

O pojęciu metody w badaniach literackich i pedagogicznych

* URSZULA KRAUZE
WSP Opole

W piśmiennictwie metodycznym i w pracach teoretycznoliterackich pisanych dla użytku nauczycieli szczególnie obficie operuje się pojęciem metody. Rzecznicy unowocześnienia pracy szkoły zarzucają jej tradycjonizm stosowanych metod, korzystanie z przestarzałych metodologii odczytywania i analizy utworu literackiego, preferowanie treści klasycznych ze szkodą dla współczesnych. Najzjadlej atakuje się metody opracowywania dzieła literackiego. Batalia zatem skupia się głównie na problemach metod, przy czym nie zawsze pełna jest świadomość co do tego, o jakich metodach jest mowa.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym wskazać można bowiem różne działania, określane jako metoda. Mówimy zatem o metodzie pracy lekcyjnej w relacji z metodą pracy domowej, o metodzie analizy obok metody pracy z tekstem, o metodzie problemowej, indukcyjnej, pogładowej, poszukującej, aktywizującej itp.

Jaki jest stosunek i zakres pojęciowy tych tak różnych określeń, czy metoda analizy utworu literackiego to tyle, co metoda nauczania — uczenia się? Czy mówimy w tym przypadku o dwu różnych sposobach poznawania dzieła, czy też są to tylko stylistyczne synonimy? Czy mówiąc o większości złożonych działań ludzkich, z pełną świadomością i precyzyjnie, czy też dowolnie i beztrąsko opatrujemy je jedynym uniwersalnym „kwantyfikatorem” w postaci metody?

Termin metoda, z którego wywodzi się też pojęcie metodyka, bywa w języku potocznym i języku nauki stosowany i rozumiany szeroko i w różnych znaczeniach. Wywodzi się jego sens drogą tłumaczenia etymologii, odwołując się do greckiego źródłosłowa *methodos*, tłumaczonego jako droga, sposób, „systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku”¹.

Jak podaje T. Kotarbiński, bywa też używany jako: „1. sposób postępowania, dobór rodzaju działania (dobór i kolejność czynności składowych działania złożonego) świadomie stosowany (lub przyjęty do sto-

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975, s. 167.

sowania) z możliwością powtórzenia go we wszystkich przypadkach danego typu; 2. zespół czynności i środków zastosowanych w określony sposób dla osiągnięcia określonego celu; 3. sposób wykonania danego zadania praktycznego lub rozwiązania problemu teoretycznego; 4. zespół założeń ogólnych przyjmowanych jako ramy lub wytyczne badania”².

Wieloznaczność terminu powoduje, że można go odnieść do różnych odmian złożonego i świadomego sposobu postępowania, nastawionego na osiągnięcie celu, zaś ogólność określeń nie przesądza przedmiotu tegoż postępowania, które może być skierowane na wszelkie tworzywo, więc zarówno na twory natury, jak wytwory rąk lub umysłów ludzkich, wreszcie na sam proces działania zmierzający do ukształtowania wytworu.

Sąd taki potwierdza definicja metody, którą T. Kotarbiński kilkakrotnie formułował w swych dziełach, a w ostatnim wydaniu *Traktatu o dobrej robocie* pisze: „metoda, czyli system postępowania, jest to sposób wykonywania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie jego działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania”³. Cytowany „sposób wykonywania czynu złożonego” rozpatrywany nadto być może ze względu na sprawcę, podmiot czynu, ze względu na tworzywo lub przedmiot, jak też ze względu na środki, czyli materialne warunki służące działaniu, wreszcie ze względu na cel działania. Tak więc pojęcie metody jako systemu postępowania w ogólnym znaczeniu odnieść można do działalności naukowej, badawczej, do działalności przemysłowej, rzemieślniczej, do działalności dydaktycznej, popularyzatorskiej, hobbistycznej i in.

Nas interesują tu przede wszystkim dwa z wymienionych przykładowo systemów postępowania: naukowo-badawczy i dydaktyczny; oba bowiem używane są, często z zatarciem ich granic znaczeniowych, w języku dydaktyki literatury. Pierwszy proces podlega prawidłowościom działań swoście naukowych, jest procesem twórczym, wyrażającym się w budowaniu systemów naukowych, w wyrażaniu i utrwalaniu w piśmie i słowie osiągnięć teoretycznych; opracowuje dla własnych potrzeb systemy dyrektyw badawczych oraz zestawy metod swoistych dla uprawiania nauki i określony jest jako metodologia nauki. W zależności od przyjętych ogólniejszych systemów teoretycznych, ontologicznych i epistemologicznych, w zależności od stopnia uszczegółowienia dyrektyw, odrębności metody postępowania badawczego i rozstrzygnięć klasyfikacyjnych danej dziedziny wiedzy o rzeczywistości, różnicuje się przedmiot metodologii nauki na szczegółowsze metodologie,

² WEP, t. 7. Warszawa 1966, wyd. 1, s. 233.

³ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław 1975, wyd. 6, s. 79.

np. historii, badań pedagogicznych lub badań literackich. Ta ostatnia stanowi „gałąź nauki o literaturze, obejmującą dociekania nad sposobami i środkami analizy, interpretacji, wartościowania i problematyzowania teoretycznego zjawisk literackich, refleksję nad instrumentarium pojęciowym i terminologią literaturoznawstwa, założenia i postulaty dotyczące celów i swoistych metod badań literackich (...), stanowi dziedzinę sformułowań metanaukowych, których przedmiotem są działania badawcze przedsiębrane przez teorię literatury i historię literatury”⁴. Metodologia badań literackich opracowuje zatem zasady i procedury badawcze skierowane na dzieło lub — w zależności od preferowanego kierunku badawczego — również na jego kontekst, jak proces historycznoliteracki, osobowość twórcy, życie literackie. Wypracowuje założenia generalne w formie dyrektyw badawczych, obowiązujące wszelkie postępowanie naukowe w humanistyce oraz mniej ogólne, zorientowane teoretycznie kierunki badania (socjologizm, historyzm, psychologizm), jak też szczegółowsze metody i techniki interpretacyjne (formalistyczne, fenomenologiczne, strukturalne).

W kategoriach metodologii literaturoznawczej pojęcie metody wiąże się nierozzerwalnie ze sposobem badania artystycznych wytworów sztuki słownej i badacz literaturoznawca posiłkuje się teoretycznoliterackim instrumentarium pojęciowym i terminologicznym, specyficznym w obrębie uprawianej nauki, ukierunkowanej na wydobycie i objaśnienie sensu zjawiska literackiego. Fundamentalne znaczenie w takim procesie badawczym mają tu pojęcia: analiza, interpretacja, wartościowanie, zatem metoda (technika) badań literaturoznawczych odpowiada na pytanie, jak (przy pomocy jakich zabiegów analitycznych i interpretacyjnych) odkrywać sens zjawisk literackich, jednostkowych lub ich wyższych układów. Na gruncie metodologii badań literackich konkretyzuje się i wyjaśnia definicja metody T. Kotarbińskiego, iż sprawcą „wykonywania czynu złożonego” jest przede wszystkim badacz profesjonalista, mający teoretyczne przygotowanie do działalności naukowotwórczej lub zespół takich znawców-badaczy, organizujący warsztat twórczy przez dobór i układ działań badawczych za pomocą zasadnych naukowo zabiegów analityczno-interpretacyjnych, przy użyciu terminologii teoretycznoliterackiej; badawcze te działania są przy tym planowane i realizowane ze świadomością celu i z możliwością wielokrotnego podejmowania prób. Badacz literatury konkretyzuje zatem pojęcie metody przez dodanie członu ograniczającego jego zakres znaczeniowy. Posługuje się więc metodą analizy, metodą opisu analitycznego, funkcjonalną metodą analityczną, metodą interpretacji strukturalnej lub metodą wyjaśniania genetycznego zjawisk literackich. Strukturę jego

⁴ *Słownik terminów literackich* pod red. J. Sławińskiego. Wrocław 1976, s. 236.

działań badawczych, z reguły zinternalizowanych, warunkuje aktualna teoria dzieła literackiego. Analogiczną drogę badania podejmować może czytelnik i miłośnik, i znawca nieprofesjonalny literatury. Jego stopień poprawności posługiwania się metodą poznawania i obcowania z dziełem literackim uzależniony będzie od poziomu jego czytelniczno-interpretacyjnych umiejętności, które mogą być zbliżone, choć nie identyczne, z pracą badacza. Stopień złożoności i kierunek interpretacji, zaawansowanie w skali umiejętności, rodzaj postawy estetyczno-badawczej czytelnika wypracowuje on w procesie kształcenia i rozwija w samokształceniu, przygotowuje się do roli czytelnika w wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych określonych instytucji.

Pojęciem metoda operuje również metodologia badań pedagogicznych oraz wchodzące w jej obręb gałęzie nauk pedagogicznych, jak dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe. Każda z nich posiłkuje się pojęciem metody w znaczeniu adekwatnym do stopnia ogólności własnych twierdzeń i na określenie sposobów postępowania i norm stanowienia pełnowartościowej wiedzy naukowej. W dydaktyce występuje pojęcie metody zarówno w znaczeniu procedury badawczej jako czynności wykonywanej przy uprawianiu danego typu nauki (obserwacja, pomiar, eksperyment), jak też w znaczeniu przypisywanym terminowi metoda nauczania, więc w rozumieniu specyficznym, zakreślonym przez człon uzupełniający.

Odwołując się do cytowanej prakseologicznej definicji T. Kotarbińskiego, dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe konkretyzują treść i sens definicji zgodnie z własną specyfiką metodologiczną i przedmiotową. W kategoriach metodologii badań pedagogicznych (w relacji do kategorii metodologii badań literackich) następuje zasadnicza zmiana desygnatów, podpadających pod poszczególne człony składowe definicji, jakimi są cel, który przy stosowaniu danej metody nauczania pragnie się osiągnąć, jej przedmiot, sprawca-podmiot działania, jak też sposób.

Celem racjonalnego stosowania metody nauczania jest osiągnięcie jakiegoś stopnia przybliżenia do postulowanego ideału wychowawczego; przedmiotem działania dydaktyczno-wychowawczego jest osobowość wychowanka, decydentem doboru i układu działań składowych, zarazem jej sprawcą jest nauczyciel-wychowawca. Jego dydaktyczna funkcja sprawcza przejawia się przy tym swoiście, bo poprzez pełnienie przez niego roli kierownika i organizatora czynów złożonych wychowanków, nie zaś roli wyłącznego wykonawcy działań. W odróżnieniu od innych przypadków, gdy system postępowania odnosi się do złożonego działania samego sprawcy, mówiąc o metodzie nauczania-uczenia się, zakłada się niejaki współautorstwo i współsprawstwo podmio-

tów w wykonywaniu czynu złożonego. Zatem nauczyciel realizuje system postępowania danej metody nie ze względu na własną tylko aktywność, lecz ze względu na jej wartość aktywizującą uczniów. Podejmuje on określony system działań własnych w tym głównie celu, by spowodować odpowiedni system działań wychowanków i przez niego kształtować ich osobowości zgodnie z założonymi celami. Strukturę działań dydaktycznych warunkują aktualne teorie dydaktyczne, np. materializmu funkcjonalnego, teoria wielostronnego kształcenia i in. „Przy nauczaniu zaspokajane są nie potrzeby nauczyciela, lecz ucznia”⁵.

Odmienność znaczeń, metodologiczne zróżnicowanie sensu terminu metoda można ująć w następującym skrótowym zestawieniu:

	Metoda	
	w języku metodologii badań literackich	w języku metodologii badań pedagogicznych
cel	interpretacja humanistyczna ⁶	realizacja założeń ideału wychowania
przedmiot	dzieło literackie i/lub jego konteksty	osobowość wychowanka
sprawca	badacz, czytelnik	nauczyciel — kierownik i organizator procesu dydaktyczno-wychowawczego, uczniowie
system działania	teoretyczny, badawczy, poznawczy, twórczy	praktyczny, prakseologiczny

Metoda badania sensów literackich jest natury epistemologicznej, badaniem skierowanym na uporządkowany stan rzeczy, jakim jest tekst. Metoda nauczania-uczenia się — natury prakseologicznej, wyznacza sposoby organizowania czynności o walorach poznawczych, kształcących i wychowawczych zgodnie z przyjętą koncepcją psychiki i teorią kształcenia. W zależności od formy organizacyjnej jest strategią działania podmiotu na podmiot oraz strategią działań wielopodmiotowych.

Niedoskonałość języka i ubóstwo terminologiczne powodują, że w obrębie dydaktyki literatury stosuje się termin metoda na oznaczenie metodologicznie odmiennych czynności, mających raz charakter procedury badawczej literackiej, innym razem charakter procedury dydaktycznej (metoda nauczania), której punktem odniesienia są teorie dy-

⁵ T. Nowacki, *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*. Wrocław 1976, s. 45.

⁶ W rozumieniu, jakim nadaje temu pojęciu J. Kmity, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa 1971; tenże, *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa 1976.

daktyczne o wyższym stopniu ogólności, np. teoria wielostronnego kształcenia, jak też prakseologia, stanowiąca zasady organizacyjne wszelkiej skutecznej działalności. Utożsamianie w pracy nauczyciela polonisty obu tak różnych znaczeń pojęcia metody jest niepożądane z wielu względów. Jeżeli nie różnicuje tych pojęć literaturoznawca, to nie uświadomi on sobie granic i odrębności między własną dyscypliną naukową a jej dydaktyką. Staje zatem, nieświadomie, na gruncie dydaktyzmu doktrynerskiego. Jeżeli nieświadomy tych różnic metodologicznych jest z drugiej strony dydaktyk, to staje się on propagatorem i rzecznikiem wartościowych metod kształcenia, przy pomocy których realizować się będzie tradycyjne, niezgodne z osiągnięciami współczesnej nauki o literaturze metody interpretowania dzieła literackiego. Zjawisko takie występowało w praktyce nauczania ubiegłych lat, gdy procesu unowocześnienia pracy szkoły upatrywano w jednostronnej inwazji środków audiowizualnych. Podobnie rzecz się miała w pierwszym okresie upowszechniania się nauczania problemowego, którego założenia wypracowała dydaktyka ogólna na podstawie koncepcji psychologii myślenia, a wobec których nauczyciel-specjalista przedmiotowy stanął bezradny. Zjawisko to wyjaśnił W. Pasterniak nadając mu nazwę negatywnej transformacji dydaktycznej. Jego źródła upatruje w fakcie, iż nauki praktyczne „różnią się nie tylko stopniem ogólności i zakresem stosowności dyrektyw sprawnego działania, lecz także *jakością* tych dyrektyw. Przedmiotowe bowiem dyrektywy dydaktyczne uwzględniają specyficzną strukturę danego przedmiotu szkolnego, prawidłowości jego nauczania i uczenia się, a także *autonomiczne cele*”⁷.

Zjawisko negatywnej transformacji dydaktycznej występuje nie tylko w pracy nauczyciela, lecz i w piśmiennictwie metodycznym. Dotyczy ono nie tyle transformacji dyrektyw organizacyjnych, ile strony materiałowej procesu nauczania. Mam tu na myśli przykład opracowania metodycznego, w jakim przenosi się niekwestionowane odkrywcze wyniki funkcjonalnej interpretacji struktury tekstu na teren szkoły przy zupełnym pominięciu aktywizujących i poszukujących metod kształcenia. Negatywna transformacja polega tu na zabiegu bezpośredniego (z pominięciem aspektu nowoczesnej metody nauczania) przeniesienia wartościowego w treści dorobku naukowego z warsztatu badacza do szkoły, przy czym niepokój dydaktyka budzi fakt, iż dorobek ten prezentowany jest uczniowi przy użyciu jednostronnej, werbalnej metody nauczania — „wykładu z elementami pogadanki”⁸. Podane tą metodą treści, choć są nimi nowatorskie interpretacje współczesnej li-

⁷ W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977, s. 154.

⁸ A. Opacka, *Współczesna liryka i film na lekcjach w liceum*. Konspekty lekcji studenckich. Katowice 1976, wyd. UŚ.

ryki, dostarczają uczniowi gotową wiedzę do wyuczenia się. Wybór podającej metody nauczania nie sprzyja bowiem kształtowaniu umiejętności analitycznych ucznia, co było celem konspektów lekcyjnych. Te zdobywa się w działaniu, a więc poprzez samodzielną pracę, choć kierowaną przez nauczyciela np. w nauczaniu problemowym, w której dominować będzie aktywna praca z tekstem, dyskusja i formułowanie wniosków. Zatarcie granic między metodą badania tekstu a metodą kształcenia lub nieadekwatny do celu wybór metody nauczania prowadzi w praktyce do stanu, że uczeń *wie*, lecz *nie umie*, że powtórzy, nawet wiernie, za wykładowcą wyłożony mu tok rozumowania analitycznego i wnioski interpretacyjne, ale nadal pozostanie bezradny przy próbie samodzielnej interpretacji innego utworu; chyba że zakłada się istnienie automatycznego i bezpośredniego transferu wiedzy na umiejętności.

Na gruncie dydaktyki literatury egzystują obok siebie, często wymiennie lub nieświadomie stosowane przez autorów, te i inne jeszcze, zupełnie nieostre, znaczenia terminu metoda. Bowiem raz nazywa się tak czynności badania tekstu, innym razem czynność organizowania procesu nauczania i uczenia się uczniów, przy czym i tu operuje się nieprecyzyjnie pewnymi synonimami metody, jak forma, droga, tok, środek. Dydaktyka w tej kwestii terminologicznej zajmuje jednoznacznie sprecyzowane stanowisko. W. Okoń definiuje pojęcie metody nauczania jako „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych”, i dodaje: „metody odpowiadają na pytanie, jak uczyć, to znaczy jakie dobierać czynności i środki, aby osiągnąć zamierzone wyniki nauczania. Dominującym składnikiem każdej metody nauczania jest *określony system czynności nauczyciela i uczniów*”⁹. Tamże wyraża sąd, iż zastępowanie pojęcia metody nauczania przez synonimy forma, droga, tok i in. nie jest uzasadnione, ponieważ wskazują one już inne warunki procesu kształcenia.

W piśmiennictwie metodycznym dość dowolnie i beztrąsko miesza się te terminy, wprowadzając chaos pojęciowy. Również tak ważny dla nauczyciela dokument, mianowicie program nauczania języka polskiego i komentarz do niego, nie jest wolny od tego zjawiska. W Programie nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej dla języka polskiego w klasach V—VIII (Warszawa 1974) wyodrębniony został rozdział (s. 51—52), w którym autorzy ogólnie charakteryzują „cztery podstawowe metody”: słowne, pracy z książką, oglądowe i ćwiczeń praktycznych. Na-

⁹ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*. Wersja programowa. Warszawa 1970, wyd. 4, s. 191.

wiasem mówiąc jest to przykład dowolnej i bardzo nieprecyzyjnej klasyfikacji, której obca jest teoria wielostronnego kształcenia¹⁰. Wzmiankuje się tam, iż „tworzenie sytuacji problemowych powoduje zmianę metody pracy z podającej na poszukującą”. W dalszej części komentarza do sprawy metod nauczania powraca się tylko raz, pouczając nauczyciela klasy VI, że „metodą ułatwiającą przyswojenie uczniom umiejętności rozróżniania zadań podrzędnych jest bezpośrednie przejście od części zdania pojedynczego do będącego rozwinięciem tej części zdania podrzędneho” (s. 72).

Cytowane przykłady obrazują niepokojący w dydaktyce języka polskiego sposób operowania i rozumienia pojęcia metody nauczania. Nie inaczej przedstawia się sytuacja w komentarzu do Programu nauczania w liceum ogólnokształcącym. W rozdziale „Metody nauczania języka polskiego”, poza ogólnikowymi stwierdzeniami, jak „skuteczność nauczania i wyniki zależą przede wszystkim od wyboru najwłaściwszej metody odpowiadającej danemu rodzajowi pracy, np. pracy z tekstem, gromadzeniu argumentów do dyskusji, przygotowaniu wykładu lub informacji o epoce historycznoliterackiej, badaniu biografii pisarza”¹¹, wymienione zostały: metoda dyskusji, wykład, referaty uczniów. Pisze się nadto obszerniej o omawianiu i opracowywaniu lektury, o toku omawiania, o analizie utworu, o „pracy ucznia opartej na tekście, (która) nie może polegać wyłącznie na jego interpretacji” (?!)¹² i nie jest wiadome, co te określenia znaczą, wszak analiza i interpretacja utworu, które są zabiegami badawczym na tekście, realizuje się poprzez określoną metodę nauczania, jak np. metodę dyskusji, metodę pytań heurystycznych, metodę rozwiązywania problemu. W uwagach szczegółowych o pracy nauczyciela w poszczególnych klasach mówi się nadal nieadekwatnie, mieszając terminy metoda nauczania i forma wypowiedzi, iż w klasie III „jako nowa forma występuje referat” (s. 70), i dalej o metodzie zbierania materiału bibliograficznego, o metodzie opracowywania przygotowanego materiału, o formie problemowego ujęcia zagadnień (s. 71), o tym, iż „metodą poznawania języka powinna być obserwacja faktów językowych” (s. 58), że „w wyjątkowych wypadkach nauczyciel stosuje metodę podającą” (s. 58).

Nie każde zatem działanie, nawet uporządkowane i systematyczne, można nazwać metodą. Nadto w dydaktyce rozróżnia się pojęcia różne od metody, jak formę, która wskazuje zewnętrzną, organizacyjną stronę nauczania, np. „formą organizacyjną nauczania jest lekcja, w toku któ-

¹⁰ Por. W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*, (W:) *System dydaktyczny* pod red. W. Okonia. Warszawa 1971.

¹¹ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego*. Język polski, klasy I–IV. Warszawa 1974, s. 54.

¹² Tamże, s. 57.

rej nauczyciel stosuje różne metody nauczania”¹³. Odmiennej formę stanowi praca domowa ucznia, zajęcia pozalekcyjne.

Metoda nauczania nie jest też drogą czy tokiem nauczania. Tak mówiąc, określa się dominujący w toku pracy myślowej nauczyciela i ucznia tok logicznego rozumowania, np. indukcyjny, dedukcyjny lub mieszany. „Trzeba ów wewnętrzny tok logiczny traktować w metodzie nauczania jako sprawę wtórną, ustępującą przed tokiem dydaktycznym metody”¹⁴.

Metoda nauczania nie jest też środkiem. Ten stanowi materialne wyposażenie metody. Tak więc w metodzie nauczania, jaką jest wykład (najstarsza słowna metoda nauczania podająca), można wydzielić: organizacyjną stronę procesu dydaktycznego — formę lekcyjną zbiorową; tok logiczny, np. indukcyjny wykładu, gdy w monologu nauczyciel prowadzi rozumowanie uczniów od przytoczenia, wyjaśnienia i charakterystyki szczegółowych zjawisk przez zarysowanie związków i zależności między nimi, wreszcie do uogólnienia w postaci pewnej prawidłowości; środek dydaktyczny, tj. przedmiot materialny, np. szereg powiększonych w episkopie obrazów, będących materialnym upostaciowaniem werbalnych przedstawień wykładowcy.

Wracając do toku rozważań dotyczących styku metod badania tekstu i metod nauczania, trzeba zaznaczyć, że oba różne te zabiegi, nie tracąc swojej autonomii, realizują się w procesie nauczania-uczenia się literatury w szkole.

Historycznie rzecz rozpatrując, o nauce literatury — w nowoczesnym rozumieniu terminów i literatury, i nauczania — można mówić dopiero od końca XIX w. Od szkoły średniowiecznej począwszy, przez wieki ukształtował się europejski model nauczania podającego i utrwalone w zgodzie z nim słowne i pamięciowe metody nauczania. Choć modyfikowano je wewnętrznie na akroamatyczne i erotematyczne, do połowy XIX w., tj. opracowania teorii nauczania przez F. Herberta i jego uczniów, nie można mówić w naukowym znaczeniu o dydaktycznym aspekcie nauczania. Studia nad zawartością i układem treści podręczników szkolnych do nauki literatury w tym czasie, dają wgląd raczej w dzieje krystalizowania się stanowisk i założeń metodologicznych nauki o literaturze, wyodrębniania się dyscyplin literaturoznawczych i kształtowania koncepcji doboru literackich treści nauczania niż w przemiany ściśle dydaktyczne¹⁵. Te bowiem, dotyczące dydaktyki nauczania, pozostały zasadniczo niezmiennie w swym podstawowym kształcie do przełomu wieków XIX—XX, gdy wystąpili rzecznicy tzw. nowego wy-

¹³ W. Okoń, *Zarys dydaktyki...*, s. 194.

¹⁴ Tamże, s. 195.

¹⁵ Por. L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*, Warszawa 1976.

chowania, których czołowym wyrazicielem był J. Dewey. Od XVII w. poczynając, kiedy w 1613 r. K. Helwig i J. Jung po raz pierwszy użyli w tytule pracy *Krótkie sprawozdanie z dydaktyki*, czyli sztuki nauczania Ratychiusza¹⁶ termin dydaktyka, rozumiany on był jako sztuka, więc pewien dar natury, zdolność, z jaką człowiek się rodzi lub nabywa równoległe i niejako automatycznie wraz z procesem nabywania wiedzy. Podobnym pojęciem operował J. A. Komeński, nazywając dydaktykę w tytule swego dzieła „uniwersalną sztuką nauczania wszystkich wszystkich”¹⁷. Taki pogląd na dydaktykę prowadził do wykształcenia się stanowiska, nazwanego później dydaktyzmem doktrynerskim, odmawiającego znaczenia procesowi metodycznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego¹⁸. O tym, że się jest lub nie jest dobrym nauczycielem, decyduje talent pedagogiczny połączony z dogłębną wiedzą, którą się uczniom przekazuje. Stanowisku temu przeczyła opracowana przez F. Herberta teoria pedagogiczna, w której dużą wagę przypisywał jej twórca czynnościom nauczyciela, traktowanym zresztą formalistycznie, zmierzającym do zaznajomienia uczniów z nowym materiałem nauczania. Jak wiadomo, pedagogiczny system Herbartowski silnie ugruntował się w szkole drugiej połowy XIX w., wysuwając — zgodnie z przyjętym wówczas celem nauczania, jakim był rozwój intelektualny wychowanków — na pierwszy plan troskę o racjonalne rozłożenie treści nauki. Jeżeli zatem podstawowym zadaniem szkoły było kształcenie siły charakteru poprzez nabywanie wiedzy, to poszukiwanie dróg zmierzających do podniesienia efektów tego wychowania stało się pierwszoplanowym zadaniem. Stopnia skuteczności nauczania upatrywano głównie w racjonalnym rozplanowaniu materiału.

W tym kierunku też szło wiele poczyniń na polu nauczania literatury. W gronie nauczycieli i badaczy dyskutowano głównie problemy doboru i rozkładu treści językowych i literackich; wazono korzyści i trudności nauki poetyki, historii literatury, wzajemne proporcje ilości i jakości literackiego materiału teoretycznego i historycznego, poda-

¹⁶ Tytuł oryginału: *Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii* Cyt. za Cz. Kupisiewiczem, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, s. 7.

¹⁷ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkich*. Wrocław 1956.

¹⁸ Pogląd ten przeważał jeszcze w roku 1887 w galicyjskim środowisku naukowym, co poświadczają referaty i głosy w dyskusji na III Walnym zgromadzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. W referacie L. Kulczyńskiego czytamy: „Co się tyczy potrzeby studiów pedagogiki teoretycznej, zdania są podzielone. Niemala część tak profesorów uniwersyteckich, jak szkół średnich przypuszcza, że do należytego spełnienia obowiązków nauczycielstwa w gimnazjach wystarcza zupełnie znajomość przedmiotu, którego ma się udzielić, że kto studiował metodycznie fachową umiejętność w uniwersytecie, ten już tym samym zna metodę uczenia w szkole (...), co najwyżej potrzebuje jeszcze zaznajomić się z instrukcjami wydanymi dla szkół średnich i do nich się zastosować”. Prelegent jest innego zdania: „Przeciwnie a słusznie twierdzą inni, że można przedmiot dobrze umieć, nawet do postępu umiejętności samodzielny badaniem się przyczynić, a jednak bardzo nieporadnie uczyć w szkole”. „Muzeum” 1887, s. 138.

wanego uczniom w wykładzie lub w podręczniku, do obszaru samodzielnej lektury; rozważano listy lektur czytanych w wyjątkach i w całości, w domu i na lekcjach. Dyskutowano nad układem treści podręczników, których ranga w Herbartowskiej koncepcji kształcenia intelektualistycznego była bardzo wysoka. W świetle wystąpień nauczycieli w ówczesnych czasopismach spełniały one rolę m.in. dzisiejszych programów, również po ukazaniu się w 1885 r. Wskazówek do nauki języka polskiego F. Próchnickiego. W tym duchu wystąpił S. Siedlecki w roku 1885 w „Muzeum”, w artykule o znaczeniu książek szkolnych, w którym na pytanie: „co ma być treścią książki szkolnej”, odpowiada: „szczegółowe wskazanie obszaru wiedzy, nauką gimnazjalną objętej, podanie metody, jakiej udzielać należy (...). Zadanie główne książki szkolnej jest to, aby służyła uczniom za podstawę do powtórzenia sobie lekcji opracowanych w szkole, a dla nauczyciela była dyrektywną, czego i w jakim porządku ma nauczać (...), ażeby metoda nauczania była w podręczniku już przez następstwo treści samej w sposób należyty uwidocznią”¹⁹. Charakterystyczne jest tu rozumienie pojęcia metody nauczania, która oznacza sposób rozplanowania, a więc układ treści. Strona organizacyjna lekcji bliższa była modelowi trójczłonowemu: odpytywanie, wykład nauczyciela będący często reprodukcją fragmentu podręcznika, zadanie dalszej partii do pamięciowego wyuczenia się w domu. Nacisk na werbalną i pamięciową naukę, na wierne reprodukowanie treści podanych przez nauczyciela w szkole drugiej połowy XIX wieku poświadcza wypowiedź F. Baczakiewicza, który w recenzji *Wskazówek do nauki języka polskiego* F. Próchnickiego, proponując wprowadzić rozdział „O zadawaniu lekcji”, tak określa jej budowę: „(...) dochodzi się na podstawie praktyki mniej więcej do następującego toku postępowania przy zadawaniu lekcji poszczególnych. W pierwszej połowie godziny (...) przepytuje nauczyciel uczniów z zadanej lekcji, w drugiej zaś połowie obraca 15 do 20 minut na dalszą naukę wykładową, a pozostały czas służy dopowtórzenia co dopiero zadanej lekcji przez uczniów lepszych i gorszych”²⁰.

Taki powszechnie w szkołach realizowany model lekcji zmienił się w części wraz z rozwojem pozytywistycznych poglądów na istotę literatury w ten sposób, że wykład nauczyciela przekształcił się lub został uzupełniony pogadanką erotematyczną, w której przedmiotem stał się rozbiór tekstu literackiego.

Wybitniejsze indywidualności polskie, jakimi byli w XIX w. F. Próchnicki i P. Chmielowski, wywarły określony wpływ na szkolną naukę

¹⁹ S. Siedlecki, „Muzeum” 1885, s. 470.

²⁰ F. Baczakiewicz, *O wskazówkach do nauki języka polskiego* Próchnickiego. „Muzeum” 1885, s. 490.

literatury. Ich dążenia do uporządkowania spraw nauczania kierowały się przede wszystkim w stronę stanowienia celów nauczania oraz do boru treści z pominięciem czynnościowej strony nauczania, to jest m.in. metod nauczania. Uogólniając rozliczne poczynania pedagogiczne w zakresie nauczania literatury w ciągu XIX wieku można stwierdzić, że to, co określali ówczesni przymiotnikiem metodycznym („wskazówki metodyczne, rozbiór metodyczny”), znaczyło tyle, co „do użytku szkoły, do użytku nauczyciela, służące nauce szkolnej”. Zatem metodyka w rozumieniu zeszlowiecznym szukała przede wszystkim odpowiedzi na pytanie: czego uczyć, jakie wybrać treści naukowe, według jakich kryteriów, w jakiej kolejności i zakresie przekazywać je uczniom. Metodyka była nauką o treściach nauczania.

Słusznie stwierdził K. Lausz: „Historia metodyki literatury dostarcza wielu niezbitych dowodów wskazujących na istnienie ścisłej zależności między jej rozwojem, między powstawaniem nowych koncepcji i systemów metodycznych a kształtowaniem się nowych kierunków metodologicznych literaturoznawstwa. Wszystkie teorie filozoficzne, w których konsekwencji powstały metodologie literaturoznawcze w pewnym okresie, wywołały swoiste przełomy w teorii i praktyce nauczania literatury w szkole”²¹. Podkreślić tu jednak należy koniecznie, że w świetle najnowszych dociekań nad metodologią badań pedagogicznych i dydaktyką literatury jako nauką prakseologiczną, sąd taki jest prawdziwy w odniesieniu do historii, więc jej okresu przednaukowego. Stanowisko czołowego rzecznika takiego poglądu jest w tej kwestii wyraźne: „Wykorzystanie osiągnięć różnych dyscyplin naukowych jako podstawy teoretycznej twierdzeń z dydaktyki literatury nie oznacza bynajmniej metodologicznego utożsamiania się z tymi dyscyplinami. Tak jak metodologia badań literaturoznawczych nie może być metodologią badań dydaktyki literatury, tak też nie może nią być metodologia badań psychologicznych, socjologicznych, ogólnodydaktycznych czy inne metodologie badań nauk praktycznych lub teoretycznych (...). Dydaktyka literatury na podstawie osiągnięć tych nauk (historii i teorii literatury) opracowuje treści nauczania” — pisze W. Pasterniak²².

Bliski takiemu stanowisku był również K. Lausz, gdy stwierdzał: „Metodyka języka polskiego ma swój własny, wyodrębniający się wyraźnie przedmiot, który nie pokrywa się z przedmiotem żadnej innej nauki (...). Rozumienie ścisłego związku, jaki zachodzi między metody-

²¹ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 49.

²² W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru...*, s. 6; nadto por.: tenże, *Dydaktyka literatury jako nauka. Dydaktyka literatury*, t. 1. Zielona Góra 1976; tenże, *O konstrukcji twierdzeń naukowych z dydaktyki literatury. Studia i materiały*. Nauki filologiczne, z. 5. Zielona Góra 1976.

ką a metodologią literatury, nie może przyczyniać się do zacierania różnic między tymi dyscyplinami²³. Oddziaływanie stanu wiedzy o literaturze w okresie intensywnego rozwoju metodologii pozytywistycznej w jej odmianie genetycznej na praktykę nauczania przejawiało się dobitnie w ciągu XIX wieku. Dodać jednak trzeba, że zależność taka ujawniała się wyłącznie w zakresie treści nauczania, ich doborze i sposobie rozumienia dzieła literackiego. Ewolucja poglądów na istotę literatury odbijała się też wyraźnie w terminologii stosowanej na określenie metodologicznie zróżnicowanych zabiegów interpretacyjnych. Można o nich zacząć mówić, badając dzieje oświaty szkolnej i śledząc w nich wątek kształtowania się pozycji i koncepcji językowo-literackiego kształcenia, od początku XIX w. poczynając, gdy w szkołach Księstwa Warszawskiego, a później w Królestwie Kongresowym literatura i rozbiór dzieł weszły do programu nauczania, ustępując miejsca dotychczasowym objaśnieniom i komentarzom formalno-ilustracyjnym. Taki bowiem charakter zabiegów warunkowany był treścią kursów nauki poezji i wymowy.

Wczesnodziewiętnastowieczny rozbiór literacki dokonywał się, jak pisał w 1882 r. K. Brodziński, na nie zróżnicowanych jeszcze przez ówczesną naukę tekstach „poetów”, mówców, dziejopisów oraz dziełach do moralnej filozofii należących²⁴. Historia literatury była wtedy tożsama z historią piśmiennictwa i oświaty, ujmowana w postaci opisów bibliograficznych i not biograficznych. Taka dziewiętnastowieczna „historia literatury” była nauką bez tekstu, te bowiem, w formie wyjątków lub całości drobniejszych utworów, były domeną nauki retoryki i poetyki. Naukowy kształt historii literatury formował się przez cały wiek XIX i w początkach wieku bieżącego. Dwutorowość nauki o literaturze (historia literatury jako wiedza o biografii twórców i ich bibliografii, a poetyka rozumiana jako rozbiór poszczególnych dzieł), a ściślej — dążność do jej przewyciężenia, stała się tematem obszernej pracy P. Chmielowskiego pt. *Metodyka historii literatury* (1899). Wbrew utrwalonym opiniom o jej metodycznym charakterze jest to praca metodologiczna. Wykłada w niej bowiem autor dyrektywy stanowienia historii literatury jako nauki i adresuje książkę głównie do badaczy i krytyków, jacy wielokroć są wymienieni w tekście *Metodyki*²⁵.

Doniosłość metodologicznych ustaleń, wypracowanych przez P. Chmielowskiego polega m.in. na fakcie, iż formułował on dyrektywę stanowienia takiej historii literatury jako dziedziny naukowej, w której

²³ K. Lausz, op. cit., s. 36 i 50.

²⁴ K. Brodziński, *Wstęp do krytycznej historii literatury polskiej*. (W:) *Teoria badań literackich w Polsce*. Wypisy, t. 1, oprac. H. Markiewicz. Kraków 1960, s. 9.

²⁵ Szersze uzasadnienie opinii o metodologicznym charakterze pracy P. Chmielowskiego znajduje się w przygotowaniu autorskim.

podstawą sądów wartościujących, normatywnych i syntetycznych historycznoliterackich stać się miały sądy analityczne, opisowe i wyjaśniające teoretycznoliterackie.

Podobnie jak to uczynił wcześniej w zaborze austriackim F. Próchnicki w odniesieniu do nauki literatury w szkole, tak i P. Chmielowski w pełni nobilitował tok indukcyjny w budowaniu sądów historycznoliterackich. Wydzielając — zarówno na użytek badacza piszącego historię literatury, jak uczącego się jej — z całości nauki ciąg lektury, czytania i rozbioru dzieł, więc ciąg zabiegów analitycznych i budowania na nich ciągu wiedzy uporządkowanej historycznie, ugruntował taki kształt historii literatury, w której harmonijnie splecionymi „częściami w historii literatury są: życiorysy, streszczenia i rozbiory dzieł, charakterystyki utworów, tło dziejowe, na którym działalność pisarza się rozwijała”²⁶.

Rozstrzygnięcia metodologiczne P. Chmielowskiego stały się praktyką zarówno badań literaturoznawczych, jak nauczania. „Od tego czasu utrwalone, ale i doskonalone pojęcie historii literatury, wyraźnie oddzielone od pojęć: poetyki, piśmiennictwa i in., respektowano w różnorako zresztą ujmowanych pracach A. Brücknera, I. Chrzanowskiego, K. Wojciechowskiego, G. Korbuta, M. Kridla, J. Kleintera i J. Krzyżanowskiego i in., mających charakter podręczników historii literatury, użytkowanych zarówno w szkołach wyższych, jak i średnich”²⁷.

Ten typ praktyki, w którym zachodziła ścisła łączność i zależność między metodologią badań literackich a procesem nauczania literackiego, utrwalił się w następnych dziesiątkach lat tak silnie, iż współcześnie przyjmuje się go jako bezdyskusyjną prawidłowość. Jednak od czasu formowania się pozytywistycznych podstaw metodologii literatury rozwijała się nie tylko wiedza o literaturze. Od początków bieżącego wieku również w naukach pedagogicznych i w ich metodologii dokonał się ogromny postęp i one właśnie zaczęły wywierać przemożny wpływ na rozwój procesu kształcenia.

W miarę „lawinowo” rozwijającego się od początku wieku procesu usamodzielniania się poszczególnych dyscyplin pedagogicznych i krystalizowania ich empirycznych podstaw badawczych udział pedagogiki w modelowaniu kształtu procesu kształcenia, który był dotąd wyznaczany głównie rozwojem dyscyplin kierunkowych, stawał się wyraźnie znaczący, a współcześnie rozstrzyga pierwszorzędnie o modelu oświaty. W historii nauczania literatury zjawisko takie występuje szczególnie ostro. Wobec spekulatywnego i wtopionego w filozofię charakteru dociekań pedagogicznych i psychologicznych wieków ubiegłych, przy ró-

²⁶ P. Chmielowski, *Popularyzowanie historii literatury*. (W:) *Prace z metodyki literatury i stylistyki*. Wybór, oprac. K. Lausz. Warszawa 1961, s. 206.

²⁷ W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław 1972, s. 96.

wnoczesnym stabilizowaniu się metodologii badań literackich, te ostatnie, jako nauki bardziej rozwinięte, decydowały dość jednostronnie, iż podstawowymi problemami dydaktycznymi były problemy treści. Natomiast problemy czynności nauczających, transmisja treści naukowych z pracowni badacza do głów uczniowskich nie budziła tak żywego zainteresowania. Wobec braku eksperymentalnej wiedzy psychologicznej na temat wychowanka, przy założeniach koncepcji materializmu dydaktycznego nauczanie sprowadzało się do utrwalonej wiekami tradycyjnej czynności podawania wiedzy, jej objaśniania i kontroli stopnia przyswojenia. Wszystkie te elementy biorąc pod uwagę, współcześni ten typ kształcenia określają mianem tradycyjnego. Cechuje go przede wszystkim jednostronność, tak w zakresie teorii doboru treści nauczania (jakimi były teorie dydaktyczne formalizmu, materializmu czy utylitaryzmu), jak w zakresie jednostronności nauczania podającego. „Traktowana dawniej jako sztuka nauczania, następnie zaś jako teoria nauczania — obecnie dydaktyka zdecydowanie zerwała z obu tymi znaczeniami. Rezygnując stopniowo z formułowania rad, jak należy umiejętnie nauczać, przestała być sztuką, stała się natomiast nauką. Jednocześnie jako nauka przestaje nosić miano teorii nauczania, zajmuje się bowiem nie tylko nauczaniem. Zarazem posługuje się nie jedną teorią (...), lecz wieloma teoriami o malejącym stopniu ogólności” — pisze W. Okoń, mając na uwadze teorię materializmu funkcjonalnego, teorię wielostronnego kształcenia, teorię nauczania i uczenia się problemowego, teorię jednostkowej, zbiorowej i grupowej organizacji pracy dydaktycznej oraz jedną z nich konkretyzacji — teorię systemową nauczania i uczenia się literatury²⁸.

Na jedną jeszcze istotną stronę współczesnej dydaktyki zwraca W. Okoń uwagę, mianowicie na „respektowanie w badaniach programowych treści kształcenia wraz z metodami, środkami i organizacją nauczania. Treści te bowiem dobierane być muszą nie tylko z punktu widzenia „materialnych” wymagań danej gałęzi nauki, lecz także z uwzględnieniem wniosków dotyczących strony metodyczno-organizacyjnej nauczania i uczenia się”²⁹. Taką bowiem perspektywę zawężonego spojrzenia na współczesny system dydaktyczny zdają się sugerować dość jeszcze liczne opracowania dydaktycznoliterackie.

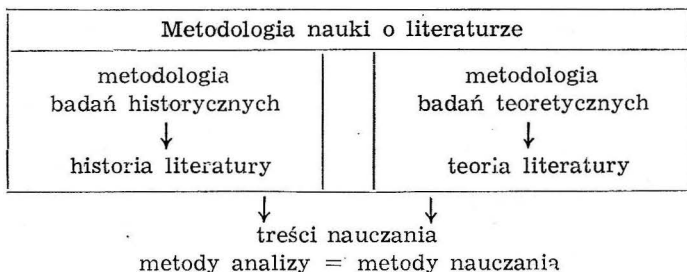
Upatrywanie kryzysu nauki o literaturze w szkole tylko z pozycji treści kształcenia, sprowadzonych przeważnie jednostronnie do teorii strukturalnej analizy dzieła, utożsamianie nadto pojęcia metody analizy dzieła z pojęciem metody jego nauczania-uczenia się, przeczy rozumieniu założeń szkoły socjalistycznej.

²⁸ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1976, wyd. 3, s. 6.

²⁹ Tamże, s. 10.

Jak starano się tu dowieść, układ wzajemnych wpływów i zależności między takimi zmiennymi, jak metodologia badań literackich i metodologia badań pedagogicznych i podporządkowanymi im metodami analizy dzieła a metodami kształcenia, między wyprzedzającym u progu wieku stopniem rozwoju wiedzy o literaturze w stosunku do wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, między jednostronnością nauczania tradycyjnego a bogactwem warunków kształcenia współczesnego, choć jest skomplikowany i przedstawiony tu bardzo skrótowo, wykazuje nie tylko prawidłowości, ale i ewolucję, jaką przeszła szkolna nauka literatury

Relacje między wymienionymi elementami tradycyjnego systemu związków, jaki ukształtował się na styku pozytywistycznej nauki o literaturze i dedukcyjnego modelu nauczania literatury, ilustruje poniższe zestawienie:



Metodologia pozytywistyczna wypracowała genetyczny kierunek badania zjawisk literackich, który przybierał różne odmiany (psychologizm, socjologizm i in.). Te dyrektywy formowały różne odmiany metod badawczych i stosowane były zarówno w badaniach historyczno-literackich, jak teoretycznoliterackich (w poglądach na istotę i strukturę dzieła, w genologii, wersyfikacji, poetyce). W zależności od aktualnej w danym czasie koncepcji nauczania literatury przeważały w programach nauczania treści bądź historyczne, bądź teoretyczne. Niezależnie od rozstrzygnięć alternatyw koncepcyjnych, panująca teoria rozumienia dzieła literackiego i nauki o literaturze prowadziła do wypracowania pewnych szczegółowszych metod lub technik badawczo-analitycznych, które, przy powszechnie uprawianych metodach podających, utożsamiano z metodą nauczania³⁰. Jeżeli rozumowanie takie jest prawdziwe, to można sformułować hipotezę, że zarówno w świadomości ówczes-

³⁰ Można w tym przypadku posłużyć się pewną analogią, wziętą z języka teorii literatury: tak jak mówi się o pewnej „nieprzezroczystości” słowa w poetykach kreacjonistycznych, tak też określenie to można zastosować do sytuacji, gdy „nie przezroczysta” staje się metoda nauczania.

snych i niekiedy współczesnych badaczy literatury, jak też nauczycieli terminy metoda analizy dzieła (czytaj: metoda komentowania, egzegezy, objaśniania, rozbioru, interpretacji) była i jest synonimem metody nauczania (wykładu, pogadanki erotematycznej). Analogicznie terminy metodyka historii literatury a metodologia historii literatury miała nieostrą granicę zakresów znaczeniowych, co wymaga jednak oddzielnego i szerszego uargumentowania.

Różnicowanie się terminów metoda jako różnych metodologicznie zabiegów zapoczątkowała nowa koncepcja utylitaryzmu dydaktycznego i różne odmiany „szkoły aktywnej”, które faworyzowały, nadal jednostronnie, działalność praktyczną wychowanków w procesie kształcenia. Stając w opozycji do koncepcji encyklopedyzmu i formalizmu dydaktycznego kierowały uwagę nie tyle na treści, ile na drogę dochodzenia do nich, więc na proces organizowania czynności uczącego się. Reakcja zwolenników „nowego wychowania” na zastany system przyswajania wiedzy zbiegła się w czasie z nowym etapem w rozwoju metodologii nauki o literaturze, formowanym przez epistemologię W. Diltheya, w której drogę badania dzieł sztuki wyznaczały nowe pojęcia, jak rozumienie, doznanie, przeżycie. W nurcie tym mieściła się idea pojmowania istoty dzieła literackiego, i co za tym poszło, odmienna koncepcja doboru treści kształcenia. Wyraził je w Polsce najlepiej K. Wóyciski w książce *Rozbiór literacki w szkole* (1921). Omijając w tym miejscu szczegóły tej koncepcji trzeba podkreślić, że odtąd zaistniała i subiektywna podstawa (obiektywna istniała jako fakt społeczny od zarania instytucji wychowania) do wyodrębnienia obok metody rozbioru, analizy (jako badania) również jej zewnętrznej strony realizacyjnej w postaci metody nauczania jako werbalnej czynności — pogadanki i dyskusji heurystycznej. „Za najsprawniej działający sposób poznawania dzieła w szkole uznano metodę heurystyczną”³¹.

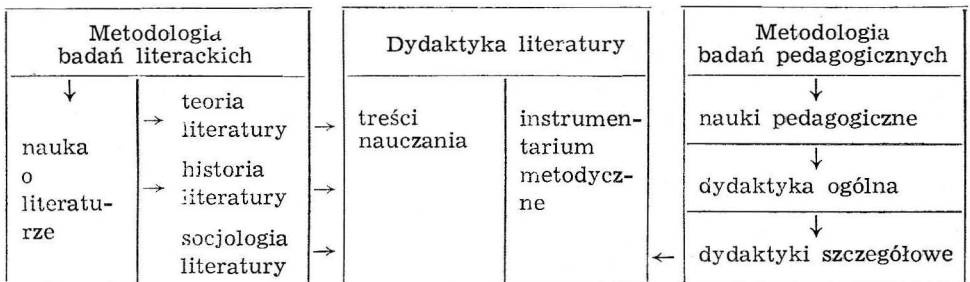
Współcześnie zaś, rozpatrując proces nauczania — uczenia się literatury, nie można nie dostrzegać w dialektyce tego procesu dwu jego aspektów czynnościowych: jeden sprowadza się do zinternalizowanej czynności badawczej, typowej dla pracy uczonego, historyka i teoretyka literatury, drugi — z zachowaniem różnicy stopnia oryginalności naukowej — jest podejmowany przez ucznia-czytelnika w sposób określony daną metodą nauczania czy ich zestawem, pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela zgodnie z założonymi celami dydaktycznymi. Uczniowski aspekt czynnościowy, zasadniczo czy też w części wtórny do badania oryginalnego, łącząc w sobie w pewnym wymiarze elementy działania zinternalizowanego, tj. myślenia twórczego i problemowego, jest

³¹ M. Łojek, *Nauczanie aktywizujące w dydaktyce literatury okresu międzywojennego. Dydaktyka literatury*, t. 1. Zielona Góra 1976, s. 59.

w innych elementach działania zewnętrznym, werbalnym, manipulacyjnym, obserwowalnym nie tylko w skutkach, lecz również w przebiegu. Skuteczność uczniowskiego działania jest funkcją zarówno jego wiedzy przedmiotowej i sprawności badawczo-analitycznych, instrumentalnych cech osobowości, jak również zespołu metaczynności samoorganizowania celowej działalności własnej, bądź wspólnie z zespołem³².

Metaumiejętności (jak też metainformacje i metapostawy uczniowskie) kształtują się w wyniku całokształtu oddziaływania wychowawczego szkoły, ale i odwrotnie, „decydują o przebiegu procesu nauczania-uczenia się literatury, co więcej, decydują o kształtowaniu się całej osobowości uczniów, sprzyjając jej zmianom rozwojowym, a w dalszej perspektywie opanowaniu przyszłości w ramach ogólnej, racjonalnej wizji świata”³³.

Współczesny model wpływów i zależności między metodologią i naukami o literaturze a metodologią i naukami pedagogicznymi przedstawić można następująco:



Naukowa dydaktyka literatury powiązana jest wielorako różnymi związkami z wieloma naukami. Tu wyodrębniamy uproszczony schemat jej pograniczy między dwiema dyscyplinami, z których literaturoznawstwo dostarcza treści nauczania. Ich strukturę, dobór, zakres wyznacza aktualna koncepcja dydaktyczna (materializm funkcjonalny) Sferę celów, zasad, metod, środków, warunków i organizacji kształcenia, zwanych tu za T. Nowackim instrumentarium metodycznym³⁴, kształtują dyrektywy metodologiczne badań pedagogicznych oraz różne w skali ogólności teorie dydaktyczne, uprzednio cytowane.

Tak więc, jeżeli przyjąć za prawidłowość, że między tradycyjnym

³² Pojęcie metaczynności (również metainformacji i metapostaw) wprowadził do języka dydaktyki literatury W. Pasterniak w książce pt. *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*.

³³ Tamże, s. 80.

³⁴ T. Nowacki, *Teoretyczne podstawy...*, s. 35–36.

modelem nauczania literatury a ówczesnym (XIX-wiecznym) stosunkowo wysokim rozwojem nauki o literaturze (w stosunku do nauk pedagogicznych) istniały subiektywnie bezpośrednie relacje metodologiczne, to we współczesnym modelu kształcenia literackiego prawidłowością jest ukierunkowanie struktury działań dydaktycznych, objętych pojęciem instrumentarium, przez dyrektywy metodologii badań pedagogicznych.

Domeną wpływów metodologii literatury pozostaje oczywiście nadal obszar jej treści nauczania i uczenia się.

ON THE NOTION OF METHODS OF LITERARY AND PEDAGOGICAL STUDIES

* URSZULA KRAUZE

Summary

In methodical literature and in theoretical literary works written for teachers of Polish one greatly makes use of the notion of methods for indicating different ways of investigative and didactic activities without closer definition of their essence. And so arises the question, if the term „Method of analysis of a literary work” as a measure undertaken by the teacher and the pupils during literature lessons is identical with the term „Such or such teaching method”? Citing a definition of the conception „Method” put into words on the base of praxiology, methodology of literary studies and methodology of pedagogical researches as well as of didactics, the author draws a discernment of the term „Method” with regard to the way of literary-text studies and to the organization of educational activities of the pupils on hand of this artistic text.

The differentiation of the range of meaning of the term „Method” was carried out in regard to such elements of intellectual functions as the functional subject, the substance (functional object), the means and the purpose of the employed method.

In the methodological language of literature specialists the term „Method” is used in order to define the procedure of research work on artistic creations of the art of the word. Employing the right technics in textstudies the scholar looks for answers in regard to the meaning of literary phenomena. On the other hand the term „Method” in the didactic language is employed in order to define all teaching and learning activities and is called „Method of teaching”, which qualifies the way of guiding the pupils by the teacher. The pupil’s activities in relation to the text enrich his personality.

The pupil becomes the object influenced by the teaching method, not the text, as it is the case with the investigation method. In the didactic process the text plays the part of a medium and helpful tool of influence on the pupil’s personality. The pupil just as the scholar employs a certain method of textstudies, but he got prepared for it by the teacher, who first of all is the manager and promotor of the pupil’s activities and not the executor.

On the other hand the research worker of literature takes up a systematic textstudy being as well promotor as executor, he activates himself and his own personality for the purpose of research, the meaning of the work of art, whereas the teacher plans and organizes all investigation activities of the pupil in respect to the text and first of all in respect to his changes of personality.

The phenomenon of mingling different meanings of the term „Method” in treatises — sometimes in the sense of literary-studies method and sometimes in the sense of teaching method — has its historical genesis, which came down from the nineteenth-century tradition, when literature didactics were treated as one of the particular branches of literature and not, as today, as a special pedagogical discipline. As before it amply benefits by the teachings of literature, but mainly in the field of education, on the other hand the didactics of literature elaborate an independent enunciation in respect to the educational process, based on methodological directives of pedagogics as well as on purposes, methods and means of education.