

Teoretyczne podstawy programu metodyki literatury jako przedmiotu nauczania w szkole wyższej

MIECZYŚLAW ŁOJEK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Zielonej Górze

I. PROGRAM JAKO DOKUMENT TREŚCI, CELÓW, SPOSOBÓW I ZAKRESÓW DZIAŁANIA

Każdy bardziej pomysłowo, twórczo i rytmicznie pracujący człowiek działa według norm określonego programu, opracowanego przez siebie, zespół, zrzeszenie, związek czy instytucję. Ze względu na wartości merytoryczne, znaczenie, stopień wysiłku, okres czasu itp. realizujemy w życiu różnorodne programy: łatwe, wymagające więcej wkładu pracy, a czasami nawet bardzo ambitne i nadzwyczaj trudne. Program może być wąski, cząstkowy, kompleksowy. Może mieć cechy osobistego działania, resortowego, społecznego, państwowego. Jedne programy dadzą się zrealizować szybko, inne wymagają dłuższego czasu, nad niektórymi trzeba mozolić się przez długie lata. Program odgrywa doniosłą rolę zarówno w sferze poczynań jednostki, jak i zbiorowości. Najczęściej wykład założeń i wytycznych działania jest podawany do wiadomości (przeważnie zainteresowanym i realizatorom) za pośrednictwem drukowanego słowa.

Badacze sztuki (w tym i literatury) dość często czytają manifesty różnych twórców, które są programami ich działania. Nieraz głośno manifestują swój zamysł twórczy artyści (także i pisarze). Np. futuryści polscy hałaśliwie oznajmiali: „Przystępujemy z dniem dzisiejszym do wielkiej radykalnej przebudowy i reorganizacji życia polskiego i wzywamy wszystkich obywateli wolnej Rzeczypospolitej do zorganizowanego współdziałania i pomocy. [...] Więcej słońca. Domy budować należy ze ścianami szklanymi od południa. Więcej światła, powietrza i przestrzeni. Gdyby Sejm polski obradował na powietrzu, na pewno mielibyśmy o wiele słoneczniejszą konstytucję. [...] Artyści na ulicę! [...] Latające poezjokoncerty i koncerty w pociągach, tramwajach, jadłodajniach, fabrykach, kawiarniach, na placach, dworcach, w hallach, pasażach, parkach, z balkonów, domów, itd., itd., itd. o każdej porze dnia i nocy”¹.

¹ Cyt. za A. Sternem, *Poezja zbuntowana*. Warszawa 1964, s. 60 i 65.

W innym nieco tonie wypowiedziała program poetyckiego działania grupa poetów Skamandra. „Kochamy dzień dzisiejszy niezachwianą, pierwszą miłością. [...] A dzień ów nie jest tylko dniem siedmiu plag, lecz i dniem narodzin nowego świata. [...] Chcemy raz jeszcze, ale raz jedyny i niebывały, ukazać wiośniany oddech poranków i płynny smutek wieczorów, dziki marsz żelaznych pociągów i rezedowy zapach księżycowych świateł, rozwichrzony zgiełk wielkemiejskiej ulicy i miękki spokój białych dworków przysłoniętych sadami — wszystko to wchłonąć w siebie i mówić słowem prostym a szerokim jak rozwarcie matczyńskich ramion”². Z podobnych programów indywidualnego i zespołowego działania można byłoby stworzyć olbrzymią księgę.

II. PROGRAM JAKO PAŃSTWOWY DOKUMENT URZĘDOWY

Często programy pisarzy jako manifesty literackie szybko tracą swą aktualność; jednostki twórcze ujawniają odmienną, własną indywidualność dynamicznych zmian i idą w aktualnie wyznaczonym przez siebie kierunku. I w tym ujawnia się pewna prawidłowość utajona w potencjalnych możliwościach twórczego i myślącego człowieka.

Inaczej natomiast funkcjonuje program odpowiedniego organu państwowego, który stał się dokumentem urzędowym. Jeśli został opracowany przez zespół ludzi naprawdę kompetentnych i o wysokich walorach moralnych, wówczas staje się skutecznym narzędziem twórczego i zorganizowanego działania, np. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. Ale program może stać się też i nieco przyciasnym gorsetem przede wszystkim dla realizatorów. Taki program wyrządza szkodę jednostkom twórczym, społeczeństwu i państwu.

Programy organów państwowych są tworzone z intencją realizacji ważnych celów i podają najczęściej ogólne założenia merytoryczne, zasady, normy i przewidują efekty działania. Takimi dokumentami są również programy opracowywane przez ministerstwa w sprawie nauczania przedmiotów szkolnych. Np. w *Programie gimnazjum państwowego dla wydziałów humanistycznych* z 1922 r. m.in. czytamy: „Program powstał z twórczego wysiłku i wysiłku twórczego wymaga. Nie jest on zbiorem recept do reprodukowania, lecz raczej systemem zagadnień, które trzeba w codziennej pracy szkolnej rozwiązywać w napięciu umysłu i woli. [...] Oddając *Program* niniejszy do rąk nauczycielstwa, Ministerstwo spodziewa się, iż wprowadzi on większą niż dotychczas jednolitość do naszego szkolnictwa [...] Zapobiegając jednak bezładowi i niczym nie umo-

² Słowo wstępne do „Skamandra”. Cyt. za J. Zacharską, „Skamander”. Warszawa 1977, s. 105 i 106–107.

tywowanym dowolnościom, pozostawia on dużo swobody nauczycielowi i szkole, a nawet wprost apeluje do ich sił twórczych. Poruszając się w jego ramach, każdy nauczyciel, każda szkoła może ujawnić swoją indywidualność. I to jest pożądane, tylko bowiem żywa twórczość, tylko dążenie wciąż naprzód mogą uchronić wszelkie szkolnictwo od szablonowej rutyny, która jest jego grobem”³.

Podobne stanowisko twórczego przetwarzania programu przez nauczycieli zajął również komentator przepisów ministerialnych, Konstanty Wojciechowski. We *Wstępie do Wskazówek metodycznych*, wydanych w 1923 r., napisał: „Program wyznacza nauczycielowi rolę zdecydowanie czynną, domagając się od niego inteligentnej inicjatywy, a nawet twórczości. I tak być powinno. Żaden bowiem program ani nie może być tak szczegółowy, aby przewidywał każdy krok nauczyciela, ani nie może zbyt krępować jego ruchów. — Program języka polskiego świadomie pozostawia nauczycielowi bardzo wiele swobody. Nie wiąże go nazbyt drobiazgowymi przepisami, wskazuje tylko **zasadnicze kierunki** jego pracy. Reszty musi dokonać sam nauczyciel. Ta reszta zaś to po prostu ogrom zagadnień natury dydaktycznej i wychowawczej. Pola do pracy twórczej tu dosyć, nie brakuje również sposobności do objawiania się indywidualnych uzdolnień i upodobań nauczyciela”⁴.

Przytoczone cytaty świadczą, że powyższy program był dobrze opracowany, tylko ogólnie ukierunkowywał tok działania, darzył natomiast nauczyciela jako realizatora wielkim zaufaniem, ale też wymagał od niego własnych, przemyślanych, pomysłów, twórczych i skutecznych poczynań dydaktycznych.

III. PROGRAMY METODYKI NAUCZANIA LITERATURY I JĘZYKA W WYŻSZYCH UCZELNIACH JAKO WYRAZ POTRZEBY DZIAŁANIA PLANOWEGO, SYSTEMATYCZNEGO I MERYTORYCZNIE ZORGANIZOWANEGO

Program jako dokument urzędowy ujednociający zakresy działania odgrywa bardzo ważną rolę. Ma on szczególne znaczenie wówczas, kiedy rozstrzyga sprawy o dużym znaczeniu. Niewątpliwie do takich dokumentów doniosłych należą programy ministerialne określające kierunek studiów i szczegółowe założenia; jak: cele, tematykę, środki, metody, wymiar godzin, poziom wymagań i inne. Do takich znaczących aktów prawnych należą też przepisy regulujące metodykę nauczania literatury i języka w uczelniach wyższych, na kierunkach przysposabiających studentów do

³ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*. Warszawa 1926, s. VI. Wydanie I — 1922.

⁴ *Wskazówki metodyczne do Programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*. Warszawa 1923, s. 45—46. Wskazówki opracowali: K. Wojciechowski, S. Szober i B. Nawroczyński.

zawodu polonisty szkolnego. Okazuje się jednak, że ułożenie takiego programu dla wykładowców dydaktyki tego przedmiotu jest rzeczą dość trudną. Świadczy o tym fakt, że w pewnych okresach, np. w latach 1972—1978, odpowiednie departamenty ministerstwa nie mogły niczego w tym zakresie zaproponować i dlatego nie wydawały żadnych przepisów, zostawiając inicjatywę pracownikom zakładów dydaktyki i języka poszczególnych uczelni. Tak duża swoboda działania może być korzystna, ale kryje też w sobie i poważne niebezpieczeństwa. Świadczyć o tym mogą następujące przykłady.

Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w *Spisie lektur dla studentów filologii polskiej*, wydanym w 1973 r., w przedmiocie *Dydaktyka (Metodyka nauczania) literatury i języka polskiego*, w opracowaniu Romana Arasimowicza, w dziesięciu działach (jedenaśty, podający podstawowy zestaw lektur w liczbie trzydziestu dwóch pozycji nie jest ani numerowany, ani zatytułowany) podaje w sumie sto siedemnaście tytułów różnych prac⁵. Zakładamy więc teoretycznie, że student polonistyki tegoż Uniwersytetu, przysposabiający się do zawodu nauczyciela języka polskiego w szkole średniej, kształcił swą świadomość metodycznego działania właśnie na opracowanym wykazie bibliograficznym. Należy stwierdzić, że jeśli słuchacze wnikliwie przestudiowali zalecane publikacje, to zdobyli dość obszerną wiedzę z szeroko pojętej metodyki nauczania języka polskiego w szkole średniej.

Zupełnie inaczej taż sama kwestia została rozstrzygnięta w Uniwersytecie Warszawskim. W *Informatorze o studiach polonistycznych Instytutu Filologii Polskiej*, wydanym w 1974 r.⁶, rozdział zatytułowany „Zespoły naukowo-badawcze Instytutu Filologii Polskiej UW” informuje, że w ramach Instytutu pracują dwa zakłady zajmujące się dydaktyką, a mianowicie Zakład Metodyki Nauczania Literatury Polskiej oraz Zakład Metodyki Nauczania Języka Polskiego. Obydwa zakłady opracowały też wykaz prac metodycznych. Zakład Metodyki Nauczania Literatury w dziale lektur podstawowych wymienił dziesięć pozycji oraz aktualne programy, podręczniki i poradniki, zaś w spisie lektur uzupełniających podał siedem tytułów prac i zalecił omówić kilka wybranych studiów z serii Biblioteki Analiz Literackich i Biblioteki Polonistyki, a także zachęcał do przebadania dwóch (ostatnich) roczników „Polonistyki”. Natomiast Zakład Nauczania Języka Polskiego zestawił wykaz obejmujący szesnaście prac, dopisał jeszcze obowiązujące programy, aktualne podręczniki wraz z towarzyszącymi im poradnikami metodycznymi, słowniki języka polskiego i wstępy do nich, wybrane artykuły

⁵ Por.: Instytut Filologii Polskiej: *Spis lektur dla studentów filologii polskiej*. Wrocław 1973, s. 177—186.

⁶ Por.: Instytut Filologii Polskiej: *Informator o studiach polonistycznych*. Warszawa 1974, s. 137—144.

z „Polonistyki”, „Poradnika Językowego”, a także postulował przebadanie dwóch (ostatnich) roczników „Logopedii”. W sumie zatem kandydat do zawodu nauczyciela języka polskiego szkoły średniej miał przestudiować trzydzieści trzy prace zwarte i dodatkowo uzupełnić wiedzę metodyczną studiując programy, serie polonistyczne, podręczniki i pisma specjalistyczne.

Jeszcze inną wersję metodyki nauczania literatury i języka polskiego zaproponował Instytut Filologii Polskiej we Wrocławiu w 1976 r., a więc w trzy lata później (od wyżej już omówionego).

We *Wstępie* czytamy: „Niniejsza publikacja jest próbą konspektywnego ujęcia problematyki wykładu *Metodyka nauczania literatury i języka polskiego* w oparciu o współczesną literaturę naukową przedmiotu i własne doświadczenia autorów. Skrypt przeznaczony jest przede wszystkim dla uczestników studiów zaocznych — przeważnie czynnych już nauczycieli na różnych szczeblach systemu edukacyjnego. [...] Dla uczestników studiów stacjonarnych publikacja ta będzie kompendium wiedzy ułatwiającym pracę zawodową, szczególnie w jej początkach, a także ewentualną podniętą do podjęcia pracy badawczej w zakresie dydaktyki”⁷.

Trzech autorów (Roman Arasimowicz, Maria Dudzik i Stanisław Grzęda) w czterech rozdziałach: „Organizacja pracy nauczyciela polonisty”, „Dydaktyka literatury”, „Metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu” oraz „Metodyka nauki o języku” — przedstawiło bardzo wyczerpująco *Konspekt wykładu z bibliografią opracowań podstawowych*. Autorzy podali w sumie trzysta osiemdziesiąt prac. Chyba po raz pierwszy w ogóle w dziejach uniwersytetów w Polsce metodyka nauczania literatury i języka w uczelni wyższej została ujęta w rygory pełnego studium naukowego. Wszystkie wykłady są nie tylko numerowane, ale posiadają także swoje tytuły, a więc ukierunkowują merytorycznie, np. wykład 1 brzmi: *Stosunek dydaktyki szczegółowej do ogólnej*; wykład 5 — *Przygotowanie się nauczyciela do lekcji i pracy badawczej*; wykład 7 — *Osobowość nauczyciela polonisty*. Autorzy do każdego wykładu podali też obszerną literaturę przedmiotu. Świadomość dydaktyczna studenta ukształtowana na tak bogatym materiale naukowym musiałaby być głęboka i żywa.

Autorzy wykazali tu szczerą troskę o poziom naukowy przedmiotu. Godny podkreślenia jest też fakt, iż dydaktycy z pełnym zrozumieniem potraktowali studia metodyczne z dawniejszych lat. Występują one w dziale *Metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*, w opracowaniu Marii Dudzik. Autorka przypomniała takie cenne prace, jak: *Kształcenie mów-*

⁷ R. Arasimowicz, M. Dudzik, S. Grzęda, *Metodyka nauczania literatury i języka polskiego*. Wrocław 1976, s. 3.

cy M. F. Kwintyliana, *Stylistykę polską wraz z nauką kompozycji pisarskiej* P. Chmielowskiego, *Metodykę wypracowań* A. Szycówny i *Zasady nauczania języka polskiego* S. Szobera.

Zwróćmy jeszcze uwagę na programy metodyki nauczania literatury i języka dwóch wyższych szkół pedagogicznych. Dotyczyć one będą (już nieistniejących) wyższych studiów nauczycielskich. I tak np. Instytut Filologii Polskiej WSP w Krakowie w *Ramowym programie nauczania na rok akademicki 1972/73* zalecił w jednolitym układzie opracowanym przez Annę Dyduchowąż osiemnaście prac do przestudiowania (łącznie z programem szkolnym) w ciągu całego toku studiów⁸. Zupełnie inaczej tę samą dyscyplinę potraktowano w WSP w Rzeszowie. Henryk Kurczab w przewodniku pt. *Metodyka nauczania języka polskiego*, wydanym w 1974 r., w jedenastu działach (z nagłówkami) podał sto dwadzieścia sześć różnych opracowań metodycznych. A zatem ten sam przedmiot nauczania i w wyższych szkołach pedagogicznych też różnie traktowano.

Przytoczone przykłady programów zajęć z metodyki nauczania literatury i języka polskiego w uczelniach wyższych świadczą o dużej dowolności w interpretacji naukowej i wymagań z tej samej dziedziny wiedzy. Konsekwencją różnego traktowania identycznego przedmiotu było zróżnicowane przygotowanie absolwentów polonistyki do wykonywania absolutnie tych samych czynności, co z kolei musiało odbić się na jakości działania zawodowego absolwentów różnych uczelni. Z myślą o zlikwidowaniu tej wielkiej dowolności w tak ważnej dyscyplinie Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki wydało w 1979 r. odpowiedni dokument, regulujący sprawy metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego.

IV. STRUKTURA PROGRAMU MINISTERIALNEGO METODYKI NAUCZANIA LITERATURY I JĘZYKA W UNIWERSYTETACH I W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH

Program składa się z kilku części, a mianowicie: z celów nauczania, treści programowych (ujętych w pięć oznaczonych literami alfabetu i za tytułowanych podrozdziałów), z wykazu lektur obowiązkowych i zalecanych oraz z uwag o realizacji programu⁹. Inicjatywa ministerstwa w sprawie bardziej ujednoliconego toku metodyki nauczania przedmio-

⁸ Por.: Instytut Filologii Polskiej WSP w Krakowie. Kraków 1972, s. 51—52. Zaletą tego Programu ramowego nauczania metodyki literatury i języka polskiego były propozycje dotyczące treści wykładu i ćwiczeń.

⁹ Por.: Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Adresat. Uniwersytet. Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Kierunek studiów: Filologia polska. Przedmiot: Metodyka nauczania przedmiotu kierunkowego. B.m.w. Centrum Inte-D99, filia w MNSzWiT. Zam. 500/79, nakł. 150 egz.

tu kierunkowego zasługuje na wielkie uznanie i szczerą pochwałę. Można by zatem wypowiadać się w tonie entuzjastycznego zachwyty o tym urzędowym dokumencie. Ale pamiętając o nakazie i normach moralnych antycznych Greków, a zwłaszcza Diogenesa, że kruki jedzą umarłych, a pochlebcy żywych, warto spojrzeć na ten przepis niejako z życzliwą chęcią uzupełnienia go nasuwającymi się refleksjami. Niektóre z nich dadzą się ująć w jedno (lub prawie jedno) zdanie, inne zaś wymagają szerszego rozwinięcia i pełniejszego uzasadnienia. A oto postulowane propozycje:

1. Program, a zwłaszcza jego część podająca spis lektur, jest stanowczo za ubogi. Ponadto powinien polecać pozycje prezentujące dotychczasowy, ale najwartościowszy stan badań naukowych, tj. przedyskutowany przez specjalistów i ogólnie przez nich zaakceptowany.
2. Nie zauważa się tu wyraźnych kryteriów aksjologicznych.
3. Występuje duża dowolność w doborze lektur. Np. nie ma ani jednej pozycji na temat dramaturgii i teatru.
4. Nie zastosowano zasady uaktualizowania lektur, o czym świadczy fakt, że podano pierwsze, a nie drugie wydanie prac, np. J. Kulpy *Nauczanie problemowe nauczania języka polskiego w klasach V—VIII* oraz B. Chrzastowskiej i S. Wysłouch *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej* zamiast *Poetyki stosowanej*, które są bardziej dostosowane do aktualnie obowiązujących programów.
5. Występują wahania w klasyfikacji metod i form organizowania zajęć. Np. na s. 3 pracę w zespołach zaliczono do metod, a na s. 5 do form.
6. Stanowczo za słabo podkreślono znaczenie samodzielnej i twórczej pracy akademickiego nauczyciela. Polecenia programu mają charakter wybitnie odtwórczy, bardzo statyczny. A jak już sygnalizowano, właśnie twórczą aktywność mocno akcentował program gimnazjum z 1922 r. w stosunku nawet do nauczycieli szkoły średniej.
7. Nie ustosunkowano się do bardzo ważnego zagadnienia, a mianowicie, w jakim zakresie może prezentować badacz dydaktyki szczegółowej swoje osiągnięcia naukowe w stosunku do podanego wykazu lektur.
8. Niemal całkowicie pominięto serie polonistycznej dydaktyki, jak: Biblioteka Analiz Literackich, Biblioteka Polonistyki, wydawnictwa uczelniane, *Vademecum polonisty* i czasopisma specjalistyczne, m.in. „Polonistykę”, *Materiały metodyczne dla nauczycieli języka polskiego klas V—VIII*, „Poradnik Językowy”, „Logopedię”.
9. Brak też jest ustaleń o praktykach studentów zarówno jeśli chodzi o liczbę lekcji próbnych studentów, jak i w czasie dwutygodnio-

wych oraz czterogodzinnych praktyk ciągłych. Te informacje powinny znaleźć się w programie dydaktyki szczegółowej, gdyż na zajęciach tego przedmiotu, a zwłaszcza na ćwiczeniach przysposabia się słuchaczy do czynnej praktyki zawodowej.

10. Nawet nie zasygnalizowano współczesnych tendencji badawczych poszczególnych ośrodków naukowych w zakresie metodyki nauczania literatury i języka.
11. Nie uwzględniono bardzo ważnego prawa z teorii korespondencji między hasłami programowymi a ich naukową egzemplifikacją. Np. mówi się o budowie i funkcji podręcznika literatury (s. 3), o programie i problemach dydaktycznych zajęć fakultatywnych (s. 3), o problemie zróżnicowania uzdolnień twórczych uczniów (s. 4), o lekcjach poświęconych poprawie wypracowań (s. 4), o dydaktycznych problemach wycieczek polonistycznych i organizacji uczestnictwa w imprezach kulturalnych środowiska (s. 6), o osobowości nauczyciela polonisty (s. 7), ale w spisie lektur nie podano do tych bardzo ważnych zagadnień odpowiedniej literatury naukowej.
12. Stanowczo za słabo została zaakcentowana potrzeba wiedzy o tradycjach nauczania języka polskiego. Właściwie ilustruje ją jedna zwarta praca, podająca zarys dziejów podręczników do nauki historii literatury oraz dwa tomy wyborów prac z metodyki. Nie tworzą one jednak ani spójnej całości, ani nie obejmują odleglejszych czasów. (Do tego ważnego problemu jeszcze wrócimy.)
13. Nie podano też żadnej publikacji prezentującej sylwetkę dydaktyka polonisty, a przecież znakomitych i twórczych nauczycieli mieliśmy wielu.
14. W wykazie lektur obowiązkowych nie ma ani jednej pozycji poświęconej tylko dydaktyce ortografii.

Powyższe dopełnienia, które nie stanowią przecież pełnej listy, dowodzą, że ułożenie programu nastęrcza wiele kłopotu, zwłaszcza dlatego, że trudna jest także i metodyka tego przedmiotu. Ale wydaje się też, iż zaprezentowana w urzędowym przepisie nieco za wąska perspektywa dydaktyki polonistycznej jest wynikiem słabego oparcia na odpowiedniej teorii naukowej.

V. PROPOZYCJE W ZAKRESIE TEORETYCZNYCH PODSTAW KONSTRUKCJI PROGRAMU METODYKI NAUCZANIA LITERATURY I JĘZYKA W SZKOLACH WYŻSZYCH

Ważny problem działania należy konstruować z całą konsekwencją, to znaczy trzeba go oprzeć na zespole twierdzeń i praw, decydujących o logicznej koherencji wewnętrznej, korespondencji między twierdzenia-

mi itp., czyli trzeba zbudować go na określonej teorii. „Teorie bowiem — jak stwierdza J. Such — to nic innego, jak usystematyzowane logicznie — głównie za pomocą relacji wynikania — zbiory praw oraz ich konsekwencji logicznych. Tym samym teorie dziedziczą podstawowe własności praw, z których są zbudowane. Dokładniej mówiąc, charakter teorii jest wyznaczony w głównej mierze przez prawa pełniące w niej funkcje twierdzeń wyjściowych, zwanych często postulatami, aksjomatami, założeniami (wyjściowymi) lub zasadami teorii”¹⁰. Sam jednak termin „teoria” jest pojęciem wieloznacznym. Teorie, w zależności od specyfiki danej nauki, różnią się stopniem spoistości twierdzeń i sposobów ich uzasadniania. Inaczej wygląda np. konstrukcja teorii, opierająca się na prawach o charakterze nomotetycznym (wyjaśniającym), idiograficznym (sprawozdawczym) czy aksjologicznym (wartościującym)¹¹. Dlatego też „[...] rozumienia teorii jako zbioru logicznie uporządkowanych praw, które odgrywa w nauce niewątpliwie najważniejszą rolę, używa się tego terminu także na oznaczenie na przykład zbioru luźno powiązanych ze sobą twierdzeń dotyczących danej dziedziny, czy też oznaczenie takiej czy innej koncepcji mniej lub bardziej szczegółowo, a także na oznaczenie poszczególnych twierdzeń teoretycznych, w szczególności praw o wyraźnie zaznaczonym charakterze teoretycznym”¹².

Teorie odgrywają coraz to większą rolę w rozwoju nauki, dlatego też ukazują się i więcej rozpraw z tej dyscypliny. Wymieńmy kilka: *Logiczna teoria nauki*, zbiór prac pod redakcją T. Pawłowskiego¹³, *O nauce* S. Ossowskiego¹⁴, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych* T. Pawłowskiego¹⁵, *Teoria a rzeczywistość*¹⁶, praca zbioro-

¹⁰ J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975, s. 72. Na temat definicji teorii pisze też L. Nowak w *Zasadach marksistowskiej teorii nauki*. Warszawa 1974, s. 21–22. Czytamy tam: „Po to badacz buduje teorię, aby przy jej pomocy wyjaśniać świat. Składnikami podstawowym teorii są twierdzenia, dla których przyjęła się nazwa praw. Po to więc badacz ustala prawa, aby mieć teorię”. Definicję teorii podaje też H. Muszyński w *Zarysie teorii wychowania* (Warszawa 1977, s. 20). Pisze: „Przez teorię rozumie się bowiem pewien zbiór wewnętrznie spójnych sądów uogólnionych, które wyjaśniają jakąś grupę zjawisk lub dziedzinę rzeczywistości”.

¹¹ Por.: K. Ajdukiewicz, *Metodologiczne typy nauk*. [W:] *Język i poznanie*. T. I. Warszawa 1960, s. 309. K. Ajdukiewicz, jak się wydaje, trafnie podaje sposoby budowania teorii w dziedzinie dydaktyki. Twierdzi, iż w naukach humanistycznych „[...] w charakterze ostatecznych przesłanek dopuszczone są, obok twierdzeń apriorycznych i twierdzeń opartych na doświadczeniu, również twierdzenia oparte (bezpośrednio) na rozumieniu cudzych wypowiedzi” (s. 306). Ajdukiewicz rozróżnia trzy metodologiczne typy w obrębie nauk humanistycznych. Typ metodologiczny wyjaśniający lub nomotetyczny, typ sprawozdawczy lub idiograficzny i trzeci, najbardziej właściwy tylko naukom humanistycznym, typ metodologiczny wartościujący lub aksjologiczny (s. 309).

¹² J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, s. 73.

¹³ *Logiczna teoria nauk*. Praca zbiorowa pod red. T. Pawłowskiego. Warszawa 1966.

¹⁴ S. Ossowski, *O nauce*. Warszawa 1967.

¹⁵ T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa 1978.

¹⁶ *Teoria a rzeczywistość*. Zeszyt 1. Warszawa—Poznań 1976.

wa, *Struktura nauki* E. Nagla¹⁷, *Teoria i doświadczenie*, zbiór rozpraw pod red. H. Eilstein i M. Przełęckiego¹⁸, *U podstaw Marksowskiej metodologii nauk* L. Nowaka¹⁹, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki* L. Nowaka²⁰.

Wydaje się przeto, że konstruując program metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego w wyższych uczelniach należałoby w większym stopniu skorzystać z odpowiedniej teorii nauki. Ale twórcy programu musieliby mieć na uwadze także bardzo trafne spostrzeżenie Nowaka, które wyraźnie ostrzega: „Nie istnieje zresztą w chwili obecnej jakakolwiek teoria nauki, która byłaby przyjęta przez ogół, czy choćby przez większość specjalistów z dyscyplin zajmujących się nauką. Istnieją jedynie różne, alternatywne propozycje teorii nauki”²¹.

Niewątpliwie mocną podstawę, na której należałoby oprzeć konstrukcję programu metodyki nauczania na filologii polskiej w wyższych uczelniach, może stanowić idealizacyjna teoria nauki. Najpełniej bowiem umie ukazać to, co gwarantuje największą prawidłowość wewnętrzną nauki. L. Nowak pisze: „Aby ową wewnętrzną strukturę rzeczywistości odkryć, nauka stosować musi metodę abstrakcji (idealizacji) — oddzielić to, co główne, od tego, co uboczne i ustalać podstawowe prawa określające wielkości badane za pomocą czynników dla nich głównych, a dopiero potem prawa te modyfikować ze względu na wtórny wpływ czynników ubocznych”²². Z wielkim uznaniem dla idealizacyjnej teorii nauki odnosi się również J. Such. Pisze on: „Okazuje się, że prawa idealizacyjne odgrywają w nauce pierwszoplanową rolę. Bez nich bowiem nauka nie mogłaby pełnić swych podstawowych funkcji. W szczególności, bez nich niemożliwe byłoby ani naukowe przewidywanie, ani naukowe wyjaśnienie, odwołujące się wszak do mechanizmów zjawisk, a więc głębszych poziomów rzeczywistości”²³.

Godna też jest uwagi i inna konstatacja Sucha. Przylega ona mocno swoją zawartością myślową do każdej dydaktyki szczegółowej, a więc i do metodyki nauczania języka polskiego. Brzmi ona: „Teorię łączą z doświadczeniem, jak wiadomo, związki dwu rodzajów — genetyczne

¹⁷ E. Nagel, *Struktura nauki*. Warszawa 1970.

¹⁸ *Teoria i doświadczenie*. Praca zbiorowa pod red. H. Eilstein i M. Przełęckiego. Warszawa 1966.

¹⁹ L. Nowak, *U podstaw Marksowskiej metodologii nauk*. Warszawa 1971.

²⁰ L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa 1977. Do cennych studiów należą też: *Teoria i praktyka upowszechnienia kultury*. Praca zbiorowa. Kraków 1973; J. S. Kameny, *Nauka w oczach filozofa*. Warszawa 1967; T. Kubiński, *Wstęp do logicznej teorii pytań*. Warszawa 1971; J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistyki*. Warszawa 1971; W. Marciszewski, *Podstawy logicznej teorii przekonań*. Warszawa 1972; J. Such, *O uniwersalności praw nauki*. Warszawa 1972; K. Zamiara, *Metodologiczne znaczenie sporu o status poznawczy teorii*. Warszawa 1974.

²¹ L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, s. 5–6.

²² Tamże, s. 14.

²³ J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, s. 65.

i weryfikacyjne (sprawdzeniowe): teorie wywodzą się z doświadczeń i obserwacji oraz są sprawdzalne (za pośrednictwem wpływających z nich wniosków o charakterze obserwacyjnym) przez odwołanie się do obserwacji i doświadczenia. Jednakże pierwszy rodzaj związków nie poddaje się tak łatwo analizie jak drugi, przynajmniej za pomocą współcześnie dostępnych środków logicznych i metodologicznych”²⁴. Wartość zatem nauki, jak wykazują różne wypowiedzi teoretyków, zależy od jakości naukowych teorii, na których się te nauki opierają. Godzi się tu przypomnieć też mądre słowa K. Ajdukiewicza: „Byłoby rzeczą w najwyższym stopniu dla praktyki życia szkodliwą, gdyby nauce zlecone były tylko te badania, które odpowiednio z praktyki życia w danej chwili wynikają. [...] Życie ucierpiałoby na tym, gdyby dopiero wtedy, gdy aktualna stanie się jakaś jego potrzeba, poczęto rozbudowywać teorie potrzebne do rozwiązywania z życiem związanych zagadnień. Teorie te muszą być już w pogotowiu, zanim życie zwróci się do nich po zastosowanie”²⁵.

Postępując zatem w myśl przynajmniej przybliżonej idealizacyjnej teorii nauki, podejmujemy dalszą próbę propozycji uzupełnienia programu ministerialnego metodyki nauczania literatury i języka w wyższych uczelniach. Od najdawniejszych czasów stwierdza się, że wartość pracy szkoły zależy od zespołu nauczycieli. J. Kleiner napisał: „Lichy program, lichy podręcznik i dobry nauczyciel to kombinacja lepsza, niż dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel”²⁶. Przeto program powinien wyraźniej jeszcze określić następujące postulaty:

1. Szczególną troską otoczyć dobór kandydatów do zawodu szkolnego polonisty.

Przypomnijmy tu twierdzenie J. Kleinera: „Szkola polska musi mieć nauczycielstwo, złożone z jednostek doborowych, stojące na wysokim poziomie umysłowym i etycznym i zadowolone ze swego stanowiska. Ażeby dojść do tego, trzeba i młodzieży, przysposabiającej się do pracy pedagogicznej, i tym, którzy już pełnią obowiązki w tej dziedzinie, stawiać wysokie wymagania; zawód nauczycielski nie powinien być zbyt łatwy do osiągnięcia — tak, iżby istotnie tylko ludzie powołani do niego i uzdolnieni garnęli się w jego szeregi”²⁷.

2. Inicjować badania nad sylwetkami i działalnością wzorowych nauczycieli polonistów.

Z dojmującym smutkiem należy stwierdzić, że nie ma dotychczas utworów biograficznych literackich poświęconych zasłużonym nauczycielom. Szczątkowe niemal informacje o niektórych poloni-

²⁴ Tamże, s. 13.

²⁵ K. Ajdukiewicz, *Wartość nauki*. [W:] *Język i poznanie*. T. I. Warszawa 1960, s. 315.

²⁶ J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*. Warszawa 1918, s. 4.

²⁷ Tamże, s. 4.

stach znajdują się w różnych, mało dostępnych publikacjach. Np. o Tomaszu Szumskim²⁸ oraz o Janie i Antonim Poplińskich²⁹ pisze L. Słowiński, o Kazimierzu Wóycickim jako pedagogu i dydaktyku Z. Jagoda³⁰, poglądy Lucjana Komarnickiego na nauczanie literatury omówił M. Caputa³¹, wspomnienia o Franciszku Bielaku skreślił W. Danek³², o nauczycielskim trudzie Konstantego Wojciechowskiego wypowiedział się J. Balicki³³. Najwięcej może artykułów ukazało się o dydaktycznej działalności Ignacego Chrzanowskiego³⁴. W myśl zasad idealizacyjnej teorii nauki trzeba postulować, aby rozwinęły się badania nad biografistyką literacką nauczycieli polonistów i nad specyficznymi cechami ich osobowości. Kandydat do zawodu polonisty szkolnego powinien znać przynajmniej kilka sylwetek swoich poprzedników, wyrastać w atmosferze doświadczeń przeszłości i wówczas będzie mógł bardziej określić swoją tożsamość w aspekcie spadkobiercy i kontynuatora wielkich tradycji.

3. Powołać zespół do opracowania kilkutomowych wypisów z metodyki nauczania języka i literatury.

Wprawdzie program w zasadniczych celach nauczania zobowiązuje do „krytycznej analizy piśmiennictwa dydaktycznego prowadzącej do zrozumienia roli badań naukowych” (s. 1), ale szerzej tego zagadnienia nie wyjaśnia. Można tylko wnioskować, że chodzi o krytyczną analizę prac wydanych niedawno lub ukazujących się aktualnie. Taki typ krytyki bardzo pożyteczny, ale niewystarczający. Analizie krytycznej należałoby poddać (choć w wyborze) piśmiennictwo dydaktyki polonistycznej przynajmniej od okresu działalności Komisji Edukacji Narodowej.

4. Program powinien też rygorystyczniej podkreślać potrzebę wiedzy o tradycjach nauczania.

Jest to problem o nadzwyczaj doniosłym znaczeniu. Bez znajomości tradycji właściwie nie wiemy, na jakim etapie rozwoju dydaktyki

²⁸ L. Słowiński, *Z tradycji polonistyki poznańskiej — Tomasz Szumski (1778—1840)*. „Studia Polonistyczne”. T.V. Poznań 1978, s. 123—137.

²⁹ L. Słowiński, *Jan i Antoni Poplińscy jako nauczyciele literatury w gimnazjach Wielkiego Księstwa Poznańskiego*. „Studia Polonistyczne”. T. II. Poznań 1975, s. 163—175.

³⁰ Z. Jagoda, *Kazimierz Wóycicki jako pedagog i dydaktyk*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”. Zeszyt naukowy 12. WSP, Kraków 1962, s. 57—76.

³¹ M. Caputa, *Poglądy Lucjana Komarnickiego na nauczanie literatury (wybrane zagadnienia)*. „Prace Dydaktyczne” I. Katowice 1970, s. 57—69.

³² W. Danek, *O Franciszku Bielaku wspomnienie*. „Ruch Literacki” 1977, nr 1, s. 61—62.

³³ J. Balicki, *Nauczycielski trud Konstantego Wojciechowskiego*. [W:] *Cteniom Konstantego Wojciechowskiego*. Lwów—Warszawa 1925.

³⁴ S. Rygiel, *Zasługi Ignacego Chrzanowskiego dla Warszawy*. „Wiadomości Literackie” 1936, nr 38; *Ignacemu Chrzanowskiemu uczniowie lublińscy*. Lublin 1926; *Księga zbiorowa ku czci Ignacego Chrzanowskiego*. Kraków 1936; W. Czapliński, *Ignacy Chrzanowski na studiach we Wrocławiu*. Wrocław 1946; J. Nowak-Dłużewski, *Ignacy Chrzanowski, jakiego pamiętam*. [W:] *Z historii polskiej literatury i kultury*. Warszawa 1967; B. Suchodolski, *Mistrz. Asystenta nie widziałem*. „Student” 1979, nr 11.

znajdujemy się i nie może być mowy o pełnej znajomości tzw. współczesnych tendencji w nauczaniu i uczeniu oraz twórczego naukowego w nich uczestnictwa. Nawiazując do słów znakomitego walenckiego humanisty, Jana Ludwika Vivesa, należałoby powiedzieć, że historia każdej dziedziny wiedzy, w tym także nauczania języka i literatury, jest dobrym „świadkiem minionych czasów i światłem prawdy”³⁵. Znakomici badacze różnych nauk dowodzą, że światło historycznej prawdy jest absolutnie niezbędne w badaniach naukowych. Potrzebne są one również w badaniach szkolnej dydaktyki minionych stuleci. Znajomość bowiem przeszłości pozwala korygować istniejące i tworzyć nowe teorie na użyźnionej już dobrze glebie naukowej dawnych czasów.

O pilnej i wszechstronnej potrzebie poznania tradycji wypowiedział się wielu naszych pisarzy i uczonych. C. Norwid wyznał: „Wiedz, że przez tradycję wyróżniony jest majestat człowieka od zwierząt polnych, a ten, co od sumienia historii się oderwał, dziczeje na wyspie oddalonej i powoli w zwierzę zamienia się”³⁶. Interesującą myśl na ten sam temat wypowiedział też znakomity badacz dziejów literatury i kultury ojczystej, I. Chrzanowski: „Każdy człowiek — to wolno z całą pewnością twierdzić — dużo więcej bierze od przeszłości, aniżeli daje od siebie przyszłości. A jeżeli tak, to terażniejszość nie ma słusznego powodu ani prawa do jaskrawego przeciwstawiania się przeszłości: ona ją może i powinna tylko przekształcić albo inaczej mówiąc — wziąć przeszłość za fundament do budowy nowych gmachów, nie zaś niszczyć ją doszczętnie i nowy fundament układać”³⁷. W podobnym tonie utrzymał swoją wypowiedź wybitny uczyony, J. Kleiner. W przedmowie do podręcznika szkolnego dla uczniów liceum, zatytułowanego *Zarys dziejów literatury polskiej*, w następujący sposób wyjaśniał młodzieży znaczenie tradycji: „Do przeszłości zwracamy się nie dlatego, że umarła i że ją chcemy czcić wspomnieniem, ale dlatego, że żyje. Nie chcemy się cofać w przeszłość — chcemy ją do pokolenia dzisiejszego przybliżyć. Chcemy, by pokolenie to żyło pełnią życia polskiego”³⁸. Szczerym wielbicielem przeszłości był także wysoko ceniony uczyony, T. Zieliński, który w sposób niemal aforystyczny stwierdził: „Kto żyje tylko współczesnością, ten szybko odwyka od myślenia: — wszak myśleć, znaczy to wiązać skutek

³⁵ J. L. Vives, *O podawaniu umiejętności. Z języka łacińskiego przetłumaczył, wstępem poprzedził i przypisami opatrzył Andrzej Kempfli*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1968, s. 195. Wydanie pierwsze ukazało się w Brugii pt. *De tradendis disciplinis*.

³⁶ C. Norwid, *Garstka płasku*. [W:] *Pisma wybrane*, T. II. Warszawa 1968, s. 74.

³⁷ I. Chrzanowski, *Upiory myśli historycznej*. [W:] *Optymizm i pesymizm polski*. Warszawa 1971, s. 446.

³⁸ J. Kleiner, *Zarys dziejów literatury polskiej*. Wrocław 1963, s. 9.

z przyczyną, przyczyna zaś współczesności tkwi w czasach minionych”³⁹. A R. Przybylski jakby z wielką trwogą pisał, że ludzie „wolni od historii, nie marzą nawet o przewycięzeniu nicości”⁴⁰. Z dużym szacunkiem i rozważą wypowiedział się też o przeszłości J. Z. Jakubowski w studium o bardzo wymownym tytule: *Dokąd — ale i skąd idziemy?* Czytamy tam m.in.: „Tradycja — to dla mnie również zrozumienie swego miejsca w rozwoju narodu i ludzkości, to zarazem źródło inicjacji własnej aktywności w nowej sytuacji narodu i świata. Tak pojęta tradycja nie odsuwa mnie od terażniejszości, przeciwnie, narzuca pogłębiony kontakt z dniem dzisiejszym”⁴¹. Przytoczmy jeszcze wypowiedź współczesnego wybitnego znawcy dziejów wychowania, H. Muszyńskiego. W nawiązaniu do tradycji upatruje on kilka ważnych celów i tak je komentuje: „Konieczne jest zwracanie uwagi na rolę, jaką w badaniach w dziedzinie teorii wychowania odgrywa uwzględnienie wszystkiego tego, co ukazuje zjawiska wychowania w aspekcie ewolucji na przestrzeni wieków. Pozwala to wyjaśnić społeczne uwarunkowanie wychowawcze i wykryć jego tendencje rozwojowe. Ponadto dzięki sięganiu do przeszłości możliwe staje się twórcze wykorzystanie, poprzez naukową weryfikację, doświadczeń podejmowanych w innych warunkach, a tym samym zachowania ciągłości w próbach doskonalenia wychowania”⁴². Z podobnych wypowiedzi można by ułożyć olbrzymią księgę. Nie ma chyba ani jednego poważniejszego uczonego, który by całkowicie negował wartość tradycji. Może m.in. dlatego, że ta przeszłość zarówno bardzo odległa, jak i ta niedawna kryje wiele ciekawych i pożytecznych rzeczy.

Nielatwe dzieje narodu polskiego, przerywane jego związki z tradycją i rozwój meandryczny szkolnictwa sprawiły, że nie było spokojnego dialogu między epokami. Ale właśnie odnajdywanie śladów oraz rekonstrukcja dziejów nauczania języka i literatury jest nie tylko badawczo interesująca, ale też dla każdego polonisty szkolnego współczesnego ma szeroki wymiar poznawczy, kształcący i wychowawczy. Rodzi się zatem pilna potrzeba opracowania choćby takiej pracy, jaką napisał J. Maternicki i wydał pt. *Dydaktyka historii w Polsce w latach 1773—1918*⁴³. Tylko metodyka nauczania języka i literatury wywodzi się z odleglejszych czasów niż nauka ojczystej

³⁹ T. Zieliński, *Po co Homer?* Kraków 1970, s. 63.

⁴⁰ R. Przybylski, *Stawrogin*. „Teksty” 1972, nr 4, s. 17.

⁴¹ J. Z. Jakubowski, *Dokąd, ale i skąd idziemy*. Warszawa 1977, s. 19.

⁴² H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1977, s. 21.

⁴³ Por.: J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce w latach 1773—1918*. Warszawa 1974. Warto też przypomnieć, że już nawet i badacze dziejów wychowania fizycznego, K. Hądzelek i R. Wroczyński, opracowali i wydali ciekawy tom (ze wstępem R. Wroczyńskiego) pt. *Główne kierunki rozwoju wychowania fizycznego od końca XVIII wieku do 1918 roku (wybór źródeł)*. Wrocław 1968.

historii, więcej zatem wymaga naukowego wysiłku i badawczego trudu. Świadczy o tym m.in. interesująca dysertacja L. Słowińskiego *Nauka języka polskiego w szkołach Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*⁴⁴.

Opracowanie historii dydaktyki języka i literatury należy traktować jako rzecz o bardzo ważnym znaczeniu. Bez dobrej znajomości dziejów polonistycznej dydaktyki współczesne studia podejmujące aktualną tematykę metodyki nauczania są zawieszane w próżni historycznej. Konsekwencją tego są mało twórcze spory. I tak np. jeden z badaczy twierdzi, że pierwszą naukową pracą z dydaktyki literatury jest książka P. Chmielowskiego *Metodyka historii literatury polskiej*⁴⁵, wydana w Warszawie w 1899 r., drugi zaś bez wahania oznajmia, że za pierwszą naukową metodykę literatury należy uznać dzieło K. Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*, wydane też w Warszawie, tylko znacznie później, bo dopiero w 1921 r.⁴⁶ Podobnych antynomii znajdziemy bardzo dużo.

W publikacjach z dydaktyki polonistycznej, wydawanych aktualnie, często odczuwa się brak szacunku dla tradycji, widać nawet jakby zniecierpliwienie, że coś o niej wiedzieć trzeba, często twierdzenia o charakterze aktualnych dyrektyw buduje się na doraźnie sformułowanych wypowiedziach tylko kilkunastu respondentów i znacznie przecenia się naturalny eksperyment dydaktyczny. Manifestujące się postawy badaczy całkowicie są podobne do futurystów, którzy z absolutną pewnością stwierdzali, że rozpoczynają „natychmiastową futuryzację życia” i będą „zwozić taczkami z placów, skwerów i ulic mumie mickiewiczów i słowackich. Czas opróżnić postumenty, oczyścić place, przygotować miejsca tym, którzy idą”⁴⁷. Dlatego też niektórzy badacze wręcz stwierdzają, że przejmują całkowicie „berło ducha” naukowej dydaktyki w swoje ręce, gdyż ich postulaty, twier-

⁴⁴ Por.: L. Słowiński, *Nauka języka polskiego w Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*. Poznań 1978.

⁴⁵ K. Lausz, *U źródeł polskiej naukowej metodyki literatury*. [W:] *Dydaktyka literatury*. T. I. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Zielona Góra 1976. K. Lausz pisze: „Znaczenie *Metodyki* [P. Chmielowskiego — M. Ł.] leży nie tylko w tym, że jest to pierwsza obszerniejsza synteza poszukiwań teoretycznych i praktycznych doświadczeń, ale głównie w licznych nowatorskich ideach, w ukazywanych tu problemach metodycznych, węzłowych, zapładniających przyszłą naszą myśl metodyczną. [...] Ta pierwsza metodyka propaguje rewolucyjną w ówczesnych warunkach ideę studium literatury. [...] Przeciwstawia Chmielowski analizę utworu literackiego opartą na ścisłych naukowych podstawach, na ustalonych przez naukę prawach. Głosi zasadę rozwijania ścisłego rozumowania i samodzielnego myślenia, samodzielnego przyswajania i odczuwania przez ucznia dzieła literackiego. Z ducha takiej pedagogiki wypływały i takiej pedagogice miały służyć zawarte tu wskazówki metodyczne, metodologiczne i bibliograficzne” (s. 48—49).

⁴⁶ B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją literatury*. Warszawa—Kraków—Gdańsk 1979. Czytamy tam: „Założenia teoretyczne stały się podstawą pierwszej naukowej metodyki literatury *Rozbiór literacki w szkole* (1921)” (s. 15).

⁴⁷ A. Stern, *Poezja zbuntowana*, s. 60 i 62.

dzenia i teorie mają siłę kreacyjną samoistną i uniwersalną. Znajomość historii polonistycznej dydaktyki, jak się wydaje, pozwoli lepiej zrozumieć procesy i historyczne prawa rządzące zjawiskami metodyki języka i literatury, a ta świadomość tradycji wprowadzi umiar w sądy współczesnych badaczy, twierdzenia ich uczyni bardziej rozważnymi, a prace merytorycznie pogłębionymi i naukowo bardziej inspirującymi.

Program powinien także zalecać m.in. i takie badania, jak:

5. Wpływ tekstów literackich wybitnych pisarzy na kształtowanie się świadomości literackiej dorastających pokoleń. Dotychczas mamy chyba tylko jedno takie studium — pióra M. Mitery-Dobrowolskiej nt. *Mickiewicz na tle dziejów nauczania języka polskiego w latach 1820—1867*⁴⁸. A przydałoby się ich więcej.

Urzędowy dokument musi także rozstrzygnąć i taką kwestię:

6. Kto ma zbadać świadomość literacką studentów w zakresie tekstów zamieszczonych w spisie lektur programu szkoły podstawowej i średniej.

Zagadnienie jest ważne, gdyż wiele pozycji nie obejmuje żaden program nauczania w szkole wyższej, dlatego absolwent polonistyki, dyplomowany nauczyciel, idzie do pracy bez znajomości nawet podstawowych utworów, zwłaszcza z literatury współczesnej.

Podane tu propozycje o charakterze uzupełnienia znacznie przekraczają intencje programu ministerialnego. Są one jednak potrzebne i możliwe do zrealizowania. Dydaktyka polonistyczna stanie się pełnowartościową nauką wówczas, jeśli mieć będzie syntezę dziejów nauczania. Dopiero połączenie wartościowych treści tradycji z dorobkiem odpowiednich współczesnych teorii metodologicznych umożliwi stworzenie dobrych podręczników uniwersyteckich do poszczególnych działów polonistycznej dydaktyki.

Mimo podniesionych tu kilkunastu kwestii należy jednak raz jeszcze z uznaniem stwierdzić, że wydany przepis ministerialny spełni nawet bez korekty doniosłą rolę, ponieważ:

1. Jest dokumentem urzędowym obowiązującym uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne w całym kraju.
2. Likwiduje dowolność w interpretacji wymagań z metodyki kierunkowego przedmiotu.
3. Tworzy pewną całość myślową o wyraźnym zarysie merytorycznym.
4. Precyzuje cele, treści i metody dydaktyki literatury i języka.
5. Podaje określony kanon lektur.

⁴⁸ Por.: M. Mitera-Dobrowolska, *Mickiewicz na tle dziejów nauczania języka polskiego w okresie niewoli w latach 1820—1867*. [W:] Adam Mickiewicz. Katowice 1958, s. 457—565.

6. Reguluje rytm pracy wykładowcy i studentów.
7. Nie uniformizuje, ale bardziej ujednolica ogólny poziom wykształcenia studentów.
8. Umożliwia słuchaczom pracę naukową w dogodnym dla nich czasie (poprzez samodzielne studia określonej lektury).
9. Systematyzuje wiedzę pracowników, a przede wszystkim studentów.
10. Pozostawia dość dużo swobody twórczej pracownikom naukowym.

THEORETICAL PRINCIPLES IN THE PROGRAM OF LITERARY METHODICS AS A TEACHING SUBJECT IN COLLEGES

MIECZYŚLAW ŁOJEK

S u m m a r y

The article treats of the necessity of elaborating a generally outlined but sensibly constructed program for teaching literary methodics as a subject in Colleges for future teachers. The main idea concentrates on four principal problems:

The necessity of reliance on a suitable theory (or theories) in the formation of a methodological program of teaching the guiding subject (literature), the edition in form of a book of the most important up-to-day studies of literary didactics, systematical researches on excellent Polish methods and continuation of studies on the influence of literary texts by distinguished men of letters on the education of the literary consciousness of young readers.

Translated by Jan Roenig