

DYDAKTYKA LITERATURY ZA GRANICĄ

Współczesne teorie wychowania literackiego w Czechosłowacji

(tendencje, problemy, perspektywy)

* PETR POSLEDNI

Braticev Králové
Czechosłowacja

Na przestrzeni ostatnich piętnastu lat teoria wychowania literackiego w Czechosłowacji przechodzi ewolucję od opisu obiektywnych prawidłowości nauczania do analizy obiektywno-subiektywnego charakteru procesu wychowawczego. Teoria wychowania literackiego stosuje w sposób bardziej konsekwentny dialektyczno-strukturalną metodę badania i dlatego widzi w przedmiocie badania interakcje systemowości i niepowtarzalności konstytuowanych elementów.

Ten rozwój jest dynamizowany dwoma czynnikami — dokładniejszym obszarem funkcjonowania literacko-wychowawczego systemu i wykorzystaniem nowych zdobyczy dydaktyki, nauki o literaturze, estetyki i psychologii. Obydwa czynniki dają impulsy teorii wychowania literackiego, krytycznej samorefleksji; rozpracowaniu celu, treści i metod pracy oraz różnicowaniu opinii i stanowisk metodologicznych w rozwiązaniu podstawowych problemów literacko-wychowawczych.

1. Teoria wychowania literackiego przez dłuższy czas opierała się na obserwacjach pedagogicznych i na uogólnionych doświadczeniach wybitnych nauczycieli praktyków. Dziś ta jednostronność przelamuje się dzięki większemu wykorzystaniu eksperymentalnych i statystycznych metod badań. Badane zjawiska mogą być dlatego bardziej usystematyzowane i głębiej analizowane z procesualnego punktu widzenia. Główną zasługę w tych przemianach mają diagnozy rzeczywistych warunków i produktów wychowania literackiego przeprowadzone w latach sześćdziesiątych i w początkach siedemdziesiątych przez: D. Picke, J. Machytkę, L. Pokornego, S. Cenka, L. Čermáka, J. Melichara oraz O. Chalupkę.

W latach 1961—1963 D. Picka badał funkcjonalność diagnoz wiadomości i zdolności uczniów w klasach VI—IX szkoły podstawowej¹ w ramach kontroli efektywności odmiennych stylów pracy nauczycielskiej.

¹ W tym czasie była realizowana reforma szkoły podstawowej — programy nauczania szkoły ośmioklasowej przekształcono w programy szkoły, która do chwili obecnej ma dziewięć klas: I—V (niższy stopień), VI—IX (wyższy stopień).

Wykorzystał przy tym metodę pytań, reprodukcji tekstu, „dopełniania” i metodę szczegółowych zadań (np. uporządkowanie zdań w obrębie zabiegów kompozycyjnych). Stworzył w klasach eksperymentalnych optymalne warunki i śledził odmiany narastania wiadomości i umiejętności uczniów przy różnicowanych stylach pracy. Stwierdził, że najbardziej efektywna ekspozycja tekstu jest kombinacją odbioru słuchowego z samodzielną lekturą tekstu. Konkludował, że pierwszeństwo posiada — w przeciwieństwie do stylu naukowego i intuitywnego — styl kompleksowy². Ale D. Pícka w sposób jednostronny traktował koncepcje R. Ingardena dotyczące poznawania dzieła literackiego, bowiem za silnie akcentował pierwszą fazę ewokacji przeżycia estetycznego. W związku z tym jego wyniki badań nie są w zasadzie reprezentatywne.

W ciągu lat sześćdziesiątych poszerzył J. Machytka znajomość faktycznego repertuaru lektur indywidualnych w okresie dorastania³. Ułożył kwestionariusz z pytaniami globalnego typu: „Co Cię zainteresowało u bohaterów literackich i dlaczego?”. Uzupełnił je rozmowami o przyczynach wyboru książek i z tego wydedukował cztery kategorie bohaterów literackich, którzy funkcjonują jako orientacja czytelnicza (bohaterowie niezwykłych sytuacji i wielkich przygód, bohaterowie współczesnego życia, bohaterowie przyszłości i bohaterowie świata baśni i opowieści). Bogaty przegląd tej lektury pozwala krytycznie spojrzeć na inne metody badania (np. diagnozy zainteresowań czytelniczych na podstawie tytułów książek) i prognozować oddziaływanie atrakcyjnych i istotnych elementów dzieł literackich⁴. J. Machytka usiłował naszkicować metodę postępowania badawczego bliską praktyce nauczycielskiej, opierając się na zdobyczach współczesnej teorii motywacji i psychologii społecznej.

W końcu lat sześćdziesiątych L. Pokorný przeprowadził sondaż odpowiadający na pytanie, jak czytelnicy dwunastoletni konkretyzują tekst epiczny⁵. Korzystał z teorii informacji, stosując koncepcję „organicznej variety” tekstu czytanego (ograniczona ilość elementów treściowych tekstu w ramach konkretyzacji). Wprowadził pojęcie „wewnętrznej”, subiektywnej informacji czytelniczej. Ale praktycznie badał tylko metody reprodukcji tekstu w warunkach eksperymentalnych i to tylko z aspektu izomorficznego pomiaru reprodukcji i rzeczywistej konkretyzacji. W związku z tym, że L. Pokorný korzystał z teorii informacji niekonse-

² Por. streszczenie: D. Pícka, *Vyrostou z nich čtenáři?* SPN, Praha 1968.

³ J. Machytka, *Hrdina v četbě záků 6.—9. ročníku*. Český jazyk a literatura 1964—1965, s. 241—253.

⁴ J. Machytka, *K diagnóze čtenářských zájmů záků 6.—9. roč.* ZDŠ, sborník PF, Hradec Králové 1973, s. 93—105.

⁵ L. Pokorný, *Percepce epického textu dvanáctiletými čtenáři*, (W:) *Práce s textem v konkrétních podmínkách na základání devítileté škole*. PF, České Budějovice 1970, s. 159—192.

kwentnie, np. nie badał problemu wirtualnego odbiorcy itd., oraz nie objaśnił relacji między warunkami i produktami wychowania literackiego, doszedł do wniosków, które mają tylko wstępny charakter.

S. Cenek podjął próbę ustalenia pozaszkolnych informacji czytelników na temat wiedzy dotyczącej literatury. W roku 1966 stwierdził u uczniów IX klasy szkoły podstawowej oraz I i II klasy szkoły średniej ogólnokształcącej wielką różnorodność i ustalił źródła motywów czytelniczych⁶. Nie ograniczył się tylko do statystycznych stwierdzeń, ale też brał pod uwagę subiektywne opinie uczniów na temat częstotliwości obcowania z dziełem literackim. Badał też pozycję lektury, jaką zajmuje ona wobec środków masowego przekazu (radio, telewizja, teatr). Wszystkie te treści ujęte są tabelarycznie z procentowymi obliczeniami wyników. Jednak tabele nie są opatrzone komentarzami na temat informacji, jak lektura pozaszkolna oddziałuje na rozwój postaw i potrzeb czytelniczych. S. Cenek apeluje do szkoły, żeby informacje pozaszkolne włączyć do obowiązkowego programu edukacyjnego, gdyż są one paralelnym wychowaniem literackim.

L. Čermák we współpracy z J. Čermákovą analizował motywy zamiłowań i braku zamiłowań uczniów do lektur szkolnych i szkolnej wiedzy o literaturze⁷. Autorzy pragnęli za pomocą ankiety adresowanej do 1407 uczniów szkół podstawowych województwa południowomorawskiego stwierdzić przyczyny zamiłowań i braku zamiłowań spowodowane zewnętrznymi warunkami pracy (np. celem i treścią wychowania literackiego) i warunkami wewnętrznymi (np. większość uczniów widzi przyczyny zamiłowania do literatury w szkole w interesujących tekstach). Badania doprowadziły L. Čermáka do sformułowania praktycznych porad, np. że nauczyciele nie powinni ulegać presji uczniów w wyborze lektur. Niestety, w badaniach cytowanego autora brakuje bardziej subtelnych zróżnicowań motywacji ucznia oraz głębszych opracowań relacji między estetycznym wartościowaniem literatury przez uczniów do literatury jako czynnika dydaktycznego.

J. Melichar skoncentrował uwagę na ogólniejszym problemie: jak podręczniki wychowania literackiego szkoły podstawowej w Słowacji odpowiadają swojej treścią zadaniom ideowo-politycznego, estetycznego i etycznego wychowania⁸. Autor badał dokładniej trzy rodzaje treści nauczania — zaznajomienie z dziełami literackimi współczesnymi i prze-

⁶ S. Cenek, *Mimoškolsní informace mladých lidí o literatuře*. Český jazyk a literatura 1968—1969, s. 157—166.

⁷ L. Čermák, J. Čermáková, *Vztah žiakov k literárnej výchove z didaktického, najmä motivačného hľadiska*. Slovenský jazyk a literatura ve škole 1968—1969, s. 237—243 i 277—282.

⁸ J. Melichar, *Efektívnosť vo vyučovaní literárnej výchovy*. SPN, Bratislava 1974, s. 7—24.

szłości, wyrabianie nawyków i umiejętności, przyswajanie podstaw teorii literatury. Badacz kierował pytania do uczniów i nauczycieli dotyczące ich opinii na temat zawartości treściowej podręczników i porównał je z własnymi obserwacjami. J. Melichara zadowolili jednak gotowe rezultaty badań, nie ukazał natomiast drogi, która w konkretnych warunkach do tych rezultatów wiedzie. Problematyczne też wydaje się jednostronne realizowanie metody pytań i analizy tekstu. Konsekwencją tego jest propozycja autora dotycząca treści podręcznika, gdzie autor stosuje jednostronne typy metod badawczych. Zwłaszcza tracą na wartości te partie tekstu, gdzie mówi się o wysokiej ocenie przez uczniów klasy VII takich gatunków literackich, jak: ballada, bajka, pieśń, obrazy z życia.

Wszystkie te badania z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dotyczą weryfikacji wiadomości i umiejętności uczniów w ostatnim etapie edukacyjnym obowiązkowej szkoły podstawowej i wiążą się z dyskusjami nad poziomem wyników egzaminów wstępnych do szkoły średniej. Wyżej wspomniane badania charakteryzują się wąskim ujęciem celów i metody, a próby globalnych weryfikacji i dyskusji nie odkrywają przyczyn istniejącego stanu rzeczy.

Dopiero zespół doc. B. Kujala z Pedagogicznego Instytutu im. J. A. Komeńskiego w Pradze podjął w latach 1971—1973 kompleksowe badania funkcjonowania systemu wychowawczego szkoły podstawowej. O. Chaloupka, zajmując się wychowaniem literackim, prześledził relacje między ogólnopaństwowym projektem systemu, indywidualnymi zdolnościami, zainteresowaniami i potrzebami dziecka a poszczególnymi wpływami⁹. Autor stosował pisemny test składający się z trzech części (umiejętności i wiadomości — uczestnictwo w kulturze — osiągnięcia szkolne). Uczniowie odpowiedzieli na test swobodnymi sformułowaniami o lekturze, wykorzystali wiedzę faktograficzną i wykonywali polecenia i zadania. O. Chaloupka oceniał rezultaty w skali punktowej i brał pod uwagę waloryzację odpowiedzi. Na tej drodze doszedł do bogatych i dokładnych wniosków: Uczniowie przyswajają w szkole najczęściej wiadomości i umiejętności izolowane. Przyswojenie dużej wiedzy nie gwarantuje równocześnie umiejętności oraz jej zastosowania w praktyce. Potencjalne zdolności uczniów były na dobrym poziomie, jednak nie są one w pełni wykorzystane w pracy szkolnej. Można wyróżnić cztery płaszczyzny kultury czytelniczej: nulową, fragmentaryczną, narratywną, integracyjną. Szkoła koncentruje zróżnicowane wpływy wychowania. W tym sensie jest niezastąpiona.

⁹ O. Chaloupka, *Některé výsledky výzkumu fungování systému literární výchovy a vzdělání v české základní devítiletě škole*, (W:) *Systém výchovy a vzdělání v české*. ZDŠ, Praha 1975, s. 101—142.

2. Konfrontacja rzeczywistego funkcjonowania systemu wychowawczego ze zróżnicowanymi koncepcjami wychowania literackiego zezwala wytyczyć cztery tendencje badań: a) dydaktyczną, b) estetyczno-wychowawczą, c) socjalizacyjną i d) komunikacyjną.

a) Podstawy tendencji dydaktycznej stworzyły już pierwsze podręczniki metodyki. W Czechach ich autorami byli: J. Machytka, M. Koukalová, J. Hrabáková, S. Cenek, a w Słowacji L. Horečný¹⁰. Podręczniki te rozwijały idee aktywizacji uczniów i dlatego widziały centrum pracy szkolnej we wspólnych interpretacjach dzieła literackiego, adekwatnych do poznawczego poziomu uczniów jednostronną akcentacją gnoseologicznej funkcji literatury, a cele wychowania literackiego ujmowała tylko w ramach ogólnego celu wychowawczego i nauki o literaturze. Specyficzny charakter metodyki określała na podstawie nauki o literaturze, a swój ogólny charakter wywodziła z zasad pedagogiki.

Współczesna tendencja dydaktyczna kontynuuje pozytywne cechy metodyki: pogłębia analizę interakcji dzieło literackie—czytelnik i projektuje wariantowe modele pracy nauczycielskiej. Usiłowanie to najbardziej występuje w pracach S. Cenka i J. Koutuna.

S. Cenek uważa miarę i formy działania literatury w społeczeństwie za główne metodologiczne pytanie teorii wychowania literackiego. Za pomocą wyników estetyki aksjologicznej i socjologii literatury krytykuje zbyt wysokie oceny oddziaływania literatury na czytelnika i przeciwstawia im zadanie szkoły pozyskiwania uczniów dla literatury, uczenie ich rozumienia tekstu literackiego. Wyjściowy problem, „które ogólne właściwości literatury są nosicielami potencjalnej formatywnej energii (która ma w dziełach treść wartościową i na które by się miało orientować wychowanie czytelnika), żeby się owa potencjalna siła obudziła, reenergizowała...”¹¹, kojarzy S. Cenek z badaniem recepcji tekstu i na podstawie tego różnicuje trzy fazy pracy szkolnej z tekstem literackim: 1. bezpośrednio zapoznanie się z dziełem literackim, 2. refleksje nad dziełem, 3. uogólnienie wiadomości i umiejętności. Pierwsza faza — według S. Cenka — potrzebuje od teorii wychowania literackiego analizy cech gatunkowych tekstu i analizy recepcyjnych predyspozycji uczniów, druga faza wymaga stosowania metody szkolnej interpretacji literatury i dialogu nad tekstem, trzecia faza wymaga starannego przygotowania nauczyciela (na przykład ukazania filozoficznych wartości literatury). S. Cenek zajmuje się także zróżnicowanym oddziaływaniem literatury w szkole i poza szkołą¹². Szuka drogi, jak przewyciężyć sprzecz-

¹⁰ J. Machytka i in., *Metodika literární výchovy*. SPN, Praha 1965; L. Horečný, *Metodika literární výchovy*. SPN, Bratislava 1965.

¹¹ S. Cenek, *Metodologické otázky výchovy literaturou*. Český jazyk a literatura 1971—1972, s. 242.

ność między przymusem pracy z tekstem i indywidualnymi potrzebami subiektywnymi. One znajdują drogę w dialogu, który wychodzi z indywidualnego odczytywania lektury, a który współcześnie za pośrednictwem tematycznych paralel i tolerancyjnej polemiki dochodzi do wspólnych wyników.

J. Koutun rozważa pryncypia aktualizacji odmiennych funkcji dzieła literackiego¹³. W zgodzie z S. Cenkiem śledzi ideowo-estetyczną interpretację, która by była adekwatna do wartości wybranych dzieł, lecz w odróżnieniu od niego interpretację bardziej podporządkowuje zasadom dydaktycznym, np. naukowości, uświadczenia, wzrastania itd., i metodom nauczania, np. objaśnieniu problemowemu, rekonstrukcji czynności z tekstem, pogadance heurystycznej itd. J. Koutun próbuje rozłożyć badanie w równej mierze między treść nauczania i proces poznania, jednak bez wyjaśnienia stosunku między estetycznym i dydaktycznym charakterem nauczania i uczenia się. Daje pierwszeństwo ogólnemu celowi wychowania literackiego przed formowaniem dyspozycji motywacyjnych uczniów, np. ich postaw czytelniczych.

b) W latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych narasta krytyka dydaktycznych teorii wychowania literackiego i usiłowanie pogłębienia poglądu na specyfikę lektury szkolnej, które widoczne jest w tendencji estetyczno-wychowawczej. Z węższego aspektu tendencję tę rozwija D. Pícka, z szerszego — J. Szlajer.

D. Pícka koncentruje badania na typologicznym zróżnicowaniu pozycji czytelniczych i wyborze lektury szkolnej dla klas VI—IX. Za specyficzne i główne zadanie wychowania literackiego uważa formułowanie aktywnego czytelniczego stosunku do literatury, i to na „wolniejszej bazie zainteresowań czytelniczych”¹⁴. Dlatego proponuje, żeby wychowanie literackie, np. w VII klasie, tworzyło elementarne podstawy i opinie w stosunku do literatury, żeby rozwijało praktyczno-teoretyczne orientacje uczniów, które będą wzmacniały uświadczenie estetycznej relacji czytelnika do rzeczywistości i sztuki. Dalej mówi: „Tym, którzy mają zainteresowania i zdolności, będziemy umożliwiać pierwsze bardziej wyraziste doświadczenia literackie (czynność w amatorskiej grupie twórców)”. Amatorska czynność literacka „powinna być wyborowym estetyczno-wychowawczym fachem”. Większość pracy szkolnej wszystkich uczniów miałyby polegać na pracy z tekstami motywowanymi i ocenianymi estetycznie. Propozycje D. Pícki są wnikliwe, ale pokazują

¹² S. C e n e k, *Několik zamyšlení*, (W:) *Mladí lidé svět literatury a škola*. SPN, Praha 1968.

¹³ J. K o u t u n, *Výchova a literatura v učebnom procese*. SPN, Bratislava 1973.

¹⁴ D. P í c k a, *Literární výchova v 7.—9. ročníku*. Český jazyk a literatura 1968—1969, s. 363—369.

wpływ koncepcji estetyczno-wychowawczej H. Reada i antropologicznej nauki o literaturze, bez ograniczonego ich podporządkowania marksistowskim poglądom.

J. Szlajer formułuje problemy wychowania literackiego w ramach dialektyki artystycznego utworu i twórczej czynności czytelnika. Ową dialektykę wywodzi z artystyczno-estetycznego charakteru literatury i przenosi na „otwarty dynamiczny zespół literatury”, dalej na trzy etapy rozwoju estetycznego stosunku do sztuki i życia, i wreszcie na dwa typy autonomicznych metod nauczania¹⁵. W pierwszych dwóch przypadkach pogłębia impulsy D. Piecki, np. głębiej analizuje konsekwencje pozaszkolnych zainteresowań czytelniczych i bardziej dokładnie orientuje pracę na zrozumienie gatunków literackich i kryteria ocen czytelniczych. W ostatnim punkcie — gdy omawia metody — przedstawia „sobiste „orientacyjne strukturalne operacje z tekstem” i „reprodukcyjno-produkcyjne estetyczne czynności”. Strukturalne operacje z tekstem prezentuje jako główne racjonalne poznawanie elementów dzieła literackiego i ich związków kompozycyjnych, a estetyczne czynności przedstawia jako syntezę estetycznej i naukowej strony wychowania literackiego. Dialektyka utworu i twórczej czynności stanowi dla J. Szlajera podstawę wywodów oraz ideę kojarzenia metod nauczania następujących dyscyplin: wychowania literackiego, muzycznego, plastycznego, teatralnego i filmowego, np. przy transformacji i transpozycji wspólnych tematycznych elementów. Współcześnie J. Szlajer nie korzysta jednak z tych metod w konkretnych sytuacjach nauczania i dlatego wywołuje wątpliwości praktyczna wartość proponowanych metod. Dyskusyjny sens tej koncepcji powiększa niezbyt uargumentowaną opinię, iż dzisiejsze połączenie literatury z językiem w jedną dyscyplinę znaczy nieorganiczne syntetyzowanie dwóch dziedzin dyferencyjnej natury i funkcji.

Zjawiają się też próby połączenia tendencji dydaktycznej i estetyczno-wychowawczej. Usiłuje dokonać tego J. Plch, zajmując się interpretacją obowiązkowej i nieobowiązkowej lektury w szkole, a także J. Machytka i J. Hubáček.

J. Plch opracował teorię „dwóch interakcji”¹⁶, według której główną podstawą wychowania literackiego w szkole jest interakcja „estetyczna” (stosunek nauczyciela i ucznia do dzieła) i jej podporządkowana jest interakcja „dydaktyczna” (wzajemne działanie między nauczycielem i uczniem). Autor zaznacza, że interakcja dydaktyczna służy interakcji estetycznej. Pierwsza z wymienionych respektuje szczególne wymagania dzieła literackiego wobec czytelnika. J. Plch analizuje prawidłowości

¹⁵ J. Szlajer, *K problematice pojetí literární výchovy*. Český jazyk a literatura 1968 -- 1969, s. 350--363.

¹⁶ J. Plch, *Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy*. SPN, Praha 1974.

warunkowania interakcji dydaktycznej i stara się dokonać syntezy zasad dydaktycznych i estetycznych.

J. Machytka i J. Hubáček podejmują zagadnienia przygotowania nauczyciela do szkolnej interpretacji dzieła literackiego i zajmują się estetycznymi czynnościami z tekstem¹⁷. Obydwaj autorzy pojmują cel wychowania literackiego szeroko, interpretują dzieła z wielu aspektów i wszystkie momenty wychowania dedukują z kompleksowej budowy dzieła literackiego, to jest za pośrednictwem jego estetycznej funkcji. Wskazują na możliwości estetycznej analizy elementów tekstu i możliwości aktywizacji odbiorcy, zajmują się czytelniczymi konkretyzacjami. Ich praca ukazuje fragmentaryczność, deformacje i duże braki w rozumieniu dzieła literackiego przez uczniów. Usiłują za pośrednictwem bogatych czynności estetycznych z tekstem braki te usunąć, np. zalecają czytanie dramatów rolami, słowne ilustracje tekstów, komponowanie scenariuszy itd. Jednak J. Machytka i J. Hubáček nie łączą interesującego postępowania metodycznego z dokładnym określeniem funkcji czynności estetycznych. Autorzy nie rozwiązują w konsekwencji dwóch ważnych problemów: sfery napięć między pisarzem i rzeczywistym adresem lektury i genezy recepcji czytelniczej, dysharmonii między naturalnymi okolicznościami lektury i szczególną sytuacją szkolnej pracy, dysproporcji jednostkowej — doskonałej normy czytania (normy znawców) i odmian (wariantów) własnej normy czytania.

Dydaktyczna i estetyczno-wychowawcza tendencja ma już wyraźne tradycje. Mimo że nie dokonały one syntezy dydaktycznych i estetycznych zasad pracy szkolnej, stworzyły jednak model sytuacji wychowawczych akceptowanych przez nauczycieli. Obok tych trendów krystalizują się nowe tendencje: socjalizacyjna i komunikacyjna, które są metodologicznie bardziej progresywne, lecz dzięki temu też trudniejsze do zaakceptowania w praktyce. Usiłując zbliżyć się do niezbyt znanych prawidłowości wychowania literackiego, otwierają jednak przed teorią i praktyką nowe perspektywy badań.

c) Następną tendencją, socjalizacyjna, przyjmuje merytoryczne i metodologiczne impulsy od teorii czytelnictwa. Korzysta z faktu, że teorię czytelnictwa krzyżują aspekty wielu dyscyplin naukowych (teorie literatury dziecięcej, psychologii i socjologii czytania, estetyki i teorii wychowania). Na bardziej kompleksowej bazie stara się określić najbardziej ogólne prawidłowości oddziaływania lektury w specyficznym środowisku socjalnym szkoły. Rezultaty teorii czytelnictwa najbardziej wykorzystał w teorii wychowania literackiego O. Chaloupka.

O. Chaloupka rozszerza tradycyjne myślenie na temat interakcji dzieło—czytelnik. Uwzględnia aspekty „dziecięcego” widzenia tekstu lite-

¹⁷ J. Machytka, J. Hubáček, *Literárněvýchovné interpretace*, SPN, Praha 1975.

rackiego, dziedzinę potrzeb, zainteresowań i postaw czytelniczych w rozwoju osobowości człowieka¹⁸. Jego zdaniem praca w szkole ma być ukierunkowana przez specyficzny mechanizm lektury, który jest adekwatny do socjalizacyjnej funkcji literatury w życiu. Swoje opinie O. Chaloupka opiera na stwierdzeniu, że konkretyzacyjne procesy identyfikacji, projekcji antycypacji obejmują socjalne uczenia się i razem zachowują fundament estetyczny. Napięcie między estetycznymi i dydaktycznymi zasadami pracy szkolnej zmniejsza się, kiedy szkolne warunki umożliwiają konkretyzacyjne procesy w ich socjalizacyjnej funkcji. Wychodząc z tego założenia O. Chaloupka szuka gatunkowego systemu lektury, adekwatnego do rozwoju kultury czytelniczej¹⁹.

d) Tendencja komunikacyjna odróżnia się od poprzednich trendów bardzo wyraźnie. Zakłada bowiem kształcenie kultury czytelniczej na podstawie informacyjno-semiotycznej, mianowicie poetyki opisowej — teorii tekstu połączonej z pomocniczymi naukami o literaturze (z biograficznymi, bibliograficznymi i socjologicznymi badaniami). Konsekwencją tego jest fakt, że szuka ona możliwości syntezy dydaktycznych i estetycznych zasad nauczania w dziedzinie metakomunikacji. W ten sposób postępuje w najbardziej ogólnych założeniach F. Miko i A. Popowić oraz w konkretnych badaniach o podręcznikach — V. Obert.

F. Miko przez kształcenie literackie rozumie proces, w którym uczniowie usiłują przyswoić sobie tradycję literacką²⁰. Przedstawia po pierwsze „tło” dla nowej informacji, po drugie — syntezę i przegląd dróg optymalizacji estetycznej w literaturze pewnego narodu (repertuar wartości trwałych). Autorka rozwija ideę dialektycznego napięcia między informacją i redundacją. Jeżeli uczniowie przyswoili sobie nowe informacje, poznają je nie tylko na „tle” starego, ale także dojdą do syntezy treści, rozwiązania ogólnego, uniwersalnego, w niepowtarzalnym. W ramach tego ujęcia F. Miko różnicuje informacje na zewnątrz (biografia pisarza, społeczne uwarunkowanie genezy dzieła itd.) i wewnętrzne (pouczenie o poetyce twórcy, grupy literackiej, gatunku itd.). Za szczególnie ważne uważa pouczenie o poetyce dzieła, które będzie czytane. Idzie o podanie instrukcji przed, albo po przeczytaniu tekstu. Koncepcja ta nie wyjaśnia jednak zagadnień motywacji uczniów przy przyswajaniu nowych treści kultury literackiej, zbyt mocno akcentuje problem umiejętności interpretacyjnych, a w ogóle nie zajmuje się związkiem kultury literackiej z kulturą życia ogólnego, tak ważnym w okresie dojrzewania.

¹⁸ O. Chaloupka, *Horizonty čtenářství*. Albatros, Praha 1971.

¹⁹ O. Chaloupka, *K otázce čtenářské erupce pubescentních dětí*. Zlätý máj 1970, s. 433—503.

²⁰ F. Miko, *Literárne vzdelanie*.

Podstawową orientację omawianego w najbardziej ogólnej postaci trendu wyjaśnia A. Popovič²¹. Stawia zadanie: Czy należy wychodzić z dialektycznego charakteru komunikacji, z dekodowania i kodowania, liczyć na specyficzną sytuację nauczyciela literatury i ucznia-czytelnika, badać sposób, którym oni kodują informacje na podstawie wcześniejszych informacji? Zdaniem A. Popoviča system relacji między zróżnicowanymi tekstami jest tradycją, z tych bowiem relacji wyrasta sytuacja literacka i metakomunikacyjna, sieć metatekstów, będących wynikiem wcześniejszych protestów na pierwsze informacje. Ponieważ metakomunikacja należy do kultury literackiej, ma zdolność przenoszenia i rozwijania także kultury literackiej w szkole. Robi to za pośrednictwem „funkcjonalnych metatekstów”. Koncepcja ta przedstawia rzeczywistą syntezę różnych zasad wychowania literackiego na tle tradycji i kultury, co jednak nie znaczy, że pozbawiona jest problemów dyskusyjnych.

Rozwój teorii wychowania literackiego w Czechosłowacji zmierza w kierunku stworzenia naukowego systemu wychowania i nauczania literatury²². Zróżnicowane trendy i tendencje zmierzają do rozwiązania coraz trudniejszych problemów. Daje to nadzieję, że w przyszłości ulegną przełamaniu tendencje praktycystyczne w kształceniu kultury literackiej, wzmocnione zostaną naukowe podstawy procesu wychowawczego i związku teorii z praktyką.

²¹ A. Popovič, *Literárne vzdelanie v systéme metakomunikácie*, (W:) *Literárne vzdelanie*, MS, Martin 1976, s. 5—10.

²² V. Obert, *Stupne výchovného posobenia literárneho textu*. Zlätý máj 1977, s. 506—509

MODERN THEORIES ON LITERARY EDUCATION IN CZECHOSLOVAKIA

* PETR POSLEDNI
Czechoslovakia

Summary

The author treats of tendencies, problems and perspectives of development of modern theories on literary education in Czechoslovakia. He shows this development to be actuated by two factors: Expansion of the area of performance of the literary education's system and taking better advantage of the achievements of general didactics, literary science, aesthetics and psychology.