

Germaniści o dydaktyce literatury

HANNA RUSZCZAKOWA
Uniwersytet Łódzki

Przedstawione uwagi mają na celu zasygnalizowanie niektórych problemów dydaktyki literatury w innym obszarze językowym. Pytania i wątpliwości, które pojawiają się w dostępnych, wybranych materiałach, wydają się bliskie polskiej dydaktyce literatury.

Referat obejmuje próbę określenia sytuacji, w której dochodzi do specyficznego (a może tylko pozornego) rozejścia się stanowisk dyscyplin pedagogicznych i literaturoznawstwa.

Wykorzystano wypowiedzi autorów z konferencji poświęconej dydaktyce literatury w Mainz, opublikowane w 1978 roku. Ponieważ autorzy uzupełniają własne poglądy pracami z lat 1974—1978, można prezentowane stanowiska uznać za istotne dla tego okresu. Rozmowy z dydaktykami języka ojczystego w Uniwersytecie im. Justusa Liebiga w Giessen w roku 1981 potwierdziły aktualność przedstawionych rozważań.

Wypowiedź niniejsza składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawię pytania, które stawia sobie najczęściej nauczyciel, wątpliwości, które budzi codzienna praktyka szkolna, w części drugiej spróbuję ukazać jak funkcjonują w praktyce szkolnej podstawowe pojęcia-kłucze z zakresu dydaktyki literatury. Na zakończenie przypomnę, proponowany przez jednego z uczestników konferencji w Mainz, schemat recepcji tekstu literackiego.

Nauka o literaturze ujmuje literaturę jako dzieło swoistej produkcji i recepcji, dydaktyka literatury natomiast rozważa teksty w związku ze szczególnymi warunkami pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznymi recepcji. W ujmowaniu procesów literaturoznawstwo i dydaktyka literatury zajmują różne stanowiska, chociaż przy wyjaśnianiu wielu pro-

blemów obie dyscypliny wzajemnie się dopełniają, uzupełniają. Spotykane postulaty wyłączności stanowiska jednej z dyscyplin sprawiają, że literaturoznawstwo i dydaktyka literatury nie wyjaśniają złożonego procesu tworzenia i poznawania tekstu.

Pytanie, które stawia sobie zarówno literaturoznawstwo, jak i dydaktyka literatury brzmi: czy literatura — bez szkody dla niej samej — może być przedmiotem systematycznego uczenia się—nauczania? Czyż nie postępujemy w ten sposób, że uczniowie po prostu przyjmują „zalecane” rozumienie literatury, przyjmują za własne cudze interpretacje? Może więc należy pozostawić literaturę nie planowanej, „dobrowolnej” recepcji czytelnika? Dlaczego pozbawiamy dzieci i młodzież, objętych obowiązkiem szkolnym, prawa do swobodnej lektury?

Spotkać możemy głosy domagające się ochrony młodzieży przed funkcjonującymi w szkole „produktami” poezji. Uważa się również za nie wskazane żądanie od studentów w szkole wyższej, jako pracy obowiązkowej, interpretacji utworów poetyckich. Odzywają się apele: zwalczajcie straszliwy nałóg „prawidłowej” interpretacji, nie zamykajcie ust czytelnikowi wierszy. Ćwiczcie w młodych ludziach cnotę miłosierdzia.

Pojawia się wątpliwość: czy w takim razie mamy zaniechać nauczania literatury?

Przedstawione pytania i apele artykułują szkolny obieg literatury, dlatego nie można ich ignorować. Prowokują natomiast do przypomnienia pytań podstawowych: po co w ogóle literatura w szkole, jaki jest jej przedmiot, cele i metody nauczania?

Po okresie totalnego niemal potępienia tradycyjnej dydaktyki literatury rozwinęły się w ostatnich latach nowe tendencje, które w sposób gruntowny zmieniły treści i formy organizacyjne nauczania literatury. Nie doprowadziły jednak jeszcze do nowej stabilnej „bazy”. Również programy i podręczniki, które dawniej prezentowały określoną linię przewodnią oraz pewne punkty orientacyjne w nauczaniu — dzisiaj odzwierciedlają jedynie różne, często kontrowersyjne, koncepcje.

W szkolnej dydaktyce literatury rysują się następujące stanowiska, określane jako: immanentno-estetyczne, literaturoznawczo-pedagogiczne, literaturoznawczo-socjopedagogiczne, recepcyjno-estetyczne, dydaktyczno-historyczno-dialektyczne. Mimo różnicy stanowisk, ich przedstawiciele łączy zgoda na konieczność stawiania pytań o cele, przedmiot i metody nauczania literatury; wszyscy oni są przekonani, że rezygnacja z literatury jako przedmiotu nauczania jest niemożliwa.

Poglądy różne dotyczą na przykład celów nauczania literatury. Spotkać możemy głosy domagające się zrezygnowania z traktowania literatury jako czynnika pomocniczego w kształceniu języka uczniów, umiejętności myślenia. Nie można widzieć w literaturze tylko środka do so-

cjalizacji, zrównania szans w wychowaniu. Literatura nie może być celem -ku- ani środkiem „czegoś”.

Inne poglądy mówią o dialektyce wychowania -do- i -przez- literaturę. Celem nadrzędnym jest w tym wypadku przygotowanie uczniów do jednego ze sposobów komunikowania się; właśnie teksty literackie stają się pomocą we wzajemnej komunikacji.

Przyjęcie niniejszego stanowiska ma dla praktyki szkolnej istotne konsekwencje. W szkole mamy przecież do czynienia z tekstami różnego rodzaju i różnej wartości, uznanych za tzw. wielką literaturę i zaliczanych do tzw. literatury trywialnej, teksty współczesne oraz związane z tradycją literacką. W dostępnej literaturze brak jest jednoznacznej odpowiedzi, którym tekstom przypisać należy szczególne znaczenie; znajdziemy zwolenników pierwszeństwa tzw. tekstów trywialnych, inni z kolei przypisują decydujące znaczenie tekstom poetyckim. Spotkać możemy również stanowisko, że przez odpowiedni dobór tekstów uczeń stać się winien samowychowawcą.

Prezentowane stanowiska prowokują do postawienia pytań: o jakie wartości tekstów idzie, kto ma rozstrzygać o tych wartościach, czy nauczanie literatury podkreśla tylko wartości pozytywne, czy zwraca także uwagę na negatywne?

Nauczanie literatury pojmowane jako prezentacja przykładowych interpretacji, zawierających określone wzorce postępowania w różnych sytuacjach życiowych, prowadzi, według niektórych autorów, do żonglowania hipotetycznymi sytuacjami życiowymi, o których uczniowie niewiele mogą powiedzieć, nie mają bowiem żadnych osobistych doświadczeń. Dlatego mówi się o konieczności „swobodnej lektury” przez uczniów, „osobistej recepcji” tekstów literackich.

Kłopotliwe problemy dydaktyczne pojawiają się we współczesnej praktyce szkolnej, gdy aktywność czytelniczą uczniów łączymy z elementami gier dydaktycznych. Można postawić pytanie: czy mowa ucznia podczas samodzielnej recepcji, jako aktywnego współuczestnika gry z tekstem, nie sprowadzi się wyłącznie do zręcznych ale czczych formułek? Propozycje pracy z tekstem jako „gry i kontemplacji” oraz „gry i symulacji” sprawiają, że młody czytelnik wczuwa się w sytuację podmiotu tekstu, ale w fikcyjnej scenerii możliwe perspektywy, wyjaśnienia i sprzeczności pozostają niejasne. Poznawany tekst zostaje „dostosowany” do własnych oczekiwań i możliwości ucznia („skrzywiony”). Uwaga niniejsza dotyczy nie tylko tekstów z kręgu tzw. wielkiej literatury, odnosi się także do tzw. literatury trywialnej. Dla uczniów bowiem szkoła jest miejscem, gdzie teksty podlegają „dydaktyzacji”. Uczniowie nie traktują szkoły jako miejsca swobodnej lektury.

Sygnalizowane rozdzwięki między literaturoznawstwem i dydakty-

ką literatury upoważniają do zastanowienia się nad funkcjonowaniem w praktyce szkolnej podstawowych pojęć-kluczy: nauczanie — komunikowanie — rozumienie.

Trzy wymienione pojęcia-klucze należą do najmłodszej dydaktyki literatury. Swój status pojęć-kluczy uzyskały od roku 1970. W nauczaniu literatury odgrywają bardzo ważną rolę, służą bowiem do budowy i reprezentacji koncepcji dydaktycznych.

Termin „nauczanie” zaczerpnięty został z dydaktyki ogólnej i interpretowany bywa zależnie od przyjętej teorii nauczania: jako uwarunkowana reakcja, jako działanie (przez próbę, błąd, dochodzenie do wyniku). Mówi się o nauczaniu przez naśladowanie i o nauczaniu jako procesie badawczym. Sam proces nauczania nie jest zauważalny, ale możliwy do kontrolowania przez porównanie postępowań początkowych z działaniami końcowymi. W nauczaniu wychodzi się od planowania, a sam proces nauczania warunkowany jest celami: bliższymi — dalszymi, podrzędnymi — nadrzędnymi, związkami między wiedzą i umiejętnością. W zależności od celów dokonuje się wyboru treści nauczania, metod uczenia się i nauczania, buduje się systemy kontroli wyników nauczania.

Początkowo „nauczanie” stanowiło punkt wyjścia dla nowej orientacji dydaktyki literatury, zgodnie z celami ogólnymi („wyższymi”). Następnie jednak doszło do uporządkowania treści nauczania (tekstów) zgodnie z przyjętymi planami i teorią kształcenia.

Takie zawężone pojmowanie dydaktyki literatury spotyka się z krytyką. Uważa się bowiem, że nauczanie nie oznacza procesu kierowania zainteresowaniami i osobistym rozumieniem tekstu w czasie pierwszej lektury. Nauczanie jest procesem, który odbywa się w wyniku zrozumienia tekstu, lektury. Jeżeli bowiem proces poznawania lektury, zaplanowany wcześniej, zgodny z przyjętą teorią celów nauczania, ograniczymy do celów bliższych (nadrzędne są na razie niemożliwe do realizacji), wtedy uczeń, zanim stanie się bezpośrednim adresatem tekstu, funkcjonuje już jako adresat dydaktyka, którego wiedza decyduje o tym, w jaki sposób odbywa się owo nauczanie literatury (poznawanie tekstu).

Nauczanie nie może być więc pojęciem-kluczem teorii recepcji tekstów, ponieważ usytuowanie dydaktyki nad czytelnikiem i tekstem sprawia, że panowanie tak pojmowanej dydaktyki przesłania nadrzędne cele nauczania.

Przyjmuje się często, że teksty literackie nie tylko oddziałują na świadomość uczniów, ale mogą pełnić również określoną funkcję w działaniu praktycznym ucznia. Ujmuje się także literaturę i jej struktury jako elementy „neutralne” w nauczaniu. W takim rozumieniu nauczania dostrzega się tendencje do oddzielania rozumienia od umiejętności. Jako

argumentację podaje się, że między specyficznymi operacjami w obrębie przedmiotu nauczania a zachowaniem w sytuacjach życiowych nie ma żadnego związku przyczynowego.

Dydaktyka literatury, która cele nadrzędne sprowadza do poznawania lektury, przedstawia „gotowe” propozycje recepcji utworu. Owo działanie stereotypów powoduje, że teksty ujmowane są tak, jak oczekuje tego nauczyciel, mamy relacje afirmatywne „pod nauczyciela”. Nauczanie literatury pozostaje w kręgu określonego rytuału, bez możliwości transferu do uczniowskich sytuacji życiowych.

Przedstawione uwagi pozwalają autorowi konferencji w Mainz na zaproponowanie następujących tez:

1. Nauczanie literatury nie może być współcześnie utożsamiane z teorią recepcji utworu literackiego. Nauczanie i recepcja wykluczają się nawzajem. Nauczanie oznacza zawsze interwencję sterowaną — teksty traktuje się jako prezentacje określonych celów nauczania. Dydaktyka literatury wyjaśnia teksty, zwraca uwagę na to, co w nich jest szczególnie ważne.

Jeżeli mówimy o recepcji tekstu, mamy do czynienia z procesem odwrotnym. To, co jest w tekście istotne i godne uwagi, pojawia się w trakcie procesu recepcji, zostaje wydobyte przez samego czytelnika.

2. Nauczanie literatury zorientowane na cele grozi spadkiem zainteresowania tekstami. Teksty prezentowane w szkole jako zamknięte całości podporządkowane są określonym celom. Lektura zostaje wciągnięta w rytuał „ucelowionego” nauczania, jako element sterujący pracą lekcyjną.
3. Przy takim poznawaniu tekstu zaprzepaszczamy ważne elementy osobistej recepcji jak introspekcja, kontemplacja, działanie na wyobraźnię. Praktyka szkolna wskazuje, że własne uczucia, a także możliwości, uczniowie ukrywają.
4. Panowanie kategorii „nauczanie”, które miało początkowo prowadzić do demokratyzacji szkolnictwa, w rezultacie oznacza „obcą ingerencję z góry”. Staje się instrumentem kontroli i koryguje poglądy na kształcenie szkolne.
5. W wyniku powyższych rozważań rodzi się pytanie, czy nadrzędne cele dydaktyki mogą w ogóle uzyskać status naukowy i czy mogą być używane — tak naiwnie jak dotychczas — jako legitymacja samodzielności dydaktyki przeciw wiedzy specjalistycznej (literaturoznawczej)?

W historii dydaktyki cele nadrzędne (dawniej wartości) określały miejsca, które wpływały z normatywnych poglądów na wychowa-

nie, w imieniu literatury wyjaśniały tekst (jak dalece na to pozwalał), podkreślały istotne z pedagogicznego punktu widzenia cechy.

Niezależnie jednak, czy mieliśmy do czynienia ze stanowiskiem konserwatywnym, czy progresywną teorią kształcenia — dydaktyka nie potrafiła powiedzieć, na czym polega znaczenie i waga literatury w życiu i postępowaniu uczniów.

- 6 Panowanie kategorii „nauczanie” miało nie tylko charakter teoretyczny. Widoczne jest i dziś w szkole traktowanie literatury w sposób praktyczny, literatura jest czymś, co się systematycznie odrabia, opracowuje, przerabia, ćwiczy, dzięki czemu zdobywa się kompetencje postępowania w określonych sytuacjach życiowych.

Przywołane sprzeciwy wobec, w sposób szablonowy, ujmowanej szkolnej recepcji tekstu oraz jednoczesne eliminowanie osobistego przyswajania literatury stanowią punkt wyjścia do krytyki posługiwania się w dydaktyce literatury pojęciem komunikacji.

Zaznaczyć należy, że krytyka ta dotyczy nie samej kategorii komunikowania jako pojęcia-klucza, lecz jednostronnego, zafałszowanego w procesie lektury, używania tej kategorii przez dydaktykę. Zawężenie pojęcia komunikacji w dydaktyce szkolnej ilustrują dwa przykłady:

1. dydaktyka przenosi znany, wyprowadzony z języka potocznego, pragmatyczny model komunikacji w sposób nie zmieniony do procesu recepcji tekstu i symuluje w ten sposób specjalny status komunikacji literackiej. Komunikacja literacka pojawia się jako specyficzny przypadek komunikacji ogólnej;
2. aby wyjaśnić ideę regulującą wszystkie znane modele komunikacji, a także komunikację jako rezultat wszystkich przynależnych do procesu komunikacji czynników, dydaktyka, pod pretekstem recepcji, wykorzystuje w szkolnym obiegu tekstu standardowe pytania o intencję autora, pozycję autora, adresata, zastosowane środki retoryczne. W ten sposób tekst zostaje odczytany.

W rezultacie teksty ujmowane są w ich elementarnych funkcjach przekazywania i oddziaływania. Traktuje się w ten sposób nie tylko teksty pragmatyczne, ale i utwory poetyckie. Dochodzi do tego, że ograniczamy się do kwestii — komu tekst służy, komu szkodzi? Specyficzne akty twórczości poetyckiej, które tkwią w samym dziele i nie są przeznaczone dla adresata, ulegają zaprzepaszczeniu. Jednostronne akcentowanie funkcji komunikacyjnej tekstu w pragmatycznym modelu komunikacyjnym prowadzi w rezultacie, podczas recepcji tekstu, do zainteresowania „intencjami autora” i odradza się radośnie stare pytanie „co autor chciał powiedzieć?”.

Obserwuje się, że w szkole formy komunikacji stają się głównym celem komunikacji, wypierając tekst jako dzieło estetyczne, dzieło sztuki.

Przy pomocy szablonu analizy szkolnej uczeń próbuje określić funkcje pojęć zawartych w tekście, wyłącza tym samym rozumienie hermetyczne na korzyść kategorii wyjaśniania. „Świat tekstu” i „świat ucznia” pozostają w odrębnych układach racjonalnych, nie ma między nimi jedności. Uczeń wyjaśnia co prawda komunikację, ale sam nie komunikuje. Komunikować natomiast nie jest w stanie, gdyż dydaktyka, przez swe konstrukcje, oddala ucznia od skutków oddziaływania utworu poetyckiego, od możliwości intymnego przeżywania tekstu.

Teoria komunikacji, dominująca w dydaktyce języka, stała się współcześnie przystępną „bazą wyjściową” również dla dydaktyki literatury. O ile znane są powszechnie korzyści z zastosowania teorii komunikacji przy wyjaśnianiu zjawisk językowych, o tyle mniej uświadamiamy sobie, jakie spowodowała szkody w szkolnym nauczaniu języka i literatury.

Kompetencje komunikacji językowej i literackiej pozostają w dalszym ciągu sformułowaniami formalnymi jak dawniej preambuły planów nauczania i nikt właściwie naprawdę nie wie, jak można owe kompetencje osiągnąć. Komunikacja nie jest przecież jeszcze dyspozycją językową ani opanowaniem umiejętności pisania.

Dominacja sytuacji „prezentowania” prowadzi do przewagi zasady „ustności” w nauczaniu języka ojczystego, mamy do czynienia z przewagą sytuacji krótkoterminowych, paralingwistycznych, rozwiązań werbalnych, nakierowanych bardziej na taktikę językową niż na strategię językową.

Umiejętność pisania wymaga wyższej świadomości językowej, koncentracji, stałego podnoszenia sprawności językowej. To właśnie odnajdujemy w literaturze. Modele komunikacji uprzywilejowują synchroniczny proces społeczno-literacki na niekorzyść diachronii.

Stosowane w szkole jednowymiarowe modele komunikacyjne wyłączają możliwość objaśniania wielostronnego i prowadzą w konsekwencji do spłaszczonego rozumienia tekstu. Horyzontalne myślenie komunikacyjne zakłada jednego tylko pierwszoplanowego realnego odbiorcę. Prowadzi tym samym do bezradności w odbiorze literatury, nierozumienia formy i elementów kompozycyjnych, stylistycznych tekstu. Modele komunikacyjne kierują pojęcia języka i literatury w sposób łatwy na tzw. rezultaty, zastosowania, na tzw. ważne wydarzenia życiowe, na miejsce człowieka w życiu. Staje się to istotnym powodem ograniczania fikcyjno-zabawowej przestrzeni odbioru, którą otwiera przed czytelnikiem język i literatura.

Teoria komunikacji oddala pytania o dalszy los recepcji. Tymczasem procesy zachodzące przy zakodowaniu i dekodowaniu języka i pisma wiążą się również ściśle z problemami dyskusji na temat legastonii, po-

czątków czytania i pisanie oraz dydaktyki specjalnej. Bez opracowań interdyscyplinarnych problematyka ta pozostanie jedynie w kręgu antropologii i medycyny, neurologii, nauro-biologii. Teoria komunikacji literackiej i dydaktyka literatury winny brać pod uwagę doniesienia specjalistów tego obszaru badawczego.

Niebezpieczeństwo absolutyzacji teorii komunikacji oznacza, że szkole grozić może kierunek wyłączości i dominacji kryterium oceny aktu mowy lub pisma, literatury, a pominięte zostaną cele, treści, prawidłowości i prawidłowość wypowiedzi, zastosowane środki językowe.

Autor prezentowanego stanowiska przypomina, że człowiek jest przecież czymś więcej niż definicja tego pojęcia, a literatura czymś więcej niż sam tylko tekst.

Zdaniem wielu autorów przywołać należy zapomnianą przez dydaktykę kategorię rozumienia i związków między rozumieniem tekstu a jego personalizacją przez ucznia. Zrozumieć tekst oznacza bowiem jednocześnie dokonać jego personalizacji. Rozumienie tekstu i jego recepcja sprawiają, że uczeń nie może tekstu oddzielić od siebie. Sam czyni siebie osobą recepcji, pyta: czym jest tekst dla mnie — a nie — co oznacza tekst? To banalne w zasadzie stwierdzenie ma na celu zwrócenie uwagi na ja-ucznia-czytelnika. Pozwala również uświadomić nauczycielowi, że podczas pierwszej lektury tekstu, niezależnie od zasobu posiadanej wiedzy literackiej i przyporządkowanych jej wskazań dydaktycznych uczeń odbiera zawsze tekst jako tekst „dla siebie”. W tym właśnie tkwi możliwość personalizacji tekstu. Można ją wyrazić poprzez subiektywne komentarze typu: tak, już to czułem, taki jestem, nigdy tak nie myślałem itp.

Rozważając kategorię *rozumienia* zaproponować można trzy płaszczyzny literackiej recepcji.

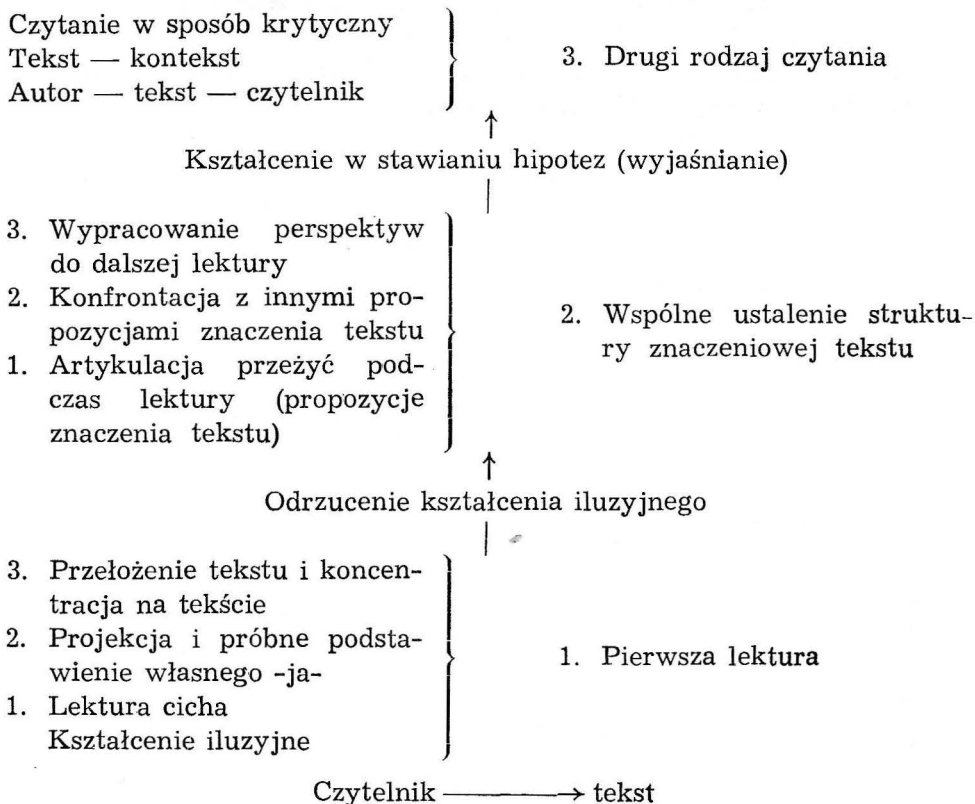
W płaszczyźnie pierwszej, cichej lektury, uczeń-czytelnik lęka się posługiwać oryginalnym (mitycznym) językiem tekstu poetyckiego. W swym potocznym języku parafrazuje tekst lub próbuje go włączyć w język opisowy krytyki literackiej i nauki o literaturze. Pierwsza lektura winna być bezkrytyczna i afirmatywna. Dopiero po dokonaniu własnej konkretyzacji tekstu może czytelnik wkroczyć w świat przedstawiony, gdzie owo fikcyjne przedstawienie robi wrażenie pseudorzeczywistości. Zachodzący proces nazwać można kształceniem iluzyjnym, bowiem konsystencja i intensywność owej iluzji wynikają nie tylko z samego tekstu, ale zależą również od nastawienia i oczekiwań czytelnika.

W momencie konkretyzacji pojawiają się projekcje, wyobrażenia, zgodne z osobistym światem przeżyć ucznia. Kształtują one przesłanki, by czytelnik mógł uznać siebie za osobę działającą. Oznacza to, że zaproponowane przez tekst sposoby zachowania, propozycje postępowania, ro-

dzaje argumentacji — uczeń jak gdyby na próbę odgrywa, symuluje, czuje się obecny wśród iluzji miejsca, ról i zachowań tkwiących w tekście. Czytelnik prowadzi swe działania co prawda tylko w wyobraźni, ale posiadają one personalną, specyficzną indywidualność i wartość. Zrozumiała staje się więc konieczność personalizacji pierwszej lektury.

Personalizacja tekstu, tzw. przełożenie tekstu oraz jego „kondensacja” prowadzą czytelnika do artykułowania znaczenia. I w tym miejscu kończy się cichy akt pierwszej lektury. Teraz wyartykułowane znaczenie tekstu można porównać z innymi, używając języka pojęciowego krytyki literackiej i nauki o literaturze. Właśnie w tym momencie uczeń uczy się (!) własne wrażenia, własne znaczenie tekstu porównywać z wrażeniami kolegów i nauczyciela. Pamiętać jednak należy, że ta wspólnie wypracowana odpowiedź, wynikająca ze wspólnie poznanego procesu rozumienia znaczenia, ma ograniczoną jawność. Odrzucamy iluzje pierwszej lektury i przechodzimy stopniowo do coraz bardziej racjonalistycznych poszukiwań.

Płaszczyzny literackiej recepcji (w nauczaniu szkolnym)



Przedstawiona propozycja pracy z tekstem stanowić może, zdaniem jej autora, nikłą szansę w wydobywaniu recepcji tekstu z szablonów recepcyjnych panującej dydaktyki.

Sądzę, że uwagi zawarte w niniejszym artykule mogą stanowić interesujący materiał do przemyśleń zarówno dla nauczycieli, jak i dla pracowników zakładów kształcących przyszłych nauczycieli języka polskiego — co robić, by odchodzić od wychowywania „objaśnionego anty-czytelnika”.

Uwaga: W referacie prezentowano poglądy zawarte w pracach:

1. Baumgaertner Alfred Clemens, *Ansätze zu einem integrativen Literaturunterricht. Ziele-Gegenstände-Methoden*. [W:] *Literaturunterricht heute-warum- und wie?* Verlag: Herder Freiburg im Breisgau 1978, s. 88—103.
2. Dahrendorf Malte, *Schule, Fach und politisch-sozialer Kontext als Bedingungsfelder des Literaturunterrichts*, op. cit., s. 67—87.
3. Kuegler Hans, *Lernen-Kommunizieren-Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik*, op. cit., s. 18—34.
4. Payrhuber Franz-Josef, *Einführung: Literatur und Unterricht*, op. cit., s. 11—17.
5. Weber Albrecht, *Kritische Ueberlegungen zur literatdidaktischen Theoriediskussion*, op. cit., s. 131—147.

GERMANISTS ABOUT THE DIDACTICS OF LITERATURE

HANNA RUSZCZAKOWA

S u m m a r y

In the article the opinions of participants of the conference devoted to the didactics of literature published in the work: *Literaturunterricht heute — warum und wie?* (Verlag Freiburg im Breisgau 1978) are presented.

Conversations, which were made by the author of article with members of didactics department at the University of Justus Liebig in Gießen in 1981 have confirmed the novelty of presented statements.

Discussion on the connection among directional subjects (study about literature, linguistics), general didactics and detail didactics has been carried on in West Germany for nearly 10 years. The attention is paid to fact that new trends in literature teaching have not led yet to the establishment of firm theoretical basis in the didactics of literature.

Controversial views on the purpose of literature teaching cause that in practice too little time is devoted to free pupils' reading, the personification of the text by the pupil. At school interpretative stereotypes still continue to function.

Discussion about the functioning in school practice three main key-ideas: teaching, communicating and understanding is particularly interesting. The frame plan of school reception of text is being also proposed.

Translated by I. Zawadzka