

# Wyznaczniki efektywności w strukturach teorii nauczania-uczenia się literatury

\* EDWARD BIŁOS  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Częstochowie

Problematyka efektywności jest jednym z podstawowych zagadnień dydaktyki literatury jako nauki praktycznej<sup>1</sup>. Od teorii, konstruowanych w tej dyscyplinie naukowej, wymaga się, aby wynikały z nich kryteria efektywności. W związku z tym wysuwamy tezę, że o efektywności decydują między innymi takie cechy, zaprojektowane w strukturach teorii nauczania—uczenia się literatury i określane wyznacznikami efektywności, dzięki którym, w przypadku stosowania wymienionych teorii, urzeczywistniane są w najwyższym stopniu społecznie wartościowe cele pozapoznawcze. Owymi wyznacznikami są, jak się wydaje: 1. podmiotowość, 2. istotność, 3. systemowość, 4. historyczność.

Twierdzenie nasze pragniemy uzasadnić wynikami analizy odpowiednio dobranych trzech różnych teorii nauczania—uczenia się literatury: teorii „rozbiór literackiego w szkole” Kazimierza Wóycickiego<sup>2</sup>, teorii szkolnej komunikacji literackiej<sup>3</sup> oraz teorii systemowego poznawania dzieła literackiego Wojciecha Pasterniaka<sup>4</sup>. Zakładamy jednocześnie, że podane wyżej koncepcje nauczania literatury zasługują rzeczywiście na miano „teorii”. Wobec tego w dalszych rozważaniach będziemy posługiwać się terminem „teoria nauczania—uczenia się literatury”. Rozpocznemy je od omówienia problemu podmiotowości jako wyznacznika efektywności teorii.

<sup>1</sup> Por. A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1962; W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury”. T. I. Zielona Góra 1976, ss. 7—20.

<sup>2</sup> Por. K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa 1921.

<sup>3</sup> Por. B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*. „Pamiętnik Literacki” LXVII: 1977, z. 3; *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*. Cz. I: *Literaturoznawstwo i metodyka*. Praca zbiorowa pod red. M. Ingłota. Wrocław 1977; W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Warszawa—Wrocław 1978; J. Polakowski, Z. Uryga, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik Literacki” LXIX: 1978, z. 4.

<sup>4</sup> Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974.

## 1. PODMIOTOWOŚĆ JAKO WYZNACZNIK KIERUNKU EFEKTYWNOŚCI

Podmiotowością nazywamy system cech kierunkowych, wynikający z regulacji związków między podejmowaniem pewnych działań przez jednostki ludzkie a treścią ich świadomości w procesie osiągania przez nie zamierzonych celów pozapoznawczych. Podstawową rolę w tej interpretacji pojęcia podmiotowości odgrywają, jak widać, preferencje idealnego podmiotu społecznego. Dążąc konsekwentnie do stanów rzeczy najbardziej zgodnych z jego preferencjami wybiera on najlepszy z możliwych kierunek efektywności działania. Zauważyć należy, iż podmiotowość jest konsekwencją czynności społecznie idealnego sprawcy działania<sup>5</sup>.

W odniesieniu do dydaktyki literatury można mówić o czterech typach społecznie idealnego sprawcy działania. O takim, który postulując pewne stany rzeczy wyraża równocześnie „zapotrzebowanie obiektywne praktyki społecznej danego typu, skierowane do praktyki naukowej, domagające się od niej teorii określonego rodzaju”<sup>6</sup>; o innym, podejmującym świadome i racjonalne<sup>7</sup> działanie teoriiotwórcze; również o takim, który projektuje i realizuje czynności wykonawcze i wreszcie o takim, który w zasadzie urzeczywistnia czynności wykonawcze. Osiągnięte przez nich cele (wyniki) wyrażałyby się więc w odpowiednich rodzajach podmiotowości: a) postulującej, b) teorioprojektotwórczej, c) empiryczno-projektotwórczej oraz d) empiryczno-wykonawczej. Pierwszy z rodzajów podmiotowości wiąże się z idealnym podmiotem społecznym, drugi — z idealnym twórcą teorii nauczania-uczenia się literatury, trzeci — z idealnym nauczycielem polonistą i czwarty z idealnym uczniem.

Dla przykładu założony idealizacyjnie nauczyciel polonista posiada m.in. gruntowną znajomość teorii nauczania literatury i maksymalnie poprawnie ją stosuje w pracy dydaktycznej. Oznacza to równocześnie, iż potrafi on zaprojektować i urzeczywistnić następujący ciąg modeli poznawania dzieła literackiego:

- a) ogólny model realny (np. systemowy model poznawania utworu literackiego lub „rozbiór literacki” K. Wóycickiego itp.),
- b) praktycznie skonkretyzowany model realny (np. zaprojektowane przez nauczyciela poznawanie według wybranego modelu wiersza L. Staffa *Wysokie drzewa*),
- c) formalnie urzeczywistniony model realny (poznany określony utwór

<sup>5</sup> L. Nowak, *U podstaw marksistowskiej aksjologii*. Warszawa 1974, s. 12; Z. Cackowski, *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*. Warszawa 1979, ss. 41–74.

<sup>6</sup> J. Kmita, *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa 1976, s. 122.

<sup>7</sup> J. Topolski, *Dyrektywa racjonalizowania działań ludzkich*. [W:] *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*. Poznań 1973, ss. 222–229; J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa 1971, ss. 145–146.

według pewnego modelu, który nie utrwał się w świadomości uczniów),

- d) merytorycznie urzeczywistniony model realny (poznany utwór wg wybranego modelu utrwał się, zakotwiczył się w osobowości uczniów).

Zaprezentowany ciąg modeli ukazuje dobitnie, jak zmniejsza się stopniowo różnica między wartością teoretyczną efektywności a jej wartością empiryczną, tj. wartością stwierdzoną w konkretnym doświadczeniu. Problem zgodności obu wartości wymagałby odrębnego omówienia. Jednakże przyjęty poziom ogólności niniejszego szkicu zmusił nas do pominięcia tego zagadnienia. Zatem zajmiemy się sposobami rozwiązania w strukturach teorii problemu podmiotowości jako wyznacznika efektywności.

Założona całościowo podmiotowość w strukturze teorii „rozbiur literackiego” K. Wóycickiego wyznacza główny kierunek jej efektywności w zakresie sposobów oragnizowania na wzór nauk przyrodniczych drobniagowych obserwacji przesadnie rozczłonkowanego utworu literackiego i pogłębiania dzięki temu przeżywania estetycznego. Świadomość twierdzeń teoretycznych zrelatywizowana została do pewnego strumienia aktualnie doznawanych, bardzo różnych, nie zawsze powiązanych logicznie treści, będących elementami zespołu doznań, nie zaś — systemu wiedzy podmiotu. Założenie o racjonalności nie jest redukwalne do przyjmowanych „w rozbiurze literackim” systemów funkcjonalnych psychologii jako racji twierdzeń optymalizacyjnych<sup>8</sup>.

Niezbyt racjonalny wybór kierunku efektywności odzwierciedlił się także w stopniu powiązania poszczególnych rodzajów podmiotowości. Wzajemnie mocno sprzężone zostały podmiotowości: postulująca, teorio-projektotwórcza i empiryczno-projektotwórcza, natomiast słabo — podmiotowość empiryczno-wykonawcza. Konsekwencją tego stało się zanegowanie kształcenia wrażliwości estetycznej metodą heurezy, pytań naprowadzających. Kryterium stopniowania trudności uznano za podstawowy zarzut przeciwko „rozbiurowi literackiemu”. Sam zresztą K. Wóycicki później przyznał, że „nasza analiza i nasza metoda [...] popadają w skrajność: albo są zbyt szczegółowe, albo zbyt powierzchowne”, a i nierzadko „w formie pytań nauczyciel dawał uczniom gotowe odpowiedzi”<sup>9</sup>. Sposób rozwiązania problemu podmiotowości przesądził najpierw metodologicznie (doktryny metodologiczne), a potem meryto-

<sup>8</sup> K. Zamiara, *Metodologiczne znaczenie sporu o status poznawczy teorii. Z problematyki związków między metodologią nauk a teorią poznania*. Warszawa 1974, ss. 229–230.

<sup>9</sup> K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury w szkole średniej*. [W:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25 i 26 kwietnia 1924 roku*. Lwów—Warszawa 1925, ss. 1—20.

rycznie (rzeczywisty proces dydaktyczny) o czasie aktualności teorii „rozbioru literackiego”.

Nieco wnikliwsza analiza teorii szkolnej komunikacji literackiej pozwala dostrzec pewne niezdecydowanie w rozwiązaniu problemu podmiotowości. W każdym razie należy go szukać w sieci ustopniowanych relacji nadawczo-odbiorczych trzech głównych uczestników procesu dydaktycznego. „Uczenie całościowego odbioru literatury — twierdzą zwolennicy tej teorii — to uwzględnienie wszystkich relacji, jakie zachodzą w dziele: między kodem i komunikatem, między nadawcą i odbiorcą”<sup>10</sup>. Twierdzenie to wskazuje na nie sprecyzowaną bliżej koncepcję filozoficzną człowieka. W takim przekonaniu utwierdza nas wyznaczenie utworowi literackiemu równorzędnej roli, co nauczycielowi i uczniowi, w procesie dydaktycznym. Trzeba bowiem pamiętać, że podmiot ludzki pełni rolę substratu dla aktów poznawczych, tj. pełni funkcję miejsca ośrodka, w którym te akty zachodzą<sup>11</sup>. Poza tym istotę człowieka można ujmować tylko przez relację: podmiot — świat. W stosunkach ucznia ze światem relacje kodu i komunikatu (dzieła literackiego i ucznia) odgrywają nie zawsze dominującą rolę.

Równorzędność roli nauczyciela, ucznia i dzieła literackiego w procesie dydaktycznym stanowi źródło wahań w jednoznacznym rozstrzygnięciu alternatywy: którym z dyrektyw przyznać prymat: literaturoznawczym czy pedagogicznym? Oprócz wieloznaczności rozstrzygnięcie alternatywy dopuszcza także możliwość wykluczenia jednego z jej członów.

Poza tym twierdzenia literaturoznawcze mogą być, co najwyżej, założeniami nieoptymalizacyjnymi twierdzeń optymalizacyjnych<sup>12</sup>.

Jest rzeczą także paradoksalną, że uprawianie nauki o literaturze pozostaje w ścisłym związku z filozofią. Nie tylko z teorią wiedzy, ale i filozofią podmiotu. Tymczasem w teorii szkolnej komunikacji literackiej problem podmiotu nie jest jasno postawiony i rozwiązany<sup>13</sup>.

U podstaw odrębnego, w stosunku do poprzednich, rozwiązania kwestii podmiotowości jako wyznacznika efektywności w strukturze teorii systemowego nauczania-uczenia się literatury legła idealizacyjna koncepcja filozofii nauki<sup>14</sup>, zgodnie z którą ustala się czynniki główne dla osiągnięcia projektowanych wartości, formułuje twierdzenia optymalizacyjne, wiąże je w teorię, a następnie instrumentalizuje w postaci modelu realnego. Wszystkie cztery rodzaje podmiotowości: postulująca, teorio-

<sup>10</sup> B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1979, s. 78.

<sup>11</sup> S. Rainko, *Rola podmiotu w poznaniu*. Warszawa 1971, s. 158.

<sup>12</sup> L. Nowak, *Zasady marksistowskiej filozofii nauki. Próba systematycznej rekonstrukcji*. Warszawa 1974, s. 241.

<sup>13</sup> Por. E. Feliksiak, *Przestrzeń otwartego sporu*. „Teksty” 1978, nr 3.

<sup>14</sup> Por. L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa 1977.

projektotwórcza, empiryczno-projektotwórcza oraz empiryczno-wykonawcza jako jej podsystemy wyznaczają główny kierunek efektywności w strukturze omawianej teorii nauczania literatury. Są one wzajemnie mocno ze sobą sprzężone.

Specyfikę ukierunkowanej podmiotowością efektywności określa wyznacznik istotności, który następnie rozważymy.

## 2. ISTOTNOŚĆ JAKO WYZNACZNIK SPECYFIKI EFEKTYWNOŚCI

Wstępnie warto zwrócić uwagę, iż pojęcie „istotności” wzbudza sporo kontrowersji<sup>15</sup>. Niezależnie od nich rozumiemy ją tu jako system powtarzalnych cech, które występują w związku z podejmowaniem działań dla osiągnięcia zamierzonych celów. W ten sposób istotność została zrelatywizowana do podmiotu, celu i stanu rzeczy. Jednocześnie wyodrębnia się to wszystko, co powtarza się stale w pewnych określonych warunkach, tj. to, co konieczne, i zarazem specyficzne. Zakres owej specyfiki może być szeroki albo też wąski w zależności od rodzaju podmiotowości, z którą wchodzi w określone związki.

Za powtarzalne, konieczne i specyficzne w strukturze teorii rozbioru literackiego należy uznać w gruncie rzeczy przeżywanie estetyczne związane z drobiazgowym rozczłonkowaniem utworu literackiego i obserwowaniem tego procesu w samym sobie. „Wszędzie bowiem w naukach przyrodniczych, matematycznych, humanistycznych — pisze K. Wóycicki — obserwacja osobista jest zasadą obowiązującą [...] wyniki analizy stają się uczuciami i sądami”<sup>16</sup>. Warto przy tym zauważyć, że postulowane przez Wóycickiego „rozbieranie” utworu musi być połączone z „obserwacją całym sobą i wchłanianiu znów całym sobą świata sztuki i niesztuki”. Jego teoria utożsamia wręcz obserwację z przeżyciem estetycznym. Stanowi ona przykład wyznaczenia w jej strukturze wąskiego zakresu specyfiki efektywności.

Zakres specyfiki efektywności w strukturze teorii szkolnej komunikacji literackiej zależy od „synchronizacji obydwu osi komunikacyjnych, czyli od prawidłowości wzajemnych relacji między składnikami dwustopniowego układu: akt komunikacji dydaktycznej (między nauczycielem a uczniem) uzależniony jest od struktury komunikacji literackiej zaprojektowanej w omawianym utworze”<sup>17</sup>. W istocie komunikacja dydaktyczna utożsamiona została z komunikacją literacką. Wbrew po-

<sup>15</sup> Por. E. Kałuszyńska, *O pojęciu istotności*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 5; W. Krajewski, *O indukcyjnizmie, istotności i innych sprawach spornych*, „Studia Filozoficzne” 1976, nr 6.

<sup>16</sup> K. Wóycicki, *op. cit.*, s. 12.

<sup>17</sup> B. Chrzastowska, *op. cit.*, s. 77.

zorom i w tym przypadku w strukturze teorii zaprojektowano stosunkowo wąski zakres specyfiki efektywności.

Z próbą wyznaczenia optymalnego zakresu specyfiki efektywności spotykamy się w teorii systemowego nauczania-uczenia się literatury. Zasadza się ona na konieczności respektowania systemowych powiązań czynności nauczyciela i uczniów we wszystkich fazach poznawania dzieła literackiego. Z tego można sądzić, iż w czynniku systemowości tkwią możliwości rozszerzenia zakresu efektywności teorii nauczania literatury.

### 3. SYSTEMOWOŚĆ JAKO WYZNACZNIK ZAKRESU EFEKTYWNOŚCI

Z jednej strony chodzi tu przede wszystkim o powiązania wewnętrzne podmiotowości, istotności i historyczności w ramach danej teorii nauczania literatury, z drugiej zaś o powiązania zewnętrzne wyznaczników efektywności z innymi teoriami różnych dyscyplin wiedzy naukowej.

Można wysunąć przypuszczenie, że powiązania wewnętrzne wyznaczników efektywności polegają na wzajemnych sprzężeniach parzystych, mocnych lub słabych: podmiotowości i istotności, podmiotowości i systemowości, podmiotowości i historyczności, istotności i systemowości, istotności i historyczności, systemowości i historyczności. Mają one ścisły związek z zasadą podmiotowego traktowania uczniów w procesie nauczania i uczenia się literatury. Znaczenie czynności bowiem polega nie tylko na samym osiągnięciu wyniku, ale także na zmianie sytuacji podmiotu, która powstaje na skutek uzyskania określonego rezultatu. Tak więc problematyka sprzężeń wewnętrznych wyznaczników efektywności oczekuje wnikliwszego potraktowania, z którego musimy zrezygnować z uwagi na charakter niniejszej wypowiedzi.

Teorie nie są konstrukcjami wzajemnie izolowanymi. Pomiedzy nimi zachodzą takie związki, że wielkości określane w jednych, stanowią determinanty w teoriach drugich. Sięgnijmy do przykładów.

Otóż teoria „rozbioru literackiego” nawiązuje w głównej mierze do psychologicznej poetyki R. Mullera-Freienfelsa. Punktem wyjścia i punktem dojścia tej poetyki jest psychologia twórczości i odbioru. Poetyka ta ujmuje dzieła sztuki jako zobiektywizowane obrazy, których zadaniem jest wywoływanie przeżycia estetycznego, wskazuje na czynniki psychologiczne, które powołują do życia utwory literackie. Nadrzędnymi jej pojęciami są pojęcia symbolu i stylu. Jedność stylowa utworu jest zagwarantowana jednością osobowości twórcy i odbiorcy<sup>18</sup>. F. Muller-

<sup>18</sup> M. R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974, ss. 25—28.

-Freienfels uznawał w badaniu sztuki pozycję obserwatora za bardziej właściwą niż osobiste zaangażowanie<sup>19</sup>.

K. Wóycicki podjął próbę ograniczenia wyłącznie psychologicznego stanowiska wobec dzieła sztuki, starając się wyróżnić na płaszczyźnie poetyki dwie grupy zagadnień badawczych: a) badanie stanów i procesów psychicznych oraz b) analizowanie dzieł sztuki. Stąd też wyodrębnił on poetykę psychologiczną i poetykę obiektywną. Pierwsza z nich miała dążyć do stworzenia charakterystyki napawania się estetycznego w procesie poznawania utworu literackiego, natomiast druga — do charakterystyki procesu twórczego, analizy jego faz od przeżycia, poprzez koncepcję twórczą i jej realizację. Teoria dzieła sztuki F. Mullera-Freienfelsa i teoria dydaktyczna Wóycickiego są więc wzajemnie mocno sprzężone.

Na analogicznej zasadzie metodologicznej, odmiennej jednak merytorycznie, skonstruowana jest teoria szkolnej komunikacji literackiej. Zgodnie z tą teorią całość dzieła literackiego jest nastawiona na odbiór. „Cokolwiek znaleźć by się miało poza odbiorem — stwierdza E. Balcerzan — znalazłoby się także — automatycznie — poza dziełem”<sup>20</sup>. Zatem „odbiorca wirtualny” jest kategorią całościową, istnieje w przebiegu linearnym tekstu i w jego relacjach międzypoziomowych. Każdy element utworu należy traktować jako swego rodzaju zadanie dla czytelnika. Kto ma przejąć te zadania w szkole, odbiorca-nauczyciel czy odbiorca-uczeń? — pyta B. Chrzastowska. Próbę wyjścia z impasu można podjąć — jak sądzi autorka — adaptując na potrzeby dydaktyki analizę pojęcia wirtualnego odbiorcy, dokonaną przez E. Balcerzana (czytelnik, wykonawca, badacz). Możliwość optymalizacji procesów odbiorczych upatruje się w rozwijaniu świadomości teoretycznoliterackiej uczniów i to w kontekście komunikacyjnej teorii dzieła literackiego<sup>21</sup>. Sprzężenie teorii szkolnej komunikacji literackiej i komunikacyjnej teorii dzieła literackiego polega głównie na przyporządkowaniu strategiom czytelniczym (czytelnik-uczeń, wykonawca-uczeń, badacz-uczeń) odpowiednich strategii dydaktycznych (przeżywanie, działanie, odkrywanie). Postępowanie dydaktyczne jest funkcją przyjętej metodologii badań literackich.

Stąd nieodparcie rodzi się problem: Jakie związki powinny łączyć teorię nauczania literatury z teoriami innych dyscyplin wiedzy naukowej, aby osiągać w miarę możliwości wysoki poziom rozwiązań optymalizacyjnych określonych zagadnień? Czy teoria nauczania literatury po-

<sup>19</sup> K. Wóycicki, *Historia literatury i poetyka*. [W:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*. Oprac. H. Markiewicz. T. I. Kraków 1960, ss. 240—244.

<sup>20</sup> E. Balcerzan, *Perspektywy „poetyki odbioru”*. [W:] *Problemy teorii literatury*. Seria 2. Wybór prac: H. Markiewicz. Wrocław 1976, s. 51.

<sup>21</sup> B. Chrzastowska, op. cit., s. 42.

winna być utożsamiana z teorią dzieła literackiego, czy też może powinien istnieć paralelizm dyrektyw metodologicznych literaturoznawczych i dydaktycznych? Jaką wreszcie teorię dzieła literackiego uznać trzeba za najbardziej odpowiednią z punktu widzenia konstrukcji teorii optymalizacyjnych w zakresie dydaktyki literatury?

Wydaje się, iż właściwy kierunek poszukiwań w tej mierze podejmuje W. Pasterniak. Zgodnie z przyjętymi przez siebie zasadami idealizacyjnej teorii nauki<sup>22</sup> ukazuje możliwości rozwiązań wymienionych wyżej problemów. Wśród tych problemów są takie, które dotyczą rodzajów stosunku teorii następnej do teorii poprzedniej, zmienności teorii naukowych, zasad metodologicznych oraz filozofii nauki. Wiążą się one bezpośrednio z historycznością jako wyznacznikiem weryfikacji kierunku efektywności. Zajmiemy się pokrótce tym zagadnieniem.

#### 4. HISTORYCZNOŚĆ JAKO WYZNACZNIK WERYFIKACJI KIERUNKU EFEKTYWNOŚCI W STRUKTURACH TEORII

Mówiąc o wyznaczniku historyczności mamy na uwadze warunki regularności przekształcania teorii naukowych w teorie następne lub też nowe, zmian w metodach konstruowania i osiągnięcia przez nie progu dojrzałości.

W związku z tym przyjmuje się cztery okresy rozwoju nauki, metod naukowych i filozofii nauki: 1. spekulatywny (przednaukowy), 2. empirystyczny (nauka niedojrzała), 3. empiryczno-idealizacyjny, 4. teoretyczno-idealizacyjny<sup>23</sup>.

Teoria „rozbioru literackiego” reprezentowałaby zatem empirystyczny okres rozwoju dydaktyki literatury. Odpowiadające temu okresowi doktryny pozytywistyczne przyjmują, że istotne jest to, co jest obserwowalne, że możliwa jest tylko wiedza o zjawiskach, wywodzona z doświadczenia.

Empiryczno-idealizacyjnemu okresowi rozwoju dydaktyki literatury odpowiadałaby w pewnym tylko zakresie teoria szkolnej komunikacji literackiej. Ustalanie twierdzeń optymalizacyjnych i jego konkretyzacji poprzedzone zostało badaniami empirycznymi (eksperymentem, analizami statystycznymi itp.). Celem badań było określenie prawidłowości komunikacji literackiej w szkole i na tej podstawie ustalenie optymalnych uwarunkowań edukacji oraz zależności między stosowanymi metodami interpretacji a świadomością literacką uczniów, zasobem języka pojęcio-

<sup>22</sup> Por. W. Pasterniak, *Przygotowanie od odbioru dzieła literackiego*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977.

<sup>23</sup> S. Magala, L. Nowak, *Problem historyczności poznania w idealizacyjnej koncepcji nauki*. [W:] *Odkrycie, abstrakcja, prawda, empiria, historia a idealizacja*. Praca zbiorowa pod red. A. Klawitera i L. Nowaka. Warszawa—Poznań 1979, PWN, ss. 210—225.



wego uczniów a umiejętnością samodzielnego odbioru tekstu. Obserwacji poddano w miarę wszystkie składniki interakcji dydaktycznej: sterującą odbiorem rolę dzieła literackiego, działanie nauczyciela i reakcje uczniów.

Teorię systemowego nauczania-uczenia się literatury można by usytuować na przełomie okresów empiryczno-idealizacyjnego i teoretyczno-idealizacyjnego. Podobnie jak w przypadku szkolnej komunikacji literackiej, sformułowanie twierdzeń optymalizacyjnych poprzedzone było badaniami empirycznymi. Ustalając czynniki istotne, pracowano zarówno na materiale empirycznym, jak i teoretycznym, na wynikach innych teorii optymalizacyjnych i nieoptymalizacyjnych.

Z poczynionych dotychczas uwag wynika, że wszelkie społeczne działania praktyczne odpowiadają na pewne zapotrzebowania obiektywne. Tak na przykład tzw. kurs historii literatury polskiej w szkole był konieczny w sytuacji długotrwałej niewoli narodowej. Dawał młodemu pokoleniu wiedzę o całokształcie kultury narodowej. Z chwilą odzyskania niepodległości zmieniły się zapotrzebowania obiektywne i odpowiadające im społeczne działania praktyczne. Odzyskanie niepodległości wzbudziło falę dyskusji nad wyborem właściwego kierunku efektywności w strukturach różnorodnych teorii nauczania literatury. Zmiany w sytuacji wolnego już narodu przyczyniły się do weryfikacji kierunku efektywności w koncepcjach nauczania interesującego nas przedmiotu. Tak zresztą było zarówno po pierwszej, jak i po drugiej wojnie światowej.

Obecny rozwój cywilizacyjny, wzmożone zapotrzebowanie na wynalazki techniczne i pomysły racjonalizatorskie, na inny kształt postawy humanistycznej współczesnego człowieka, odmienny rodzaj jego osobowości twórczej wyznaczają nowy kierunek efektywności dla struktur współczesnych teorii nauczania-uczenia się literatury. Poprawność wyboru kierunku efektywności zależy od właściwego rozwiązania problemu: jak należy pojmować czynności ucznia w procesie poznawania dzieła literackiego, dydaktycznie czy też literaturoznawczo? Dotychczasowe teorie nauczania literatury opowiadały się za tą drugą koncepcją. Wyjątek w tym zakresie stanowi teoria systemowego nauczania literatury, która reprezentuje w zasadzie dydaktyczny punkt widzenia na poznawanie lektury szkolnej. Wydaje się, iż dydaktyczne traktowanie czynności uczniów, nie zaś literaturoznawcze, w teoriach nauczania literatury zapewnia właściwy kierunek ich efektywności. Przemawiają za tym ważne argumenty, których tu nie będziemy rozpatrywać. W każdym razie wyrażamy przekonanie, że teoretyczno-idealizacyjny etap rozwoju dydaktyki literatury zależy od dydaktycznej orientacji poznawania lektury szkolnej.

## DETERMINANTS FOR EFFICIENCY IN THE STRUCTURE OF THE THEORY OF TEACHING AND LEARNING LITERATURE

\* EDWARD BIŁOS

### Summary

The theme of this article is the efficiency problem in the structure of the theory of teaching and learning literature. This efficiency depends among other on such attributes, planned in the theories of literary didactics and defined by efficiency determinants — thanks to which in the case of adoption of these theories socially worthwhile ends beyond the limits of perception are carried into effect to the highest degree — as subjectivity, essence, systematization and historicity, which the author handles by means of three suitably selected different theories of teaching literature: the theory of „literary partition in school” by Mr. K. Wóycicki, the theory of literary communication in school and the theory of systematic perception of a piece of literary work by Mr. W. Pasterniak. In the conclusion emerging from carried out considerations the author ascertains, that the correctness of the chosen direction of efficiency in constructed theories of teaching literature depends on the solution of the problem, how to grasp the pupil's activities: by way of a theory of literature or by way of didactics. The foreseen evolution of literary didactics finds support in the second of the mentioned ways.

*Translated by Jan Roenig*