

Wojciech 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 : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 69/2, 337-342

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.

V. DYSKUSJE — KORESPONDENCJA

Pamiętnik Literacki LXIX, 1978, z. 2

WIEDZA O LITERATURZE A SYSTEMOWE NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ LITERATURY

UWAGI W ZWIĄZKU Z ARTYKUŁEM B. CHRZĄSTOWSKIEJ
„POLONISTYKA SZKOLNA W PROCESIE KOMUNIKACJI LITERACKIEJ” *

1

W pewnym miejscu swego artykułu B. Chrząstowska „autorytatywnie” stwierdza, że „nie wypracowaliśmy do tej pory żadnych realnych podstaw dla istotnej reformy nauczania” (s. 116). Zajęcie takiej pozycji, wysoce niekompetentnej, pozwala jej w sposób wyjątkowo „prosty” obalić teorię systemowego nauczania i uczenia się literatury.

Niniejsze uwagi i wyjaśnienia wydają się konieczne co najmniej z dwu powodów. B. Chrząstowska w artykule swoim zniekształca i fałszuje podstawowy sens moich tekstów, wprowadza tym samym w błąd czytelnika, naruszając dobre obyczaje dyskusji naukowych.

W artykule *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej* B. Chrząstowskiej znajdujemy takie oto stwierdzenie:

„Mimo deklaracji »o potrzebie dostosowania metod poznawania do struktury przedmiotu poznania« twierdzenia teoretyczne z dydaktyki literatury mają taki stopień ogólności, że zastosować je można wobec każdego przedmiotu nauczania. Np. nauczanie nie tylko literatury, ale również historii czy matematyki wpisać można w formułę Pasterniaka: $W = f(D, S, C)$ — wynik (cele) jest funkcją działań dydaktycznych, sytuacji dydaktycznej i czasu trwania działań dydaktycznych” (s. 118).

Zwróćmy uwagę, że B. Chrząstowska przytacza twierdzenie, a nie „twierdzenia”. Jest to twierdzenie idealizacyjne i dlatego niejako musi być ogólne. Czyżby autorka nie wiedziała o twierdzeniach idealizacyjnych i potrzebie ich konstrukcji?

W mojej rozprawie *Dydaktyka literatury jako nauka* czytamy:

„Korzystając z osiągnięć merytorycznych i metodologicznych różnych dyscyplin naukowych zachowuje jednak dydaktyka literatury autonomię wynikającą z odrębnego przedmiotu badań, jakim jest nauczanie i uczenie się literatury. Cele nauczania tego przedmiotu różnią się od celów nauczania przedmiotu jakiegokolwiek innego. A inne cele i treści decydują o odrębności ich osiągnięcia. Twierdzenia dydaktyki literatury orzekają więc o tym, za pomocą jakich działań dydaktycznych można wywołać zmiany osobowościowe u uczniów, czyli zrealizować cele nauczania i uczenia się literatury w szkole. Podstawowym więc zadaniem tej dyscypliny naukowej jest konstruowanie optymalnych sposobów nauczania i uczenia się literatury. Formuła twierdzenia z zakresu tej nauki będzie więc następująca:

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

* „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3.

gdzie:

W — określa wyniki (cele) nauczania literatury,

D — działania dydaktyczne,

S — określoną sytuację dydaktyczną (warunki procesu dydaktycznego),

C — czas trwania działań dydaktycznych.

Osiągnięcie takich to a takich wyników nauczania (W) wymaga stosowania określonych manipulacji dydaktycznych (D) w konkretnej sytuacji dydaktycznej (S) i w pewnym czasie (C) przy założeniu, że manipulacje D w warunkach S i w czasie C pozwolą osiągnąć wyniki W. Cele nauczania i uczenia się literatury są więc funkcją manipulacji dydaktycznych, sytuacji oraz czasu. Przyjmuje się przy tym szereg założeń idealizacyjnych [...]” itd.¹

Na czym polega fałszowanie moich poglądów? Oto — jak łatwo zauważyć porównując obydwa cytowane teksty — B. Chrzastowska opuszcza „sprytnie” jeden, ale jakże znaczący, wyraz. Pisze mianowicie ogólnie o celach, a nie o celach nauczania literatury. W tej sytuacji — oczywiście — twierdzenie $W = F(D, S, C)$ odnosi się do nauczania wszystkich przedmiotów. Opuszczenie wyrazu „literatury” prowadzi, jak widać, do wyrafinowanego sfałszowania podstawowego sensu mego tekstu. B. Chrzastowska nie chce zauważyć, że przytoczone wyżej twierdzenie idealizacyjne nie zostało wymyślone przez niżej podpisanego. Zagadnienia idealizacji i konkretyzacji twierdzeń naukowych rozwijają w swoich pracach L. Nowak², J. Kmita³, a gdy idzie o pedagogów, H. Muszyński⁴, na których powołuję się często w swoich pracach. Można nie zgadzać się z idealizacyjną teorią nauki, poznać ją jednak należy, jeśli podejmuje się krytykę poglądów, które do niej nawiązują.

2

Na stronie 117 w przypisie 12 zarzuca mi B. Chrzastowska, jakoby krytykował i za niesłuszne uważał poglądy W. Dynaka i J. Kolbuszewskiego przedstawione w ich pracach opublikowanych w tomie *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Nie jest to zgodne z prawdą. Oświadczam, że nigdzie i nigdy nie krytykowałem wymienionych dydaktyków, nigdzie i nigdy nie wymieniałem nawet ich nazwisk. Sądzę, że B. Chrzastowska „domyśla się”, iż właśnie ich krytykuje, jak też uogólniam ich poglądy „na całość zagadnień dydaktyki literatury”. Złe to obyczaje! Fałszywe domysły!

Mogę dodać, że również nigdzie i nigdy w swoich pracach nie wymieniałem nazwiska B. Chrzastowskiej! Ale z innej — chociaż prostej — przyczyny. Poglądy jej są mianowicie wtórne, niesamodzielne, niespójne. Uprawia ona dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa, dydaktykę, której celem jest swoiste uproszczenie wiedzy o literaturze na użytek szkoły. Tę dydaktykę krytykuję, ale mam na myśli wybitnych jej reprezentantów. Spełniła ona niegdyś swoją pozytywną rolę, obecnie staje się anachroniczna.

¹ W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury” 1976, z. 1, s. 15. Podkreśl. wprowadzam obecnie. Zob. także W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977.

² Zob. m. in. najnowszą pracę L. Nowaka, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki* (Warszawa 1977). W pracach swoich korzystałem — rzecz jasna — z wcześniejszych studiów L. Nowaka.

³ Zob. zbiór: *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*. Pod redakcją J. Kmity. Poznań 1973. Oraz inne prace tego uczonego.

⁴ H. Muszyński, *Idealizacja i konkretyzacja w pedagogice*. W zbiorze: *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*.

Zniekształcanie moich poglądów przybiera u B. Chrzastowskiej bardzo różnorodne formy.

1. Oto stawia mi zupełnie nonsensowny zarzut, iż jestem przeciwny analizie literackiej w szkole!

Nie jestem przeciwny analizie, ale nie może ona być „obsesją” dydaktyków literatury, nie do niej tylko powinny ograniczać się wszelkie badania metodyczne. Jestem po prostu za interpretacją (w interpretacji mieści się integralnie — jak wiemy — analiza)⁵.

2. „Nie odcinam się” także od metodologii literaturoznawczej i wiedzy o literaturze. W cytowanym artykule piszę:

„Dydaktyka literatury, korzystając z osiągnięć wielu nauk, najsilniej była i jest powiązana z historią i teorią literatury, szerzej rzecz ujmując — literaturoznawstwem. Osiągnięcia literaturoznawstwa decydują w dużym stopniu o treści nauczania, którymi zajmuje się między innymi dydaktyka literatury. Ale oczywiście nie na tym tylko polega ścisły związek pomiędzy omawianymi dyscyplinami naukowymi. Chodzi głównie o swoisty — różnie rozumiany — związek metodologiczny. Jest on konsekwencją przyjęcia epistemologicznej tezy mówiącej o potrzebie dostosowania metod poznawania do struktury przedmiotu poznania. W kręgu samych procesów dydaktycznych sprawę rozpatrując, wypada wskazać na coraz częściej wskazywany, słuszny postulat, według którego proces nauczania przypominać powinien proces badania naukowego. Metody postępowania badacza literatury naśladuje uczeń, w innym jednak zakresie i innej skali trudności.

Merytoryczne i metodologiczne związki między dydaktyką literatury a literaturoznawstwem nie mogą jednak usprawiedliwiać niesłusznego stanowiska utożsamiania metodologii badań literaturoznawczych, a szczególnie teoretycznoliterackich, z metodologią badań dydaktyki literatury”⁶.

3. Najbardziej zdumiewają słowa krytyki, iż „»bezpośrednie przygotowanie do odbioru« zajmuje więcej czasu niż sam proces lekcyjny” (s. 118). Albo B. Chrzastowska nie czytała moich prac, albo jest to zamierzona złośliwość. W pracach swoich wyróżniłem szereg czynników, od których zależy czas i jakość przygotowania⁷. Istota systemowego nauczania polega na takim powiązaniu czynności dydaktycznych, w którym wszystkie czynności poprzedzające przygotowują (ułatwiają) wykonanie czynności następujących. Nie można nigdy określić z góry czasu ich trwania bez uwzględnienia celów pracy, materiału literackiego i określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Niekiedy uczniowie przygotowują się do czytania w domu, np. zbierają materiały o pisarzu i jego twórczości, wtedy przygotowanie bezpośrednie wykracza poza proces lekcyjny. Z punktu widzenia dydaktycznego

⁵ W cytowanej przez Chrzastowską pracy *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej* piszę, że jednym z celów nauczania jest „wyrabianie podstawowych umiejętności opisu, analizy, interpretacji, oceny dzieła literackiego i uzasadniania twierdzeń wartościujących” (s. 41). Systemowe nauczanie i uczenie się literatury jest nauczaniem i uczeniem się interpretacji dzieła literackiego, pojętej jako poszukiwanie jego „globalnego sensu”. Teza ta znajduje szerokie uzasadnienie w książce *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Pracy tej nie zna B. Chrzastowska. Nie sądzę, by zapoznała się także z inną pracą, wydaną w r. 1977, *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*, w której podane są przykłady interpretacji dzieł literackich. Pomija także szereg artykułów na ten temat, opublikowanych m. in. w „Roczniku Naukowo-Dydaktycznym WSP w Rzeszowie”.

⁶ Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*, s. 7.

⁷ Zob. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*.

jest to sytuacja wysoce pożądana. Lekcja między innymi powinna przygotowywać do samokształcenia i sterować pracą domową uczniów.

4. Wiązanie wiedzy, a raczej doświadczeń uczniów, odbywa się nie „poprzez problemy zadania”, jak pisze B. Chrzastowska, lecz dzięki wykonaniu określonych czynności dydaktycznych. Jestem zwolennikiem dydaktyki czynnościowej, a nie dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa.

5. Sądzi B. Chrzastowska, że w systemowym nauczaniu i uczeniu się literatury nie proponuję rozwiązywania problemów literackich. W książce *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej* między innymi tak napisałem:

„Problemy ogólne — ze względu na treść — powinny dotyczyć głównie wyższych układów znaczeniowych, a szczególnie idei dzieł, ich strony artystycznej w ujęciu globalnym i różnorodnych związków wyróżnionych wcześniej w rozdziale o celach nauczania literatury”.

Problemy ogólne są w moim ujęciu pytaniami o globalny sens dzieła literackiego, jego interpretację⁸.

6. B. Chrzastowska przyjmuje, że systemowe nauczanie i uczenie się literatury przynosi niskie efekty, w każdym razie nie wierzy w praktyczną skuteczność tej teorii. Nie dysponuje przy tym żadnymi własnymi badaniami i nie zna badań prowadzonych pod moim kierunkiem. Krytykuje jedynie K. Błażewicz za artykuł *Testowe badania efektywności systemowego nauczania i uczenia się literatury*. Jest to krytyka bezpodstawną. Wyjaśniam, że efektywność nauczania systemowego badam od 9 lat przy współudziale około tysiąca nauczycieli, którzy osiągają dobre wyniki nauczania stosując w praktyce tę teorię. Napisano na ten temat około 50 prac magisterskich i 4 doktorskie.

Artykuł K. Błażewicz jest fragmentem pracy doktorskiej pt. *Efektywność nauczania i uczenia się literatury*. W krótkim artykule nie mogła ona przedstawić wszechstronnie metod i wyników swoich, wyjątkowo precyzyjnych, badań. Jej praca doktorska, obroniona na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, wykazała wyższość nauczania systemowego nad konwencjonalnym. Będzie publikowana i — jak się dowiaduję — kandyduje nawet do nagrody naukowej.

Słabe przygotowanie metodologiczne i niechęć do nauczania i uczenia się systemowego prowadzi B. Chrzastowską do zawziętych, a zarazem naiwnych prób obalenia teorii. Sądzi ona, że gdy zgromadzi się dokumentację badań i dokona analizy jakości wypowiedzi uczniowskich, wtedy będzie można rozstrzygnąć, czy teoria dydaktyczna jest fałszywa czy też prawdziwa. Sądzi także, że obali teorię wtedy, gdy poda kilka przykładów niewłaściwych jej konkretyzacji. Nic bardziej naiwnego!⁹

7. Gołosłowne i sprzeczne z wynikami badań efektywności systemowego nauczania i uczenia się literatury są te „autorytatywne” stwierdzenia B. Chrzastowskiej, które mówią, że nauczanie to „nie uczy myślenia historycznego” (s. 137, przypis).

4

Nie zamierzam w niniejszej pracy przedstawiać teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury. Pragnę jedynie podkreślić, że w ramach dydaktyki literatury powinny rozwijać się różne teorie, co może przyspieszyć — wyraźnie opóźniony rozwój tej dyscypliny naukowej. Wychodząc z tych założeń, na ogólnopolskich sesjach naukowych, jakie zorganizowałem w latach 1973 i 1977, wygłaszałem referaty

⁸ Znowu nawiązuję tutaj do metodologów poznańskich. Zob. zbiór: *Wartość — dzieło — sens*. Pod redakcją J. Kmitę. Warszawa 1975.

⁹ Zob. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975.

przedstawiciele różnych orientacji metodologicznych. Dodam, że B. Chrzastowska wygłosiła swój referat na ostatniej sesji bez uprzedniego zgłoszenia. W tak często cytowanym przez B. Chrzastowską zbiorze rozpraw *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego* znajdujemy konspekt referatów wygłaszanych na sesji, różniących się niekiedy skrajnie zajmowanym stanowiskiem metodologicznym. Pozostają nie znane powody, dla których B. Chrzastowska nie odnotowuje redaktora tego tomu, którym był niżej podpisany.

5

Chciałbym, na zakończenie, wskazać na niektóre podstawowe przyczyny nieporozumień, jakie istnieją i mogą istnieć wokół dydaktyki literatury. Wynikają one przede wszystkim z traktowania dydaktyki literatury jako uproszczonej wiedzy o literaturze. Sądzi się przy tym, że metodologia badań literaturoznawczych jest metodologią badań dydaktyki literatury. B. Chrzastowska — reprezentując to stanowisko — mówi o „profilu” teoretycznoliterackim dydaktyki literatury.

Tymczasem dydaktyka literatury, podobnie jak inne dydaktyki szczegółowe, należy do nauk pedagogicznych, praktycznych czy — powiedzmy inaczej — prakseologicznych. Zajmuje się ona opracowywaniem najskuteczniejszych sposobów nauczania i uczenia się literatury, czynnościami dydaktycznymi nauczyciela i uczniów, a nie upraszczaniem literaturoznawstwa na użytek szkoły. Podstawą merytoryczną tych czynności jest oczywiście literaturoznawstwo. Dydaktyki literatury nie można oderwać od wiedzy o literaturze, ale trzeba ją także zbliżyć do osiągnięć innych dyscyplin naukowych, np. do psychologii. Dlatego systemowy model poznawania dzieła literackiego ujmowany jest aż z sześciu punktów widzenia:

„1. z psychologicznego — służy on optymalnej organizacji struktur poznawczych uczniów,

2. prakseologicznego — stanowi powiązany układ czynności nauczyciela i uczniów, podporządkowany przyjętemu celom,

3. literaturoznawczego — stanowi szkolną mutację usystematyzowanej interpretacji dzieła literackiego¹⁰,

4. pedagogicznego — służy nie tylko realizacji wąsko pojętego celu nauczania i kształcenia, lecz także wychowania, dokładniej mówiąc, wychowania społeczniającego,

5. ogólnodydaktycznego — służy realizacji postulatu wielostronnego nauczania i uczenia się, uczenia się tzw. struktury przedmiotu,

6. metodologicznego — stanowi próbę tzw. „podejścia systemowego”, z powodzeniem ostatnio stosowanego w badaniach z zakresu różnych dyscyplin naukowych”¹¹.

6

Systemowe nauczanie i uczenie się literatury, budzące tak wielką niechęć u B. Chrzastowskiej, zostało — jak dotąd — przedstawione na znacznym poziomie uogólnienia. Dalsze badania pozwolą „wypełnić” podstawowy model teorii, przedstawiony kolejno w trzech głównych pracach: *Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej* (1970), *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej* (1974) i *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* (1977). Tej ostatniej pracy oraz kilku innych rozpraw nie bierze B. Chrzastowska pod uwagę w swoich krytycznych spekulacjach¹².

¹⁰ Termin L. Nowak — zob. zbiór: *Wartość — dzieło — sens*.

¹¹ Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, s. 14.

¹² Nie bierze także pod uwagę badań efektywności nauczania i uczenia się systemowego. Nie zna prac opublikowanych na ten temat.

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 —