba wyraźnie podkreślić to, że problem analogii międzykulturowej należy do podstawowych zagadnień antropologii kulturowej (etnologii) od początku jej istnienia jako dyscypliny naukowej[19]. Każda kolejna orientacja w jej obrębie odmiennie go artykułuje teoretycznie i odmiennie rozwiązuje go praktycznie. Procedury badawcze są praktyczną realizacją metody określanej powszechnie na terenie antropologii kulturowej

---

[19] Z. G i e r s z e w s k i, op. cit., s. 8-13.

(etnologii) mianem metody porównawczej. Metoda ta uważana jest za podstawową metodę uprawiania badań nad kulturami społeczeństw pozaeuropejskich przez przedstawicieli różnych orientacji funkcjonujących w obrębie tych badań. Różnice w pojmowaniu analogii międzykulturowej, a które wyrażają się w ujęciach metody porównawczej, są przejawem różnic zachodzących między koncepcjami tej analogii rzeczywiście zakładanymi w obrębie określonych badań. Chodzi zatem o sposoby przeprowadzania wnioskowań przez analogię w ramach wspomnianej metody porównawczej.

Jak można przypuszczać mam na uwadze wnioskowanie przez analogię o cechach podobnych (różnych) dwu i więcej danych wspólnot kulturowych oraz ujmowanie podobieństw (i różnic) między nimi. Do takich wspólnot należą także wspólnoty narodowe. Interesują mnie zatem podobieństwa (i różnice) w kulturze tych wspólnot narodowych tylko w jednym bardzo wąskim aspekcie, a mianowicie w koncepcjach nauczania literatury. W ten też sposób rozumiem analogię międzykulturową w dydaktyce literatury, która znajduje swe urzeczywistnienie w specyficznym dla tego rodzaju analogii metodzie porównywania koncepcji nauczania literatury. Odbiegam tym samym od antropologicznych ujęć analogii międzykulturowej, choć nie wykluczone są nawiązania do nich w pewnych szczególnych przypadkach, choćby takich jak nawiązywanie do uzasadnień tezy, że język charakteryzuje się wyjątkowym usytuowaniem w ramach całokształtu kultury, zdając sobie przy tym sprawę z tego, że język jest tworzywem utworów literackich, jest „materią" literatury.

Co się tyczy samej analogii, to począwszy od poł. XIX w. w logice analogia rozumiana jest jako podobieństwo (a nie równość) relacji między elementami dwóch różnych obiektów. Współcześnie w logice analogia rozumiana jest powszechnie jako związek, którego istotą jest podobieństwo relacji zachodzących między elementami obiektów. Występujące we współczesnej filozofii nauki koncepcje wnioskowania przez analogię uwikłane są w znaną kontrowersję między indukcjonizmem a dedukcjonizmem, której różne rozwiązania nie zyskały powszechnej akceptacji wśród metodologów[20]. W kontrowersję tę uwikłane są przede wszystkim trzy najbardziej rozpowszechnione ujęcia wnioskowania przez analogię: a) koncepcja indukcyjno-dedukacyjna, 2) koncepcja indukcyjna i 3) koncepcja J. S. Milla. Pozytywnym rozwiązaniem owej kontrowersji jest ujmowanie wnioskowania przez analogię jako procedurę sprawdzania hipotezy. Jeżeli więc przyjmiemy, że wnioskowanie przez analogię stanowi szczególny przypadek sprawdzania

---

[20] Ibid., s. 12-13.

hipotezy, to zyskujemy prawo do metodologicznej analizy tego wnioskowania jako postępowania prawomocnego bez wikłania się we wspomniane już kontrowersje epistemologiczne. Niemniej jednak różnice te ujawniają się w stanowiskach wobec metody uzasadniania.

W badaniach empirycznych podstawową formą kontroli zdań syntetycznych proponowanych na twierdzenia naukowe jest procedura sprawdzania hipotez (statystycznych bądź niestatystycznych). Oba te rodzaje hipotez sprawdzane są na gruncie określonej wiedzy W danej dyscypliny empirycznej (badań empirycznych) na podstawie ewidencji uzasadniającej, którą stanowią zdania obserwacyjne bądź też zdania teoretyczne (związane z tymi badaniami empirycznymi), które zostały sprawdzone już wcześniej. Wobec tego w ramach wnioskowania przez analogię twierdzenie o analogii może wystąpić bądź w roli hipotezy sprawdzanej, bądź w roli jednego z dodatkowych założeń, z których w koniunkcji z hipotezą sprawdzaną wynika logicznie ewidencja uzasadniająca. Stąd też wyróżniane są trzy rodzaje procedury badawczej: sprawdzanie hipotezy o analogii, sprawdzanie hipotezy zakładającej analogię oraz sprawdzanie hipotezy na podstawie ewidencji stwierdzającej analogię. Warto przy tym pamiętać, że różne rodzaje wnioskowania przez analogię nie wykluczają się wzajemnie i mogą wystąpić łącznie w różnych kombinacjach.

Występujący tu termin „analogia" pojmuje się w sposób następujący. Między określonymi relacjami R_1, R_2,..., R_n zachodzi a n a l o g i a wtedy i tylko wtedy, gdy istnieje taka relacja R_k, że zawierają się w niej relacje R_1, R_2,...,R_n. Takie rozumienie analogii zasadza się na uogólnionym pojęciu terminu „relacja".

Ponieważ pojedyncza relacja jest szczególnym przypadkiem systemu relacyjnego, powyższe ujęcie analogii można odpowiednio bardziej uogólnić, aby odnosiło się również do systemów relacyjnych. A zatem między systemami relacyjnymi S_1,S_2,..., S_n zachodzi analogia wtedy i tylko wtedy, gdy istnieje taki system relacyjny S_k, że „zawierają się" w nim systemy: S_1,S_2,...,S_n, czyli uniwersa systemów S_1,S_2,...,S_n zawierają się w uniwersum systemu S_k, a we wszystkich systemach S_k,S_1,...,S_n występuje taka sama liczba relacji. Taki ogólniejszy system relacyjny S_k stanowi płaszczyznę odniesienia dla analogii stwierdzanej między odpowiednimi systemami relacyjnymi. Wnioskowanie przez analogię w przedstawionym tu ujęciu stanowi szczególny przypadek procedury sprawdzania (uzasadniania) hipotezy. Każda taka procedura podejmowana jest na gruncie odpowiedniego systemu (podsystemu) wiedzy, akceptowanego w ramach danej orientacji badawczej w obrębie danej dyscypliny naukowej.

Należy jednak odróżniać dokładnie porównywanie od analogii międzykulturowej. Dwa porównywane ze sobą systemy przekonań i regulowanych nimi czynności kulturowych (dwa porównywane obiekty jakiegoś zbioru) mogą pozostawać w różnych stosunkach między sobą. W szczególności mogą być sobie równe lub podobne pod względem jakiejś cechy. Mamy wtedy do czynienia z relacją podobieństwa obiektów porównania oraz ewentualnie z relacją tożsamości, jeśli wszystkie cechy porównywanych obiektów są identyczne. Najczęściej mamy do czynienia z tożsamością tylko niektórych cech i mówimy wtedy o częściowej identyczności obiektów porównania. U podstaw analogii leży porównywanie, ponieważ przez porównywanie realizuje się analogia. Oczywiście istnieją rozmaite sposoby porównywania.

W związku z tym podkreślimy raz jeszcze, że nasze ujęcie analogii odnosi się do systemów relacyjnych, bowiem w postaci tego rodzaju systemów można przedstawić wymienione już wyżej różne koncepcje nauczania literatury. Koncepcje te mogą być porównywane jako systemy przekonań wdrażających i wdrażanych do uczestnictwa w kulturze jednostek ludzkich. Może być też porównywana technologiczna (potencjalna i aktualna) efektywność owych sądów wdrażających i wdrażanych wchodzących w grę koncepcji dydaktycznych, a wówczas trzeba brać pod uwagę empiryczną postać realizacji tych koncepcji. Istnieje, jak z tego widać, spora liczba kombinacji sposobów przeprowadzania porównań koncepcji nauczania literatury.

W zależności od tego, które z narodowych wspólnot kulturowych brane są pod uwagę w porównywanych koncepcjach nauczania literatury, możemy mówić o analogii „wewnątrzkulturowej" i „zewnątrzkulturowej". Przeprowadzanie analogii między koncepcjami nauczania literatury należącymi wyłącznie do jednej narodowej wspólnoty kulturowej, w tym także rodzimej, określamy analogią wewnątrzkulturową koncepcji nauczania literatury. Natomiast przeprowadzanie analogii między koncepcjami nauczania literatury należącymi do dwu różnych pod względem narodowym wspólnot kulturowych nazywamy analogią międzykulturową koncepcji nauczania literatury (zewnątrzkulturową analogią koncepcji nauczania literatury).

Z kolei przeprowadzenie analogii zarówno wewnątrzkulturowej, jak i międzykulturowej może mieć charakter implicytny lub eksplicytny. Przeprowadzana analogia koncepcji nauczania literatury ma charakter eksplicytny wtedy, kiedy formułowane twierdzenia o analogii występują bądź w roli hipotezy sprawdzanej, bądź w roli jednego z dodatkowych założeń (z których w koniunkcji z hipotezą sprawdzaną wynika logicznie ewidencja uzasadniająca), bądź w roli ewidencji uzasadniającej daną hipotezę. Wobec tego wchodzi w rachubę sprawdzanie hipotezy o analogii, sprawdzanie hipotezy zakładającej analogię i sprawdzanie hipotezy na podstawie ewidencji stwierdzającej analogię. Charakter implicytny ma zaś ta

analogia kulturowa koncepcji nauczania literatury, która przeprowadzana jest niejako intuicyjnie, bez wyraźnie formułowanych twierdzeń o analogii, występujących w roli hipotezy sprawdzanej.

Ze względu na wspomniany charakter przeprowadzania analogii międzykulturowej koncepcji nauczania literatury dotychczasowe wypowiedzi na ten temat (artykuły, studia, recenzje itp.) można podzielić na trzy kategorie: 1) materiał, który stanowi podstawę do przeprowadzania owych analogii, 2) materiał składający się z wypowiedzi z założoną implicytnie analogią oraz 3) materiał, który zawiera wypowiedzi z założoną w nich eksplicytnie analogią kulturową.

Egzemplifikację tych trzech kategorii wypowiedzi stanowi materiał „Dydaktyki Literatury", opublikowany głównie, choć nie wyłącznie, w stałym dziale „Dydaktyka literatury za granicą"[21]. Artykuły, których autorami są G. Dittman, D. Żelewa, J. Plch, J. Grzesik, H. Jonas, W. Freitag, G. Michel, traktują o ich rodzimych koncepcjach nauczania literatury i dlatego też mogą stanowić w jakimś ograniczonym zakresie materiał do przeprowadzania analogii międzykulturowej np. niemieckich i polskich czy też niemieckich i czeskich koncepcji

---

[21] W dziale „Dydaktyka literatury za granicą" opublikowano dotychczas następujące artykuły: w t. 3, 1979 - P. P o s l e d n i, Współczesne teorie wychowania literackiego w Czechosłowacji, (CSR); J. P l c h, O wychowaniu literackim jako procesie wychowania estetycznego i podstawach tej dyscypliny naukowej, (CSR); w t. 4, 1981 - G. D i t t m a n, Dydaktyczne problemy współdziałania w zakresie przeżycia literackiego, zdobywania wiedzy i kształtowania przekonań w nauczaniu literatury, (NRD); D. Ż e l e w a, Praca nad bohaterem literackim w klasie IV w szkole bułgarskiej, (BRL); w t. 5, 1982 - J. P l c h, O konieczności dalszego rozwoju tzw. wychowania literackiego, (CSR); J. G r z e s i k, Specyficzne metody dydaktyczne dotyczące procesów poznawczych w nauczaniu literatury. (RFN); H. J o n a s, O niektórych teoretycznych aspektach nauczania literatury w Niemieckiej Republice Demokratycznej, (NRD); G. D i t t m a n, Konieczność i możliwość twórczej aktywności w procesie poznawania dzieła literackiego na lekcji, (NRD); w t. 6, 1983 - W. F r e i t a g, Probleme der Arbeit mit lyrischen Bildern im Literaturunterricht der sozialistischen Oberschule, (NRD); w t. 7, 1987 - G. M i c h e l, Zur Funktion der sprachlichen Komponente beim Erschliesen lyrischer Subjektivität, (NRD).

Z materiałów polskich dydaktyków literatury w koncepcjach nauczania literatury w innych obszarach językowych opublikowano: A. K o z ł o w s k i, J. M a r c h e w a, Recenzja „Literatur im Unterricht:, red. H. Mainusch, Monachium 1979, „Dydaktyka Literatury", t. 5, Zielona Góra 1982; H. R u s z c z a k o w a, Germaniści o dydaktyce literatury, „Dydaktyka Literatury", t. 6, Zielona Góra 1983; A. K o z ł o w s k i, J. M a r c h e w a, Dydaktyka literatury i jej powiązania z innymi naukami w świetle wybranych prac dydaktyków zachodnioniemieckich, „Dydaktyka Literatury", t. 7, Zielona Góra 1985; B. D y d u c h, Od gry dramatycznej do kształcenia krytycznego odbiorcy środków masowego przekazu-refleksja o współczesnej dydaktyce francuskiej, „Dydaktyka Literatury", t. 7, Zielona Góra 1985; Z. M a g n u s z e w s k a, O nauczaniu literatury we Francji, „Dydaktyka Literatury", t. 8, Zielona Góra 1987.

nauczania literatury. Natomiast wypowiedzi A. Kozłowskiego, J. Marchewy, H. Ruszczakowej, B. Dyduch i Z. Magnuszewskiej stanowią przykład wypowiedzi, w których założona jest implicytnie określona analogia międzykulturowa koncepcji nauczania literatury. Nie ma do odnotowania artykułów zawierających wypowiedzi z założoną eksplicytnie analogią kulturową koncepcji nauczania literatury. Podobna zresztą sytuacja istnieje w przebiegu międzynarodowych konferencji naukowych związanych z dydaktyką literatury.

Dzieje się tak dlatego, że zbyt jednostronna jest refleksja metodologiczna w zakresie dydaktyki literatury. Do zakresu refleksji metodologicznej włączamy wszelkie takie dociekanie, którego zadaniem perspektywicznym jest wskazanie głównych celów poznawczych w dydaktyce literatury oraz wskazanie odpowiednich czynności jako środków bezpośredniej realizacji owych celów[22], a zatem wskazanie odpowiednich norm i dyrektyw metodologicznych. Ułatwiają one przeprowadzanie eksplicytnych analogii kulturowych, a także rekonstruowanie wnioskowań przez analogię międzykulturową. Właściwy temu początek daje „Metodologia dydaktyki literatury" W. Pasterniaka[23]. Na zakończenie podkreślę zawarte w tej metodologii przekonanie, a mianowicie, że prosty empiryzm, pozbawiony świadomych odwołań do teorii, hamuje rozwój dydaktyki literatury, hamuje także, jak się wydaje, przeprowadzanie rzetelnych analogii międzykulturowych koncepcji nauczania literatury, hamuje tym samym korzystanie z dorobku kulturowego innych narodów.

Edward Biłos

THE REMARKS ON COMPARING THE CONCEPTIONS OF LITERATURE TEACHING

Summary

The paper deals with the problem of comparing the conceptions from the point of view of teaching the culture.

---

[22] J. K m i t a, Metodologiczne znaczenie praktyki edukacyjnej dla nauk humanistycznych, (artykuł z 1987 r. udostępniony przez Autora w maszynopisie).

[23] W. P a s t e r n i a k, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie, Warszawa-Poznań 1984.