

Mieczysław Inglot

Antynomie dydaktyki

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (15), 132-137

1974

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.

Antynomie dydaktyki

1

W zmieniających się i modyfikowanych teoriach nauczania niespożyta trwałość wykazuje element teleocentryczny. Dydaktyki: herbertowska, progresywistyczna czy tzw. współczesna, różniące się między sobą zasadniczo, pozostają wierne idei skutecznego działania. To znaczy idei osiągania w optymalnym stopniu zgodności między wzorcem postępowania a realizacją tego wzorca. Istnieniu rozlicznych celów i środków w perspektywie diachronii towarzyszy przekonanie o możliwości i konieczności każdorazowego wytyczania jednoznacznych celów. Dydaktyka jest zorientowaną teleocentrycznie nauką praktyczną: Ścisłej: nauką normatywną zajmującą się tym, co być powinno. Podstawowych założeń w zakresie norm i wartości dostarcza owej teleologii każdorazowo filozofia i ideologia. Taki, ogólnopedagogiczny punkt widzenia dominuje nie tylko w dziedzinie procesu nauczania (m.in. metody i środki czy organizacja działań), ale także w dziedzinie treści nauczania, czego efekty widoczne są w sposobie rozumienia zadań tzw. dydaktyk szczegółowych, czyli metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów.

Tymczasem poszczególne dyscypliny naukowe, których założenia patronują owym treściom, czyli przedmiotom nauczania, zorientowane są na opis zjawisk przestrzeganych. Nie na to, co być powinno, lecz na to, co jest. A bywa różnie. I bardzo często przed badaczem występującym w roli dydaktyka zarysowuje się antynomia. Między stanem rozumiejącej niewiedzy, w jakim znajduje się jako uczony, a obowiązkiem ujawniania normy, jaki nakłada funkcja pedagoga. Tę sprzeczność dostrzega teoria dydaktyki, zalecając tak usytuowanemu badaczowi wyznawanie dwóch prawd: „prawdy” naukowej i prawdy dydaktycznej.

Taki punkt widzenia uwidacznia się najwyraźniej w sposobie pojmowania heurezy. Pojmując ją zgodnie z ogólnie przyjętym poglądem jako zajmowanie się nie wiedzą osiągniętą, lecz wiedzą w trakcie powstawania, wyklucza się jednak z góry stosowanie „metody prób i błędów oraz znanych w historii nauki spekulacji”¹. Pedagogowi wolno co najwyżej wysuwać takie „problemy”, których rozwiązanie jest mu znane i na które istnieje „właściwa” odpowiedź. W ten sposób może on jednocześnie: uczyć samodzielności myślenia i chronić przed poszukiwaniem rozwiązań błędnych.

Tak orientowani dydaktycy są w szczególności przeciwni demonstracji wiedzy w jej embrionalnej postaci, w fazie rodzenia się pomy-

¹ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, s. 128.

słów. Uważają oni, iż dla dydaktycznej prezentacji nauki nadają się tylko dzieła odznaczające się maksymalną dojrzałością głoszonych myśli oraz precyzją ich słownej ekspresji². Są oni nawet skłonni nieuporządkowany z punktu widzenia nauki zbiór zjawisk przedstawiać jako proces czy nawet prawidłowość. Taki bowiem sposób pisania o zjawiskach narzucać ma swoiście pojmowana poetyka podręcznika. Tekstu mającego ujmować wiedzę w postaci sumy wartości, a jednocześnie syntezy łatwo przyswajalnej w odbiorze. Pedagogiczna efektywność takiej prezentacji ujawniać ma swój walor w innym jeszcze aspekcie. Umożliwia przekształcenie uczącego się w uczonego, zachęca ludzi do zajmowania się nauką jako skuteczną metodą osiągnięcia prawdy³. W efekcie mówi się otwarcie o tzw. definicjach pedagogicznych. To znaczy definicjach obdarzanych pragmatyczną *licentia poetica* w stosunku do rygorów wymaganych od definicji naukowych⁴.

Tego typu poglądy wywodzące się z pedagogicznie uzasadnionej idei porządkowania treści nauczania są mocno zakorzenione również w sferze poetyki odbioru. To, co pedagog mówi o określonym zjawisku, to, co pisze autor podręcznika, powinno być nie tylko podawane w sposób aksjomatycznie jednoznaczny. Powinno być również traktowane przez odbiorcę jako przekaz nie podlegający dyskusji. Tak jak niegdyś było traktowane w ogóle słowo drukowane tylko dlatego, że było słowem ujawniającym się w takiej właśnie postaci. Relacja pedagog — uczeń jest z punktu widzenia metodologii określonej dyscypliny naukowej relacją między lepiej a gorzej poinformowanym, między kimś obdarzonym zdolnością interpretowania zjawisk i kimś zdolności tej jeszcze nie posiadającym. Z punktu widzenia strategii pedagogicznej jest to relacja między wiedzącym i niewiedzącym. Prawo do własnej niewiedzy powinien badacz zamknąć wstydliwie w granicach własnego gabinetu. Wobec katechumenów należy występować w roli wiedzącego — ściślej: wierzącego.

O takich to bowiem, poznawczo „fideistycznych” konsekwencjach strategii pedagogicznej w dydaktyce szczegółowej w interpretacji treści nauczania mówią jej przeciwnicy.

„Ci, których zadaniem jest przekazywanie w różnych formach informacji, powinni zdawać sobie sprawę, iż właśnie od nich w dużej mierze zależy *pobudzenie* lub *stłumienie* badawczego myślenia i chęci zadawania pytań u tych, któ-

² Por. T. Kotarbiński: *Spostrzeżenia w sprawie sposobów urabiania postawy i uzdolnień młodych pracowników nauki*. W: *Kierowanie pracą zespołową w nauce*. Warszawa 1967, s. 77.

³ Por. T. S. Kuhn: *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa 1968, s. 152—153 i 157.

⁴ Takim pojęciem operuje m.in. M. Benamou w: *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris 1971.

rym te informacje są przekazywane. Znaczną rolę odgrywa tutaj postawa przekazującego, jego *głęboka wiara w słuszność* przekazywanych informacji; wiara, która *tlumi* u odbierającego chęć badawczego myślenia i zadawania pytań. Wiara na skutek «zarażenia się» emocjonalnego — czy to przy lekturze książki, czy w czasie słuchania wykładu — wzbudza wiarę, wierzący zaś pytań nie zadaje. Jeśli to czyni, przestaje wierzyć. Słowo «dlaczego» jest, jak wiadomo, pierwszym krokiem do bram średniowiecznego piekła zwanego zwątpieniem. (...) Unaukowanie życia wyraża się parafrazą kartezjańskiego twierdzenia: *Dubito, ergo sum* (wątpię, więc jestem). Jeśli zatem zależy komuś na tym, aby jego słuchacze lub czytelnicy *myśleli*, a nie *wierzyli*, musi przede wszystkim zrewidować *swój własny* stosunek do przekazywanych przez siebie informacji”⁵.

Zwolennicy orientacji scjencyznej zdają się nie dostrzegać, poza heureka, żadnej innej metody przekazywania wiedzy. Co więcej, samą heureka zdają się traktować w sposób maksymalnie otwarty. Nie tylko jako dochodzenie do prawdy, lecz także jako „błądzenie po polu swobody”⁶. Proces badawczy — to łańcuch coraz lepiej uzasadnianych hipotez. Sytuacja w nauczaniu powinna być odbiciem sytuacji w nauce. Tym samym będzie to sytuacja autentyczna i zaostrzająca pasję poznawczą. Wbrew pozorom — nie rodzi ona sceptycyzmu, lecz wiarę w rozwój i postęp nauki⁷.

2

Piszący te słowa daleki jest od ferowania rozstrzygnięć rejestrowanego wyżej problemu. Obie postawy mają widoczne racje, chociaż są to racje, krzyżujące się na różnych poziomach procesu komunikacji, jakim w końcu jest proces dydaktyczny. Są to racje dotyczące sytuacji nadawcy, wyglądu komunikatu czy socjologii odbioru. Na tak rozszerzonym tle mnożą się dalsze pytania i zarysowują się nowe wątpliwości. Można by na przykład zapytać zwolenników orientacji scjencyznej, sympatyków konstruktywnego sceptycyzmu czy na określonym społecznie czy psychologicznie zdeterminowanym poziomie percepcji wiara nie jest przy-

⁵ J. Rudniański: *Efektywność myślenia*. Warszawa 1969, s. 143 (podkreśl. autora).

⁶ *Ibidem*, s. 65. Rudniański referuje w tym miejscu pogląd A. Molesa. W innym miejscu z aprobatą przytacza słowa A. Einsteina, walczącego z zaszczepionym przez szkołę kultem „dla informacji nadawanych celowo”. Einstein pisze: „Granicy niemal z cudem, że współczesne metody kształcenia nie stłumiły jeszcze całkowicie ciekawości badawczej” (*ibidem*, s. 142).

⁷ Por. R. Ingarden: *O wychowaniu uczonych*. W: *Kierowanie pracą zespołową w nauce*, s. 197—198.

padkiem lepszą drogą dla przyswajania informacji naukowych. Nie przypadkowo przeciętny odbiorca traktuje uczelnie jako „świętynie wiedzy”. Można by sobie oczywiście wyobrazić inny, mniej, zrytualizowany czy instytucjonalny układ stosunków między pedagogiem a uczniem. Na przykład układ zabawy w sensie ludycznym dla odbiorcy w wieku do lat 14 czy układ gry (w sensie teorii gier) dla ucznia w wieku dojrzałym. Trudno byłoby jednak uzasadnić preferencję takich układów wobec układu istniejącego. Tym samym proces dydaktyczny musi być, socjologicznie rzecz biorąc, rytuałem. Ktoś za nas dokonuje wyboru programu, ktoś arbitralnie przekształca jakiś tekst w lekturę⁸. Odbiorca komunikatu w tak wyglądającym procesie dydaktycznym jest skazany na przyjmowanie postawy sytuacyjnej, a nie osobowościowej⁹. Taką postawę narzucają nie tylko reguły krążenia komunikatu, lecz także określony sposób zachowania się nadawcy-nauczyciela. W poszukiwaniu jakiegoś układu odniesienia dla poznania wyników swojej działalności w ramach określonej instytucji skłania się on ku normatywizmowi. W instytucjonalnie-teleocentrycznym układzie dydaktycznym nonkonformistyczny sceptycyzm wydaje się zjawiskiem nonsensownym. Sprzecznym logicznie. Dydaktyk, współorganizator tak wyglądającego układu, nie może akceptować bez zastrzeżeń swojej uprzywilejowanej sytuacji, a jednocześnie wypowiadać się przeciwko normatywizmowi wewnątrz procesu nauczania. Skoro role nadawcy i odbiorcy istnieją w arbitralnym układzie — czy nie lepiej rozgrywać te role w przekonaniu, iż świat wiedzy jest uporządkowany i harmonijny jak sprawnie funkcjonująca instytucja?

Racji uzasadniających obecność strategii pedagogicznej w procesie nauczania nie można wiązać po parkinsonowsku li tylko z instytucjonalnym charakterem zewnętrznych warunków tego procesu. Zasady urządzania świata nie wynikają w bezpośredni sposób z jego opisu. Element utopii (obojętnie czy określimy go mianem imperatywu moralnego, czy intuicji badawczej) stanowi istotny składnik każdej teorii poznania, może poza tzw. naturalizmem poznawczym. Mógłby oczywiście budzić zastrzeżenia rodzaj kodyfikacji pedagogicznej czy jej stopień. Ale nie ulega wątpliwości społeczny (i teorio-

⁸ „Społeczeństwo zna instytucje, które ograniczają sztukę, ale zna również formy wymuszania na swych członkach zajmowania się dziełami sztuki. Przykładem takiej instytucji jest szkoła; w szkole nie ma wyboru — trzeba czytać teksty literackie” (E. Balcerzan: *Przez znaki*. Poznań 1972, s. 71 — podkreśl. autora). Sądzę, że podobnie wygląda szkolna prezentacja innych dziedzin ludzkiego poznania, m.in. zaś osiągnięć nauki.

⁹ Por. na ten temat uwagi M. Gołaszewskiej: *Odbiorca sztuki jako krytyk*. Kraków 1967, s. 79 i n.

poznawczy) funkcjonalizm tak wyglądającego normatywizmu. Także wobec prawdy naukowej, nie tylko dlatego, że jest ona często „prawdą”. Pedagogiczny normatywizm staje się nośnikiem jednoznacznej oceny społecznie zmiennych wyników rozwoju myśli naukowej. Oceny nauki, w takich, obojętnych dla niej, ale humanistycznie istotnych perspektywach, jak polityka, moralność czy religia.

3

Przypisanie omawianej antynomii obiektywnego charakteru nie uwalnia jednak od pytania, czy w określonej dziedzinie działalności dydaktycznej, jaką jest dziedzina nauczania literatury, nie można by poszukać argumentów pozwalających jednak na dokonanie arbitralnego wyboru. Wyboru odrzucającego strategię pedagogiczną na rzecz strategii zbliżonej do scjentyzmu. Wyboru nie dyktowanego jednak przez założenia metodologii takiej czy innej dyscypliny z jednej, a reguły pedagogicznej z drugiej strony — lecz motywowanego swoistością przedmiotu zainteresowania, jakim jest dzieło literackie.

Dzieło literackie, jak i każde dzieło sztuki, ma właściwości uaktywniania postaw odbiorczych. Należy do obiektów szczególnie „agresywnych”, narzucających odbiorcy postawę relacyjną do swych istotnych właściwości¹⁰. Są to właściwości zależne w dużej mierze od efektu estetycznego, który stanowi postawę „sugestywnej siły literatury, jej zdolności modyfikowania postaw moralnych”¹¹.

Uczeń biologii czy fizyki może bez straty czasu, ba — nawet z korzyścią zrezygnować z lektury oryginalnych tekstów Pasteura, Einsteina czy Iwanowskiego. Owe teksty można zastąpić z powodzeniem opisami doskonalszymi, jakie dadzą się kształtować w oparciu o doświadczenia pedagogiczne. Inaczej rzecz się ma z tekstami literackimi. Prowokują one do coraz to nowych, bezpośrednich odczytywań. Nie dadzą się zastąpić przez najdoskonalszy nawet podręcznik. „Tylko przez ciągle odczytywanie zawartych w nich słów, teksty te mogą bezpośrednio oddziaływać na dusze coraz to nowych pokoleń uczonych”¹². Dodajmy — czytelników w ogóle.

Tym samym swoistość dzieła sztuki jako przedmiotu zainteresowań naukowych i dydaktycznych sytuuje zrówno uczonego, jak i dydaktyka w roli partnera w ustawicznej dyskusji między dziełem a czytelnikiem. Zjawisko to jest przez interpretatorów sztuki dostrzegane, czego zewnętrznym objawem staje się rezygnacja ze Wstępów

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ B. Sułkowski: *Powieść i czytelnicy*. Warszawa 1972, s. 22.

¹² J. Ziman: *Społeczeństwo nauki*. Warszawa 1972, s. 123.

na rzecz Posłowania. Formuły bardziej obiektywnej i lojalnej nie tylko wobec dzieła, ale i wobec odbiorcy.

Można oczywiście stwierdzić, że tzw. bezpośredni kontakt z dziełem jest iluzją. Że odbiór jest zawsze determinowany przez arbitralne wobec dzieła reguły. Że odbiorca, nawet dopuszczony przez dydaktyka do partnerstwa, spotka się z nim i tak na płaszczyźnie jednego czy drugiego stereotypu odbioru.

Takie stanowisko zakłada jednak nie tylko milczenie, ale i statyczność dzieła. Tymczasem dzieje recepcji wskazują, iż dzieło literackie okazuje się wyjątkowo trwałym i wewnętrznie bogatym wytworem umysłu i doświadczeń człowieka. Że przypomina ono generator ogromnych ilości potencjalnych doznań i przeżyć. Doznań i przeżyć relacyjnie wpisywanych w coraz to nowe sytuacje ludzkie: osobiste i społeczne.

4

Biblioteka mojej czteroletniej córki jest wytworem polityki wydawniczej państwa, gustu i możliwości finansowych rodziców oraz znajomych. Na zasadzie „kufra babuni” jest również biblioteką pokoleniową. W sumie tworzy mozaikę dosyć przypadkową i zróżnicowaną. Sakramentalne „poczytaj mi tato” pada jednak w sposób bardzo zdecydowany i przy bardzo określonych książkach. Moja córka jest w wieku bohatera *Złotego lisa*. Jak Łukasz przeżywa okres spontanicznych marzeń. Obudzi się z chwilą, gdy ulubione książki ustąpią miejsc „lekturze obowiązkowej”.

Pytanie: czy ustąpić muszą? Czy w odbiorze literatury zawsze będą istnieć dwa układy: ten indywidualny i ten instytucjonalny? Sądzę, że można zaufać potencjalnej aktywności dzieła literackiego. Sądzę, że można przekształcić proces nauczania literatury po prostu w konfrontację osobistych doświadczeń. Doświadczeń nauczyciela, instytucjonalnego inicjatora owej konfrontacji — i doświadczeń partnerów takiej dyskusji: uczniów*.

Mieczysław Inglot

Postulaty w sprawie studiów dla nauczycieli polonistów

„Język polski” jako przedmiot nauczania w szkole stanowi strukturę, na którą składają się rozliczne, ujęte w pewien określony system dydaktyczny i wychowawczy i odpowied-

* Jest to fragment przygotowywanej do druku rozprawy pt. *Obraz odbiorcy w publikacji naukowej z zakresu metodyki nauczania literatury*.