

Bożena Chrzęstowska

W odpowiedzi W. Pasterniakowi

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 69/2, 342-345

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Nie sędzę, by teoria nauczania i uczenia się systemowego była teorią zamkniętą. Jest ona teorią-procesem. Sędzę, że w ramach dydaktyki literatury powinno rozwijać się wiele teorii. Cieszą próby podejmowania badań w tym zakresie przez pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego, WSP w Opolu, Krakowie, Rzeszowie i w innych ośrodkach kraju.

Wojciech Pasterniak

W ODPOWIEDZI W. PASTERIAKOWI

Wojciech Pasterniak przypisuje mi „uprawianie dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa”, utożsamianie metodologii badań literaturoznawczych z metodologią badań dydaktyki literatury oraz zawężanie metodyki do „profilu teoretyczno-literackiego”.

Tymczasem artykuł mój pomyślany był jako próba przełamania jednostronnych ujęć dydaktyki szczegółowej oraz uzasadnienia tezy, że metodologiczna refleksja literaturoznawcza, w powiązaniu z założeniami innych dyscyplin humanistycznych, może owocować w dziedzinie dydaktyki literatury. Dowodem takiego stanowiska jest teoretyczny model dwustopniowego układu komunikacji literackiej w szkole, a jeszcze wyraźniejszym przykładem działań integracyjnych może być próba typologii metod nauczania wiążąca myśl literaturoznawczą z refleksją ogólnodydaktyczną.

Autor *Dydaktyki literatury jako nauki* nie podjął dyskusji, lecz przesunął ją na płaszczyznę personalną. Nie zauważył w omawianym artykule żadnej innej myśli, poza tymi, które odczytał jako atak na teorię nauczania i uczenia się systemowego. Nie dostrzegł istotnych — w moim przekonaniu — prób nawiązania dialogu interdyscyplinarnego. Szkoda, że dyskwalifikując „dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa” nie podjął rzeczowej polemiki i nie wyjaśnił, na czym polegają owe uproszczenia, „wtórność” i „niesamodzielność” poglądów. Wypowiedź zatytułowaną *Wiedza o literaturze a systemowe nauczanie i uczenie się literatury* wypełnia katalog inwektyw i zarzutów pod moim adresem. Słuszność ich czy niesłuszność ocenią najlepiej sami czytelnicy „Pamiętnika Literackiego” konfrontując obydwie wypowiedzi (podkreślenia w cytatach wprowadzam obecnie).

W tekście Pasterniaka stylistyka oskarżeń zastąpić ma merytoryczną dyskusję. Przeciwwstawmy inwektywom w rodzaju: „niekompetencja”, „zniekształcanie”, „fałszowanie”, „zamierzona złośliwość”, „słabe przygotowanie metodologiczne”, „niechęć”, „zawziętość”, „naiwność”, „gołosłowność”, „krytyczne spekulacje” — kilka cytatów z mojego artykułu oceniających myśl dydaktyczną Pasterniaka:

— „te, skądinąd zwarte i interesujące teorie dydaktyczne w niewielkim stopniu wpływają na praktykę” (s. 118).

— „Pasterniak pierwszy przełamał jednostronność ujęć, wyszedł od pojęć odbioru, akcentując złożony i wymagający systemowych zabiegów dydaktycznych proces poznawania lektury” (s. 136).

— „Doniosła dla dydaktyki literatury teoria nauczania systemowego, stawiająca w polu widzenia istotną problematykę związaną z organizacją procesu nauczania, nie rozwiązuje tych kwestii metodycznych, które wynikają z rozróżnienia pojęcia konkretyzacji czytelniczej i interpretacji” (s. 137).

To zestawienie stylu i tonu wypowiedzi nie wymaga komentarza.

W. Pasterniak w jednym tylko wypadku podjął rozważania merytoryczne i do nich trzeba się ustosunkować. W twierdzeniu „idealizacyjnym”, które stanowi zasadniczą formułę teorii Pasterniaka, nie opuściłam „sprytnie” — jak pisze —

słowa „literatura”, lecz pominęłam je, ponieważ cele nauczania nie wynikają samostnie z przedmiotu nauczania. Formułowane są przez kogoś, kto jest na zewnątrz danego przedmiotu, kto może, lecz nie musi uwzględniać jego swoistości. Wypowiada się na ten temat sam Pasterniak: „Celami nazywa się zazwyczaj określone stany rzeczy, których osiągnięcie uważa się za pożądane” (*Organizacja poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974, s. 27). Oto jakie „określone stany rzeczy uważa się za pożądane” np. w programie szkoły podstawowej z 1971 roku:

„Zadaniem języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole podstawowej jest w szczególności:

- poznanie wybranych utworów pisarzy polskich i niektórych utworów literatury powszechnej;
- poznanie obrazów z życia wybitnych działaczy rewolucyjnych, bojowników o wolność i postęp społeczny, pisarzy, artystów, uczonych”.

Pozostałe „zadania” dotyczą nauki o języku, sprawności językowej uczniów i samokształcenia. Toteż Pasterniak w swoich tekstach poświęca sporo uwagi celom nauczania literatury, postulując ich uszczegółowienie, ale jego formuła teoretyczna nie uwzględnia tej konieczności, jest tak ogólna, że mieszczą się w niej każde cele nauczania literatury, także podobne przytoczonej egzemplifikacji. Historia dydaktyki literatury dostarcza wielu dowodów, jak różnie bywają owe cele pojmowane. Podporządkowane są najczęściej założeniom pedagogicznym, co wynika z instytucjonalnego charakteru szkoły. Na plan pierwszy wysuwają się zadania wychowawcze, nie specyfika przedmiotu. Wystarczy porównać cele nauczania literatury i historii w programach liceum w minionym 30-leciu, aby stwierdzić, jak podobne założenia organizują przedmiot o nazwie „język polski” i przedmiot o nazwie „historia”. Cele nauczania w naszym systemie oświatowym nie różnicują więc przedmiotów w tym stopniu, aby w nich właśnie zawarta była specyfika przedmiotu. Krytykę zasadniczej formuły teoretycznej W. Pasterniaka przeprowadziłam z punktu widzenia nieprzystawalności tego twierdzenia do autonomicznych cech przedmiotu oraz z powodu zbyt dużego stopnia ogólności. Nawet gdyby założyć, że w najnowszym programie dziesięciolatki cele nauczania są dostatecznie uszczegółowione i uwzględniają swoistość literatury, powstaje pytanie, czy autor formułuje swoje twierdzenie idealizacyjne wobec jednej sytuacji programowej?

I jeszcze jedna kwestia, która wymaga komentarza. Rzeczywiście napisałam, nie tyle „autorytatywnie”, ile ze smutnym poczuciem współwiny: „nie wypracowaliśmy do tej pory żadnych realnych podstaw dla istotnej reformy nauczania”. I zdanie to podtrzymuję. W. Pasterniak jednak myli się — lub, używając jego stylistyki, snuje „falszywe domysły” — kiedy odnosi tę wypowiedź wyłącznie do teorii nauczania i uczenia się systemowego i kwalifikuje ją jako „niekompetentny i wyjątkowo prosty sposób” obalenia jego teorii. Wprost przeciwnie — biadając nad nijakością reformy programu nauczania, rozmyślałam także smętnie nad wpisanymi w program przeszkodami utrudniającymi logiczne wiązanie wiedzy w system! Trzeba bowiem — jak sędzę — odróżnić koncepcję przedmiotu nauczania od teorii dydaktycznej koncentrującej uwagę na organizacji procesu nauczania. Prakseologiczna i pedagogiczna poprawność działań dydaktycznych może wydać dobre owoce jedynie w warunkach prawidłowej i logicznej koncepcji przedmiotu nauczania, koncepcji, która zapewnia warunki dla systemowości. Otóż krytykę aktualnej reformy kształcenia literackiego przeprowadzałam także z tego punktu widzenia: program winien zapewniać możliwość nauczania systemowego, winien ułatwiać dotarcie do struktury przedmiotu, jednakże w świetle dokonywanej reformy jest to ciągle postulat nie zrealizowany. Ale tej kwestii Pasterniak nie dostrzega (o ile mi wiadomo, nie wypowiadał się krytycznie na temat programu dziesięciolatki). Jeśli teoria nauczania i uczenia się systemowego może realizować się w każdych warunkach — tym samym autor potwierdza postawiony mu zarzut: nie sytuuje

swojej myśli dydaktycznej na szerokim tle, nie dostrzega całości, widzi jej wy-cinek: prakseologiczną poprawność procesu nauczania. A jeżeli czas działań dydaktycznych w przeładowanym programie jest ograniczony? Sytuacje z zasady antydydaktyczne — np. w programie dziesięcioletniej literatury staropolskiej w klasie VII? Jeżeli program nakazuje realizację wiedzy teoretycznoliterackiej poza jakimkolwiek porządkiem, bez logicznego następstwa pojęć? Jakie są wtedy możliwości realizacji choćby najlepszej teorii dydaktycznej?

Powyższy wywód uświadamia, jak myślę, że moja uwaga o braku podstaw do reformy nauczania nie jest wymierzona przeciwko teorii Pasterniaka, lecz przeciwnie — jest próbą obrony każdej dobrej myśli dydaktycznej, w tym także podstawowych aspektów teorii nauczania systemowego. Jeżeli jednak jej twórca uznaje swoją teorię za jedyne *panaceum* na wszystkie bolączki szkoły, zdolne stanowiąc przeciwagę wszystkim istotnym wadom koncepcji przedmiotu o nazwie „język polski” (bo przecież nie tylko nauczanie literatury się w nim mieści), to należałoby mu pogratulować dobrego samopoczucia.

Przejawia się ono także w stosunku do krytyki. W. Pasterniak nie podejmuje polemiki, nie nawiązuje dialogu, stanowczo rozstrzyga wszelkie wątpliwości, odwołując się do swoich wypowiedzi — zawsze o charakterze teoretycznym, nigdy praktycznym. Posłużmy się cytatem:

„Słuszne wobec tego wydaje się w pewnym stopniu twierdzenie, że nauki praktyczne składają się z twierdzeń będących dyrektywami praktycznymi bądź podstawami teoretycznymi tych dyrektyw, przy czym te podstawy nie są twierdzeniami nauk teoretycznych. Podstawami teoretycznymi nauk praktycznych nie będącymi twierdzeniami nauk teoretycznych są właśnie dyrektywy nauk praktycznych o większym stopniu ogólności. Twierdzenie to jest wszakże słuszne tylko w pewnym stopniu, bowiem podstawami teoretycznymi dydaktyki literatury są również twierdzenia nauk teoretycznych, wśród których literaturoznawstwo zajmuje pierwszoplanowe miejsce” (*Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury” 1976, s. 14).

Ten przydługi cytat zamieszczono w całości nie dlatego, aby dać próbkę stylu autora, ale w celu pełnej dokumentacji ostatniej formuły o „pierwszoplanowej” roli literaturoznawstwa. W. Pasterniak deklaruje we wszystkich swoich tekstach związki z twierdzeniami teoretycznymi nauki o literaturze, jednak myśl dydaktyczna wywiedziona z teorii literatury i poddana próbom adaptacji w dydaktyce budzi jego nieufność, ostry sprzeciw lub lekceważenie. Deklaracje o związkach z literaturoznawstwem pojawiają się często w tekstach Pasterniaka, rozmiągają się jednak z praktyką, o czym wcale nie „gołosłownie”, lecz konkretnie, odwołując się do przykładów, informowałam czytelników.

O pozornych związkach z metodologią literaturoznawczą świadczy także powyższa wypowiedź polemiczna. Autor nie podjął zasadniczych ogniów dyskusji: nie ustosunkował się wobec zarzutu ograniczania swych zainteresowań do konkretyzacji czytelniczych w pracy z uczniami, nie wyjaśnił, w jaki sposób mieści się liryka w teorii „przygotowania bezpośredniego”, nie wytłumaczył, jak synchronizuje systemowość działań dydaktycznych z systemowością wynikającą ze struktury przedmiotu. Nie podjął także kwestii różnicowania w szkole poziomów analizy i interpretacji oraz uwzględniania współczynnika historyczności w zakresie tej ostatniej — tu padły tylko oskarżenia pod moim adresem.

I jeszcze kilka drobnych wyjaśnień. Artykuł swój złożyłam w Redakcji PL w lutym 1977 (przygotowywany był na sesję listopadową w 1976). Druk książki Pasterniaka *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* ukończono w marcu 1977. Zarzut nieznamościami późniejszych prac W. Pasterniaka jest więc bezpodstawny.

Rozprawa Krystyny Błażewicz interesowała mnie wyłącznie jako przykład pracy (z dydaktyki literatury!), która nie ma charakteru polonistycznego, nie

umożliwia zatem poloniście profesjonalnej oceny referowanych badań i nie może tym samym stanowić wzorca metodologicznego.

Z kręgu stosunków międzyludzkich trzeba ujawnić dwa nieważne, choć charakterystyczne szczegóły. W. Pasterniak oburza się, iż nie podaje jego nazwiska cytując pracę zbiorową przez niego redagowaną. Jest to przyjęty obyczaj PL — nie podaje także nazwisk redaktorów *Problemów socjologii literatury*, *Problemów metodologicznych współczesnego literaturoznawstwa* (zob. s. 114), a nawet *Literaturoznawstwa i metodyki*, choć wówczas praca ta znajdowała się w druku (zob. s. 119). Jak jednak wyjaśnić postawę Pasterniaka, który w redagowanym przez siebie tomie (*Nowoczesne tendencje dydaktyki literatury i języka polskiego*. Rzeszów 1974) nie podaje w spisie treści zamieszczonym na początku książki nazwisk autorów poszczególnych artykułów?

I druga sprawa. Nie jest prawdą, że wygłosiłam referat w Zielonej Górze bez uprzedniego zgłoszenia się — świadczy o tym wymiana korespondencji z podpisami i pieczęciami. Można zrozumieć, że z powodu opóźnień w przygotowaniu referatu nie umieszczono go w drukowanym programie sesji. Dziwi jednak fakt, że gospodarz imprezy nie umieścił mego referatu w drukowanym programie sesji i nie zapowiedział mego wystąpienia otwierając obrady, kiedy przedstawiał ich porządek (na sesję przyjechałam punktualnie). Nie podjął także dyskusji merytorycznej w Zielonej Górze — a szkoda: nie doszłoby do tej gorszej wymiany zdań.

Bożena Chrzęstowska