

Mieczysław Inglot

"Metodologia dydaktyki literatury : wprowadzenie", Wojciech Pasterniak, Warszawa-Poznań 1984 : [recenzja]

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce
literatury polskiej 76/3, 369-379

1985

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.

zum albo intuicja, że dzieło jest autonomiczne albo że jest wielorako uwikłane w rzeczywistość i tak dalej. Ale to są stereotypy teoretyczne. Praktyka natomiast rzadko bywa równie skrajna. Rację ma Juhl wskazując, że przedstawiciele „nowej krytyki”, strukturalizmu, hermeneutyki w praktyce interpretacyjnej nie byli zgodni z założeniami teoretycznymi. Zapewne można by też dowieść, że Juhl i Hirsch popełniają podobne błędy.

Słowem, teoria literatury nie jest nauką kumulującą swe doświadczenia, teorie nie ulegają przedawnieniu, znikają tylko na pewien czas, by później, w zmienionej wersji — powrócić. Cały spór tu przedstawiony można by streścić hasłami: autor opuszcza dzieło — autor powraca do dzieła, *exit author — enter author*, mówiąc stylem Szekspirowskich didaskaliów. Opuścił dzieło w latach dwudziestych, np. w formalizmie rosyjskim. Hirsch wspomina o banicji autora w koncepcji krytyki zaproponowanej przez Eliota, w krytyce mitograficznej, w hermeneutyce Heideggera z *Unterwegs zur Sprache*, głoszącej semantyczną autonomię języka, wreszcie w teorii informacji.

Teraz autor powraca jako jedyny gwarant poprawnej interpretacji. Podobnie było i w Polsce. W latach trzydziestych propozycje metodologiczne Manfreda Kridla i filozoficzne Romana Ingardena wyłączyły autora z badań literaturoznawczych. Nie bez oporu wszakże, czego świadectwem *Szkoła krytyków* Wacława Borowego czy rozprawa Zygmunta Łempickiego *Twórca i dzieło w poezji*. Po roku 1956 dość osamotniony w swej walce o miejsce dla autora rzeczywistego w badaniach literackich był Jan Józef Lipski — od artykułu *Biografia a interpretacja* z r. 1965 aż po ostatnią rozprawę *Osobowość twórcza* z roku 1983⁶. Ale w samej Grenadzie też szerzyła się i szerzy nadal zaraza: polscy strukturaliści i semiologowie coraz dotkliwiej odczuwają niewygodę wynikającą z braku autora w refleksji teoretyczno-literackiej, mnożą więc byty pośredniczące, by przejść od podmiotu mówiącego do autora piszącego, co świetnie wykazał Stefan Sawicki w pracy *Między autorem a podmiotem mówiącym*⁷. Świadectwem tych niepokojów są też referaty z XIX Sesji Teoretycznoliterackiej zgromadzone w tomie *Autor — podmiot literacki — bohater* (Wrocław 1983). Polski Juhl, sądzę, pojawi się wkrótce.

I druga uwaga: wyjście i powrót autora w badaniach literackich wydają się sprzężone z obowiązującymi w danej epoce stylami i modami literackimi. Bo autor bywa także wyrzucany z dzieła literackiego i wprowadzany doń na powrót. Hasło obiektywizacji i depersonalizacji liryki było współbieżne czasowo z wyrzuceniem autora z refleksji teoretycznoliterackiej. Dzisiaj autor triumfalnie powraca do literatury, a autobiografizm zdaje się być nurtem ciągle wzbierającym, więc i rozważania na temat roli autora w interpretacji będą coraz częstsze.

Erazm Kuźma

Wojciech Pasterniak, METODOLOGIA DYDAKTYKI LITERATURY. WPROWADZENIE. Warszawa—Poznań 1984, ss. 176, 4 nlb.

1

Książka Wojciecha Pasterniaka poświęcona jest statusowi dydaktyki literatury. W perspektywie biografii naukowej autora rzecz ujmując, można tę pracę

⁶ W. Borowy, *Szkoła krytyków*. „Przegląd Współczesny” 1937, nr 3. — Z. Łempicki, *Twórca i dzieło w poezji*. (1939). „Pamiętnik Literacki” 1947. — J. J. Lipski: *Biografia a interpretacja*. W zbiorze: *Z problemów literatury polskiej XX wieku*. T. 1. Warszawa 1965; *Osobowość twórcza*. „Pamiętnik Literacki” 1983, z. 3.

⁷ „Pamiętnik Literacki” 1967, z. 2.

określić jako rodzaj podsumowania jego wieloletnich prób zmierzających do wyodrębnienia tej dyscypliny naukowej. Stąd też nie wnosi wiele nowego do znanych już z innych publikacji twierdzeń Pasterniaka. Biorąc pod uwagę fakt, że są to twierdzenia, delikatnie mówiąc, kontrowersyjne i — jako takie — dyskutowane w środowisku polonistycznym, warto poświęcić im chwilę uwagi.

Zabieg wyodrębniania dydaktyki literatury przeprowadzony jest w omawianej pracy w kontekście ogólnej teorii nauki, przy prawie zupełnym pomijaniu refleksji nad społeczno-edukacyjną funkcją, jaką dydaktycy literatury pełnili u nas, począwszy od drugiej połowy XVIII w. aż po ostatnie lata sporów o model szkoły i kształt programu nauczania języka i literatury ojczystej.

Wybór orientacji naukoznawczej zdeterminowany został, jak sądzę, przez ciągle jeszcze powszechne niedocenywanie dydaktyki literatury w programach szkół wyższych, a także ze strony gremiów oceniających rangę i efekty osiągnięć naukowych. Błąka się tu i ówdzie anachronicznie brzmiąca teza, że o poziomie warsztatu nauczycielskiego decydują tylko talent i wiedza z zakresu dyscyplin kierunkowych. Problem adaptacji procesów czytelniczych i interpretacyjnych do warunków edukacji szkolnej winien być, w świetle powyższej tezy, rozwiązywany wyłącznie w oparciu o intencję twórczą i intuicję nauczyciela.

W grudniu 1979, w czasie zorganizowanej przez redakcję „Polonistyki” dyskusji o edukacji polonistycznej w szkole, podejmując problem niskiego statusu dydaktyki literatury jako dyscypliny naukowej i przedmiotu uniwersyteckiego przypomniałem, że dla wielu naszych kolegów jest ona „pseudonauką w stylu kursów przysposobienia technicznego. Od nas, metodyków, od poziomu naszych publikacji naukowych zależy, aby tę krzywdzącą opinię przełamać”¹.

Wypowiadając taki pogląd miałem na uwadze liczące się już wówczas w opinii polonistycznej prace Bożeny Chrzastowskiej, Jana Polakowskiego, Zenona Urygi oraz Władysława Dynaka². Obecnie doszły do tej grupy książkowe publikacje Polakowskiego i Urygi oraz poświęcona nauczaniu podstawowemu praca Ewy Guttmejer³. Trzeba tu także wymienić liczne artykuły i recenzje z dziedziny dydaktyki literatury i języka ojczystego, regularne spotkania lubelsko-łódzko-warszawskie czy zorganizowaną w kwietniu 1981 przez „Polonistykę” sesję panelową „Stan dydaktyki literatury i języka polskiego”. Do gorąco dyskutowanych prac należy również *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* Wojciecha Pasterniaka (Wrocław 1977). Zakładam, iż wydana w r. 1974 w Rzeszowie praca zbiorowa pod redakcją Pasterniaka, *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, stanowiąca plon sesji zorganizowanej w tym mieście w dniach 6—7 grudnia 1973, często cytowana i funkcjonująca w praktyce badawczej oraz nauczycielskiej,

¹ M. Inglot, *Istotny jest problem przygotowania kadr nauczycielskich do realizacji nowego programu*. „Polonistyka” 1980, nr 4, s. 281.

² B. Chrzastowska: *Polonistyka szkolna w świetle komunikacji literackiej*. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3; *Teoria literatury w szkole*. Wrocław 1979. — J. Polakowski, Z. Uryga, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4. — W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Wrocław 1979. Zob. też dwa tomy zbiorowe pod moją redakcją: *Literaturoznawstwo i metodyka*. Wrocław 1977; *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*. Wrocław 1979.

³ J. Polakowski, *Dydaktyczne problemy odbioru prozy artystycznej*. Kraków 1981. — Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa 1982. — E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III—V. Czytanie ze zrozumieniem*. Warszawa 1982. Zob. też H. Kwiatkowska, *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa 1981. — H. Starzec, *Wychowanie literackie*. Warszawa 1980.

zasygnalizowała zasadniczy przełom w rozumieniu dydaktyki literatury. W niektórych publikowanych tam pracach padały też sądy ogólne na temat statusu i zakresu dydaktyki literatury jako dyscypliny naukowej. Wiele takich sądów można spotkać w artykułach ogłoszonych na łamach sześciu już roczników „Dydaktyki Literatury”, czasopisma redagowanego przez Pasterniaka.

Należałoby zatem wnieść, że omawiana tu praca, o tak ambitnym tytule, wyjdzie od praktyki badawczej, dawniejszej i dzisiejszej, w kraju i za granicą. Że będzie próbą krytycznej refleksji nad dotychczasową praktyką. Że zostanie w niej zakreślony obszar badawczych penetracji, poszerzający i weryfikujący propozycje opublikowane przeze mnie w rozprawie pt. *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku*⁴.

Tymczasem Pasterniak poświęcił swoją uwagę niemal wyłącznie opisowi sytuacji i statusu dydaktyki literatury wobec innych dyscyplin badawczych. Uznając słuszną tę sytuację za niejasną i nieokreśloną, podjął się roli bojownika o nowy kształt omawianej dyscypliny oraz wszczął polemikę z dotychczasowym rozumieniem jej metod, zakresu i celów. Refleksja nad jej dorobkiem naukowym usunięta została wyraźnie na plan dalszy.

Powoławszy się na *Strukturę rewolucji naukowych* Thomasa S. Kuhna i inne prace naukoznawcze przeprowadza najpierw Pasterniak wywód zmierzający do ustalenia rangi dydaktyki literatury, uzależniając tę rangę od stopnia unaukowienia, czyli świadomości metodologicznej. „W stadium przedteoretycznym dydaktyka literatury była podporządkowana literaturoznawstwu. Fakt ten jest historyczną prawidłowością. Wraz z procesami specjalizacji i integracji nauk, nasilającymi się w XX w., dydaktyka literatury zaczęła odrywać się od literaturoznawstwa, zachowując z nim konieczny związek, gdy idzie o rozwiązywanie takich problemów, jak czego uczyć? jak uczyć? w jakim celu uczyć? Nie oznacza to wcale, iż na wymienione pytania można uzyskać odpowiedź wspierając się wyłącznie na literaturoznawstwie, ale — z drugiej strony — bez znajomości literaturoznawstwa udzielenie odpowiedzi na te problemy nie jest oczywiście możliwe” (s. 23).

Jak widać, zarysowuje się tutaj bezkrytycznie przejęta heglowska wizja jednokierunkowego, „wstępującego” charakteru rozwojowych tendencji dyscyplin naukowych. Stawiając pytanie, w jakim stadium rozwojowym znajduje się dydaktyka literatury obecnie, pisze Pasterniak: „Wstępna — a zarazem niezbyt dokładna — odpowiedź na to pytanie jest następująca. Niewątpliwie wychodzi ona ze stadium przedteoretycznego, gdyż poszerza własny horyzont metodologiczny i utwierdza się — aczkolwiek nieśmiało — w poczuciu autonomii. Dokładniej także precyzuje własny przedmiot i własne metody badań. Pojawiają się — jeszcze nieliczne — prace metodologiczne, w których podejmuje się próby określenia dydaktyki literatury jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Dobrym przykładem tej tendencji mogą być np. prace U. Krauze. Coraz częściej powstają prace oparte na badaniach empirycznych. Zwykle mają one jednak jednostronny charakter. Niebezpiecznym zjawiskiem jest swoista fetyszycacja testów, ankiet, skal, metod statystycznych, które nie prowadzą do żadnych istotnych konkluzji, do wykrycia jakichś prawidłowości. Ten wąski empiryzm przypomina powojenną sytuację w socjologii, obecnie przewycięzaną” (s. 22—23).

Zastanawiając się nad miejscem dydaktyki literatury wśród innych dyscyplin, dochodzi autor do następującego wniosku:

„Dydaktyka literatury należy do nauk prakseologicznych, których istotę stanowi opracowywanie reguł mówiących [...], »jak należy postępować, aby działać skutecznie«. Podejmuje ona »problemy praktyczne organizacji i doskonalenia« na-

⁴ M. Inglot, *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku*. W zbiorze: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*.

uczania i uczenia się literatury. Względy praktyczne zdecydowały i obecnie decydują o jej rozwoju” (s. 31; podkreśl. M. I.).

Tak wyglądająca dyscyplina buduje pewne twierdzenia autonomiczne. Powstają one jako konkretyzacja twierdzeń bardziej ogólnych, głównie pedagogicznych, psychologicznych i ogólnoprakseologicznych, w wyniku badań procesu nauczania literatury oraz na drodze adaptacji z innych dyscyplin, głównie literaturoznawstwa (s. 63). Dydaktyka literatury bada i wykrywa prawidłowości oraz zaczyna pełnić funkcje projektujące (s. 135). Jest to bowiem dyscyplina zdolna do przewidywania wyników projektowanych przez siebie badań, gdyż patroluje jej myślenie pragmatyczne. „Polega ono na stawianiu pytań o skutki pewnych działań, określa, jak działać, by osiągnąć zamierzony cel, tzn. — gdy idzie o dydaktykę literatury — pożądane cele nauczania tego przedmiotu. Twierdzenie projektujące z dydaktyki literatury może być ujęte w postaci następującej najogólniejszej formuły:

$$W = f(D, S, C,)$$

gdzie: *W* — określa wyniki (cele) nauczania literatury, *D* — działania (czynności) dydaktyczne, *S* — określoną sytuację dydaktyczną (warunki procesu dydaktycznego), *C* — czas trwania działań dydaktycznych.

Osiągnięcie takich to a takich wyników nauczania (*W*) wymaga stosowania określonych czynności dydaktycznych (*D*) w konkretnych warunkach (sytuacji dydaktycznej) (*S*) w pewnym czasie (*C*) przy założeniu, że manipulacje *D* w warunkach *S* i w czasie *C* pozwolą osiągnąć wyniki *W*” (s. 48—49).

Naczelne zadania dydaktyki literatury sprowadzają się zatem przede wszystkim do projektowania najbardziej skutecznych czynności dydaktycznych w różnych — zewnętrznie i wewnętrznie — warunkach. Są to projekty konkretyzujące się w postaci pewnych dyrektyw o wysokim stopniu ogólności (w założeniu autora) i równie wysokim stopniu ogólnikowości (w odbiorze czytelniczym). Na s. 97—105 formułuje autor np. dyrektywy kierujące procesem bezpośredniego przygotowania do odbioru dzieła literackiego i dyrektywy dotyczące omawiania dzieła po jego przeczytaniu. W pierwszym przypadku żąda się: 1) rozeznania w aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, tzn. w umiejętnościach, poglądach i postawach uczniów, 2) stworzenie sytuacji motywacyjnej, 3) ukształtowania motywacji bodźcowej, splatającej się ściśle z sytuacją problemową, 4) zachowania właściwej hierarchii problemów i podjęcia czynności zmierzających do sformułowania problemu głównego.

Omawianie dzieła literackiego po jego przeczytaniu ma przebiegać według następujących zaleceń:

- 1) dyrektywa nakazująca orientację w aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej po przeczytaniu dzieła literackiego, czyli zbadanie przede wszystkim uczniowskich jego konkretyzacji;
- 2) dyrektywa zalecająca zgłaszanie przez uczniów hipotez rozwiązania tzw. problemu ogólnego;
- 3) w zależności od przebiegu czynności wyżej wymienionych realizacja dyrektyw odnoszących się do planowania pracy uczniów nad dziełem literackim; [...]
- 4) dyrektywy zalecające syntetyzowanie wiedzy o dziele literackim i jej weryfikację; podejmowanie prób końcowego rozwiązania problemu ogólnego” (s. 104—105).

Dyrektywy te mają wynikać zarówno z ogólnych teorii nauk, jak też z obserwacji procesów nauczania i uczenia się literatury. Konfrontacja dyrektyw z praktyką prowadzi do odkrywania prawidłowości tego procesu, co stanowić ma drugie z dwóch najważniejszych zadań dydaktyki literatury (s. 91).

Wywód Pasterniaka jest w trojaki sposób uwikłany w rozważania naukoznawcze. Pierwsze pole uwikłania tworzą pytania o charakter i rodzaj dyscypliny nau-

kowej, jaką jest — a raczej winna być — dydaktyka literatury. Odpowiedź na to pytanie już znamy, ale wyrasta ona na fundamencie encyklopedyczno-słownikowych rozważań o statusie twierdzeń naukowych oraz o różnych stopniach ich wiarygodności i poprawności (prawa, zasady, zadania dyrektywne, dyrektywy praktyczne, przeświadczenia głębokie), z refleksji nad istotą i różnymi sposobami rozumienia systemowości w nauczaniu, nad związkiem poznania i nauczania, nad dynamiką relacji między teorią a praktyką, itd. Drugie pole rozważań tworzy próba ustalenia relacji między dydaktyką ogólną a dydaktykami szczegółowymi. Owocuje ona konkluzją oczywistą i ogólnikową zarazem: „Dydaktyki szczegółowe stanowią swego rodzaju ogniwo pośredniczące między dużymi teoriami dydaktycznymi, jakie konstruuje dydaktyka ogólna, a praktyką szkolną. Teorie w tych dyscyplinach powstające odznaczają się największą operatywnością, co znaczy, iż łatwiej z nich korzystać niż z teorii ogólnych. Gdy omawia się zadania dydaktyk szczegółowych, coraz częściej akcentuje się, że badania z zakresu dydaktyki ogólnej nie obejmują swoistych właściwości nauczania poszczególnych przedmiotów, których znajomość dla nauczycieli tych przedmiotów jest niezbędna, by mogli oni skutecznie i twórczo wypełnić swój zawód” (s. 16—17).

Precyzując zadania dydaktyki szczegółowej, z jaką mamy do czynienia, Pasterniak pisze, iż zadania te można „upraszczając zagadnienie — sprowadzić do następującego pytania podstawowego: jakie istnieją zależności między czynnościami dydaktycznymi wykonywanymi w określonych warunkach a celami kształcenia literackiego?” (s. 24). W ten sposób pojawia się ostatnie z wymienionych uwikłań o naukoznawczych ambicjach: literaturoznawstwo a dydaktyka.

Tego typu konfrontację podejmuje Pasterniak głównie w dwóch miejscach. Po pierwsze, w rozdziale *Niektóre kontrowersje związane ze szkolną interpretacją dzieł literackich*, po drugie, w rozdziale *Funkcje teorii nauczania i uczenia się literatury a problem ich niewspółmierności*. Już tytuły rozdziałów wskazują na dystans autora wobec niektórych z opisywanych tam zjawisk. Wyróżnia on trzy sposoby uprawiania dydaktyki literatury.

„1) koncepcje związane z literaturoznawstwem: koncepcja ujmująca proces nauczania literatury w kategoriach komunikacji literackiej i częściowo z nią zbieżna koncepcja literaturoznawstwa stosowanego;

2) koncepcje związane z pedagogiką i dydaktyką ogólną: koncepcja nauczania wielostronnego, nauczania problemowego i nauczania uspołeczniającego literatury;

3) koncepcje autonomiczne: koncepcja systemowego nauczania i jej warianty” (s. 136).

Są to koncepcje wyraźnie zhierarchizowane, także w planie diachronicznym. Literaturoznawcza orientacja metodyki jest — zdaniem autora — orientacją tradycyjną, żeby nie powiedzieć: anachroniczną (s. 106). Postęp w tak wytyczonym procesie rozwojowym jest utożsamiany z rozkwitem trzeciej z wymienionych wersji. Kreślona na początku pracy skromna jej wizja (zob. cytowany już fragment ze s. 22—23) zostaje przy końcu rozważań istotnie skorygowana. „Czy mamy do czynienia ze zmianą paradygmatu w dydaktyce literatury? W świetle wyżej przeprowadzonych analiz na pytanie to wypada udzielić odpowiedzi twierdzącej” — konstatuje autor (s. 140). Zdaje się też nie ulegać wątpliwości, co jest motorem metodologicznego przewrotu w dydaktyce literatury. Po prostu — zwyciężyło obiektywne prawo rozwoju nauki.

2

Intencją pracy Pasterniaka jest refleksja nad metodą, zakresem i celem dziedziny badań określanej w praktyce dwiema nazwami: jako dydaktyka literatury lub jako metodyka nauczania literatury (*nb.* obie nazwy funkcjonują w rzeczywistości badawczej i dydaktycznej, ale próżno szukać w recenzowanej książce jakiejś

na ten temat refleksji!). Autorowi przyświeca zatem intencja naukowawcza i metodologiczna zarazem. Zmierza on do ustalenia, jakie warunki musi spełniać praca badawcza dydaktyka literatury, aby uprawiana przez niego dziedzina zasługiwała na miano autonomicznej dyscypliny naukowej. Przyjmuje on dalej założenie, iż dydaktyka literatury jest głównie dyscypliną praktyczną. Stopień jej unaukowania jest uwarunkowany zakresem przyległości przyjętych przez nią reguł postępowania badawczego do reguł stosowanych w klasycznych dyscyplinach praktycznych z prakseologią na czele.

W niniejszej recenzji zmierzam do postawienia dwóch pytań. Po pierwsze: czy konsekwentnie realizuje Pasterniak wyznaczone sobie cele? I po drugie: czy założenie przyjęte dla wyznaczenia tych celów jest sformułowane prawidłowo?

Zdaniem Pasterniaka teoretyczna dydaktyka literatury podejmuje badania empiryczne, ale „zmierza głównie do konstrukcji twierdzeń, praw i teorii naukowych oraz ich weryfikacji i falsyfikacji w szerokim kontekście interdyscyplinarnym” (s. 80—81). Tymczasem w jego wywodach mamy do czynienia niemal wyłącznie z odwoływaniem się do innych dyscyplin teoretycznych. Zarysowuje się zatem swoisty paradoks: autor o przynależności dydaktyki literatury do nauk praktycznych dokumentuje tezę w ogromnej części wywodami... o charakterze spekulacyjno-teoretycznym!!! Cała praca to jedna wielka ucieczka od konkretów i przykładów. Wzmianki o publikacjach z dziedziny dydaktyki literatury pojawiają się w roli przysłowiowych „rodzynek”. Obszerne partie pracy czynią wrażenie konspektu z licznie przytaczanych lektur z dziedziny naukowawstwa, prakseologii czy dydaktyki ogólnej. Spory dorobek naszej dydaktyki literatury jest, jak już na początku wspomniano, programowo pomijany. Razi szczególnie pominięcie empirycznie ukierunkowanych publikacji grupy uczonych krakowskich (Polakowski, Uryga i współpracownicy) — jeśli nie liczyć wzmianki o Polakowskim, która pojawiła się tylko w przypisie i w bibliografii. Nie ma nawet „słówka” o *Metodyce testu polonistycznego* Tadeusza Patrzalka (Warszawa 1977), jednej z głównych prac o pomiarze dydaktycznym w naszej dziedzinie. A przecież teoria pytań w ogóle i narzędzia pomiaru wyników nauczania w szczególności to podstawowy problem metodologiczny dydaktyki literatury jako nauki praktycznej! Prezentacja wyników osiągniętych w tej trudnej dziedzinie i krytyczna nad nimi refleksja mogłyby się stać walną pomocą dla nauczyciela, dokumentując w warsztatowy sposób rangę ustaleń teoretycznych i metodologicznej podbudowy w codziennej pracy.

Z książki Pasterniaka dowiadujemy się wiele o rodzaju praw naukowych stosowanych w dydaktyce literatury, natomiast umyka oczom autora problem zakresu zainteresowań badawczych tej dyscypliny. Zaczniemy od tytułu. O aprioryczności określenia „dydaktyka literatury” już wspomniano. Przejdźmy do podtytułu, który brzmi: *Wprowadzenie*. Ta kategoria, występująca m. in. już u Kanta (*Prolegomena zu einer jeden Metaphisik, die als Wissenschaft wird autreten können*), miała pierwotnie znaczenie symboliczne i dokumentowała pogląd autora o niemożliwości systemowego ujęcia metafizyki. W pracach polskich heglistów (*Prolegomena do historiiozofii* A. Cieszkowskiego czy *Vorstudien zur Wissenschaft der Natur* B. Trentowskiego) sygnalizowała intencję budowy jakiejś całości o ambicjach systemowych. Prakseologiczna orientacja i heglowska wiara w możliwość systemowego ujęcia oraz unaukowania dydaktyki literatury zdaje się sugerować, iż Pasterniak opowiada się za tym drugim znaczeniem terminu „wprowadzenie”. Ale czytelnik nie zostaje poinformowany na początku o „drzewie celów” ewentualnej przyszłej całości. Mamy wstęp, ale nie wiemy, do czego. Zdroworoządkowe sformułowanie, że praca stanowi „próbę podjęcia niektórych zagadnień metodologicznych” (s. 7) — nic czytelnikowi nie wyjaśnia. Wstęp Jerzego Topolskiego, w którym praca ta na-

zwana jest książką „na temat dydaktyki nauk o literaturze”, konstruującą „metodologię dydaktyki nauk o literaturze” (s. 5), dodatkowo zamazuje sprawę, przypisując autorowi takie intencje, jakie on w swej publikacji programowo zwalcza.

Wróćmy do zakresu zainteresowań badawczych omawianej dyscypliny. Jednym z najistotniejszych dylematów współczesnej edukacji szkolnej jest różnorodna (z punktu widzenia dzisiejszego stanu nauk) zawartość przedmiotu o nazwie „język polski”. Obecny kształt tego przedmiotu stanowi relikw XIX-wiecznego stanu dyscyplin filologicznych. Jest po prostu odpowiednikiem ówczesnej autonomicznej dyscypliny uniwersyteckiej nazywanej wtedy filologią polską, a składającej się z dzisiejszej nauki o literaturze oraz nauki o języku. Taki status przedmiotu jest kwestionowany, a jego reformatorzy zmierzają do „unowocześnienia”, czyli oddzielenia nauczania literatury (wychowania literackiego) od nauczania języka⁵. Z drugiej jednak strony zarysowuje się tendencja takiego przeformułowania procesu nauczania, aby wzmocnić tendencje integracyjne⁶. Pasterniak tego dylematu po prostu nie dostrzega i beztrzesko posługuje się pojęciem „dydaktyka literatury”, nie zastanawiając się nad relacją tak wyglądającej dyscypliny nie tylko do statusu przedmiotu szkolnego, lecz także do dydaktyki języka. Niedopatrznie wręcz zdumiewające, jak na pracę o ambicjach metodologicznych, która aspirować ma do ścisłości w wytyczaniu pola badań i deklaruje honorowanie realiów praktyki edukacyjnej.

Pasterniak snuje swoje rozważania na płaszczyźnie synchronicznej. Problem tradycji badań nad metodyką i ich ewentualnej roli pojawia się jedynie w postaci wzmianek o poszczególnych pracach (Wójcicki, Klemensiewicz). Tradycja jako przedmiot badań (zarówno na obszarze szkolnych tekstów kultury, jak i ich ówczesnej interpretacji metodycznej) nie pojawia się w polu widzenia autora. Być może dla Pasterniaka jest to domena historii oświaty. Odkładając dyskusję nad diachronicznym zakresem badań dydaktycznoliterackich do innej okazji, wypadnie zastanowić się nad kolejnym ograniczeniem, tym razem o charakterze synchronicznym. Z pracy Pasterniaka wyłania się konsekwentnie ekocentryczny obraz społecznego zakresu zainteresowań badawczych dydaktyka literatury. Jest tam bowiem wyłącznie mowa o uczniach, nauczycielach i szkole. Moim zdaniem, przedmiotem uwagi dydaktyka literatury winna być społecznie zorganizowana edukacja literacka — niezależnie od rodzaju i kształtu organizującej ją instytucji czy stowarzyszenia. W przeciwnym wypadku nie można by całościowo omawiać, w perspektywie dydaktycznoliterackiej, edukacji polonistycznej w okresie np. okupacji hitlerowskiej. A z chwilą ewentualnego zwycięstwa „społeczeństwa bez szkoły”⁷ trzeba by zrezygnować w ogóle z uprawiania dydaktyki literatury.

Największy sprzeciw budzi obraz literaturoznawstwa zarysowany w pracy Pasterniaka. Sprowadza on do wspólnego mianownika różne (czasowo i metodologicznie) orientacje badawcze tej dziedziny nauki po to, aby sformułować zarzut o niedostatku metodologicznej refleksji. „Niedostatek refleksji metodologicznej z dydaktyki literatury uwarunkowany jest niedostatkiem metodologicznej refleksji literaturoznawczej. To po pierwsze. Po drugie — ów niedostatek jest w ogóle następstwem słabego metodologicznego zaangażowania nauk humanistycznych, które niekiedy zamiast poszukiwać własnych metod badań naukowych, dostosowanych do złożoności zjawisk literackich i kulturowych, nieudolnie adaptowały lub wprost przenosiły na swój »teren« metody badań przyrodniczych” (s. 43, przypis 3). Ten ostatni zarzut czyta się wręcz z niedowierzaniem. Brzmi on bowiem jak sąd sprzed

⁵ Zob. J. Sławiński, *Zaszkodzi niepolepszenie*. „Teksty” 1972, nr 6.

⁶ Zob. H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów 1979.

⁷ Zob. I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*. Warszawa 1976.

wieku, wyjęty z licznych wypowiedzi formułowanych w okresie antypozytywistycznego przełomu!⁸ Warto też dodać, że zarzut o niedostatku metodologicznej refleksji formułuje Pasterniak w chwili, gdy literaturoznawcy, przygnieci inflacją koncepcji w tej mierze⁹, wzdychają za „romantyczną” formułą swobodnej, eseistycznej wypowiedzi¹⁰.

Wywody, w których autor przedstawia relację między literaturoznawstwem a dydaktyką literatury, cechuje wewnętrzna sprzeczność. Z jednej strony Pasterniak zwraca uwagę, iż dydaktyka literatury korzysta z osiągnięć dyscyplin literackich, zarówno w zakresie metod, jak i treści nauczania, „biorąc pod uwagę potrzebę ich dostosowania do struktury materiału nauczania” (s. 35). Bo — jak podkreśla w innym miejscu — tylko niektórzy nauczyciele mogą zadanie takie wykonać bezpośrednio, a „dla wielu [...] jest ono niewykonalne” (s. 73). Nieco dalej stwierdza: „W teorię dydaktyczną wpisana jest tylko ta wiedza literaturoznawcza, która stanowi teoretyczną podstawę konstrukcji twierdzeń i praw. Teoria ta nie może i nie musi zintegrować całej wiedzy o literaturze. Lepiej przeto będzie dla nauczyciela i uczniów oraz dla efektów ich pracy, gdy nauczyciel sięgnie bezpośrednio do wybitnych dzieł literaturoznawczych [...]. Nauczyciel powinien bezpośrednio poznawać dzieła literackie i również bezpośrednio sięgać do najwybitniejszych opracowań naukowych z zakresu literaturoznawstwa” (s. 82—83).

Ewentualna realizacja tak wyglądającego postulatu doprowadziłaby do likwidacji całej otoczki poradników i podręczników dla nauczycieli, łącznie z czasopismem „Polonistyka”. I to w chwili, gdy katastrofalny spadek liczby doświadczonych pedagogów w szkołach powoduje gwałtowny przyływ fali nie wykwalifikowanej kadry.

Dążenie do redukcji znaczenia literaturoznawstwa w całokształcie dyscyplin współtworzących dydaktykę literatury wynika u Pasterniaka z niedoceniań (bądź wręcz z niedostrzegania) powiązań między tą dziedziną wiedzy a dydaktyką literatury. Powiązań o charakterze istotnej inspiracji metodologicznej, której fundamentem jest dzieło literackie. Warto temu problemowi poświęcić nieco uwagi, protestując przeciwko tendencyjnemu upraszczaniu znaczenia nie odpowiadającej autorowi, literaturoznawczej orientacji w dydaktyce literatury¹¹.

⁸ Zob. np. T. Weiss, *Przełom antypozytywistyczny w Polsce w latach 1880—1890. Przemiany postaw światopoglądowych i teorii artystycznych*. Kraków 1966.

⁹ Zob. J. Sławiński, *Gorzkie żale*. „Teksty” 1973, nr 3.

¹⁰ Eseistykę naukową uprawia od paru lat z dużym powodzeniem J. M. Rymkiewicz w książkach o Fredrze i o Słowackim (że ograniczę się do jednego, ale za to głośnego przykładu). Apoteozę eseistycznego podejścia do dzieła literackiego głosi R. Przybylski (*Oni nie pisali dla uczonych*. „Odra” 1984, nr 3, s. 38. Podkreśl. M. I.): „Zawsze kiedy [...] piszę rozprawę, esej, książkę, mam pokorną świadomość, że jest ona wspólnym dziełem moim i pisarza. On mi coś powiedział, ja starałem się go zrozumieć, ale doprawdy trudno mi jest określić, czy tych prawd dopracowałem się ja, czy też on. Czuję, że on kiedyś powiedział je za mnie, a ja dzisiaj wygłaszam je za niego [...]. Tak jest właściwie z każdym, kto szuka w książkach mądrości. Nie interesuje mnie prawda naukowa o tekście. Interesuje mnie to, co *Stary Testament* nazywa mądrością. Tego szukam w literaturze, albowiem oni nie pisali dla uczonych, którzy popisują się sprawnością jakiejś wypichczonej przez siebie naukowej metody badań. Literatura to przesłanie do najzwyczajniejszych ludzi i trzeba ją tak czytać, jak czytają ją najzwyczajniejsi ludzie”.

¹¹ Należy z przykrością stwierdzić, że Pasterniak w polemice z przeciwnikami stosuje metody wręcz oburzające. Wprowadza ukuty przez siebie termin „litera-

Dla badacza dziejów metodologii badań literackich nie ulega wątpliwości, że rozwój metodologii determinowany jest w ostatecznej instancji przez proces rozwojowy samej literatury. To literatura jest dostarczycielką zachowań interpretacyjnych i można zauważyć ścisły związek między rozwojem np. realistycznej powieści w. XIX a socjologią literatury czy między futuryzmem a formalizmem. Tego typu priorytet obowiązuje również w procesie edukacji literackiej. Jest ona zatem przede wszystkim sterowana przez czytelnicze (nauczycielskie i uczniowskie) „romanse z tekstem”, uściślane następnie (w niejednoznaczny zresztą, ale przez to inspirujący intelektualnie sposób) przez metodologicznie zorientowane, różnorodne zabiegi interpretacyjne, dostosowywane do poziomu ucznia i do wymogów programów szkolnych.

Zależność nauczania literatury od rodzaju tekstów literackich jest oczywista także w perspektywie nauk pedagogicznych. Przytoczmy zdanie pedagoga: „Sądząc [...], że nauczania nie można rozpatrywać w oderwaniu od tego, czego mianowicie chcemy nauczyć [...]. Jeśli prawdą jest, że sens i potęga poezji spoczywa w jej zdolności zgęszczania i symbolizowania przeżyć przez kunsztowną tkanę metaforyczną, to ucząc poezji musimy w pełni uwzględnić tę jej naturę, dając uczniowi sposobność do samodzielnego odkrycia i zastosowania jej szczególnych właściwości. Podobnie rzecz się ma z matematyką czy jakimkolwiek innym przedmiotem, który chcemy zrozumieć lub którego chcemy nauczyć”¹². Tego typu konstatacja prowadzi niektórych pedagogów do aprobaty poczynań wiążących postępowanie dydaktyczne z określoną teorią dzieła literackiego. Taką postawę przyjmuje np. Wincenty Okoń. Prezentuje on Ingardenowską teorię dzieła literackiego po to, aby wywieść z niej scenariusz nauczycielskich zachowań przy interpretacji utworu w szkole¹³.

Takiemu oglądowi relacji między przedmiotem a sposobem jego nauczania towarzyszy w przypadku obiektu naszych zainteresowań (a jest tym obiektem niepowtarzalny tekst literacki) bardzo istotne założenie. Mam na myśli zawartość idiograficznych elementów w lekturze oraz w postępowaniu dydaktyka literatury. Takie aspekty dostrzega Pasterniak tam, gdzie pisze o pierwiastku sztuki w nauczaniu (powołując się na J. Nowakowskiego), i tam, gdzie przypomina, iż zadaniem nauczyciela jest zastosowanie „ogólnej wiedzy dyrektywnej w niepowtarzalnych układach sytuacji, jakie występują na lekcjach literatury” (s. 79). Z drugiej jednak strony nieustannie mówienie o „prawach” i ich weryfikacji świadczy o nomotetycznej wizji dydaktyki literatury w omawianej pracy. Centralny (z punktu widzenia

turoznawstwo stosowane” (s. 136) i przypisuje autorstwo tego nonsensu dyskryminowanym przez siebie metodykom. Pisząc o „dydaktykach uproszczonego literaturoznawstwa” (znów potworek terminologiczny o znamionach obelgi) dodaje: „por. charakterystyczny tytuł książki B. Chrzastowskiej *Literaturoznawstwo stosowane*” (s. 116). Takiej książki po prostu nie ma. B. Chrzastowska i S. Wyśłouch wydały natomiast podręcznik pt. *Poetyka stosowana* (Warszawa 1978), adresowany do nauczycieli. — Warto dodać, że typ postawy, jaką przyjął Pasterniak w swojej pracy, został ostatnio słusznie i celnie skrytykowany przez J. Polakowskiego (*O wiarygodności twierdzeń z zakresu teorii nauczania literatury*. „Polonistyka” 1983, nr 10, s. 876—877). Autorowi niniejszej recenzji bliska jest natomiast postawa wręcz przeciwna, zawarta w tytule wypowiedzi S. Żółkiewskiego: *W kulturze mój przeciwnik jest moim pomocnikiem* („Zdanie” 1984, nr 12).

¹² J. S. Bruner, *O poznawaniu*. Warszawa 1971, s. 105—106.

¹³ W. Okoń, *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*. „Polonistyka” 1980, nr 6.

przyjętej przez Pasterniaka, naukowawczej perspektywy) dla statusu dydaktyki literatury problem relacji między tendencjami idiograficznymi a nomotetycznymi nie został w omawianej pracy podniesiony.

Warto podkreślić, że ciekawe propozycje w tym zakresie zostały sformułowane przez współczesnych literaturoznawców, z Hansem Jaussem na czele. Ich zdaniem dzieło literackie posiada podwójny byt: strukturalny i funkcjonalny. W związku z tym można mówić o estetyce oddziaływania i o estetyce recepcji utworu literackiego. Przez oddziaływanie rozumie Jauss „składniki uwarunkowane przez tekst, przez recepcję zaś — składniki uwarunkowane przez odbiorcę w procesie konkretyzacji dzieła i kształtowania tradycji literackiej”¹⁴.

Jak już wspomniano, nauczyciel i uczeń występują w dwóch rolach: czytelnika i interpretatora. Role czytelnicze, jakkolwiek możliwe do ujęcia nomotetycznego, przynależą w dużej mierze do zjawisk idiograficznych¹⁵. Interpretacja szkolna da się ujmować w prawa i wynikające z nich dyrektywy postępowania. W podobny sposób można np. opisać rodzaj i funkcję omawiania zabronionych przez cenzurę lektur w młodzieżowych kółkach samokształceniowych okresu zaborów¹⁶. Całość ról czytelniczo-interpretacyjnych i ich realizacja tworzą konkretyzację dzieła literackiego w procesie edukacji, uwarunkowanej przez historycznie zmienny model kulturowy i instytucjonalny. Dydaktyka literatury winna zatem umieścić w centrum swych zainteresowań badawczych prawidłowości edukacyjnej konkretyzacji i aktualizacji tekstów literackich, a na tej podstawie budować teorie projektujące. Przede wszystkim zaś — na dzisiaj — trzeba tymi czynnościami objąć teksty literackie funkcjonujące w szkole, czyli lektury; zgodnie z sugestią Stefana Żółkiewskiego, który podkreśla szczególną wyrazistość szkolnych procesów edukacji literackiej¹⁷. Tu najłatwiej jest badać style odbioru i odtwarzać bariery percepcyjne, tak jak to czyni w swojej najnowszej książce Zenon Uryga.

Sumując: o dydaktyce literatury jako o nauce praktycznej możemy mówić wtedy, gdy będzie ona inspirowana przez estetykę recepcji. Jako dziedzina zajmująca się również estetyką oddziaływania, inspirowana przez niepowtarzalny kształt poszczególnych arcydzieł i inspirująca jakże liczne „momenty sztuki” w procesie nauczania (oraz uczenia się) literatury¹⁸, staje się dydaktyka literatury nauką idiograficzną. I nabiera znamion charakterystycznych dla nauk symbolicznych. Wprowadza w orbitę swoich zainteresowań problematykę norm i wartości. Interesuje się światopoglądowym zapleczem decyzji programowych i poczynań dydaktycz-

¹⁴ H. Markiewicz, *Odbiór i odbiorca w badaniach literackich*. W: *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków 1984, s. 228. — Zagadnieniem lekturowych funkcji tekstu literackiego zająłem się szczegółowo przy omawianiu czytanki — typowego gatunku funkcjonalnego — w pracy *O czytance w galicyjskich podręcznikach dla niższych klas szkół elementarnych* (w zbiorze: *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*. Wrocław 1983, s. 85—86 i in.). Próbę oświetlenia całości kształtu problemu przynosi książka Dynaka *Lektura w szkole*.

¹⁵ Na temat kłopotów z empirycznym badaniem prawidłowości odbioru zob. Markiewicz, *op. cit.*, s. 227.

¹⁶ Zob. na ten temat J. Kostecki, *Charakterystyka wybranych społecznych sytuacji komunikacji czytelniczej w polskiej kulturze drugiej połowy XIX wieku*. „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4.

¹⁷ Zob. S. Żółkiewski, *Problemy szkolnej komunikacji literackiej w badaniach polskiej kultury narodowej*. W zbiorze: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, s. 16—17.

¹⁸ Zob. J. Nowakowski, *Moment sztuki w nauczaniu literatury*. „Dydaktyka Literatury” 1982, nr 5.

nych. Uwzględnia nie tylko dydaktyczną adaptację, lecz także estetyczne przeżywanie tekstów kultury w procesie edukacji¹⁹.

Wypada stwierdzić na koniec, iż praca Wojciecha Pasterniaka rozczarowuje potrójnie. Nie została w niej podjęta podstawowa dla wyrokowania o autonomii metodologicznej sprawa zakresu zainteresowań badawczych omawianej dyscypliny. Wbrew istotnej metodycznie tezie o dydaktyce literatury jako nauce praktycznej — nie położył autor nacisku na problematykę empiryczną, występującą nie tylko na piętrze dylematów teoretycznych (konstrukcja narzędzi pomiaru w ramach ogólnej teorii pytań), lecz i w praktycznych dokonaniach dydaktyków literatury (wyniki uzyskane przez grupę krakowską). I wreszcie: zdając sobie intuicyjnie sprawę z istnienia niepowtarzalnych elementów zarówno w strukturze dzieła literackiego, jak i w procesie jego nauczycielskiej i uczniowskiej konkretyzacji, nie postawił centralnego metodologicznie problemu relacji między idiografizmem a nomotetyzmem w dydaktyce literatury — w klasycznej dyscyplinie pogranicza między naukami symbolicznymi a praktycznymi.

Mieczysław Ingot

¹⁹ Na temat nauk praktycznych i symbolicznych zob. J. Kmita, „*Interesy*” *scjentyzmu i antyscjentyzmu. Uwagi poczynione przy okazji książki E. Mokrzyckiego „Filozofia nauki a socjologia”*. „*Studia Filozoficzne*” 1980, nr 12.