

Edward Biłos

Problemy utrwalania i rekonstruowania empirycznej postaci procesu nauczania i uczenia się literatury

Prace Naukowe. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury 1, 135-141

1985

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

EDWARD BIŁOS

Problemy utrwalania i rekonstruowania empirycznej postaci procesu nauczania i uczenia się literatury

W świadomości metodologicznej badacza, a nawet w potocznej świadomości dydaktycznej nauczyciela, proces nauczania i uczenia się¹ objawia się jako pewna całość, złożona z kilku wyodrębniających się dość wyraźnie postaci: empirycznej, praktycznej, teoretycznej, historycznej i metodologicznej. Utrwalenie, „trwałe zapamiętanie”, „zapis” empirycznej postaci wymienionego procesu wiąże się ściśle ze stwierdzeniem różnic między wartością teoretyczną danej czynności dydaktycznej a jej wartością empiryczną², tj. wartością stwierdzoną w konkretnym doświadczeniu dydaktycznym. Jest to również problem zgodności lub rozbieżności między czynnością zaprojektowaną, podjętą a czynnością praktycznie wykonaną³. To także kwestia różnicy między celem czynności a jej autentycznym wynikiem⁴. Utrwalenie, o którym mówimy, jest ponadto ważne dla porównania przynajmniej dwóch mniej lub więcej odległych od siebie okresów, dla wykazania realnych zmian i rzeczywistego postępu dydaktycznego. Nie mniej doniosłe są stosowane metody i techniki utrwalania oraz rekonstrukcji empirycznej postaci procesu dydaktycznego. Zatem wchodzą tu w nasze rozważania problemy stosunków między postacią empiryczną, teoretyczną, praktyczną, historyczną i metodologiczną, a także doświadczeniem, praktyką, teorią, historią i metodologią badań procesu nauczania i uczenia się literatury oraz relacji między utrwalaniem i rekonstruowaniem omawianego tu procesu dydaktycznego. One też wyznaczają zakres wypowiedzi, które jednak ograniczymy do paru zaledwie zagadnień. Znajdą one swoje odzwierciedlenie w próbach odpowiedzi na następujące pytania: Czy istniały i istnieją potrzeby utrwalania i związanego z nim niejako organicznie rekonstruowania empirycznej postaci procesu nauczania i uczenia się literatury? Jakim celem ono służyło czy służy? Jakie są modele owego utrwalania i rekonstruowania procesu dydaktycznego? W jaki sposób są konkretyzowane? Jakim zasobem wiedzy o modelach utrwalania i rekonstruowania empi-

¹ Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1974, s. 14; W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976, s. 77—94.

² Por. L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, Warszawa 1977, s. 88, 104, 150; J. Kmita, *Z problemów epistemologii historycznej*, Warszawa 1980, s. 97—150.

³ Por. J. Kmita, *Interpretacja humanistyczna a wyjaśnianie funkcjonalne*, (w:) *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*, praca zbior. pod red. J. Kmita, Poznań 1973, s. 218—221.

⁴ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 113—117.

rycznej postaci procesu nauczania i uczenia się literatury praktycznie dysponujemy? Zgodnie też z kolejnością postawionych pytań postaramy się przedstawić odpowiednio wyniki naszych rozważań.

Potrzebę utrwalania empirycznej strony procesu dydaktycznego dostrzegł między innymi Antoni Bolesław Dobrowolski. „Jak uczymy naprawdę, jak wyglądają nasze lekcje w rzeczywistości — pisał — o tym ma się wyobrażenie bardzo fragmentaryczne, bardzo ogólnikowe, bardzo niedokładne... (...). Tymczasem lekcje i łańcuchy lekcji, roczne i kilkuletnie, giną”. W przekonaniu tego uczonego „należałoby zbadać to, co rzeczywiście robi nauczyciel, w granicach danego programu i danej metody wykonywa”. „Bez tego — konkludował — dydaktyki ani rzetelnie postawić, ani rzetelnie sprawdzać nie sposób; bez tego także nie ma ani rzetelnej podstawy do sądu o chwili bieżącej, ani tradycji w prawdziwym tego słowa znaczeniu, ani możliwości porównania szczegółowego i dokładnego różnych systemów i różnych epok nauczania, ani możliwości obiektywnego stwierdzenia postępu”. „Idzie tu nie o pojedyncze lekcje, wyrwane z całości, lecz cały normalny kurs kilkuletni, lekcja za lekcją, przerabiany z tą samą grupą uczniów. Jest to ważne dla porównania przynajmniej dwóch mniej lub więcej odległych od siebie okresów, dla wykazania realnych zmian i realnego postępu”⁵.

Wychodząc właśnie z takiego założenia A. B. Dobrowolski postulował sporządzanie protokołów lekcji zaraz po jej przeprowadzeniu, gdy cały obraz lekcji tkwi jeszcze świeżo w pamięci nauczyciela. Sądził bowiem, że tak sporządzone dokumenty jako żywe obrazy sposobów uczenia i jego poziomu w danym przekroju czasu, zachowane w odpowiednich archiwach nauczania, będą najrzetelniej przekazywały konkretną rzeczywistość dydaktyczną. Dzięki temu przestaniemy się kręcić wśród ogólników i niesprawdzonych przesłanek, ustanie też wiele jałowych sporów.

Nawet przy zgłoszeniu pewnych zastrzeżeń do niektórych przedstawionych przez A. B. Dobrowolskiego poglądów trudno się oprzeć ich słuszności. Przede wszystkim godny jest podziwu jego kult dla prawdy, rzetelności i ścisłości naukowej w tak trudnej do realizacji tych cech dziedzinie, jaką stanowi utrwalanie dynamicznie zmiennej postaci empirycznej procesu nauczania.

I trzeba stwierdzić z uznaniem fakt, że w okresie międzywojennym byli tacy nauczyciele, którzy podjęli inicjatywę i trud pisania oraz gromadzenia protokołów lekcyjnych w zakresie niektórych przedmiotów nauczania. Tak na przykład znany nauczyciel polonista Lucjusz Komarnicki rozpoczął pisanie swych protokołów lekcyjnych w roku 1921 w gimnazjum Perły-Łubieńskiej. Realizując tę ideę niektóre czasopisma jak „Szkoła i Nauczyciel” opublikowały tego rodzaju protokoły lekcyjne. Dzięki temu możemy się dziś zapoznać z przebiegiem lekcji przeprowadzonej w klasie IV szkoły powszechnej na temat utworu J. Kasprowicza „Jak się Kubie Łokietkowi palił dom?” oraz w klasie VII tego typu szko-

⁵ A. B. Dobrowolski, *O potrzebie archiwów nauczania w postaci protokołów lekcji, całorocznych i wieloletnich, najlepszych nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1945, nr 8; Tenże, w: *Pisma pedagogiczne*, t. 2, *Nowa dydaktyka*, Warszawa 1960, s. 139—146.

ły o „Głupim Franku” M. Konopnickiej⁶. Oczywiście nie są to jedyne przykłady.

Niezależnie od tego ukazał się w roku 1926 stenogram lekcji pokazowych, które wobec zaproszonych przedstawicieli Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego i całego grona nauczycielskiego przeprowadził w 1925 roku w klasie VI Ludwik Kalisz, dyrektor i nauczyciel gimnazjum humanistycznego Heleny Miklaszewskiej w Łodzi. Na przykładzie *Balladyny* J. Słowackiego zademonstrował on wobec hospitujących cykl lekcji, ukazujących sposoby wzbudzania i pogłębiania zainteresowań uczniów tym właśnie utworem literackim⁷.

W ostatnich latach na protokoły lekcyjne powołuje się Wojciech Pasterniak w swej rozprawie *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* 1977, s. 17. Został w niej wykorzystany ogromny materiał empiryczny. Ogółem przebadano 12.800 uczniów, 1977 nauczycieli, zgromadzono 9.328 protokołów lekcji. Badania te, jak podkreśla wspomniany autor, dały dość dobrą orientację w aktualnej praktyce szkolnej, pozwoliły także uchwycić pewne dominujące zjawiska dotyczące odbioru dzieła literackiego w szkole. Przy tym przyjął on metodologiczne stanowisko holizmu teoretyczno-empirycznego.

W innego rodzaju publikacji *Telewizja w kształceniu kultury literackiej uczniów* (1979, s. 199) Janusz Gajda wprawdzie podaje tekst protokołu z prowadzonych przez nauczycieli dyskusji z młodzieżą na temat „*Studium* Ernesta Brylla w Technikum Rolniczym w Grubnie”, ale formuła owego protokołu odbiega znacznie od uznanych powszechnie wymagań merytorycznych i metodologicznych, które są stawiane tej formie zapisu.

Poza protokołem i stenogramem spotykamy się jeszcze z filmową techniką utrwalania empirycznej postaci procesu nauczania i uczenia się literatury. Posługują się nią zazwyczaj twórcy programów telewizyjnych Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego.

Przytoczone wyżej przykłady świadczą dobitnie o tym, że zarówno protokół, stenogram jak i film są utrwaleniem podstawowej i najczęściej stosowanej metody badań w dydaktyce ogólnej, a w dydaktyce literatury w szczególności, jaką jest niewątpliwie obserwacja. Stanowi ona zresztą stały atrybut zawodowej pracy nauczyciela. Bez niej byłoby niemożliwe ustawiczne rozeznawanie aktualnych sytuacji dydaktycznych, a konsekwencji tego organizowanie czynności dydaktyczno-wychowawczych. Z tą jednak różnicą, że obserwacja dydaktyczna, dokonywana bezpośrednio w toku nauczania odbiega, niekiedy znacznie, od wymagań obserwacji w naukowym znaczeniu tego słowa. Jest nią osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora. Postrzeganie, gromadzenie i interpretowanie stanowią ważne składniki obserwacji. Ponadto osobliwość obserwacji,

⁶ H. Ochędalski, *Protokół z lekcji przeprowadzonej w kl. IV szkoły powszechnej*, „Szkola i Nauczyciel” 1927, nr 4/5, s. 66—71, tenże, *Protokół z lekcji języka polskiego przeprowadzonej w klasie VII szkoły powszechnej*, „Szkola i Nauczyciel” 1926, nr 9, s. 266—270.

⁷ L. Kalisz, *Materiały do metodyki nauczania języka polskiego*. „*Balladyna*”, *Stenogram lekcji pokazowych*, Łódź 1926.

przeprowadzonej zgodnie z założeniami badań naukowych, polega na tym, że odbywa się w sposób celowy, planowy i selektywny oraz wymagający aktywnej postawy umysłu⁸. Wydaje się, iż najtrudniejszym do spełnienia kryterium poprawności obserwacji, dokonywanej w bezpośrednio organizowanym przez nauczyciela procesie nauczania i uczenia się literatury jest jej dokładność a nade wszystko jej obiektywność w ujmowaniu istotnych, z punktu założenia celów, zjawisk natury dydaktycznej. Na tej płaszczyźnie możliwe są jednak zniekształcenia wyników obserwacji.

Drugą płaszczyzną, na której wyniki obserwacji mogą ulec deformacji, stanowią same techniki sporządzania protokołu, stenogramu czy filmu, utrwalające empiryczną postać materiału obserwacyjnego.

Ponadto warto pamiętać o tym, że prawdziwość przebiegu procesu dydaktycznego to niekoniecznie zgodność sądu z obserwacjami, z doświadczeniem, lecz zgodność z opisywaną rzeczywistością dydaktyczną. Oprócz zjawisk obserwowalnych proces nauczania i uczenia się posiada aspekty (cechy, relacje) nie poddające się (bezpośrednio) oglądowi zmysłowemu. Biorąc rzecz z tego punktu widzenia wydaje się, że A. B. Dobrowolski przeceniał wartość utrwalania empirycznej postaci procesu dydaktycznego przy pomocy systematycznie pisanych protokołów w dłuższym okresie czasu.

Uwagi powyższe prowadzą także do pewnych wniosków w kwestii przesłanek, na których należy budować wiedzę dydaktyczną. Z pewnością wiedza ta powinna być wyprowadzona z analizy materiału obserwowalnych faktów, a więc z gromadzenia, porządkowania i uogólniania faktów dotyczących procesu nauczania. Z tym jednak zastrzeżeniem, że czynimy to na podstawie hipotez ogólnych (teorii) określających spodziewane zależności.

W związku z poczynionymi wcześniej uwagami wyłania się następująca grupa problemów, jakimi są cele utrwalania strony empirycznej procesu nauczania. Na ich różnorodność wskazują przytoczone już sposoby wykorzystania. W przypadku stenogramu lekcji o *Balladynie* mamy do czynienia z empiryczną demonstracją celowo wywołanego zjawiska dydaktycznego i przy tym obserwowalnego, a polegającego na pobudzeniu zainteresowania wyznaczoną z góry lekturą szkolną. W. Pasterniakowi protokoły lekcyjne służyły do wykrycia i ustalenia związków i zależności w procesie poznawania dzieła literackiego. Dokonywana na ich podstawie rekonstrukcja procesu dydaktycznego miała na względzie cele teoretyczne. Protokoły lekcji H. Ochędalskiego na temat np. *Głupiego Franka* M. Konopnickiej ukazują tok celowej pracy nad wybranymi utworami literackimi. Mają one unaocznic sposoby pracy nad tymi utworami. Pełnią więc funkcje praktyczne.

Jak widzimy, ze względu na cele, mogą być następujące rodzaje utrwalania i rekonstruowania empirycznej postaci procesu nauczania

⁸ Por. A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, praca zbior. pod kierunkiem naukowym R. Wroczyńskiego i T. Pilcha, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1974, s. 49—81.

— M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, s. 117—146.

— Z. Skorny, *Obserwacje psychologiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.

— W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 61—82.

i uczenia się literatury: empiryczne, teoretyczne, praktyczne, historyczne oraz metodologiczne. Wobec tego odpowiedź na pytanie typu: „W jaki sposób zaprotokołować (filmować, sporządzać stenogram) proces poznawania wiersza L. Staffa *Odys* w klasie V szkoły podstawowej?” będzie zależała z jednej strony od celu pisania tego protokołu, z drugiej zaś od modelu badań zgodnego z przyjętymi celami badań. Ich konkretyzacją są modele utrwalania i rekonstruowania, a te następnie są konkretyzowane przez modele odpowiednich technik utrwalania i rekonstruowania (modele protokołu lekcyjnego, modele utrwalania filmowego lekcji itp.) Samo zaś sporządzanie protokołu stanowi faktyczną konkretyzację modelu utrwalania jako techniki „zapisu” określonych zjawisk dydaktycznych.

W zależności od rodzaju utrwalania i rekonstruowania empirycznej postaci procesu dydaktycznego wyodrębniamy następujące typy modeli owego utrwalania: a) model empiryczny, b) model empiryczno-eksperymentalny, c) model praktyczny, d) model teoretyczny, e) model historyczny oraz f) model metodologiczny. Omówimy je w podanym porządku.

Tendencje empiryczne obserwujemy w pedagogice, w tym dydaktyce ogólnej oraz dydaktykach szczegółowych, co najmniej od stu lat. Niektórzy pedagodzy, jak E. Meumann w Niemczech czy Binet we Francji, w pedagogice empirycznej upatrywali początek pedagogiki naukowej. Na książeczkę E. Meumanna „System der Aesthetik” (Lipsk 1917) powołuje się nasz Kazimierz Wóycicki uzasadniając potrzebę drobiazgowego rozczłonkowania utworu literackiego z jednoczesnym i bezpośrednim obserwowaniem tego procesu przez uczniów dla pogłębiania przeżywania estetycznego owego utworu w osobistym doświadczeniu⁹. Wraz z przenoszeniem do pedagogiki metod empirycznych uwaga zarówno badaczy, jak i nauczyciela koncentrowała się na konkretnych faktach, gdyż na drodze indukcji spodziewali się pełniejszego poznania przebiegu procesu dydaktycznego, a uogólnienia większej liczby konkretnych faktów zapewni wyższą skuteczność działań dydaktycznych. Nic więc dziwnego, że miarą upowszechniania się tych przekonań były sposoby utrwalania empirycznej strony procesu nauczania. Pojawiły się wówczas wszelkiego rodzaju „arkusze obserwacji” dziecka, które zaczęto stosować dość powszechnie nie tylko w badaniach pedagogicznych, i psychologicznych, ale również w praktyce dydaktycznej. Należy jednak zaznaczyć, że od tych złudzeń nie uwolnili się nawet współcześni niektórzy badacze i nauczyciele. Dlatego też wydaje się słuszne przekonanie, że uwolnienie się od wspomnianych złudzeń może nastąpić na drodze stosowania metody idealizacji i stopniowej konkretyzacji, metody, która jest skierowana przeciw radykalnemu empiryzmowi, przeciw płaskiemu i przyziemnemu opisywaniu tego, co bezpośrednio daje się zaobserwować. Konsekwencje obserwacyjne wynikają nie bezpośrednio z prawa idealizacyjnego, lecz z prawa uzyskanego w drodze jego konkretyzacji¹⁰. Wymieniona metoda powinna być podstawą konstrukcji modelu empirycznego w utrwalaniu

⁹ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa—Lublin—Łódź—Poznań—Kraków 1921, s. 14.

¹⁰ J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975, s. 64—66.

procesu nauczania, w którym dominuje ujmowanie zależności, jakie zachodzą między czynnikami badanymi a czynnikami uznanymi za główne. Zależności te, jak wiadomo, są zakłócone przez dodatkowe czynniki uboczne¹¹.

Autonomiczność modelu empiryczno-eksperymentalnego¹² utrwalania procesu nauczania literatury wypływa z istotnych różnic, które istnieją między eksperymentem (specjalnie zorganizowane warunki) a obserwacją. Z reguły postawa obserwatora, eksperymentatora-nauczyciela czy eksperymentatora-badacza odznacza się cechami interweniującymi w badane czynności dydaktyczne i one to powinny znaleźć utrwalenie w odpowiednio dobranej w tym celu technice.

Odrębność modelu praktycznego¹³ omawianego przez nas utrwalania procesu nauczania zasadza się na „technicznym zatrzymaniu w pamięci” wybitnie celowościowego postępowania dydaktycznego i uczniów. Uwaga obserwatora powinna utrwalac skuteczną realizację drzewa celów podczas pracy nad określonymi utworami literackimi.

Swoistość modelu teoretycznego¹⁴ utrwalania przebiegu procesu dydaktycznego polega na „odnotowaniu” mechanizmów zachodzenia wykrywanych w procesie nauczania literatury samych związków i zależności, pewnych prawidłowości, względnie weryfikacji pewnych twierdzeń dydaktycznych.

Odmienność modelu historycznego¹⁵ w utrwalaniu procesu dydaktycznego wiąże się z ujmowaniem jego ukierunkowanej zmienności w określonych okresach czasu. Wyjątkowo trudnym zadaniem do realizacji w tego rodzaju modelu jest rekonstrukcja przebiegu empirycznego czynności dydaktycznych nauczyciela i uczniów, które dokonały się w przeszłości. Owa rekonstrukcja jest konieczna dla porównania przeszłego procesu dydaktycznego ze współczesnymi postaciami nauczania. I najczęściej ten problem jest pomijany i przemilczany w historii dydaktyki literatury ojczystej.

Nie można omawiać kwestii modelu metodologicznego utrwalania i rekonstruowania organizacji nauczania i uczenia się literatury bez wystarczającej wiedzy badacza czy nauczyciela o modelach badań¹⁶ dydaktycz-

¹¹ L. Nowak, op. cit., s. 62—104.

¹² Por. W. Zaczyński, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1967; W. Okoń (red.) *Szkoty eksperymentalne i wiodące*, Warszawa 1966; M. Łobocki, op. cit., s. 146—171.

¹³ Por. J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 30—46, A. Siemianowski, *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*, Warszawa 1976, s. 79—217.

— H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 44.

¹⁴ W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977, s. 14—15; E. Nikitin, *Wyjaśnienie jako funkcja nauki*, Warszawa 1976; W. Pasterniak, *Metodologiczna charakterystyka współczesnych teorii nauczania literatury*, „Dydaktyka Literatury”, t. 5, Zielona Góra 1982; J. Kmita, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*, (w:) *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, pod red. J. Kmity, Warszawa—Poznań 1982, s. 17—37; M. Materska, *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972.

¹⁵ Por. J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973.

¹⁶ Por. J. Brzeziński, *Metodologiczne wyznaczniki procesu badawczego w psychologii*, Poznań 1978, s. 55—58.

nych, bez znajomości metodologicznych i dydaktycznych wyznaczników procesu badawczego w dydaktyce literatury, a także wyznaczników sposobów jego utrwalania. W utrwalonym materiale empirycznym powinna tkwić jego obiektywność, trafność i rzetelność. Stąd wyłaniają się problemy standaryzacji różnorodnych technik utrwalania. W nich właściwie zamyka się empiryczna ocena skutków działań praktycznych.

Ponadto konkretyzacja metodologiczna modelu utrwalania materiału empirycznego dowodzi o poprawnym „zaliczeniu” rozpraw naukowych do rzędu prac dydaktycznych. Interdyscyplinarność tego przedmiotu sprawia, że niekiedy publikacje z natury rzeczoznawcze lub psychologiczne włączane są, z braku odpowiedniej świadomości metodologicznej, do publikacji dydaktycznych. Nie brak zresztą na to ewidentnych przykładów, których z przytoczenia tu rezygnujemy. Dlatego też nie będzie przesadą stwierdzenie, że każdy z poruszonych wyżej problemów utrwalania i rekonstruowania empirycznej postaci procesu nauczania i uczenia się literatury zasługuje na rozważania w formie odrębnej rozprawy naukowej. Założona „z góry” lakoniczność na ten temat uwag musiała z konieczności wyeliminować stosowne w tym zakresie, a być może niezbędne, egzemplifikacje. W każdym razie jedno jest pewne, że zasygnalizowane problemy wymagają pilnego rozwiązania nie tylko z uwagi na rozwój interesującej tu nas praktycznej dyscypliny naukowej, ale również ze względu na doskonalenie samej praktyki nauczania i uczenia się literatury w szkole.

EDWARD BIŁOS

Fixing and Reconstructing of the Empiric Body of the Literature Teaching-Learning Process

SUMMARY

After having specified the basic elements of the literature teaching-learning process including: practical, theoretic, empiric historical and methodological ones, the author focuses his attention on the problems of fixing and reconstructing the empiric body of the process mentioned above. At the same time, he refers to the ways of solving the questions raised in the history of didactics of Polish literature (e.g. A. B. Dobrowolski, L. Komarnicki, and now W. Pasterniak). In his deduction, he uses the results of research in many a fields of study and formulates the tasks for didactics of literature as for devising the models of fixing and dynamic reconstructing techniques in the teaching process of that subject.

At the same time he points out the need for a methodologically correct classification of research works on literature didactics, as a practical branch of study.

-
- M. Nowakowska, *Nowe idee w naukach społecznych*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1980.
 - *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, pod red. H. Markiewicza i J. Sławińskiego, Kraków 1976.