# Podstawowe założenia programu metodyki nauczania literatury jako przedmiotu studiów w szkołach wyższych

* JAN POLAKOWSKI
WSP Kraków

Artykuł jest rozwinięciem tez przedstawionych na konferencji kierowników zakładów metodyki nauczania literatury i języka polskiego, jaka odbyła się w dniach 20 i 21 lutego 1975 r. na Uniwersytecie Warszawskim. Przebieg obrad umożliwił pełniejsze skrystalizowanie się poglądów dotyczących koncepcji przedmiotu, mimo ich rozbieżności co do samej jego nazwy[1]. Sprawa ta o tyle wydaje się ważna, że można było stwierdzić dość wyraźne różnice w pojmowaniu metodyki nauczania literatury zarówno w odniesieniu do jej funkcji w procesie kształcenia zawodowego nauczycieli polonistów, jak i struktury samego przedmiotu. Rezygnując ze względu na poruszony temat z dokładnego przedstawienia wspomnianych rozbieżności, ograniczę się do generalnych ustaleń, rzutujących bezpośrednio na zasady konstruowania programów tego przedmiotu.

Dość zgodnie obecnie przyjmowany jest pogląd uzasadniający konieczność odrzucenia ściśle praktycystycznego traktowania metodyki jako „przyuczania do zawodu nauczycielskiego" a realizowanego programowo na zasadzie „upowszechniania przodujących doświadczeń" oraz swoistego „terminowania" u doświadczonych nauczycieli. Nie oznacza to negacji systemu praktyk pedagogicznych nieodzownych w przygotowaniu zawodowym studenta, chodzi natomiast o zakwestionowanie tej drogi kształcenia zawodowego polonistów jako wyłącznej podstawy tego przygotowania.

Argumenty uzasadniające takie właśnie stanowisko układają się w dwie grupy:

1. Konieczność przebudowy koncepcji metodyki nauczania literatury wynika z nowych sytuacji w kulturze, szczególnie w dziedzinie komunikacji literackiej[2]. Sytuacje te stwarzają nowe problemy, których obecnie nauczająca kadra nie umie jeszcze rozwiązywać, lub próbując je rozwiązywać, bez odpowiedniego przygotowania, kierując się wyłącznie intuicją,

---

[1] Godne uwagi są propozycje WSP w Krakowie przyjęcia nazwy: dydaktyka literatury i języka polskiego.

[2] Wspomnianą sytuację charakteryzuje praca J. Polakowskiego, *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież.* (W:) *Prace Dydaktyczne* II, Uniwersytet Śląski, Katowice 1975.

popełnia zasadnicze błędy, fatalnie owocujące w młodym pokoleniu polonistów.

2. Konieczność ta wynika również z aktualnych tendencji w dydaktyce skupiania głównej uwagi na uczniu i jego sposobach uczenia się oraz na bazie motywacyjnej działań nauczyciela. Łatwo wyśledzić, że zarówno przytłaczająca większość polonistycznych opracowań metodycznych będących „upowszechnianiem doświadczeń", jak i instruktaż przekazywany nauczycielom, nie opierają się na empirycznej wiedzy o uczniu[3], nie uwzględniają przede wszystkim zagadnień motywacji w procesie nauczania literatury w takim zakresie, na jaki zezwala współczesna wiedza. Brak tej wiedzy w przygotowaniu polonisty prowadzi do stosowania w pracy metod ograniczających lub nawet blokujących funkcjonalność literatury zarówno w życiu jednostki, jak i w wymiarach społecznych, mimo formalnej wiedzy, jaką uczeń o literaturze wynosi.

Istnieje więc potrzeba oparcia się w metodyce nauczania literatury na naukowych badaniach zmierzających do poznania mechanizmów odbioru dzieła literackiego przy uwzględnieniu prakseologicznego aspektu zagadnienia, a więc prowadzących do opracowania naukowych podstaw wszelkich „strategii odbiorczych", usuwania ograniczeń społecznych w dziedzinie recepcji cennych wartości kultury, wykrywania zakłóceń w procesach komunikacji literackiej[4].

Również i ten postulat nie jest rozumiany jednoznacznie wobec braku badań fundamentalnych o charakterze interdyscyplinarnym, integrujących dorobek różnych dyscyplin zainteresowanych odbiorem i społecznym funkcjonowaniem literatury. Obserwuje się z jednej strony tendencje nadawania metodyce nauczania literatury profilu teoretycznoliterackiego z położeniem nacisku na zagadnienia analizy dzieła literackiego, z drugiej dążenie do profilu czysto pedagogicznego odznaczającego się charakterystycznym sposobem postępowania, polegającym na próbach zastosowania określonych tez dydaktyki ogólnej, najczęściej formułowanych w oparciu o materiał empiryczny przedmiotów o wyraźnie odmiennej specyfice i strukturze niż literatura, do nauczania literatury. Niedoskonałość tego rodzaju postępowania dawała o sobie znać szczególnie przy egzemplifikacjach określonych tez. Powstawało w ten sposób przekonanie o konieczności oparcia się na konkretnych materiałach wyjściowych, empirycznie ustalanych, warunkujących rzeczywistą funkcjonalność dydaktyczną konstruowanych teorii.

---

[3] Głosy tego rodzaju pojawiają się coraz częściej, sporo na ten temat pisze S. Bortnowski w książce: *Młodzież a lektury szkolne*. Warszawa 1974, s. 32—33.

[4] Wymienione potrzeby często akcentowane są w pracach ukazujących nowe możliwości i nowe zadania stojące przed literaturoznawstwem, np. H. Markiewicz, *O sytuacji metodologicznej w 10 minutach*. Teksty 1973, nr 6, s. 14—15; J. Jarzębski, *Arkadia i ideologia*. Teksty 1973, nr 3, s. 165.

Źródłem takich materiałów mogą być odpowiednio sprofilowane badania współczesnej komunikacji literackiej. Szkoła jest bowiem niezwykle ważnym elementem „przestrzeni kulturalnej" wyznaczającej ramy funkcjonowania społecznego dzieł literackich. Jeśli przyjmiemy tezę S. Lema, którą często przytaczają literaturoznawcy zajmujący się zagadnieniami odbioru, że „czynnikiem strukturalizującym materiał znaczeniowy dzieła są dyrektywy odbiorcze utwierdzone w świadomości zbiorowej środowiska czytelniczego"[5], to nie trzeba udowadniać, jak istotną rolę w urabianiu owych dyrektyw odbiorczych odgrywa system inicjacji literackich i pośrednictwa, a w nim szkoła — czynnik do chwili obecnej najbardziej masowy w tym systemie, oddziałujący równolegle z rozwojem potrzeb obcowania z literaturą w różnych okresach rozwoju psychicznego, w momentach największej chłonności czytelniczej.

Przy włączeniu metodyki nauczania do systemu badań komunikacji literackiej dyscyplina ta ma szanse oparcia się na bogatym materiale empirycznym przy formułowaniu swych twierdzeń prakseologicznych, a jednocześnie stwarza się możliwości weryfikacji tych twierdzeń w badaniach efektywności stosowanych „strategii odbiorczych" i tworzonych przez szkołę „stereotypów odbioru". Można wskazać już sporą ilość prac, które uzasadniają prawo obywatelstwa metodyki nauczania literatury w tym nurcie badań[6]. Pojawiły się ciekawe programy badawcze[7], można również dostrzec zarysy pewnych kierunków poszukiwań. Należą do nich:

1. Badania starające się śledzić związki między zagadnieniami odbioru dzieła literackiego a określonymi koncepcjami nauczania przedmiotu ucieleśnionymi w działalności programowej, szczególnie w doborze materiałów i strukturze programów[8].

2. Badania stosunku młodzieży do lektury szkolnej łącznie z próbami uchwycenia działających tu motywacji pozytywnych i negatywnych[9].

---

[5] Cytuję za J. Sławińskim, *Dzieło, język, tradycja.* Warszawa 1974, s. 58.

[6] Nieocenione usługi w tych badaniach oddać mogą dwa tomy *Bibliografii metodyki nauczania języka polskiego* pod red. W. Szyszkowskiego, opracowanej przez Z. Jagodę, J. Jarowieckiego, Z. Urygę. T. I. Warszawa 1963, i t. II, Warszawa 1974.

[7] M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego.* (W:) *O współczesnej kulturze literackiej.* T. II. Wrocław 1973, s. 221.

[8] K. Krauze, *Kształtowanie się poglądów na cele i koncepcje nauczania literatury w szkole średniej (zarys historyczny).* Zeszyty Naukowe WSP Opole 1966, s. 4; Z. Uryga, *Dyskusja wokół polonistyki szkolnej.* Ruch Literacki 1962, nr 2; S. Burkot, *O nową koncepcję programu nauczania języka polskiego w szkole średniej.* (W:) *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego* II. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków 1972, z. 44, s. 77—91.

[9] E. Winkler, *Lektura młodzieży szkolnej.* Przyjaciel Szkoły 1925, nr 11; L. Bandura, *Pobudki skłaniające dzieci i młodzież do czytania.* Twórczość 1949, nr 19; J. Kulpa, *Stosunek młodzieży do lektury (w świetle prac magisterskich krakowskiej WSP.* (W:) Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Kraków 1962; K. Krolopp, *Młodzież a lek-*

3. Badania opinii młodzieży o literaturze z uwzględnieniem różnego typu utworów, dzieł powstałych w różnych epokach (szczególnie dotyczy to literatury współczesnej), a także pisanych z wyraźnym adresem do określonego odbiorcy (literatura dla dzieci i młodzieży)[10].

4. Szkolne uwarunkowania niedostatków recepcji różnych rodzajów i gatunków literackich[11].

5. Próby penetracji procesów poznawania dzieła literackiego czynione pod kątem szkolnych uwarunkowań związanych głównie z organizacją pracy nauczyciela[12].

6. Badania wpływów wychowawczych literatury w warunkach pracy szkolnej z uwzględnieniem szkolnych inicjacji czytelniczych[13].

7. Próby określania kultury czytelniczej różnych grup wiekowych z uwzględnieniem roli szkoły w jej kształtowaniu[14].

8. Badania problemów dydaktycznych powstałych na skutek udziału audiowizualnych środków przekazu w komunikacji literackiej i w kulturze współczesnej.

Dysponując więc już pewnym dorobkiem naukowym oraz odpowiednią bazą bibliograficzną, można pokusić się o skonstruowanie takiego programu studiów z metodyki nauczania literatury, który by w pełni

---

*tura szkolna* (z prac Zakładu Metodyki Literatury Uniwersytetu Warszawskiego). Polonistyka 1964, nr 28; J. Sikorska, *Z badań nad recepcją treści lektury szkolnej*. Psychologia Wychowawcza 1967, nr 3; W. Szyszkowski, *Młodzież a lektura szkolna*. Kraków 1968.

[10] J. Garbaczowska, *Powieść współczesna w szkole średniej*. Polonista 1935, z. 1; E. Marchocki, *Głosy dzieci o książkach z lektury uzupełniającej*. Przyjaciel Szkoły 1939, z. 4; T. Eustachiewicz, *Stosunek młodzieży do literatury współczesnej*. Dziennik Urzędowy KOS w Poznaniu 1939, z. 1; J. Viweger, *Młodzież o literaturze dla młodzieży*. Tygodnik Powszechny 1960, nr 28.

[11] Z. Uryga, *O badaniu recepcji treści utworów lirycznych w szkole*. (W:) Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego II. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków 1972, s. 139—161; W. Pasterniak, *Związki i zależności między fazami poznawania lektury szkolnej*. Rzeszów 1970.

[12] W. Słodkowski, *Organizacja pracy nad tekstem literackim w klasach licealnych*. Rocznik Instytutu Pedagogiki t. VII. 1964; W. Pasterniak, *O niektórych prawidłowościach procesu poznawania lektury szkolnej*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Rzeszów 1969, nr 4; W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974.

[13] S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. Warszawa 1928; J. Weber, *Wpływy wychowawcze literatury pięknej w aspekcie badań przeprowadzonych wśród uczniów klas VIII szkół podstawowych*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne s. I, z. 71. Łódź 1970; K. Czarnecki, *Wpływ lektury moralistycznej na postępowanie młodzieży*. Chowanna 1961, nr 1; B. Komorowski, *Z badań nad wpływem literatury pięknej na postawy młodzieży szkół podstawowych*. Studia Pedagogiczne t. XXV. *Nowe tendencje w dydaktyce*. Wrocław 1973.

[14] M. Walentynowicz, *Kultura czytelnicza absolwentów szkoły podstawowej*. Oświata dorosłych 1960, nr 1; I. Lepalczyk, *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*. Warszawa 1965; M. Zięcina, *Aktywizacja młodzieży w procesie nauczania literatury*. Studia Pedagogiczne t. XI. Kraków 1964, s. 139—154; W. Słodkowski, *Przeżycie literackie w szkole*. (W:) *O intensyfikacji nauczania i wychowania* pod red. W. Okonia. Warszawa 1966; W. Pasterniak, *Problemy przygotowania uczniów do czytania większych utworów literackich*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN w Krakowie t. X, Kraków 1970.

odzwierciedlał przemiany zachodzące również w tym przedmiocie. Spróbujmy na razie zastanowić się nad najogólniejszymi jego założeniami, wynikającymi z przedstawionej koncepcji przedmiotu i profilu prowadzonych w jego obrębie badań.

Należy na wstępie zwrócić uwagę na konieczność określenia zarówno w programie metodyki, jak i przedmiotów, na których musi się ona opierać, wzajemnych związków i zależności. Rysuje się przy tym możliwość pewnego sprofilowania zajęć z psychologii, a szczególnie z pedagogiki przez rozbudowanie niektórych działów szczególnie potrzebnych poloniście. Dotyczy to np. zagadnień wychowania moralnego i estetycznego, a także problematyki wychowawczej stwarzanej przez współczesne środowisko kulturowe. Podobne postulaty należałoby wysunąć również pod adresem konwersatorium z wybranych zagadnień teorii kultury i kultury współczesnej. Przedmiot ten daje właściwie jedyne szanse dostarczenia studentom wiedzy umożliwiającej poprawną pod względem metodycznym realizację tego działu programu szkolnego, który związany jest z zagadnieniami kultury współczesnej[15]. Prowadzi on także do zrozumienia nowych problemów wychowawczych, jakie pojawiły się w związku z kierunkiem rozwoju tej kultury, szczególnie zaś wprowadza w problematykę roli audiowizualnych środków przekazu w komunikacji literackiej. Współczesny program z metodyki nauczania literatury musi uwzględniać ten właśnie — kulturowy aspekt wspomnianego zagadnienia, stanowi on bowiem o specyfice przedmiotu i nie może być realizowany wyłącznie na gruncie dydaktyki ogólnej. Akcentując w konstrukcji programu związki metodyki nauczania literatury z wymienionymi przedmiotami, należy również postulować takie formułowanie poszczególnych haseł programowych, by wskazywać na konieczność wykorzystywania wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i kulturoznawczej przy ich realizacji.

W związku z konstrukcją programu narzucają się uwadze szczególnie dwa zespoły zagadnień związanych: 1. z precyzowaniem celów programowych, 2. z określeniem stosunku programu metodyki do programów szkolnych. Zgodnie z przyjętą koncepcją przedmiotu założone cele programu winny uwzględniać zarówno sformułowania dotyczące zakresu wiedzy i umiejętności służących zaspokajaniu potrzeb praktycznych, jak i możliwości podejmowania pracy naukowej. Tak więc, ze względu na powszechnie sygnalizowane potrzeby, obok dotychczas formułowanych celów warto by zaakcentować w pierwszej dziedzinie: wyrabianie na-

[15] Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego.* Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 12. *Historia i teoria nauczania języka polskiego.* Kraków 1961; J. Koblewska, *Bohater filmowy w opinii młodzieży szkolnej.* Polonistyka 1970, nr 1; J. Kubin, *Radio i wychowanie.* Warszawa 1964, rozdz. VI s. 113—165; J. Polakowski, *O efektywności radia w nauczaniu literatury.* Chowanna 1972.

wyków samokontroli (z odpowiednią wiedzą niezbędną do realizacji tego zadania), przygotowanie do pracy instruktażowej (np. umiejętność recenzowania lekcji) i samokształceniowej; w drugiej: poznanie podstawowych metod i technik badawczych, umożliwiających podejmowanie zarówno odrębnych prac naukowych, jak i prowadzenie prac diagnostycznych i eksperymentatorskich, mogących mieć duże znaczenie w rozwiązywaniu bieżących trudności metodycznych.

Biorąc pod uwagę stosunek programu metodyki nauczania literatury do programów szkolnych, należałoby postulować dwojakiego rodzaju rozwiązania. Pierwsze polega na takich sformułowaniach programowych, które dotyczą ogólnych prawidłowości procesów nauczania literatury funkconujących niezależnie od konkretnego programu szkolnego i obejmują przygotowanie do korzystania z wszelkich programów na zasadzie rozumienia naukowych podstaw formułowania celów nauczania i wychowania, doboru treści i zasad konstrukcji haseł programowych. Drugie nawiązuje do aktualnie obowiązujących programów analizowanych na tle rozwoju historycznego i przemian koncepcji nauczania przedmiotu oraz aktualnych tendencji w pedagogice.

Przy konstruowaniu haseł programowych w zaproponowanej koncepcji przedmiotu należałoby dokonać wyraźnego przesunięcia akcentów dominujących tak, by uwagę prowadzących zajęcia (szczególnie ćwiczenia) skupić na:

— sposobach stwarzania przez nauczyciela odpowiedniej bazy motywacyjnej w związku z przygotowaniem ucznia do odbioru dzieła literackiego,
— procesach uczenia się ucznia, jego czynnościach intelektualnych, operacjach myślowych,
— uwzględnianiu w działaniach dydaktyczno-wychowawczych nowych sytuacji w komunikacji literackiej (wielokanałowość przekazu, specyficzne konteksty kulturowe odbioru dzieła literackiego).

Oczywiście sformułowanie haseł programowych w myśl powyższych postulatów pociąga za sobą konieczność jednoczesnego podjęcia zespołowych badań odbioru dzieła literackiego, ukierunkowanych potrzebami dydaktyki, a przynajmniej wstępnego oparcia się na badaniach czytelniczych, psychologicznych, socjologii literatury i socjologii kultury, oraz wykorzystania tych prac metodycznych, które wykazują silne zaplecze naukowe. Dotyczy to szczególnie programu wykładów, które winny próbować ujęcia problematyki nauczania literatury jako wiedzy logicznie spójnej, ukazującej związki i zależności funkcjonalne różnych elementów wchodzących w jej zakres. Nie próbując dawać szczegółowego projektu tak pomyślanego programu (nie jest to celem pracy), pra-

gnąłbym na zasadzie egzemplifikacji zaproponować sformułowanie kilku rozdziałów tego programu, próbujące odzwierciedlić podstawowe założenia przedstawionej koncepcji przedmiotu:

1. Dydaktyka szczegółowa w systemie nauk pedagogicznych, stosunek dydaktyki szczegółowej do ogólnej.

2. Naukowe podstawy metodyki nauczania literatury, jej związki z literaturoznawstwem oraz innymi naukami pełniącymi rolę pomocniczą.

3. Poglądy na temat celów nauczania literatury, doboru treści programowych na tle różnych kierunków w pedagogice XX wieku i metodologii badań literackich.

4. Przygotowanie ucznia do odbioru dzieła literackiego na tle badań procesów recepcji literatury.

5. Problemy dydaktyczne związane z oddziaływaniem współczesnego środowiska kulturowego.

Dość powszechnie wyraża się przekonanie o konieczności jak najdalej idących powiązań programu ćwiczeń z wykładami. Chodzi w tym postulacie przede wszystkim o zapewnienie naukowego oparcia dla formułowanych w toku ćwiczeń dyrektyw dydaktycznych, prowadzonych analiz lekcji i związanych z nimi dyskusji.

Akcentując konieczność i sens ścisłych powiązań ćwiczeń z wykładami, należy również podkreślić ich odrębność za względu na cele kształcenia i rolę w przygotowaniu metodycznym polonisty. Precyzyjne sformułowanie tych celów wydaje się niezwykle ważnym elementem postulowanego programu i wiąże się z organizacją ćwiczeń. Rozpadają się one pod względem organizacyjnym na trzy grupy zajęć dość różnych w sposobie realizacji. Odmienność ta uwarunkowana jest właśnie przede wszystkim różnorodnością stawianych przed tymi zajęciami celów. Chodzi tu mianowicie o ćwiczenia:

1. audytoryjne, które winny dać ogólne podstawy dydaktyczne przedmiotu w węzłowych problemach, umożliwiające samodzielne prowadzenie zajęć i rzeczową analizę zajęć hospitowanych,

2. ćwiczenia odbywane w ramach śródrocznej praktyki pedagogicznej, prowadzone w oparciu o lekcje hospitowane i próbne studentów, które winny dać okazję do omawiania wybranych zagadnień szczegółowych związanych z różnym rodzajem materiałów wymagających szczegółowej konkretyzacji dydaktycznej (np. epoka, biografia pisarza, różne rodzaje i gatunki literackie, synteza literacka, zagadnienia współczesnej kultury itd.),

3. ćwiczenia po odbyciu ostatniej praktyki, które winny zawierać sformułowania dające pewną swobodę w doborze tematów w zależności

od stwierdzonych potrzeb przy uwzględnieniu najnowszych zdobyczy naukowych. W ramach tej grupy ćwiczeń istnieje także możliwość ujęć monograficznych uwzględniających specjalizację pracowników zakładów metodyki w powiązaniu z zainteresowaniami studentów.

Ponieważ fundamentalne w tym układzie są ćwiczenia audytoryjne, nimi się właśnie posłużę, pragnąc dać przykłady zarówno powierzanych im funkcji w przygotowaniu metodycznym nauczyciela, jak i sposobu formułowania haseł programowych. Tak więc ćwiczenia audytoryjne winny ukazać: 1. jak poszczególne problemy metodyczne przedstawione w wykładzie rozwiązywane być mogą w związku z konkretnymi sytuacjami dydaktycznymi, 2. szczególnie winny wyrabiać umiejętność odczytywania programów szkolnych i posługiwania się podręcznikami, wyrabiać kryteria ich wartościowania na tle wiedzy teoretyczno- i historycznoliterackiej oraz teorii pedagogicznych, 3. ważnym celem ćwiczeń jest zdobywanie umiejętności obserwacji procesu lekcyjnego (im student umie więcej dostrzegać i rozumie funkcjonalność określonych poczynań dydaktycznych, tym lepiej potrafi sam przygotować się do lekcji i analizować zajęcia hospitowane), 4. w ostatecznym efekcie ćwiczenia audytoryjne winny dać umiejętność przygotowania się do lekcji przy wykorzystaniu wiedzy teoretyczno- i historycznoliterackiej oraz zdobytych wiadomości z metodyki przedmiotu.

Każdemu z wymienionych celów odpowiadają określone hasła programowe wyznaczające podstawowe kierunki działań prowadzące do ich realizacji. Tak więc przykładowo dla tej części ćwiczeń audytoryjnych, która prowadzić ma do zdobycia umiejętności obserwowania procesu lekcyjnego, można zaproponować następujące sformułowania programowe:

— funkcja programu w procesie lekcyjnym,
— rola motywacji w procesie lekcyjnym na tle różnych zadań dydaktycznych związanych z materiałem nauczania i rozwojem psychicznym ucznia,
— obserwacja procesów uczenia się ucznia w toku lekcji na tle konkretnych materiałów literackich i rozwoju psychicznego,
— kierowanie uczeniem się ucznia na tle współczesnych teorii uczenia się i procesów odbioru dzieła literackiego przez młodzież,
— procesy wychowania w strukturze lekcji literackich,
— funkcje środków pomocniczych przy rozwiązywaniu typowych problemów dydaktycznych na lekcjach języka polskiego,
— funkcja oceny pracy ucznia w procesie lekcyjnym.

W zakończeniu pragnę podkreślić, że przedstawione propozycje podstawowych założeń programu metodyki nauczania literatury nie zakładają konieczności tworzenia jednolitego, ogólnie obowiązującego progra-

mu na wzór programów szkoły średniej. Wprost przeciwnie, wydaje się, że pewne dominujące kierunki prac badawczych zakładów metodyki winny znaleźć odzwierciedlenie bezpośrednio w pracy ze studentami, którzy wnieść mogą bardzo wiele do tych badań. Natomiast koniecznością wydaje się ujednolicenie koncepcji przedmiotu i intensyfikacja badań służących bezpośrednio instytucjom kształtującym kulturę literacką młodzieży. W intencji autora szkic ten temu właśnie celowi pragnie służyć.

# THE BASIC ASSUMPTIONS OF THE PROGRAM OF LITERATURE DIDACTICS AS A SUBJECT OF STUDIES IN HIGH SCHOOLS

* JAN POLAKOWSKI

Summary

This paper frames the fundamental assumptions of the program of literature didactics, based on actual situations existing in modern culture with special reference to its literary communication. Modern didactic trends are considered, which fix the attention on the pupil his way of learning, and motivations of the teacher's activities. Because of the various conceptions, of that subject, the author shetches such a conception assuming the neccesity of research in the mechanisms of the literary work reception as the base of the scientific description of every „receptional strategy". In the detailed suggestions of the program regarding such a comprehension of literature didactics there have been taken into consideration all the connections with other branches of studies, the attitude towards school programs and the vast display of aims faced by that subject. Special attention has been fixed on the construction rules of the lecture program, considering also the functional dependences of various elements which this program consists of. At the same time there has been determined the connection between the lectures and classes, as well as the didactic consequences which may result from it. Appreciating the special role of the classes, the author formulates the basic aims connected with that form of activity. He proposes some organizational variants and presents the examples of the formulation of the program ideas which show the generally accepted assumptions.

Transbted by Elżbieta Margul