

# Wojciech Pasternak

---

## Ignoratio elenchi : kilka uwag o recenzji Mieczysława Inglota

---

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 77/4, 359-362

---

1986

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## V. DYSKUSJE — K O R E S P O N D E N C J A

Pamiętnik Literacki LXXXVII, 1986, z. 4  
PL ISSN 0031-0514

### IGNORATIO ELENCHI

#### KILKA UWAG O RECENZJI MIECZYŚŁAWA INGLOTA

„Pamiętnik Literacki” opublikował w zeszycie 3 z 1985 r. recenzję mojej książki *Metodologia dydaktyki literatury*, pióra Mieczysława Ingłota. Recenzja ta — jak to niżej pokażę — wykazuje niemal całkowite niezrozumienie mego tekstu, a nadto zawiera znaczną ilość tendencyjnych przeinaczeń, opuszczeń i wysoce dyskusyjnych, delikatnie mówiąc, twierdzeń, które mogą wprowadzić w błąd Czytelnika. Konieczne wydaje się zatem sprostowanie.

1. Już na wstępie rzeczony recenzji Ingłot twierdzi, iż książka moja poświęcona jest „statusowi dydaktyki literatury”. Jest to pogląd tylko w części prawdziwy, faktycznie bowiem problemem tym zajmuję się tylko w pierwszym rozdziale.

2. Z pozycji znawcy mego dorobku naukowego M. Ingłot stwierdza, iż omawiana publikacja „nie wnosi wiele nowego do znanych już z innych publikacji twierdzeń Pasterniaka”. Chciałbym zauważyć, iż wiele zagadnień podjąłem w tej pracy po raz pierwszy, np. zagadnienia: relacji między teorią a praktyką kształcenia literackiego, niewspółmierności współczesnych teorii nauczania, metodologicznych podstaw konstrukcji programu nauczania literatury. Poświęcone są im całe rozdziały książki, trudno więc było ich nie zauważyć. Tymczasem zostały one całkowicie pominięte w obszernym przeglądzie treści mojej pracy.

3. Mija się z prawdą pogląd Ingłota, że „Pasterniak poświęcił swoją uwagę niemal wyłącznie opisowi sytuacji i statusu [!] dydaktyki literatury wobec innych dyscyplin badawczych”. Wspomniałem wyżej o podjęciu w recenzowanym tekście innych teoretycznych i metodologicznych problemów badawczych, dodam jeszcze, że zająłem się także skomplikowanym problemem zasad i metod nauczania, uzasadniając, iż są one przekształceniami tzw. twierdzeń projektujących, wyjaśnieniem stosunku dydaktyki literatury do literaturoznawstwa, niektórymi kontrowersjami związanymi ze szkolną interpretacją dzieł literackich, odmiennością przedmiotu badań naukowych literaturoznawstwa i dydaktyki literatury, krytyką tendencji, które między innymi reprezentuje Ingłot, wpisujących dydaktykę literatury w teorię komunikacji literackiej i poetykę odbioru, a także innymi problemami, hipotezami i twierdzeniami, których nie sposób tutaj wliczyć.

4. Nie jest prawdą, że utożsamiam „stopień unaukowienia” dydaktyki literatury ze „świadomością metodologiczną”, jak wynika to ze sformułowania Ingłota: „uzależniając tę rangę od stopnia unaukowienia, czyli świadomości metodologicznej”. Natomiast przy okazji gratuluję Ingłotowi oryginalności poglądu metodologicznego.

5. Tylko częściowo zgodne jest z prawdą stwierdzenie, że nawiązuję do poznawczych tradycji heglizmu. Bezpośrednio w tekście, jak też w licznych przypisach powołuję się na epistemologię historyczną i teorię stadialnego rozwoju nauki Jerzego Kmity, a stosunek tych koncepcji do heglizmu można — jak sądzę — określić jako relację korespondencji istotnie korygującej.

6. Najzupełniej zmyślone jest zdanie Ingłota, iż — według moich poglądów —

dydaktyka literatury jest „zdolna do przewidywania wyników projektowanych przez siebie badań”. Czy w tej sytuacji warto by było prowadzić jakieś badania?

7. Nie mam żadnego wpływu na sposób odbioru twierdzeń idealizacyjnych. Nie mam także zamiaru twierdzić, że Inglot nie odbiera ich ogólnikowo.

8. Wymienione przeze mnie trzy sposoby uprawiania dydaktyki literatury nie są tak jednoznacznie zhierarchizowane w planie diachronicznym, jak twierdzi Inglot. W przejściowym bowiem stadium rozwoju dydaktyki literatury, w jakim obecnie — moim zdaniem — znajduje się ta dyscyplina naukowa, występują one synchronicznie. Dobrym tego przykładem są np. prace Stanisława Bortnowskiego, Zbigniewa Książczaka czy ostatnio Mieczysława Ingłota, uprawiających „dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa”, obok prac Urszuli Krauze, Karola Lausza, Władysława Śliedkowskiego, Mieczysława Łojka, Edwarda Biłosa, Jana Polakowskiego, Henryka Kurczaba czy Bożeny Chrzęstowskiej<sup>1</sup>, uprawiających różne warianty nauczania systemowego, którego prekursorem był — co pokazuję — Kazimierz Wóycicki. Nawiasem dodam, że polemikę z koncepcjami Ingłota, którą podjąłem na s. 136 mojej książki, ten ostatni kwituje w recenzji całkowitym milczeniem.

9. Inglot opowiada się za opisowym i indukcyjnym uprawianiem dydaktyki literatury i często strofuje mnie za pomijanie empirii w sensie najzupełniej dosłownym. Czyżby nie wiedział, że metodologię można uprawiać także normatywnie, a empiryczny dorobek dydaktyki literatury — tak przecież niewielki — ujmować syntetycznie?

Nie rozumiem, dlaczego u podstaw badań metodologicznych powinny się znaleźć tylko prace wymienionych przez Ingłota dydaktyków literatury, tj. Bożeny Chrzęstowskiej, Jana Polakowskiego, Zenona Urygi, Władysława Dynaka, Ewy Gutmejer i — oczywiście — artykuły Mieczysława Ingłota, nie należy zaś uwzględnić np. badań Karola Lausza, Władysława Śliedkowskiego, Bolesława Pękali, Mieczysława Łojka, Urszuli Krauze, Janusza Marchewy, Barbary Bogolebskiej, Edwarda Biłosa, Stanisława Fryciego i innych, których recenzent nie uważał za stosowne wymienić.

10. Inglot zdaje się nie rozumieć, co znaczy podtytuł mojej książki *Wprowadzenie*, zresztą taki sam jak w książce Lausza z 1970 roku. Zdaje się także nie wiedzieć, że „dylemat” o odrębności dydaktyki literatury i dydaktyki języka został już dawno rozstrzygnięty, o czym pisze Lausz w numerze 9 „Polonistyki” z r. 1985, gdzie Inglot po raz drugi — z nie mniejszą namiętnością — wytacza wobec mojej książki podobne zarzuty jak w „Pamiętniku Literackim”.

11. Tezę o słabym metodologicznym zaawansowaniu nauk humanistycznych, w tym także literaturoznawstwa, nie ja pierwszy wysunąłem. Ma ona bardzo długie tradycje, których z braku miejsca nie można nawet pobieżnie omówić. Przypomnę, że jeszcze nie tak dawno Jerzy Kmita pisał „o czarnoksiężstwie humanistów”. Poгляdy te podzielałem.

12. Nadal twierdzę, że lepiej będzie dla nauczycieli ze względu na efekty ich pracy, gdy sięgną oni bezpośrednio do dzieł wybitnych teoretyków i historyków literatury — do czego byli wdrożeni na studiach — niż do niektórych prac „metodycznych”, upraszczających wiedzę o literaturze, a często nawet ją zniekształcających. Twierdzę również, iż w teorię kształcenia literackiego powinna być wpisana wiedza literaturoznawcza, co wcale nie przeczy memu postulatowi poznawania najwybitniejszych dzieł literaturoznawczych bezpośrednio przez nauczycieli. Wpisywanie bowiem owej wiedzy literaturoznawczej w teorię dydaktyczną sterowane jest określonymi dyrektywami metodologicznymi, bynajmniej nie zakładającymi, by cała wiedza literaturoznawcza, w tym także faktograficzna, w teorię ową była faktycznie lub potencjalnie na różnych jej poziomach wpisana.

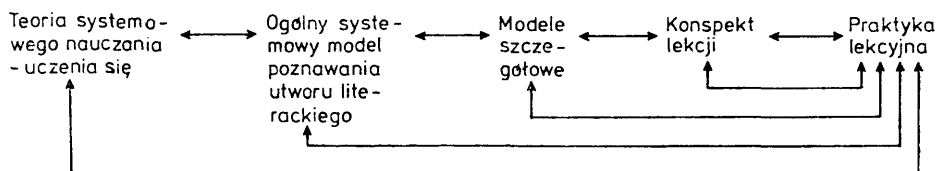
<sup>1</sup> B. Chrzęstowska, *Kształcenie literackie w klasie VII*. Warszawa 1984.

13. Nieprawdziwy jest pogląd o moim dążeniu do „redukcji znaczenia literaturoznawstwa”, jak niezbyt jasno pisze Inglot — ani też umniejszania roli „powiązań między tą dziedziną wiedzy a dydaktyką literatury” Trzeba mieć dużo złej woli, by tak twierdzić po przeczytaniu chociażby rozdziału *Literaturoznawstwo a dydaktyka literatury*, który otwierają następujące słowa: „Bez literatury nie byłoby literaturoznawstwa, bez literatury i literaturoznawstwa nie byłoby dydaktyki literatury. Związek dydaktyki literatury z literaturoznawstwem i literaturą wydaje się niezaprzeczalny, chociaż był i jest różnie rozumiany. Dla jednych dydaktyka literatury pozostaje tylko literaturoznawstwem stosowanym, dla drugich jest zbiorem uproszczonej wiedzy o literaturze, dla jednych jest samodzielną nauką, inni odmawiają jej rangi oddzielnej dyscypliny. Wszystkie te spory, które szerzej omówiono w innym miejscu, najściślej wiążą się z różnymi sposobami rozumienia relacji między literaturoznawstwem a dydaktyką literatury; relacji tyle kontrowersyjnej, co słabo dotąd zbadanej”.

W pracy swojej uzasadniam aż nadto wyraźnie — jak sądzę — że w teorii kształcenia literackiego nie można budować wyłącznie na podstawie wiedzy literaturoznawczej. Jednocześnie wyrażam pogląd, że sformułowanie „literaturoznawcza orientacja w dydaktyce literatury” już z logicznego punktu widzenia jest błędne.

Ponieważ zarzuty wyartykułowane wyżej przez Inglota, w szczególności zarzuty dotyczące luźnego związku teorii systemowego nauczania literatury z literaturoznawstwem, stawiane są dość często, chciałbym w największym skrócie jeszcze raz wyjaśnić swoje stanowisko w tej sprawie. Możliwe to będzie tylko wtedy, gdy przypomnimy omówione w *Metodologii dydaktyki literatury* relacje między teorią kształcenia literackiego a praktyką szkolną, które recenzent pomija, gdyż nie godzą się one z krytyczną oceną mojej książki. A oto nieco przydługi (obejmujący s. 118—119) fragment mojej pracy:

„Zależności między teorią a praktyką systemowego nauczania—uczenia się literatury można zilustrować za pomocą następującego schematu:



Ogólny systemowy model poznawania dzieła literackiego w szkole jest modelem »idealizacyjnym«. Przedstawione w nim dyrektywy dydaktyczne, dotyczące czynności nauczyciela i uczniów w procesie poznawania utworów, abstrahują od konkretnych tekstów literackich (np. *Dziadów* A. Mickiewicza) i konkretnych uczniów (np. uczniów klasy V Szkoły Podstawowej nr 7 w Zielonej Górze). Modele szczegółowe są konkretyzacjami modelu ogólnego. Uwzględniają one wyraźnie określony przedmiot poznania, np. *Lalkę* B. Prusa. Dopiero w konspekcie lekcji, który pisze nauczyciel, uwzględnić można zdolności, potrzeby i możliwości uczniów, a także różne zewnętrzne czynniki determinujące przebieg procesu dydaktycznego (np. zasób i rodzaje środków dydaktycznych w danej szkole). Na lekcji nauczyciel realizuje twórczo projekty czynności dydaktycznych zaplanowane wcześniej i zapisane w konspekcie lekcji”.

Jak widać w przytoczonym tekście, wyraźnie odróżniam modele lekcji od konspektów lekcji. Te pierwsze stanowią teoretyczny fundament tych drugich. Wychodzę z założenia, że badacz nie powinien tak dalece ingerować w proces twórczej pracy nauczyciela, by pisał za tegoż konspekty lekcji. Inne stanowisko w tej sprawie zajmują „dydaktycy uproszczonego literaturoznawstwa”. Prowadzi to do schematycznego powielania propozycji lekcyjnych (konspektów) niezależnie od niepowa-

rzalnych zewnętrznych i wewnętrznych warunków determinujących działalność dydaktyczną. Konspekt lekcji i lekcja — to dziedziny twórczości zarezerwowane wyłącznie dla nauczyciela. Natomiast konstrukcja teorii dydaktycznych jako systemów twierdzeń naukowych oraz ich praktycznych konsekwencji, czyli systemów dyrektyw dydaktycznych o mniejszym lub większym poziomie ogólności, które nazywam modelami, to podstawowe dziedziny praktyki naukowej. Na różnych jej poziomach użyteczne są inne kategorie wiedzy literaturoznawczej. Na poziomie konstrukcji teorii i modeli, zwłaszcza ogólnego — wiedza nomotetyczna, na poziomie zaś modeli szczegółowych, konspektów lekcji i lekcji — wiedza faktograficzna (idiograficzna). Ponieważ praca moja dotyczy ogólnych metodologicznych i teoretycznych problemów, wspólnych zresztą wielu naukom humanistycznym, stąd w małym stopniu korzystam z wiedzy faktograficznej. Z tego też punktu widzenia należy spojrzeć na wspomniane przez Ingłota relacje „między tendencjami idiograficznymi a nomotetycznymi”.

Praktycznie rzecz biorąc, rozwiązanie szkicowo tutaj zarysowanych problemów możliwe jest tylko na fundamencie całościowych literaturoznawczych systemów teoretycznych, takich jak np. system Henryka Markiewicza, do którego nieustannie w swoich pracach nawiązuję, a także w kontekście systemów nadrzędnych, jak np. teoria i metodologia humanistyki zarysowana przez poznańską szkołę metodologiczną.

14. I jeszcze ostatnie sprostowanie. Ingłot, sugerując Czytelnikowi swoją wysoką kompetencję w dziedzinie znajomości moich tekstów dydaktycznych, stwierdza, iż z pracy mojej „wyłania się konsekwencja, ekolocentryczny obraz społecznego zakresu zainteresowań badawczych dydaktyka literatury. Jest tam bowiem wyłącznie mowa o uczniach, nauczycielach i szkole. Moim zdaniem — poucza recenzent — przedmiotem uwagi dydaktyka literatury winna być społecznie zorganizowana edukacja literacka — niezależnie od rodzaju i kształtu organizującej ją instytucji czy stowarzyszenia”. Już na stronie 13 recenzowanej pracy uważny Czytelnik przeczyta, iż dydaktyka literatury zajmuje się „kształceniem i samokształceniem literackim człowieka na różnych poziomach”. Połowę innej swojej pracy, pt. *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, poświęciłem pozaszkolnym kontaktom z dziełem literackim, a w książkach *Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej* i *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej* pisałem szeroko o tzw. wstępnej fazie poznawania dzieła literackiego, przebiegającej poza szkołą. Przyznaję, że nigdy nie czytałem o edukacji literackiej w stowarzyszeniach.

Chciałbym jeszcze dodać, że Mieczysław Ingłot, ze względów tylko jemu dobrze znanych, pomija — pisząc o powojennej dydaktyce literatury — trzy międzynarodowe sesje poświęcone teorii i metodologii dydaktyki literatury, zorganizowane przez Instytut Filologii Polskiej WSP w Zielonej Górze. W jednej z nich brał udział, trudno zatem przypuszczać, by nic o nich nie wiedział. Przypuszczam, że Ingłot już zupełnie zapomniał wyrażoną niegdyś opinię, że teoria systemowego nauczania literatury „stanowi pionierską na gruncie polskim próbę ustalenia programu działań zmierzających do a) konstrukcji typologii celów nauczania i uczenia się, b) ustalenia optymalnego zasobu wiedzy i umiejętności z literatury (literaturoznawstwa?) w danym wieku, c) modelowania sytuacji dydaktycznych, d) ustalenia repertuaru technik pracy umysłowej nad dziełem literackim”<sup>2</sup>. Nie uważał jednak wówczas dydaktyki literatury za naukę idiograficzną.

Wojciech Pasterniak

<sup>2</sup> M. Ingłot, recenzja pracy doktorskiej K. Błazewicz — napisanej pod kierunkiem W. Pasterniaka w r. 1976 i obronionej na Uniwersytecie Warszawskim.