

Jan Polakowski

O RÓŻNYCH STYLACH UPRAWIANIA DYDAKTYKI LITERATURY

Artykuł podejmuje refleksje nad różnymi sposobami zajmowania się kwestią kształcenia literackiego. Podstawą rozważań stała się pewna suma doświadczeń w tej dziedzinie, uporządkowanych zgodnie z pojęciem stylu, który dla humanistów nie brzmi obco.

Oczywiście pojęcie to jako konstrukt teoretyczny porządkuje opisywaną rzeczywistość dydaktyczną w sposób modelowy, pomijając wielość zróżnicowań stylistycznych tekstów tworzonych z myślą o doskonaleniu procesu nauczania. Brzmienie tematu może budzić takie właśnie oczekiwania, dlatego już na wstępie pragnę zaznaczyć, że nie chodzi tu o ocenę czy hierarchizację tekstów metodycznych, które powstały w różnych okresach czy współcześnie, lecz o wyznaczenie generalnych linii rozwoju myśli dydaktycznej w naszym przedmiocie. Ujęcie takie powinno wszystkim, którzy zajmują się sprawami polonistyki szkolnej, umożliwić lokalizację własnych poczynań w tym rozwoju i pomóc w podejmowaniu decyzji jak uprawiać dydaktykę literatury zgodnie ze swoimi predyspozycjami twórczymi i zainteresowaniami. Świadomie zatem rezygnuję z oceny poszczególnych dokonań i zaliczania ich do wyodrębnionych tu kategorii. Są autorzy, których twórczość mieści się we wszystkich kategoriach, są także prace, które łączą w swej strukturze różne style. Przeto staram się koncentrować uwagę nie na ostatecznym wyniku dokonań autorskich, lecz na **k o n s e k w e n c j a c h p o d e j m o w a n i a d e c y z j i** uprawiania dydaktyki w określony sposób. Przedmiotem zainteresowania staje się więc zjawisko, nie osoba – stąd tak użyteczne okazało się właśnie pojęcie stylu.

Posługując się tym pojęciem, za kryteria służące wyodrębnianiu kategorii z nim związanym przyjąłem:

a) hierarchie wartości dydaktycznych wpisywane w wypowiedź na temat nauczania literatury oraz towarzyszące im motywacje uruchamiające proces powstawania takich wypowiedzi,

b) problematykę typową dla danego stylu,

c) swoistą konstrukcję tekstu wypowiedzi oraz

d) funkcję określonego sposobu uprawiania dydaktyki literatury w rozwoju refleksji poświęconej nauczaniu naszego przedmiotu i w zaspokajaniu potrzeb praktyki szkolnej. Przyjmując takie kryteria kategoryzujące, proponuję omówienie sytuacji:

a) kiedy dydaktyka literatury staje się przede wszystkim instrumentem polityki oświatowej (styl instrumentalny),

- b) gdy staje się działaniem o charakterze publicystycznym (styl publicystyczny),
- c) gdy jest popularyzacją wiedzy o nauczaniu (styl popularyzatorski),
- d) gdy stawia przed sobą zadania poznawcze (styl poznawczy).

STYL INSTRUMENTALNY

Przystępując do rozpatrzenia pierwszej sytuacji jako źródła kształtowania się stylu uprawiania dydaktyki literatury nazwanego tu instrumentalnym, należy uświadomić sobie oczywistą prawdę, że szkoła jako instytucja realizująca określoną politykę oświatową wywiera, poprzez przyjmowany w ramach tej polityki program wychowawczy, wpływ na kierunki zainteresowań konkretnymi problemami nauczania i na sposoby rozwiązywania tych problemów. Dokumentują te wpływy programy szkolne, podręczniki zaakceptowane przez władze oświatowe, oficjalne komentarze do programów, a także czasopisma metodyczne pozostające pod kontrolą (bezpośrednią lub pośrednią) organów administracji państwowej. Przegląd tych dokumentów z różnych okresów zezwala na uchwycenie swoistego stylu działań dydaktycznych, lokujących się na orbicie wyznaczonej siłą grawitacji określonej polityki oświatowej. Wspomniane działania, zgodne z prawami tej grawitacji, koncentrują się przede wszystkim na tworzeniu narzędzi tej polityki, a więc priorytetowym zadaniem stają się prace nad konstruowaniem programów szkolnych, nad podręcznikiem realizującym programowe założenia, a w dalszej kolejności nad tworzeniem różnego typu poradników metodycznych i komentarzy wyjaśniających przyjmowane koncepcje kształcenia. Charakterystyczny będzie tu dobór pytań, które stawia się w tak ukierunkowanej dydaktycznej twórczości. Autorzy starają się odpowiedzieć: 1) jakie zasady postępowania nauczyciela wpisywane są w program i towarzyszą mu podręcznik, 2) jak realizować poszczególne działy programu, 3) jak realizować poszczególne pozycje lekturowe wymienione w programie.

Twierdzenia dydaktyczne związane z tymi pytaniami oparte są na wiedzy, która już została wytworzona lub na doświadczeniu względnie ustabilizowanym i uznanym za podstawowe. Niejednokrotnie na fali realizacji tego stylu powstawały doskonale kompendia wiedzy dydaktycznej¹, będące konkretyzacją aktualnych tendencji pedagogicznych, także ich nowatorskich nurtów, ale pojawiały się też świadectwa indoktrynacji, pomijające te tendencje, względnie przeprowadzające wyraźną ich selekcję. Rozmiary tego zjawiska wyznaczał stopień kompetencji ludzi bezpośrednio uwikłanych w realizację aktualnej polityki oświatowej, jak również postawy wobec zadań widzianych z perspektywy zajmowanego stanowiska.

Dla zrozumienia swoistości tego stylu istotne jest zdanie sobie sprawy z dominujących motywów, które stają się siłą napędową twórczości dydaktycznej oraz z przyjmowanych hierarchii wartości w tych działaniach. Wydaje się, że zasadniczym motywem napędzającym tę twórczość jest chęć „przetłumaczenia” na język praktyki szkolnej podstawowych tenden-

¹ Np. K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923.

cji w realizowanej polityce oświatowej oraz chęć wpływania na tę praktykę poprzez tworzenie instrumentów sterowania centralnego lub względnie scentralizowanego.

W związku z tak ukierunkowanym polem zainteresowań pozostaje tendencja traktowania metodyki nauczania jako zbioru przepisów określających, na czym polega dobre nauczanie, jako swego rodzaju kodeksu mówiącego w poszczególnych paragrafach, że „należy postępować tak a tak”, że „nauczyciel powinien ...” itp. W sformułowaniach tych znacznie silniej akcentuje się owe powinności niż wyjaśnia, skąd się one biorą i jakie mechanizmy psychodydaktyczne skłaniają do takich a nie innych działań. Pojawia się niebezpieczeństwo budowania dydaktyki aksjomatyzowanej, gdzie najwyżej cenionymi cechami nauczyciela (a także twórcy tekstów dydaktycznych) są różnego rodzaju zdolności transmisyjne, umiejętność przenoszenia zaleceń do praktyki szkolnej.

Przegląd publikacji pełniących funkcje instrumentalne wobec założeń polityki oświatowej w różnych okresach pozwala ustalić wyróżniki tego stylu uprawiania dydaktyki literatury. Są nimi:

1. Skłonność do wielokrotnej zmiany propagowanych koncepcji kształcenia literackiego zależnie od sytuacji politycznej, niekiedy także chęć „dopasowania” się do zmieniających się układów. Pouczający jest przegląd przemian, jakie zachodziły w czasopiśmie adresowanych do nauczycieli, w tematyce konferencji, tytułach publikacji metodycznych nawet na przestrzeni niewielu lat.

2. W związku z tym za cechę konstytutywną omawianego stylu należy uznać przemijającą aktualność tekstów, które powstawały w tym kręgu motywacji skłaniających do wypowiedzi na temat nauczania literatury. Każda zmiana czy nawet modyfikacja programów nauczania powoduje dezaktualizację tych tekstów.

3. Wypowiedzi te, nawet w najlepszych realizacjach tego sposobu uprawiania polonistycznej dydaktyki, opierały się na wiedzy dydaktycznej już wytworzonej, adaptowanej tak, by mogła ona być podporą i argumentem we wdrażaniu określonych założeń polityki oświatowej.

4. Za istotny wyróżnik uznać wreszcie trzeba charakterystyczny sposób postrzegania ucznia jako tego, kto przede wszystkim kopiuje oferowane mu wzory i związane z nimi wartości. Podstawowy wysiłek komentatorów skupia się bowiem na formułowaniu celów kształcenia, których źródła tkwią poza osobowością uczącego się, poza jego potrzebami zgłaszanymi pod adresem literatury. Przy tym sposobie uprawiania dydaktyki cele kształcenia wywodzone są z ogólnych założeń wychowawczych formułowanych w dokumentach sterujących systemem oświaty, pośrednio wyznaczane doborem lektury, wzmacniane komentarzem, wpisywane w konstrukcję programu.

STYL PUBLICYSTYCZNY

Pewien związek z opisywanym stylem wykazuje publicystyczny sposób uprawiania dydaktyki literatury. Wyraźnie rysują się jednak różnice, które wynikają: 1) z ogólnej postawy autorów tworzących teksty dydaktyczne oraz 2) z nieco innego pojmowania funkcji tych tekstów wobec adresata.

Dominującym elementem wspomnianych postaw jest chęć przekonania adresata, którym najczęściej jest nauczyciel (ale mogą być nim również czynniki sterujące oświatą), co do słuszności określonych działań wprowadzających ucznia w krąg kultury literackiej i w świat wartości z tą kulturą związanych. Autorzy tekstów wyrastających z takich motywacji nie są przy tym, jak w stylu poprzednio opisanym, wyłącznie rzecznikami określonego kierunku polityki oświatowej, wprost przeciwnie – często zabierają głos z pozycji polemicznej wobec tego kierunku. Wydaje się, że polemika jest cechą konstytutywną publicystycznego stylu uprawiania dydaktyki, niekiedy staje się siłą napędową tworzenia tekstów, a przynajmniej niezbędnym tłem dla kreślenia własnego pejzażu dydaktycznego.

Cechą wyróżniającą publicystyki dydaktycznej są charakterystyczne dla niej zainteresowania, które obok celów kształcenia i doboru materiałów koncentrują się przede wszystkim na metodach. Obserwuje się tu chętnie sięganie do wszelkich nowinek pedagogicznych, a także szerokie wykorzystywanie własnych doświadczeń. Dominuje opis czynności dydaktycznych silnie skonkretyzowanych, opis zabarwiony emocjami; w znacznie mniejszym stopniu, nieraz niemal marginalnie, zjawiają się wyjaśnienia psychodydaktycznych mechanizmów uruchamiających proponowane w opisie czynności. Tego rodzaju wyjaśnienia zastępowane są zazwyczaj projekcją własnego doświadczenia.

W obrębie tego stylu rzadko spotyka się wyraźną artykulację potrzeby tworzenia teorii. Czasem nawet wyraża się wątpliwość, czy możliwe jest zaspokojenie takiej potrzeby na gruncie dydaktyki szczegółowej. Najcenniejszy staje się tu pomysł dydaktyczny i zdolność generowania wielu takich pomysłów.

Cechą charakterystyczną publicystycznego opisu istoty pomysłu dydaktycznego jest wyraźna obecność czynnika aksjologicznego – chodzi wszakże o przekonanie adresata co do wartości proponowanych rozwiązań. Rodzi to niekiedy sugestię istnienia pewnych zbawiennych metod odnawiających polonistykę szkolną, zapewniających dydaktyczny sukces.

Publicystyka dydaktyczna niejako ze swojej definicji zakładać musi nawiązywanie jak najszerzego kontaktu z odbiorcami tekstów powstających w jej obrębie. Nieuchronnie staje się jedną z dziedzin masowej komunikacji ze wszystkimi korzyściami tego faktu, ale także z zagrożeniami, jakie powszechnie stwarza ta postać współczesnej kultury. Jest to zresztą odrębny, bardzo złożony problem, którego niepodobna w ramach tego artykułu rozwijać. Warto jedynie zwrócić uwagę, że prawa masowej komunikacji narzucają konieczność podejmowania zagadnień, na które zgłasza się szerokie zapotrzebowanie, źródłem poruszanych spraw nie jest więc wewnętrzny, problemowy porządek dydaktyki literatury, lecz zapotrzebowanie społeczne. Pociąga to określone konsekwencje w dziedzinie formowania wypowiedzi: począwszy od tytułu zachęcającego do lektury (często przekornego, zaskakującego), po styl i kompozycję. Decyzji poruszenia jakiegoś zagadnienia nieuchronnie towarzyszy choćby intuicyjny sondaż socjologiczny, badający potrzeby masowego odbiorcy i jego upodobania w dziedzinie formy przekazu oraz przewidywany obszar odbioru. Wkraść się może w ten układ także czynnik komercji, łącznie z reklamą – ale to już zupełnie inny problem, który wart byłby specjalnego opracowania.

Publicystyczny styl uprawiania dydaktyki kształtuje swoiste oczekiwania pod adresem tekstów na temat nauczania, urabiając niekiedy trwale podstawy wobec działań doskonalących pracę nauczycieli. Dominującym elementem tych postaw staje się

zapotrzebowanie na informacje o wysokim stopniu określenia metodycznego, tworzącego wzorzec działania, który można wielokrotnie powielać.

W odbiorze tych tekstów chętnie wychwytyje się elementy wypowiedzi korespondujące z własnym doświadczeniem odbiorcy. Odwołania do tego doświadczenia stanowią o skuteczności zawartego w wypowiedzi publicystycznej apelu. Nauczyciele w swych troskach, niepowodzeniach nie lubią być osamotnieni. Publicysta ma szansę stawiać nauczyciela w sytuacji solidarnego – z autorem tekstu metodycznego – podejmowania trudu zapobiegania niepowodzeniu. Jest to sytuacja niemożliwa do wyobrażenia poza tym sposobem przekazywania informacji na temat nauczania.

Uogólniając powyższe uwagi nie wahałbym się wysunąć twierdzenia, że wielu prawd dotyczących nauczania naszego przedmiotu niepodobna ująć w zracjonalizowanym opisie naukowym. O wiele trafniej mogą one być przekazywane poprzez formy nasycone emocjami, zmniejszające dystans między „uczonymi teoretykami”, a chcącymi po prostu dobrze uczyć nauczycielami.

Istnieje jednak granica skuteczności publicystycznych sposobów przekazywania informacji na temat nauczania. Rysuje się ona tam, gdzie na plan pierwszy wysuwa się rolę pomysłu dydaktycznego ujmowanego w postaci silnie skonkretyzowanego metodycznie wzorca. Wzorzec ten opiera się na pewnych standardowych sposobach porozumiewania się w toku zajęć lekcyjnych i nie może przewidywać sytuacji dydaktycznych podważających czy nawet uchylających te standardy. Kopiowanie wzoru w takich warunkach rodzi niebezpieczeństwo nauczania formalnego, pozornego, w którym nie zachodzi proces uczenia się (mimo zakładanej i zewnętrznie obserwowalnej atrakcyjności zajęć). Najciekawiej sformułowane pomysły metodyczne mogą stać się pułapką dydaktyczną, jeśli kopiuje się je bez świadomości tego faktu.

Publicystyczny styl uprawiania dydaktyki literatury odegrał bardzo ważną rolę w kształtowaniu się oblicza polonistyki szkolnej. W sytuacji niedostatków dydaktycznej teorii wypełniał przykro odczuwalną lukę, dając cenne materiały do budowania takiej teorii. W kręgu oddziaływania tego stylu dokonano się przeobrażenie myślenia szerokiego rzesz nauczycieli na temat celów kształcenia literackiego, uwzględniających autoteliczne wartości sztuki literackiej. Teksty publicystyczne walczyły przyczyniły się do przemian programowych i eliminacji oczywistych nonsensów w metodycznym instruktażu. Uświadomiły także aktualność zapomnianych przez całe dziesięciolecie zdobyczy „Nowej szkoły”, technik Freineta, pedagogiki personalistycznej.

STYL POPULARYZATORSKI

Z nieco innego gruntu wyrasta styl określany tu jako popularyzatorski, choć sporo jego elementów daje się wykryć w działaniach stricte publicystycznych. Genetycznie wyrasta on z niedostatków kształcenia nauczycieli–polonistów, spowodowanych z jednej strony zmianą podstawowych struktur tego kształcenia u progu PRL-u, z drugiej – wkraczaniem do szkoły marksistowskiej metodologii w badaniach literackich. Dydaktyka szczegółowa ulokowana w toku realizacji studiów historyczno–literackich stała się kopciszkiem wśród nauk filologicznych, w świadomości studentów – „michałkiem”

nietrudnym do zaliczenia. Efektem takiego stanu rzeczy było fatalne niedouczenie nauczycieli:

a) w płaszczyźnie merytorycznej bardzo dotkliwie odczuliśmy zamulenie świadomości literackiej stereotypami socjologizujących wzorców interpretacji,

b) w płaszczyźnie pedagogicznej pojawiła się trudna nieraz do zrozumienia pustka, dezorientacja, uleganie modom pedagogicznym sterowanym z central administracji szkolnej.

Stabilizacja znaczenia stylu popularyzatorskiego w dydaktyce literatury nastąpiła w okresie przewycięzania wspomnianych wzorców i objęła przede wszystkim sferę merytorycznych treści kształcenia. Pomijając liczne subtelności i uwikłania tego procesu, które uchwyci historyk dydaktyki polonistycznej, zaznaczymy, że w ich przełamaniu w świadomości nauczycieli olbrzymią rolę odegrała popularyzacja zdobyczy współczesnego literaturoznawstwa. Radykalnie zmieniała ona sposób myślenia o istocie literatury, sposób stawiania pytań pod jej adresem. Nieistotne jest w tej chwili, że towarzyszyły temu także liczne nieporozumienia, tak trafnie wychwytywane przez publicystów zajmujących się polonistyką szkolną, że czynnik ściśle dydaktyczny schodził często na margines, stawał się dodatkiem uzasadniającym obecność tych tekstów w szkole. Dla rozważań nad stylami uprawiania dydaktyki literatury ważne jest, jaki ostateczny kształt przyjął ten styl i jak sytuować go w całokształcie działań doskonalących nauczanie.

W stylu popularyzatorskim ukształtowały się dwa odgałęzienia. Pierwsze jest bardzo ściśle związane z popularyzacją wiedzy o literaturze. W oglądzie procesu dydaktycznego dominuje tu więc perspektywa przedmiotowa, obejmująca przede wszystkim, a niekiedy prawie wyłącznie, pożądane cele kształcenia, czyli zawierająca nasze życzenia odnośnie do wiedzy i umiejętności naszych uczniów, a także postulaty modelujące optymalny odbiór sztuki literackiej. Przynależność tekstów związanych z tym nurtem działań do dydaktyki uzasadniały bądź to pewne założenia teoretyczne, bądź też osobiste powiązania ich twórców ze szkołą, a wreszcie przewidywany sposób funkcjonowania tych tekstów na terenie szkoły.

Mówiąc o pewnych założeniach teoretycznych, mam na myśli wysuwane koncepcje traktowania twórczości dydaktycznej jako swego rodzaju przekładu specjalistycznej wiedzy o literaturze na język praktyki szkolnej. Zmagania z realizacją tego postulatu dały wiele interesujących tekstów, które cieszyły się dużym zainteresowaniem środowiska nauczycielskiego, choć wobec braku zadowalającej wiedzy o uczniu jako odbiorcy literatury mogły to być tylko działania intuicyjne, oparte na indywidualnym doświadczeniu, przede wszystkim zaś zakładające istnienie po stronie ucznia wysokiego stopnia umotywowania do podjęcia proponowanych mu operacji analitycznych, zapożyczonych ze współczesnych kierunków badań literackich.

Oczywiście na gruncie wiedzy o literaturze dydaktycy profesjonalnie związani z problematyką kształcenia nie mieli szans wykazania się osiągnięciami odkrywczymi (co zaciażyło w wielu przypadkach na ocenach prac dydaktycznych recenzowanych przez literaturoznawców). Ważny jest fakt, że działania te stały się fundamentem przemian, jakie dokonywały się w polonistyce szkolnej, stanowiły niejako pierwszy krok do jej odnowy, zwłaszcza gdy w najbardziej ambitnych poczynaniach wiązały się ze współczesną myślą psychodydaktyczną, z badaniami nad odbiorem literatury przez młodzież.

Drugie odgałęzienie stylu popularyzatorskiego w dydaktyce literatury widoczne jest

w poczynaniach ogniskujących się wokół wykorzystania w nauczaniu inspiracji dwudziestowiecznej pedagogiki zachodniej oraz współczesnych zdobyczy psychologii uczenia się. Teksty powstające w tym kręgu inspiracji przyjmują najczęściej postać opisu indywidualnego doświadczenia, dodajmy – postać najbardziej tu uzasadnioną. Rezygnacja ze sformułowań uogólniających nie musi oznaczać uprawiania dydaktyki niższego lotu. Dzieje się tak z dwóch powodów:

1) Opis indywidualnego doświadczenia jako forma popularyzacji wiedzy pedagogicznej wskazuje naturalny związek z nieformalnym poziomem kultury, odzwierciedlającym doświadczenia dydaktyczne danego środowiska. Obejmują one nie tylko wiedzę zaczerpniętą z lektury, ale także tę, która jest wynikiem nagromadzenia doświadczeń zdobytych w bezpośrednich kontaktach z najbliższym środowiskiem ucznia. Przeto teksty powstające w tym kręgu są nieraz odkrywcze, gdyż wzbogacają naszą wiedzę o procesach kształcenia o te elementy, które tworzą lokalne uwarunkowania wyrastające wprost z życia.

2) Drugim powodem doceniania wypowiedzi popularyzujących indywidualne doświadczenie, choćby nawet ograniczone do prób prostego „przełożenia” na język praktyki szkolnej teorii dydaktycznej, jest angażowanie w ów przekład myślenia o charakterze twórczym. Odsłaniając przebieg takiego myślenia w ścisłym powiązaniu z materiałami literackimi opis taki może bardzo blisko kontaktować z realizacją zadań poznawczych w dydaktyce, przynajmniej w sferze formułowania hipotez, których roli w rozwoju nauki nie trzeba uzasadniać. Zgłasza się wprawdzie zastrzeżenia do „bilansowego” traktowania indywidualnych doświadczeń i mechanicznego uogólniania pewnej ich sumy jako zabiegu pomijającego zmienność sytuacji dydaktycznych, ale jednocześnie silnie się akcentuje, że to właśnie indywidualne doświadczenie daje racjonalne podstawy dla tworzenia teorii dydaktycznej. Nie do podważenia jest chyba pogląd, że „[...] dydaktyka poza praktyką nie ma racji bytu, staje się dyscypliną bez przedmiotu [...] bez podstawowego warunku swej egzystencji”².

STYL POZNAWCZY

Cytowany powyżej pogląd nie wyklucza możliwości działań, które by wybiegały poza dotychczas opisane sposoby uprawiania dydaktyki literatury, sięgając swymi ambicjami poza wiedzę już wytworzoną, poza obszar wyznaczony obszarem szkolnym, popularyzację osiągnąć współczesnego literaturoznawstwa i dorobku dydaktyki ogólnej. Ambicje te stały się podstawą stylu, który określam tu jako poznawczy, unikając sformułowania „naukowy” zarówno ze względu na złe konotacje związane z tym określeniem w środowisku dydaktyków, jak i jego pewną pretensjonalność. Świadomi bowiem jesteśmy, że postulowanie naukowej ścisłości, jak twierdzi Galloway, „[...] w dziedzinie, w której nie ma nic ścisłego, wydaje się niemal paradoksem”³. Kontynuując jednak myśl cytowanego

² W. P. Zaczynski, *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa 1988, s. 108.

³ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988, t. 1, s. 26.

autora, warto jednocześnie za nim dodać, iż fakt, że „[...] nie możemy być całkowicie czy bezwzględnie ściśli, nie powinien powstrzymać nas od zachowania w dydaktycznej refleksji ścisłości możliwie największej”⁴. Taka właśnie postawa wobec interesującej nas tu dziedziny twórczości staje się fundamentem specyficznego sposobu jej uprawiania. Spróbujmy odkryć w nim swoiste hierarchie wartości i związane z nimi motywacje.

Wartością najbardziej cenioną przy zajmowaniu takiej postawy jest dążenie do stworzenia ustrukturuwanego systemu sądów na temat istoty kształcenia literackiego, które odznaczałyby się wysokim stopniem ogólności i dałyby się w jakimś zakresie udowodnić. Oznacza to, że nie chodzi tu o rejestrację i opis pomysłów metodycznych czy nawet koncepcji dydaktycznych wyprowadzanych z przyjmowanych apriorycznie założeń, ale o działania zmierzające:

a) w płaszczyźnie diagnostycznej – do uchwycenia zjawisk powtarzalnych, które można uznać za wzory kultury pedagogicznej funkcjonujące w danej społeczności,

b) w płaszczyźnie optymalizującej proces dydaktyczny – do ustalenia zespołu uwarunkowań umożliwiających trafne formułowanie celów kształcenia i odsłanianie psychodydaktycznych mechanizmów procesu nabywania doświadczeń literackich jako podstawy do podejmowania decyzji w dziedzinie doboru metod pozwalających realizować stawiane cele.

Mówiąc o twierdzeniach odznaczających się wysokim stopniem ogólności mam na myśli, oczywiście, nie ogólnikowość sformułowań (a zdarzają się i takie przypadki), lecz pewne konsekwencje natury intelektualnej, wynikające z językowego ujęcia opisu doświadczenia pedagogicznego, ujęcia, które warunkuje sposób widzenia procesu kształcenia literackiego, a także sposób zdobywania wiedzy z tym procesem związanej. Warto zdać sobie sprawę z faktu, że ów językowy opis może być przekazem wiedzy rozczłonkowanej, układającej się na kształt mozaiki jako zespół czynności dydaktycznych zalecanych, propagowanych (niekiedy także nakazywanych), a może też dać wiedzę ustrukturuwaną, w której każdy element znajduje swe uzasadnienie i realizowany jest praktycznie zależnie od sytuacji dydaktycznej.

Nauczyciele korzystający z tak różnie ukształtowanych przekazów noszą w sobie zgoła inny obraz rzeczywistości pedagogicznej – dlatego mówimy tu właśnie o „konsekwencjach natury intelektualnej” jako o czynniku wyróżniającym język przekazu typowy dla poznawczego stylu uprawiania dydaktyki.

Konsekwencje te związane są także z obecnością wspomnianych pojęć ogólnych w przekazie. Ich funkcja polega na porządkowaniu osobistego doświadczenia, wyjaśnianiu sensowności podejmowanych działań, a zasób zawarty w pojęciach idei tworzy pewną rzeczywistość pedagogiczną, która oddziałuje na myślenie i na wybór kierunków działania.

Czynnikiem bodaj najwyraźniej charakteryzującym wymienione powyżej właściwości stylu poznawczego jest *n a d r z ę d n o ś ć p r o b l e m u* w sposobie widzenia wszelkich poczynań dydaktycznych. Oznacza to, że myślenie o sprawach nauczania uruchamia nie np. potrzeba skomentowania założeń programowych, czy chęć upowszechnienia metod, za pomocą których można prawdopodobnie najlepiej zrealizować cele kształcenia,

⁴ Tamże.

ale dążenie do budowania wewnętrznego porządku problemowego wiedzy o uczeniu się i nauczaniu naszego przedmiotu. Przeto wszelkie dokumenty ukierunkowujące praktykę szkolną są tu postrzegane przede wszystkim jako wynik myślenia teoretycznego, podlegający ocenie, która ma swe odniesienie w tym właśnie porządku.

Pochodną dążeń do tworzenia struktury pojęciowej związanej z owym porządkiem staje się tu przeniesienie akcentów z opisu przebiegu procesu dydaktycznego na:

a) generowanie problemów szczegółowych, mających swe odniesienia w dydaktycznej teorii, z ostrym widzeniem ich miejsca w strukturze pojęciowej wiedzy wchodzącej w bezpośrednią z nimi styczność,

b) wyjaśnianie przebiegu procesu kształcenia literackiego, zwłaszcza zaś mechanizmów uruchamiających ten proces. Dodajmy, że wyjaśnienia te uwzględniają także kontekst zmiennych sytuacji tworzonych przez obecność tekstów literackich o zróżnicowanej strukturze w procesach interakcyjnych i warunkowanych również zróżnicowaniem środowisk, w których te procesy przebiegają.

Funkcjonowanie poznawczego stylu uprawiania dydaktyki literatury rozpatrywać trzeba w dwóch aspektach:

c) w aspekcie jego roli w rozwoju dydaktyki literatury, realizującym wspomniane uprzednio ambicje wychodzenia poza obszar wiedzy zastanej,

d) w aspekcie realizacji potrzeb kształcenia nauczycieli–polonistów zdolnych dokonać istotnych przeobrażeń praktyki szkolnej.

Rozpatrując sprawę w pierwszym aspekcie, trzeba zwrócić uwagę, że wszelkie dywagacje na temat nauczania skupiają się w obrębie tego stylu na precyzyjnym określeniu przedmiotu poznania. Nie wchodząc w szczegółowe rozważania tej kwestii, warto w tym miejscu jedynie zauważyć, że samo jej podjęcie odpowiada na ważne dla nas pytania: czym my, dydaktycy, mamy się właściwie zajmować, jaki jest zakres spraw, które mogliśmy badać, mając szansę wychodzenia poza wiedzę zastaną, poza działania popularyzatorskie⁵.

Rola tego stylu uprawiania dydaktyki literatury rysuje się bodaj najwyraźniej, jeśli spojrzeć na nią z perspektywy rozwoju myśli dydaktycznej. Niepodobna bowiem wyobrazić tu sobie sytuacji wielokrotnego powielania znanych wzorców myślenia, ubieranych co najwyżej w nowe słowa. W publicystyce i w popularyzacji takie postępowanie ma jakies uzasadnienie – tutaj nie jest ono możliwe. Styl poznawczy zapobiega stagnacji.

Zapobiega on również tak charakterystycznemu dla innych sposobów uprawiania dydaktyki mozaikowemu postrzeganiu rzeczywistości dydaktycznej. Podejmowane zagadnienie musi być przy tym sposobie uprawiania wiedzy o nauczaniu precyzyjnie zlokalizowane w wypracowanym wspólnym wysiłkiem obszarze problemowym, który zgodnie z tym, o czym była mowa poprzednio, tworzy pewną całościową wizję przedmiotu. Dodajmy, że brak takiej wizji powoduje istotne zakłócenia w ocenach prac dydaktycznych, w przebiegu merytorycznych dyskusji (doświadczają tego doktoranci, a zwłaszcza habilitanci).

⁵ Zarys sygnalizowanego tu zagadnienia zawierają m. in. prace: W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*, Warszawa 1984; J. Polakowski, *O koncepcji pracy naukowej z dydaktyki literatury*, „Rocznik naukowo–dydaktyczny WSP”, z. 102. (Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego III), Kraków 1986.

Niejako w tle rysuje się tu sprawa naukowych awansów, powoływania zakładów dydaktyki literatury i języka polskiego równoprawnych z innymi i z kadrami rzeczywiście zainteresowaną poznawaniem procesów kształcenia.

Rozpatrując sprawę funkcjonowania opisywanego stylu w aspekcie potrzeb praktyki szkolnej, zwłaszcza w odniesieniu do wizji nauczyciela–polonisty, należy podkreślić, że dominantą prac wyrastających w tym kręgu jest dostarczanie w pierwszej kolejności zasad myślenia o istocie procesów kształcenia literackiego, zasad umożliwiających **z n a j d o w a n i e u z a s a d n i e ń** dla własnych działań i ich ocenę z perspektywy dydaktycznej teorii. Pozwala to na odchodzenie od transmisyjnego pojmowania powinności nauczycielskich w kierunku otwierania perspektyw pracy twórczej.

Istotną sprawą jest tu także dostarczanie nauczycielowi narzędzi poznawania ucznia jako odbiorcy sztuki literackiej, jak również nadawanie doświadczeniom dydaktycznym pewnej dyscypliny, zawierającej zachętę do krytycznej obserwacji własnej pracy.

Najwybitniejsi pedagogowie nie widzą żadnych korzyści w ostrym przeciwstawianiu dydaktyki jako nauki – praktyce nauczania, wprost przeciwnie – korzyść dostrzegają w zacieraaniu granic, widzą sensowność formowania nauczyciela na gruncie procedur przyjmowanych w nauce⁶.

Pora wyciągnąć pewne konkluzje z przedstawionych rozważań. Wyraźnie przeto pragnę wyartykułować myśl, która przewijała się przy charakterystyce wyodrębnionych tu stylów uprawiania dydaktyki literatury.

Swoistość naszego przedmiotu, jego wyjątkowa rola w kształtowaniu świata wartości, odpowiedzialności za poziom kultury humanistycznej w życiu społecznym i w rodzinie uzasadnia pogląd, że informacja o jego nauczaniu winna docierać do nauczyciela, a także do władz oświatowych w jak najszerszym zakresie. Pożyteczną rzeczą jest wzajemne uzupełnianie się różnych sposobów zajmowania się sprawami nauczania literatury. W naszym przedmiocie, o czym wspomniałem przy charakterystyce stylu publicystycznego, istnieje wiele kwestii, dla których jedna formuła komunikacyjna nie wystarcza. Potrzebna jest zarówno jasna artykulacja założeń polityki oświatowej, choćby po to, aby można było określić do niej swój stosunek, jak i popularyzacja wzorów wypracowanych w indywidualnym doświadczeniu, a także publicystyczne zaangażowanie zwalczające rutynę i stereotypy.

Niepokojącym zjawiskiem mogłoby być natomiast zachwianie proporcji między tymi sposobami służenia sprawom polonistycznej edukacji, a jeszcze w większym stopniu włączanie motywacji opartej na osobistych interesach, dość luźno związanych z wartościami, które tkwią we wspomnianej służbie.

Sądzę, że czynnikiem równoważącym różne sposoby realizacji tych wartości winna być troska o dostrzeganie roli działań wykazujących ambicje poznawcze, rozszerzających naszą wiedzę o procesach kształcenia literackiego. Dbalosc o stabilną i silną pozycję tego sposobu uprawiania dydaktyki polonistycznej staje się gwarantem wspomnianej równowagi, a w dalszej perspektywie stwarza podstawy kształcenia zawodowego nauczycieli odchodzące od wzorów transmisji ku wzorom zracjonalizowanego działania. Sądzę, że i w tej dziedzinie warto szukać podstaw reform oświatowych.

⁶Zob. W. P. Z a c z y ń s k i, *op. cit.*, s. 142.