

Mieczysław Inglot

Odpowiadając Wojciechowi Pasternakowi

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 77/4, 363-368

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ODPOWIADAJĄC WOJCIECHOWI PASTERNAKOWI...

Różnice poglądów między nami mają swoją historię i dlatego nie od rzeczy będzie na początku słów parę o niej powiedzieć. Tym bardziej że wynikają one nie tylko z odmiennego spojrzenia na strukturę i funkcję dydaktyki literatury — lecz także z różnego stosunku do polemik naukowych i krytyki w nauce.

Pasterniak zaprezentował swoje poglądy (po raz pierwszy na szerszym forum) przed 10 z górą laty, głównie w dwóch artykułach teoretycznych: *Podstawy systemowego nauczania i uczenia się literatury* oraz *Dydaktyka literatury jako nauka*¹. Pierwsza wypowiedź, wygłoszona w postaci referatu na sesji w Rzeszowie (grudzień 1973), została przyjęta przychylnie. Druga wywołała pewne zastrzeżenia.

Ich autorką była Bożena Chrzastowska. W artykule pt. *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej* ustosunkowała się ona wielostronnie do koncepcji głoszonej przez Pasterniaka. Z jednej strony, zwróciła uwagę na jej pozytywne aspekty, głównie zaś na ambicję ujęcia różnorodnych zjawisk w ramach określonego systemu. Z drugiej — zarzuciła Pasterniakowi, że jego słynna formuła $W = f(D, S, C)$, powtórzona *nb.* bez zmian w *Metodologii dydaktyki literatury* (s. 48—49), jest formułą ogólnikową, nie uwzględniającą specyfiki i autonomii przedmiotu. Że cechuje ją absolutyzacja zabiegów prakseologicznych, a manipulacje dydaktyczne stają się w jej ramach elementem nadrzędnym wobec realizowanych treści. Jednocześnie podkreśliła silny związek metodyki literatury z metodologią literaturoznawstwa, pisząc: „W problematyce metodycznej procesu interpretacji związki metodologiczne dydaktyki z literaturoznawstwem są bezsporne: w tym wypadku postępowanie dydaktyczne jest funkcją przyjętej metodologii badań literackich”².

Warto dodać, że właśnie pogląd Chrzastowskiej okazał się zgodny z tendencjami rozwoju metodyki literatury w innych krajach. I to nie tylko ze wspomnianą przez nią pracą Michele Benamou³, lecz także z rozprawą Johna Ch. Jørgenena *Methodologischer Pluralismus. Literarmethodische Rotation als Zweig und Stimulans in der Literaturpädagogik*⁴, o której nie wspomniała.

Głos Chrzastowskiej był sygnałem zarysowania się innego niż „pasterniakowski” kierunku w dydaktyce literatury, kierunku aprobeowanego przez kilka ośrodków w kraju, m.in. przez Poznań, Wrocław i Kraków.

Wypowiedź Chrzastowskiej, utrzymana w tonacji normalnej krytyki naukowej, spotkała się z ripostą Pasterniaka. Niestety nie ograniczył się on do polemiki merytorycznej. Zakwestionował ponadto naukowe kompetencje swego krytyka. Stwier-

¹ W. Pasterniak: *Podstawy systemowego nauczania i uczenia się literatury*. W zbiorze: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury*. Rzeszów 1974; *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury” 1976.

² B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3, s. 117. Cytowana formuła, często przez Pasterniaka powtarzana, a zarazem nieprzekonująca z powodu swej ogólnikowości, to w istocie nieznacznie zmodyfikowane ogólnopedagogiczne twierdzenie autorstwa H. Muszyńskiego (*Idealizacja i konkretyzacja w pedagogice*. W zbiorze: *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*. Poznań 1973, s. 544).

W *Metodologii dydaktyki* Pasterniak zapomniał skwitować swą pożyczkę. Poprawił się dopiero w kolejnej repetycji swojej nauki, zatytułowanej tym razem *Metody nauczania jako systemy twierdzeń* („Dydaktyka Literatury” 1985, s. 100).

³ M. Benamou, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris 1971.

⁴ J. Ch. Jørgenen, *Methodologischer Pluralismus. Literarmethodische Rotation als Zweig und Stimulans in der Literaturpädagogik*. „Orbis Litterarum” 1975, [nr] 30.

dzał mianowicie: „Poglądy jej są [...] niesamodzielne, niespójne. Uprawia ona dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa, dydaktykę, której celem jest swoiste upraszczanie wiedzy o literaturze na użytek szkoły”⁵. Jak słusznie zauważyła tak atakowana autorka. Pasterniak nie nawiązał z nią dialogu. Stanowczo rozstrzygał wszelkie wątpliwości, uznając niezmiennie „swoją teorię za jedyne *panaceum* na wszystkie bolączki szkoły”⁶.

I tak oto autor jednej z wielu teorii przekształcił się w „głównego arbitra”, uzurpującego sobie prawo podważania kompetencji naukowych swoich polemistów. Ta dezintegrująca środowisko postawa nie ograniczyła się do metodyków. Pasterniak uznał swoją teorię za podstawowe źródło uzdrowienia praktyki nauczycielskiej. Tego typu aspiracja zarysowała się wyraźnie w książce pt. *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* (Wrocław 1977). I spotkała się z kolei z bardzo ostrą krytyką Magdaleny Lubelskiej.

W eseju zatytułowanym *Pimko w pełni sił* zarzuciła autorka Pasterniakowi, po pierwsze, „przekonanie, że sprawna aranżacja metodyczna zaimituje myślenie, proces poznawczy”⁷ dzieła literackiego w szkole. Następnie wytknęła posługiwanie się językiem specjalistycznym nie mającym odnośników w opisywanej rzeczywistości: „Specjalistyczny język, acz niemiły w czytaniu, sam w sobie nie byłby jeszcze zdrożnością. Staje się nią, gdy służy zamaskowaniu jałowości, nie umotywowanych racji, braku konkretów”⁸.

Zaniepokojenie Lubelskiej wzbudziła jednak głównie rozbudowa metodycznego instrumentarium. Nie wynikało ono w jej przekonaniu ze struktury dzieła i z metodologicznie uwarunkowanych sposobów jego czytania. Opis techniki posługiwania się tymi narzędziami przytłaczał, jej zdaniem, nie tylko sam proces analizy literackiej w szkole, ale i osobowość nauczyciela. „Zadaję sobie pytanie, co wynika z tej książki dla nauczyciela? Otóż wynika z całą pewnością, że przeprowadzenie zadawalającej lekcji języka polskiego jest prawie niemożliwością. Zawsze odczytany w Pasterniakowi wizytator może wytknąć zbudowanie niewłaściwego drzewa celów, nieuwzględnienie macierzy preparacyjnych dyrektyw dydaktycznych, negatywną transformację, niedostatek przygotowania pośredniego metacelów i metaumiejętności, itp.”⁹.

Obawę Lubelskiej potwierdziły wydane przez środowisko zielonogórskie propozycje „modeli” pracy z lekturą szkolną. Propozycje te dokumentują daleko idącą rozbieżność między aprobowaną przez ich autorów techniką postępowania z dziełem, wywodzącą się z prakseologicznych czy dydaktycznych dyrektyw — a porządkiem dyktowanym przez dzieło i odczytywanym przez literaturoznawczo zorientowaną analizę tekstów¹⁰.

⁵ W. Pasterniak, *Wiedza o literaturze a systemowe nauczanie i uczenie się literatury. Uwagi w związku z artykułem B. Chrzastowskiej „Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej”*. „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 2, s. 338.

⁶ B. Chrzastowska, *W odpowiedzi W. Pasterniakowi*. Jw., s. 344.

⁷ M. Lubelska, *Pimko w pełni sił*. „Teksty” 1978, nr 3, s. 176.

⁸ *Ibidem*, s. 177.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Mam na myśli głównie tom zbiorowy pod redakcją W. Pasterniaka, pt. *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole* (Zielona Góra 1977). Obszerny stosunkowo wstęp metodyczny redaktora prawie wcale nie funkcjonuje w analizach poszczególnych lektur! Analizy te opierają się na socjologiczno-genetycznym wariancie literaturoznawstwa. Wspomniana metodologia badań literackich jest konsekwentnie adaptowana do potrzeb szkoły. Adaptacja dokonuje się w języku aktualnego wówczas programu ministerialnego!!! To dopiero owoc „uproszczonego literaturoznawstwa” w bardzo tradycyjnej metodologicznie szacie!

Podzielałem obawy Chrzastowskiej i Lubelskiej. I ten niepokój zdecydował o kształcie recenzji *Metodologii dydaktyki literatury*.

W recenzji wysunąłem wiele zarzutów. Wiadomo, nie ma książek bez wad, a w tym konkretnym wypadku zadanie wraźnie przerosło siły jednego badacza. Mogłem się oczywiście mylić; trudno jednak powiedzieć, iż nie miałem racji w niczym, co napisałem. Tak jednak wynika z wypowiedzi Pasterniaka. Jego wypowiedź polemiczna ujawnia niestety te same cechy, które przejawily się w polemice z Chrzastowską. Autor polemiki nie zmierza do nawiązania dialogu, do próby wspólnego rozwiązania trudnych przecież problemów, lecz do udowodnienia, że tylko on ma rację. Zawsze.

Dyskusja w tej tonacji jest trudna. Dlatego ustosunkuję się jedynie do niektórych, bardziej, moim zdaniem, istotnych zarzutów, a część swojej wypowiedzi poświęcę metodologicznym podstawom myślenia Pasterniaka o rozwoju dydaktyki literatury. Są one tak dalece różne od moich, że czytelnik przyzna, iż globalna i szczegółowa polemika traci sens. Mówimy bowiem skrajnie odmiennymi językami.

1. Pisząc o tym, że książka Pasterniaka nie wnosi wiele nowego do jego dotychczasowych badań, nie miałem na myśli twierdzeń (głównie z zakresu prakseologii czy ogólnej metodologii nauk), lecz własne poglądy autora na istotę dydaktyki literatury. Te, mimo krytyki, nie uległy zmianie. W dalszym ciągu instrumentarium wywiedzione z ogólnometodologicznych twierdzeń pełni decydującą rolę w przyjętej koncepcji systemowego uczenia się i nauczania literatury. Budując model dydaktyki literatury, Pasterniak lekceważy zakres problemów związanych nie tylko ze swoistością dzieła literackiego, lecz także ze zmiennym i zróżnicowanym statusem literatury w procesach społecznie zorganizowanej edukacji literackiej. Zapomina, że — historycznie rzecz biorąc — społecznie akceptowany kanon literacki jest głównym scenariuszem wszelkich poczynań metodycznych. To stan kultury literackiej kraju: literatura i literaturoznawstwo (począwszy od *Sztuki rymotwórczej* F. K. Dmochowskiego) przede wszystkim decyduje o zachowaniach uczestników procesu edukacji literackiej. Spór o kanon — od czasów Komisji Edukacji Narodowej aż po ostatnie polemiki nad nowym programem naszych czasów majoryzuje wszelkie inne spory i problemy. Kultura łaćńska czy kultura narodowa, normatywizm klasycystyczny czy romantyczny historyzm, pluralizm kulturowy czy kulturowa jednolitość — oto dylematy wyznaczające każdorazowo kształt poczynań metodycznych w społecznie zorganizowanej edukacji literackiej. Teorie pedagogiczne czy psychologiczne pełnią w tej perspektywie (czasem nawet niesłusznie) wyraźnie podrzędną rolę.

Mówiąc o niezmienności stanowiska Pasterniaka mam dalej na myśli jego pełną pogardy postawę, którą zajmuje wobec inaczej myślących badaczy, określanych przez niego mianem zwolenników uproszczonego literaturoznawstwa. Wyrazem tej pogardy jest, powtarzam, tendencyjne przypisanie (na s. 116) Chrzastowskiej autorstwa książki pt. *Literaturoznawstwo stosowane*. W niniejszej polemice winien był autor przeprosić za taką „pomyłkę” zarówno autorkę jak i czytelników. Niestety — ten zarzut pominał on milczeniem.

Innymi słowy, Pasterniak trwa w pozycji mentora dydaktyki literatury, mimo że postawa ta została skrytykowana przez uczestników dyskusji nad jego ostatnią książką, dyskusji, która odbyła się w redakcji czasopisma „Polonistyka”¹¹.

2. Wymieniając takie czy inne prace, nie miałem zamiaru pisania przeglądu wszystkich ważniejszych dokonań na temat dydaktyki literatury. Chodziło mi o przy-

¹¹ Zob. *Jak obecnie należy rozumieć dydaktykę literatury? Dyskusja nad książką W. Pasterniaka pt. „Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie”*. „Polonistyka” 1985, nr 9, s. 715, 721.

kładowe przytoczenie bogactwa dokonań, po to, aby upomnieć się o ich wyraźne uwzględnienie w pracy Pasterniaka. Zgadzam się oczywiście z Pasternikiem, że w pierwszej kolejności winienem upomnieć się o dwie książki o ambicjach systemowych: o *Analizę dzieła literackiego w szkole* Władysława Szyszkowskiego (Warszawa 1964), przede wszystkim zaś o *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury* Karola Lausza (Warszawa 1970). To bezpośredni poprzednicy Pasterniaka w próbach refleksji nad dydaktyką literatury!!! Niestety — omawiany badacz nie poświęcił im nawet pół rozdziału!!!

3. Nie zgadzam się ani z Lauszem, ani z Pasternikiem, że „dylemat” odrębności dydaktyki literatury i dydaktyki języka został już dawno rozstrzygnięty. Tak pisał Lausz w roku 1970. Ale od tego czasu pojawiły się prace postulujące integrację nauczania literackiego i językowego¹². Powstały nowe fakty badawcze. I metodolog winien się do nich ustosunkować!!!

4. Problem „siabości” czy „mocy”, zaawansowania czy braku zaawansowania metodologicznego — to jedna sprawa. Drugą sprawą jest ocenianie dokonań literaturoznawstwa z pozycji bliskiej poglądom znamienym dla antypozytywistycznego przełomu. Jest to postawa wyraźnie anachroniczna i ten fakt wytknąłem Pasterniakowi w recenzji.

5. Pisząc o nieuwzględnieniu prac z dziedziny empirii, nie miałem na myśli tylko dokonań szczegółowych. Praca Tadeusza Patrzaka *Metodyka testu polonistycznego* nie jest pracą szczegółową, lecz teoretyczną.

6. Według mojej „zdroworozsądkowej” (o czym poniżej) logiki — pisząc książkę z podtytułem *Wprowadzenie*, trzeba dodać: do czego, do jakich, w dalszej kolejności przewidywanych, rozważań. Takiej perspektywicznej wzmianki zabrakło mi w pracy Pasterniaka.

7. Pasterniak polemizując z moją tezą o zawężaniu zakresu zainteresowań dydaktyki literatury do szkoły, powołuje się na zdanie ze s. 13 swojej pracy. Pisze tam, że dydaktyka literatury to nauka „zajmująca się kształceniem i samokształceniem literackim człowieka na różnych poziomach”. Z tego zdania nie wynika jednak, że badacz ma na myśli pozaszkolne procesy społecznie zorganizowanej edukacji literackiej. Nie wynika zaś dlatego, że jest to zdanie wielce ogólne. Wskazując na wychowawczą rolę literatury, Klementyna z Tańskich Hoffmanowa stwierdziła w przedmowie do książki o Janie Kochanowskim: „*Jana Kochanowskiego* pisałam dla wszystkich Polek wszelkiego stanu i wieku [...]”¹³.

Pojęcie społecznie zorganizowanej edukacji literackiej przedstawiłem najpierw w pracy pt. *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku*, a następnie w recenzji książki Zenona Urygi *Odbiór liryki w klasach maturalnych*¹⁴. Pierwsza z nich winna była być znana Pasterniakowi, ale o niej nie wspomina. W rezultacie, jak wynika z kontekstu (s. 13), wykształcenie zawęża do szkoły, jak zaś wynika z rozdziału *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, dostrzega tylko ucznia w pozaszkolnej czy szkolnej relacji ze szkołą. W związku z tą sprawą pada w polemice zdanie: „Przyznaję, że nigdy nie czytałem o edukacji literackiej w stowarzyszeniach”.

¹² Zob. H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów 1979. — M. Dudzik, *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*. Wrocław 1983.

¹³ K. z Tańskich Hoffmanowa, *Jan Kochanowski w Czarnolesie. Obrazy z końca XVI wieku*. T. 1. Lipsk 1842, s. VI.

¹⁴ M. Inglot: *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku*. W zbiorze: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*. Wrocław 1979; recenzja: Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982. „Pamiętnik Literacki” 1983, z. 3, s. 430.

Ogarnęło mnie takie zdumienie, że — wierząc w kompetencję czytelnika „Pamiętnika Literackiego” — oszczędzę mu wyjaśnienia, dlaczego. Przytoczyłem jednak to zdanie na dowód, że nie mogę znaleźć wspólnego języka z moim polemistą.

Koronnym dowodem braku wspólnego języka jest jednak problem relacji Pasterniak—heglizm.

Trudno pogodzić mi się z twierdzeniem polemisty, że trzy, wymienione na s. 136, koncepcje pojmowania dydaktyki literatury ujmuje on synchronicznie. Przeczą temu wywody komentujące szczególnie pierwszą z nich, określoną jako „literaturoznawczą”. Na s. 87 pierwszą i drugą koncepcję opatruje autor książki przymiotnikiem „przednaukowe”. Na s. 141 przyznaje, że — chronologicznie rzecz biorąc — nie muszą to być wcale koncepcje dawne. Metodologicznie są one jednak — tradycyjne. W obliczu oczywiście jego własnej koncepcji. Efektem triady nie jest „stadium przejściowe”, lecz zmiana paradygmatu (s. 140). „Przednaukowe” (s. 87) i „zdroworoządkowe” (s. 137) etapy w rozwoju dydaktyki literatury to jednak tradycja. Zwycięża teoria autonomiczna. Dokonało się!!!

W świetle tak wyglądającej teorii procesu rozwojowego w nauce zarzut nieuwzględniania osiągnięć poprzedników traci rację bytu. Staje się bezprzedmiotowy. „Uproszczający literaturoznawcy” reprezentują stadium przednaukowe. Metodolog zajmuje się nauką — a nie ignorantami czy znachorami.

Cóż można dodać? Tylko to, że mam inny pogląd na interpretację procesów przemian w nauce. Podzielał zdanie tych metodologów historii, którzy analogiczne „triady” określają mianem „mitów”. Są to, ich zdaniem, ujęcia *de facto* umowne, uzurpujące sobie jednakże prawo do kreowania „obiektywnych” prawidłowości¹⁵. Uważam, iż pogląd, że przez historię należy rozumieć postęp naukowy czy techniczny lub np. walkę ras — to nie teoria, lecz interpretacja, czyli jakiś punkt widzenia o arnbiacjach oceniających. Ponieważ trudno rezygnować z jakiegś metody oceny i porządkowania, należy ją wyraźnie sformułować, pamiętając, iż jest jedną z wielu możliwych i — jak wszystkie inne — niemożliwą do sprawdzenia¹⁶.

Warto dodać, że podobne pytania Pasterniakowi postawił Lausz, zastanawiając się podczas wspomnianej dyskusji na łamach „Polonistyki”: „Czy można akceptować taki trójdzielny podział? Jakie są kryteria, wyróżniki stanu przejściowego, co ma wyznaczać jego cezury?”¹⁷

Na zakończenie warto podjąć próbę oceny teorii Pasterniaka na tle ogólnej typologii dydaktyk literatury.

Pasterniakowska koncepcja dydaktyki należy do teorii określanych we wspomnianej typologii mianem „systemowych”. Są one owocem świadomości, którą można by nazwać technokratyczną. Główną cechą tak określanych dydaktyk stanowi myślenie o relacjach między zjawiskami modelowanej rzeczywistości w kategoriach systemu. Ma to być system racjonalnie zorganizowany dla osiągnięcia możliwie przewidywalnego celu oraz dla kontroli sprawności osiągniętych dzięki jego stosowaniu.

Taki system ma pewne zalety tylko wtedy, gdy pełni rolę protezy w poczynaniach niedoświadczonych nauczycieli, „uczących się chodzić” w rzeczywistości szkolnej. Pozwala on także na sformułowanie jasnych kryteriów oceny takich nauczycieli ze strony nadzoru szkolnego. Dominacja dydaktyk omawianego typu w praktyce szkolnej prowadzi jednak do następujących, ujemnych skutków:

¹⁵ Zob. *The Writing of History. Literary Form and Historical Understanding*. The University of Wisconsin Press 1978, s. 43—45.

¹⁶ Zob. K. R. Popper, *The Poverty of Historicism*. New York 1964, s. 151—152 — J. Jedlicki, *Idea postępu z perspektywy naszego czasu*. „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 4, s. 25.

¹⁷ *Jak obecnie należy rozumieć dydaktykę literatury?*, s. 723.

1. Znamienna dla tego typu modeli skłonność do abstrakcyjnego myślenia powoduje intronizację teorii kosztem potocznego doświadczenia. Eksperci są cenieni i cenią siebie wyżej niż szeregowi nauczyciele-praktycy.

2. Uczący zaczyna uzależniać się od eksperta, nadzór szkolny umacnia zaś owo uzależnienie. Nauczyciel musi nie tylko akceptować definicję procesu uczenia się sformułowaną przez teoretyka i adaptować swoje potoczne doświadczenie do struktury zakładanej przez tę definicję — lecz winien wręcz wyrzec się własnych spostrzeżeń. Ekspert jest górą w każdym przypadku, zamiast pracować nad tym, aby w partnerskim dialogu z nauczycielem sprawdzać rzetelność systemu i modyfikować zakres stosowalności wymyślonej przez siebie teorii.

3. Racjonalno-nomotetyczne cechy orientacji „systemowej” (głęboko zakorzenione np. w neopozytywizmie) są stosunkowo mało przydatne dla wyjaśnienia idiosyncraticznego charakteru dzieła literackiego i zindywidualizowanych sposobów jego odczytywania. Orientacja „systemowa” zajmuje się tylko dającymi się zaobserwować i wymierzyć aspektami doświadczenia. Takie zjawiska, jak rozumienie, intuicja, gust, wyobraźnia, poczucie humoru tracą rację bytu, bo „systemowa” świadomość nie posiada ani języka, ani środków pojęciowych dla ich wyrażenia i wyjaśnienia¹⁸.

Niejasna jest dla mnie uwaga Pasterniaka, w której zarzuca on mi brak wzmianki o trzech sesjach organizowanych przez niego w Zielonej Górze. Raz jeszcze podkreślam: pisałem recenzję, a nie pracę przeglądową i wzmianki o dotychczasowych dokonaniach miały charakter przykładowy!!!

Pozytywny sąd o teorii Pasterniaka wyraziłem w r. 1976, w oparciu o jego pierwszy artykuł opublikowany we wspomnianym na początku zbiorze rzeszowskim. Pasterniak podjął wówczas próbę całościowego ujęcia różnorodnych procesów nauczania i uczenia się literatury — w kategoriach systemu, którego efektywność miała być weryfikowana przez praktykę. Takie spojrzenie wydawało mi się nowatorskie i obiecujące. Nie wątpiłem też, że będzie to system otwarty zarówno na doświadczenie nauczycielskie jak i wobec narastającego stanu badań, a zarazem system autokorekcyjny.

Tak się nie stało. Pasterniak, a ostatnio także jego uczniowie, stanęli na stanowisku sformułowanym jeszcze w 1976 r. w tomie 1 „Dydaktyki Literatury”. Odrzucili niemal wszystkie dokonania dydaktyków literatury z innych środowisk (zob. artykuł Leszka Jazownika w tomie 7 „Dydaktyki Literatury”)¹⁹. Zakwestionowali wiarygodność wyników osiągniętych w innych ośrodkach, odmawiając tym wynikom statusu naukowości, a ich autorom kwalifikacji badawczych.

Przyczółek nowoczesności przekształcił się w okopy Świętej Trójcy. I ten stan rzeczy wzbudził mój sprzeciw, dyktowany troską o żywy i dialektycznie różnicowany rozwój bliskiej nam wszystkim dyscypliny o nazwie: dydaktyka literatury.

Mieczysław Inglot

¹⁸ Zob. przeglądowe studium C. A. Bowersa *The Ideological-Historical Context of an Educational Metaphor* („Theory into Practice” 1979, nr 5).

¹⁹ Zob. L. Jazownik, *O niektórych metodologicznych niedostatkach prac z dydaktyki literatury*. „Dydaktyka Literatury” 1985.