

Dydaktyka literatury wobec nowych zadań szkoły

* WOJCIECH PASTERIAK

WSP Zielona Góra

Ogólnonarodowe dzieło reformy szkolnictwa w naszym kraju wchodzi w decydującą fazę. Przed dydaktykami szczegółowymi, a wśród nich dydaktyką literatury, stoją doniosłe teoretyczne i praktyczne zadania. Wynikają one nie tylko z historycznej decyzji sejmowej z dnia 13 października 1973 r. i ważnych dokumentów partyjnych i rządowych, wytyczających kierunki rozwoju oświaty, lecz także z tych wszystkich przemian, tendencji i perspektyw, jakie przynosi i ukazuje bieżące życie. Coraz bardziej powszechny staje się pogląd, że w dobie rewolucji naukowo-technicznej konieczny jest **jakościowy** skok także w dziedzinie teorii i praktyki kształcenia i wychowania. Program ulepszania, modyfikowania czy uzupełniania tylko dorobku przeszłości — niewątpliwie cenny — wydaje się jednak niewystarczający. Potrzebne są nowe rozwiązania, takie innowacje oświatowe, które zapewnią dobry start naszego społeczeństwa w przyszłość dwudziestego pierwszego wieku.

Głęboko i trafnie kwestię tę ujmuje B. Suchodolski. „Wychowanie dla potrzeb rozwoju społecznego w dobie rewolucji naukowo-technicznej — pisze — w dobie koniecznego przyspieszenia postępu gospodarczego i osiągania jego jakościowo nowych szczebli, w dobie rozwoju demokratyzacji życia i uczestnictwa kulturalnego, nie może być prostym „powiększaniem” dotychczasowych modeli i schematów wychowawczych, lecz musi w wielu zakresach uzyskiwać właśnie postać nową. Przeobrażeń wymagają struktury organizacyjne i instytucjonalne, treść i metody kształcenia, formy udziału młodzieży w wychowaniu i samowychowaniu, zakres udziału pozaszkolnych instytucji oraz samego życia w dziele wychowania. Zakres tych koniecznych innowacji obejmuje zarówno kształcenie młodzieży, jak i nieustające kształcenie dorosłych — jest znacznie większy niż się na pozór wydaje”¹.

Dydaktyka literatury umacnia się metodologicznie i poszerza problematykę badawczą wychodząc naprzeciw nowym zadaniom szkoły. Podobnie jak nauki pedagogiczne, dydaktyka ogólna przechodzi okres rewolucji

¹ B. Suchodolski, *Oświata i człowiek przyszłości*. Warszawa 1974, s. 10.

metodologicznej, polegającej na przekształcaniu się dydaktyki spekulatywno-opisowej w dydaktykę empiryczno-teoretyczną². Intensywny rozwój dydaktyki literatury stwarza realne nadzieje na naukowe zbadanie wielu istotnych zagadnień kształcenia polonistycznego, dotąd błędnie lub powierzchownie rozwiązywanych.

Pierwsze z nich dotyczy celów nauczania i uczenia się literatury. Postawmy pytanie, jak od strony teleologicznej można scharakteryzować ową „nową postać” kształcenia i wychowania, o której mówi B. Suchodolski? Co w szczególności powinno być **n a d r z ę d n y m** celem wszelkich manipulacji dydaktycznych i wychowawczych? Jak zorganizowana osobowość wychowanka stanowić powinna cel owych manipulacji, podejmowanych przez szkołę i całe społeczeństwo, nazywane trafnie wychowującym?

Współczesna psychologia coraz wyraźniej wskazuje, że rozwój człowieka nie odbywa się tylko „poprzez wzrost”, to jest — mówiąc inaczej — swoiste narastanie pewnych właściwości z góry danych, lecz również poprzez zmiany jakościowe, pojawianie się nowych cech osobowości. Procesy dydaktyczno-wychowawcze powinny mieć na celu taką organizację wewnętrzną człowieka, która stwarzałaby mu możliwości życia i działania w **określonych warunkach**. Stoimy na stanowisku, że „pytanie o **jakość człowieka** jest nieodłącznie związane z pytaniem o **jakość świata**, w którym człowiek żyje”³. To systemowe ujęcie — jak widzimy — złożonych problemów teleologii wychowania i kształcenia, widoczne w pracach wielu polskich pedagogów i dydaktyków, prowadzi do wysunięcia kategorii **jakości ludzkiego życia** jako owej nadrzędnej kategorii teleologicznej. „Jakość życia ludzkiego jest najwłaściwszą miarą zarówno jakości świata, jak i jakości człowieka” — stwierdza T. Tomaszewski, wnikliwie przedstawiając te zagadnienia⁴.

Rozwiązania teleologiczne opierające się na tym założeniu stanowią mogą dobry teoretyczny punkt wyjścia reformowania naszego systemu oświatowego. Słuszną bowiem strategią reform oświatowych — chociaż nie jedyną — jest strategia teleologiczna. Polega ona na poszukiwaniu takich rozwiązań, które pozwolą na optymalną realizację z góry przyjętych celów. Jednak niezbędna jest przy tym wnikliwa znajomość rzeczywistości szkolnej, faktów, możliwości i prawidłowości procesu nauczania i uczenia się.

Strategia teleologiczna pozostaje w stosunku podrzędności do strategii, którą nazywać można prakseologiczną. Stwierdzenie tej zależności wyda się oczywiste, jeśli przyjmiemy założenie nie mogące budzić dyskusji, że

² Por. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Wydanie trzecie. Warszawa 1976, s. 5.

³ T. Tomaszewski, *Rozwój wszechstronny i ukierunkowany*. Psychologia Wychowawcza 1976, nr 3, s. 299.

⁴ Tamże, s. 303.

wszelkie działania zmierzające do udoskonalenia oświaty i szkolnictwa powinny mieć znamiona dobrej roboty.

Jak strategia prakseologiczna powinna konkretyzować się na odcinku teorii i praktyki nauczania i uczenia się literatury? Odpowiedź na to pytanie, stanowiące zasadniczy przedmiot niniejszych rozważań, skoncentruje się wokół kilku zaledwie, ale istotnych — wydaje się — problemów.

Prakseologiczna strategia reformy oświatowej nakazuje dobre jej przygotowanie, oparte — rzecz jasna — na wystarczających podstawach naukowych. Olbrzymia rola preparacji w każdym skutecznym działaniu została dobrze uzasadniona⁵, ale nie zawsze jest doceniana.

Pierwszą grupę działań preparacyjnych, o jakich będziemy mówić, stanowią prace nad programem nauczania języka polskiego w szkole. W chwili opublikowania tego artykułu będą one zapewne w znacznym stopniu zaawansowane. Jednak niniejsza analiza i wynikające z niej propozycje mogą mieć nie tylko sens teoretyczny, lecz także praktyczny, przy oczywistym założeniu, że będą — przynajmniej w części — trafne. Proces bowiem doskonalenia programów nauczania nie tylko może, ale powinien być procesem ciągłym, odzwierciedlającym niejako rozwój nauki, a przynajmniej takich jej dziedzin, jak literaturoznawstwo, językoznawstwo, psychologia, estetyka, dydaktyka ogólna i dydaktyka literatury i języka polskiego.

Wracając do meritum sprawy wypada zaznaczyć, że program nauczania języka polskiego będzie tym lepszy, im trafniej zostaną sformułowane cele nauczania i uczenia się przedmiotu, a jednocześnie treści nauczania i uczenia się wyraźnie ustrukturalizowane i podporządkowane tym celom. Ogólnikowe sformułowania celów nauczania i uczenia się literatury w dotychczasowych programach nie sprzyjały ich realizacji, odznaczały się bowiem niskim stopniem operatywności, co niejednokrotnie stawało się przyczyną poważnych błędów metodycznych⁶.

Konsekwencja w realizacji teleologicznej strategii konstrukcji programu nauczania literatury i języka polskiego w znacznym stopniu zdecydowanie o jego wartości i praktycznej użyteczności.

Z prakseologicznego punktu widzenia, jaki w rozważaniach tych został przyjęty, program nauczania jest pewnego rodzaju **planem działania** nauczyciela i uczniów. Toteż powinien posiadać wszystkie właściwości dobrego planu. Musi być przede wszystkim, o czym wyżej wspomniałem, **celowy**, a nadto — wymieńmy właściwości najistotniejsze:

⁵ Mam tutaj na myśli nie tylko uzasadnienia prakseologów, lecz także psychologów, socjologów, ekonomistów, estetyków i pedagogów.

⁶ Por. *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Rzeszów 1970.

- wykonalny,
- zgodny wewnętrznie,
- operatywny,
- giętki (musi umożliwiać zmianę działania nauczyciela w zależności od okoliczności tegoż działania),
- racjonalny, tzn. oparty na sprawdzonych wiadomościach,
- kompleksowy, obejmujący wszystkie **niezbędne** w realizacji celów treści,
- dostosowany do czasu pracy nauczyciela i uczniów,
- posiadający ograniczoną szczegółowość,
- długodystansowy,
- zgodny ze współczesnym stanem wiedzy literaturoznawczej i językoznawczej, a także ze współczesnymi teoriami pedagogicznymi, dydaktycznymi i psychologicznymi,
- zgodny z naukową teorią nauczania i uczenia się literatury.

Realizacja tych dyrektyw prakseologicznych wymaga zespołowego współdziałania specjalistów z różnych dziedzin wiedzy. Trzeba wszakże pamiętać, że problem konstrukcji programu nauczania i uczenia się literatury nie jest wyłącznie ani problemem literaturoznawczym, ani też wyłącznie **problemem dydaktycznym**, chociaż głównie wydaje się być tym ostatnim.

Podobnie rzecz ma się z konstrukcją podręczników dla nauczycieli i uczniów. Co najmniej współpraca historyka i dydaktyka literatury jest w tym względzie niezbędna. Analiza wielu podręczników dla uczniów wykazuje, że niektóre z nich albo w ogóle, albo w stopniu niedostatecznym uwzględniają dorobek współczesnej dydaktyki literatury, dydaktyki ogólnej, pedagogiki, teorii kultury, psychologii, estetyki, prakseologii, jak i osiągnięcia innych dyscyplin naukowych pozwalające usprawnić proces dydaktyczny. Trzeba stwierdzić jednoznacznie: opracowywanie podręczników — podobnie jak programu nauczania — jest **zadaniem interdyscyplinarnym**. Toteż konstrukcja podręcznika należy do najbardziej skomplikowanych prac **naukowych**, a przy tym wysoce twórczych.

Podręczniki stwarzać powinny, pełniąc dobrze funkcje informacyjne, badawcze, transformacyjne, kontrolno-oceniające i autokorektywne, dobre warunki do pracy samokształceniowej, ułatwiać i wdrażać do ustawicznego kształcenia się, a także sprzyjać realizacji programu pracy wychowawczej⁷.

⁷ Por. na ten temat uwagi i analizy W. Okonia, *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1970, Cz. Kupisiewicza, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1974, M. Maciaszka, *Podręcznik szkolny w świetle założeń programowych średniej szkoły ogólnokształcącej*. Warszawa 1976 (materiały powielone).

Muszą one ułatwić pracę nauczycielowi i uczniom, zwolnić ich od zbędnego wysiłku, uczyć metody pracy. Treści podręczników dla uczniów powinny być także — ale inaczej niż program nauczania — ustrukturyrowane. Natomiast podręczniki dla nauczycieli powinny składać się z dwu zasadniczych części: zarysu teorii nauczania i uczenia się literatury oraz opartych na tej teorii przykładów pracy nauczyciela i uczniów. Koncepcja podręcznika dla ucznia i nauczyciela wymaga wciąż dyskusji i badań.

Rozważania na temat konstrukcji programu nauczania i uczenia się literatury, a także podręczników, wykazują, jak wielką rolę w pracach tych spełnia (czy też powinna spełniać) naukowa teoria. Tworzenie naukowych teorii nauczania i uczenia się przedmiotu należy niewątpliwie do najważniejszych zadań, przed jakimi stoi współczesna dydaktyka literatury, nauka wychodząca dopiero ze stadium przednaukowego. Teorie pełnią istotne funkcje diagnostyczne, poznawcze, wyjaśniające, przewidywające i praktyczne. Pozwalają na precyzyjne ustalenie i rozpoznanie pewnych stanów rzeczy, dostarczają wiedzy, wyjaśniają, pozwalają przewidywać, a przede wszystkim sprawnie działać praktycznie.

Tylko tworzenie naukowych teorii może zapobiec przypadkowości i chaosowi, działaniom dowolnym i błędnie improwizowanym na różnych poziomach praktyki dydaktycznej, z jakimi często spotkać się możemy. Rozwój nauki nie może przebiegać bez rozwoju naukowych teorii.

Celem badania naukowego — pisze E. Nagel — „jest dostarczenie systematycznych i w odpowiedzialny sposób uzasadnionych wyjaśnień”⁸. Wyjaśnienia te, stanowiące w gruncie rzeczy odpowiedzi na pytanie „dlaczego”? nie są możliwe bez odwołania się do określonych teorii. Teoria jest wszakże nie tylko opisem zjawisk, lecz także instrumentem poznania, wyjaśniania i przewidywania, a więc także — jak wspomniałem — skutecznego działania. Wszak wszelka wiedza ludzka pochodzi — jak udowodnił to K. Marks — ze zmysłowego kontaktu ze światem przyrody i człowieka⁹. Nie oznacza to wcale, iż od teorii nauczania i uczenia się literatury należy oczekiwać gotowych recept, konkretnych wskazówek dostosowanych do poszczególnych sytuacji występujących w praktyce. Wszak trafność każdego rozwiązania praktycznego zależy od warunków i czasu działania, metody, umiejętności twórczej i sprawnej jednocześnie pracy dydaktycznej. Na tym w istocie polega codzienna twórcza działalność nauczyciela.

Uznając potrzebę tworzenia naukowych teorii nauczania i uczenia się literatury i wskazując na ich doniosłą rolę w **usprawnianiu** praktyki szkol-

⁸ E. Nagel, *Struktura nauki*. Warszawa 1970, s. 23.

⁹ Por. na ten temat T. M. Jaroszewski, *Rozważania o praktyce*. Warszawa 1974, s. 311 i nast.

nej, nie można pominąć istotnego problemu ich weryfikacji, problemu wokół którego narosło — gdy idzie o badania dydaktyczne, a także pedagogiczne — wiele zasadniczych nieporozumień. Ponieważ teorie naukowe mają charakter ogólny, „przeto nie może być mowy o ich sprawdzaniu poprzez bezpośrednie zestawienie ich treści z faktami doświadczalnymi. Nie są one bowiem równoważne klasom twierdzeń obserwacyjnych i nie dają się wyrazić w języku obserwacyjnym”¹⁰. Toteż sprawdzanie doświadczalne teorii ma charakter **pośredni** w tym znaczeniu, że z obserwowanymi stanami rzeczy porównuje się nie teorię, lecz wynikające z niej konsekwencje praktyczne.

Sprawdzanie teorii naukowej może przybierać postać pozytywną, wtedy mamy do czynienia z weryfikacją w węższym znaczeniu, albo też negatywną, którą nazywamy falsyfikacją. Gdy idzie o sprawdzanie teorii dydaktycznych, proces ten przebiegał zazwyczaj drogą weryfikacji. Weryfikacja takiej czy innej teorii oznaczała jednak niekiedy falsyfikację innej, konkurencyjnej. Dla praktyki szkolnej pozytywne rozstrzygnięcia są niewątpliwie cenniejsze, mają bowiem bezpośredni wpływ na modernizację procesu nauczania i uczenia się. Są one jednak metodologicznie trudne i nigdy nie dotyczą i nie mogą dotyczyć całej teorii jako takiej. Inaczej rzecz ma się z procesem falsyfikacji. Otóż metodologowie uzasadniają, że falsyfikować można całe teorie.

Teorie dydaktyczne usiłowano najczęściej sprawdzać eksperymentalnie. Na podstawie pewnego cyklu eksperymentów orzekano dość jednoznacznie o wartości czy efektywności określonej teorii. Tak między innymi postępowano — podajemy przykład — badając efektywność nauczania problemowego. Tymczasem nawet całe cykle eksperymentów nie przesądzają jeszcze o słuszności teorii. Wielkie to uproszczenie, gdy się sądzi, że „pojedynczy negatywny wynik doświadczalny może obalić tę czy inną teorię”, czy też się przyjmuje, iż zbiór takich wyników sam przez się może doprowadzić do takiego rezultatu”¹¹.

W naukach pedagogicznych mamy najczęściej do czynienia z częściową tylko weryfikacją, jak również z częściową falsyfikacją, a więc z tzw. konfirmacją i dyskonnfirmacją. Nieprzypadkowo poświęcamy wiele uwagi procedurze sprawdzania i uzasadniania teorii i praw naukowych z zakresu dydaktyki literatury. Jest to bowiem centralne zagadnienie dla metodologii każdej dyscypliny naukowej. Uzasadnianie odgrywa zasadniczą rolę w metodologii nauk¹², a przecież — jak dotąd — niemal w ogóle nie było przedmiotem badań dydaktyków literatury.

¹⁰ J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975, s. 93.

¹¹ Tamże, s. 206.

¹² Por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienie uzasadniania*, (W:) *Język i poznanie*. T. 2. Warszawa 1965, s. 374.

W zakresie metodologii badań naukowych dydaktyka literatury ma do odrobienia wiele zaległości. Niedostatek ten można wyjaśniać — między innymi — historycznie. Badania takie były niegdyś niemożliwe, wtedy mianowicie, gdy metodologię badań literaturoznawczych utożsamiano z metodologią badań dydaktyki literatury. Trzeba przyznać, że jeszcze obecnie stanowisko to nie zostało przewyciężone. Niektóre współczesne próby przewyciężenia dotychczasowych błędnych stanowisk metodologicznych, a głównie doktrynerstwa i wąskiego praktycyzmu budzą poważne zastrzeżenia. Chodzi tu przede wszystkim o postawę naiwnego empiryzmu, rozpowszechniającą się w ostatnich latach. Jest to swoista reakcja na niemal całkowity brak badań empirycznych z zakresu dydaktyki literatury w bliskiej jeszcze przeszłości.

Zdecydowanie błędna jest także inna tendencja, niedostatecznie wszakże wykrystalizowana, którą nazwać można metodologicznym indywidualizmem. Zgodnie z nią usiłuje się wyjaśniać procesy dydaktyczne, między innymi zagadnienia odbioru dzieła literackiego poprzez odwoływanie się do reakcji pojedynczych uczniów. W ten sposób trudno uchwycić najistotniejsze właściwości badanych zjawisk. Owocne badanie naukowe polega zazwyczaj na wcześniejszym uchwyceniu regularności najbardziej widocznych, by z kolei przejść do ich konkretyzacji, przy koniecznym uwzględnieniu marksistowskiej dialektyki abstrakcji i konkrety¹³.

Dydaktycy literatury poprzestają także niekiedy tylko na opisie interesujących ich zjawisk, rezygnując z ich wyjaśniania. Opis ten przybiera często postać szeroko rozpowszechnionych tzw. metodycznych analiz i interpretacji dzieła literackiego. Wszelkie badania z zakresu dydaktyki literatury utrudnione są znacznie poprzez brak jasno określonych pojęć i własnej terminologii metodologicznej. Postęp metodologiczny dydaktyki literatury jako dyscypliny naukowej jest w chwili obecnej szczególnie potrzebny. Modernizacja systemu oświatowego, konieczność rozstrzygnięcia wielu praktycznych problemów niewątpliwie wpłyną na jego zdecydowane przyspieszenie.

„Teoria i metoda materializmu dialektycznego i historycznego ma bezpośredni, decydujący wpływ na kształt i rozwój nauk społecznych i humanistycznych i nadaje im przez to zdolności uczestnictwa w programowaniu rozwoju społecznego i jego urzeczywistnienia”¹⁴. Materializm dialektyczny i historyczny stanowi także podstawę metodologicznego postępu dydaktyki literatury. Do interesującej nas dyscypliny naukowej przenikają, podobnie jak do literaturoznawstwa, tendencje fenomenologiczne,

¹³ Jest to — inaczej mówiąc — procedura idealizacji (zwana niekiedy modelowaniem lub abstrahowaniem) i konkretyzacji.

¹⁴ J. Topolski, *Stan i aktualne potrzeby w upowszechnianiu marksistowsko-leninowskiej metodologii nauk społecznych*. *Studia Filozoficzne* 1976, nr 7.

a zwłaszcza strukturalistyczne. Marksizm nie odgradza się od innych teorii, co więcej, postuluje ich wielość. Ale jednocześnie przyjmuje, że owa wielość teorii powinna być podporządkowana jednej ideologii.

Każde badanie naukowe przeprowadzane jest — przy mniejszym lub większym udziale świadomości badacza — na trzech poziomach łącznie: ontologicznym, metodologicznym i — niemniej ważnym — ideologicznym. Poziom ontologiczny oznacza całokształt wiedzy badacza. Określa on poziom metodologiczny. J. Topolski pisząc o tej prawidłowości podaje przykład w pełni przekonywający. Oto strukturalizm nie rozwinął metodologii wyjaśniania, gdyż „przestrzenie ontologiczne tego kierunku wyłączają relację warunkowania genetyczno-przyczynowego”. Bardzo wyraźne i ściśle związki istnieją również między metodologią a wartościowaniem¹⁵. Wyznawany przez badacza system wartości w sposób zasadniczy wpływa na wyniki badań.

Dydaktyka literatury znaleźć może cenne inspiracje w rozwijającej się i mającej znaczny dorobek ogólnej metodologii nauk. Sądzę, że ta możliwość nie została dotąd nawet w małym stopniu wykorzystana. Nie zostały także wykorzystane dostatecznie metodologiczne rozwiązania pedagogów i dydaktyków ogólnych, stojące bliżej omawianych tutaj zagadnień. Mam na myśli między innymi następujące prace: W. Okonia, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, H. Muszyńskiego, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, *Metodologia pedagogiki społecznej* pod red. R. Wroczyńskiego.

Ale w dydaktyce literatury zachodzą także zjawiska pozytywne. Nie izoluje się ona w swym głównym nurcie od osiągnięć współczesnej filozofii, psychologii, marksistowskiej metodologii nauki o literaturze, estetyki i innych nauk. Zaznaczają się coraz głębsze próby wykorzystania marksistowskiej metodologii, powstają ujęcia całościowe, systemowe, a jednocześnie ukazujące badane zjawiska dynamiczne. Tendencje te posiadają szereg mutacji, na przykład jedne z nich bardziej opierają się na osiągnięciach współczesnej psychologii, inne nawiązują wyraźniej do teorii komunikacji, jeszcze inne do osiągnięć współczesnej dydaktyki ogólnej i pedagogiki. Wszystkie razem zmierzają do stworzenia naukowych teorii nauczania i uczenia się literatury, a także wywodzących się z nich optymalnych dyrektyw dydaktycznych.

Nauczyciel polonista stanie wkrótce wobec nowych zadań. Jaka powinna być rola dydaktyki literatury w ich realizacji? Powyższe rozważania pozwalają udzielić częściowej odpowiedzi na to pytanie. Najogólniej ujmując zagadnienie, trzeba stwierdzić, że dydaktyka literatury powinna dostarczyć nauczycielom takie rozwiązania dydaktyczne, by mogli oni oprzeć swą pracę rzeczywiście na podstawach naukowych. Muszą więc

¹⁵ Por. L. Nowak, *U podstaw marksistowskiej aksjologii*. Warszawa 1974.

to być rozwiązania operatywne, przejrzyste i zorientowane na praktykę dyrektywy i modele postępowania dydaktycznego.

Dydaktyka literatury służy intensyfikacji poznawczego, kształcącego i wychowawczego oddziaływania literatury. Oddziaływanie to trudno przecenić. Język ojczysty był i będzie wielką wartością i siłą w edukacji Polaków, podstawowym czynnikiem jednoczącym kulturalnie naród, integrującym jego świadomość i wolę działania dla dobra Ojczyzny poprzez piękno i ekspresję mowy polskiej, znajdującej najwspanialszy wyraz w dziełach naszej literatury.

LITERARY DIDACTICS IN VIEW OF NEW SCHOOL PROBLEMS

* WOJCIECH PASTERNAK

S u m m a r y

The review presents the more important problems of literary didactics in context with educational reforms in Poland and with social transmutations caused by the technological revolution. Substantiating the need for qualitative changes in the theory and practice of teaching and learning literature, the author shows the necessity of accepting a practicable strategy in guiding those changes. From this point of view he broadly engages in problems representing the objective of teaching and learning literature, of preparing curricula and the structure of text-books for teachers and pupils.

According to the author a teaching program is a plan for action and ought to possess the following characteristics: practicability, inner concordance, operability, flexibility, rationality, complexity, limited circumstantiality, longdistantness and accord with the modern state of science concerning the theory of teaching and learning literature. Further the author discusses essential methodical questions of literary didactics as a science and largely engages in construction problems of a new theory of teaching and learning and its verification.

Translated by Jan Roenig