

## Z problemów dyskusji wokół uwarunkowań kulturowych edukacji literackiej

Obrady III Jesiennej Szkoły Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego związane były z problematyką warsztatu badawczego dydaktyka, w tym szczególnie z badaniami nad modelem dydaktyki przedmiotowej. Trzydniowym spotkaniem w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (23-25 listopada 1987 r.) towarzyszyła dyskusja, inspirowana przez tezy i propozycje badawcze zawarte w referatach. Całość zaplanowanej problematyki modelu i funkcji dydaktyki literatury i języka koncentrowano na trzech zasadniczych płaszczyznach:

1. Planowane treści kształcenia polonistycznego w szkole wyższej w stosunku do potrzeb edukacji powszechnej - problem strukturalizacji, hierarchizacji i integracji treści w zakresie dydaktyki literatury i języka.

2. Realizowane treści kształcenia polonistycznego, zawarte w ćwiczeniach, konwersatoriach, wykładach i pracach magisterskich (tu problemy rozwoju świadomości zawodowej studentów w toku kształcenia, funkcja motywacyjna zajęć z dydaktyki, funkcje kontrolne i autokontrolne ćwiczeń z tego przedmiotu).

3. Opanowane treści kształcenia polonistycznego - diagnozy osiągnięć studentów i absolwentów w zakresie wiedzy metodycznej i umiejętności nauczycielskich.

W związku z pkt. 1 dyskusja rozwinęła się na zagadnienia uwarunkowań kulturowych edukacji polonistycznej, a naczelny problem sesji (warsztat badawczy) zyskał ciekawe i ważne konteksty. Już samo ich wystąpienie i interdyscyplinarny charakter świadczą o konieczności głębszego rozpoznania sprawy.

Spośród referatów, nawiązujących do problematyki uwarunkowań kulturowych kształcenia literackiego, kilka w sposób szczególnie wyraźny zainspirowało dyskusję. Szkoła jest instytucją upowszechniającą treści kulturowe poprzez realizację obowiązujących programów nauczania, a więc do podstawowych zadań dydaktyki należy p r o g r a m o w a n i e wyborów kulturowych. Waga merytoryczna tego tematu, jego teoretyczna nowość i praktyczne znaczenie w pracy polonisty zdecydowały, że w tym quasisprawozdaniu koncentrujemy się na nim właśnie. Nie jest to stenogram z całej dyskusji, lecz jego sproblematyzowany tematycznie wycinek. W miarę możliwości starano się możliwie dokładnie przytoczyć fragmenty wypowiedzi; a gdy - ze względów technicznych - nie było to możliwe, zamieszczono ich skróty. Sródtytuły wskazują na centralne kategorie pojęciowe, jakimi operowano w dyskusji.

Upowszechnianie, a także kształtowanie społecznie pożądaných modeli uczestnictwa w kulturze odbywa się przede wszystkim w procesie kształcenia literackiego. O jego rzeczywistych i potencjalnych uwarunkowaniach kulturowych traktowały referaty:

- prof. dr hab. Mieczysława Inglota: Między dydaktyką literatury a dydaktyką kultury.

- mgr Anieli Książek-Szczepanikowej: Od ekranu do książki. Uwarunkowania kulturowe odbioru literatury w szkole.

- dr Marii Jędrychowskiej: Treści kształcenia dydaktycznego polonistów wobec uwarunkowań kulturowych procesu edukacyjnego (z metodologii badań),

- dr Barbary Dyduch: Pikturalna wypowiedź ucznia jako interpretacja tematu.

Zainspirowana przez te referaty dyskusja koncentrowała się wokół takich m.in. zagadnień szczegółowych, jak wartościowanie w kulturze, wybór wartości kulturowych w działaniach dydaktycznych polonistów, tradycja i współczesność w edukacji literackiej oraz ikonosfera wobec literatury.

I. KULTURA I WARTOŚCI. Ten krąg problemów podjęli Barbara Kryda, Bożena Chrzastowska i Mieczysław Inglot.

Zagadnienie wyboru wartości kulturowych w działaniach dydaktycznych dr B. Kryda wyprowadza z centralnych kategorii pojęciowych psychologii, tj. z motywacji, które funkcjonują na trzech płaszczyznach: biologicznych potrzeb człowieka, operacyjnych i bezinteresownych potrzeb duchowych ludzi. Sytuując motywacje zawodowe wśród ostatniej kategorii potrzeb B. Kryda w dyskusji nad referatem M. Jędrychowskiej stwierdziła:

"Podstawą motywacji jest uwzględnianie dobra tych, ku którym zwraca się działanie nauczyciela. Działać społecznie, działać dla innych to działać nieegoistycznie, czyli tak, żeby zorientować się całym sobą na tego, dla kogo się działa i komu się coś daje, ofiarowuje, żeby zrealizować dobro. Na pytanie: co to jest dobro? jak je zdefiniować? i jak się ono przejawia w naszym przedmiocie? - psychologowie unikają odpowiedzi, uważając je widocznie za nienaukowe. U podstaw takiej bowiem odpowiedzi leży koncepcja "ja" osobowego, które się realizuje w najmniejszej jednostce pojedynczego indywiduum ludzkiego, w osobowym rozumieniu wspólnoty ludzkiej, do której "ja" osobowe należy i w końcu w osobowo rozumianym wcielaniu wartości, ku którym zorientowana jest ta właśnie wspólnota

ludzka. Norwid mówi o człowieku, że jest to »kapłan bezwiedny i niedojrzały«. Jeśli kapłan - to na służbie czegoś. Koncepcja człowieka i koncepcja kultury w takim rozumieniu rozwija się na obszarze najwyższych egzystencjalnych wartości: prawdy, dobra i piękna. O to, czym są te wartości, toczy się spór w kulturze, z niego wynika wyzstko, co rodzi dramatyzm naszej sytuacji naukowej, nauczycielskiej, a także uczniowskiej. W najdawniejszych opracowaniach pedeutologicznych nie definiowano tych pojęć, wchodziły one - automatycznie akceptowane - w system wartości sakralnych, bądź naukowych. Dziś wiemy o nie spór, ale jesteśmy też świadkami skutków, jakie rozstrzygnięcia tego sporu - autorytarne i zewnętrzne-spowodowały. Takie terminy, jak: powołanie, charyzmat, służba, powinność czy dusza nauczycielska właściwie były dla literatury lat czterdziestych. Od tego czasu zastępowano je innymi terminami: dyspozycyjność, żołnierz na froncie ideologicznym, rzemieślniczość i różnymi innymi pojęciami, które mają zupełnie inne znaczenie.

W obszarze pierwszym widzimy w skali naszego działania wzrost i rozwój człowieczeństwa poprzez język jako narzędzie uświadamiania sobie tego człowieczeństwa, rozumienia tekstów i zjawisk kultury, a także poprzez rozwój refleksji nad istotą wspólnoty ludzkiej. Można ją bardzo rozmaicie definiować. Ja znalazłam śliczną definicję z obszaru filozofii wschodniej. A IMIĘ JEGO jest TĘSKNOTA KU NIEMU. Ową tęsknotę należy czcić, gdyż obszar wspólnoty ludzkiej jest zamknięty w potrzebach duchowych, w tęsknocie, w realizacji ułomnej tych tęsknot. I w ten obszar mamy uczniów naszych wprowadzać, to jest c e l n a s z y c h d z i a ł a ń, a nie dyskutowanie o tym, czy więcej dać literatury pozytywistycznej, czy romantycznej, czy taka koncepcja kultury czy też inna - w wąsko rozumianych sensach tych koncepcji.

Jeśli atrakcyjność zjawisk zamyka się w określonym kręgu zjawisk materialnych, to zjawiska duchowe ten krąg przecinają, orientując ku wartościom transcendentnym. Możemy o nich różnie mówić, definiować je w pojęciach religijnych lub niekoniecznie religijnych, ale dotrzeć do nich musimy, bo inaczej tego zakłętego kręgu dyspozycyjno-operacyjno-biologicznego nie przekroczymy. A nasz przedmiot i nasz zawód wymagają absolutnie ich przekroczenia, czego dowodzą psychologowie, definiując motywację [...]

Najtragiczniejsza wydała mi się w referacie M. Jędrzychowskiej obserwacja - o dominowaniu wartości względnych wśród uczniów. Jest to odbicie dewastacji moralnej [...] Tęsknota za idealnym wzorcem zagubiła się wśród poradnictwa praktycznego. U podstaw tego stanu leży nieporozumie-

nie - czym jest literatura. Z moich badań wyraźnie to wynika. 80% nauczycieli zapytanych, czym jest dla nich, indywidualnie, literatura, odpowiedziało: ucieczką od rzeczywistości. I tacy ludzie uczą potem w szkole! Nie-wielka ilość (10%) szukała w literaturze wartości estetycznych czy egzystencjalnych. Pomieszanie pojęć: "czym jest dziecko", pomieszanie pojęć, "czym jest literatura", rodzi niemożność wejścia jak gdyby na pozycje rozumienia, współtworzenia, porozumienia, dawania i bycia nauczyciela razem z uczniami w dążeniu do wartości.

Bożena Chrzastowska, kontynuując rozważania Barbary Krydy, postulowała wyraźniejsze zaakcentowanie personalistycznej koncepcji kultury. Stwierdziła m.in.:

"W tej koncepcji kultura rozumiana jest poprzez zachowania, istnieje wyłącznie poprzez reakcje i relacje międzyludzkie. Znacznie mniejszą rolę odgrywa to, co w definicji kultury nazywa się wytworami kultury, istnieją one bowiem w pełni w ludzkim przeżyciu, w ludzkich kontaktach. I to, co jest dobrem narodowym, to, co tworzy wartości narodowe, społeczne, zaistnieć może wyłącznie w przeżyciu osobowym, wysublimowanym, uduchowionym. Takie podstawy teoretyczne stwarza koncepcja kultury personalistycznej.

W sprawie wyborów kulturowych, które stanowią oś nadszych różnych dylematów szkolnych, chciałam wyjść poza to, co mówi się w antropologii kulturalnej, głoszącej zasadę równego traktowania wszystkich kultur i niewartościowania kultur. To jest dobre z punktu widzenia obiektywizmu naukowego i socjologii. W dydaktyce, która z natury rzeczy jest teleologiczna, jest to sprawa bardzo ważna. Leszek Kołakowski w szkicu Szukanie barbarzyńcy upomina się o możliwość wartościowania kultur. Upomina się o pojęcie wyższości kultury europejskiej, a jak powiada - jej seminarium stanowiło chrześcijaństwo. Słowem - stawia jakby znak równości między kulturą europejską a chrześcijańską. I taki podaje argument. Wartościowanie zrodziło się w sytuacji, kiedy Europejczycy podbijali nowe kraje i kiedy opowiadali się przeciw kulturze dzikich. [...] Jeśli Europejczyk współczesny zdolny jest formułować zasadę niewartościowania kultur i przyjąć kulturę dzikich plemion jako równorzędną wobec swojej własnej, tym samym zaświadcza o wyższości wobec swojej kultury. Jest bowiem zdolny rozumieć innego, tego właśnie niżej cywilizowanego. Przypominam to po to, by b r o n i ć pojęcia war-

tościowania. Jest ono szczególnie ważne w sytuacjach wychowawczych, w sytuacjach dydaktycznych, tym bardziej, że sposoby wartościowania narzuca nam polityka oświatowa i kulturalna. Tego broniła też p. dr Jędrychowska, formułując tezę, że nauczyciel ma być przede wszystkim osobowym autorytetem, a nie reprezentantem instytucji".

Mieczysław Inglot, nawiązując do wypowiedzi dyskutantów i też swojego referatu, wyartykułował myśl, aby w konstrukcji programów nauczania, ich nadrzędny, strukturalizujący element (wzmacniający obecne już struktury) ześrodkować wokół dwóch spraw:

- estetyki słowa, kultury języka,
- podporządkowania wszystkich czynności, związanych z popularyzacją edukacji literackiej w szkole, zagadnieniu: c z y m j e s t l i t e r a t u r a w k u l t u r z e .

W związku z tym ostatnim problemem zauważył:

"Jeśli mówimy o kontakcie z kulturą, to o jaki aspekt kultury chodzi, czy o aspekt s k a l u j ą c y wartości, czy d a j ą c y wartości. W każdym momencie historycznym są jakieś wartości naczelne, nadrzędne, które wydają się niezmiernie istotne dla edukacji. Mieliśmy np. w dwudziestoleciu międzywojennym typ edukacji - nazwijmy umownie, bo to duże uproszczenie - patriotycznej, która się znakomicie sprawdziła. Historycy, badający szczególnie ruch oporu w okresie okupacji, przyznają ogromną rolę edukacji patriotycznej i historycznej, która sprawiła rzecz unikalną. Byliśmy jedynym narodem, który się nie zhańbił kolaboracją z hitlerowcami (w sposób zorganizowany). I tu podkreśla się rolę szkoły, rolę edukacji literackiej. Był określony system wartości, który się sprawdził w bardzo ważnym momencie historycznym narodu. Jaki jest dzisiaj system wartości? Problem w tej chwili, który określiłem metaforycznie, zawiera się w opozycji - między BYC a MIEĆ. Jest to problem cywilizacyjny: czy potrafimy ocalić w świecie konsumpcji, w świecie techniki wartości autoteliczne? Od tej strategii wychodząc, zagadnienie ochrony wartości dla samych wartości jest zagadnieniem centralnym".

II. MIĘDZY TRADYCYJĄ A WSPÓŁCZESNOŚCIĄ. Inspirację dla tej części rozważań stanowił referat Marii Jędrychowskiej. Mieczysław Inglot zaproponował, by o tradycji mówić na trzech płaszczyznach, czy też za pomocą trzech języków uporządkowanych w następujący sposób:

1. Język filozofii historii czy historiozofii, a więc spojrzenie na tradycję jako na proces. Należałoby tu uwzględnić dwa zagadnienia. Najpierw to, że sposób istnienia sztuki w procesie czasu ma dość specyficzny charakter; niektórzy teoretycy i historycy literatury mówią o tymczasowości w istnieniu sztuki. Refleksja nad czasowością powinna być nieodłączna, gdy mówimy o tradycji w dziedzinie wszelkich sztuk. Następnie mówiąc o kontynuacji, należałoby zwrócić uwagę, w imię celów ogólnowychowawczych, na istnienie różnych prądów ideowych, które odrzucają tradycję, tym bardziej że młodzież bywa wprowadzana w procesy dewastacji tradycji (chińska rewolucja kulturalna). W takich refleksjach, szczególnie jeśli są one adresowane do nauczycieli, a pośrednio do uczniów, tego typu obserwacja czy ostrzeżenie powinno się pojawić.

2. Język polityki kulturalnej, zwłaszcza w tych momentach, kiedy mówi się o tożsamości narodowej, o określonych orientacjach.

3. Język oświaty czy historii oświaty; między tradycją a współczesnością istnieje działanie instytucji oświatowych. Jako nauczyciele musimy przybliżać tradycje młodzieży. I tu funkcjonuje język metodyki.

Ryszard Handke omówił inny aspekt tego zagadnienia w kontekście działań dydaktycznych polonisty.

"Tradycja - stwierdził - mocą sensu samego określenia zwraca nas bardziej ku przeszłości niż teraźniejszości, w związku z tym pojmuję się ją w praktyce jako identyfika-

cję "gdzieś - kiedyś". Tymczasem, w gruncie rzeczy, tradycja służyć ma jak historia, jak wszystko, co jest naszym zwróceniem się ku przeszłości, p o t w i e r d z e n i u naszej tożsamości, a nasza tożsamość to tu i teraz, więc w rezultacie tradycja, wbrew swojemu odwróceniu wstecz, służy identyfikacji tu i teraz".

Na pytanie: czy tradycja ma zapewniać tylko trwanie w kulturze, Handke odpowiedział twierdząco, dodając drugi jej aspekt - działanie w kulturze.

"Nie chodzi o to, by konsumpcyjnie »być« w możliwości odbierania dzieł, lecz by dzięki umiejętnościom operowania czynnikami tradycji, kompetentnie je odbierając, móc działać w sferze człowieczej, tzn. w sferze kultury. Praktycznie wiąże się to z problemem: jak dalece może punkt ciężkości spocząć na dokładności odtwórczej tradycji i jak dalece tradycja ma nas - rozszerzając swoje kompetencje - przenosić w inny czas. Jest to problem bardzo skomplikowany. Kiedy myślimy o dziele literackim, powstałym kiedyś, jako sferze naszej komunikacji, to jak dalece właściwa i dopuszczalna, czy w jakim sensie konieczna jest identyfikacja z nim na zasadzie świadomości dystansu historycznego. A jak dalece dzieło to ma prawo, bezbronnie wystawione na nasze gry odbiorcze, podlegać »rozpasanym« aktualizacjom? Odbiorca nie zna miary w przyciąganiu sensu dzieła do swoich potrzeb. To jest problem nauczyciela polonisty, który bezustannie znajduje się pomiędzy dwiema ewentualnościami. Uczniów nie obchodzą dzieła, od których nie biegnie żadna nić do ważnej dla nich rzeczywistości. My nie mamy prawa dziwić się temu. Z drugiej strony nie tylko ze względu na pieczołowitość wobec skarbów kultury i specyficznie polonistyczne czy humanistyczne sentymenty, ale także jako ludzie tkwiący w problematyce komunikacji, mamy poczucie, że to nie może być komunikacja z własnym zwierciadłem, to musi być wysiłek przewyciężenia dystansu, jaki dzieli nas od każdego naszego rozmówcy".

III. IKONOSFERA I LITERATURA. Referaty Barbary Dyduch i Anieli Książek-Szczepanikowej zainspirowały rozważania nad sposobami wyzyskania ikonosfery do pełnowartościowych działań dydaktycznych polonistów. Ryszard Handke dostrzegł tu szereg możliwości, które można następująco sproblematyzować:

1. Przekazy ikoniczne są obszarami tekstów kulturowych. Są więc poddawane takim samym regułom znaczenia (nadrzędnym - semiotycznym), jak teksty werbalne, ściśle językowe.

2. Wprowadzić ucznia w świat ikonosfery należałoby w taki sposób, by najpierw można było pokazać jego ubóstwo, niedostatki, ograniczoność pojemności semantycznej w stosunku do tekstu werbalnego. Na tym tle tekst werbalny "pojawi się już nie jako ubogi krewny, ale zwycięski konkurent". Te dwa obszary języków trzeba przedstawiać niezupełnie konkurencyjnie, ale w pewnej naturalnej hierarchizacji - od uboższego do bogatszego. Pomiędzy nimi może istnieć wzajemne wspieranie się.

Wprowadzać w świat ikonosfery to znaczy zarazem uczyć umiejętności pełnowartościowego odczytywania znaków języka ikonicznego. Obserwacja dotychczasowych efektów odczytań wskazuje, że ikonosfera p o z w a l a pozostać w stanie wygodnego "gapienia się" na świat, bez wysiłku odczytywania znaków, którymi rzeczywistość otaczająca nas z nami się komunikuje. Prowadzi to w konsekwencji do zaniku potrzeb komunikowania, zaniku ciekawości wobec świata.

Kompetentny nauczyciel potrafi krytycyzm ucznia skierować na niedostatki ikonosfery i w ten sposób skłonić go - nie perswazją, nie naciskiem, nie wzorem osobowym, który nie zawsze dostatecznie silnie działa - ale stawiając na jego własne zaciekawienie, na logikę nie spaczonego jeszcze umysłu. Dostrzegając niedostatki jednego systemu, przekazywania informacji, młody człowiek zwróci uwagę na system doskonalszy.

3. Należałoby w związku z tym pomyśleć o systemie doskonalenia nauczycieli w zakresie nie tylko semiotyki

tekstów werbalnych, ale także semiotyki rozmaitych systemów komunikacyjnych oraz języka. Zmienia się wobec tego spojrzenie na typ specjalności nauczyciela polonisty. Choć obszar języka i literatury, a więc tego, co w języku powstaje jest zasadniczym, macierzystym obszarem naszych zainteresowań i kompetencji zawodowych, trzeba koniecznie dążyć do rozszerzenia tych kompetencji tak, by macierzą naszej dyscypliny stawała się s e m i o t y k a. W ten sposób polonista może stać się przewodnikiem w świecie nie tylko literackim, ale także w sferze znaków.

4. Literatura nie przegrywa z przeciętnym tworem ikonycznym. To powinno dać się pokazać dobremu poloniście. Przegrywają "czytadła". Nie można przecież przystać na takie sytuacje, że literatura narracyjna na lekcjach języka polskiego zaczyna funkcjonować tylko poprzez streszczenia. Cofnięcie się na takie pozycje jest samolikwidatorstwem. Zadaniem polonisty byłoby więc nie tyle wprowadzenie w istotę znaków ikonosfery i "galaktyki Gutenberga", lecz ś w i a t a z n a k ó w, które pozwalają człowiekowi istnieć.

Uogólniając prowadzone dotychczas rozważania, trzeba wyraźnie podkreślić, że o uwarunkowaniach kulturowych procesu dydaktycznego można mówić, rozpatrując ich istotę na dwóch płaszczyznach. Wskazała na nie Jadwiga Kowalikowa:

1. uwarunkowania zewnętrzne, a więc te, które wynikają z treści przedmiotowych w procesie kształcenia,
2. uwarunkowania zewnętrzne, tkwiące w zjawiskach i problemach współczesności.

Przy tak ujmowanym środowisku edukacyjno-kulturowym zmienia się rola i zadania szkoły. Winny one iść w kierunku akceptowania i integrowania przeróżnych wpływów środowiska edukacyjnego, które bardzo silnie na ucznia

oddziałują. W związku z tym wynikają nowe funkcje polonisty. Obok tradycyjnej roli pośrednika między podmiotem uczącym się a materiałem nauczania powinien być on także animatorem i p r z e w o d n i k i e m po kulturze. Oddziaływanie kulturowe można, jak zaproponowała M. Jędrychowska, rozpatrywać w dwóch aspektach, tj. w ciężeniu tradycji i naciskach współczesności. J. Kowalikowa uzupełniła te możliwości o trzeci aspekt - perspektywiczny, czyli otwarcie się na przyszłość.

Przygotowanie zawodowe polonistów do pełnienia takich funkcji nie jest dziś wystarczające. Przyczynę tego stanu można upatrywać w tym, że w czasie studiów polonistycznych jest bardzo dużo przedmiotów tzw. okołokierunkowych, dodatkowych. To powoduje, że student ma za mało czasu na własną pracę i na rozwijanie własnych zainteresowań.

Zenon Uryga, rozwijając tę myśl o nowych zadaniach szkoły, stwierdził m.in.:

"Środowisko kulturowe współczesnego ucznia i jego postawy wobec literatury, kształtujące się pod tym wpływem, powinny stać się podstawą działań dydaktycznych w zakresie planowanych i realizowanych treści kształcenia. Zestawianie szeregu informacji kulturowych i informacji literackich nie tworzy struktury. Stajemy wobec konieczności ponownego u p o r z ą d k o w a n i a całego zespołu treści kształcenia. Poszukiwanie zasad, według których będzie to możliwe, jest w tej chwili koniecznością. Sporo już się zrobiło w tym zakresie w nowych programach nauczania, ale i tu daleko jeszcze od ostatecznego uświadomienia sobie, na czym ta nowa synteza informacji powinna polegać i daleko jest jeszcze od ociosywania tych nowych prób od tego, co nazwać możemy piętnem encyklopedyzmu. Ponadto - zmienia się funkcja szkoły, gdy weźmie się pod uwagę zjawiska edukacji paralelnej i permanentnej. W edukacji paralelnej szkoła musi brać na siebie obowiązek nie tyle wyposażenia ucznia w szeroką wiedzę, ile w m e t o d ę korzystania z innych źródeł informacji. W edukacji permanentnej - szkoła uczy motywacji czytania, umiejętności czytania i samokształcenia. W obliczu takich przemian

szkoły treściami kształcenia stają się i n f o r m a-  
c j e o sposobie czytania, z zakresu techniki pracy umy-  
słowej, o regułach przekładu jednych znaków na inne, a więc  
wiedzę z zakresu tych działań, których trzeba dokonywać,  
obcując z tekstami. Tak więc treści kształcenia sprowa-  
dzać trzeba będzie do elementów czynnościowych. Będą nimi  
określone czynności umysłowe, które uczeń może wykonywać  
w toku koncentrowania się na określonych tekstach lite-  
rackich".

Tę sumującą wypowiedź można by jeszcze uzupełnić my-  
ślą prof. Ingłota, by we wszystkich, szeroko w czasie  
dyskusji omawianych płaszczyznach pozostawić czołowe miej-  
sce dla tekstu literackiego, sytuując dzieło w kontekstach  
innych sztuk i czyniąc je punktem wyjścia do rozważań nad  
kulturą i językiem.

Zofia Budrewicz

SOME PROBLEMS OF DISCUSSION ON CULTURAL CONDITIONING  
OF TEACHING OF LITERATURE

S u m m a r y

The fragment of discussion mentioned in the title of  
the essay was concerned with some minute questions: the  
evaluation in culture, the selection of cultural values  
in the didactic actions of the teachers of Polish, tra-  
dition and contemporarity in the teaching of literature,  
and the ways of the using of iconosphere in the didactic  
process. The disputants stated that the professional  
qualifications of the graduates of Polish Philology were  
insufficient. The necessity of the systematization of the  
range of subject matter in the teaching of Polish in uni-  
versity education has been postulated.

Софья Будревич

ИЗ ПРОБЛЕМ ДИСКУССИИ НА ТЕМУ КУЛЬТУРНЫХ ОБУСЛОВЛЕННОСТЕЙ  
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определенный заглавием эпизод дискуссии концентрировался на нескольких подробных вопросах: оценки в культуре, выбора культурных ценностей в дидактических действиях полонистов, традиции и современности в обучении литературе, способов использования иконосферы во время урока. Участники дискуссии пришли к выводу, что профессиональная подготовка студентов-полонистов не удовлетворяет. Требовалась необходимость привести в порядок сферу содержания в обучении польскому языку в высшей школе.