

„WIELOTOROWOŚĆ” ROZWOJU TEORII NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY A PROBLEM POZNAWCZEGO UJĘCIA ICH HISTORII¹

(napisane wraz z L. Jazownikiem i opublikowane w: Dydaktyka Literatury 1990, XI)

W świadomości wielu naukowców prowadzących refleksję nad dziejami poszczególnych dyscyplin poznawczych dość mocno zakorzeniony jest pogląd, że historia to „bezpieczny” teren badawczy. Uznają oni, że znajdują się w znacznie lepszej sytuacji od swych kolegów, którzy uprawiają tzw. „badania teoretyczne”. Jako historycy mają bowiem do czynienia z faktami dziejowymi, które trzeba tylko zebrać i uporządkować. Mogą zatem (w odróżnieniu od teoretyków) nie zajmować określonych – zawsze narażonych na krytykę – stanowisk filozoficznych i metodologiczno-teoretycznych, a co za tym idzie, nie muszą wdawać się w aktualne spory metodologiczno-teoretyczne (w trakcie których niepotrzebnie wystawia się na ciężkie próby z trudem zdobyty autorytet naukowy).

Wskazane powyżej przeświadczenia coraz częściej jednak – aczkolwiek nie bez trudności – wypierane są przez zapatrywania zgoła odmienne. W ich świetle:

a/ historycy nauki, którzy głoszą swą niezależność od wszelkiego rodzaju koncepcji filozoficznych i metodologiczno-teoretycznych są narażeni na to, by być – jak powiedziałby Engels – „niewolnikami [...] najgorszych zwulgaryzowanych szczątków najgorszej filozofii”²;

b/ przyjmowane przez badaczy stanowiska filozoficzne lub metodologiczno-teoretyczne decydują o zawartych w ich pracach sposobach ujmowania dziejów nauki, a zatem rozstrzygnięcie sporów, w które wdają się „teoretycy”, nie pozostają bez znaczenia dla rezultatów refleksji historycznej.

Mając na względzie sformułowaną przed chwilą konstatację, spróbujemy w prezentowanym tu szkicu rozpatrzeć z określonej perspektywy poznawczej zjawisko pewnego rodzaju „wielotorowości” rozwoju teorii kształcenia literackiego i ukazać znaczenie tego zjawiska dla metodologicznych problemów badań nad historią dydaktyki literatury.

Próbując nieco bliżej scharakteryzować „obszar” naszych dociekań, odwołamy się do ustaleń W. Pasternaka. W myśl tych ustaleń wyodrębnić można trzy zasadnicze typy zapatrywań na status dydaktyki literatury³:

¹ Rozważania te dotyczą wprawdzie dydaktyki literatury, ale pewne spostrzeżenia mogą być istotne zarówno dla badaczy innych dydaktyk szczegółowych, jak i dla osób uprawiających badania ogólnometodologiczne; przynajmniej mamy taką nadzieję.

² F. Engels, Dialektyka przyrody, W-wa 1953, s. 217.

³ Por. W. Pasternak, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie, Warszawa-Poznań 1984.

a/ dydaktykę literatury uznaje się za dyscyplinę metodologicznie podporządkowaną literaturoznawstwu, jej przedmiot i zadania ujmuje się z perspektywy określonych teorii literaturoznawczych⁴;

b/ przedmiot rozważanej dziedziny wiedzy i jej problemy rozpatruje się z punktu widzenia teorii pedagogicznych (zwłaszcza teorii ogólnodydaktycznych);

c/ dydaktykę literatury traktuje się jako autonomiczną dyscyplinę poznawczą.

Otóż w przedstawionym tu szkicu interesować nas będą przede wszystkim stanowiska wskazane w punktach a/ i b/, albowiem ich badanie (w szczególności zaś ocena stopnia ich względnej słuszności historycznej) nastrożać może wiele trudności. Siłą rzeczy jednak parę słów przyjdzie nam tu powiedzieć o zapatrywaniach wymienionych powyżej w trzeciej kolejności.

Stanowiska, na których koncentrować się będą nasze rozważania, potraktowane zostaną jako dwa odrębne typy teorii⁵. Między tymi teoriami (typami teorii) istnieje wiele rozbieżności. Wzmiankowane rozbieżności ujawniają się jednak szczególnie wyraźnie w sposobach ujmowania (na gruncie tych teorii) metod kształcenia literackiego. Problem metod edukacji od dawna budzi wiele emocji i po dziś dzień odżywa nieustannie w postaci sporu o to, czy metody badania dzieła literackiego mogą być utożsamiane z metodami nauczania literatury.

Usiłując porównać wyodrębnione wcześniej teorie (typy teorii), spróbujemy najpierw zająć określone stanowisko wobec przedmiotu omawianego sporu, aby następnie – w odwołaniu do uzyskanych rozstrzygnięć – wyciągnąć wnioski dotyczące całości wchodzących tu w rachubę koncepcji. Dodajmy, że nasza refleksja nad wskazanym sporem zmierzać będzie do:

- zwerbalizowania kontekstu myślowego towarzyszącego praktyce badawczej zwolenników autonomicznego traktowania dydaktyki literatury, a jednocześnie
- „oddania sprawiedliwości” badaczom, którzy problem metod nauczania rozpatrywali z perspektywy koncepcji zakładających alternatywne „wizje” statusu dydaktyki literatury.

W trakcie rozważań odwoływać się będziemy przede wszystkim do propozycji metodologicznych i filozoficznych wysuwanych przez J. Kmitę; mamy przy tym nadzieję, że z propozycjami owymi pozostaje w zgodzie kilka naszych samodzielnych roz-

⁴ Niekiedy perspektywa ta bywa szersza: obejmuje nie tylko literaturoznawstwo, lecz również inne nauki o kulturze (przede wszystkim estetykę).

⁵ Teorię rozumiemy tu szeroko, określając tym mianem każdy niesprzeczny, treściowo powiązany zbiór twierdzeń. Teorią jest więc dla nas między innymi każdy spójny fragment wiedzy potocznej. Węższe pojmowanie „teorii” spowodowałoby, że pojęcie to stałoby się nieprzydatne w prowadzonych tu analizach koncepcji dydaktycznych.

wiązań. Z perspektywy koncepcji wypracowanych przez autora „Szkiców z teorii poznania naukowego” ujmować będziemy w szczególności problematykę badania teorii naukowych. W związku z tym korelacje, o których była mowa w poprzednim akapicie, dotyczyć będą kwestii:

a/ dokonywania rekonstrukcji rozważanych koncepcji kształcenia literackiego (w drodze – jak przyjmujemy – interpretacji humanistycznej),

b/ nawiązywania do tych koncepcji w trybie korespondencji istotnie korygującej.

Musimy podkreślić, że rozważana przez nas problematyka była już wielokrotnie podejmowana w opracowaniach z zakresu dydaktyki literatury. Stosunkowo najszerszej omawiał je w swoich pracach W. Pasterniak. Niektóre rozpatrywane przez nas kwestie szczegółowe podnosili także między innymi B. Chrzęstowska, M. Inglot, U. Krauze, K. Lausz⁶.

I. CZY METODA BADANIA DZIEŁA LITERACKIEGO MOŻE BYĆ UTOŻSAMIANA Z METODĄ NAUCZANIA?

Obecnie będą nas interesowały dwie teorie dydaktyczne (typy teorii dydaktycznych)⁷, których zwolennicy, usłyszawszy tytułowe pytanie, odpowiadają w sposób biegunowo odmienny: jedni – „tak”, drudzy „nie”.

Trudno byłoby rozpatrywać odmienne koncepcje teoretyczne bez przypisywania im określonych kwalifikacji (takich na przykład jak: „lepiej uzasadniona”, „równie dobrze uzasadniona”, „nieuzasadniona”), a także bez określania relacji zachodzących pomiędzy nimi (typu: „teoria konkurencyjna”, „teoria komplementarna” czy też „teoria współmierna”, „teoria niewspółmierna”). Aby móc oceniać rozbieżne propozycje, trzeba dysponować odpowiednim kryterium. Ponieważ przedmiotem rozważań są tu teorie dydaktyczne, więc wzmiankowane kryterium musi być ustalone na gruncie teorii traktującej o teoriach. Inaczej mówiąc, kryterium to musi zostać sformułowane na gruncie określonej koncepcji metodologicznej, która zawsze zakłada (jeśli milcząco, to można jej przyporządkować) jakieś odniesienia do rozwiązań filozoficznych. Oczywiście, nie możemy tu wyczerpująco omówić założeń metateoretycznych przyjmowanych w niniejszym szkicu. Stwierdzimy zatem jedynie, że – jak to już sygnalizowaliśmy - na-

⁶ Por. np. W. Pasterniak, op. Cit; tenże, Metodologiczne właściwości współczesnych teorii nauczania i uczenia się literatury, „Polonistyka” 1980, nr 3; B. Chrzęstowska, Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3; M. Inglot, Problem odbiorcy w publikacji naukowej z dziedziny metodyki nauczania literatury. [W:] Literaturoznawstwo i metodyka, pod red. M. Ingłota, Wrocław 1974; U. Krauze, O pojęciu metody w badaniach literackich i pedagogicznych, „Dydaktyka Literatury” 1979, t. 3; K. Lausz, Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury, W-wa 1970.

⁷ Dalej zamiast „typy teorii” pisać będziemy krócej: „teorie”. Zaznaczamy, że fragmenty teorii też są dla nas teoriami.

wiązujemy do koncepcji J. Kmity. Odwołujemy się też do pewnych idei ogólnych, potocznych niemal w środowisku metodologów. Dalszej charakterystyki wspomnianych wyżej założeń należy szukać w tekście, starać się bowiem będziemy o uzasadnienie stwierdzeń przez nas dokonywanych.

Powróćmy do głównego ciągu rozważań. Otóż na tytułowe pytanie twierdząco odpowiadają zwolennicy pierwszego z wyszczególnionych wcześniej stanowisk; ci, którzy zwą siebie „rzecznikami orientacji literaturoznawczej w dydaktyce literatury”. Wedle nich metoda badania dzieła literackiego powinna wyznaczać scenariusz działań nauczyciela i uczniów. Odpowiedzi przeczącej na owo pytanie udzielają natomiast przedstawiciele drugiego ze wskazanych stanowisk, którzy uznają po prostu, że metoda badania dzieła literackiego wyznacza czynności badacza, a nie – ucznia czy nauczyciela; ci ostatni stosować się winni do metod wypracowanych na gruncie pedagogiki (przede wszystkim zaś dydaktyki ogólnej), a nie - literaturoznawstwa⁸.

Ponieważ reprezentanci poszczególnych stanowisk nie zarzucają adwersarzom, iż ci popadają w swej teorii w sprzeczność, można przypuszczać, iż obie teorie są logicznie poprawne. Jednocześnie obie strony albo nie zarzucając przeciwnikom sprzeczności, wytykają im, że błędzą, albo unikając wdawania się w spory, nie tłumaczą, dlaczego kurczowo trzymają się obranych przez siebie pozycji. Jak to wszystko wyjaśnić?

Na początek warto zastanowić się nad pytaniem występującym w roli tytułu tej partii rozważań: czy metoda badania dzieła literackiego może być utożsamiana z metodą nauczania? Wydaje się na pierwszy rzut oka, że jest to typowe pytanie rozstrzygnięcia, a więc takie, na które istnieją tylko dwie możliwe odpowiedzi: „tak” albo „nie” – i tylko jedna z nich jest poprawna. Czy jednak na pewno jest to pytanie rozstrzygnięcia?

Aby odpowiedzieć „tak” albo „nie”, trzeba w tym przypadku wiedzieć przynajmniej, co znaczą terminy „tożsamość”, metoda nauczania” i „metoda badania literackiego”. Trzeba więc dysponować odpowiednią teorią. Tak więc rozważane sformułowanie jest pytaniem tylko wtedy, gdy wpierw ustali się teorię, na gruncie której ma zapaść rozstrzygnięcie. Nie może to być, oczywiście, teoria dowolna, lecz taka, do języka której należą wymieniane przed chwilą terminy; przyjmijmy dodatkowo, że ma to być teoria uznawana powszechnie za dydaktyczną.

⁸ Rozważane stanowisko nie jest „na stałe” przypisane do jakiejś konkretnej koncepcji nauczania i uczenia się literatury. Stosunkowo często charakterystyczne dlań przesądzenia respektowane są (aczkolwiek na ogół nie werbalizowane) przez zwolenników koncepcji nauczania problemowego. Werbalizację stanowisko to uzyskuje najczęściej w wypowiedziach polemicznych wyznawców tzw. orientacji literaturoznawczej oraz – niekiedy w sposób nieintencjonalny – w wypowiedziach rzeczników tej „wizji” statusu dydaktyki literatury, która we wprowadzeniu wyszczególniona została (za W. Pasternikiem) w trzeciej kolejności.

Póki nie ustali się, jaka to ma być koncepcja, tytułowe sformułowanie jest tylko schematem pytania. Schematowi temu przyporządkować można całą klasę pytań, przy czym każde pytanie z tej klasy powstaje w ten sposób, że na gruncie takiej czy innej teorii poszczególnym terminom sformułowania-schematu nadaje się określone znaczenia; mówiąc inaczej, pytanie tytułowe można różnorodnie interpretować w zależności od tego, na gruncie jakiej koncepcji się stanie. Dwie różne interpretacje implikować mogą dwa „biegunowo różne” rozstrzygnięcia: tu – „tak”, tam – „nie”, przy czym owa „biegunowa różnica” wcale nie musi być tożsama ze sprzecznością logiczną, bo oba rozstrzygnięcia mogą być logicznie poprawne i różnić się założeniami (wtedy owo biegunowe zróżnicowanie jest pozorne tylko: „nie” dotyczy czegoś innego niż „tak”).

Warto zastanowić się obecnie, jakie – z teoretycznego punktu widzenia – mogą być przyczyny wspomnianego powyżej biegunowego zróżnicowania. Można wysunąć hipotezę, że rozpatrywane teorie dydaktyczne są po prostu niewspółmierne, a więc „tak różne”, że podstawowym terminom ich języka przysługują znaczenia niemające odpowiedników w znaczeniach dowolnych terminów drugiej teorii. Trzeba jednak pamiętać, że „biegunowo różne”, a niesprzeczne rozstrzygnięcia nie świadczą koniecznie o niewspółmierności odnośnych teorii. Wszak różnica między adwersarzami może sprowadzać się do innego pojmowania jednego tylko lub kilku terminów (w tym co najmniej jednego wchodzącego w obręb tytułowego schematu pytania); nie musi to być przy tym termin specyficzny dla języków tych teorii.

Wypadnie zorientować się najpierw, czy nie zachodzi druga z tych ewentualności. W tym celu trzeba dokonać próby rekonstrukcji wspólnych założeń obu koncepcji.

1. Wspólne założenia obu rozstrzygnięć

Oczywiście, trudno byłoby starać się w tym momencie o kompletność zestawienia wspomnianych założeń. Stąd też odnotowane tu zostaną jedynie pewne łatwo zauważalne zbieżności, które są istotne z uwagi na dalszy tok rozważań.

Otóż zwolennicy obu koncepcji dydaktycznych zdają sobie sprawę z tego, że – jak my byśmy to powiedzieli – systematyzują one społeczno-subiektywny kontekst praktyki szkolnej (rzeczywistej lub postulowanej)⁹. Innymi słowy, zdają sobie oni sprawę z tego, że koncepcje te mają być przydatne dla nauczyciela prowadzącego lekcje z literatury. Nie jest przy tym ważne, czy uważają, iż teorie owe tylko do tego mają służyć, czy też sądzą, że mogą również znajdować inne jeszcze zastosowanie. Ważne jest natomiast to, że uznają, iż teoria, która w niczym nie przyda się nauczycielowi literatury, nie może być traktowana jako teoria dydaktyki literatury.

⁹ Jest to relacja o wiedzy respektowanej. Sami dydaktycy nie muszą sobie jej uświadamiać, choć w tym przypadku łatwo chyba będzie im przyznać się do niej.

Ponadto zdają sobie jeszcze sprawę i z tego, że pojęcie „metody badania dzieła literackiego” to pojęcie o analogicznym stosunku do społeczno-subiektywnego kontekstu praktyki naukowej.

Może stąd wynikać, że prawdopodobnie różnie pojmują „tożsamość”.

2. Dwa rozumienia „tożsamości dwóch metod”

Aby unaocznić ową różnicę w rozumieniu „tożsamości”, warto pokusić się o przeprowadzenie następującego eksperymentu myślowego, który stanie się punktem wyjścia do analizy. Eksperyment ten zakłada, że dla zwolenników rozważanych koncepcji metoda jest pewnego rodzaju sekwencją czynności (lub można ją w taki sposób adekwatnie przedstawić).

Założmy, że zaprosiliśmy literaturoznawcę i pedagoga na lekcję literatury, zalecając im, by sporządzili opis czynności dokonywanych w trakcie tej lekcji; zastrzeżliśmy przy tym, że opisy obu obserwatorów mają być przez nich dokonane w języku i na gruncie teorii, która należy do dyscypliny przez nich uprawianej. Czy zdziwiłoby nas, gdyby pedagog stwierdził, że w trakcie lekcji zastosowano pewną metodę nauczania, a literaturoznawca upierał się przy tym, iż zastosowano tu pewną metodę badania dzieła literackiego? Gdybyśmy i my opisali tę lekcję w języku jakiejś trzeciej teorii, powiedzmy, w języku jakiejś teorii zdrowego rozsądku, to moglibyśmy zapewne – w uzgodnieniu z pedagogiem i literaturoznawcą – wyodrębnić w naszym opisie taką sekwencję czynności czy to pojedynczego ucznia, czy zespołu uczniów, czy też całej klasy łącznie z nauczycielem, którą to sekwencję moglibyśmy przyporządkować opisanym przez pozostałych obserwatorów dwóm sekwencjom czynności traktowanym przez nich jako (mniej czy bardziej udolne) konkretyzacje czy zastosowania metody nauczania (wedle opisu pedagoga) i metody badania dzieła literackiego (wedle opisu literaturoznawcy). Gdybyśmy dysponowali tylko relacjami pedagoga i literaturoznawcy, orzec musielibyśmy, że zrelacjonowane przez wspomnianych obserwatorów sekwencje czynności są zupełnie różnymi obiektami: jeden z nich należałby do praktyki szkolnej, drugi – do naukowej (uczniowie, zespoły, czy klasa wystąpiliby jako podmioty praktyki naukowej – tak rzec można z pozycji trzeciego obserwatora). Jeśli zaś mamy do dyspozycji dodatkowo nasz zdroworozsądkowy opis, to korzystając z niego i teorii przezeń zakładanej, a ponadto odwołując się do elementarnej wiedzy logicznej i filozoficznej, stwierdzić możemy, że sekwencja traktowana przez pedagoga jako przypadek metody nauczania i sekwencja traktowana przez literaturoznawcę jako przypadek metody badania dzieła literackiego są – powiedzmy – różnymi aspektami tej samej czynności, czy też – „rzeczywistościami przedstawionymi”¹⁰ dwu dokonanych z różnych punktów wi-

¹⁰ Właściwie powinniśmy pisać nie „rzeczywistość przedstawiona”, lecz „standardowy model semantyczny”. Jeśli używamy pierwszego z tych wyrażzeń, a nie – poprawnie – drugiego, to dlatego, że – jak nam się

dzenia opisów tej samej czynności. Z logicznego punktu widzenia wymaga to, rzecz jasna, stworzenia metajęzyka względem języków, jakimi posługiwali się wspomniani literaturoznawca i pedagog.

Pamiętając o powyższym eksperymencie, można obecnie zastanowić się nad tym, jak w świetle odnotowanych tu okoliczności należy rozumieć „tożsamość”, aby móc poprawnie zanegować tożsamość metody badania dzieła literackiego z metodą nauczania. Otóż sądzić należy, iż zwolennikom owej negacji przypisać można respektowanie treści, które zrekonstruowane zostaną poniżej.

Wzmiankowaną rekonstrukcję rozpocząć trzeba od postawienia pytania, czy metodę (sekwencję działań) traktować można jako element rzeczywistości samej – tej „rzeczywistej rzeczywistości”, a nie – „rzeczywistości przedstawionej”. Odpowiedź jest prosta: nie można, bo do świata rzeczy samych w sobie nie docieramy bezpośrednio; zawsze mamy do czynienia z jego „obrazami”, których adekwatność (względna) możemy tylko zakładać. Nawet naiwny realista nie zaprzeczyłby chyba po namyśle, że rzeczywistość może być dana jednostce ludzkiej „w całości” czy w „obszernym fragmencie” tylko za pośrednictwem teorii absolutnie prawdziwej. Czy jednak istnieje teoria, o której z pewnością można by rzec, iż jest absolutnie prawdziwa?¹¹

Jeżeli zatem postawi się pytanie o tożsamość dwóch metod, to przedmiotem zainteresowania staje się tożsamość dwu „rzeczywistości przedstawionych” przyporządkowanych dwu teoriom, które zazwyczaj nazywa się „teoriami” lub „opisami”owych metod¹². „Tożsamość” w tym przypadku należy rozumieć jako „identyczność”.

wydaje – do Czytelników obeznanych bardziej z terminami literaturoznawczymi niż semiotycznymi będzie ono lepiej przemawiało, a przy tym kierowało intuicję w stronę jednej z możliwych interpretacji ontologicznego statusu modelu semantycznego.

¹¹ Bierzymy tu pod uwagę taki punkt widzenia, wedle którego nauka stoi „naprzeciw” obiektywnej rzeczywistości i na tę rzeczywistość „nakierowana” jest wszelka aktywność poznawcza (w naukach empirycznych). Taki punkt widzenia przeważa u naukowców praktyków.

¹² Opis jest przeciwstawiany temu, co opisane (opis czegoś). Zgodnie z takim pojmowaniem (potocznym) „opisu”, za przedmiot relacji (to opisywane coś) łatwiej uznać „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe niż „rzeczywistość przedstawioną” (zob. dalej w tekście głównym, co proponujemy uważać za odniesienie „rzeczywiste”). „Rzeczywistość przedstawiona” bowiem to coś sprzężonego z opisem, jakby (wzniosłe mówiąc) jego emanacja czy też (prozaicznie) obiekt przyporządkowany, wyobrażony - idealny konstrukt, który rzeczywistości obiektywnej można przeciwstawiać tak samo jak i opis; dziedzina tak dobrana, by opis, któremu jest przyporządkowana, był w niej prawdziwy. Tymczasem przedmiot opisu - zgodnie z potocznymi intuicjami – chciałoby się traktować jako coś niezależnego od opisu (opis może być zły, a może być wierny). Kiedy jednak mamy do czynienia tylko z opisem, kiedy „rzeczywisty” jego przedmiot nie jest nam dany (a dany być może tylko przez inny opis), z konieczności, chcąc nie chcąc, „roboczo” przyjmować musimy, że przedmiot „rzeczywisty” jest tożsamy z „przedstawionym” (czasowo traktujemy opis jako absolutnie prawdziwy, choć faktycznie tworzy nam wyobrażoną rzeczywistość).

Psychiczny, „wyobrażeniowy” status modelu semantycznego to nie jedyna jego interpretacja; z innego punktu widzenia jest to po prostu zbiór zdań w języku teorii mnogości (choć mógłby być to język jakiejś innej ontologii). Interpretacje te nie wykluczają się, tak więc odwoływać się będziemy do pojmowania „modelu” jako towarzyszącego (zrozumianym) obiektom językowym wyobrażenia, które to wyobrażenie najważniejszej jest „oddawać” w języku teorii mnogości. Jeśli więc będziemy mówić o jakichś operacjach na „rzeczywistościach przedstawionych” (np. o stwierdzeniu zawierania się), to będziemy je rozu-

Jeśli teraz uzna się, że dwie „rzeczywistości przedstawione” mogą być identyczne wtedy i tylko wtedy, gdy teorie, którym je przyporządkowano, są równoważne, to ostatecznie rzecz można, iż z tożsamością dwóch metod ma się do czynienia wtedy, gdy zachodzi równoważność opisów tych metod. Opisy zaś są równoważne wówczas, gdy są identyczne, bądź też wtedy, gdy wzajem z siebie wynikają. Całe rozumowanie można, rzecz jasna, odwrócić i powiedzieć, że te opisy są równoważne, którym przyporządkowano identyczne „rzeczywistości przedstawione”. Rzecznikom zatem negowania tożsamości jakiegokolwiek metody nauczania z jakąkolwiek metodą badania dzieła literackiego można przypisać – oprócz omówionego pojęcia „tożsamości” – przekonanie, że z jednej strony odpowiednie opisy metod nie są równoważne (tu argumentem mogłoby być stwierdzenie, że opisy te dokonane są w różnych, nieprzekładalnych językach, albo też udowodnienie, że zachodzi między nimi logiczny związek niewspółprawdziwości czyli dysjunkcji), a z drugiej strony, że odpowiednie „rzeczywistości przedstawione” nie są identyczne (choćby z tego względu, że - wedle zrekonstruowanych wyżej wspólnych założeń – metodę nauczania należałoby umiejscawiać w obrębie praktyki szkolnej, zaś metodę badania dzieła literackiego w obrębie praktyki naukowej).

Jest rzeczą oczywistą, że – z przyjmowanego tu punktu widzenia – zasadność powyżej zaprezentowanego stanowiska nie budzi żadnych wątpliwości. Jednakże z tego samego punktu widzenia oczywiste jest również i to, że owa zasadność nie pozostaje w żadnym koniecznym związku z zasadnością czy bezzasadnością stanowiska adwersarzy.

Okazuje się, że i to drugie stanowisko da się z łatwością uzasadnić. Wystarczy przyjąć, że metodą nauczania jest każda sekwencja czynności takich podmiotów, którym przyporządkować można miano „podmiotów procesu nauczania i uczenia się”, jeśli tylko sekwencja owa prowadzi do osiągnięcia takiego stanu rzeczy, który może być przyporządkowany (ew. pośrednio, w sposób niżej omówiony) jakiemuś fragmentowi teorii procesu nauczania i uczenia się będącemu charakterystyką celu głównego lub częściowego praktyki szkolnej. Użyty tu zaimek „każda” ma sugerować, iż ta sekwencja działań może być „rzeczywistością przedstawioną” dowolnej teorii. Mogłaby to być nawet teoria niewspółmierna z teorią procesu nauczania i uczenia się. Sekwencja, o której mowa, musi tylko podpadać pod ogólny schemat działania złożonego zakładany przez przedstawioną wyżej definicję metody nauczania. Ponadto musi istnieć teoria przyporządkowująca podmioty tej sekwencji podmiotom procesu nauczania i uczenia

mieć jako operacje na zdaniach teorii mnogości (na konstruktach teoriomnogościowych, jak kto woli). Dodajmy jeszcze jedno. Zastosowane tu terminy sugerują, że „rzeczywistość przedstawiona” plasuje się w obrębie świadomości jednostkowej. Zważmy jednak, że chcąc mówić o jednostkowym wyobrażeniu, musimy uczynić go intersubiektywnie komunikowalnym, a więc „uspołecznić”. W końcu zatem musimy przyjąć, że w dyskusji naukowej i wszelkiej innej „funkcjonuje” (dany jest) obiekt świadomości społecznej, a nie - jednostkowej. Przyjąwszy, iż jednostkowe interpretacje obiektów jednostkowych są wtórne w stosunku do społecznej (jednostki uczą się języka), dochodzimy ostatecznie do pojmowania „rzeczywistości przedstawionej” jako obiektu świadomości społecznej będącego w stosunku do jednostkowych „rzeczywistości przedstawionych” typem idealnym; nadal przyjmujemy, że modele semantyczne należy „oddawać” w języku teorii mnogości.

się, a jej efekt – „rzeczywistości przedstawionej” związanej ze wspomnianym już fragmentem teorii procesu nauczania i uczenia się. O ile – zgodnie chyba z potocznymi intuicjami – od przyporządkowania podmiotów wymagać należałoby, aby było ono aż identyfikacją tych podmiotów, to na przyporządkowanie efektów nałożyć wystarczy chyba warunek, by było ono współzachodzeniem (jeden z owych stanów rzeczy zachodzi wtedy i tylko wtedy, gdy zachodzi drugi).

Zwolennikom zatem akceptacji tezy o tożsamości metod nauczania i metod badania dzieła literackiego przypisywać można respektowanie sformułowanej powyżej definicji metody nauczania i pojmowania „tożsamości dwu metod” jako „określonego ich przyporządkowania na gruncie jakiejś teorii”.

Podsumowując dotychczasowe ustalenia w sposób swobodny, można powiedzieć, iż wedle zwolenników stanowiska, które było tu zrekonstruowane w pierwszej kolejności, żadnej metody nauczania nie można utożsamiać z jakąkolwiek metodą badania dzieła literackiego, gdyż ta pierwsza umiejscowiona jest w dziedzinie praktyki szkolnej, zaś druga – w dziedzinie literaturoznawczej praktyki badawczej. Z kolei, wedle rzeczników stanowiska zrekonstruowanego w drugiej kolejności, w dydaktyce literatury można metodę badania dzieła literackiego uważać za metodę nauczania, jeśli wiedza o owej metodzie badania steruje poczynaniami uczniów (i/lub nauczyciela) w taki sposób, że efekt tych poczynañ uznać można za realizację celów nauczania i uczenia się literatury przewidzianych w koncepcji nauczania i uczenia się literatury.

Istniejącym między rozważanymi koncepcjami różnicom w pojmowaniu „tożsamości” oraz w sposobie rozwiązywania problemu, który zapisany został w tytule niniejszej partii rozważań, towarzyszą dalsze rozbieżności stanowiące pewnego rodzaju konsekwencje czy też kontekst myślowy odnotowanych tu różnic.

Przeciwnicy utożsamiania metod nauczania i metod badania dzieła literackiego (w sensie poprzednio wyłuszczonego) uznają, że badany przez dydaktykę literatury proces kształcenia literackiego jest „w swej istocie” procesem pedagogicznym. W związku z tym rozpatrywany powinien on być z perspektywy teorii pedagogicznych nadbudowanych nad teoriami psychologicznymi. Język zaś rozpatrywanej dziedziny wiedzy powinien być jakimś rozszerzonym językiem psychologii (i pedagogiki).

Z kolei stanowisko adwersarzy przedstawić można w sposób następujący. Dydaktyka literatury zajmuje się procesem nauczania i uczenia się literatury właśnie. „Istota” tego procesu – jako obiektu różnego od np. procesu nauczania i uczenia się wychowania obywatelskiego – jest „literaturoznawcza”. Co prawda, stanowiące sedno dydaktyki literatury metody nauczania są ogólnie do scharakteryzowania z pedagogicznego punktu widzenia i metody badania dzieła literackiego stosowane w praktyce szkolnej muszą być zaadaptowane tak, by spełniały pewne warunki określone właśnie na gruncie wspomnianej pedagogicznej charakterystyki, lecz charakterystyka ta jest

bardzo ogólna, a warunki – „bardzo ramowe”. W gruncie rzeczy wszystko to mieści się w obrębie oczywistości, jakiegoś „społecznego a priori” i jako takie jest pomijalne. Dzięki abstrahowaniu od owego „społecznego a priori” dydaktyka literatury może być traktowana jako zbiór teorii nadbudowanych nad koncepcjami literaturoznawczymi, natomiast język dydaktyki literatury jawi się jako rozszerzenie języka literaturoznawstwa.

Mając do dyspozycji powyższe rekonstrukcje obu koncepcji można obecnie ponownie postawić pytanie o ich wzajemny stosunek. W szczególności można raz jeszcze zastanowić się nad tym, czy analizowane tu koncepcje są logicznie nieporównywalne.

3. Wzajemny stosunek rozpatrywanych koncepcji

Przypuszczenie, że interesujące nas koncepcje są niewspółmierne, wysunięte zostało jako jedno z możliwych wyjaśnień „biegunowej różnicy” w odpowiedzi, jakiej te koncepcje udzielają na zasadnicze dla nich pytanie. Przypuszczenie owo pojawia się zresztą jako teza w niektórych głosach w dyskusji toczącej się w środowisku dydaktyków literatury. Z tego już powodu, a także ze względu na wagę takiej tezy, warto się nią zająć.

W świetle dokonanych powyżej rekonstrukcji przekonanie o wspomnianej niewspółmierności (które nb. jest w stanie zyskać dość wielu zwolenników; zapewne nie bez znaczenia jest tutaj fakt, że towarzyszą mu odpowiednie oceny obu stanowisk) mogłoby być uzasadniane ewentualnie tym, że jedna z koncepcji wspiera się na psychologii, zaś druga na literaturoznawstwie mogącym mieć charakter antypsychologiczny. Można jednak wątpić, czy jest to warunek wystarczający. Pojęcie „niewspółmierności” czy „nieporównywalności logicznej” ukształtowało się na gruncie historii nauki w związku z problematyką rewolucji naukowych, wypierania starych teorii przez nowe w obrębie jednej dyscypliny. Stąd też niezbędnym – jak można mniemać - warunkiem orzeczenia niewspółmierności dwóch teorii jest wcześniejsze ustalenie, iż posiadają one wspólne „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe. Oczywiście, pojęcie owej „wspólnoty rzeczywistego odniesienia przedmiotowego” jest nieoperatywne w rozważaniach metodologicznych (znów ten sam dylemat: jak dotrzeć do rzeczywistości samej w sobie?), lecz w miejsce tego pojęcia podsuwać można różne metodologiczne substytuty, jak choćby pojęcie „korespondencji między teoriami” w sensie „możności ustalenia i wyjaśnienia na gruncie teorii nowej (korespondującej) faktu i zakresu praktycznej stosowalności teorii starej (korespondowanej)”. Z filozoficznego, realistycznego punktu widzenia można tłumaczyć przydatność teorii korespondującej do analizy zakresu i stopnia trafności teorii korespondowanej tym, że pierwsza lepiej niż druga „odzwierciedla” ten sam fragment obiektywnej rzeczywistości. Jeśli ktoś nie lubi „metafizyki”, może sobie po prostu zastąpić termin „posiadanie wspólnego rzeczywistego od-

niesienia przedmiotowego” terminem „możność porównywania treści w sensie analizy związków logicznych lub korespondencji istotnie korygującej” („lub” należy wiązać tu z pojęciem „alternatywy rozłącznej”).

Tak więc zwolennik poglądu o niewspółmierności analizowanych stanowisk w kwestii tożsamości-nietożsamości metod nauczania i badania dzieła literackiego może przyjąć co najwyżej taką oto linię rozumowania: teorie psychologiczne i literaturoznawcze nie są niewspółmierne, bo dotyczą – nazwijmy to tak – różnych dziedzin rzeczywistości, wszelako zastosowane w dydaktyce literatury do badania „tej samej” praktyki szkolnej generują niewspółmierne opisy.

Jak widać, trzeba tu zakładać, że rozpatrywane koncepcje nauczania i uczenia się literatury dotyczą tej samej „rzeczywistej” dziedziny, czy też – jak kto woli - zakładać, że spełniony jest „niemetafizycznie” zdefiniowany warunek wystarczający do porównywalności ich treści. Warto zauważyć w tym momencie, że stwierdzenie powyższej tożsamości (zakładamy, że badacze w większości są realistami) „angażuje” inne pojęcie „tożsamości” niż to było przy negatywnej odpowiedzi na tytułowy problem rozdziału. W tym przypadku Jest ono podobne do pojęcia, które respektują – w myśl przeprowadzonych wcześniej rekonstrukcji – zwolennicy orientacji „literaturoznawczej”, którzy do pojęcia „niewspółmierności” nie odwołują się. I w tym bowiem przypadku wskazaną tożsamość można orzec tylko na gruncie trzeciej teorii (rolę owej trzeciej teorii w przypadku, gdy zachodzi korespondencja, spełniać może fragment teorii korespondującej; można tak rzec, gdyż w teoriach empirycznych nie rozgranicza się wyraźnie rozważań metateoretycznych i rozważań w języku przedmiotowym).

Załóżmy, że przeprowadziliśmy eksperyment analogiczny do uprzedniego i znaleźliśmy teorię, na gruncie której da się stwierdzić identyczność podmiotów i efektów dwu sekwencji czynności będących „rzeczywistościami przedstawionymi” dwu opisów w językach dwu rozpatrywanych koncepcji. Od razu widać, że znalezienie owej teorii nie musi wcale powodować wykluczenia możliwości traktowania analizowanych opisów jako niemających wspólnego „rzeczywistego” odniesienia przedmiotowego. Z łatwością bowiem można przywołać taką ontologię, na gruncie której da się zaakceptować stwierdzenie identyczności podmiotów i efektów jako np. obiektów fizycznych (często o to w takich identyfikacjach chodzi), a jednocześnie twierdzić, iż rozważane opisy przyporządkowane owym podmiotom i efektom dotyczą dwu różnych aspektów owych obiektów fizycznych. Co więcej, jeśli nawet w świetle „fizycznej” teorii zdrowego rozsądku wspomniane wyżej sekwencje czynności jawić się mogą jako całkowicie identyczne, to i tak z perspektywy wzmiankowanej ontologii można utrzymywać, że ma się do czynienia z dwoma opisami dotyczącymi różnych aspektów tej samej z fizycznego punktu widzenia sekwencji czynności. Na gruncie ontologii, o której mowa, w różne aspekty dałoby się „wyposażyć” każdy obiekt, nawet indywidualny, a więc pozbawiony wewnętrznej struktury, o ile byłby on „uwikłany” w różne związki. Jego pełna

charakterystyka powinna w tym przypadku zawierać „rejestr” relacji i obiektów wyższego rzędu, których jest on członem czy elementem. Każde jego „wystąpienie” jako członu lub elementu określonej relacji czy struktury to właśnie jeden z jego aspektów. Z przedstawionego tu punktu widzenia nie można wykluczyć, że dwa różne aspekty „tego samego” przedmiotu dadzą się przyporządkować dwu różnym teoriom jako „rzeczywiste” (jakby „drugiej generacji”) odniesienie przedmiotowe (fragmentów) ich „rzeczywistości przedstawionych”.

Oczywiście, odniesienie „rzeczywiste” („drugiej generacji”) przyporządkowane dwóm teoriom musi być „rzeczywistością przedstawioną” jakiejś trzeciej teorii. Łatwo zauważyć, że z perspektywy tej trzeciej teorii (zakładającej rozważaną tu ontologię) pierwsze dwie teorie nie mogą być konkurencyjne w tym sensie, że uznanie jednej z nich implikuje (tu: wystarczająco warunkuje) odrzucenie drugiej w sytuacji, gdy nie da się ich logicznie uzgodnić (to logiczne uzgodnienie w tym przypadku byłoby możliwe tylko poprzez redukcję obu do trzeciej teorii „ogarniającej” obydwu aspekty „rzeczywistego” obiektu). Warunkiem niezbędnym ich konkurencyjności (a tylko teorie konkurencyjne mogą się okazać niewspółmierne) jest wkroczenie jednej z nich na „teren” opisywany dotąd tylko przez drugą.

W świetle powyższych konstatacji łatwo wyobrazić sobie można sytuację następującą. Teoria ustalająca, że dwie koncepcje przyporządkować można dwóm różnym aspektom tego samego obiektu rzeczywistego, jest tak uboga, że poza wspomnianym ustaleniem niewiele zawiera informacji; w każdym razie nie może zastąpić owych koncepcji w roli wiedzy „sterującej” działaniami praktycznymi. Tymczasem właśnie ze względów praktycznych potrzebna jest wiedza dotycząca obydwu jednocześnie aspektów „rzeczywistego” obiektu. Wydaje się oczywiste, że w tego rodzaju sytuacji koncepcje nasze traktować trzeba jako komplementarne. Należy je „zgrzywać” praktycznie tak, by odnośne działania miały przebieg, który zwolennicy obu koncepcji opisałiby – każdy w języku „wyznawanej” przez siebie doktryny – jako dostatecznie udolne zastosowanie tych koncepcji. Przy tym porozumienie między adwersarzami mogłoby być wykluczone, jeśliby chcieli oni mówić tylko w swoich „macierzystych” językach. W skrajnym przypadku „zgrzywanie” następowałoby po prostu metodą prób i błędów, kiedy indziej znów teoria ustalająca związek między obydwoma koncepcjami „potrafiłaby” przyporządkować sobie różne ich pojęcia, lecz „nie umiałaby” wyjaśnić, skąd bierze się owo przyporządkowanie. Bez trudu można się domyślić, że najbardziej kompetentnym ekspertem w dziedzinie praktyki, o której mowa w tym przykładzie, byłby „poliglota” znający trzy języki: komplementarnych koncepcji i teorii przyporządkowującej.

Oczywiście, gdyby ów ekspert miał zacięcie naukowe, opisana sytuacja nie mogłaby go satysfakcjonować. Tolerowałby ją jako przejściową i postulowałby dążenie do objęcia całej dziedziny jedną teorią.

Pozostawiając powyższą uwagę na marginesie, można obecnie pokusić się o sformułowanie końcowej odpowiedzi na pytanie o wzajemny stosunek koncepcji dydaktycznych, o które w ostatecznym rachunku cały czas chodzi. Oczywiście, ustalenie takiej odpowiedzi wymaga przyjęcia określonej teorii. Teorię tę można uzyskać przez odpowiednie rozbudowanie przyjmowanego w powyższych przykładach założenia o odpowiednim przyporządkowaniu praktycznych zastosowań obu koncepcji. Wskazane założenie należałoby mianowicie rozwinąć w taki sposób, by otrzymać teorię, której „rzeczywistość przedstawiona” mogłaby zostać uznana za „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe tych koncepcji. Kluczową przy tym sprawą jest to, by wzmiankowana teoria zakładała ontologię „odróżniającą” aspekty „tego samego” przedmiotu. Przed przyjęciem tego warunku nie należy się wzbraniać. Ktoś, kto domagałby się uzgadniania (ujednolicenia) wszystkich teorii „zahaczających” o dany obiekt „rzeczywisty” musiałby – przy pewnych oczywistych założeniach – traktować jako konkurencyjne np. teorie anatomii człowieka i teorie socjologiczne.

Przyjmujemy, że z perspektywy postulowanej teorii można by rzec, że istnieją dwa pojęcia „procesu nauczania i uczenia się literatury”. Pierwszemu z nich przyporządkowany jest – jako jego „rzeczywistość przedstawiona” – wieloaspektowy obiekt, drugiemu zaś – jako jego odniesienie „rzeczywiste” – jeden z aspektów obiektu denotowanego przez pierwsze pojęcie, a mianowicie związki tej denotacji z obiektami, które należałoby traktować jako „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe teorii pedagogicznych i psychologicznych (oczywiście, drugim aspektem procesu nauczania i uczenia się literatury jest jego uwikłanie w struktury, które można ujmować jako „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe koncepcji literaturoznawczych).

Warto zauważyć, że powyższa teoria (która jest fragmentem metateorii obu rozważanych koncepcji) nie charakteryzuje bliżej owego „rzeczywistego” odniesienia przedmiotowego, stwierdza tylko, że jest to obiekt co najmniej dwuaspektowy. Gdyby zrekonstruowało się teorię, której „rzeczywistością przedstawioną” byłby wspomniany co najmniej dwuaspektowy obiekt, okazałaby się ona ubożuchna. Właściwie stwierdzałaby ona tylko jego istnienie i „uczestnictwo” w dwóch strukturach. W tej sytuacji zachodzi konieczność „awansowania” niejako „rzeczywistości przedstawionych” rozważanych koncepcji (a właściwie wybranej konkretnej koncepcji literaturoznawczej i wybranej konkretnej koncepcji pedagogicznej) oraz traktowania ich jako aspektów rzeczywistego przedmiotu. Na tym właśnie poziomie (metateoretycznym) można mówić o komplementarności owych koncepcji. Inaczej: dotyczą one dwu różnych aspektów nauczania i uczenia się literatury – jedna aspektu „literaturoznawczego”, druga – aspektu „pedagogiczno-psychologicznego”. Póki nie wykraczają one poza „swój” aspekt, są komplementarne, wykraczając – stają się konkurencyjne.

W dyskusjach metodologicznych natrafia się niekiedy na szersze pojęcie „teorii niewspółmiernych” („logicznie nieporównywalnych”), mianowicie „zrównuje się” jego

treść z treścią pojęcia „teorii logicznie niezgadnialnych”. Zastosowanie w niniejszym opracowaniu pojęcia o węższym zakresie wynika z chęci wprowadzenia pojęć „teorii konkurencyjnej” i „teorii komplementarnej”. Swoją drogą wypada przypuszczać, że to pojęcie o węższym zakresie jest właściwsze (w sensie: przydatniejsze w analizach metodologicznych) i dlatego też pojęciu o zakresie szerszym należałoby przypisać inny termin. Najwłaściwszy wydaje się nam właśnie ten: „teorie niezgadniane logicznie”. Jeśli od zakresu szerszego pojęcia odejmiemy się zakres pojęcia węższego, to uzyska się zbiór n-tek (co najmniej dwójek) teorii o różnych „rzeczywistych” odniesieniach przedmiotowych i logicznie niezgadnianych. Są to n-tki teorii, których nie da się zredukować do ogólniejszej teorii o zakresie „rzeczywistym” będącym sumą zakresów „rzeczywistych” elementów naszej n-tki (przyjmuje się tu, oczywiście, że teoria tego, co rzeczywiste, pozostanie ta sama).

Mając na względzie powyższe spostrzeżenia, założymy, że tym, którzy głoszą tezę o niewspółmierności rozpatrywanych koncepcji dydaktycznoliterackich, chodzi prawdopodobnie o niemożność redukcji tychże koncepcji przez jedną ogólniejszą teorię w sensie wyżej wyłuszczonej. Problemem tym zajmiemy się dalej.

4. Teoria dydaktyczna

Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że rozstrzygnięcie powyższej kwestii jest trwonieniem czasu na rozwiązywanie pozornego problemu. Czyż bowiem fakt istnienia wspólnych założeń obu koncepcji nie przesądza tego, że są one logicznie uzgadnialne?¹³ Po co w ogóle przebąkiwało się o problemie współmierności - niewspółmierności, skoro istnienie wspólnych założeń może być uznane za dowód współmierności?

Czy jednak rzeczywiście teorie niezgadnialne logicznie nie mogą mieć wspólnych założeń? Otóż w naukach empirycznych (nieformalnych) nie rozdziela się w „narracji” teorii i metateorii. To, co nazywa się „założeniami” danej koncepcji, okazuje się częstokroć teorią (lub fragmentem teorii) denotującą „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe tej koncepcji (ew. relacje zachodzące między nią a tymże odniesieniem). Tak więc dwie koncepcje mogą być niezgadnialne logicznie, a mieć „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe będące albo tą samą „rzeczywistością przedstawioną”, albo różnymi jej fragmentami. Rozbudowane, „pełne” rozważania metateoretyczne prowadzić można tylko wtedy, gdy dysponuje się rozbudowaną wiedzą o „rzeczywistym” odniesieniu przedmiotowym badanej teorii. Dlatego też można postulować, by owe „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe było „rzeczywistością przedstawioną” innej teorii korespondującą w sposób istotnie korygujący z tą pierwszą. Dla niektórych, wycinko-

¹³ Takie uzgadnianie może wymagać modyfikacji jednej czy drugiej koncepcji bądź też ich obu (wycofania, dodania lub zmiany niektórych założeń, dodania pewnych definicji, ujednolicenia terminologii itp.). Inną sprawą jest natomiast akceptacja takich modyfikacji (gdzie jest granica owych modyfikacji, poza którą koncepcja wyjściowa staje się już inną koncepcją?).

wych analiz „meta” wystarczyć może „szcątkowa” wiedza o „rzeczywistym” odniesieniu przedmiotowym (np. do stwierdzania konkurencyjności czy komplementarności dwu teorii), niekiedy może to być zapewne wiedza zdroworozsądkowa. Zauważmy, że istnienie wspólnych komplementarnym koncepcjom założeń dotyczących „rzeczywistego” ich odniesienia przedmiotowego może być punktem wyjścia dla ich uzgodnienia, czy lepiej: ujednoczenia w bardzo „specjalny”, różny od redukcyjnego sposób, a mianowicie przez opracowanie teorii korespondującej wspomniane koncepcje w sposób istotnie korygujący.

Póki jednak rozumianego jak wyżej ujednoczenia nie dokonano, uznać trzeba, że teoria dydaktyki literatury jest układem trzech teorii: dwóch koncepcji komplementarnych i teorii przyporządkowującej, zawierającej ich wspólne „założenia” (teoria ta jest z logicznego punktu widzenia składnikiem metateorii owych koncepcji)¹⁴. Możliwe, że tego typu sytuacje często są spotykane w tzw. naukach stosowanych.

W związku z powyższym nasuwa się dość paradoksalny wniosek. Skoro koncepcje komplementarne są jakimiś „adaptacjami” czy zastosowaniami teorii pedagogicznej i literaturoznawczej, to jedyną w naszej triadzie koncepcją specyficzną dydaktycznoliteracką jest niedostrzegana, milcząco tylko obecna koncepcja przyporządkowująca.

Wniosek ten, oczywiście, można odrzucić jako humorystyczny. Rozsądniej jest przyjąć, że teorią specyficzną dydaktycznoliteracką jest wspomniany układ teorii. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, że układ taki może być uważany za rozwiązanie prowizoryczne, niezadawalające i być może ambicją ludzi uprawiających tę dyscyplinę powinno się stać stworzenie jednolitej teorii. Jak wynika z dotychczasowych ustaleń, ujednoczenie takie dokonane może być przez

1/ rozbudowanie jednej z koncepcji komplementarnych w taki sposób, by objęła swym zasięgiem „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe drugiej,

2/ logiczne ich uzgodnienie w drodze redukcji do trzeciej, ogólniejszej teorii,

3/ stworzenie teorii korespondującej w sposób istotnie korygujący z koncepcjami komplementarnymi.

¹⁴ Dla uproszczenia wywodów abstrahujemy tu od tego, że koncepcje dydaktyczne mogą ujmować nie tylko „literaturoznawczy” oraz „pedagogiczny” aspekt procesu dydaktycznego.

II. NA CZYM POLEGA „WIELOTOROWOŚĆ” ROZWOJU KONCEPCJI NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY?

W trakcie przedstawionych wyżej rozważań nad kontrowersjami, jakie pojawiają się wokół problemu metod kształcenia literackiego, sformułowaliśmy pewne ogólne wnioski, które obecnie zostaną usystematyzowane (nie bez powtórzeń) w sposób umożliwiający a) ukazanie, na czym polega wspomniana w tytule „wielotorowość” oraz b) wyprowadzenie na tej podstawie określonych konkluzji dotyczących procedury badania dziejów dydaktyki literatury.

W świetle przyjmowanych przez nas założeń uczestnictwo jednostki w kulturze literackiej uwarunkowane jest przede wszystkim czynnikami natury historyczno-społecznej (rozpoznawanymi głównie – aczkolwiek nie wyłącznie – przez literaturoznawstwo) oraz czynnikami natury psychologicznej (badanymi przez psychologię). Podobnym determinacjom podlega proces uczenia się owego uczestnictwa (proces edukacji literackiej), który zasadza się częstokroć właśnie na czytaniu i interpretowaniu dzieł literackich. Względy praktyczne wymagają, by wzmiankowany proces był opisywany i wyjaśniany przez teorie kształcenia literackiego, których „rzeczywistość przedstawiona” zawiera obydwa rodzaje uwarunkowań, jakim on podlega, czyli dotyczy – jak można by powiedzieć mając w pamięci wcześniejsze ustalenia – obydwu jego aspektów. W sytuacji braku takich teorii lub też w sytuacji, gdy owe teorie są tak ubogie, że nie mogą występować w roli „dostarczycielek” wiedzy zdolnej sterować działalnością praktyczną, musi się dokonywać swoistego awansowania „rzeczywistości przedstawionych” określonych koncepcji literaturoznawczych i – nadbudowanych nad teoriami psychologicznymi – koncepcji pedagogicznych (ew. ogólnodydaktycznych). Wcześniej już była mowa o tym, o jakie awansowanie tu chodzi. Można powiedzieć, że we wskazanych już sytuacjach odpowiednio adaptowane koncepcje literaturoznawcze i pedagogiczne występują w roli swoistego „substytutu” teorii kształcenia literackiego.

Rozbieżności między omawianymi tu stanowiskami („literaturoznawczym” i „pedagogicznym”) można interpretować jako różnicę w zapatrywaniach na rangę, jaką należy przypisywać koncepcjom literaturoznawczym i pedagogicznym (ogólnodydaktycznym) wówczas, kiedy występować mają w roli pewnego rodzaju ekwiwalentu teorii dydaktycznoliterackiej.

Zwolennicy drugiego z tych stanowisk respektują (aczkolwiek niekoniecznie werbalizują) poglądy następujące. Badany przez dydaktykę literatury proces edukacji literackiej jest w swej „istocie” procesem pedagogicznym, stąd też powinien być rozpatrywany z punktu widzenia nauk pedagogicznych. Literaturoznawstwo zajmuje się procesem badania dzieła literackiego, a nie – procesem edukacji literackiej. Należy zatem „nawiązywać” do ustaleń literaturoznawstwa, lecz w żadnej mierze nie można – o ile

nie chce się zatrzeć autonomii wiedzy dydaktyczno literackiej – utożsamiać twierdzeń literaturoznawczych z twierdzeniami teorii nauczania i uczenia się literatury.

Dla jasności sytuacji podkreślmy raz jeszcze, że stanowisko, które staraliśmy się przed chwilą w sposób skrótowy scharakteryzować, jest, oczywiście, zupełnie słuszne (przy pewnych założeniach, rzecz prosta), ale słuszność owa nie wyklucza jednak – por. rozważania na temat pojmowania „tożsamości” – zasadności zapatrywań przyjmowanych przez zwolenników obozu przeciwnego.

Okazuje się, że ci ostatni również skłonni są bronić autonomii dydaktyki literatury. Respektowane przez nich poglądy zrekonstruować można w taki oto sposób. Proces edukacji literackiej ma wprawdzie „charakter pedagogiczny”, jednakże „istota” tego procesu – jako procesu różnego od tych, którymi zajmują się inne dydaktyki szczegółowe – jest właśnie „literaturoznawcza”. Nauki pedagogiczne odwołujące się do psychologii nie są w stanie nawet „z grubsza” określić, czym różni się nauczanie (ew. przyswajanie sądów na temat) literatury od nauczania matematyki czy historii. Specyfika nauczania literatury może zatem zostać uchwycona jedynie na gruncie literaturoznawstwa i innych nauk o kulturze. Dokonywana przez nauki pedagogiczne charakterystyka procesu kształcenia literackiego jest bardzo „ramowa”. Stan zaawansowania owych nauk sprawia, że niejednokrotnie zdolne są one „powiedzieć” tylko to, o czym zdrowy rozsądek wie i bez nich. Wzmiankowana charakterystyka częstokroć zatem mieści się w sferze oczywistości, w obrębie jakiegoś „społecznego a priori”. Daje się więc w zupełności pomijać. W ostatecznym rachunku uprawianie dydaktyki literatury sprowadza się głównie do umiejętnego, tj. respektującego „społeczne a priori”, adaptowania wiedzy literaturoznawczej. Podstawą dydaktyki literatury i źródłem jej najwartościowszych konstatacji stają się więc określone teorie literaturoznawcze.

Zrekonstruowane powyżej koncepcje uprawiania dydaktyki literatury pozornie tylko się wykluczają. Pozór ów zniknie, gdy uwzględnimy, iż:

1/ obie koncepcje dotyczą odmiennych aspektów procesu nauczania i uczenia się literatury;

2/ na gruncie każdej z tych koncepcji odmiennie pojmuje się

- „autonomię”: w pierwszym przypadku zabiega się o autonomię dydaktyki literatury względem literaturoznawstwa, w przypadku drugim natomiast – względem nauk pedagogicznych;

- „tożsamość”: w pierwszym przypadku neguje się zasadność identyfikowania literalnych odniesień przedmiotowych („rzeczywistości przedstawionych”) dwojakiego rodzaju teorii: literaturoznawczych i dydaktycznoliterackich („tożsamość” znaczy tyle, co „identyczność”); w przypadku drugim respektuje się (milcząco) tezę o możliwości traktowania „rzeczywistości przedstawionych” koncepcji literaturoznawczych oraz pe-

dagogicznych jako aspektów „rzeczywistego” – przynajmniej dwuaspektowego - procesu nauczania literatury i nieświadomie stosuje się do poglądu o konieczności przyporządkowywania pedagogicznym charakterystykom procesu edukacji (często pomijanym, bo traktowanym jako oczywiste) odpowiedniej literaturoznawczej charakterystyki tego procesu, oczywiście, w taki sposób, by uzupełniała ona „ramowe” charakterystyki pierwszego rodzaju („tożsamość” to tutaj tyle, co „określone przyporządkowanie).

Przyjmując tezę, że proces nauczania jest obiektem dwuaspektowym (co najmniej dwuaspektowym), można powiedzieć, iż zwolennicy obu omawianych stanowisk eksponują jeden z aspektów owego procesu przy jednoczesnym – mniejszym lub większym – abstrahowaniu od drugiego z tych aspektów (od aspektów pozostałych). W skrajnych przypadkach owo abstrahowanie idzie tak daleko, że ów drugi aspekt – jako mieszczący się w sferze oczywistości – *explicite* jest pomijany (niemal) całkowicie. Nawiasem mówiąc, w takich przypadkach nietrudno również o powstawanie poglądów negujących autonomię dydaktyki literatury, niekiedy wręcz stwierdzających, iż konstruowanie teorii kształcenia literackiego jest rzeczą zbędną, albowiem teoria ta z powodzeniem daje się zastąpić – tu niektórzy mówią – „zastosowaniami” teorii pedagogicznych (ogólnodydaktycznych), inni zaś – „zastosowaniami” teorii literaturoznawczych¹⁵. W odnotowanych powyżej sytuacjach, a także wówczas, gdy poszczególni badacze (mogą to być np. interesujący się nauczaniem literatury specjaliści z zakresu nauk pedagogicznych lub też nauk o kulturze) nie mają po prostu ambicji konstruowania całościowych teorii kształcenia literackiego (tego przecież nigdy nie można ani wykluczyć, ani – tym bardziej – zabronić), prowadzenie rozważań nad edukacją literacką polega na adaptowaniu określonych teorii pedagogicznych i określonych teorii literaturoznawczych. We wszystkich tych przypadkach skutek jest taki sam: wytwory dydaktycznoliterackiej praktyki badawczej przyjmują częstokroć postać – z jednej strony - aplikacji teorii pedagogicznych (z *implicite* wpisanym „literaturoznawczym a priori”) oraz – z drugiej strony – aplikacji teorii literaturoznawczych (z *implicite* wmontowanym „a priori pedagogicznym”)¹⁶.

Prócz tego, oczywiście, istnieją koncepcje ujmujące *explicite* one aspekty procesu nauczania i uczenia się literatury. Tak więc ostatecznie rzecz można, iż teorie dydaktycznoliterackie tworzą swego rodzaju continuum, w którym bieguny są prostymi aplikacjami teorii pedagogicznych (z jednej strony) i literaturoznawczych (ze strony drugiej).

Uwagi te stanowiąc będą podstawę do sformułowania wniosków dotyczących zarówno sposobów rekonstrukcji teorii nauczania i uczenia się literatury, jak też możli-

¹⁵ Tego rodzaju poglądy trafiają się również we współczesnej refleksji nad dydaktyką literatury.

¹⁶ Scharakteryzowane powyżej wytwory wiedzy dydaktycznoliterackiej praktyki badawczej powstawały dawniej i powstają niekiedy również współcześnie. Ich powstawanie nie musi jednak wcale być – jak to wynika z poczynionych przed chwilą konstatacji – oznaką „sytuacji kryzysowej” w dydaktyce literatury.

wości nawiązywania do tych teorii w trybie korespondencji istotnie korygującej. Dalej zajmujemy się pierwszą z tych kwestii.

III. WIELOTOROWOŚĆ ROZWOJU TEORII NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY A PROBLEM ICH REKONSTRUKCJI

Na początek odnotujemy kolejną (bo o pierwszej mówiliśmy we „Wprowadzeniu”) opozycję zachodzącą niekiedy między tzw. „teoretycznymi” a „historycznymi” badaniami z zakresu dydaktyki literatury. Nawiązując do spostrzeżeń J. Kmity, możemy powiedzieć, że dydaktycy literatury, którzy prowadzą refleksję teoretyczną, zawsze – w większym czy mniejszym stopniu – wykorzystują wyniki badawcze uzyskane na gruncie innych dziedzin wiedzy, nade wszystko zaś odwołują się do teorii literaturoznawczych oraz do – wspierających się na koncepcjach psychologicznych – teorii ogólnodydaktycznych i pedagogicznych, gdy tymczasem dydaktycy literatury, którzy zgłębiają dzieje swej dyscypliny, częstokroć nie wychodzą poza bazę eksplanacyjną wypracowaną w obrębie tradycyjnych akademickich dyscyplin historycznych¹⁷. Efektem takiego stanu rzeczy jest to przede wszystkim, że w pracach niektórych dydaktyków dzieje nauki o kształceniu literackim stają się niejednokrotnie jedynie ciągiem chaotycznych zdarzeń: przeplatanką – chronologicznie, co prawda, uporządkowanych – publikacji poszczególnych badaczy działających w przeszłości oraz mozaiką kolejnych wersji podręczników i programów nauczania. Siłą rzeczy w pracach tych „opisywactwo” dominuje nad procedurami eksplanacyjnymi. Przyjmując, że w każdym rodzaju ludzkiej działalności poznawczej modelowany jest bezpośredni przedmiot badania, można powiedzieć, iż ów przedmiot jest tu niekiedy na tyle słabo wymodelowany, że zachowuje wszystkie zjawiskowe właściwości procesu dziejowego (przypadkowość, wysoką złożoność itp.). W niektórych przypadkach jedyną metodą wykorzystywaną do usystematyzowanego ujmowania dziejów dydaktyki literatury jest tworzenie pewnego rodzaju – jak powiada J. Kmita – „ciągów historycznych”, tj. zestawienie chronologicznie uporządkowanych zjawisk dodatkowo w taki sposób, by ukazywały one drogę wiodącą rozpatrywaną naukę do wartości współcześnie ocenianych pozytywnie lub negatywnie¹⁸. Warto zauważyć, że milcząco przyjmuje się tu, że poznanie naukowe od początku swego istnienia zmierza – na sposób teleologiczny – do prawdy, której ostatecznym ukoronowaniem jest aktualny stan wiedzy. Co więcej, w trakcie konstruowania wspomnianych ciągów porównuje się i zestawia – wyrwane ze swych macierzystych kontekstów – składniki (terminy, zdania i zespoły zdań) rozmaitych teorii kształcenia. Nie dostrzega się więc, że z reguły teoria stanowi integralną całość, w obrębie której poszczególne składniki zyskują określone znaczenie systemowe. W związku z tym nie można oddzielać od niej

¹⁷ Por. J. Kmita, Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych, „Badania Oświatowe” 1980, nr 3.

¹⁸ Tamże.

jakiegoś elementu i rozpatrywać go w izolacji, albowiem zatracą się wówczas jego systemowy sens.

W świetle dotychczasowych uwag staje się rzeczą jasną, iż przynajmniej literaturoznawstwo i wspierająca się na psychologii pedagogika (zwłaszcza dydaktyka ogólna) powinny stanowić bazę eksplanacyjną w badaniach nad dziejami dydaktyki literatury. Odwoływanie się do tych nauk (przynajmniej do nich) jest warunkiem sine qua non w miarę zadawalającej efektywności zarówno wyjaśniania poszczególnych teorii kształcenia, jak też wyjaśniania całościowo pojmowanego procesu rozwoju metodyki nauczania i uczenia się literatury.

Konkluzja powyższa wydać się może dość trywialna, aczkolwiek wygląda na to, że nie jest ona znana sporej części historyków dydaktyki. Kolej zatem na sformułowanie wniosków nieco mniej oczywistych. Otóż biorąc pod uwagę ustalenia poczynione w poprzednim paragrafie, należy stwierdzić, iż historyk badający teorie kształcenia literackiego ma w gruncie rzeczy do czynienia ze strukturami humanistycznymi złożonymi z trzech podstawowych podstruktur, tj. a) podstruktury dotyczącej „literaturoznawczego” aspektu procesu nauczania, b) podstruktury dotyczącej „pedagogicznego” aspektu tego samego procesu i c) podstruktury w pewien sposób przyporządkowującej wzajemnie podstruktury poprzednio wymienione. W związku z tym historyk powinien zrekonstruować wzmiankowane teorie w sposób uwzględniający każdą z wyszczególnionych tu podstruktur. Jeśli tak, to należy przypuszczać, że najwięcej kłopotów przysporzy naszemu historykowi rekonstrukcja takich wytworów dydaktycznoliterackiej praktyki badawczej, które znajdują się na biegunach wspomnianego wcześniej continuum. W wytworach tych bowiem explicite dana jest (niemal) jedynie podstruktura ujmująca jeden z aspektów procesu edukacji, podstruktury pozostałe nie są wyartykułowane. Dotarcie do implicite wmontowanych podstruktur w niektórych przypadkach może się okazać zadaniem niewykonalnym. Okoliczność ta nie zwalnia jednak badacza teorii kształcenia literackiego od konieczności podejmowania chociażby prób rozpoznania owych podstruktur. Oczywiście, historyk dydaktyki literatury ma do wyboru i inną drogę. Może on mianowicie – uznawszy, że wielostronność procesu edukacji literackiej jest odkryciem współczesności – opatrywać mianem „ujęć jednostronnych” wszelkie koncepcje, w których niezbyt wyraźnie wyartykułowana została „literaturoznawcza” bądź „pedagogiczna” charakterystyka nauczania i uczenia się literatury. Wydaje się, że taki sposób podejścia nie jest jednak – delikatnie mówiąc – najbardziej płodny poznawczo. Tymczasem alternatywne postępowanie badawcze, o którym mowa była wcześniej, prowadzić może do zastosowania w refleksji historycznej czegoś, co podpadałoby pod miano „negatywnej zasady Ockhama”. Otóż poglądy dydaktyka X dotyczące „literaturoznawczego” aspektu procesu nauczania i uczenia się literatury oraz zapatrywania dydaktyka Y na temat „pedagogicznego” aspektu tego procesu z reguły jawią się w tradycyjnych opracowaniach jako dwie niezależne (o ile nie sprzeczne) teorie. W świetle zaś proponowanych tu rozstrzygnięć konstatacje X-a i Y-a okazać

się mogą (właściwie: mogą się dać ująć jako będące) ustaleniami wchodzącymi w obręb jednej teorii dydaktycznej. Z sytuacją taką mamy do czynienia wówczas, gdy spełnione są następujące warunki:

1) Zrekonstruowana w trybie idealizacyjnej interpretacji humanistycznej (na podstawie wypowiedzi i praktyki badawczej X-a) koncepcja X-a dotycząca „literaturoznawczego” aspektu procesu dydaktycznego daje się uzgodnić ze zrekonstruowaną w analogiczny sposób, dotyczącą tego samego aspektu tegoż procesu koncepcją Y-a. (Ponieważ wypowiedzi Y-a nie dotyczą wspomnianego aspektu, albo też dotyczą go marginalnie, będzie tak na ogół, choć wcale nie jest to konieczne, że rekonstrukcja odnoszących jego zapatrywań zawierać będzie niewiele treści, a jej „rzeczywistość przedstawiona” będzie strukturą niezbyt „rozbudowaną”). Obie rekonstrukcje można uznać za uzgodnione wtedy i tylko wtedy, gdy jedna z przyporządkowanych im „rzeczywistości przedstawionych” zawiera się w drugiej (w szczególności mogą się okazać identyczne)¹⁹.

2) W analogiczny sposób da się uzgodnić rekonstrukcje poglądów X-a i Y-a dotyczące „pedagogicznego” aspektu procesu nauczania i uczenia się literatury.

3) Nadaje się do efektywnego zastosowania teoria dydaktycznoliteracka będąca układem a/ rekonstrukcji koncepcji X-a dotyczącej aspektu „literaturoznawczego”, b/ rekonstrukcji koncepcji Y-a dotyczącej aspektu „pedagogicznego” oraz c/ teorii przyporządkowującej zrekonstruowanej albo zaproponowanej przez podmiot rekonstrukcji. Orzeczenie praktycznej przydatności tego układu może być oparte albo o eksperyment myślowy, albo o wcześniej opracowane teoretyczne kryteria (o jakąś teorię metadydaktycznoliteracką).

4) Zaproponowana przez podmiot rekonstrukcji teoria przyporządkowująca spełnia warunki, których pełną listę ustalić trzeba wcześniej albo po zbadaniu (z perspektywy jakiejś teorii ogólnometodologicznej) szeregu dających się zrekonstruować analogicznych teorii respektowanych przez istniejące koncepcje dydaktycznoliterackie, albo na podstawie odpowiedniej teorii metadydaktycznoliterackiej. Takie „uprzedzające” zestawienie warunków jest potrzebne po to, by oddalić posądzenia o wyjaśnienie ad hoc.

¹⁹ Dlaczego pojęcie „uzgadniania” zostało zrelatywizowane nie do zdań, lecz do ich modeli semantycznych? Oto jeden z powodów. Koncepcja Y-a zrekonstruowana została, powiedzmy, w postaci zbioru zdań Z_1, Z_2, \dots, Z_5 , zaś koncepcja X-a w postaci $Z_1, Z_2, \dots, Z_5, Z_6, \dots, Z_{25}$. Znaczenia systemowe terminów występujących w koncepcji Y-a wyznaczone zostały przez kontekst postaci Z_1, Z_2, \dots, Z_5 , natomiast znaczenia systemowe terminów wchodzących w skład równokształtnych zdań Z_1, Z_2, \dots, Z_5 z koncepcji X-a wyznaczone są przez kontekst postaci $Z_1, Z_2, \dots, Z_5, Z_6, \dots, Z_{25}$. Tak więc interesujące nas terminy z koncepcji X-a mają nieco inne znaczenia niż równokształtne z nimi terminy z koncepcji Y-a (chyba, że Z_6, \dots, Z_{25} są konsekwencjami logicznymi Z_1, Z_2, \dots, Z_5). Aby je porównać, należy podjąć analizę znaczeń, a to – przypuszczamy – prowadzi w praktyce do odtworzenia odpowiednich modeli semantycznych.

A teraz kilka uwag. Mowa była w punktach 1) i 2) o warunku zawierania się. W praktyce spełnienie tego warunku może być do stwierdzenia tylko w przybliżeniu ze względu choćby na niedostateczną precyzję języka teorii dydaktycznoliterackich. Z pewnością jednak ustalenie przybliżonego (w rozsądnych granicach) jego spełnienia nie jest bez znaczenia dla badacza i może być podstawą do orzeczenia (przybliżonej) zgodności badanych koncepcji.

Zastosowanie dyrektywy nakazującej badanie zgodności teorii dotyczących explicite różnych aspektów procesu nauczania i uczenia się literatury może zapobiegać charakterystycznemu dla tradycyjnych opracowań historycznych „mnożeniu” istniejących w przeszłości teorii dydaktycznoliterackich, a tym samym spowodować istotne przeobrażenia funkcjonujących w tych opracowaniach wizji dziejów interesującej nas dyscypliny.

Jest rzeczą oczywistą, że w wielu przypadkach rekonstrukcja „szczątkowej” charakterystyki, na przykład „literaturoznawczego” aspektu procesu dydaktycznego, którą przyjmuje Y, umożliwi jedynie stwierdzenie tego, że Y akceptuje (ew. tylko respektuje) ustalenia określonego kierunku literaturoznawczego (typu: pozytywizm, formalizm, fenomenologia), nie pozwoli natomiast na określenie, do jakiej konkretnej koncepcji literaturoznawczej rozwijanej w obrębie owego kierunku on się odwołuje. W takich okolicznościach historyk dydaktyki literatury będzie w stanie orzekać co najwyżej (czasem tylko prawdopodobną) uzgadnialność dwóch teorii X-a i Y-a (odwołujemy się do symboliki wprowadzonej powyżej). Należy jednak podkreślić, że stwierdzenie takiego stanu rzeczy będzie mimo wszystko stawiać historyka w lepszej sytuacji niż dziejopisatryzmoznawcę, który nie dostrzegając potencjalnej zgodności teorii X-a i Y-a, pozbawia się możliwości dojścia do usystematyzowanej i pogłębionej wiedzy o istniejących w przeszłości koncepcjach edukacji literackiej.

Zasadność postępowania naszego historyka tym mniej będzie budzić wątpliwości, im wyraźniej uświadomi sobie on to, że

a) stwierdzenie przynależności jakichkolwiek teorii dwóch dowolnych badaczy do tego samego typu teorii zawsze – o ile któryś z nich nie popełnił plagiatu - dokonywane jest przy zastosowaniu procedury idealizacji;

b) zaliczenie dwóch teorii do jednego kierunku badawczego polega na stwierdzeniu, że na określonym poziomie idealizacji dostrzega się tożsamość (a przynajmniej daleko idące podobieństwo) należących do tych teorii dwóch grup twierdzeń (por. przyp. 19 i tekst z nim związany).

Tak więc stwierdzenie, że charakterystyki „literaturoznawczego” aspektu procesu edukacji literackiej dokonane przez naszych X-a i Y-a „mieszczą się” w obrębie jednego kierunku badań literaturoznawczych, uprawnia do orzekania – na określonym

poziomie idealizacji – wręcz o tożsamości (a przynajmniej o dużej zbieżności) tych charakterystyk.

IV. O MOŻLIWOŚCIACH ISTOTNIE KORYGUJĄCEGO KORESPONDOWANIA ISTNIEJĄCYCH OBECNIE TEORII NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ LITERATURY

Według J. Kmita relacja korespondencji istotnie korygującej między wcześniejszym systemem wiedzy naukowej S a systemem późniejszym S' zachodzi wówczas, gdy założenia semantyki systemu S różnią się od założeń semantyki systemu S' na tyle radykalnie, że niemożliwa jest merytoryczna dyskusja z systemem S w ramach systemu S'. Dyskurs występujący w kontekście S' jest logicznie różny od dyskursu prowadzonego w kontekście S. Toteż w obrębie systemu korespondującego (S') nie da się ani stwierdzać poszczególnych ustaleń systemu korespondowanego (S), ani też ich negować. Można natomiast ujmować podmiotowo (ze współczynnikiem humanistycznym) to, co S konstatuje obiektywizująco, a następnie postawić pytanie, dlaczego oraz w jakim zakresie i stopniu efektywne są sądy dyrektywalne implikowane przez S, tzn. efektywne są ukierunkowane przez te dyrektywy działania (tak jak się je widzi z perspektywy S') w określonych (na gruncie S') okolicznościach. Wskazaną kwestię rozstrzyga się przez przedstawienie dokonanej na gruncie S' zobiektywizowanej charakterystyki owych działań, ich okoliczności i ich efektów oraz przez pokazanie, że (zgodnie z S') efekty te w odnośnych okolicznościach i przy podjęciu odnośnych działań muszą występować w określonym zakresie i stopniu, co właśnie tłumaczy częściową i przybliżoną efektywność technologiczną odpowiednich sądów dyrektywalnych implikowanych przez S (a tym samym wyjaśnia społeczną akceptację owych sądów oraz systemu S)²⁰.

Używając zaproponowanych wcześniej terminów, powiemy, iż o relacji korespondencji istotnie korygującej między teorią T (korespondowaną) a teorią T' (korespondującą) mówić można wówczas, gdy T' została ujęta jako podstawowy składnik metateorii T, składnik charakteryzujący „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe T w taki sposób (na tyle – przede wszystkim – „obszernie”), że możliwe jest ustalenie faktu i zakresu efektywnej stosowalności T. Przy tym podstawowe znaczenie ma fakt, że wspomnianego przed chwilą ustalenia nie można dokonać przez proste porównanie zawartości informacyjnej (treści) obu koncepcji. Brakuje bowiem środków logicznych umożliwiających takie porównanie. Nie da się zestawić owych treści na płaszczyźnie syntaktycznej, bo równokształtne (będące sekwencjami liter lub dźwięków o tej samej budowie) terminy mają na gruncie języków teorii T i T' przyporządkowane różne znaczenia. Nie da się też zrobić tego na płaszczyźnie semantycznej – przez porównanie wchodzących w grę „rzeczywistości przedstawionych” (standardowych modeli semantycznych) – z tego względu, że warunkiem niezbędnym wszelkiego ich porównywania

²⁰ Por. J. Kmita, *Kultura i poznanie*, W-wa 1985, s. 20-21.

jest możliwość przyporządkowywania sobie nawzajem (zbiorów) obiektów indywidualnych z obu modeli (całą „resztę” czyli „uporządkowanie”: zbiory, relacje, struktury zawierające owe obiekty wyrazić można – założmy optymistycznie, że nie staną na przeszkodzie względy techniczne – w języku teorii mnogości, o którym zakłada się często – choć może to być imputacja – że jest implicite zawarty w każdym języku). Przy tym przyporządkowanie dwu obiektów indywidualnych z obrębu dwu modeli musi być „mocne”: musi być identyfikacją. „Normalnie”, kiedy „obowiązuje” jeden język, takiej identyfikacji dokonujemy po prostu w ten sposób, że konstatujemy, iż obu obiektom przyporządkowany jest ten sam termin. W przypadku T i T' sposób ten nie wchodzi w rachubę, skoro równokształtne terminy nie są równoznaczne, a więc nie ma pewności czy denotują to samo (bardziej prawdopodobne jest, że denotują co innego – w każdym razie trzeba by to sprawdzać w dowolnym przypadku z osobną). Ostatecznie więc możliwe jest tylko pośrednie (nie ograniczające się do stosowania samych tylko środków logicznych) porównanie interesujących nas treści T i T'. Dokonywać tego można po prostu obserwując działania „sterowane” wiedzą zawartą w T i opisując ich przebieg oraz efekty w języku teorii T', co pozwala dzięki interpretacji humanistycznej odtworzyć wiedzę respektowaną przez podmioty wspomnianych działań. Nie jest to jednak treść (część treści) koncepcji T, lecz jej korespondencyjny odpowiednik wyrażony w języku koncepcji T'. Zauważmy, że można przeprowadzić szereg eksperymentów analogicznych do tych, o których była mowa w pierwszym punkcie tej pracy, a mianowicie powodować, a potem zestawiać opisy tych samych – z punktu widzenia obserwatora z boku – zdarzeń, opisy dokonane w obu interesujących nas językach: koncepcji T i koncepcji T'. Dzięki takiej serii badań – posiłkując się trzecią teorią – dałoby się zapewne ustalić szereg par terminów (jeden termin wzięty z języka T, drugi – z języka T'), o których to parach moglibyśmy założyć, iż dla każdej z nich istnieje jedno „rzeczywiste” odniesienie przedmiotowe, które przyporządkować można obu elementom z obrębu tej samej pary. (Nawiasem mówiąc, tego rodzaju eksperymenty mogą mieć myślowy charakter, co może powodować wrażenie, iż obie teorie są wyrażone w językach nawzajem na siebie przekładalnych). Ale nie można w ten sposób stworzyć słownika „odpowiedników przekładowych” i swobodnie tłumaczyć z języka teorii T na język teorii T' oraz na odwrót, gdyż przyporządkowane sobie terminy często nie będą równoznaczne. (Wyjątkiem będą na pewno terminy, które można sobie przyporządkować na tej podstawie, że są zaczerpnięte z języków teorii dużej ogólności, co do których przyjąć można zasadnie, iż są zakładane zarówno przez T jak i T', jak np. jakaś ogólna teoria działania, teoria mnogości itp.). Oczywiście, nie chodzi tu o „równoznaczność” definiowaną na gruncie syntaktyki, gdyż taka jest z góry wykluczona. Proponujemy jej semantyczny „zamiennik”, wedle którego dwa terminy t i t' takie, że przyporządkowane im są jako denotacje złożone obiekty, są równoznaczne, jeśli te ich denotacje („rzeczywistości przedstawione”) są izomorficzne (równokształtne) i wszelkie dwa wchodzące w ich skład oraz znajdujące się w „analogicznych” miejscach przedmioty (jeden związany z t, drugi zaś z t') mogą być uznane za identyczne. A teraz to samo ściślej: dwa terminy t i t'

o literalnych odniesieniach przedmiotowych (odpowiednio) d i d' są równoznaczne (ze względu na teorię W) wtedy i tylko wtedy, gdy istnieje taka teoria W , która stwierdza, że a) relacja R ustala izomorfizm d i d' (a więc i równoliczność zbiorów obiektów indywidualnych I i I' , przy czym elementy ze zbioru I należą do d , a elementy z I' do d'), a także to, że b)

$$\prod x \in I \prod y \in I' (xRy \rightarrow x=y)$$

Uzyskujemy więc następujące kryterium przesądzające o tym, że między dwiema teoriami zachodzi stosunek logicznej nieporównywalności. Nadaje się on do wykorzystania w badaniach nad teoriami dydaktyczno literackimi. Jeśli stosunek wspomniany zachodzi między teoriami T i T' , to wśród ustalonych jak wyżej par terminów charakterystycznych dla rozpatrywanych teorii, a przy tym oznaczających złożone obiekty, nie znajdziemy par takich, że wchodzące w ich skład terminy oznaczają obiekty, które równocześnie można byłoby uznać za równokształtne (izomorficzne) i złożone z identycznych (oraz tak samo uporządkowanych) „atomów”. Jeśli nie dotyczy to wszystkich tego rodzaju par terminów, to przynajmniej dostatecznie wielu, by uniemożliwić prosty (niekorespondencyjny) przekład.

Co jeszcze można by rzec o teorii dydaktycznoliterackiej, która mogłaby być uznana za korespondującą z innymi w sposób istotnie korygujący? Zależy to od odpowiedzi na pytanie, czy taka teoria ma być układem teorii komplementarnych czy jednolitą teorią.

W pierwszym przypadku mamy do trzy możliwości: a) dwie polegające na tym, że jedna z komplementarnych koncepcji koresponduje w sposób istotnie korygujący z innymi charakterystykami dotyczącymi tego samego aspektu procesu kształcenia literackiego i b) jedną polegającą na tym, że obie komplementarne koncepcje „składowe” spełniają warunek, o którym mowa w punkcie a).

W sytuacji a) trzeba pamiętać o tym, że nowa teoria nie może pretendować do „krytycznego przewycięzania” zapatrywań dotyczących obydwu aspektów procesu nauczania i uczenia się literatury, a tylko – do „przewycięzania” koncepcji, które dotyczą jednego z tych aspektów. Próby dydaktyka literatury chcącego dokonywać w takiej sytuacji „przewycięzania” koncepcji dotyczących „niewłaściwego” aspektu na bazie stworzonej przez siebie rewolucyjnej koncepcji byłyby bowiem – wróćmy do wcześniej użytego przykładu – porównywalne do wysiłków badacza, który chciałby korespondować teorie socjologiczne za pomocą teorii anatomii człowieka.

Skoro już jesteśmy przy problemie wadliwego korzystania z teorii korespondencji istotnie korygującej, to zauważmy, że interesujące nas korespondowanie w żadnej mierze nie może sprowadzać się jedynie do wykazania „jednostronności” koncepcji kształcenia literackiego, która eksponuje jeden aspekt procesu nauczania i uczenia się literatury kosztem niejako „szczątkowego” ujęcia drugiego z aspektów tego procesu.

Badacz, który „istotę” korespondencji istotnie korygującej upatrywałby w piętnowaniu wzmiankowanej „jednostronności” tkwiłby w błędzie. Kryteria, których spełnienie przez teorię uznać można za warunek niezbędny tego, by orzec, że koresponduje ona w sposób istotnie korygujący ze swymi konkurentkami, potraktowałby on bowiem jako kryteria, których spełnienie jest warunkiem wystarczającym takiego orzeczenia. Za-uważmy przy okazji, iż odnotowanie jednostronności określonej koncepcji dydaktycznej równie dobrze może być przejawem korespondencji uogólniającej albo też konstatacją metateoretyczną nie związaną z żadną oryginalną teorią i dokonaną z pozycji zwyczajnego zdrowego rozsądku. Oczywiście, konstatacja taka może stać się punktem wyjścia do stworzenia teorii korespondującej w sposób istotnie korygujący inne koncepcje, lecz wzięta w oderwaniu nie jest oznaką tego, że do stworzenia takiej teorii już doszło.

Mając świadomość tego, że stosowanie pojęcia „korespondencji istotnie korygującej” narażone jest na wiele nieporozumień, spróbujemy pogłębić jego pozytywną charakterystykę. Stwierdźmy zatem, iż interesującej nas tu korespondencji dokonuje badacz, który:

a) ujmuje sądy teorii korespondowanej jako pewnego rodzaju „rzeczywistość myślową” zależną w swym kształcie od okoliczności natury historyczno-społecznej;

b) określa, w jakim zakresie i w jakim stopniu podmiot wykonujący działania praktyczne zgodnie z dyrektywami wysnutymi z teorii korespondowanej respektuje (nieświadomie) sądy dyrektywne implikowane przez teorię korespondującą;

c) przyjmując założenie, że wzmiankowane działania są efektywne „technologicznie” w takim stopniu i zakresie, w jakim respektują sądy dyrektywne traktowanej w sposób zobiektywizowany teorii korespondującej, orzeka o pewnej względnej słuszności historycznej teorii korespondowanej, a tym samym – wyjaśnia fakt jej społecznej akceptacji.

Dokonywanie tak pojętej korespondencji odsłania „rzeczywistą” (z punktu widzenia teorii korespondującej) treść koncepcji korespondowanej, nie zaś jej treść literalną czy też intencjonalną. Mając na uwadze powyższe konstatacje oraz przyjmując, że funkcją obiektywną praktyki pedagogicznej w całokształcie praktyki społecznej jest wdrażanie wychowanków do uczestnictwa w kulturze, można powiedzieć, iż korespondencji istotnie korygującej dokonuje dydaktyk literatury, który odsłania „rzeczywistą” treść koncepcji korespondowanej w ten sposób, że z perspektywy własnej charakterystyki obu aspektów procesu nauczania i uczenia się literatury odnotowuje respektowaną na gruncie teorii korespondowanej wiedzę o przedmiotowych i podmiotowych uwarunkowaniach owego procesu oraz określa treść, zakres, rodzaj i „głębokość” uczestnictwa w kulturze (literackiej i pozaliterackiej), do którego to uczestnictwa „rze-

czywiście” (nie zaś intencjonalnie) wdrażają działania dydaktyczne sterowane teorią korespondowaną.

Dokonywanie tak pojętej korespondencji istotnie korygującej jest w dydaktyce literatury wciąż jeszcze sprawą przyszłości.