

Podstawy metodologiczne dydaktyki literatury w ujęciu historycznym

URSZULA KRAUZE

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Opolu

Przyjmując rok wydania *Wskazówek do nauki języka polskiego* Franciszka Próchnickiego, tj. rok 1885, za początek wyodrębniania się refleksji metodycznoliterackiej w Polsce spośród innych dziedzin wiedzy, można mówić o bez mała wiekowym okresie jej rozwoju.

Ilościowe narastanie publikacji metodycznych poświadczają kilkusetstronicowe zestawy, jak *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego, 1918—1939*, pod redakcją W. Szyszkowskiego (Warszawa 1963) oraz jej drugi tom, obejmujący tytuły prac metodycznych z lat 1945—1969 (Warszawa 1974), jak i tom bibliografii rozumowanej W. Czerniewskiego, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1945* (Warszawa 1963).

Zawartość literackometodyczna znacznej części tego piśmiennictwa upoważnia do postawienia tezy o stosowaniu przez autorów odmiennych dyrektyw teoretycznych w rozwiązywaniu zadań dydaktycznych na materiale literackim.

Za kryterium jego podziału przyjmujemy stosunek autorskiej świadomości do rodzaju zakładanego związku między podstawami teoretycznymi dydaktyki literatury a takimi podstawami nauk o literaturze. Przy zastosowaniu tego kryterium prace metodycznoliterackie można sklasyfikować w zależności od miejsca na skali, której rozpiętość wyznacza rodzaj związku: tożsamości—wynikania—wykluczania, jaki metodyk zakłada, iż zachodzi między metodologią badań literaturoznawczych a metodologią badań dydaktycznych. Z tego punktu widzenia stwierdza się różny stopień konkretyzacji interdyscyplinarnego charakteru dydaktyki literatury. Przypisuje się jej niejednakową miarę „bliskości przygranicznej” w stosunku do jej pomocniczych systemów wiedzy. Istnieje zatem możliwość rozpatrywania stanowisk metodyków *implicite* plasujących dydaktykę literatury bądź w pobliżu wiedzy o literaturze, bądź w sąsiedztwie dydaktyki ogólnej i psychologii wychowawczej¹.

¹ Podobne stanowisko w ocenie współczesnych koncepcji metodycznych zajmuje J. Polakowski, *Dydaktyka literatury w perspektywie badań komunikacji literackiej*. [W:] *Dydaktyka literatury*. T. II. Zielona Góra 1977.

Z takiej perspektywy klasyfikacyjnej odnotowujemy uwarunkowane historycznie (i nadal aktualne) dwa zasadniczo odrębne stanowiska badawcze w sposobach rozumienia przedmiotu dydaktyki literatury i jej topologii teoretycznej. Jedno wywodzi się z postawy identyfikowania podstaw teoretycznych dydaktyki literatury z wiedzą literacką, sytuuje ją zatem w nurcie badań literaturoznawczych, wyprowadza jej przedmiot i zadania z określonych teorii dzieła literackiego. Drugie stanowisko uzasadnia przynależność dydaktyki literatury do nauk pedagogicznych, więc zasadniczo odmiennie definiuje jej status naukowy jako różny od statusu wiedzy literaturoznawczej. Źródła obu koncepcji, jak i dalszą ich charakterystykę prześledzimy w skrótowym rozwoju historycznym.

Pierwsze z wymienionych stanowisk, które dalej nazywam „literaturoznawczą koncepcją metodyczną”, znajduje podbudowę w historycznie ukształtowanym pojęciu filologii jako najstarszej nauki humanistycznej, zajmującej się wytworami językowymi. Wraz z przemianami w charakterze i zakresie filologii, która już w starożytności cieszyła się mianem nauki, precyzowały się przez wieki jej specyficzne czynności badawcze, skierowane na teksty; w zależności od przyjętych koncepcji przedmiotu badań formowały nauki filologiczne własną metodologię, wiążąc ją z takimi dziedzinami wiedzy jak historia idei, socjologia, psychologia, lingwistyka i wypracowując szczegółowe metody i techniki analityczne. Zatem, chociaż od swego zarania nauki filologiczne wypracowały własne metody badania dzieł, nowoczesnie pojęta nauka o literaturze wykryła swoje podstawy teoretyczne w ciągu XIX w. z dorobku badań filologicznych, poetyki, retoryki, krytyki literackiej, zaś status naukowy uzyskała za sprawą pozytywizmu. Problemy metodologii badań literackich pozostawały zawsze w istotnych związkach z przemianami w treściach nauczania językowo-literackiego.

Drugie stanowisko, określone jako „koncepcja dydaktyki czynnościowej” znajduje swoje uzasadnienie historyczne w rozwijającej się równolegle w czasie, ale w zupełnej prawie izolacji od dyscyplin literaturoznawczych, myśli dydaktycznej. W wyniku rzutowania w przeszłość nowoczesnych kryteriów pedagogiczny proces włączania dorastających pokoleń do zadań społecznych jawi się dziś w postaci linii rozwojowej, przebiegającej od spekulacji i opisu rzeczywistości pedagogicznej, do empirii i teorii dydaktycznej.

Za charakterystyczne stadia narastania świadomości podstaw teoretycznych procesu wychowania przyjmujemy:

1. stadium pedagogiki spekulatywnej, trwającej od starożytności do czasów Komeńskiego, tj. do połowy XVI w.,

2. stadium dydaktyki opisowej, zapoczątkowane przez *Wielką dydaktykę* Komeńskiego i utrwalające pogląd o dydaktyce jako sztuce nauczania,
3. stadium pedagogiki naukowej, otwarte przez Herbarta, kontynuowane następnie przez idee „szkoły aktywnej” w opozycji do dydaktyki „stopni formalnych”, oraz podejmowane przez naukę w zmienionych warunkach ideowo-politycznych po II wojnie światowej. Stadium to jest otwarte ku dalszemu rozwojowi i choć zawiera w sobie skrajnie różne jakościowo zjawiska teoretyczne, rozpoznane jest przez nas jako konieczna faza kolejnego przybliżania teorii do zmieniającej się rzeczywistości historycznej.

Kryteria światopoglądowe, metodologiczne i prakseologiczne, zastosowane do oceny dorobku naukowego dydaktyki ostatniego stulecia, pozwalają zatem wyróżnić w tym stadium naukowym trzy fazy: Herbartowską dydaktykę pamięci, Deweyowską dydaktykę działania i współczesną dydaktykę wielostronnego kształcenia.

Spostrzegane dziś antynomie stanowisk w pojmowaniu statusu naukowego dydaktyki literatury uwarunkowane zostały specyficzną sytuacją rozwojową nauk w drugiej połowie XIX w. Na specyfikę tej sytuacji złożyły się: z jednej strony tradycje spekulatywno-opisowe charakteru pedagogiki, pozbawionej własnej metodologii, z drugiej strony prężny rozwój wiedzy o literaturze, mającej oparcie w pozytywistycznej metodologii badań humanistycznych. Istotnym trzecim składnikiem tak ukształtowanego zaplecza teoretycznego była aktualna w drugiej połowie XIX w. praktyka nauczania literackiego, spadkobierczyni wielowiekowej tradycji szkolnej.

Od starożytności po wiek XX nosicielem wiedzy był w szkole nauczyciel-wykładowca. Jego dominująca w nauczaniu rola — z czasem dzielona z autorem podręcznika — doprowadziła do wykształcenia najstarszych sposobów nauczania, tj. do metody typolektoralnego czytania, wykładu, pogadanki katechetycznej.

Choć z biegiem przemian historycznych zmieniały się cele i treści nauczania, trwały przez lata metody podające i pamięciowe sposoby kontroli. Jak wiadomo, jeszcze na początku XIX w. w Liceum Krzemienieckim stosowano je rygorystycznie. Wykładał podręcznik i dyktował go swoim uczniom Adam Mickiewicz, co poświadczają zachowane seksterny kowieńskie Gedymina. O nich historyk metodyki napisze: „[...] nie trudno zauważyć, że notatki z wykładów o literaturze polskiej są niemalże dosłownym wyciągiem z dzieł Bentkowskiego. Młody nauczyciel kowieński opuszczał tylko niektóre ustępy, dodawał jakieś słowo wyjaś-

niające, zmieniał wyrażenia, skracał zdania lub poprawiał język, ale zachowywał w zasadzie porządek układu Bentkowskiego”².

Zatem nie zmieniały się tradycyjne metody nauczania, choć do szkół dotarły nowe już treści — historia literatury zamiast dawnej nauki poetyki i retoryki.

Bo też w tym okresie, w wyniku działalności naukowej profesorów literatury L. Osińskiego, T. Bentkowskiego, K. Brodzińskiego — wykształciło się nowe stadium rozwoju nauki o literaturze, zapoczątkowujące stopniowe przejście nauki szkolnej spod rygorów klasycznej wymowy na romantyczny jeszcze kurs historii literatury, stanowiący podstawy naukowe dla późniejszych syntez historycznoliterackich. Tak jak panująca od czasów Odrodzenia filologiczna metoda komentowania dzieł aktywizowała myślowo wyłącznie nauczyciela, tak czyniła to nadal historia literatury. Problem, który przez cały XIX w. budził przede wszystkim refleksję metodyczną, odnosił się do zakresu treści nauczania, czy stanowiła je retoryka, poetyka, czy też historia literatury, nigdy zaś do metod nauczania. Pojęcie „metoda”, wykształcone przez filologię i obrosłe tradycją badań nad dziełem piśmienniczym, w znanych mi pracach metodycznych tego okresu odnosi się zawsze tylko do warsztatu filologa, nie zaś pedagoga i znaczy sposób komentowania, rozbioru, analizy literackiej. Na ten temat piszę obszernie w innej pracy³.

Metody badawcze bez większych zmian przenoszono z pracowni literaturoznawcy do szkoły, bądź to za pośrednictwem nauczyciela referującego wiedzę uniwersytecką, bądź podręcznika, jaki z reguły zawierał całość dorobku wiedzy literaturoznawczej, i którą nauczyciel w partiach podawał uczniom i egzekwował stopień jej opanowania. Tok rozumowania stosowany w szkole bywał też zawsze dedukcyjny.

Stopniowo w ciągu stulecia dokonywały się w interesujących nas dziedzinach — literaturze i pedagogice — znamienne przekształcenia. Prawie równoległe w czasie, choć niezależnie rozwijały się procesy: na gruncie badań o literaturze precyzowały się nowe poglądy na istotę literatury, upowszechniała się pozytywistyczna metodologia badań, wyodrębniała się historia literatury. Również myśl pedagogiczna osiągnęła stadium naukowe w postaci Herbartowskiej teorii nauczania, którą twórca nazywał „naukowym systemem pedagogiki”.

Ważną rolę dyrektyw dydaktycznych odgrywały w nim trzy grupy środków: kierowanie uczniem, karność, organizacja nauki wg stopni formalnych jasności, kojarzenia, systemu i metody.

² L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*. Warszawa 1976, s. 44.

³ U. Krauze, *O pojęciu metody w badaniach literackich i pedagogicznych*. [W:] *Dydaktyka literatury*. T. III. Zielona Góra 1979.

Przez kierowanie nauczaniem wychowującym rozumiał Herbart zadania nauczyciela polegające na stwarzaniu uczniom stałej okazji do pracy, do skupiania uwagi, do zatrudnienia ich umysłu jako narzędzia tworzenia kojarzeń prowadzących do bogacenia mas apercepcyjnych. Zadania te mogły się realizować tylko w atmosferze karności i posłuszeństwa, ścisłego wypełniania poleceń i całkowitego podporządkowania się nakazom, bowiem tylko nauczyciel znał cel zamierzeń wychowawczych, jak i drogę do celu prowadzącą.

Drogą tą była nauka, zasadzająca się na możliwie szerokim i trwałym opanowaniu pamięciowym treści podawanej wiedzy, mającej stanowić pełne przygotowanie ucznia do życia. Stojąc na stanowisku formalizmu dydaktycznego podporządkował Herbart tej teorii wykształcenia również organizację nauczania. Ważną rolę w przebiegu nauki przypisywał racjonalnemu rozłożeniu treści nauczania według wybranego porządku, określeniu kolejności materiału, jego części oraz podporządkowanego im toku od etapu zgłębiania, gdy wyobrażenia wydziela się jasno i wyraźnie spośród innych, do etapu ogarniania, w którym wyodrębnione wyobrażenie włączone zostaje w większą całość skojarzeniową.

Przywołane tu na prawach sygnału teorie dydaktyczne herbartystów, jak i rozwój pozytywistycznej metodologii badań literackich, zaadaptowane przez systemy szkolne w poszczególnych zaborach, zdominowały trwale na dłuższy okres czasu rzeczywistość szkolną i spowodowały określone skutki zarówno dla praktyki oświatowej, jak i dalszego rozwoju teorii nauczania literatury. Uwarunkowały zarówno określone koncepcje doboru treści kształcenia literackiego, jak i metody ich nauczania oraz poglądy na istotę i zadania metodyki literatury. Rozpatrzmy je w wzajemnych związkach.

Pod koniec wieku w szkołach polskich dwóch głównie państw zaborczych zmieniał się stopniowo, acz wyraźnie, materiałowy profil kształcenia polonistycznego z teoretycznego na historyczny. Miejsce dawnej poetyki i retoryki zajmowała historia literatury, metoda filologicznego komentarza dzieła ustępowała metodzie genetycznego wyjaśniania. Ponieważ historia literatury jako nauka i jej metodologia były w stadium status nascendi, strona merytoryczna nauki, a nie dydaktyczno-czynnościowa, stała w centrum uwagi ówczesnych pedagogów. Konieczność przestawiania się z metody filologicznej na nową metodologię badań genetycznych zarówno autorów instrukcji, programów, podręczników, jak i samych nauczycieli zbiegła się w czasie z podporządkowywaniem toku nauki zasadom dydaktyki Herbartowskiej.

Zaabsorbowanie sprawami nowego widzenia i badania zjawisk literackich w latach osiemdziesiątych było tak wielkie, że przesłoniło zupełnie sprawę metod nauczania. Pojęcie metody (również w znaczeniu metody

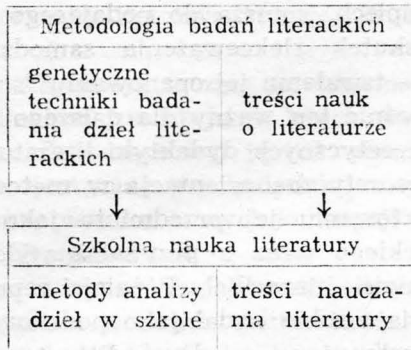
nauczania) ograniczyło się wyłącznie do metody badania dzieł, nie zaś do metody ich przekazu. Mówiło się zatem o metodzie historycznoliterackiej, w istocie będącej metodologią badań literaturoznawczych, również w odniesieniu do metody nauczania. Ponieważ wiadomości historycznoliterackie jako informacje o epokach, autorach i ich dziełach podawane były wyłącznie metodą wykładu, przyjęło się nazywać przy pomocy jednego terminu dwa bardzo różne zabiegi, jakimi są działania badawcze na tekście oraz działania wychowawcze, skierowane na osobowość wychowanka poprzez jego badanie utworu literackiego.

Zaistniała fuzja znaczeniowa w pojęciu metody historycznoliterackiej mieści w sobie zatem różne określenia: 1. takiego układu materiału literackiego, który w porządku chronologicznym wyjaśnia — skrótno mówiąc — genetyczne związki między epoką, pisarzem i jego dziełem, a zatem trafnie nazywać się może historycznoliteracką koncepcją doboru treści nauczania oraz 2. podający sposób przekazywania tej wiedzy, czy to w monologu nauczyciela, czy też w wykładzie podręcznikowym, pisany.

W warunkach bujnego rozwoju pozytywistycznych badań literackich nastąpiło też zjawisko ścisłego podporządkowania problematyki dydaktycznej metodologii literackiej, w aspekcie metodycznym sprowadzanej zazwyczaj do sposobu i zakresu badania dzieł. Ponieważ uwaga badaczy literatury przełomu XIX i XX w. skierowana była na wypracowanie naukowych podstaw historii literatury, te zaś konkretyzowały Herbartowską zasadę racjonalnego rozłożenia treści nauczania, prężne kierunki badań literackich zdominowały w naturalny sposób przedmiot dydaktycznoliterackiej refleksji tak dalece, że od jej początków (ale i znacznie później ciężenie tej tradycji było i jest silne) ograniczyły jej przedmiot do problematyki tego, czego uczyć, co z istniejącego dorobku nauki o literaturze wybrać, wg jakich kryteriów ilościowych, jakościowych i porządkowych wyznaczyć ten obszar wiedzy literackiej, który stać się winien udziałem człowieka wykształconego. Wobec powszechnego ugruntowania się dydaktyki pamięci, pytanie: jak uczyć, jakie stosować metody przekazywania tej wiedzy, nie budziło szerszej refleksji teoretycznej. Tradycja dydaktyki werbalnej i pamięciowej dostarczała w tym zakresie gotowych wzorów.

Do czasu podjęcia w początkach XX w. i rozpowszechnienia się w szerszym zakresie eksperymentalnych badań psychologicznych i rozwoju pragmatycznych idei pedagogicznych, w warunkach Polski rozbirowej końca XIX w. do uzyskania przez nią niepodległości, na proces nauczania i jego teorię większy wpływ wywierała więc wiedza literaturoznawcza niż ustalenia psychologii i dydaktyki. W wyniku takiej ówczesnej sytuacji utrwalił się silnie pogląd o bezpośrednim sprzężeniu

metodologii badań literackich z modelem szkolnej nauki literatury. Zależność taką można przedstawić następująco w odniesieniu do sytuacji z przełomu XIX i XX w.:



1. Bezpośrednia zależność modelu szkolnej nauki literatury od wiedzy literaturoznawczej (stan na przełomie XIX i XX w.)

Konsekwencją praktyczną takiego stanu rzeczy stał się fakt, że rozwijająca się w tym czasie refleksja metodyczna, skupiona na treściach kształcenia, szukała przede wszystkim sposobów przekładania języka nauki na mowę zrozumiałą dla ucznia oraz wypracowania zbioru wskazań, jak objaśniać i interpretować uczniom treści nauki. Taki charakter przybierają publikowane w tym czasie *Wskazówki metodyczne*, składające się w przeważającej części z ramowego rozkładu materiału oraz przykładów rozbiórów metodycznych. Wyrastały one przede wszystkim z refleksji nad własną praktyką nauczycielską, miały więc charakter opisowy i praktycystyczny. Przygotowywały nauczyciela głównie pod względem merytorycznym. Ich aspekt metodyczny ujawnia się pośrednio przez zamieszczone przykłady analiz literackich, dokonywane w dialogu nauczyciela z uczniami. Rozpowszechniane „rozbiory metodyczne” na użytek szkolny przesuwaly akcenty w praktycznym stosowaniu rodzajów wypowiedzi nauczycielskiej z metody akroamatycznej na metodę erotematyczną, tj. na pogadankę kierowaną pytaniami nauczyciela, chociaż nie naruszały jeszcze zasadniczo podającegogo toku nauczania.

Materiał polonistyczny zmieniał się w programie nauczania w ścisłym związku z przemianami w metodologii badań literackich powodując, że i nauczyciel literatury stawiał sobie jako pierwszoplanowe zadanie wypracowanie takiego garnituru doświadczeń praktycznych, który pozwoliłby mu nadażyć za rozwojem ówczesnej wiedzy historycznoliterackiej. Ten nurt badawczy spotkał się w procesie edukacji i znalazł swoje uzasadnienie w założeniach materializmu dydaktycznego, który

W. Okoń charakteryzuje jako teorię przeceniającą znaczenie treści poznawczych. Konsekwencją przyjęcia stanowiska materializmu dydaktycznego jest jednostronne, werbalno-abstrakcyjne wykształcenie. „Cierpi wskutek tej jednostronności i samo opanowywanie wiedzy, jej nadmiar wpływa na pośpiech, zmusza do podającego toku nauczania, nie sprzyja także — wskutek zlekceważenia samodzielności w myśleniu i działaniu uczniów — trwałości jej opanowaniu”⁴.

Oceniając syntetycznie ten ważny dla dalszego rozwoju etap formowania się podstaw teoretycznych dydaktyki literatury stwierdzamy:

1. Najwcześniejsza teoretyczna orientacja w metodyce literatury zaszła się na traktowaniu jej przedmiotu jako wiedzy o treściach kształcenia literackiego wraz z przynależną do nich świadomością metod badania zjawisk literackich. Późniejsi reprezentanci tego nurtu w metodyce stawiają sobie nadal jako podstawowe zadanie przeniesienie dorobku postępującej wiedzy o literaturze do nauki szkolnej przez popularyzowanie na użytek nauczyciela polonisty treści dyscyplin literaturoznawczych. Przy czym nie dostrzegają lub w bardzo niskim stopniu czynnościowego aspektu procesu nauczania, tj. organizacji nie tylko materiału, ale działania uczniów jako podmiotów nauki.
2. Przeobrażenia w samych treściach nauki szkolnej, jakie dokonały się w ciągu XIX i początkach XX wieku, nie zaważyły na charakterze metod nauczania. Pozostały one, jak przed latami, podające, werbalne i pamięciowe. Zmiana treści nauki sama w sobie również nie podważyła tradycyjnej zasady dedukcyjnego toku nauczania.
3. Szkolną naukę historii literatury inspirowały idee materializmu i formalizmu dydaktycznego, prowadzące do przerostu kształcenia umysłowego kosztem innych kierunkowych stron osobowości wychowanka. Rygorystyczne zasady „dydaktyki stopni formalnych” sankcjonowały heteronomiczną pozycję nauczyciela, przydając jej rangę naukowości.
4. W omawianym okresie zapoczątkowany został proces krystalizowania się podstaw teoretycznych metodyki literatury w ścisłym związku z metodologią badań literackich. Warunkował go wyższy stopień rozwoju tejże metodologii w porównaniu do stanu metodologii badań pedagogicznych, która wówczas nie istniała.

Procesowi podporządkowania metodyki badaniom literaturoznawczym sprzyjał nadto fakt, że twórcami pierwszych opracowań metodycznych byli profesorowie literatury, którzy z racji uprawianego zawodu nauczyciela uniwersyteckiego przejawiali zainteresowania dydaktyką praktyczną, w mniejszym natomiast stopniu problemami teoretycznymi dydak-

⁴ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976, s. 327.

tyki. Przedmiotem tych pierwszych opracowań stały się treści nauki szkolnej, rozpatrywane pod kątem ich uporządkowania na szczeble nauczania wg Herbartowskich dyrektyw jasności, systematyczności, łączenia wyobrażeń i pojęć w masy apercypcyjne, zaś ich porządek teoretycznoliteracki lub historyczny był wyznaczony aktualnym stanem świadomości badacza.

Charakteryzowana sytuacja zaczęła się zmieniać w wypunktowanych aspektach w niepodległym już kraju w latach dwudziestych i trzydziestych nowego wieku. Zapoczątkował ją już wcześniej ruch reformatorski, wzbudzony rozwojem nauk psychodydaktycznych spod znaku „szkoły aktywnej” jak też w wyniku nowych koncepcji filozoficznych W. Diltheya, B. Crocego, H. Bergsona i in.

Narastająca w tym czasie świadomość odrębności metodologicznej nauk humanistycznych, a w nauce o literaturze tendencja odwrotu od pozytywistycznych metod badania na rzecz idiograficznych, kierowała aktualnie uwagę badaczy na dzieło jako na byt samoistny, jednostkowy i niepowtarzalny, stanowiący autonomiczny obiekt analizy, mogący być rozpatrywany w luźnym lub żadnym związku z kontekstem literackim i historycznym. Dzieło zaczęło w badaniach nabierać znaczenia estetycznego, mniej zaś historycznego.

Równocześnie na przełomie wieków rozwijały się nowe poglądy na istotę myślenia i uczenia się, stojące w opozycji do materializmu dydaktycznego. Nowy ruch pedagogiczny ukształtował się na podłożu filozofii i psychologii pragmatycznej, rozwijanych przez O. Decroly'ego, H. Gaudiga, G. Kerschensteinerja, J. Deweya i in.

Ten ostatni rozwinął koncepcję „pełnego aktu myślenia”, kreśląc zgoła odmienny w stosunku do psychologii asocjacyjnej kierunek człowieka myślącego w działaniu, na drodze rozwiązywania problemów. Ukształtowana na tych podstawach progresywistyczna teoria pedagogiczna ostro przeciwstawiła się teorii i praktyce szkoły tradycyjnej. Jako cele edukacji wskazywała naukę myślenia problemowego w swobodnej i twórczej pracy nauczyciela i wychowanka.

Zdecydowane odcięcie się od dziedzictwa dydaktyki tradycyjnej i przestawienie nauki na progresywizm przejawiało się szczególnie ostro w nowym ujmowaniu roli nauczyciela. Jeżeli w dydaktyce tradycyjnej jego pozycję wyznaczała naczelną zasadą podporządkowania wszystkich form kształcenia procesowi **nauczania** i przez to stawiała go w pozycji władzy i dominacji, to dydaktyka „szkoły aktywnej” pragnęła podporządkować jego rolę procesowi i organizacji **samodzielnego uczenia się** uczniów, widząc w nauczycielu przede wszystkim obserwatora spontanicznych poczynań uczniowskich oraz doradcę takich działań, w których realizowałyby się Deweyowski „pełny akt myślenia”. Wraz z dynamizo-

waniem się światowego ruchu pedagogicznego już od początku wieku zaczęto formułować postulaty reform polonistycznej edukacji. Dotyczyły one w pierwszym rzędzie zmiany treści, ale już w powiązaniu z wyrażonym postulatem zmiany również metod nauczania.

Najznamienitszym rzecznikiem odejścia od tradycyjnej pamięciowej nauki historii literatury na rzecz monograficznej i ahistorycznej metody analizy dzieła literackiego w polskiej szkole stał się Kazimierz Wóycicki, autor nowoczesnej koncepcji wychowania estetyczno-literackiego i aktywizującego.

Nowe to stanowisko metodologiczne połączone z wiedzą psychologiczną i bliskie ideom szkoły aktywnej przeniósł Wóycicki w obręb nauki szkolnej, wyznaczając nowy etap w dziejach kształtowania się polskiej edukacji literackiej.

Od nowa przez Wóycickiego sformułowane cele nauczania literatury osiągnąć mogły nie tylko przez zmianę treści nauki, jakimi stać się miały immanentne właściwości dzieła literackiego, ale również przez zmianę dotychczasowych metod nauczania. Taka jasna świadomość metodyczna, wyróżniająca kategorię przedmiotu nauki od sposobu jej przekazywania stawia Wóycickiego w rzędzie wielkich nowoczesnych reformatorów myśli i praktyki dydaktycznej XX w. Jego wielką i trwałą zasługą jako teoretyka i praktyka nowoczesnego nauczania literackiego pozostanie nowatorski na tle szkoły tradycyjnej postulat aktywnego włączenia ucznia w tok nauki, określenie jego roli jako podmiotu myślącego i przeżywającego, współdziałającego z nauczycielem w procesie poznawania.

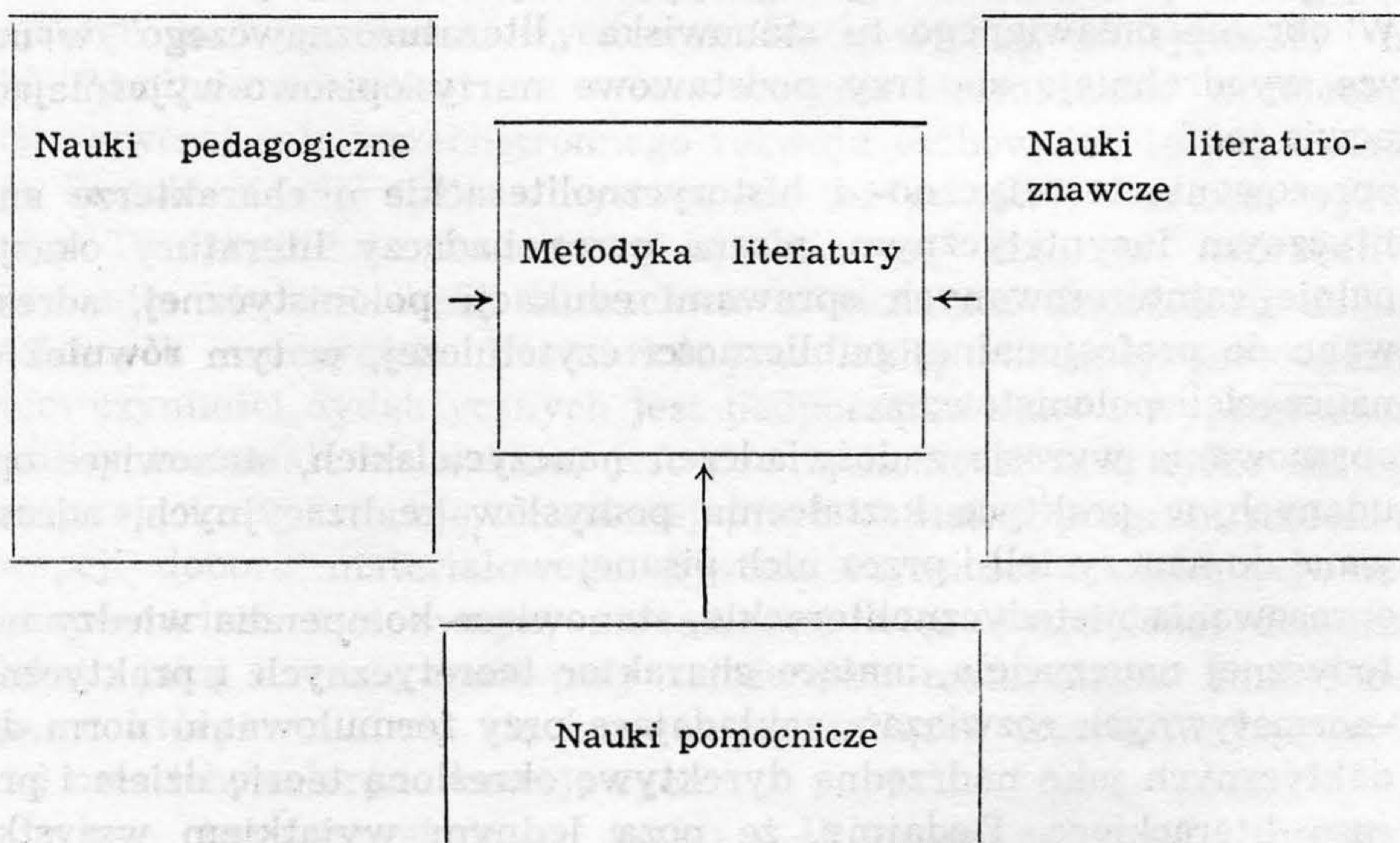
Zapoczątkowany przez K. Wóycickiego na początku lat dwudziestych kierunek poszukiwania aktywizujących metod nauczania i uczenia się doprowadził do wypracowania szeregu nie znanych dotąd szkole technik, jak pogadanka heurystyczna, dyskusja, referat uczniowski, sąd nad bohaterem literackim, interpretacja aktorska tekstu, jego inscenizacja, techniki malarskie i graficzne jako uzupełniające analizę ustną, swobodne wypowiedzi, samodzielne formułowanie zadań i problemów literackich, metoda przydziałów, zaś w związku z organizacją pracy uczniowskiej podnoszono walory pracy grupowej i pracy pod kierunkiem. Wszystkie te działania zmierzały do aktywizowania ucznia w procesie nauczania i równocześnie stawiały przed nauczycielem zwiększone znacznie wymagania nie tylko w zakresie jego przygotowania merytorycznego, ale głównie organizacyjno-metodycznego, wzbogacały instrumentarium i warsztat pracy polonisty o nowe formy.

Sama wiedza kierunkowa nauczyciela (tak charakterystycznie akcentowana w systemie wcześniejszym) nie wystarczała już do pełnienia obowiązków edukacyjnych. Wspólne poszukiwanie wiedzy przez obserwa-

cję, rozumowanie, wartościowanie dzieła literackiego wymagało podporządkowania organizacji pracy ucznia określonym regułom, np. estetyce utworu, procesom myślenia wychowanka, jak też znajomości strategii dydaktycznych. Nauka literatury w szkole oraz jej teoria w ciągu dwudziestolecia międzywojennego przeszły zatem znamiennej ewolucję.

Nie zrywając bynajmniej swoich związków z metodologią badań literackich, osłabiła jednak metodyka tak reprezentatywną dla niej w XIX wieku bezpośrednią zależność własnego przedmiotu od wiedzy literaturoznawczej przez rozszerzenie go w naszym wieku o treści dyscyplin pedagogicznych. Jeżeli — w uproszczeniu mówiąc — przedmiotem refleksji metodyczno-literackiej ubiegłowiecznej była jakość treści nauczania (czy to poetyka, czy retoryka, czy historia literatury), to w latach dwudziestych i trzydziestych podstawowym problemem stawały się pytania o sposoby organizowania dróg dochodzenia do wiedzy przy aktywnym współdziałaniu uczących się.

Ustalał się zatem coraz wyraźniej status metodyki jako nauki pogranicznej względem literaturoznawstwa, ustalającej sferę treści nauczania literackiego, oraz względem nauk pedagogicznych, dostarczających wiedzy o metodach nauczania. W tym też czasie rozszerzył się krąg nauk pomocniczych metodyki literatury o psychologię, dydaktykę, estetykę, filozofię, historię sztuki, sytuując ją schematycznie następująco:



2. Pogranicza naukowe metodyki literatury

Rozszerzenie penetracji tematycznej metodyki literatury nie oznaczało jednak w tym czasie, iż zdołała ona zdefiniować swój przedmiot.

W praktyce piśmienniczej pozostawała pod przemożnym wpływem metodologii badań literackich, pozostawała nauką o sposobach analizy literackiej. Taki jej charakter ugruntowały reprezentatywne w okresie między wojnami podstawowe opracowania metodyczne K. Wóycickiego (1921), K. Wojciechowskiego (1923), W. Szyszkowskiego (1936).

Ta najdawniejsza „literaturoznawcza” koncepcja budowania twierdzeń dydaktycznych wyłącznie na podłożu metodologii badań literackich, zapoczątkowana w XIX w. przez P. Chmielowskiego, zasadza się na traktowaniu metodyki literatury jako wiedzy o procesach badania materii literackiej na użytek ucznia. Również późniejsi reprezentanci tego nurtu stawiają sobie nadal jako podstawowe zadanie przenoszenie dorobku nauki o literaturze do nauki szkolnej. Kładą przy tym nacisk głównie na aspekt merytoryczno-literackiego przygotowania nauczyciela bez uwzględniania zjawiska transformacji dydaktycznej, jakiemu wiedza polonistyczna musi zostać poddana, aby stała się również wiedzą i umiejętnością uczniowską. Dla tego powodu mówić można o upraszczaniu i zawężaniu pola widzenia procesu dydaktycznego przez zwolenników literaturoznawczej koncepcji metodyki. Pomijają oni bowiem to prawdopodobnie najistotniejsze, ale też dotąd najtrudniejsze ogniwo procesu kształcenia, jakie sytuuje się pomiędzy wykształceniem nauczyciela a ucznia, to jest te wszystkie sposoby instrumentalnego działania nauczającego, które w rezultacie powoduje procesy uczenia się.

W obrębie omawianego tu stanowiska „literaturoznawczego” w metodyce wyodrębniają się trzy podstawowe nurty opisowo-wyjaśniające. Stanowią je:

1. opracowania teoretyczno- i historycznoliterackie o charakterze analitycznym i syntetycznym, pisane przez badaczy literatury okazjonalnie zainteresowanych sprawami edukacji polonistycznej, adresowane do profesjonalnej publiczności czytelniczej, w tym również do nauczycieli polonistów;
2. opracowania wyrosłe z doświadczeń nauczycielskich, stanowiące opis udanych w praktyce kształcenia pomysłów realizacyjnych, adresowane do nauczycieli i przez nich pisane;
3. opracowania metodycznoliterackie, stanowiące kompendia wiedzy metodycznej nauczyciela, mające charakter teoretycznych i praktyczno-normatywnych rozwiązań, zakładające przy formułowaniu norm dydaktycznych jako nadrzędną dyrektywę określoną teorię dzieła i procesu literackiego. Dodajmy, że poza jednym wyjątkiem wszystkie metodyki powojenne odwołują się do przestarzałych teorii dzieła literackiego.

Publikacje te, badane w świetle definicji T. Nowackiego, iż „[...] opracowaniem metodycznym będziemy nazywali każdą pracę, której zawar-

tość stanowią teoretyczne rozważania oraz informacje praktyczne dotyczące umiejętności, warunków i skuteczności stosowania instrumentarium dydaktycznego⁵, nie spełniają koniecznego warunku zakładanego w II członie definiensa. Zamykają się bowiem w obrębie tylko rozważań teoretycznych (I grupa) bądź praktycystycznych (II grupa). Jeżeli bliskie są definicji Nowackiego prace trzeciej grupy, to nie zadowala ich tradycyjność ujęć teoretycznoliterackich. One jednak, porównawczo najmniej liczne, stanowiły do niedawna kryterium wyróżniające dydaktykę literatury spośród innych dyscyplin, czy to ściśle literaturoznawczych, czy też ogólnodydaktycznych.

W pracach z okresu powojennego (do lat siedemdziesiątych) zawarte zostały podstawowe i powszechnie przyjęte kanony twierdzeń metodycznoliterackich. Formułowane tam stwierdzenia teoretyczne uznają metodykę literatury za „[...] naukę młodą, która nie tak dawno zaczęła przekraczać granice okresu przednaukowego [...] autonomiczną dziedzinę dydaktyki ogólnej, stanowiącą rodzaj pogranicza między filologią polską, zwłaszcza literaturoznawstwem i naukami pedagogicznymi”. Przy czym, jak stwierdza K. Lausz dalej, „[...] te dwa samoistne systemy nauk traktowały ją i często traktują nadal, nie bez pewnych racji, jako jedną ze swoich »przybudówek«”⁶. Pogląd taki wywodzi się — generalnie rzecz oceniając — z założeń materializmu dydaktycznego, która to teoria sprowadzała cele kształcenia do tradycyjnego wychowania umysłowego, polegającego na wyposażeniu wychowanków w wiedzę, umiejętności i nawyki. Pomijała natomiast tak mocno obecnie akcentowane w teleologii wychowawczej cele wszechstronnego rozwoju osobowości, to jest świadomego kształcenia nie tylko umysłów, ale też postaw i wartości wychowanka. Tradycyjne to stanowisko ujawnia się m.in. w nadrzędnym traktowaniu obszaru treści literackich w stosunku do obszaru działań kształcących nauczyciela. Postulowany w takiej koncepcji metodycznej system czynności dydaktycznych jest podporządkowany i wyprowadzony z analizy materiału nauczania, jest pewną koniecznością tylko dlatego, że staje się konsekwencją określonej przez aktualny program nauczania koncepcji doboru materiałowego. System czynności kształcących, tzw. instrumentarium metodyczne, nie stanowi więc wydzielonej dziedziny refleksji, jaką stać się musi przy założeniach materializmu funkcjonalnego, w którym zakłada się harmonijny związek treści, funkcji (działania) oraz ich walorów rozwojowych.

Cechą charakterystyczną takiej „literaturoznawczej” metodyki (w przeciwieństwie do „funkcjonalnej”, czynnościowej) jest skupianie

⁵ T. Nowacki, *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*. Wrocław 1976, s. 54.

⁶ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 41–42.

uwagi na poznawczych czynnościach przyswajania określonego rodzaju materiału nauczania i na podporządkowaniu mu (materiałowi) czynności kierowniczych, organizujących procesy uczenia się ucznia.

Aby uniknąć nieporozumień, na marginesie tej tezy muszę tu zastrzec, że zgodnie z zasadą naukowości materiału nauczania w pełni akceptuję postulat funkcjonalnego kształcenia współczesnej teorii literatury, czemu dałam wyraz w publikowanych materiałach z okazji sejmiku polonistycznego w r. 1975⁷.

Za podstawę realizacji praktycznej tego żądania uważam kompetencję naukową nauczyciela, jednakże zadanie jej kształcenia nie przypada metodyce jako dyscyplinie pedagogicznej, lecz nauce o literaturze, w przeciwnym przypadku zakłada się, że nie istnieją granice autonomii obu dyscyplin, a metodyka staje się stosowaną teorią literatury.

Postulat unowocześnienia szkolnych treści kształcenia nie może prowadzić do zatarcia przedmiotów badawczych dydaktyki i nauki o literaturze. Obserwowany w szkole tradycjonalizm metodologiczny świadczy nie tyle o słabości dydaktyki, co raczej o niedostatkach programu kształcenia teoretycznoliterackiego nauczycieli, czym przecież metodycy się nie zajmują, jak też niekorzystnie o ministerialnych programach nauki literatury w szkole. Nie żądają one bowiem od polonistów opanowania nowych teorii dzieła. Czy jednak autorami programu są wyłącznie dydaktycy literatury?

Reasumując niniejszą dygresję pragnę wskazać na autonomię zakresów badawczych refleksji nad koncepcją doboru treści nauki szkolnej, w której podstawowy udział przypada literaturoznawcom, a teorią sensu stricte dydaktyczną, nadbudowaną na treściach dyscypliny kierunkowej, ale nie wyprowadzoną z nich bezpośrednio.

Ugruntowanie się historycznie ukształtowanego poglądu na istnienie ścisłego związku i zależności między metodologią nauk literaturoznawczych a szkolną nauką literatury u końca XIX w. doprowadziło w ciągu następnego wieku i w powszechnej świadomości kolejnych pokoleń polonistów do trwałego, choć nie uzasadnionego teoretycznie współczesną wiedzą przekonania o tożsamości metodologicznej dyscyplin literaturoznawczych i metodyki literatury.

Konsekwencje takiego stanowiska spowodowały nader liczne i niepomysłne dla dydaktyki literatury skutki:

1. Zahamowany został rozwój dydaktyki literatury jako naukowej teorii kształcenia.
2. Brak świadomości odrębnych dla dydaktyki a nauki o literaturze

⁷ U. Krauze, *Koncepcja funkcjonalnego doboru treści kształcenia wobec postulowanego modelu wiedzy o literaturze w dziesięcioletniej szkole powszechnej*. [W:] *I Ogólnopolski Sejmik Polonistyczny. Referaty i materiały*. Z. 1. Warszawa 1975.

podstaw badawczych stał się przyczyną nieobecności refleksji meta-naukowej w obrębie dydaktyki literatury, a zatem przyczynił się do zaistnienia przez długi okres zjawiska niedowładu terminologicznego, braku teoretycznego precyzowania statusu naukowego, przedmiotu i celów dydaktyki literatury.

3. Wystąpiło mylne utożsamianie pisarstwa metodycznego z działalnością popularyzatorską o tematyce literackiej; przejawiało się ono w praktyce badawczej piszących metodyków jako zjawisko przeniesienia najnowszego dorobku nauki o literaturze do szkoły i zakładów kształcenia nauczycieli polonistów. Prace metodyczne zawierały (często zwulgaryzowaną i uproszczoną na użytek szkoły) wiedzę literaturoznawczą, charakteryzującą się w stosunku do opracowań naukowoliterackich niższym poziomem precyzji warsztatowej. Z tego powodu atakowano i ośmieszano nieraz metodyków literatury, krzywdząco pomijając ich wartościowy wkład w rozwój świadomości dydaktycznej.
4. Przez dziesiątki lat utrzymywały się jednostronne a uporczywe poglądy, że istota reformy systemu oświatowego polega na zmianach przede wszystkim w treściach kształcenia, że postęp systemu edukacyjnego uzależniony jest w pierwszym rzędzie od zmian w ilości, jakości i zakresie materiału naukowego oraz w sposobach jego badania w szkole.
5. W zbyt małym stopniu konkretyzowały się na gruncie dydaktyki literatury ogólniejsze teorie dydaktyczne, jak teoria wielostronnego kształcenia na materiale literackim, teoria zespołowej organizacji procesu nauczania i uczenia się literatury, użytkowanie w polonistycznym procesie dydaktycznym systemu środków dydaktycznych, nauczania blokowo-programowego i in. Pełniejsze oświetlenie dydaktycznoliterackie natomiast znalazła teoria nauczania problemowego w wyższych klasach szkoły podstawowej oraz z najnowszych — teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury⁸, której autor pierwszy podważył teoretyczne podstawy metodyki „literaturoznawczej”.

Skrajnie różne podejście do przedmiotu dydaktyki literatury prezentują wyraziciele czynnościowego stanowiska w dydaktyce literatury. Uznając za W. Pasternikiem, iż zadaniem metodyki jest opracowanie systemu twierdzeń orzekających o tym, „[...] za pomocą jakich działań dydaktycznych można wywołać zmiany osobowościowe u uczniów”, badają oni przede wszystkim czynności nauczyciela i ucznia powodujące

⁸ W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974; tenże, *Podstawy systemowego nauczania i uczenia się literatury*. [W:] *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Rzeszów 1974.

proces nauczania-uczenia się, przy założeniu niezbędnego warunku, że nauczyciel opanował w wysokim stopniu najnowszą wiedzę teoretyczno-literacką i metody analizy funkcjonalnej, badają więc strukturę działań adekwatnych zarówno do struktury treści poznawczych, jak też do struktury myślenia uczących się.

W ujęciu W. Pasterniaka celem nauczania jest — oprócz poznania i rozumienia materiału — również wyrobienie u wychowanka systemu wiedzy i sprawności wyższego rzędu, tzw. metainformacji, metaumiejętności i metapostaw, stanowiących trwale wyposażenie jego osobowości oraz instrumenty jej rozwoju, zaś poznanie, rozumienie i przyswojenie materiału nauczania stanowi bardzo ważny, ale też etapowy tylko cel, nie ostateczny. Zatem w jego ujęciu podstawę twierdzeń metodycznych stanowią twierdzenia prakseologiczne, nie zaś tradycyjnie literaturoznawcze.

Charakteryzując drugie stanowisko w poglądach na istotę i zadania dydaktyki literatury jako nauki odwoływać się będziemy do twierdzeń W. Pasterniaka, najwybitniejszego ich wyraziciela i inicjatora nowoczesnie uprawianej refleksji metanaukowej na użytek dydaktyki literatury, wyrażonej m.in. w dwóch rozprawach pt. *Dydaktyka literatury jako nauka* oraz *O konstrukcji twierdzeń naukowych dydaktyki literatury*⁹.

Fundamentalność zawartych w nich tez zasadza się na:

1. jasnym określeniu odrębności dydaktyki literatury jako nauki przynależnej do grupy nauk prakseologicznych (praktycznych), mających własną metodologię, co w następstwie pozwoliło autorowi zakreślić granice samoistności badań dydaktycznych i przeciwstawić je metodologii badań literackich jako charakterystycznej dla grupy nauk teoretycznych;
2. nowatorskim — na tle dotychczasowych prób — określeniu autonomii przedmiotu i zadań dydaktyki literatury;
3. naukowym uzasadnieniu istoty i charakteru relacji zachodzących między prakseologicznym aspektem nauk pedagogicznych, których częścią jest dydaktyka literatury, a merytorycznym, materiałowym aspektem dyscyplin literaturoznawczych;
4. wytyczeniu podstawowych dyrektyw badań dydaktycznoliterackich.

Mówiąc zatem o dydaktyce literatury jako dziedzinie naukowej rozumieć ją będziemy w pewnej opozycji do reprezentantów stanowiska wcześniej omawianego. Zgodnie z tezą współczesnej dydaktyki, że nauczać znaczy organizować uczenie się, opozycja ta wyraża się tendencją do przesunięcia akcentów badawczych z obszaru treści nauki na obszar

⁹ W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. [W:] *Dydaktyka literatury*. T. I. Zielona Góra 1976; tenże, *O konstrukcji twierdzeń naukowych dydaktyki literatury*. [W:] *Studia i materiały. Nauki filologiczne*. Z. 5. Zielona Góra 1976.

działań dydaktycznych, rozumianych jako racjonalnie zakładany system czynności kierowniczych nauczyciela polonisty, zmierzający do wywołania zorganizowanego systemu uczniowskich działań kształcąco-wychowawczych, w wyniku czego zostają osiągnięte cele wychowania.

Znamienny dla stanowiska prakseologicznego czynnościowy aspekt dydaktyki literatury dobitnie podkreśla W. Pasterniak: „Dydaktyka literatury należy do nauk prakseologicznych, których istotę stanowi opracowywanie reguł mówiących o tym, »jak należy postępować, aby działać skutecznie«. Podejmuje ona problemy praktyczne organizacji i doskonalenia nauczania i uczenia się literatury [...] Chodzi tutaj o modelowanie określonych czynności nauczyciela i ucznia oraz konstrukcję twierdzeń idealizacyjnych, ustalanie założeń oraz warunków optymalizacji działania, analizę wykonalności określonych działań praktycznych w różnych warunkach i czasie, przewidywanie ich przebiegu, stawianie hipotez co do ich skuteczności, formułowanie celów, planów działania i sposobów ich modyfikacji [...] Twierdzenia dydaktyki literatury orzekają więc o tym, za pomocą jakich działań dydaktycznych można wywołać zmiany osobowościowe u uczniów, czyli zrealizować cele nauczania i uczenia się literatury w szkole”¹⁰.

Konsekwentnie i wszechstronnie uzasadnione w pracach W. Pasterniaka nowatorskie stanowisko o czynnościowym charakterze twierdzeń dydaktycznoliterackich daje podstawy do nowego porządkowania związków między teorią dydaktycznoliteracką i jej pogranicznymi systemami wiedzy; prowadzi do wyrazistego rozgraniczenia przedmiotu, metod i zadań badawczych literaturoznawcy i metodyka literatury. Kwestię tę ujmujemy następująco: literaturoznawca bada słowne wytwory artystyczne przy pomocy specyficznych dla nauki o literaturze metod i technik, odpowiadających przyjętemu przez niego stanowisku estetycznemu, celem ustalenia ich sensu. Dydaktyk literatury natomiast wypracowuje system twierdzeń, w wyniku których następuje kształtowanie osobowości wychowanków zgodnie ze społecznie akceptowanymi celami kształcenia i wychowania przy pomocy dostępnego instrumentarium metodycznego na materiale naukowym wypracowanym przez badacza literatury.

Wyniki badawczych ustaleń nauk o literaturze orzekają o systemie i strukturze wiedzy literaturoznawczej wraz z metodami i technikami jej opisu, interpretacji i wartościowania jako o materiale kształcenia literackiego w szkole. W ten sposób i w granicach takiego styku można mówić o bezpośrednich związkach i wpływach między naukami o literaturze a dydaktyką literatury.

Z drugiej natomiast strony ustalenia nauk pedagogicznych i innych nauk społecznych dostarczają dydaktyce literatury twierdzeń dla kon-

¹⁰ W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*, s. 13, 15.

struowania sądów o prawidłowościach zachodzących między warunkami procesu kształcenia a systemem działań wychowawczych nastawionych na cele osobowościowe za pomocą treści kulturowych (literackich). Poza złożonością przedmiotu dydaktyki literatury podkreślić trzeba również jej status metodologiczny. Rozważając związek nauk o literaturze i dydaktyki wskazujemy zależności przedmiotowe między obu dyscyplinami. Jeżeli jednak rozpatrywać będziemy status metodologiczny metodyki literatury, orzekać o specyfice warsztatu badawczego metodyka, to wskazujemy na jego miejsce w procedurze naukowo-badawczej nauk pedagogicznych.

W rozbracie z warsztatem literaturoznawcy, ale aparatem badań dydaktycznych pedagoga posłuży się więc metodyk literatury w badaniu świadomej działalności pedagogicznej, więc interesować go będą przede wszystkim „[...] procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treści, przebieg, metody, środki i organizacja”¹¹. Jeżeli więc metodyk opracowuje — podobnie jak to czyni badacz literatury — również treści literackie, to czyni to w innym celu, choć też przy pomocy warsztatu teoretycznoliterackiego. Interpretuje sens i odkrywa strukturę materii literackiej po to, by dostosować do nich taki system działań nauczających, który odpowiadać będzie najpełniej zarówno podmiotowej strukturze poznawczej ucznia, jak przedmiotowej strukturze materiału i który pozwoli skutecznie realizować cele wychowania. To ostatecznie zadanie stanowi o swoistości warsztatu metodologicznego metodyka i ono również decyduje o odrębności badań literackich od dydaktycznych.

Powyższy opis zależności wskazuje kilka istotnych cech tak pojmowanego modelu naukowego dydaktyki literatury:

- Po pierwsze, sytuuje ją w grupie nauk praktycznych jako tę, która bada określoną dziedzinę ludzkiego działania ze względu na jego sprawność i konstruuje sądy o stanach pożądanym z uwagi na cel, w przeciwieństwie do grupy nauk teoretycznych orzekających o stanach rzeczy zastanych. Metodologiczne zróżnicowanie badań pedagogicznych w stosunku do badań literackich ujawnia odrębność ich procedur badawczych, bowiem dwa te systemy wiedzy badają różną rzeczywistość: dydaktyka — postulowaną, literaturoznawstwo — faktyczną, byłą lub aktualną, stawiają też odmienne pytania: co i jak działać, by osiągnąć cel — pyta dydaktyk, co i jakie jest (było) — pyta badacz faktów literackich.
- Po drugie, przedstawione związki wskazują strukturalny charakter dydaktyki literatury; jej przedmiot nie stanowi bowiem tylko zbioru

¹¹ W. Okoń, *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 2, s. 9.

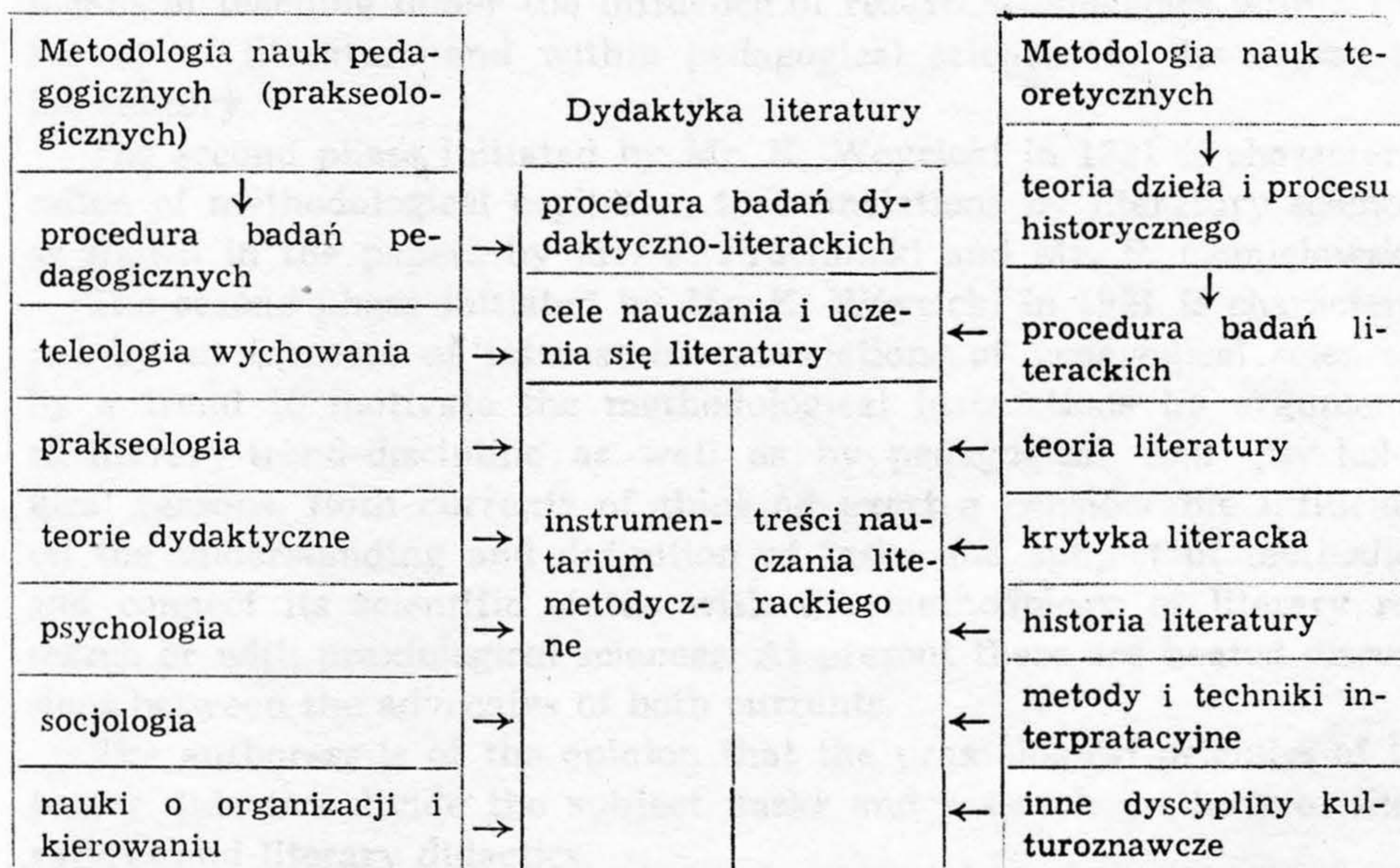
elementów obu systemów wiedzy, lecz funkcjonalną, choć jeszcze nie rozpoznaną do końca, nową trzecią jakość.

Nie będąc ani wiedzą literaturoznawczą, ani wiedzą ogólnodydaktyczną jest teoria dydaktyki literatury systemem wiedzy o wielokierunkowych relacjach między znaczącymi elementami procesu nauczania, jakimi są podmiot i przedmiot nauki, jej cele, instrumentarium metodyczne oraz warunki skutecznego nimi operowania.

Posiłkując się nadal założeniem o charakterze idealizacyjnym obrazujemy nasze rozumienie modelu struktury wiedzy dydaktycznoliterackiej przy pomocy następującego przedstawienia graficznego:

Nauki pedagogiczne i społeczne

Nauki o literaturze



3. Model struktury dydaktyki literatury w relacji z innymi naukami (rozumienie współczesne)

Model niniejszy obrazuje zarówno strukturalne elementy dydaktyki literatury jako nauki o interdyscyplinarnym charakterze, jak i relacje między nimi. Te ostatnie łączą się w cztery ciągi zależności:

1. **metodologiczny** — przebiega na najwyższym szczeblu ogólności twierdzeń od metodologii nauk prakseologicznych, przez dyrektywy badań pedagogicznych, do — będących ich uszczegółowioną wersją — badań dydaktyczno-literackich;

2. **teleologiczny**, wchodząc z jednej strony w relacje z twierdzeniami aksjologii i teleologii wychowawczej, z drugiej zaś z twierdzeniami metodologicznymi systemu nauk o literaturze, prowadzi do konstrukcji drzewa autonomicznych celów nauczania i uczenia się literatury;
3. **czynnościowy** ciąg relacji w sensie sądów normatywnych o skutecznym działaniu zachodzi między twierdzeniami prakseologii, części nauk o organizacji, socjologii, psychologii i dydaktyki ogólnej a układem informacji o specjalistycznym instrumentarium metodycznym w procesie nauki literatury;
4. **materiałowy** — wskazuje zależność doboru literackich i kulturowych treści nauczania od stanu wiedzy o literaturze i kulturze, a również na pośrednią ich zależność, poprzez zakres celów nauczania literackiego, z metodologią badań literackich.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF LITERARY DIDACTICS IN A HISTORICAL ASPECT

URSZULA KRAUZE

Summary

The subject of this paper is the analysis of theoretical conditions of opinions and cogitations on knowledge and teaching literature in Polish schools beginning from the half of the nineteenth century. The authoress investigates the evolution of standpoints and opinions under the principle of the choice of contents and ways of teaching literature, which occurred and still occur in the consciousness of theorists and practitioners of teaching under the influence of research-tendencies within the science of literature and within pedagogical sciences in the course of the century.

The second phase initiated by Mr. K. Wóycicki in 1921 is characterization of methodological cogitation to enunciations by literary science, as shown in the papers by Mr. F. Próchnicki and Mr. P. Chmielowski.

The second phase initiated by Mr. K. Wóycicki in 1921 is characterized by an increase of interest in enunciations of pedagogical sciences, by a trend to motivate the methodological instructions by arguments of literary-trend-discipline as well as by pedagogical and psychological reasons. Both currents of thinking exert a considerable influence on the understanding and definition of tasks and subject of methodics and connect its scientific status with the methodology of literary research or with praxiological sciences. At present there are heated discussions between the advocates of both currents.

The authoress is of the opinion that the praxiological principles of literary didactics divide the subject, tasks and research methods of literatures and literary didactics.

The first of sciences decides on the system and structure of literary knowledge, on methods and technics of its analysis, interpretation and valuation, elaborated on the base of a certain theory about a literary work and historical process as material for education in school.

Literary didactics as an educational theory form a system of enunciations about principles, conditions, measures and activities for the management of the process of teaching and learning literature and tend towards socially accepted purposes of education.

Translated by Jan Roenig