

Rozwój i doskonalenie teorii nauczania i uczenia się literatury

* WOJCIECH PASTERNAK

WSP Zielona Góra

Teorią naukową nazywa się zazwyczaj system logicznie i merytorycznie uporządkowanych twierdzeń oraz ich uzasadnień, występujący w danej nauce i spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej. Teorie naukowe mają bardzo różną budowę, różny sposób uzasadniania twierdzeń oraz mniejszą lub większą spójność wewnętrzną. W dużym stopniu zależy to od samej dyscypliny naukowej, w ramach której powstają, w tym również, a może przede wszystkim, od jej metodologicznego zaawansowania.

Nie wydaje się przesadne stwierdzenie, że dydaktyka literatury jest dyscypliną naukową słabo jeszcze zaawansowaną pod względem metodologicznym. Wychodzi ona — jak się zdaje — ze stadium przednaukowego, w którym dominowało poradnictwo metodyczne, bardzo zbliżone do wiedzy potocznej o procesach nauczania i uczenia się literatury. W końcu ubiegłego wieku, a także w wieku dwudziestym pojawiły się wszakże konstrukcje teoretyczne ambitne, które jeśli już nie można nazwać teoriami nauczania i uczenia się literatury, to zapewne na miano koncepcji zasługują¹.

Płodnym zagadnieniem badawczym staje się prześledzenie ich rozwoju w szerokich kontekstach teoretycznych, empirycznych, społecznych i kulturowych. Ujęcia diachroniczne, ukazujące następstwo czasowe interesujących nas zjawisk, staram się łączyć w tej pracy — nie mającej pretensji do wyczerpania zagadnienia — z ujęciami synchronicznymi, ukazującymi ich współistnienie i strukturę. Zajmując się dialektycznym rozwojem teorii i koncepcji nauczania i uczenia się literatury, zasadne wydaje się także przestudiowanie ich doskonalenia wewnętrznego, doskonalenia teorii jako pewnej całości (systemu).

¹ Przyjmuję, że koncepcja jest pierwszym, względnie spójnym, stadium teorii. Teoria naukowa odznacza się wyższym niż koncepcja poziomem uporządkowania twierdzeń i ich wyjaśnień. Rozwój dydaktyki literatury przebiegał od wiedzy potocznej (suma wiedzy), poprzez koncepcje, do naukowych teorii (system wiedzy). Sądzę, iż obecnie znajdujemy się na „przejściu” między koncepcjami a teoriami nauczania i uczenia się literatury. Wciąż jednak wiedza potoczna o nauczaniu tego przedmiotu odgrywa wielką rolę. Celem uproszczenia wywodów w dalszej części pracy koncepcje dydaktyczne nazywam teoriami.

Ogólną metodologią nauk humanistycznych jest materializm historyczny. „Funkcje metodologiczne materializmu historycznego przejawiają się (...) poprzez wejście tej teorii w taki stosunek z wyspecjalizowanymi dyscyplinami humanistyki (...), dzięki któremu ulega wzbogacaniu teoretycznemu i empirycznemu zarówno dana wyspecjalizowana dyscyplina badawcza, jak i sam materializm historyczny”². Materializm historyczny „wchodzi” także do dydaktyki literatury, stanowiąc podstawę dalszego jej rozwoju i doskonalenia. Przejawia się to głównie w dążeniu do ujmowania problemów badawczych w sposób całościowy i systemowy, historyczny i dynamiczny, humanistyczny i ideologiczny³.

W zgodzie z tym stanowiskiem metodologicznym pozostają następujące, przyjęte w tej pracy, założenia:

1. Założenie o postępie badawczym dydaktyki literatury, przejawiającym się w przyroście i uporządkowaniu wiedzy⁴.

2. Założenie o postępie metodologicznym dydaktyki literatury, przejawiającym się w doskonaleniu metod badań naukowych, coraz dokładniejszym określeniu przedmiotu i autonomicznych metod badań, konsekwentnym przyjmowaniu stanowiska holizmu teoretyczno-eksperymentalnego⁵.

3. Założenie o zwiększającej się skuteczności praktycznej teorii i koncepcji nauczania i uczenia się literatury, ich wzrastającej funkcjonalności i operatywności.

4. Założenie o ścisłym związku rozwoju koncepcji i teorii nauczania i uczenia się literatury z rozwojem wiedzy o literaturze, psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej i wielu innych dyscyplin naukowych⁶.

² S. Kozyr-Kowalski, *Materializm historyczny jako metodologia humanistyki*. Studia Filozoficzne 1977, nr 4.

³ J. Topolski sądzi, że twórcze zastosowanie marksistowsko-leninowskiej metodologii wyraża się w integralnym powiązaniu trzech dyrektyw: „ujęcia całościowego (tzn. widzenia badanej sprawy w perspektywie całości, struktury, systemu), ujęcia dynamicznego (tzn. wyjaśniającego zmiany struktur) oraz ujęcia humanistyczno-klasowego (tzn. uwzględnienie tego, że rzeczywistość społeczna jest dziełem człowieka żyjącego w podzielonym na klasy społeczeństwie i świecie)”. J. Topolski, *Stan i aktualne potrzeby w upowszechnianiu marksistowsko-leninowskiej metodologii nauk społecznych i humanistycznych*. Studia Filozoficzne 1976, nr 7, s. 15.

⁴ „Czym więc wśród odmian wiedzy wyróżnia się nauka? Nie obiektywnością, ani też ogólnością i intersubiektywnością. Bo tych nie można odmówić wiedzy potocznej czy zawodowej. Ani też nie wyróżnia się kompletnością, wszak nauki nie są zakończone. Wiedzę naukową wyróżnia co innego, mianowicie — uporządkowanie” — pisze W. Tatarkiewicz. Por. W. Tatarkiewicz, *Kultura i cywilizacja. Sztuka i nauka o sztuce*. Nauka Polska 1976, nr 9—10, s. 47.

⁵ Na temat holizmu teoretyczno-eksperymentalnego por. m.in. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975.

⁶ Związki dydaktyki literatury z innymi dyscyplinami naukowymi szerzej analizuje w artykule *Dydaktyka literatury jako nauka*. *Dydaktyka literatury*, t. 1. Zielona Góra 1976.

5. Założenie o ścisłym związku rozwoju dydaktyki literatury z rozwojem systemów oświatowych, życiem społecznym i ideologią.

Punktem wyjścia niniejszych wywodów uczynimy także stwierdzenie nie zawsze akceptowane — co wydaje się niemal paradoksalne — że teorie nauczania i uczenia się literatury są teoriami dydaktycznymi⁷. Posiadają tym samym — rzecz jasna — wszelkie ogólne właściwości teorii dydaktycznych, które sformułowała dydaktyka ogólna — jako jedna z nauk pedagogicznych — opracowując „system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez dotyczących zjawisk, zależności i prawidłowości nauczania-uczenia się oraz sposobów analizy i przekształcania tych zjawisk poprzez człowieka”⁸. Dydaktyka ogólna jest ściśle związana ze wszystkimi dydaktykami szczegółowymi, opiera się bowiem na wynikach ich badań, a także „formuluje uogólnienia, które są podstawą teoretyczną wszystkich metodyk”⁹. Bez wątpienia można ją nazwać swego rodzaju metateorią nauczania i uczenia się. Nie usiłuje ona zastąpić dydaktyk szczegółowych, wspiera natomiast ich rozwój i ułatwia doskonalenie. Tworzenie wszelkich teorii nauczania i uczenia się literatury bez uwzględnienia dorobku dydaktyki ogólnej jest rażącym błędem metodologicznym. Dydaktyka ogólna, tworząc teorie nauczania i uczenia się wszystkich przedmiotów szkolnych, tworzy też — w pewnym sensie — teorie nauczania i uczenia się literatury. Są to teorie bardzo ogólne, co nie znaczy, że mało prawdopodobne¹⁰. Ich konkretyzacja wiąże się z uwzględnieniem co najmniej dwu istotnych zmiennych, autonomicznych treści nauczania i specyficznych procesów ich poznawania.

To, co mówiliśmy o zależności między dydaktyką ogólną a dydaktykami szczegółowymi, odnosi się także do zależności między psychologią uczenia się w ogóle a uczeniem literatury (psychologią uczenia się literatury).

Dydaktyka literatury, zwana niekiedy metodyką nauczania literatury, jest samodzielną dyscypliną naukową, ma bowiem własny, wy-

⁷ Dydaktyki szczegółowe, w tym także dydaktyka literatury, są „teoriami nauczania i uczenia się takich lub innych przedmiotów na określonych szczeblach nauki”. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, s. 12.

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ Tamże, s. 13. Pogląd, iż dydaktyka ogólna jest „podstawą teoretyczną wszystkich metodyk” jest niesłusznie kwestionowany i nieudolnie podważany przez przedstawicieli tzw. dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa. Por. B. Chrzastkowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*. Pamiętnik Literacki 1977, z. 3.

¹⁰ Warto zauważyć, że im teorie bardziej ogólne, tym bardziej prawdopodobne. Por. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. „Rozwój danej gałęzi wiedzy polega między innymi na formułowaniu coraz ogólniejszych praw i teorii, a więc praw i teorii o coraz rozleglejszych i bardziej różnorodnych zastosowaniach”. J. Such, op. cit., s. 176. Przyjęcie tego punktu widzenia nie oznacza, iż zbędna jest konkretyzacja ogólnych teorii i praw naukowych. Teorie i dyrektywy dydaktyczne skonkretyzowane są bardziej operatywne, łatwiej stosować je w praktyce szkolnej.

rażnie określony przedmiot, a także własne, autonomiczne metody badań. Będąc wytworem określonej działalności badawczej, podobnie jak dydaktyka ogólna zmierza do konstrukcji teorii nauczania i uczenia się, jednak — jak wspominaliśmy — mniej ogólnych, zawierających spójne systemy twierdzeń, ich uzasadnień oraz hipotez, dotyczących związków, zależności, prawidłowości nauczania i uczenia się literatury.

Dydaktyka literatury, w ramach której nie tylko mogą, ale powinny historycznie i dynamicznie funkcjonować różne teorie nauczania i uczenia się przedmiotu, zajmuje się:

1. treściami nauczania i uczenia się literatury,
2. sposobami, metodami i środkami nauczania i uczenia się literatury,
3. czynnościami nauczania i uczenia się literatury,
4. zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami tego procesu,
5. celami i wynikami nauczania i uczenia się literatury,
6. metodami naukowego badania interesujących ją treści, zjawisk i faktów.

* * *

Przyjmując założenie o stałym postępie i rozwoju dydaktyki literatury, sądzę, że istotnymi wskaźnikami tego rozwoju i postępu są:

- a) stały przyrost wiedzy z tej dyscypliny naukowej,
- b) wzrastające uporządkowanie tej wiedzy, prowadzące od wiedzy potocznej, poprzez koncepcje, do teorii naukowych,
- c) podnoszenie się poziomu jej funkcjonalności i operatywności głównie ze względu na cele praktyczne, jakim ma ona służyć.

Należy zauważyć, że przyrost wiedzy (suma wiedzy) z zakresu dydaktyki literatury nie gwarantuje niejako automatycznie jej uporządkowania, chociaż niewątpliwie uporządkowaniu temu może sprzyjać. Porządkowanie wiedzy związane jest ściśle z doskonaleniem metod badań; są to — można powiedzieć — dwa procesy integralnie z sobą związane: doskonalenie metod badań naukowych (por. punkt 6) sprzyja uporządkowaniu wiedzy (por. punkty 1—5).

Wiedza naukowa jest wiedzą uporządkowaną¹¹, wiedza przednaukowa odznacza się niskim poziomem uporządkowania. Podporządkowaniu wiedzy służą teorie naukowe. Gdy idzie o teorie nauczania i uczenia się literatury, kształtują się one, czy raczej kształtować powinny, pod wpływem ogólnej metodologii nauk oraz prakseologii, jak też zdobywszy metodologicznych tych dyscyplin naukowych, z osiągnięć których dydaktyka literatury korzysta, czy też powinna korzystać. Najpłodniejsze dla jej rozwoju wydają się być te — już częściowo wcześniej wspom-

¹¹ Por. wcześniej cytowany pogląd W. Tatarkiewicza.

niane — tendencje metodologiczne, które uzasadniają potrzebę i wskazują kierunek badań całościowych i systemowych, zalecają ujęcia holistyczne, historyczne i dynamiczne, modelowanie i formalizowanie zjawisk dydaktycznych, procedurę idealizacji (abstrfakcji) i konkretyzacji, matematyczny opis. W tym miejscu trzeba zrobić zastrzeżenie dotyczące matematyzowania teorii dydaktycznych. Otóż nie wszystkie zjawiska dydaktyczne mogą i powinny być ujmowane w języku matematyki. Nawet w ogólnej teorii systemów, gdzie matematyka odgrywa niezwykle doniosłą rolę, podejścia zmierzające tylko do słownego opisu systemu i unikające jego formalizacji są prawomocne¹².

Przyrost wiedzy z dydaktyki literatury można rozpatrywać w kilku płaszczyznach. Zasadne wydaje się tutaj odwołanie do sześciu, wymienionych wyżej, kierunków badań interesującej nas dyscypliny naukowej, a więc — powtórzmy — przyrostu wiedzy naukowej na temat treści nauczania i uczenia się, sposobów, metod i środków, czynności, uwarunkowań, celów i wyników oraz metod badań naukowych z zakresu dydaktyki literatury.

* * *

Łatwo zauważyć, że w tradycyjnej dydaktyce literatury przyrost wiedzy niemal wyłącznie był uwarunkowany przyrostem wiedzy literaturoznawczej. Widzimy to jasno w pracach P. Chmielowskiego, K. Wóycickiego, niektórych W. Szyszkowskiego (Analiza dzieła literackiego w szkole), a także w tym nurcie współczesnej dydaktyki literatury, który nazywa siebie „orientacją teoretycznoliteracką”¹³. Jeżeli w pracach wymienionych dydaktyków przeszłości obserwujemy ambitne próby dostosowania osiągnięć literaturoznawstwa do potrzeb nauczania literatury w szkole, to współcześnie najczęściej obserwujemy próby stworzenia „nowej” dydaktyki literatury poprzez wykorzystanie różnego rodzaju nie pierwszoplanowych niekiedy osiągnięć literaturoznawstwa oraz teorii komunikacji¹⁴.

Jeśli w planie badań dydaktyka literatury znajduje się wyłącznie zadanie „przenoszenia” osiągnięć literaturoznawstwa na użytek szkoły, to przestaje on być dydaktykiem literatury, co więcej, przestaje być także literaturoznawcą. Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa, o takiej tutaj mówimy, spełniając kiedyś wysoce pozytywną rolę (upra-

¹² Por. J. Habr, J. Vepřek, *Systemowa analiza i synteza*. Warszawa 1976 oraz M. D. Mesarović, *Views on General Systems Theory*. (W.): *Proceedings of the Second Systems Symposium*, New York 1964.

¹³ Niekiedy stosuje się też określenie „profil teoretycznoliteracki”.

¹⁴ Jak zobaczymy dalej, nie wszystkie próby stworzenia dydaktycznej teorii komunikacji literackiej uważam za nieudane. Niekiedy jednak przybierają one wręcz karykaturalną postać. Por. B. Chrzastkowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*.

wiana była przez wybitnych historyków i teoretyków literatury!), staje się obecnie anachronizmem. Nie może ona rościć sobie pretensji do samodzielnej dyscypliny naukowej, jest po prostu zubożonym literaturoznawstwem.

Upraszczając dla celów badawczych pogląd na strukturę wiedzy naukowej posłużmy się następującym rozróżnieniem. Wiedza naukowa z dydaktyki literatury obejmuje dwa zakresy: jest to — po pierwsze — wiedza autonomiczna¹⁵ oraz — po drugie — wiedza zaadoptowana. Ta ostatnia oznacza wiedzę „przeniesioną” z innych dyscyplin naukowych do dydaktyki literatury, np. z prakseologii, psychologii, a także z literaturoznawstwa i innych nauk. Ulega ona odpowiedniej „przeróbce”, właśnie adaptacji ze względu na cele badań interesującej nas dyscypliny (dydaktyki literatury). Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa operuje — w skrajnych przypadkach — wyłącznie lub niemal wyłącznie zaadoptowaną wiedzą literaturoznawczą. Nie posiada wiedzy autonomicznej, własnych metod badań i wyraźnie określonego przedmiotu badań¹⁶, dlatego też nie może rościć pretensji do samodzielnej dyscypliny naukowej.

Jak wcześniej wspomniałem, opracowanie najskuteczniejszych sposobów nauczania i uczenia się literatury jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. Z konieczności więc wiedza zaadoptowana odgrywać będzie w rozwiązaniu tego zagadnienia doniosłą rolę¹⁷. Otwiera ona możliwości głębszego i wieloaspektowego spojrzenia na problemy badawcze, ułatwia ujęcie całościowe, sprzyja porządkowaniu wiedzy, zapewnia jej spójność. Można postawić hipotezę, że im szersza zaadoptowana poprawnie wiedza, tym teoria nauczania i uczenia się literatury jest bardziej prawdopodobna¹⁸, a wiedza bardziej uporządkowana. Dydaktyka literatury musi być nauką otwartą na osiągnięcia innych dyscyplin naukowych.

Najniższy poziom uporządkowania posiada wiedza, jaką posługuje się dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa, koncepcje dydaktyczne odznaczają się wyższym poziomem jej uporządkowania, najwyższym — teorie dydaktyczne¹⁹.

¹⁵ Wiedza autonomiczna jest przede wszystkim wiedzą dotyczącą celów, zasad i metod nauczania i uczenia się literatury. Uzyskujemy ją przy pomocy funkcjonujących w danej dyscyplinie autonomicznych metod badań.

¹⁶ Metody badań literackich utożsamiane są — jak zobaczymy — z metodami nauczania i uczenia się literatury. Błędne określenie przedmiotu badań traktuję tutaj jako brak takiego określenia.

¹⁷ Por. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977.

¹⁸ Biorę tutaj pod uwagę słuszny i uzasadniony wszechstronnie pogląd, że „przed teorią rozpościerają się wciąż nowe możliwości sprawdzania na bardziej różnorodnym materiale w miarę jak teoria „sprzęga się” z innymi teoriami, tworząc wraz z nimi nowe, coraz bardziej rozległe systemy teoretyczne, co prowadzi do analogicznych wielce pożądaných konsekwencji w zakresie sprawdzalności oraz informacyjnej zawartości gromadzonej wiedzy”. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, s. 179.

¹⁹ Zagadnienia te rozwijam szerzej w innej pracy.

Istotnym wskaźnikiem rozwoju dydaktyki literatury jest stałe podnoszenie się operatywności i funkcjonalności wiedzy dydaktycznej w praktyce szkolnej. Im lepsze teorie, tym lepsza praktyka. Twierdząc tak, przyjmuję jednocześnie założenie o twórczej pracy nauczyciela²⁰. Naukowa teoria, stanowiąca niezbędną podstawę działań nauczycielskich, nie eliminuje i nie może eliminować twórczej pracy polonisty, polegającej przede wszystkim na konkretyzacji teorii i dyrektyw dydaktycznych z uwzględnieniem co najmniej następujących zmiennych: celów pracy i jej warunków, konkretnych uczniów, materiału nauczania.

Znaczenie teorii dla praktyki i znaczenie praktyki dla doskonalenia teorii nauczania i uczenia się literatury wymaga oddzielnego omówienia. W tym miejscu warto jedynie zauważyć, że teorie i dyrektywy mniej ogólne łatwiej stosować w praktyce szkolnej niż teorie i dyrektywy bardziej ogólne²¹. Na przykład dyrektywa nakazująca ekonomizację czynności dydaktycznych jako taka jest mniej operatywna²² niż dyrektywy z niej się wywodzące i określające wielofunkcyjność czynności dydaktycznych²³. Transformacja dyrektyw ogólnych na bardziej szczegółowe jest jednym z istotnych sposobów „zbliżenia” teorii do praktyki szkolnej.

Szczególną rolę w procedurze weryfikacji teorii dydaktycznych pełniło i pełni doświadczenie. Jeśli będziemy mieli na myśli wyłącznie tzw. doświadczenie nauczycielskie, możemy z wysokim prawdopodobieństwem stwierdzić, iż rozstrzygało ono w znacznym stopniu o popularności i swoście pojmowanej użyteczności różnych koncepcji nauczania literatury, które bądź to „sprawdzały się” lub „nie sprawdzały” w procesie dydaktycznym. Ten zdroworozsądkowy punkt widzenia często prowadził do formułowania jednoznacznych opinii o przydatności lub nieprzydatności koncepcji metodycznych. Zapominało się przy tym, pomijając inne uproszczenia, że praktyczne konsekwencje określonej teorii czy koncepcji metodycznej mogą odznaczać się wysokim stopniem złożoności, że nawet wieloletnie badania nie mogą mieć tutaj mocy rozstrzygającej.

Powstaje wobec tego pytanie, jak możliwy jest postęp w dydaktyce literatury? Dlaczego pewne koncepcje nauczania umierają, jak można przypuszczać, bez wystarczającej „mocy dowodowej”? Przyczynę podstawową upatrywałbym w postępie nauk ościennych, z którymi naj-

²⁰ Por. W. Pasterniak, *Dyrektywy prakseologiczne a twórcza praca nauczyciela polonisty*. Studia i Materiały 1976, nr 5.

²¹ Tamże.

²² Chodzi tutaj o dyrektywę prakseologiczną nakazującą celowość, oszczędność i wydajność pracy dydaktycznej, zalecającą — użyjmy terminu T. Kotarbińskiego — aby „za jednym zamachem” zrobić jak najwięcej.

²³ Zagadnienie wielofunkcyjności czynności dydaktycznych rozwijam szerzej w pracy zbiorowej *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Zielona Góra 1977.

ściślej związana jest dydaktyka literatury, a mianowicie nauki o literaturze, nauk pedagogicznych i psychologii. Z istoty swej dydaktyka literatury jako nauka interdyscyplinarna, graniczna, reaguje i reagować musi na postęp wymienionych i wielu innych dyscyplin naukowych. Jeśli czyni to zbyt wolno, wyzwalając może następujące oceny:

„Treść i kształt tej pracy — pisze K. Lausz we wstępie do Podstawowych problemów współczesnej metodyki literatury — zrodziły się z głębokiego przeświadczenia autora, przeświadczenia krystalizującego się i utrwalającego w ciągu czterdziestu lat osobistych doświadczeń w pracy dydaktycznej, iż myśl metodyczna w Polsce, zwłaszcza dotycząca języka polskiego i literatury, znajduje się na drogach błędnych. Kroczenie nimi nadal prowadzić może tylko do hamowania jej rozwoju, a w wielu wypadkach — wręcz do regresu”.

Współczesna ddyaktyka literatury zacieśnia więzy z innymi dyscyplinami naukowymi, odrabiając na tej drodze znaczne opróżnienia.

Rozpatrywanie postępu dydaktyki literatury wyłącznie w wąsko pojętej płaszczyźnie teoretycznej byłoby błędne, jeśli nie uwzględnilibyśmy związku między rozwojem tej dyscypliny naukowej a „życiem”, praktyką, szczególnie sytuacją oświatową.

Praktyka zawsze zgłaszała i zgłasza określone potrzeby pod adresem teorii. Pierwsze jednak stadium rozwoju dydaktyki literatury miało charakter ateoretyczny, kodyfikowało treści potocznego doświadczenia. Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa czyni to nadal, lekceważąc prakseologiczną stronę procesu nauczania.

* * *

Sposoby, metody i środki nauczania i uczenia się literatury od dawna były przedmiotem naukowej refleksji. W dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa dominowała zdecydowanie jedna metoda, a mianowicie „metoda” analizy dzieła literackiego. Jest to zrozumiałe; budowanie dydaktyki niemal wyłącznie na osiągnięciach literaturoznawstwa musiało prowadzić do takich konsekwencji. Obecnie, dodajmy, coraz częściej mówi się także o „metodach” interpretacji dzieł literackich.

Na rozszerzenie i wzbogacenie metod nauczania i uczenia się literatury, w tym także autonomicznych, zdecydowany i cenny wpływ wywiera i wywierała dydaktyka ogólna. Pod jej wpływem sformułowałem wyżej pogląd, że utożsamianie metod badań literackich (analizy i interpretacji na przykład) z metodami nauczania (analiza i interpretacja szkolna) jest poważnym błędem.

Wyjaśnić w tym miejscu należy, iż podstawowym celem edukacji polonistycznej jest wyrobienie umiejętności analizy, interpretacji i war-

tościowania dzieła literackiego. Opracowaniu najlepszych metod wyrabiania tych umiejętności poświęca dydaktyka literatury wiele badań.

Analizę i interpretację dzieła literackiego wtedy traktujemy jako metodę badań literaturoznawczych, gdy są one czynnościami złożonymi przebiegającymi według określonego wzoru. Metoda nauczania natomiast to „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijania zdolności i zainteresowań umysłowych”²⁴. Czesław Kupisiewicz dzieli metody na: oparte na słowie, obserwacji i pomiarach²⁵. Według Wincentego Okonia metody nauczania można podzielić na cztery grupy: metody nauczania przez przyswajanie, przeżywanie, odkrywanie i działanie²⁶. Karol Lausz przyjmując podział Wincentego Okonia nie traktuje analizy dzieła literackiego jako metody nauczania²⁷. Zwraca przy tym słusznie uwagę, że „istnieje tendencja do nadawania miana metody wszelkim czynnościom dydaktycznym prostym, stosowanym w czasie zajęć szkolnych przez nauczycieli”²⁸.

Rozwój teorii nauczania i uczenia się literatury wyraża się w coraz lepszym sprecyzowaniu metod nauczania przedmiotu, a szczególnie tzw. metod autonomicznych. Zadanie to, podjęte między innymi przez K. Lausza w cytowanej pracy, a także innych dydaktyków literatury, wymaga dalszych badań. Dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa nie doceniała ich potrzeby, myląc często metody nauczania z prostymi czynnościami dydaktycznymi czy też z metodami badań literackich, a zwłaszcza z analizą i interpretacją, czynnościami w wysokim stopniu różnicowanymi w stosunku do poszczególnych dzieł literackich.

*

*

*

Dydaktyka literatury od dawna zajmowała się wewnętrznymi i zewnętrznymi uwarunkowaniami procesu nauczania literatury. Wymieniano i opisywano różne „czynniki”, od których zależy przebieg tego pro-

²⁴ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*. Wersja programowa. Warszawa 1970, s. 194.

²⁵ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, s. 168.

²⁶ Por. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967.

²⁷ Wyróżnia natomiast K. Lausz „metody szkolnej analizy (rozbioru) dzieła literackiego” i zalicza do nich: metodę typolektoralną, metodę filologiczną, metodę objaśnieniową, metodę interpretacyjną (?), metodę intuicyjną, metodę impresyjną, metodę analizy heurystycznej, metodę dyskusyjną, metodę sądu literackiego, metodę zagadnieniową, metodę pracy z tekstem, metodę analizy recytacyjnej. Są to — zdaniem K. Lausza — autonomiczne metody nauczania. Por. K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 219 i nast. Sądę, że ani analiza, ani interpretacja nie są metodami nauczania. Co najwyżej można zgodzić się z poglądem, że istnieją różne metody analizy i interpretacji dzieła literackiego.

cesu, postulowano, aby „uwzględniać” je w ten czy inny sposób. W ostatnich latach szczególną uwagę zwrócono na uwarunkowania odbioru dzieła literackiego. Nie rezygnując z badań własnych dydaktycy starają się nie tylko opisać, ale i wyjaśnić te zjawiska. Korzystają tutaj szeroko z osiągnięć psychologii, pedagogiki, socjologii, socjologii literatury, badań czytelniczych, cybernetyki i teorii komunikacji. Przyjęcie płodnego naukowo stanowiska holizmu w tego typu badaniach jest niewątpliwie coraz bardziej konsekwentne.

Trzeba zauważyć, że współczesne instytucje oświaty równoległej, środki masowego przekazu, rozszerzające się wzajemne kontakty dzieci i kontakty dzieci ze światem ludzi dorosłych, owa eksplozja informacji jakiej jesteśmy świadkami i jaka kształtuje naszą osobowość i osobowość młodzieży, intensyfikują proces uczenia się pozaszkolnego. Współczesna szkoła nie posiada wyłącznego monopolu na wiedzę, w tym także na wiedzę z zakresu literatury. Coraz wyraźniej uświadamiany jest fakt, obecnie nauczają — więcej niż kiedykolwiek w przeszłości — całe społeczeństwo, nazywane trafnie przez pedagogów społeczeństwem kształcącym.

Badania wykazują, że jeszcze przed szkolnym kontaktem z lekturą uczniowie posiadają niekiedy znaczne nawet o niej informacje. Ów pozaszkolny proces zdobywania wiedzy o dziele literackim i jego wartościowania, wyprzedzający szkolne czytanie, analizę, interpretację i wartościowanie, a więc organizowanie manipulacji dydaktycznych nazywałem niegdyś *wstępną fazą* poznawania dzieła literackiego²⁹. W tej chwili sądzę, że jest to w zasadzie *interfaza*. Towarzyszy bowiem ona całemu procesowi poznawania literatury w szkole w różnym nasileniu w poszczególnych jego etapach. Wstępna faza poznawania dzieła literackiego przedłuża się w czasie i przebiega niejako obok nauczania szkolnego. Wyraża się ona na ogół w nieregularnym, nierytmicznym, najczęściej przypadkowym dopływie informacji pozaszkolnych, informacji, których nadawcą nie jest już ani nauczyciel, ani zalecane przez niego środki dydaktyczne (najczęściej teksty). Informacje te są w pewnym stopniu nadbudowywane nad strukturą oficjalnej wiedzy szkolnej. Nie pozostają jednak wobec niej obojętne. Można postawić hipotezę, że szkolna wiedza literacka jest w znacznym stopniu weryfikowana i modyfikowana ową wiedzą pozaszkolną, najczęściej bardziej dla uczniów wiarygodną, bliską, swoistą, naturalną. Szczególną i doniosłą rolę w tych procesach formowania się struktur poznawczych uczniów pełni

²⁸ Tamże, s. 132. Do owych czynności dydaktycznych prostych należą między innymi różnego rodzaju „chwyty” analityczne i interpretacyjne.

²⁹ W. Pasterniak, *Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej*, Rzeszów 1970.

świadomość kulturalna młodzieży, nawyki i kompetencje czytelnicze, oczekiwania, akceptowane strategie odbioru, interpretacji i wartościowania dzieł literackich.

Inwazja informacji pozaszkolnych burzy dialogowy charakter procesu nauczania literatury, zmienia przekonania, postawy i opinie czytelnicze i pozaczytelnicze. Dlatego niezbędna jest ustawiczna orientacja nauczyciela w sytuacji dydaktyczno-wychowawczej³⁰, chodzi bowiem nie tylko o konieczne rozpoznanie tych procesów, ale także o ich względne, gdyż takie tylko wydaje się możliwe, dydaktyczne opanowanie.

Sterowanie zewnętrzne odbiorem dzieła literackiego szkolne i pozaszkolne ściśle powiązane jest z wewnętrznym sterowaniem tym odbiorem, zależy od dynamicznie zmieniającej się psychiki ucznia, a głównie od jego struktur poznawczych³¹. Problematyka ta, zaledwie w ogólnych zarysach dotąd sformułowana, wymaga przeprowadzenia niezwykle szerokich i wnikliwych badań. Ich wyniki niewątpliwie w znacznym stopniu zadecydują o postępie dydaktyki literatury. Wskażą one — jak sądzę — na prawidłowości kształtowania się całej osobowości uczniów w społecznych procesach komunikacji literackiej.

*

*

*

Cele nauczania i uczenia się literatury nie zostały dotąd wyczerpująco sformułowane, chociaż to trudne zagadnienie było wielokrotnie podejmowane, zwłaszcza w ostatnich latach. Rozwiązanie jego ma olbrzymie znaczenie dla usprawnienia praktyki szkolnej i przeprowadzania badań wyników nauczania.

Można wyróżnić co najmniej trzy sposoby formułowania celów i uczenia się literatury:

1. cele nauczania i uczenia się literatury wywodzone są ze struktury wiedzy literaturoznawczej,
2. cele nauczania i uczenia się literatury wywodzone są z ideału wychowawczego, z ogólnych celów kształcenia przede wszystkim,
3. cele nauczania i uczenia się literatury wywodzone są zarówno z ogólnych celów kształcenia, z ideału wychowawczego, jak również ze struktury wiedzy literaturoznawczej.

³⁰ Szerzej na ten temat piszę w pracy *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*.

³¹ Problematykę zewnętrznego i wewnętrznego sterowania procesem poznawania dzieła literackiego, sformułowaną z psychologicznego i dydaktycznego punktu widzenia w pracy *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, ujęli później nieco inaczej J. Polakowski i Z. Uryga w języku teorii komunikacji. Por. J. Polakowski, Z. Uryga, *Problemy metodologiczne dydaktycznych badań nad komunikacją literacką*, Olsztyn 1977. Autorzy między innymi postulują badania „pola warunkującego doświadczenia ucznia” i „pola bezpośredniego doświadczenia ucznia w zetknięciu z lekturą”. W moim ujęciu są to badania zewnętrznego i wewnętrznego sterowania odbiorem dzieła literackiego.

Zwolennicy dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa opowiadają się za pierwszą procedurą formułowania celów. Druga procedura metodologiczna występowała — trzeba przyznać — rzadko, ale tylko wtedy, gdy usiłowano zatrzeć autonomię dydaktyki literatury, podporządkowując ją dydaktyce ogólnej. Tak niekiedy postępowali między innymi teoretycy nauczania problemowego literatury, nie dostrzegając specyfiki przedmiotu, szczególnej organizacji polonistycznych treści nauczania, wkraczających zarówno w różne dziedziny literatury i sztuki, jak również i życia. Podjęto także próby pogodzenia tych dwóch stanowisk metodologicznych w ramach różnych teorii nauczania i uczenia się literatury³². O wielkiej randze tego zagadnienia świadczy fakt, iż znalazło się ono w temacie węzłowym „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” i w ramach tego tematu zostało opracowane³³.

Jak wyżej wspomniałem, badanie wyników nauczania nie jest możliwe bez uprzedniego sformułowania celów nauczania i uczenia się przedmiotu. Co więcej, cele te muszą być zaakceptowane przez nauczycieli polonistów i wspólnie z uczniami realizowane. Jeśli każdy poradnik metodyczny, każdy podręcznik metodyczny dla nauczyciela podaje inaczej te cele, jeśli w pracach metodycznych spotykamy się ze znaczną różnorodnością stanowisk i sformułowań, jeśli teleologiczna świadomość nauczycieli jest wysoce pod tym względem zróżnicowana, trudno badać globalnie wyniki nauczania. Z punktu bowiem teorii dydaktycznej Z mogą być one wysokie, a z punktu widzenia teorii Y przeciętne lub niskie.

Uzgodnienie stanowisk w tej sprawie wydaje się niezwykle pilnym zadaniem. Jest to istotny warunek postępu dydaktyki literatury. Postulat ten nie jest jednak łatwy do zrealizowania. Akceptacja takiego czy innego systemu celów związana jest — rzecz jasna — z akceptacją takiej czy innej teorii nauczania i uczenia się literatury. Możliwe są jednak uzgodnienia globalne. Powinny się one znaleźć w programie nauczania języka polskiego.

Z wyżej omówionych powodów badania wyników nauczania będą najczęściej badaniami efektywności różnych praktycznych rozwiązań dydaktycznych, wynikających z określonej teorii nauczania i uczenia się literatury.

*

*

*

Dydaktyka literatury zmierzała i zmierza do opracowania autonomicznych metod badań naukowych. Ambicje te, aczkolwiek pożądane,

³² Por. K. Lausz, op cit.; W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław 1972.

³³ W. Pasterniak, *Cele nauczania i uczenia się literatury dla uczniów przeciętnych i szczególnie uzdolnionych* (rękopis powielony). Zielona Góra 1976.

nie doczekały się i chyba nie mogły doczekać się pełnej realizacji. Jest bowiem dydaktyka literatury nauką interdyscyplinarną, bada fakty i zjawiska zakreślone dotąd obszarem zainteresowań badawczych wielu dyscyplin naukowych. Od nich też zmuszona jest zapożyczać różne metody i techniki badawcze.

Dydaktyka literatury powinna być zorientowana na osiągnięcia ogólnej metodologii nauk, jej metodologia powinna mieścić się w określonym systemie metametodologicznym, mówiąc inaczej, powinna być konkretyzacją tego systemu.

*
* *

Jeśli koncepcje metodyczne P. Chmielowskiego uznamy za pierwszą próbę zbudowania naukowej dydaktyki literatury, zwróćmy przede wszystkim uwagę na fakt, że przywiązywał on wagę zarówno do treści, jak i metod nauczania, ale już zupełnie ogólnikowo określił cele tego procesu. Jego podstawowe dzieło³⁴ składa się z trzech części noszących następujące tytuły: 1. Wywód pojęcia literatury i historii literatury. 2. Jak należy uczyć historii literatury polskiej. 3. Jak badać dzieje literatury polskiej. Chmielowski szeroko zajął się analizą materiału nauczania. „Czego chcemy uczyć” — to jedno z najistotniejszych dla niego pytań badawczych. Analiza treści nauczania jest analizą historycznoliteracką, a nie dydaktyczną. Chmielowski zapoczątkował ten nurt w dydaktyce literatury, który w rzeczywistości utożsamiał metodykę z literaturoznawstwem. Dlatego między innymi — jak trafnie zauważył to K. Lausz — Chmielowski nie usiłował określić odrębności dydaktyki literatury, przedmiotu i zakresu jej badań³⁵. Dydaktyka literatury była dla niego częścią literaturoznawstwa. Toteż podejmuje on zagadnienia, jakimi dzisiaj zajmuje się literaturoznawca: charakterystyką literatury jako wytworu „ducha ludzkiego”, genezą historii literatury i jej rozwojem, analizą pojęcia literatury i historii literatury, sposobami badań dziejów literatury polskiej. Charakterystyczne, że P. Chmielowski określa „pożytek historii literatury”, a nie zajmuje się celami nauczania i uczenia się przedmiotu, utożsamiając te cele — można sądzić — z celami, jakie przypisuje on literaturze. Ona zaś ma pogłębiać „świadomość naszą” w zakresie ideałów, myśli i uczuć wypowiedzianych pięknym słowem³⁶.

³⁴ P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*. Warszawa 1899.

³⁵ K. Lausz, *U źródeł polskiej naukowej metodyki literatury*. Dydaktyka literatury, t. 1. Zielona Góra 1976.

³⁶ Wnikliwą analizę poglądów metodycznych P. Chmielowskiego zawiera praca L. Słowińskiego, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*. Warszawa 1976.

Gdy idzie o metody nauczania, zaleca Chmielowski czytanie dzieł, ich rozumienie, określa sposób czytania utworów od łatwiejszych do trudniejszych, omawia zagadnienia ich analizy zauważając, że w czynności tej ważne są dwa aspekty: estetyczny i logiczny (analiza kończyć się powinna zwięzłą syntezą), wskazuje na potrzebę pisania krótkich streszczeń, zaleca porównywanie dwóch lub więcej dzieł. Był zwolennikiem wiązania teorii z praktyką, związku nauczania z potrzebami kraju. Zalecał najpierw czytanie dzieł, a później przechodzenie do uogólnień, teorii i historii literatury. Przeciwwstawiał się wykładowi jako jedynej metodzie nauczania, zalecał zastosowanie metody heurystycznej, opartej na rozumowaniu indukcyjnym. Sądził, że w wychowaniu wielką rolę mogą odegrać wzory bohaterów z literatury pięknej.

Dydaktyka Chmielowskiego opierała się na dobrej znajomości literaturoznawstwa i najogólniejszych tendencji ówczesnej pedagogiki. Miała charakter praktycystyczny i postulatywny, była dydaktyką wskazówek i porad dla nauczyciela i uczniów, a nie dydaktyką naukowych teorii i ich konkretyzacji. Dał jednak Chmielowski, jeśli można tak powiedzieć, dobry początek rozwojowi tej dyscypliny naukowej, której rozwój późniejszy nie zawsze dorównywał nawet osiągnięciom Chmielowskiego, chociaż w swych dziełach najwybitniejszych znacznie je przewyższył.

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że Chmielowski nie uznawał samodzielności tej dyscypliny naukowej, wiązał ją natomiast tak silnie i wyłącznie z literaturoznawstwem, że nawet jeszcze obecnie dydaktykę literatury traktuje się — co starałem się podkreślić — jako część literaturoznawstwa. Taką dydaktykę literatury, „skierowaną” na treści nauczania, można nazwać dydaktyką *merytoryczną*. W „czystej” postaci występuje ona obecnie coraz rzadziej.

*

*

*

W okresie międzywojennym umocnił się i rozwinął „analityczny” nurt w badaniach z zakresu dydaktyki literatury, będący przejawem tzw. dydaktyki merytorycznej. Szkolna analiza dzieła literackiego stała się głównym przedmiotem badań. Własna lektura uczniów i jej rozbiór służący „obudzeniu rozmiłowania w literaturze ojczystej” to — rzecz można — główne zagadnienie badawcze rozwijane w pracach metodycznych przez lat kilkadziesiąt. Praca K. Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*³⁷ w okresie międzywojennym oraz *Analiza dzieła literackiego w szkole* W. Szyszkowskiego w okresie powojennym to dwa szczytowe

³⁷ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921.

osiągnięcia tego kierunku badawczego, usiłującego dostosować szkolną koncepcję analizy dzieła literackiego do „najnowszych prób ujęcia tego zagadnienia w nauce o literaturze”³⁸.

Analityczny nurt w dydaktyce literatury wzbogacany był niekiedy poprzez wykorzystanie osiągnięć także innych dyscyplin naukowych w opracowaniu koncepcji szkolnej analizy dzieła literackiego. Skoro w *Analizie dzieła literackiego w szkole* W. Szyszkowski korzystał tylko z prac literaturoznawców i klasyków marksizmu, to w wydanej dziewięć lat później *Metodyce nauczania języka polskiego* korzystał już z badań czytelnicznych, psychologicznych i pedagogicznych, nawiązując jakoby do niektórych prac z okresu międzywojennego, gdzie podejmował próby interdyscyplinarnego badania procesów nauczania i uczenia się literatury.

*

*

*

W ramach dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa rozwinął się swoisty nurt „estetyzujący”. Nauczanie było — zgodnie z tym stanowiskiem — porównywane z improwizacją, a częściej ze sztuką.

Szukając określeń najtrafniejszych, można stwierdzić, że dydaktyka literatury w pewnym etapie jej rozwoju, a niekiedy także jeszcze obecnie, traktowana była i jest — jeśli przyznano jej status nauki — jako sztuka nauczania literatury. A przecież zgodnie z postulatem pedagogiki socjalistycznej, postulującej wszechstronny rozwój osobowości młodzieży w procesach wychowania i nauczania, należy traktować dydaktykę literatury jako naukę o kształceniu i kształtowaniu, tzn. urabianiu osobowości ucznia (nie tylko mam tu na myśli zmiany wychowawcze, kierunkowe) w kontaktach i dzięki kontaktom z literaturą.

Traktowanie dydaktyki literatury jako sztuki, a polonisty jako „twórcy” ma odległą genezę. Wiązać należy mianowicie to stanowisko z poglądem, że wszelkie nauki humanistyczne rządzone są — jak zwięźle to określił W. Tatarkiewicz — „nie prawami, lecz wolnością ludzką”³⁹.

Dydaktyka literatury nie jest nauką o sztuce nauczania, gdyż nauczanie nie jest sztuką czy — przyjmijmy mniej ostry punkt widzenia — nie tylko sztuką. Nie znaczy to, iż w procesie dydaktycznym nie mogą wystąpić pewne elementy swoistocie pojętej sztuki. Sztuka realizuje tak istotne potrzeby pozabiologiczne człowieka, jak potrzeba ekspresji, twórczości, harmonii i piękna. Potrzeby te mogą być tylko w pewnym stopniu realizowane w badaniach naukowych, jak też w samym procesie nauczania.

³⁸ Wstęp do W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Warszawa 1964.

³⁹ W. Tatarkiewicz, *op. cit.*

W miarę rozwoju nauk pedagogicznych, psychologii, estetyki, zaczęto rozpatrywać zjawiska nauczania i uczenia się literatury w szerokich kontekstach teoretycznych. Dydaktyka literatury usiłowała przyswoić i dostosować do własnych zadań niektóre teorie i prawa bardziej ogólne, a także w szerokim zakresie korzystać z badań empirycznych. Zająto postawę metodologiczną, którą można nazwać holizmem teoretyczno-eksperymentalnym. Najwcześniej przyjął ją — już w okresie międzywojennym — J. Kulpa. Ten nurt badań nazwiemy kompleksowym.

Trudno mówić o prostej kontynuacji omawianych nurtów badawczych, które orientacyjnie nazwano analitycznym i kompleksowym. Wobec słabości metodologicznej dydaktyki literatury (dopiero w ostatnich latach podjęto pracę z tego zakresu) w praktyce badawczej wielu dydaktyków krzyżowały się te dwa nurty.



Wyżej przedstawiony podział koncepcji i teorii nauczania literatury ma charakter „idealny”, dokonany został ze względu na ogólne i istotne cechy tych koncepcji i teorii. Podstawowym kryterium podziału było ich powiązanie z innymi dyscyplinami naukowymi. Dydaktyka merytoryczna, a w ramach niej dydaktyka uproszczonego literaturoznawstwa, koncepcje „analityczne” i koncepcje „estetyzujące” wyrastały z literaturoznawstwa i wraz z nim się zmieniały. Oddziaływały one i oddziałują jeszcze obecnie, w znacznym stopniu za pośrednictwem „Polonistyki” i licznych poradników metodycznych, na praktykę szkolną. Ukształtowały one tak świadomość nauczycieli polonistów, zwłaszcza szkół średnich, że opóźniają wdrożenie teorii kompleksowych, których w okresie powojennym rozwinęło się kilka, zwłaszcza tych, które w większym stopniu negują dokonanie dotychczasowe, niż do nich nawiązują. Zjawisko to wyjaśnia w pełni zasada korespondencji, ostatnio coraz żywiej dyskutowana przez metodologów.

Dobra teoria naukowa wchłania treść praktyczno-poznawczą dotychczasowej teorii w szerszym zakresie niż teorie konkurujące, lepiej wykorzystuje dotychczasową wiedzę naukową, szerzej korzysta z osiągnięć innych dyscyplin naukowych, a tym samym eliminuje teorie konkurencyjne. Wizja wielości koncepcji nauczania literatury, kusząca wielu dydaktyków, nie ma nic wspólnego z nauką.

DEVELOPMENT AND PERFECTION OF THE THEORY OF TEACHING AND LEARNING LITERATURE

* WOJCIECH PASTERNAK

S u m m a r y

The paper has methodological character and is dedicated to the development of the conception and theory of teaching and learning literature in a synchronic and diachronical formulation. The author adopts the following assumptions:

- a) progress in research of literary didactics revealing itself by growth and arrangement of knowledge,
- b) methodological progress revealing itself by the perfection of scientific research methods and by more and more exact definition of the subject under examination,
- c) improving practical efficiency of the theory and its growing functionality and competence,
- d) close relationship between the development of conception and theory of teaching and learning literature and the increasing knowledge about literature, psychology, pedagogics, common didactics and other scientific branches,
- e) close relationship between the progress in literary didactics and the development of educational systems.

A basic task of this scientific branch is the creation of a scientific theory for teaching and learning literature. Growth and arrangement of knowledge, which lead from current knowledge over conception to a 'scientific theory of teaching and to an increasing step by step competence and functionality, are the fundamental indicatory devices of this branch.

The author characterizes and shows the development and perfection of the Polish conceptions and theories for teaching and learning literature and attempts their classification.

The author at large occupies himself with the contents, methods, functions, aims and inner and outer conditions of the process of teaching and learning literature and shows the gradual growth in these fields together with the perfection of scientific research methods.