

O KONCEPCJI PRACY NAUKOWEJ Z DYDAKTYKI LITERATURY

Podjęty temat wynika z powszechnie przyjmowanego poglądu, iż dla każdej dziedziny dociekań naukowych niezbędna jest metanaukowa refleksja¹. Sądzę, że poddanie refleksji naukowego dorobku jest szczególnie pożyteczne dla nauk nie mających ugruntowanej tradycji badawczej, zwłaszcza zaś, jak to ma miejsce w dydaktyce literatury, budującej dopiero swój naukowy status. Niniejsze opracowanie bierze właśnie pod uwagę fakt, że dydaktyka literatury jako nauka stoi u progu swego rozwoju. Jest to zastrzeżenie istotne dla zrozumienia całości wywodu. Proponowane tu rozwiązania traktuję z pewną świadomością jako etapowe, zdając sobie sprawę, że można by wysunąć koncepcje doskonalsze, bardziej nowoczesne pod względem metodologicznym, wybiegające poza aktualny stan naukowego dorobku naszej dyscypliny. Rozwijanie ich musiałoby jednak polegać na wprowadzaniu twierdzeń z teorii badań naukowych ukształtowanych na podstawie dorobku dyscyplin o większym stopniu zaawansowania i badawczej tradycji lub na rozumowaniu spekulatywnym, opartym na określonej orientacji metodologicznej.

Obawiałem się, że droga ta pozwalałaby wprawdzie dostrzegać w sposób ostry błędy metodologiczne naszych prac, natomiast nie zezwalałaby na uwzględnienie prawidłowości związanych z prawami rozwoju nauki oraz specyficznych dla danej dyscypliny uwarunkowań dynamiki tego rozwoju.

Zgodnie z takim stanowiskiem materiałem wyjściowym w tym opracowaniu stały się prace naukowe z zakresu dydaktyki literatury już istniejące oraz udokumentowane oceny zawarte w ich recenzjach. Opierając się na dotychczasowych osiągnięciach i analizując przyczyny niepowodzeń pragnąłem uniknąć jednostronności w spojrzeniu na naukowy warsztat badań naszej dyscypliny².

Praktyczny charakter dydaktyk szczegółowych wymaga, by mówiąc

¹ Zob. F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 134—135.

² Dla uniknięcia tej jednostronności warto także sięgnąć do prac: K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 41—60;

o koncepcji pracy naukowej, uściślić, jakie treści będziemy wiązać z określeniem „praca naukowa”. Uściślenie to ustawia jednocześnie perspektywę oglądu całości zagadnienia, zawiera podstawowe założenia, na jakich cały wywód się opiera.

Nim zostaną one sformułowane, pragnę wyrazić swe własne stanowisko wobec rozważań nad naukowym sposobem uprawiania dydaktyki literatury.

1. Przede wszystkim nie sędzę, aby można było stworzyć jakiś ponadczasowy wzorzec naukowości, a w naszej dyscyplinie przeprowadzić jakąś ostro rysującą się granicę między pracą naukową a innymi sposobami zajmowania się dydaktyką literatury. Nie można przeto ujmować sprawy naukowości normatywnie. Natomiast faktem jest, że uściślenie sposobu pojmowania naukowości towarzyszy rozwojowi każdej dyscypliny i w związku z tym rozwojem może być zmienne. Dotyczy to zwłaszcza nauk młodych, dążących do samookreślenia się³.

2. Słów „nauka”, „praca naukowa” używam bez zabarwienia wartościującego, szczególnie zaś nie deprecjonuję roli intuicji, wrodzonego talentu, zdrowego rozsądku. Wydają one nieraz lepsze owoce w naszym przedmiocie niż prace naukowe, a sprawa ta mogłaby być przedmiotem odrębnych badań. Gdy mówię o pracy naukowej, chodzi mi przede wszystkim o scharakteryzowanie tego typu działań, które stawiają przed sobą cele poznawcze, związane ze zgłębieniem procesów uczenia się i nauczania literatury — w odróżnieniu od poczynań mających na celu jedynie zaspokojenie konkretnych potrzeb zgłaszanych przez praktykę.

3. Decyzja oparcia dydaktyki literatury na naukowych podstawach, to w pierwszym rzędzie zaktywizowanie refleksji metodologicznej, bowiem metoda, jak się powszechnie uważa, „[...] ma dla nauki większe znaczenie niż [...] odkrycie — metoda bowiem uczy posuwać się dalej niż osiągnęłoby samo odkrycie”⁴. Dlatego nie jest rzeczą przypadku, że w ostatnich latach, czyli w okresie poszukiwań naukowego statusu dydaktyki literatury, pojawiło się sporo prac poświęconych problematyce metodologicznej⁵. Stworzenie pewnych wzorców postępowania badaw-

J. Kulpa, *Badania naukowe z dydaktyki literatury i języka polskiego*, w: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, pod red. W. Pasterniaka, Rzeszów 1974; W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka literatury”, t. I, Zielona Góra 1976; J. Plch, *O wychowaniu literackim jako procesie wychowania estetycznego i podstawach tej dyscypliny naukowej*, tłum. S. Magala. „Dydaktyka literatury”, t. III, Zielona Góra 1979.

³ Zob. F. Grucza, op. cit., s. 22.

⁴ W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Warszawa 1981, s. 60.

⁵ Np. Z. Uryga, *Dydaktyczne cele i założenia badań nad odbiorem liryki w szkole*. „Dydaktyka literatury”, t. II, Zielona Góra 1977; W. Pasterniak, *O konstrukcji twierdzeń naukowych z dydaktyki literatury*, w: *Studia i Materiały*.

czego, uporządkowanie pojęć operacyjnych stało się sprawą zasadniczą dla przyszości tej dyscypliny, a w konsekwencji — dla samej praktyki szkolnej.

W naukach o długiej tradycji określony sposób postępowania wydaje się zupełnie oczywisty, bez mała na zasadzie nawyku staje się czynnikiem modelującym dokonania badawcze. Inaczej jest w dyscyplinach, które dopiero zaczynają się kształtować. Tu refleksja metodologiczna musi wyprzedzać konkretne dokonania badawcze lub przebiegać niejako równoległe do nich⁶. Jest to jak gdyby „utwardzenie gruntu” pod maszyny, które mają wykonywać konkretną pracę, i brak takiego utwardzenia grozi zniszczeniem narzędzi pracy, niweczy włożony trud. Zamiast solidnej budowy powstaje nieraz dość kunsztownie zbudowany, ale tylko domek z kart.

4. Charakteryzując działania naukowe, kładę nacisk na przedstawienie procesu myślenia związanego ze specyfiką naszego przedmiotu badań. Proces ten rzutuje zarówno na rodzaj i strukturę czynności badawczych, konstrukcję narzędzi poznania, jak i sposób prezentacji wyników. Sprawy te wykazują bardzo ściśle powiązania, niepodobna więc, mówiąc o koncepcji pracy, sztucznie ich rozdzielać.

5. Rozważania ograniczam do tych prac, których przedmiotem jest proces uczenia się i nauczania literatury. Wobec dość różnego rozumienia tych pojęć pragnę zaznaczyć, że uczenie się literatury pojmuję jako proces nabywania doświadczeń literackich w toku własnej aktywności czytelniczej oraz przyswajanie doświadczenia społecznego w tym zakresie. Owe doświadczenia literackie obejmują:

- motywacyjne zaplecze kontaktów z literaturą, decydujące o roli, jaką wyznacza odbiorca literaturze w życiu osobistym i społecznym;
- zespół pojęć na temat, czym jest literatura, wraz z odpowiadają-

Nauki Filologiczne II, pod red. W. Pasterniaka, Zielona Góra 1976; B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3; J. Polakowski, *Dydaktyka literatury w perspektywie badań komunikacji literackiej*. Dydaktyka literatury, t. II, Zielona Góra 1977; M. Inglot, *Szkola w kulturze literackiej XIX i XX wieku. Projekt programu badań*, w: *Acta Universitatis Wratislaviensis No 445. Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*, cz. II. *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, pod. red. M. Ingłota, Wrocław 1979; U. Krauze, *O pojęciu metody w badaniach literackich i pedagogicznych*. Dydaktyka literatury, t. III, Zielona Góra 1979; U. Krauze, *Podstawy metodologiczne dydaktyki literatury w ujęciu historycznym*. Dydaktyka literatury t. V, Zielona Góra 1982; W. Pasterniak, *Metodologiczna charakterystyka współczesnych teorii nauczania i uczenia się literatury (zarys problematyki)*. Dydaktyka literatury t. V, Zielona Góra 1982. W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*, Warszawa—Poznań 1984.

⁶ Por. W. Pasterniak, *Metodologiczna charakterystyka...* op. cit., s. 17.

jącymi temu zespołowi programami percepcyjnymi i wiedzą kulturową tworzącą kontakty interpretacyjne;

— wzory zachowań w kontakcie z literaturą, obejmujące decyzje w dziedzinie wyborów czytelniczych oraz wyuczone strategie interpretacyjne i systemy wartościowania, które łącznie z wymienionymi poprzednio czynnikami decydują o kompetencji odbiorcy.

Nauczanie literatury rozumiem tu jako organizowanie sytuacji, w których zachodzi nabywanie doświadczeń literackich.

6. Jako jedną z racji uzasadniających uściślanie sposobu pojmowania pracy naukowej przyjmuję dość często akcentowaną potrzebę takich uściśleń i to nie tylko ze względu na wzmiankowaną konieczność samookreślania się dyscyplin, ale dlatego, aby uniemożliwić nadużywanie słowa nauka dla autoreklamy⁷.

Spróbujmy zatem dokonać takich roboczych uściśleń.

1. Sądzę, że granice między pracą naukową a innymi sposobami zajmowania się dydaktyką literatury są dość płynne, trudne do definitywnego ustalenia. Dlatego naukowy sposób uprawiania tej dyscypliny traktuję jako swoiste przedłużenie działań zdroworozsądkowych, intuicyjnych — w przypadkach, gdy są one również jakąś formą pracy poznawczej. Istotą tego przedłużenia jest „większe zagęszczenie pewnych właściwości metodologicznych”⁸, zdyscyplinowanie doświadczenia pedagogicznego poprzez przewycięzanie naiwności nabywania doświadczeń metodą prób i błędów, zwalczanie rutyny, dogmatyzmu, stereotypowych form działania⁹.

2. Podstawową operacją dyscyplinującą to doświadczenie jest przekształcanie sytuacji niezdeterminowanych, czyli takich, które pojawiają się spontanicznie, w sposób nie kontrolowany i podlegają niepowtarzalnym uwarunkowaniom — w sytuacji ściśle zdeterminowane, a więc takie, które podlegają kontroli obserwatora i umożliwiają wykrywanie wszelkich związków między czynnikami warunkującymi kierunek i charakter czynności dydaktycznych¹⁰. W sumie chodzi tu o to, aby uporządkować chaotyczne doświadczenie, nadać mu dzięki procedurom eksplikacyjnym postać pozwalającą rozumieć sens poczynań dydaktycznych, a nie tylko poznawać przebieg w opisie indywidualnych doświadczeń.

3. Spełnienie tego warunku wymaga posługiwania się pojęciami, które są definiowane i których jednoznaczność na gruncie dydaktyki literatury jest niewątpliwa.

⁷ Zob. F. Grucza, op. cit., s. 22.

⁸ F. Grucza, op. cit., s. 52.

⁹ Zob. W. Pytkowski, op. cit., s. 19.

¹⁰ Zob. T. Buksiński, *Johna Deweya teoria badań*, w: *Studia Metodologiczne. Zeszyty poświęcone integracji nauki*. Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1981, s. 19.

4. Twierdzenia formułowane za pomocą tych pojęć są udowadniane. W naszej dyscyplinie nie ma bezwzględnych miar prawdziwości twierdzeń¹¹, dlatego właśnie tym większą wagę przywiązuje się do procedur uzasadniających, do technik przeprowadzania dowodu prawdopodobieństwa. Przyjmuje się, że istotą nauki jest to, iż dostarcza ona nie tylko wiedzy wyjaśniającej, ale możliwie najlepiej uzasadnionej. W przeciwieństwie do działań praktycznych dominującym akcentem jest tu nie tyle wymyślanie nowych rozwiązań metodycznych, ile wyjaśnianie ich psychodydaktycznych mechanizmów i uzasadnianie dydaktycznych funkcji.

5. Ponieważ naukę interesują zjawiska powtarzalne, konstrukcja twierdzeń zakłada odpowiedni stopień ich ogólności. Oznacza to konieczność przyjęcia takiego trybu postępowania badawczego, aby można było twierdzenia te odnieść nie tylko do tej grupy, w której badania prowadzono.

6. Jako wyróżnik ujęć naukowych wymienia się wreszcie wysoki stopień odpowiedzialności za słowo. Istota tej odpowiedzialności tkwi nie tyle w stopniu weryfikacji własnych tez (może on być bowiem warunkowany czynnikami nie zawsze zależnymi bezpośrednio od badacza), ile w świadomym stosunku do tego problemu, stosunku wyrażającym się w ujawnianiu wszelkich wątpliwości. Za przejaw niedostatku takiej odpowiedzialności uważa się dyskredytowanie cudzego dorobku bez rzeczowej polemiki z nim, brak kontroli materiałów, jakimi się posługujemy, przemilczanie lub niedopuszczanie do swej świadomości wszelkiego wątplenia, nie mówiąc już o zabiegach, by wątpliwości te ukryć.

Chcąc ukonkretnić sformułowane powyżej twierdzenia na gruncie problematyki przynależnej dydaktyce literatury, natrafiamy zaraz na wstępie na istotne trudności związane z ogólnym profilem pracy naukowej, podejmującej tę problematykę.

Pierwsza z nich wiąże się z procesem naukowej emancypacji dydaktyk szczegółowych. Zaczątkiem tego procesu jest zazwyczaj tworzenie się na gruncie dyscypliny macierzystej swego rodzaju kolonii, której naturalne związki z metropolią są często tak silne, że decydują o podejmowaniu problematyki najbardziej zbliżonej do tej, jaka jest typowa dla owej metropolii oraz o preferencji metod dla niej typowych. Mogą tu wchodzić w grę nawet indywidualne zainteresowania badaczy, przesuważające akcenty w kierunku np. ujęć historycznych, problematyki socjologii czy teorii literatury, badań nad kulturą literacką, co stwarza prze-

¹¹ Jest to, według opinii wielu metodologów, ogólna właściwość nauk społecznych; ustalane przez te nauki prawidłowości noszą co najwyżej charakter probabilistyczny. Por. E. Nagel, *Struktura nauki*, Warszawa 1970, za: A. Kłowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 57—60.

słanki do podporządkowania dydaktyki literatury dyscyplinom o innej strukturze, posługującym się właściwymi im narzędziami badawczymi, nawet swoistym językiem. Indywidualne zainteresowania literaturoznawcze mogą przesłaniać duże obszary problematyki przynależnej dydaktyce literatury, powodować koncentrację uwagi jedynie na tych rejonach, które dadzą się ujmować w kategorii przekładu specjalistycznej wiedzy literaturoznawczej na język polonistyki szkolnej.

Istnieje także możliwość tworzenia „układu satelitarnego” wobec pedagogiki, zwłaszcza dydaktyki ogólnej. Stwarza to z kolei inne komplikacje. Ich źródłem jest odmiennność sytuacji dydaktycznych pojawiających się w procesie nauczania literatury — w porównaniu do innych przedmiotów, na których gruncie dydaktyka ogólna najczęściej buduje swe uogólnienia, oraz swoistość problematyki wychowania przez sztukę słowa. Istotne znaczenie ma tu fakt, że o ile dydaktykę literatury łączy z pedagogiką realizacja zadań badawczych dotyczących różnorodnych związków, jakie występują w procesach edukacyjnych, i gromadzenie wiedzy o warunkach realizacji założonych celów, to czynnikiem, który ją wyróżnia, jest przesuwanie dominującego akcentu w kierunku obserwacji procesów komunikacyjnych zgoła odmiennych od tych, jakie towarzyszą działaniom wychowawczym poza terenem literatury.

Literatura, prezentując modele sytuacji antropologicznych, przemawia swym własnym językiem, tworząc społeczne więzi, posługuje się znakami powołanymi do życia na terenie autonomicznego rozwoju sztuki słowa. Niezbędne staje się zapoznawanie ucznia ze swoistością języka, ze znakami i konwencjami funkcjonującymi w obrębie sztuki literackiej. Sposob realizacji tej powinności decyduje o tym, czy literatura będzie mogła bezpośrednio przemówić do wychowanka i wkroczyć do jego życia jako czynnik wzbogacający osobowość. Jest to także gwarancja, że mówienie na temat idei niesionych przez dzieła literackie nie zamieni się w powielanie cudzych sądów i bezmyślne deklaracje, w utrwalanie stereotypów myślowych i spełnianie szkolnego rytuału.

Dominacja problematyki związanej z kształceniem kompetencji literackich ma więc swe głębokie uzasadnienie poznawcze i wychowawcze; stanowi ona o dydaktycznej odrębności naszego przedmiotu. Odrębność ta musi oczywiście rzutować na sposób budowania naukowego warsztatu badań, który biorąc pod uwagę konsekwencje przynależności dydaktyki literatury do nauk pedagogicznych nie może ograniczać się jedynie do kopiowania schematów badawczych, jakie funkcjonują w pedagogice¹².

Warto więc podkreślić, że satelitarna pozycja dydaktyki literatury wobec dyscyplin wchodzących w bezpośrednią styczność z jej problematyką oznacza możliwość oglądania owego „satelity” tylko od jednej

¹² Szerzej ten postulat uzasadnia praca J. Polakowskiego, op. cit.,

strony — tej mianowicie, która oświetlana jest blaskiem „macierzystej planety”. Jej pole grawitacji wyzwala siły zdolne zesterować na tereny badań teoretycznoliterackich, socjologicznych, kulturoznawczych, psychologicznych, ogólnodydaktycznych itd. Zesterowania takie stanowią zagrożenia już nie tylko dla profilu pracy z zakresu dydaktyki szczegółowej, ale także dla samego badacza, przed którym może stać problem braku kompetencji. Zarzuty uproszczeń, wulgaryzacji, braku umiejętności posługiwania się nowoczesnymi metodami socjologii i psychologii nie należą do rzadkości w recenzjach prac deklarujących przynależność do dydaktyki literatury. Dlatego właśnie refleksji nad naukowym sposobem uprawiania tej dyscypliny musi towarzyszyć świadomość owych zagrożeń oraz troska o takie profilowanie warsztatu naukowego, aby wyraźnie można było dostrzegać autonomiczne rejony jej naukowej penetracji.

Swoistość naukowego warsztatu badań dydaktyki literatury odzwierciedla się:

- w aparaturze pojęciowej stosowanej w pracy z tego zakresu,
- charakterystycznym sposobie dochodzenia do wiedzy i w przyjmowanej strukturze działań badawczych,
- we właściwych dla tego przedmiotu sposobach uzasadniania twierdzeń.

Pierwsza sprawa związana jest z faktem, że zespół pojęć, jakimi posługujemy się w pracy, aktywnie uczestniczy w ustalaniu faktów, na których opiera się cały wywód. Zastosowane do tworzenia narzędzi wglądu w obserwowaną rzeczywistość kategorie pojęciowe decydują o tym, co ostatecznie w tej rzeczywistości dostrzeżemy. Te same zjawiska mogą się nam jawić jako różne fakty, zależnie od zastosowanej przy ich oglądzie siatki pojęciowej, odzwierciedlającej treść naszej teoretycznej świadomości.

Ponieważ, jak o tym wspomniano, zjawiskiem typowym dla dydaktyki literatury jest silny wpływ dyscyplin, które stanowiły dla niej punkt wyjścia, istnieje tendencja przejmowania języka tych dyscyplin. Wiadomo, że owe punkty wyjścia mogą być skrajnie różne. W takiej sytuacji występują trudności w porozumieniu się badaczy zajmujących się tym samym przedmiotem. Przy dobrych chęciach osiągnięcia porozumienia nieodzowny staje się przykład. W naszej dyscyplinie trudności takiego porozumienia rzeczywiście istnieją, tym bardziej więc należałoby podjąć próby zbudowania zintegrowanego systemu pojęć, który by stwarzał przesłanki integracji różnych stanowisk metodologicznych.

Podstawę takiej integracji dają kategorie pojęciowe funkcjonujące w obrębie komunikacyjnej teorii kultury. Chętnie do nich odwołują się zarówno pedagodzy, jak i literaturoznawcy, lokujący się w nurcie badań nad komunikacją literacką. Dodatkową korzyść stwarza fakt, iż są to

kategorii o bardzo dużym stopniu ogólności¹⁸. Umożliwiają one zespalenie pojęć teoretycznoliterackich z pojęciami psychodydaktycznymi na gruncie zainteresowań procesami przyswajania wzorów i wartości kulturowych w toku społecznej interakcji.

Wydaje się, że praca nad stworzeniem zintegrowanego systemu pojęć w naszej dyscyplinie przy wykorzystaniu kategorii pojęciowych wiedzy o kulturze w pełni by się przyczyniła do samookreślenia dydaktyki literatury, wydobyłaby w pełni jej cechy autonomiczne w stosunku do dyscyplin pogranicza. Decyduje o tym bowiem ewidentna odrębność komunikacji literackiej w porównaniu z innymi formami społecznego komunikowania.

Mówiąc z kolei o charakterystycznym dla przedmiotu sposobie dochodzenia do wiedzy i o strukturze działań badawczych, mam na myśli współzależność różnych członów postępowania badawczego oraz stopień ich integracji w konkretnych poczynaniach. Człony te tworzą układ hierarchiczny, umożliwiający podjęcie skutecznego badania na danej płaszczyźnie, po uprzednim wytworzeniu wiedzy w niższych rejonach poznania. Przyjęcie takiej zasady organizacji badań zabezpiecza przed rozpoczęciem budowy gmachu od wierzchołka, jakim w dydaktyce są twierdzenia projektujące konkretne rozwiązania organizacyjne, metody nauczania, sposoby stosowania środków pomocniczych itd.

Za podstawowy człon w tej strukturze przyjmuję w proponowanej koncepcji badania diagnostyczne, które uznawane są za elementarny rodzaj poznania, dający niezbędny fundament dla różnego rodzaju przewidywań zawartych w prognozach oraz dla projektowania działań innowacyjnych, doskonalących praktykę.

Można wprawdzie wywodzić takie twierdzenia bezpośrednio z teorii o większym stopniu ogólności (np. dydaktyki ogólnej, prakseologii), ze struktury nauczanego materiału, a także z przoduującego doświadczenia nauczycieli. Aby jednak mogły być one podstawą wiedzy naukowej, wymagają rygorystycznego sprawdzenia empirycznego przede wszystkim poprzez badania eksperymentalno-porównawcze. Droga ta najeżona jest licznymi niebezpieczeństwami, jeśli idzie o przeprowadzanie dowodu zasadności twierdzeń, często także stwarza istotne kłopoty organizacyjne, zwłaszcza gdyby stosować ją jako wyłączną zasadę doskonalenia praktyki w skali masowej.

Powściągliwość wobec postępowania badawczego nie podbudowanego rozpoznaniem diagnostycznym dyktowana jest faktem, iż badając proces

¹⁸ Podstawą zintegrowanego systemu pojęć stają się zazwyczaj kategorie pojęciowe nauk o większym stopniu ogólności; szeroko na temat tworzenia pojęć w naukach humanistycznych mówi praca: T. Pawłowski, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław 1977. Cz. I.

uczenia się i nauczania literatury, mamy do czynienia z niezwykle dużą ilością zmiennych, w tym zmiennych tzw. pośredniczących (a więc interferujących, kontekstowych), związanych z wielopostaciowością sytuacji, jakie zjawiają się w akcie interakcji dydaktycznej¹⁴. Stwarza to, potwierdzone praktyką, pokusy wprowadzania w obręb eksperymentu bardzo wielu zmiennych, co nieraz wprost uniemożliwia ustalanie istotnych zależności, eliminację czynników zakłócających sterylność sytuacji eksperymentalnej. Oczywiście nie oznacza to postulatu rezygnacji z procedur eksperymentalnych w naszej dyscyplinie, bowiem eksperymentalne sprawdzanie hipotez musi być podstawą każdej nauki, która określa się jako empiryczna. Chodzi tu raczej o zasygnalizowanie ryzyka, jakie się podejmuje, gdyby tę drogę uznać za jedynie prawomocną w procedurze weryfikacji twierdzeń dotyczących procesów uczenia się i nauczania literatury oraz oczekiwać, że pozwoli ona przewyciężyć wszelkie niepowodzenia w dziedzinie edukacji literackiej. Jest to nie tylko ryzyko przedłużającego się w nieskończoność eksperymentowania, które zakłóca rytm pracy szkolnej. Praktyka zasygnalizowała inne jeszcze niebezpieczeństwo, a mianowicie: przy nie dość jasnym pojmowaniu istoty eksperymentu pedagogicznego i liberalizmie w stosunku do wymagań proceduralnych z nim związanych istnieje możliwość uprawiania swego rodzaju fikcji, obudowanej zewnętrznym wystrojem tabel, wykresów, bogatej aparatury statystycznej. Zagrożenia te są całkiem realne, zwłaszcza przy próbach umasowienia poczyniń eksperymentalnych i niedostatkach świadomości metodologicznej eksperymentujących.

Powyższe racje przemawiają za tym, aby zwrócić baczniejszą uwagę na rolę badań diagnostycznych, ustalających podstawowe „[...] przyczynowo-skutkowe i korelacyjne zależności funkcjonujące w rzeczywistości pedagogicznej”¹⁵. Mamy już pewien dorobek w tej dziedzinie, tak w zakresie teorii takich badań¹⁶, jak i dokonań badawczych¹⁷, na podstawie

¹⁴ Świadczą o tym tworzone modele aktów szkolnej komunikacji literackiej, zob. np. B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna...*, op. cit.; J. Polakowski, Z. Uryga, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 184.

¹⁵ H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 30.

¹⁶ Zob. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań — próby diagnozy*. Kraków 1980.

¹⁷ Ograniczając się jedynie do wybranych pozycji książkowych, można tu wymienić: W. Szyszkowski, *Młodzież a lektura szkolna*, Kraków 1968; S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974; B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; H. Kwiatkowska, *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981; A. Marzec, *Proza współczesna w szkole*. Warszawa 1981; J. Polakowski, *Badania odbioru...* op. cit.; Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982.

których można dokładniej scharakteryzować funkcje, jakie pełni diagnostyka w budowaniu naukowego statusu dydaktyki literatury.

Jest to przede wszystkim funkcja wiedzytwórcza, umożliwiająca wykrywanie wszelkich luk w naszej wiedzy o uczniu jako odbiorcy dzieła literackiego, o nauczycielu-poloniście, o instytucjach angażowanych w proces edukacji literackiej¹⁸ oraz ustalanie różnorodnych relacji zachodzących między wymienionymi tu czynnikami. Prace nad usprawnieniem procesu nauczania literatury uzyskują silny fundament, gdy towarzyszą im analizy zachowań ucznia w kontakcie z literaturą. Dość powszechnie, i nie tylko u nas, wyraża się pogląd, że „[...] efektywność metod dydaktycznych tylko wtedy można ustalić, gdy są one opracowywane dla określonego sposobu uczenia się w ramach dyscypliny szczegółowej”¹⁹. Pada przy tym silny akcent na zależność, jaka zachodzi między efektywnością tych metod a postępami w badaniach nad recepcją dzieła literackiego i stopniem integracji owych badań w obrębie teorii nauczania²⁰. Ich znaczenie polega również na tym, że z jednej strony otwierają one coraz szersze perspektywy badawcze, stawiając nowe pytania, z drugiej — pełnią funkcję weryfikacyjną, sprawdzając w analizie stanów faktycznych słuszność decyzji i działań edukacyjnych.

Warto także nadmienić, że porównawcze badania diagnostyczne umożliwiają formułowanie wniosków metodologicznych. Dotyczą one oceny różnego rodzaju diagnoz dla wykrywania określonych prawidłowości i sposobu formułowania hipotez²¹.

Przyjmując strukturę działań badawczych opartą na diagnozie, trzeba poczynić jednak kilka istotnych zastrzeżeń. Badania diagnostyczne, choć dają poznanie względnie niezależne²², nie mogą w pracach dydaktycznych stanowić jakiegoś autonomicznego terytorium. Ich sens w dydaktyce rysuje się wtedy dopiero z dostateczną ostrością, gdy prowadzą do wiedzy pozwalającej projektować doskonalenie praktyki.

Przejsie to nie jest jednak sprawą łatwą, zależną tylko od świadomości konkretnego badacza, że tak być powinno. Wymaga ono odpowiedniego stopnia zaawansowania naukowego samej dyscypliny. Póki kolejne generacje badaczy nie wypracują przesłanek postępu naukowego dydaktyki literatury, wypadnie nam z pokorą wysłuchiwać zarzutów na-

¹⁸ Np. W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. *Acta Universitatis Wratislaviensis* No 385. *Prace literackie. Studia monograficzne I*, Wrocław 1978.

¹⁹ J. Grzesik, *Specyficzne metody dydaktyczne dotyczące procesów poznawczych w nauczaniu literatury*, tłum. z niem. E. Klin, A. Mańczyk. „Dydaktyka literatury”, t. V, Zielona Góra 1982, s. 74.

²⁰ Zob. J. Grzesik, op. cit., s. 73—74.

²¹ Por. T. Buksiński, op. cit., s. 21.

²² Zob. F. Grucza, op. cit., s. 77.

uczycieli, że tworzymy teksty odległe od ich konkretnych potrzeb i oczekiwań oraz akceptować upowszechnianie prac, wprawdzie omijających rygory naukowe, ale spełniających te oczekiwania i zaspokajających potrzeby bieżącej praktyki.

Swoistość naukowego warsztatu dydaktyki literatury można rozpatrywać, biorąc z kolei pod uwagę właściwe dla tego przedmiotu sposoby uzasadniania twierdzeń. Należy w tym miejscu raz jeszcze podkreślić, że jest to ta dziedzina, która najbardziej odróżnia ujęcia naukowe od działań omijających rygoryzm naukowej procedury. Omijanie to polega przede wszystkim na tym, że wysuwanych twierdzeń się nie udowadnia, a osobiste mniemania i opinie oparte na indywidualnym doświadczeniu przybierają często postać normatywną. Źródłem takiego postępowania są zazwyczaj emocjonalne związki, jakie łączą obserwatora z przedmiotem obserwacji — stąd częsty również optymizm w ocenie efektywności własnych działań lub postulowanych intuicyjnie rozwiązań metodycznych. Brak nastawienia na przeprowadzanie dowodu powoduje trudności w systematyzacji wyników własnego doświadczenia. Przejawia się to przeważnie w braku jednolitej, teoretycznej podstawy wywodu, która by pozwalała przewartościować natłok i przypadkowość spostrzeżeń. Uzasadnienia jako podstawowy element procedury naukowej przebiegają w dwóch silnie od siebie uzależnionych poziomach, a mianowicie: w poziomie teoretycznym i w poziomie empirycznym.

Wobec możliwości dość różnego rozumienia teorii należy wyjaśnić, że zgodnie z najczęściej pojawiającymi się w pracach metodologicznych określeniem, mianem teorii obejmujemy zespół względnie uporządkowanych twierdzeń, ujmowany łącznie z metodami, które służą ich uzasadnianiu, a więc twierdzeń dających się udowodnić²³.

Mówiąc zaś o teoretycznym zapleczu badań, mamy na myśli wyciągnięcie konsekwencji z faktu, iż właściwością naszego poznania jest sprowadzanie wielości wrażeń, bodźców do pewnej wspólnej podstawy pojęciowej, porządkującej materiał spostrzeżeniowy. Wyrazem tego uporządkowania w badaniu naukowym jest określony współczynnik teoretyczny badań. Warunkuje on sposób oglądu badanej rzeczywistości, wykorzystując całe skumulowane w nim i usystematyzowane doświadczenie. Podstawą każdej pracy badawczej jest przyjęcie i wyraźne wyartykułowanie owego współczynnika wraz z uzasadnieniem jego celowości i adekwatności wobec podjętego problemu.

Rola poziomu teoretycznego w przeprowadzaniu dowodu prawomocności twierdzeń polega więc na wykorzystaniu do tego celu usystematyzowanej wiedzy, którą już posiadamy na temat danego zagadnienia,

²³ Pojęcie teorii szerzej omawia m. in. praca: H. Komorowska, op. cit., s. 20—23.

a także wiedzy o podstawowych przesłankach, na jakich wspiera się wnioskowanie.

Biorąc pod uwagę stosunek do teoretycznej płaszczyzny rozważań widoczny w pracach z zakresu dydaktyki literatury, można wyśledzić co najmniej dwie kategorie nieporozumień związanych z funkcją tego poziomu w konstrukcji wywodu.

Kategoria pierwsza obejmuje prace, w których nie docenia się roli tego poziomu w budowaniu naukowego warsztatu badań. Wyraża się to zarówno w pomijaniu w fazie formułowania problemu krytycznej analizy piśmiennictwa związanego z tym problemem, jak i w braku udziału teorii w konstruowaniu narzędzi wglądu w badaną rzeczywistość. W przypadku pierwszym rodzi się zagrożenie „odkrywania” praw już dawno odkrytych, w drugim — niebezpieczeństwo poddawania się przemożnej presji materiałów empirycznych, widocznej w mozaikowości ujęcia, zastępowaniu analizy zjawiska cytatem, w mechanicznych klasyfikacjach, w dezintegracji pojęciowej, niekiedy nawet w językowym ujęciu, noszącym wyraźne ślady wpływu cytowanych dokumentów.

W kategorii drugiej mieszczą się z kolei przypadki nadmiernego rozbudowania rozważań teoretycznych. Chodzi zwłaszcza o sytuacje, gdy rozważania te przebiegają niejako obok właściwych zamierzeń badawczych, nie przystają do nich. Wywód teoretyczny przybiera postać zabiegu formalnego, służy co najwyżej zaprezentowaniu samej osoby badacza jako erudyty, staje się pełną ornamentacji, potężną fasadą, dobudowaną do nader skromnej budowli. Warto nadmienić, że takie właśnie przypadki bywają konsekwencją satelitarnego usytuowania dydaktyki literatury wobec dyscypliny, która stała się punktem wyjścia dla badacza i z którą czuje się on erudycyjnie związany. Nacisk owej erudycji stwarza pokusy konstruowania w obrębie podjętego tematu odrębnej teoretycznej rozprawy, która nie może pełnić funkcji wspierającej i uzasadniającej poczynania podejmowane w poziomie empirycznym (często przy tym wybiega poza ten temat). Działania w tym poziomie przebiegają wtedy w oderwaniu od podstaw teoretycznych konkretnego przedmiotu badania i przeważnie powielają zupełnie mechanicznie pewne wzorce badawcze, stosowane zazwyczaj w naukach o podobnym profilu metodologicznym. Oczywiście różny bywa stopień tego zjawiska. Najczęściej można spotkać się jedynie z pewnym nadmiarem rozważań teoretycznych, częściową ich nieprzystawalnością do problemu, ale i wtedy nadmiar ten znacznie utrudnia ujawnianie się funkcji, jakie w całości pracy ma pełnić teoretyczna płaszczyzna rozważań. Ulega zamazaniu ów „teoretyczny współczynnik” poznania, co ma istotne znaczenie dla udowodnienia słuszności wysuwanych tez.

Z tego właśnie powodu spróbujemy bliżej określić te funkcje.

1. Współczynnik teoretyczny warunkuje sposób formułowania pro-

blemów badawczych, a w badaniach innowacyjnych — również formułowanie hipotez. Stawiane pytania, przyjmowane kierunki poszukiwań są wyrazem określonego stanowiska teoretycznego i w nim właśnie znajdują uzasadnienie swej sensowności, wyrażającej się między innymi w możliwościach udzielenia odpowiedzi opartej na przekonywającym dowodzie. Inne pytania pojawiają się, kiedy za taki współczynnik w płaszczyźnie teoretycznoliterackiej przyjmiemy np. Ingardenowską teorię dzieła literackiego, inne, gdy zechcemy spojrzeć na proces odbioru z perspektywy współczesnych badań nad komunikacją literacką. Odmiennosc tych pytań zarysuje się nawet wtedy, gdy za podstawę naszego spojrzenia na proces uczenia się literatury przyjmiemy jedynie jakiś jeden nurt w tych badaniach, czy nawet jedno z pojęć funkcjonujących w jego obrębie (np. styl odbioru, horyzont oczekiwań).

Również przyjmowane w pracy teorie psychodydaktyczne decydują o sposobie formułowania problemów. Na przykład teorie asocjacyjne skierują uwagę badacza przede wszystkim na nauczyciela, jego metody pracy, usuwając na plan dalszy ucznia, zwłaszcza zaś siły napędowe uczenia się; teorie strukturalne i funkcjonalne, wprost przeciwnie — zogniskują tę uwagę wokół problematyki kształtowania się struktur poznawczych wychowanka w procesie nabywania doświadczeń literackich, wzmożą zainteresowanie zagadnieniami motywacji zjawiających się w kontakcie z literaturą i dynamizujących proces jej poznawania.

2. Można mówić również o funkcji poznawczej współczynnika teoretycznego pamiętając, że przyjmowane założenia teoretyczne warunkują sposób widzenia badanej rzeczywistości. Jest to ten odcinek pracy, który stwarza najwięcej zagrożeń, jeśli idzie o sygnalizowane uprzednio zesterowania na tereny wykraczające poza problematykę związaną z procesami nauczania literatury. Wydaje się, że przed tym zagrożeniem zabezpieczać może posługiwanie się systemem pojęć, w którym niebagatelną rolę odgrywać muszą pojęcia z zakresu wiedzy o literaturze. Chodzi zwłaszcza o ten jej nurt, który interesuje się relacjami, jakie zachodzą między dziełem a odbiorcą, i wkracza w problematykę kultury literackiej jako czynnika warunkującego zachowania odbiorcy w kontakcie z literaturą²⁴. Pojęcia te tworzą optykę maksymalnie przystosowaną do diagnozy procesu nabywania doświadczeń literackich. Należy przy tym wyraźnie zaakcentować, że nie chodzi tu o przenoszenie narzędzi badawczych literaturoznawstwa do dydaktyki, nie jest to możliwe ze względu na odmienny przedmiot badań. Można natomiast mówić o wykorzystaniu aparatury pojęciowej literaturoznawstwa do współkonstruowania war-

²⁴ Szerzej tę sprawę naświetlają prace: J. Polakowski, Z. Uryga, op. cit.; J. Ankudowicz, *Problemy empirycznych badań czytelnictwa*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4.

sztatu naukowego dydaktyki literatury, o uczestnictwie tej aparatury w określonych etapach pracy badawczej.

3. Szczególną uwagę przyciągają te elementy teoretycznej płaszczyzny pracy, które bezpośrednio wiążą się z badaniami empirycznymi i w ścisłym z nimi powiązaniu decydują o wiarygodności wyników. Tak więc teoretycznej podstawy wymaga np. ocena dokumentów, na jakich opiera się badanie, uzasadnienie adekwatności zastosowanych narzędzi badawczych i zakresu prawomocnych uogólnień.

4. Trzeba także wskazać na istotną rolę teorii przy ustalaniu faktów naukowych, będących fundamentem wszelkich operacji, które prowadzą do formułowania twierdzeń na temat uczenia się i nauczania literatury. Aby fakty takie mogły być rzeczywiście ustalone, niezbędna jest teoretyczna wykładnia poczynionych obserwacji. Pozwala ona łączyć jednostkowe spostrzeżenia w większe całości tworzące zjawisko, a i ono samo, aby mogło być opisane, wymaga wyjaśnienia w oparciu o teorię.

Powyższe uwagi prowadzą do wniosku, że empiryczne podejście do zjawisk nie może się obyć bez udziału teorii²⁵, jeśli oczywiście pragniemy wyjść poza bierną rejestrację jednostkowych spostrzeżeń i uniknąć wspomnianego uprzednio zarzutu biernego poddawania się presji materiałów empirycznych, która prowadzi do poznania mozaikowego, nie dającego obrazu żadnej prawidłowości.

Pamiętając o tym, spróbujmy z kolei zająć się empirycznym poziomem pracy. Poziom ten obejmuje zespół działań badawczych, które mają na celu uzyskiwanie dokumentów będących świadectwem zachowań ucznia w różnych sytuacjach jego kontaktu z literaturą oraz analizę tych dokumentów.

Podstawową czynnością, która służy uzasadnieniom przebiegającym w poziomie empirycznym, jest ustalanie faktów naukowych. Aby jednoznacznie rozumieć to pojęcie, trzeba pamiętać, że dokument nie zawiera gotowych faktów, lecz jedynie informacje odsłaniające jednostkowe zachowania. Pojęciem faktu naukowego objąć można dopiero taki zespół zachowań odzwierciedlonych w dokumencie, który jest wyrazem pewnej regularności, mającej swą teoretyczną wykładnię.

Ustalanie faktów naukowych związane jest więc z operacjami myślowymi, które mają wykazać tę regularność i wyjaśnić ją. Oczywiście materiałowy fundament tych operacji stanowią informacje zawarte w dokumencie i dlatego wiarygodność samego dokumentu warunkuje niejako od podstaw możliwość wysuwania prawomocnych twierdzeń. Nieodzowna staje się krytyczna analiza zgromadzonej dokumentacji. Obejmuje ona: 1) informacje na temat powstawania dokumentu, 2) zasady doboru populacji poddawanej badaniu (co wiąże się z oceną zakresu

²⁵ Por. A. Kłóskowska, *Socjologia kultury*. Warszawa 1981, s. 100.

dopuszczalnych uogólnień), 3) krytykę samego tekstu tworzącego dokument. Rezygnacja z takiej analizy rzuca cień na całość pracy, może być źródłem podejrzeń, że opiera się ona na swego rodzaju fikcji.

Wobec niemożliwości omówienia poszczególnych, zasygnalizowanych tu elementów wspomnianej analizy²⁶, pragnę zwrócić uwagę jedynie na te czynniki, które stwarzają największe trudności i nieporozumień. Dotyczą one przede wszystkim sytuacji, które mają wpływ na kształt dokumentu oraz związanego z tymi sytuacjami zakresu wnioskowania.

Podstawowa trudność wynika np. z faktu, iż badania przeprowadzamy na terenie szkoły. Nie jesteśmy pewni, czy dokument odzwierciedla rzeczywisty stan świadomości literackiej badanego, czy też jedynie potencjalny, będący projekcją sposobu wypełniania roli ucznia. Nie wiemy na pewno, czy identyfikujemy wzory zachowań w kontakcie z literaturą rzeczywiście funkcjonujące, czy też tylko stopień opanowania roli, jaką szkoła wyznacza młodemu odbiorcy literatury. Zachodzi niebezpieczeństwo mimowolnego przesuwania przedmiotu badań na nie zamierzone w planie badawczym płaszczyzny.

Inną jeszcze wątpliwość podzielimy z socjologami kultury²⁷ i psychologami, którzy zwracają z kolei uwagę na niebezpieczeństwa związane z interpretacją wypowiedzi introspekcyjnych, wchodzących w skład znakomitej większości świadectw odbioru literatury oraz na liczne bariery utrudniające przepływ informacji w sytuacjach stosowania technik badawczych typowych dla tych dyscyplin, a chętnie przejmowanych również do badań diagnostycznych z zakresu dydaktyki literatury.

Wymienione tu przykładowo trudności skłaniają, by w trosce o zwiększenie zakresu wnioskowania wesprzeć konstatacje oparte na indywidualnej wypowiedzi dociekaniem nad postawotwórczymi oddziaływaniami kultury literackiej jako elementu środowiska wychowawczego ucznia²⁸. Wprowadzając do operacji ustalania faktów naukowych konstatacje na temat czynników warunkujących kształtowanie się świadomości literackiej odbiorcy, stwarzamy lepsze warunki do obserwacji zachowań jednostkowych oraz szersze możliwości ich wyjaśniania, bowiem zachowania te mieszczą się w obrębie pewnych wzorów podstawowych, przejmowanych w procesie akulturacji. Dotarcie do tych wzorów z jednej strony uściśla obserwację, daje podstawę do ujęć typologicznych, z drugiej — rozszerza zakres różnorodnych zabiegów eksplikacyjnych, zwłaszcza zaś tych, które odsłaniają współzależność różnych czynników uczestniczących w aktach recepcji dzieł literackich. Unikamy w ten sposób ograniczeń, jakie tkwią w analizie jednostkowych wypowiedzi przy

²⁶ Szerzej zagadnieniami tymi zajmuje się J. Polakowski, w pracy: *Badania odbioru...* op. cit., cz. 1.

²⁷ Zob. A. Kłoskowska, op. cit., s. 476.

²⁸ Zob. J. Polakowski, Z. Uryga, op. cit., s. 169—177.

zastosowaniu wyłącznie narzędzi teoretycznoliterackich lub psychologicznych, które zawężają zasięg diagnozy do ram zakreślanych zainteresowaniami tych dyscyplin. Natomiast walor diagnoz dydaktycznych zasadza się na wykrywaniu możliwie najszerszego pasma uwarunkowań, jakim podlega proces nauczania literatury.

Spróbujmy obecnie zastanowić się, w jaki sposób sama procedura wyodrębniania faktów naukowych warunkuje ich wiarygodność. Zgodnie z przyjętą definicją faktu naukowego istotnym elementem tej procedury jest przeprowadzenie dowodu, że opisywane przez nas zjawiska rzeczywiście są wyrazem pewnej regularności oraz dają się wyjaśnić. Dowód ten można przeprowadzać za pomocą wskaźników ilościowych, czyli poprzez uchwycenie elementów powtarzających się w pomiarze wyrażonym liczbowo oraz za pomocą wskaźników jakościowych, które mają na celu uchwycić cechy konstytutywne zjawiska, odsłonić jego istotę.

Pomiar uważa się za najbardziej ścisły sposób dokumentowania zachodzących prawidłowości. Wypada też zgodzić się z poglądem, że najcenniejsze są te wysiłki badaczy, które zmierzają do odkrywania sposobów tłumaczenia na liczby zjawisk z natury jakościowych i niewymierzalnych. Wiąza się z tym jednak liczne niebezpieczeństwa wynikające ze specyfiki przedmiotu badania, jakim jest proces uczenia się i nauczania literatury. Istnieją tu wielkie obszary zagadnień wymykających się analizie ilościowej, gdzie niepodobna precyzyjnie ustalić jednostek, które mogłyby być poddane pomiarowi (np. wychowanie estetyczne, system motywacji).

Dotychczasowe doświadczenia badawcze sygnalizują inne jeszcze niebezpieczeństwa, których źródłem jest mechaniczne kopiowanie wzorców stosowanych w pedagogice i nieraz również na jej gruncie poddawanych krytyce. Chodzi tu zwłaszcza o trzy tendencje. Pierwsza obejmuje sytuacje, gdy myślenie kategoriami ujęć ilościowych wyprzedza formułowanie problemów. Sytuacje te rzutują na rozwój naszej dyscypliny, gdyż skrzywiają perspektywę oglądu problematyki jej przynależnej. Przedmiotem badania stają się nie zjawiska organicznie zrosnięte z tą problematyką, lecz tylko te, które są dostępne ścisłemu pomiarowi²⁰.

Tendencja druga związana jest z decyzjami ujęć ilościowych nie poprzedzanych logiczną analizą, której zadaniem byłoby wykrycie charakteru zależności badanych zjawisk, ich podatności na pomiar. Warsztat badawczy zostaje tu niejako *a priori* podporządkowany wskaźnikom ilościowym.

Należy wreszcie zasygnalizować spotykaną nierzadko fascynację aparatem statystycznym. Skrajnym jej przejawem jest konstruowanie po-

²⁰ Jest to sytuacja poddawana krytyce także na gruncie innych nauk, zob. W. Zaczęński, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1967, s. 199.

tężnej czasem maszyny statystycznej i stosowanie skomplikowanych obliczeń, aby udowodnić kwestie nader oczywiste, a nawet nieistotne z punktu widzenia podstawowego problemu.

Warto także przypomnieć, że zakres prawomocnych uogólnień wyprawdzanych na podstawie analiz ilościowych ogranicza się w zasadzie do grupy, w której badania prowadzono. Aby można było na podstawie tych danych formułować szersze uogólnienia, potrzebne są dalsze zabiegi potwierdzające zasadność owych uogólnień. Ich przykładem mogą być takie poczynania, jak powtarzanie obserwacji (eksperymentu) w innych grupach, a nawet repetycje całego ciągu pracy poznawczej, czy posługiwanie się obliczeniami opartymi na tzw. błędzie standardowym. Wydaje się jednak, że w naszej dyscyplinie największą rolę odgrywają dwa zabiegi służące uzasadnianiu twierdzeń wywodzonych z analiz ilościowych. Pierwszy związany jest z doбором próby poddanej badaniu, drugi z włączeniem konstatacji opartych na wskaźnikach ilościowych w obręb koncepcji teoretycznych o szerszym zasięgu. Uzasadnić wiedzę, to znaczy między innymi „wykazać jej związki systemowe z wiedzą względem niej podstawową”⁸⁰.

W dydaktyce literatury, gdzie podstawowym przedmiotem badań jest proces nabywania doświadczeń literackich w toku celowo organizowanej interakcji, szczególną rolę muszą odgrywać analizy jakościowe. Dzieje się tak dlatego, że to właśnie one odsłaniają mechanizmy owej interakcji, ukazują jej uwarunkowania, wyjaśniają przebieg procesu nabywania wspomnianych doświadczeń w toku własnej aktywności uczącego się.

Analizy te kryją w sobie wiele pułapek, co trzeba tym wyraźniej podkreślić, że wszelkie niebezpieczeństwa są tu znacznie mniej dostrzegalne niż w operacjach opartych na wskaźnikach ilościowych.

Źródłem wielu nieporozumień jest sam sposób pojmowania celu tych analiz. W świetle przyjętej tu definicji faktu naukowego nie można za cel taki uznać samego opisu poszczególnych przypadków i jednostkowych obserwacji, jeśli nie towarzyszy mu odsłanianie mechanizmów, które sprawiają, że przypadki te uznać można za egzemplifikację funkcjonującego społecznie wzoru. Informacje zawarte w dokumentach są wprawdzie budulcem warunkującym u podstaw wartość wywodu, ale o tym, czy praca stanie się jedynie składowiskiem owego budulca, czy też konstrukcją odsłaniającą pewne prawdy, decyduje sprawność przeprowadzenia dowodu, że mamy rzeczywiście do czynienia ze zjawiskiem, które uznać można za przejaw regularności. Gdy brak takiego dowodu, praca staje się zbiorem bardziej lub mniej frapujących cytatów wypowiedzi uczniowskich, wskazujących jedynie na możliwość istnienia jakiegoś zja-

⁸⁰ F. G r u c z a, op. cit., s. 125.

wiska, a nie jego rzeczywistą obecność, która by mogła być podstawą ustalania naukowych faktów.

Chodzi tu zwłaszcza o operacje analityczne, które związane są: z typologicznym porządkowaniem materiału, z przechodzeniem na coraz wyższe szczeble generalizacji oraz z zabiegami eksplikacyjnymi. Wyjaśnijmy pokrótce tę sprawę.

Postulując sprawność wiążącą się z typologicznym porządkowaniem materiału, mamy na myśli przede wszystkim zgodność poczynań klasyfikacyjnych z przyjętym w pracy teoretycznym współczynnikiem badań. Kategorie klasyfikacyjne, niezależnie od logicznych kryteriów podziału, wymagają adekwatności w stosunku do przyjmowanych dominant pojęciowych, tworzących ramy, w obrębie których lokuje się opis cech konstytutywnych obserwowanego zjawiska. A więc np. jeśli zastosowano w pracy jako pojęciową dominantę pojęcie postawy odbiorcy literatury, to zasadę typologicznego uporządkowania materiału narzuca teoria przyjmująca istnienie w obrębie postawy trzech komponentów: emocjonalno-motywacyjnego, poznawczego i behawioralnego. Wyróżnienie typu i jego opis odbywa się tu zatem poprzez uchwycenie odrębności powyższych komponentów w różnych postawach oraz ich wzajemnych relacji.

Konstrukcja wywodu uwzględniająca coraz wyższe szczeble generalizacji zakłada przede wszystkim sprawność operacji myślowych związanych z przechodzeniem od zdań jednostkowo-egzystencjalnych, rejestrujących jedynie obecność obserwowanej cechy w konkretnym przypadku — do wypowiedzi, które zawierają uogólnienia indukcyjne, oparte na określonej teoretycznej wykładni. Operacja ta zawiera jednocześnie odpowiedź na pytania: dla jakiej grupy uczniów dane konstatacje można uznać za prawomocne, czy dla zakresu dokonanej generalizacji znajdzie się dostateczne uzasadnienie.

Jest rzeczą oczywistą, że przy ustalaniu faktów naukowych na drodze analizy jakościowej niepodobna obejść się bez czynności eksplikacyjnych. Ich brak, czy choćby tylko niedostatek, uniemożliwia wykrywanie związków między czynnikami wchodzącymi w skład obserwowanego zjawiska i powoduje, że poczynione obserwacje nie odsłaniają żadnej prawidłowości ani mechanizmów, które umożliwiają rozumienie sensu opisywanych zabiegów dydaktycznych. Ważny jest tu zresztą nie tylko sam fakt podejmowania czynności eksplikacyjnych, ale także ich zróżnicowanie, mieszczące się w szerokim wachlarzu wyjaśnień genetycznych, przyczynowo-skutkowych, strukturalnych, a także tych, które wskazują na znaczenie ustalanych prawidłowości dla procesu nabywania doświadczeń literackich ³¹.

³¹ O różnych typach czynności eksplikacyjnych mówi m. in. praca: S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, cz. II.

Gdy poruszamy sprawę uzasadniania twierdzeń w naszym przedmiocie, należy poświęcić trochę uwagi badaniom eksperymentalnym, tak typowym dla prac sprawdzających pewne hipotezy innowacyjne. W tym typie badań pojawia się bodaj najwięcej pułapek, stanowiących zagrożenie dla uznania wprowadzanych wniosków za prawomocne.

Jedną z nich, chyba najczęściej sygnalizowaną, jest ilość zmiennych wprowadzanych do badania. Zgodnie podkreśla się, że ich nadmiar zaciiera konkretny przedmiot obserwacji, zwłaszcza zaś nieostre stają się wszelkie powiązania przyczynowo-skutkowe. Dzieje się tak również wtedy, gdy zmienną niezależną traktuje się w sposób zbyt globalny, nie rozbijając jej na czynniki składowe. Uniemożliwia to prowadzenie precyzyjnej obserwacji, wykrywającej rzeczywiste przyczyny zjawisk, a niekiedy nawet orientację, co jest właściwym przedmiotem badania. Same natomiast wyniki stają się podejrzanie optymistyczne, szczególnie zaś wtedy, gdy przemilcza się wpływ zmiennych interferujących (tzn. chwilowego wpływu) i kontekstowych (tj. stałego wpływu zakłócającego układ odosobnienia cechy badanej). Zatarcie w prezentacji wyników roli owych zmiennych w przebiegu badania powoduje znaczne uproszczenia, zwłaszcza jeśli idzie o odróżnianie powiązań przyczynowo-skutkowych od prostego współwystępowania zjawisk.

Źródłem podobnych uproszczeń, a nawet nieporozumień, bywają niedostatki w doborze wskaźników decydujących o precyzyjnej charakterystyce zmiennej, a także o dostatecznie jasnym obrazie uwarunkowań badanego procesu. Niejednokrotnie np. podkreślano niewystarczalność posługiwania się wskaźnikami formalnymi (jak stopnie szkolne, opinia nauczyciela, przynależność do organizacji) lub takimi, dla których nie można znaleźć w pracy ani podstaw empirycznych, ani nawet definicyjnych.

Trzeba również zasygnalizować przypadki powoływania się na eksperyment bez jasnego rozumienia jego istoty. Przypadki takie jedynie sygnalizują, ponieważ były one już nieraz przedmiotem wyjaśnień, zwłaszcza w dobie masowego organizowania różnego rodzaju „eksperymentów pedagogicznych”, gdy podciągano pod to określenie wszelką działalność pedagogiczną, wybiegającą poza pewien standard powszechnie stosowany, nie kojarząc z eksperymentem rygorów samej procedury postępowania opartego na typowych technikach eksperymentalnych (jednej grupy, grup równoległych, rotacji)⁸². Rezygnują także z refleksji, którą można by podjąć w związku z innymi jeszcze sposobami zdoby-

⁸² Istnieje w tej dziedzinie obfita literatura pedagogiczna, powszechnie zresztą znana, w sposób monograficzny zajmuje się tą metodą praca W. Zaczynskie-
go, *Rozwój metody eksperymentalnej...* op. cit.

wania potrzebnych nam dokumentów. Sposoby te szeroko omawiają prace pedagogiczne i psychologiczne³³.

Gdy mówimy o koncepcji pracy naukowej z zakresu dydaktyki literatury i poddajemy refleksji dotychczasowe próby nadania tej dziedzinie działań pedagogicznych naukowego charakteru, niejako automatycznie zjawia się w polu widzenia zagadnienie postaw badawczych. Choć przesuwa ono poruszone tu problemy na nieco inną płaszczyznę rozważań (co grozi zachwianiem metodologicznej spójności wywodu), trudno się powstrzymać od jego podjęcia, gdy chodzi o sprawy rzutuujące w sposób generalny na proces budowania naukowego statusu naszej dyscypliny.

Postawy zajmowane wobec przedmiotu badań mogą zarówno wzbudzać zaufanie, jak i rodzić wątpliwości co do wyników badań. Sprawa ta nabiera szczególnej wagi wobec probabilistycznego charakteru dydaktycznych teorii oraz niemożliwości stworzenia na obecnym etapie rozwoju dydaktyki literatury w pełni zobiektywizowanych i wymiernych kryteriów kontroli uzyskanych wyników. Spróbujmy więc przynajmniej zasygnalizować to zagadnienie, odwołując się do wybranych przykładów.

I tak np. nie budzą zaufania postawy bezkrytycznego optymizmu. Wynikają one najczęściej z przekonania, że istnieją w dydaktyce swego rodzaju „panacea” zdolne zapobiegać wszelkim niepowodzeniom i za jednym zamachem likwidować wszelkie błędy „nauczania tradycyjnego”. W wyraźny sposób postawy te rzutują na warsztat badawczy. Badający koncentruje bowiem swe wysiłki wyłącznie na udowodnieniu wyższości danych poczynań innowacyjnych, nie dopuszczając do wywodu kontrświadectw i ukrywając nie pasujące do własnej koncepcji fakty. Często także towarzyszy takiej postawie brak zainteresowania dokładnym pomiarem rzeczywistych efektów i ich uwarunkowaniami. Przecenia się zasięg oddziaływania wprowadzonej do badań zmiennej niezależnej, a jednocześnie wykazuje skłonność do przedwczesnej generalizacji wniosków.

Dla dyscypliny młodej, jaką jest dydaktyka literatury, niezwykle pożyteczna wydaje się postawa otwartości metodologicznej, uznająca wszelkie próby i kierunki poszukiwań za równoprawne³⁴. Jest to bowiem droga, która stwarza młodym naukom perspektywy rozwoju. Warto podkreślić tę tezę stwierdzeniem klasyka metodologii nauk, W. S. Jevonsa:

Człowiek opanowany jedną myślą ma jedną tylko szansę prawdy, długie rozmyślanie nad własną teorią może powodować, że umysł staje się niezdolny

³³ Np. M. Loboeki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978; J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980.

³⁴ Stanowisko takie przyjmują dydaktyki szczegółowe o znacznie większym stopniu zaawansowania naukowego, zob. H. Komorowska, op. cit., s. 73—76.

do przyjęcia czegoś nowego inaczej niż jako przyczynka świadczącego o prawdziwości swej jedynej teorii³⁵.

Uwaga ta wydaje się doniosła dla zajmujących się dydaktyką szczegółową. Obserwacja efektywności własnych doświadczeń, wsparta entuzjazmem dla określonej teorii, uzasadniającej słuszność poczynań, może ograniczać pole obserwacji i zakłócać myślenie kategoriami, które by uwzględniały różnorodność problemów, jakimi zajmuje się dydaktyka literatury, problemów możliwych do rozwiązania w różny sposób. Pewna suma takich postaw grozi skostnieniem i zahamowaniem postępu.

Podjęte tu rozważania nie są wyrazem bezkrytycznej wiary we wszechmoc naukowego sposobu uprawiania dydaktyki literatury jako jedyne, który przynosi pożytek praktyce szkolnej. Specyfika nauczania literatury musi zakładać olbrzymią rolę czynników wymykających się pełnej kontroli intelektu. Jakże często sukces dydaktyczny związany jest z sytuacjami niepowtarzalnymi, nie dającymi się nawet ująć w opisie, zwłaszcza zaś poprzez dyskurs naukowy. Trudno więc eliminować te kwestie z pola widzenia zajmujących się dydaktyką literatury, tak jak niepodobna lekceważyć, czy nawet nie doceniać prób racjonalizacji dociekań, które starają się wyjaśniać w sposób naukowy proces uczenia się literatury. Naukowe poznanie tego procesu stanowi o sile i trafności również rozwiązań intuicyjnych i prac o charakterze publicystycznym, nie mówiąc o tym, że jedynie na jego gruncie dokonuje się kumulacja doświadczeń, będąca wyrazem poziomu kultury pedagogicznej.

ON THE CONCEPTION OF INVESTIGATION IN THE FIELD OF THE DIDACTICS OF LITERATURE

Summary

The paper contains some reflections about the investigation in the domain of the didactics of literature. The specifying of the subject of investigation which consists in the process of both the learning and teaching of literature became the starting-point. Thanks to the definition of the essence of this process it became possible to indicate the main features of the actions which distinguish the scholarly way of the dealing with the didactics of literature from other ones (e.g. methodical guidance, publicism). In order to point out the specific features of investigation in the field of the didactics of literature the author has demonstrated the process of the emancipation of the particular methods of teaching as well as the dangers connected with the difficulty of the breaking off with both the methodological influence of literary studies and the example of other branches of learning which constitute the border-line of the didactics of literature.

³⁵ W. S. Jevons, *Zasady nauki*, Warszawa 1960, t. II, s. 297—298.

Diagnostic inquiry has considered to be the fundamental element of investigation. It has been regarded as an indispensable base of all the didactic prognoses and the projects of the actions which tend to optimize the didactic process. A special attention has been paid to the way of the motivating of the statements considering the two levels of this action (the theoretical level and the empiric one) and their relationship on the ground of the didactics of literature. The dangers connected with both the quantitative and qualitative analysis of the material under investigation have also been discussed.

The remarks on the investigative attitudes which influence the reliability of the formulated statements conclude the paper. The importance of an open methodological attitude when all the efforts and directions of inquiry are regarded as possessing equal rights has been especially emphasized. The importance of the investigation of the regularities of the learning and teaching of literature as a factor of the accumulation of experience and a criterion of the level of pedagogical culture has been underlined as well.

О КОНЦЕПЦИИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ ПО ДИДАКТИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме

Цель статьи — рассмотрение научных аспектов исследований из области дидактики художественной литературы. Исходный пункт это уточнение объекта исследований, которым является процесс изучения и преподавания художественной литературы. Опираясь на специфику этого процесса можно указать на основные особенности, отличающие научный подход к дидактике художественной литературы от подходов другого типа (напр. методическая консультация, публицистика). Имея в виду специфику научной трактовки дидактики литературы, автор статьи рассматривает ее в контексте „эмансипации” дидактики других предметов и опасности ее отрыва как от методологического влияния литературоведения, так и исследовательских традиций других научных дисциплин, являющихся смежной сферой дидактики литературы.

Основным приемом исследовательского подхода автор считает диагностический метод, рассматривая его как фундаментальную основу всяких дидактических прогнозов и намечаемых планов по улучшению процесса обучения. Особое внимание уделено в статье обоснованию утверждений с учетом двух уровней этой работы (уровня теоретического и эмпирического) и связей, имеющих между ними на основе дидактики литературы. Учтены тоже опасности, связанные с количественным и качественным анализом собранного материала.

Работа заканчивается замечаниями на тему исследовательских подходов, решающих о степени правдоподобия выдвинутых утверждений. В особенности подчеркнута необходимость методологической открытости, признающей равноправными разные методы и направления поисков, а также значение научного познания процесса учебы и преподавания литературы, являющихся фактором накопления опыта и критерием уровня педагогической культуры.