

# O konieczności dalszego rozwoju tzw. wychowania literackiego

JAROMIR PLCH  
Praga, Czechosłowacja

Proces rozwoju poznania naukowego, któremu towarzyszy powstanie nowych dyscyplin i dziedzin naukowych, możemy zaobserwować na przykładzie historii rozwoju większości istniejących współcześnie nauk, w tym również pedagogiki. Dawniej zaledwie zbiór poglądów i wiadomości o wychowaniu, podporządkowywany kolejno różnym koncepcjom filozoficznym, podlegał przeobrażeniom, by poprzez poszczególne stadia rozwoju społeczeństwa ludzkiego dojrzeć na początku historii nowożytnej — m.in. dzięki zasługom J. A. Komeńskiego — do postaci usystematyzowanego zbioru wiadomości, z którego następnie zrodziła się samodzielna dyscyplina naukowa — podlegająca dzięki nieustającemu przyrostowi wiadomości i informacji — dalszemu podziałowi na poszczególne specjalizacje: na pedagogikę ogólną, dydaktykę, historię pedagogiki i in. Dyscypliny te nieustannie podlegają pogłębiającemu się procesowi specjalizacji. Na przykład dydaktyka, która jeszcze w pojęciu Komeńskiego obejmowała teorię wychowania i nauczania oraz problematykę organizacji kształcenia szkolnego, stopniowo skupia swoje zainteresowania przede wszystkim na procesie nauczania, dzieląc się na dydaktykę ogólną i dydaktykę specjalistyczną, a więc teorię nauczania poszczególnych przedmiotów.

Rozwój dydaktyk specjalistycznych na początku bazował — oprócz dydaktyki ogólnej i badań pedagogicznych — głównie na doświadczeniach wyniesionych z praktyki pedagogicznej<sup>1</sup>.

W oparciu o nie formowała się nauka, która swe zainteresowania skupiała głównie na działaniach nauczyciela jako czynnika kierującego procesem nauczania i wraz z całą dziedziną pedagogiki i szkolnictwa podlegała wpływom różnych ustrojów oraz związanych z nimi ideologii zawartych w poglądach filozoficznych. W naszych krajach na nauce tej określanej zazwyczaj terminem „metodyka” przedmiotu nauczania naj-

<sup>1</sup> „Z początku przedmiot poszczególnych dyscyplin naukowych bywał określany bezpośrednio doświadczeniami płynącymi z praktyki, jakie zdobywało społeczeństwo w kontakcie z określonymi kręgami rzeczywistości”. V. Filkron, *Wstęp do metodologii nauk*. Bratysława 1960, s. 16.

wyraźniej uwidoczniły się wpływy pozytywizmu, który zdecydował o kierunku jej rozwoju i do dnia dzisiejszego w wielu dziedzinach nie został przewyciężony. Kolejny etap rozwoju, który w niniejszej pracy można tylko z grubsza wykreślić, prowadzi od metodyki przedmiotów nauczania jako nauki ułatwiającej sformułowanie podstaw dyscypliny naukowej. Etap ten przynosi z sobą cały szereg skomplikowanych problemów. W Czechosłowacji systematyczne próby zmierzające do zintegrowania dydaktyk specjalistycznych podjęto dopiero po II wojnie światowej, mimo że w innych krajach, np. w ZSRR, problematyce tej poświęcano dużo uwagi i w okresie wcześniejszym.

Nie trzeba dodawać, że dydaktyki specjalistyczne poszczególnych przedmiotów nauczania znajdują się na różnych etapach rozwoju. Nie zdziwi więc nikogo jeden z wyników mojej analizy stosowanych w Czechosłowacji podręczników metodyki wszystkich przedmiotów nauczania, jakiej dokonałem w minionych dziesięcioleciach. Stwierdziłem mianowicie, że lepsze rezultaty osiągnęły te dydaktyki specjalistyczne, które lepiej w określonym przedmiocie nauczania sformułowały specyfikę jego procesu kształceniowo-wychowawczego.

Z punktu widzenia specyfiki procesu kształceniowo-wychowawczego szczególnie trudne zadanie stoi przed przedmiotami, w których materiałem nauczania jest dzieło artystyczne, tj. przed tzw. przedmiotami estetyczno-wychowawczymi. Z poważnymi problemami boryka się dyscyplina naukowa zajmująca się tzw. wychowaniem „literackim”, dokładniej wychowaniem poprzez sztukę słowa. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że w porównaniu z innymi przedmiotami estetyczno-wychowawczymi tzw. wychowanie literackie jest tylko jednym z elementów przedmiotu nauczania języka ojczystego (czeskiego) i literatury, przy czym i ten fakt wnosi do problematyki metodyki rysy specyficzne, które wynikają nie tylko ze wspólnej bazy językowej wszystkich trzech elementów przedmiotu nauczania (element językowy, stylistyczny i wychowawczo-literacki), ale również z faktu ich zróżnicowania. Językowy element przedmiotu nauczania, który występuje w całym procesie wychowawczo-kształceniowym, jest elementem podstawowym mającym charakter naukowy i wyraźnie się różni od procesu w wychowaniu literackim, który ma bazę estetyczno-wychowawczą. Z terenu elementu językowego, na który wraz ze stylem jest przeznaczonych więcej godzin lekcyjnych, bardzo łatwo przenoszą się metody i sposoby opracowywania materiału, które odpowiadają jego naukowemu charakterowi, na teren wychowania literackiego, gdzie okazują się absolutnie nieadekwatnymi narzędziami pracy, nie mogą więc dawać w efekcie oczekiwanych rezultatów. Sprzyja temu również fakt, że problematyka procesu w elemencie językowym przedmiotu jest znacznie lepiej przebadana niż

w wychowaniu literackim, co ujemnie wpływa na rozwiązywanie złożonych problemów procesu wychowania literackiego.

Można oczywiście wykazać znacznie głębsze powiązania wypływające z wykorzystania języka jako tworzywa sztuki słowa z rozwojem mowy i myślenia, itd. Za pośrednictwem języka człowiek od najwcześniejszego dzieciństwa aż do późnej starości nabywa doświadczeń, umiejętności i wartości cywilizacyjnych, kulturalnych i technicznych, które nagromadziły pokolenia poprzednie. Z całej tej złożonej problematyki wystarczy przypomnieć choćby ten fakt, że funkcja języka jako specyficznego ludzkiego sposobu wspólnego komunikowania się wyraźnie moduluje proces tzw. wychowania literackiego w kierunku uaktywnienia podmiotu poznającego, biorącego w tym procesie udział.

Język ojczysty jest wykorzystywany w całym procesie wychowawczo-kształceniowym, we wszystkich przedmiotach nauczania, w związku z czym o kształtowaniu kultury językowej uczniów decyduje praca całego ciała pedagogicznego. Nabyta kultura językowa staje się podstawą dalszego głębszego poznawania specyficznych wartości językowych dzieła literackiego. W skomplikowanej sytuacji w tej dziedzinie, w której nie są w sposób wystarczający wyjaśnione prawidłowości specyficzne dla tzw. wychowania literackiego, traktowanego jako proces wychowawczo-estetyczny, niezwykle łatwo dochodzi do deformacji nie tylko na polu praktyki pedagogicznej, ale i w pracach teoretycznych, które często z trudem przełamują zdezaktualizowane wpływy metod pozytywistycznych oraz metod skupiających się głównie na zewnętrznym opisie zjawisk pedagogicznych, w związku z czym z trudem mogą doprowadzić do poznania jądra procesu.

W przypadku praktyki pedagogicznej wystarczy wskazać fakt, jaki można zaobserwować dopiero na tle szerszych powiązań. Otóż jeżeli prześledzimy problematykę wychowania literackiego na przestrzeni dłuższego okresu czasu, stwierdzimy, że w określonych odstępach czasowych pojawiają się głosy krytykujące to wychowanie jako mało efektywne i nie osiągające poziomu wymaganego. Niektóre ze wspomnianych głosów krytycznych zaowocowały nowymi instrukcjami dydaktycznymi, nowymi podręcznikami, a niekiedy zarządzeniami — głównie organizacyjnymi. Tym niemniej kolejna fala krytyki dowodziła, że dotychczas podjęte środki zaradcze nie spełniły swego zadania. Prawdopodobnie dlatego, że zaproponowana terapia nie objęła istoty problematyki. Opiszana sytuacja świadczy o tym, że oprócz innych ważkich przyczyn głównie dotychczasowy stan wiedzy na temat problematyki wychowania literackiego jest niewystarczający, co nie pozwala skutecznie interweniować w przebieg procesu oraz że w tej dziedzinie istnieje dysproporcja między poziomem wiedzy teoretycznej o danej problematyce a złożonymi

zadaniami praktyki pedagogicznej, do rozwiązania których teoria jeszcze nie dojrzała. Przyjrząwszy się z bliska teorii i praktyce tego procesu nietrudno stwierdzić wyraźne zróżnicowanie poziomów pomiędzy trudną i skomplikowaną problematyką wychowania literackiego a dopiero rozwijającą się dyscypliną naukową.

Dalszemu rozwojowi dydaktyki specjalistycznej, zajmującej się tzw. wychowaniem literackim, oraz przełamaniu sytuacji, w jakiej się do tej pory znajduje, sprzyjać będzie przede wszystkim dokładne ustalenie jej podstaw jako dyscypliny naukowej. Podstawowym problemem jest sprawa wytyczenia jej przedmiotu, tj. zjawiska, którego badaniem ta dyscyplina naukowa się zajmuje, następnie określenie jej historycznego rozwoju, które ma umożliwić sprecyzowanie aktualnego celu wychowawczego i zadań przedmiotu nauczania. Do podstawowych założeń dyscypliny naukowej należy również analiza obecnego stanu jej przedmiotu (tj. zjawiska badanego) w oparciu o najnowsze wyniki naukowego poznania.

Wyniki analizy przedmiotu dyscypliny naukowej umożliwiają wyjaśnienie struktury wewnętrznej odpowiedniej dydaktyki specjalistycznej jako dyscypliny naukowej (głównie cel, treść i zadanie przedmiotu nauczania jako formy organizacyjnej, metody nauczania, materiał metodyczny itp.) oraz jej zewnętrznych powiązań z innymi gałęziami i dyscyplinami naukowymi, tj. jej miejsca w klasyfikacji nauk. Od określenia wymienionych cech zależy oświetlenie złożonej problematyki metodologii i terminologii odpowiedniej dydaktyki specjalistycznej jako dyscypliny naukowej.

Sprecyzowanie wyszczególnionych podstaw dydaktyki specjalistycznej jest zadaniem niezbędnym, warunkującym jej integrację jako dyscypliny naukowej. Ponieważ już w poprzednim artykule drukowanym w polskich pismach fachowych zwięźle zarysowałem niektóre wnioski, pozwolę sobie je w telegraficznym skrócie przypomnieć.

Udowodniono, że podstawowym warunkiem integracji dyscypliny naukowej jest szczegółowe określenie jej przedmiotu, którym np. w przypadku tzw. teorii nauczania literatury jest proces wychowania poprzez sztukę słowa. Do tej pory w szeregu pracach metodycznych znajdujemy niejasności, mimo że dzisiaj już nie ulega wątpliwości, że przedmiotem tej dyscypliny nie mogą być tylko niektóre z podmiotów procesu czy też tylko pewne jego elementy, a więc ani sam nauczyciel i jego działania, co stanowiło przedmiot metodyki w jej początkach, ani sam uczeń czy też dzieło literackie. Takie rozumienie przedmiotu dyscypliny naukowej jest nieadekwatne do obecnego stanu wiedzy, jak i do stosunków pomiędzy gałęziami i dyscyplinami naukowymi, bowiem w nieustającym

procesie stale pogłębiającego się zróżnicowania badań tych zjawisk stały się przedmiotami odrębnych dyscyplin i specjalizacji naukowych.

Fakt, że przedmiotem określonej dyscypliny naukowej jest proces, a więc zjawisko istniejące obiektywnie, ale zarazem zjawisko złożone, dynamiczne, którego nie można utożsamiać czy wręcz redukować do poziomu przedmiotów względnie prostych faktów, w sposób wystarczający wskazuje na trudności związane z jego badaniem. Fakt ten równocześnie wyjaśnia, dlaczego do badania tego procesu okazują się niewystarczające metody opisowe, dlaczego należy brać pod uwagę dynamiczny charakter procesu, objaśniać jego elementy, prawidłowości wzajemnych stosunków, ich sprzeczne cechy w dialektycznej jedności procesu, będące motorem jego rozwoju oraz pozostałe wpływy, które modulują jego przebieg i efekty.

Dokładne wyznaczenie przedmiotu dyscypliny naukowej jest warunkiem koniecznym, od którego zależy wyjaśnienie pozostałych podstawowych założeń stanowiących treść dyscypliny naukowej. Tak jak wyjaśnienie treści dyscypliny naukowej, tj. jej podstawowych założeń, jest uzależnione od dokładnego określenia jej przedmiotu, tak i odwrotnie, wyjaśnienie pozostałych założeń podstawowych sprzyja głębszemu poznaniu jej przedmiotu, który jest istotnym elementem jej treści, a na którym opierają się badania pozostałych podstawowych założeń dyscypliny naukowej. Przedmiot i treść dyscypliny naukowej tworzą dialektyczną parę, której badanie jest ściśle związane z poznaniem pozostałych założeń i problemów dyscypliny naukowej, a która decyduje o jej dalszym rozwoju.

Podstawowe założenia dyscypliny naukowej należy badać w zasadzie tak samo jak inne zjawiska obiektywne, tj. rozpatrywać je uwzględniając konkretne warunki historyczne, w jakich się rozwijała. To znaczy, że przede wszystkim należy zapoznać się z jej dotychczasowym rozwojem historycznym i wszelkich ocen dokonywać uwzględniając konkretne warunki historyczne zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy.

Poznanie i wartościowanie **rozwoju historycznego** określonej dyscypliny naukowej i jej przedmiotu jest istotnym warunkiem jej rozwoju, bowiem pozwala uniknąć ślepych uliczek i błędów raz już popełnionych, stwarza natomiast możliwości wytyczenia efektywnych kierunków rozwoju badań w danej dziedzinie.

Zaznajomienie się z historycznym rozwojem dyscypliny naukowej jest wstępem do zrealizowania warunku podstawowego dyscypliny naukowej, a mianowicie do przeprowadzenia **analizy współczesnego stanu przedmiotu** dyscypliny naukowej pod kątem osiągnięć **współczesnych** badań. Jednym z zadań analizy przedmiotu jest wyjaśnienie jego specyfiki. Powszechna aktualność dialektycznego pojęcia jedności kategorii

ogólnego, specyficznego i wyjątkowego przejawia się w procesie wychowania poprzez sztukę słowa jako przedmiocie dyscypliny naukowej. Otwiera drogę do głębszego i wszechstronniejszego poznania jego specyfiki, pozwala zidentyfikować podstawowe elementy tego procesu jako dwa odrębne rodzaje interakcji oraz prawidłowości rządzące relacjami między nimi zachodzącymi, jego ważne części i stadia, poprzez co przyczynia się do głębszego i wszechstronniejszego poznania procesu wychowania poprzez sztukę słowa i jego dynamiki. Dla analizy przedmiotu dyscypliny naukowej punktem wyjścia było przekonanie o dynamiczności i dialektyczności pojmowania jego problematyki. Tzw. wychowanie literackie pojmowała jako **proces**. Badała stosunki pomiędzy jego najważniejszymi podmiotami w celu wykrycia podstawowych praw. Do głównych czynników procesu należą: nauczyciel — uczeń — plan wychowania i warunki szkolne. W celu wyjaśnienia podstawowych stosunków pomiędzy głównymi elementami procesu należało tymczasowo wyeliminować ich cechy nieistotne i zmienne i badać je na płaszczyźnie ogólnej.

Tak np. elementy, które są ludzkimi podmiotami procesu (nauczyciel i uczeń), można w stosunku do dzieła artystycznego badać ogólnie głównie jako podmioty postrzegające, tj. z tymczasową eliminacją różnicy wieku, predyspozycji indywidualnych itd. W początkowej fazie badań i samo dzieło literackie musi być traktowane ogólnie bez rozróżnienia rodzaju sztuki, specyficznych wartości itd. (jako efekt działalności artystycznej), aby było możliwe zaobserwowanie elementarnych stosunków podmiotu postrzegającego i dzieła literackiego z punktu widzenia ich wykorzystania w procesie wychowawczym. Podobnie warunki szkolne jako najbardziej zmienny element procesu należało tymczasowo wyeliminować. Podstawowa relacja nauczyciel—uczeń w płaszczyźnie ogólnej występuje w tej samej postaci we wszystkich przedmiotach nauczania. O specyfice procesu decyduje w poszczególnych przypadkach trzeci czynnik, który jest częścią planu wychowania i bywa określany treścią nauczania. W wychowaniu literackim podstawą treści nauczania — podobnie jak i w pozostałych przedmiotach estetyczno-wychowawczych — jest dzieło literackie, wnoszące do całego procesu jakości z terenu sztuki. Dlatego też problematykę tzw. wychowania literackiego należy badać przede wszystkim jako problematykę wychowywania poprzez sztukę, tj. procesu estetyczno-wychowawczego. Dopiero po objaśnieniu jego podstawowych zagadnień można przenieść zainteresowanie na rysy specyficzne, jakie do procesu wychowawczego wnosi sztuka słowa jako szczególny przypadek wychowywania poprzez sztukę.

Przedstawioną problematykę można streścić w stwierdzeniu, że w procesie wychowawczym w szkole podstawowej tzw. wychowanie li-

terackie ma charakter estetyczno-wychowawczy, jego podstawą ma zatem być proces estetyczno-wychowawczy i jego założenia (w jego fazie końcowej, szczególnie w VI—VIII klasie ulega pogłębieniu udział intelektualnej aktywności uczniów, która pełniej bywa wykorzystywana w klasach IX—XII).

Obecność dzieła literackiego w procesie wychowawczym przejawia się specyficznymi rysami, które odróżniają treści danych przedmiotów od treści nauczania innych — zwłaszcza tzw. przedmiotów naukowych. Dlatego też analiza procesu wychowania poprzez sztukę słusznie wyróżniła dwie odmienne relacje. Pierwszą relacją jest stosunek nauczyciela i ucznia, drugą stosunek obu żywych uczestników procesu (nauczyciel i uczeń) — jako podmiotów poznających — do dzieła artystycznego.

Stosunek nauczyciela i ucznia w procesie wychowawczo-kształceniowym został już w płaszczyźnie ogólnej wystarczająco dokładnie zbadany, głównie przez pedagogikę. We współczesnych marksistowskich i innych pracach jest charakteryzowany jako interakcja. A ponieważ jest badany przez pedagogikę, zwłaszcza dydaktykę, możemy go nazwać „interakcją dydaktyczną”.

W stopniu zdecydowanie niewystarczającym z punktu widzenia procesu wychowawczo-kształceniowego, zwłaszcza w tzw. wychowaniu literackim, jest wyjaśniony stosunek obu żywych działaczy biorących udział w procesie (nauczyciel i uczeń) — jako podmiotów postrzegających — do dzieła artystycznego. Możemy się tutaj spotkać, w zależności od przyjętych punktów wyjścia i pojęć, z odmienną charakterystyką i rozumieniem tego stosunku („response”, reprodukcja, refleksja, interpretacja itd.), które zazwyczaj zbyt jednostronnie określają wspomnianą relację, dając pierwszeństwo bądź jednemu, bądź drugiemu podmiotowi. Zgodnie z podstawowym rozumieniem tego zjawiska, jako dynamicznego i wielostronnego procesu, za odpowiednie można by było przyjąć takie wyjaśnienie stosunku pomiędzy podmiotem postrzegającym i dziełem artystycznym, które uwzględnia wielostronny i dynamiczny charakter badanego zjawiska. We współczesnych pracach estetycznych takie rozumienie bywa wyrażane terminem „interakcji” pomiędzy podmiotem postrzegającym a dziełem sztuki; niekiedy stosuje się również termin „pole interakcyjne”. Ponieważ relacja interakcji pomiędzy podmiotem postrzegającym a dziełem sztuki jest przedmiotem badań, przede wszystkim estetyki, można ją określić terminem roboczym „interakcji estetycznej”.

Jakkolwiek oba rodzaje interakcji mają wspólną bazę, którą jest reakcja podmiotu postrzegającego na bodźce zewnętrzne, każda ze wspomnianych interakcji różni się pod względem jakości. Interakcja dydaktyczna zazwyczaj rozwija się jako stosunek pomiędzy nauczycielem i uczniem (uczniami) najczęściej bywa realizowany na forum klasy (ko-

lektywu). Jego przebieg poza światem wewnętrznym obu jego podmiotów wyraźnie się przejawia ich aktywnością w płaszczyźnie obiektywnej ich stosunku; jego przebieg wewnętrzny i efekty są ewidentne i dostrzegalne również dla pozostałych członków kolektywu klasy (którzy mogą, a nawet powinni na nie reagować). Inaczej ma się rzecz z interakcją estetyczną, gdzie wszystko odbywa się w świecie wewnętrznym podmiotu postrzegającego; jej przebieg nie przejawia się w sposób równie widoczny na zewnątrz, ma więc charakter wyraźnie subiektywny (mimo że w tym przypadku nie można pominąć niektórych zewnętrznych przejawów, które jednak nigdy nie mają charakteru prymarnego).

Interakcja dydaktyczna nie ogranicza się jedynie do zwykłego stosunku nauczyciela i ucznia (uczniów), który jest jedynie najbardziej typowym jej modelem, ale obejmuje również jej bardziej skomplikowane formy w kierowaniu procesem. Są to formy grupowe lub inne kolektywne albo indywidualne, w których rola nauczyciela może być realizowana trudniejszymi sposobami (za pośrednictwem programu, planu nauczania itd.).

Interakcję dydaktyczną można więc scharakteryzować ogólnie jako **sposób rozwijania i kierowania** procesu wychowawczo-kształceniowego, którym jest **aktywność ucznia skierowana** do spełnienia danego zadania oraz do osiągnięcia wytyczonego celu procesu.

Interakcję estetyczną można zatem scharakteryzować ogólnie jako proces pomiędzy podmiotem postrzegającym i elementem obiektywnej rzeczywistości, w którym element dostarcza **aktywności** podmiotowi postrzegającemu, tj. bodźców i informacji, dzięki którym pomiędzy nimi dominować będzie **stosunek estetyczny**.

Wyróżnienie dwóch rodzajów interakcji w procesie wychowawczo-estetycznym, które pomogły na drodze jego podstawowej analizy odrzucić uproszczone rozumienie wychowania poprzez sztukę jako procesu wewnątrznie niezróżnicowanego, tworzy podstawy **teorii dwóch rodzajów interakcji w procesie wychowawczo-estetycznym**, co pozwala na głębsze poznanie jego specyfiki i prawidłowości.

Teoria dwóch rodzajów interakcji stwarza możliwość głębszego i wszechstronniejszego poznania istotnego i równocześnie najmniej — głównie w wychowaniu literackim — wyjaśnionego problemu stosunku podmiotu postrzegającego do dzieła sztuki. Z punktu widzenia zadań procesu wychowawczo-estetycznego wyjaśniono podstawowe stosunki obu elementów interakcji estetycznej. Jej powstanie i realizacja wymagają przede wszystkim świadomej i celowej aktywności ze strony ucznia jako podmiotu postrzegającego, wywołują wielostronny współdział różnych terenów jego świata wewnętrznego jako całości, w której zarysowują się indywidualne rysy poszczególnych jednostek. Dzieło artystyczne wystę-



puje w interakcji estetycznej jako niepowtarzalna wielofunkcyjna całość. Realizacja interakcji estetycznej wymaga spełnienia pewnych warunków przez oba jej elementy (potencjalność interakcji estetycznej). Interakcja estetyczna przebiega w określonym przedziale czasowym, w którym można wyróżnić jej fazę bezpośrednią i pośrednią. W całym procesie musi zachodzić ścisły związek z wartościami dzieła artystycznego oraz ścisły związek recepcji ze zdolnościami estetycznymi. Niezastąpionym efektem interakcji estetycznej jest przeżycie estetyczne.

Wyróżnienie dwóch odmiennych stosunków w procesie estetyczno-wychowawczym umożliwiło udzielenie odpowiedzi na istotne pytanie dotyczące prawidłowości rządzących ich stosunkami w tym procesie. Należy je scharakteryzować przede wszystkim jako stosunki, w których na plan pierwszy wysuwają się interakcje estetyczne niezastąpione w procesie estetyczno-wychowawczym, zależność jej optymalnej realizacji od fachowej pomocy ze strony interakcji dydaktycznej, której zadaniem w całym procesie jest pełnienie roli kierowniczej. Wykorzystanie wspomnianych wyżej prawidłowości przejawia się przy realizowaniu tejże funkcji tym, że oba rodzaje interakcji formują jedność procesu wychowawczo-estetycznego.

Proces estetyczno-wychowawczy ma charakter długoterminowy. Rozróżnienie podstawowych relacji jego elementów i ich prawidłowości otwiera z punktu widzenia możliwości sterowania przebiegiem procesu możliwość głębszego poznania istotnych elementów i stadiów jego dynamiki rozwojowej. Jej podstawowym i niezastąpionym elementem jest doznanie estetyczne stanowiące podstawę procesu, ale nie będące jedyną i całkowitą treścią procesu. Celowy dobór szeregu odpowiednich dzieł artystycznych o odpowiedniej gradacji stopnia trudności i złożoności sprzyja przemianie powtarzających się doznań estetycznych konfrontowanych z pozostałymi wpływami świata obiektywnego w podstawy doświadczenia estetycznego, które jest warunkiem sformowania się podstaw systemu wartościowania estetycznego. Wraz z przybywającymi doświadczeniami teoretycznymi na bazie owego systemu tworzą się warunki do ukształtowania się postawy estetycznej wobec życia i świata otaczającego. Rozpoznanie istotnych elementów procesu estetyczno-wychowawczego otwiera możliwość świadomego nim kierowania w taki sposób, aby jego rozwój miał charakter długoterminowy i wykazywał trwałą wzrost poziomu.

Zarysowane powyżej wyniki analizy procesu tzw. wychowania literackiego są aktualne dla całego procesu wychowawczo-estetycznego, będąc podstawowymi prawami w nim obowiązującymi. Oprócz nich w każdej specjalizacji wychowania poprzez sztukę, a więc i w każdym przedmiocie estetyczno-wychowawczym, występują specyficzne cechy danej

dziedziny wychowania poprzez sztukę (muzyka, sztuki plastyczne, sztuka słowa itd.). W tzw. wychowaniu literackim chodzi o wychowanie poprzez sztukę słowa. Jej cechy charakterystyczne wynikają ze specyfiki materiału językowego, bowiem dzieło literackie może być wyrażone jedynie za pośrednictwem języka, mowy.

Złożoną problematykę specyfiki wychowania poprzez sztukę słowa, którą wyjaśniłem w swych pracach, nie sposób w niniejszej pracy bliżej przedstawić, dlatego też zainteresowanych tą problematyką muszę odsłać do zapoznania się z innymi moimi publikacjami.

Zadaniem tego artykułu nie było zaprezentowanie wyników moich prac, ale zwrócenie uwagi na konieczność głębszego opracowania podstawowych założeń dyscypliny naukowej zajmującej się procesem tzw. wychowania literackiego (dokładniej wychowania poprzez sztukę słowa). Rzecz w tym, że owe podstawowe założenia muszą zostać określone jak najdokładniej i jak najobiektywniej, bowiem tylko obiektywny i dokładny ich opis może zadecydować o dalszym rozwoju tej dyscypliny naukowej, jak również otworzyć możliwości szerszej współpracy w tej dziedzinie również na forum międzynarodowym.

Dopóki nie spełni się tego podstawowego warunku, dopóty wszelkie spotkania międzynarodowe będą dostarczały tylko informacji o różnych sposobach opracowania i rozumienia tego problemu oraz jego elementów, nie będą mogły natomiast osiągnąć optymalnej efektywności, osiągnięcie której takie spotkania — koncentrujące wysoce wyspecjalizowanych fachowców — umożliwiają.

Konieczność dokładnego określenia podstawowych założeń dyscypliny naukowej wynika z szeregu dalszych powodów, spośród których wymienimy tutaj tylko niektóre.

Przede wszystkim określenie podstawowych założeń jest warunkiem koniecznym rozwoju każdej dyscypliny naukowej. Szczególnej aktualności nabywa ten imperatyw w początkowych fazach rozwoju dyscypliny naukowej, która bada tak skomplikowane i dynamiczne zjawisko, jakim jest proces wychowania poprzez sztukę. Jego wielostronne związki z różnymi dziedzinami świata obiektywnego znajdują wyraz w licznych związkach interdyscyplinarnych, które umożliwiają podjęcie różnorodnych metod badania danego zjawiska. Przy ich stosowaniu nie zawsze wystarczająco respektuje się odmienną jakościową związków różnych fragmentów świata rzeczywistego z badanym zjawiskiem, co narusza organiczną kolejność zastosowania wyników badań odpowiednich dziedzin naukowych, nie bierze się pod uwagę specyfiki tej problematyki, co z kolei może spowodować wybór niewłaściwej metody oraz niewłaściwego zrozumienia zjawiska badanego.

Wspomniane słabe strony, jak również i inne problemy osłabiają

efekty pracy naukowo-badawczej w wychowaniu poprzez sztukę słowa oraz obniżają poziom praktycznych działań pedagogicznych.

Równie wyraźnie poziom dyscypliny naukowej wpływa na poziom przygotowania pedagogów w szkołach wyższych. Bardzo istotne znaczenie dydaktyk specjalistycznych w przygotowaniu pedagogów w szkołach wyższych można udokumentować następującymi faktami: dydaktyki specjalistyczne oprócz swej własnej bazy teoretycznej wykorzystują wyniki odpowiednich specjalistycznych dziedzin naukowych zajmujących się tematyką wchodzącą w zakres danego przedmiotu nauczania. Mają więc charakter syntetyczny. Z jednej strony oznacza to, że dydaktyka specjalistyczna wykorzystuje wyniki odpowiednich dziedzin i dyscyplin naukowych związanych z przedmiotem nauczania, jakkolwiek nie można jej zakresu zredukować do ich problematyki; przyswojenie wyników badań w tych dziedzinach naukowych jest warunkiem koniecznym dla zapewnienia zadowalającego poziomu danej dydaktyki specjalistycznej, z drugiej jednak strony dydaktyka specjalistyczna może te osiągnięcia właściwie wykorzystać w przygotowaniu pedagogów w szkołach wyższych albo też w przeciwnym razie w znacznej mierze deformować. Syntetyzujący charakter dydaktyk specjalistycznych zatem w sposób bardzo wyraźny wpływa na poziom przygotowania pedagogów w szkołach wyższych.

Kolejnym dowodem wyraźnego wpływu dydaktyk specjalistycznych na przygotowanie pedagogów jest fakt, że dydaktyki te w swym zakresie wyraźnie realizują **jedność** teorii i praktyki, są bowiem przygotowaniem bezpośrednim do konkretnych działań pedagogicznych, będąc z nimi bardzo ściśle związane. Wiadome jest, że połączenie teorii i praktyki albo na odwrót ich rozdźwięk bardzo wyraźnie podnosi albo obniża poziom fachowy pracy pedagogicznej, jak również silnie się odbija na kształtowaniu światopoglądu i postaw młodych ludzi. Już chociażby z tego powodu dydaktyki specjalistyczne zasługują na specjalną uwagę przy sporządzaniu programu przygotowania pedagogów w szkołach wyższych.

Z przedstawionych faktów wynika, że w przygotowaniu pedagogicznym w szkołach wyższych dydaktyki specjalistyczne odgrywają rolę przedmiotu **finalizującego**, bowiem mają za zadanie zakończyć proces przygotowawczy i uformować jego wyniki w całościowy system jak najściślej związany z problemami procesu wychowawczo-kształceniowego i ich rozwiązywaniem w praktyce na bazie jedności teorii i praktyki. Dydaktyki specjalistyczne zatem wyraźnie określają **efektywność** całego przygotowania pedagogów w szkołach wyższych.

Równocześnie można by było przedstawić jeszcze inne argumenty o szerszym wydźwięku. Jest rzeczą oczywistą, że dydaktyki specjalistycz-

ne z jednej strony bazują na wynikach dydaktyki ogólnej i pedagogiki, ale z drugiej strony dydaktyka ogólna wykorzystuje efekty i wnioski poszczególnych dydaktyk specjalistycznych, które dostarczają jej konkretnego materiału do opracowywania uogólnień. Kiedy mówi się nieraz o zastoju w dydaktyce ogólnej, należy jako jedną z przyczyn tej stagnacji wskazać fakt, że dydaktyki specjalistyczne nie dostarczają odpowiedniej ilości danych niezbędnych do opracowania uogólnień. Z tego punktu widzenia rozwój dydaktyk specjalistycznych, zwłaszcza określenie ich podstawowych założeń, co jest warunkiem koniecznym ich integracji jako dyscyplin naukowych i ich dalszego rozwoju, staje się jednym z kluczowych zadań w dziedzinie pedagogiki. Zwłaszcza w dyscyplinie naukowej zajmującej się wychowaniem poprzez sztukę słowa zachodzi konieczność szybkiego zrealizowania tego zadania.

## ON THE NECESSITY OF FURTHER EVOLUTION OF LITERARY EDUCATION

JAROMIR PLCH

### Summary

The author ponders on the scientific conception of literary education through the art of words and comes to the conclusion that researches up to the present too one-sidedly defined the relation between perceiving subjects (teacher and student) and the artistic work in the process of educational schooling. The scholar proposes the separation of two kinds of interaction (a didactic and an aesthetic) and calls for special attention to the aesthetic interaction, in which the artistic work shows itself as a unique and polyfunctional integrity. The coming into being of an aesthetic interaction demands a cognizant and intentional activity of the student as the perceiving subject. The most valuable effect of an aesthetic interaction is the aesthetic experience. In the process of aesthetic education one must acknowledge superiority to aesthetic interaction, but one must as well remember the didactic interaction, which decides on its best realization.

Translated by Jan Roenig