

# Metody nauczania jako systemy twierdzeń projektujących i jako systemy czynności dydaktycznych

WOJCIECH PASTERNAK  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Zielonej Górze

Uwagi na temat metod nauczania, jakie przedstawiam w tym artykule mają — w zamierzeniu autorskim — charakter całościowy<sup>1</sup>. Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska metodologicznego jest próba rozpatrywania metod nauczania literatury — ten bowiem rodzaj metod interesuje mnie szczególnie — w bardzo szerokim kontekście teoretycznym, dzięki czemu dociekania na temat tych metod odnoszą się także do metod nauczania w ogóle, mają więc poniekąd ogólnodydaktyczny wymiar.

Podstawowym celem, jaki zamierzam zrealizować w tej pracy, jest sformułowanie i uzasadnienie — przynajmniej częściowe — tezy, że metody nauczania, a ściślej rzecz biorąc wiedzę o metodach nauczania należy ujmować w systemy tzw. projektujących twierdzeń naukowych, mających idealizacyjny charakter. Występują one najczęściej w postaci „skróconej”, tzn. w postaci dyrektyw dydaktycznych. Konkretyzacja tych twierdzeń i ich stylistycznych wariantów (dyrektyw) przybiera w praktyce szkolnej kształty wielce zróżnicowanych i niepowtarzalnych, kreatywnych systemów czynności dydaktycznych nauczyciela i uczniów.

Problem konstruowania i stosowalności metod nauczania należy niewątpliwie do najbardziej złożonych, trudnych i kontrowersyjnych zarażem. Współczesna dydaktyka literatury — podobnie jak inne dydaktyki szczegółowe — ma ambicje konstruowania *autonomicznych* metod, nie potrafi jednak dotąd — z różnych powodów — sprostać temu zadaniu. Toteż najczęściej zapożycza je z dydaktyki ogólnej, gdzie problem metod nauczania nie jest także zadowalająco rozwiązany, bądź też literaturoznawstwa, utożsamiając je z metodami badań literaturoznawczych. W tym ostatnim przypadku dydaktyka literatury traktowana jest jako pewien dział literaturoznawstwa (literaturoznawstwo stosowane, teoria komunikacji literackiej), koncentrując się najczęściej na opraco-

<sup>1</sup> Dyrektywę całościowego (organicznego) ujmowania przedmiotu badań w naukach humanistycznych wnikliwie omawia J. Topolski. Por. J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*. Poznań 1983. Cytowana monografia jest nie tylko teorią wiedzy historycznej, bardzo szeroki kontekst badań pozwala sądzić, iż jest to także teoria wiedzy humanistycznej.

wywaniu tzw. analiz i interpretacji utworów literackich przy założeniu — nie zawsze dostatecznie uświadamianym — iż wyrobienie kompetencji analitycznych i interpretacyjnych jest głównym celem szkolnej edukacji literackiej. W konsekwencji kształcenie polonistyczne nastawione jest przede wszystkim na „masową produkcję” badaczy literatury w znacznie większym stopniu niż na jej wrażliwych estetycznie i rozumiejących czytelników.

W takiej adaptacyjnej dydaktyce literatury problem konstruowania twierdzeń i teorii naukowych, zagadnienia naukowego wyjaśniania i projektowania czynności dydaktycznych w ogóle nie jest stawiany. Centralnym problemem jest natomiast kwestia opisu (analizy), naśladowania i — metodologicznie dotąd nieokreślonej — podejmowanej intuicyjnie adaptacji praktyk badawczych literaturoznawców.

Istnieje wiele przyczyn tego stanu rzeczy, uważanego do niedawna za „naturalny”<sup>2</sup>, związanych najściślej — jak sądzę — ze stadialnym rozwojem dydaktyki literatury jako nauki, zaledwie wyodrębniającej się i powoli wychodzącej — nie bez oporów i zahamowań — ze stadium przedteoretycznego. Brak naukowych teorii w interesującej nas dziedzinie, a nawet prób podejmowania ich konstrukcji, jak też głębszej refleksji metodologicznej<sup>3</sup>, można wyjaśnić nie tylko niedostatecznym zapotrzebowaniem społecznym na ten typ praktyki naukowej. Wszelkie badania bowiem — jak zauważa to trafnie J. Topolski — nie są funkcjonalnie wymuszane przez potrzeby społeczne. Badacze uwzględniają te potrzeby w podejmowaniu czynności naukowych, ale także „rozwój nauki determinowany jest przez wewnętrzną logikę jej rozwoju, nakazującą na przykład rozwiązywanie problemów postawionych przez poprzedników, szukanie środków zaradczych, gdy, zdaniem badaczy, wyczerpała się moc wyjaśniająca obowiązujących teorii czy wyjaśnień itd.”<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Mamy tutaj do czynienia z powszechnie akceptowaną w pewnym okresie standardową zasadą metodologiczną. Zasadą standardową nazywam za J. Topolskim taką zasadę metodologiczną, która w danym okresie akceptowana jest przez badaczy reprezentujących określoną dyscyplinę naukową. Por. J. Topolski, op. cit., s. 43.

<sup>3</sup> Owa „głębsza” refleksja metodologiczna powinna dotyczyć następujących problemów: genezy i struktury aktualnej wiedzy dydaktycznej, teorii procesu dydaktycznego, funkcji i struktury tych teorii, dyrektyw metodologicznych z nich wynikających, twierdzeń naukowych i modeli badania naukowego.

<sup>4</sup> J. Topolski, op. cit., s. 35. Szerzej rozwijając to zagadnienie J. Topolski pisze: „Wyjaśnianie rozwoju nauki drogą odtwarzania z jednej strony pewnych ciągów przyczynowych i z drugiej drogą odtwarzania struktur motywacyjnych badaczy, biorących ewentualnie pod uwagę określone obiektywne zaspokojenie (tzw. drogą wyjaśniania teleologicznego w sensie np. G. H. von Wrighta czy interpretacji humanistycznej w sensie J. Kmity) wydaje się łącznie bardziej adekwatne aniżeli wyjaśnianie typu funkcjonalnego zakładającego posiadanie przez całokształt praktyki społecznej (a więc i nauki) jakiejś globalnej własności rozwojowej, która „zmusza” do pojawiania się takich czy innych stanów rzeczy (efektów praktyki) bez których owa własność rozwojowa nie mogłaby być realizowana”. J. Topolski, op. cit., s. 36. Zdaniem W. Krajewskiego, czynniki zewnętrzne wnoszą pozytywy jedynie do kontekstu odkrycia, nie mogą jednak wnieść nic pozytywnego do kon-

Uprawianie „adaptacyjnej” dydaktyki literatury, którą można także nazwać dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa, prowadziło i prowadzi do rozwiązań wąskopraktycystycznych, wciąż rozpowszechnianych instytucjonalnie na poziomie praktyki szkolnej. Natomiast na poziomie „teoretycznym” znaczącą pozycję zajmuje naiwny empiryzm, nawiązujący do pozytywistycznego indukcjonizmu. Przyjmuje się w tego typu dociekaniach, że badania to prosty ciąg prowadzący od obserwacji do uogólnień. Tymczasem poznanie naukowe, jak też przednaukowe czy pozanaukowe, nie polega na zbieraniu i uogólnianiu wyników obserwacji nie kierowanych żadną teorią. Wszak wszystkie obserwacje i eksperymenty prowadzone w celach badawczych sterowane są przez problemy i hipotezy, a wyniki tych obserwacji i eksperymentów interpretuje się zawsze w kontekście określonych teorii. Nawet obserwacje przednaukowe są zawsze kierowane przez wiedzę ogólną, wcześniej nagromadzoną<sup>5</sup>. Obserwacje mają zawsze charakter selektywny, zwrócone są na coś, zawsze bowiem czegoś poszukują. „Hasło „obserwuj i uogólniaj!”, wzięte dosłownie, jest niewykonalne”<sup>6</sup> — pisze metodolog. W każdym etapie poznania interweniuje pewna posiadana przez badacza wiedza.

Nie bez powodu dość dużo krytycznych uwag poświęciłem naiwnemu empiryzmowi. Niektórzy dydaktycy literatury wciąż bowiem wiążą złudne nadzieje na „unaukowanie” uprawianej przez nich dyscypliny naukowej na tej drodze. Naiwny empiryzm i towarzyszący mu często pozytywistyczny fenomenalizm i indywidualizm, podobnie jak ujęcia wąskopraktycystyczne, hamują, a niekiedy nawet uniemożliwiają wszelką konceptualizację globalną<sup>7</sup>, w tym także przeprowadzanie efektywnych badań projektujących, związanych najściślej z rozpatrywanym tutaj zagadnieniem metod nauczania. Warto podkreślić w tym miejscu, że prognozowanie wzbudzało wiele wątpliwości z punktu widzenia naukowości tej procedury, wątpliwości, które powoli są usuwane<sup>8</sup>.

Nauki rozwinięte — w przeciwieństwie do nauk nierozwiniętych — z wysokim stopniem trafności pozwalają przewidywać przyszłe procesy. Astronomia, fizyka, chemia mogą stanowić dobrą ilustrację tej tezy. Z tego punktu widzenia patrząc na dydaktykę literatury, trzeba przyznać, iż stopień trafności przewidywań tej znajdującej się w stadium przejściowym i wychodzącej zaledwie z fazy przedteoretycznej dyscypliny

tekstu uzasadniania, gdyż uzasadnianiem rządzą normy metodologii naukowej. W. Krajewski, *Dialektyka rozwoju nauki*. „Studia Filozoficzne” 1983, nr 4, s. 37.

<sup>5</sup> Por. na ten temat J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975.

<sup>6</sup> J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Wyd. II, Poznań 1973, s. 149.

<sup>7</sup> Przez konceptualizację globalną rozumiem za J. Topolskim wszelkie próby tworzenia teorii naukowych. Por. J. Topolski, op. cit., s. 56.

<sup>8</sup> Por. E. Geblewicz, *O naukach zaawansowanych i niezaawansowanych*. (W:) *Problemy epistemologii pragmatycznej*. Wrocław 1972.

jest jeszcze niewielki. Unikanie przewidywania nawet w przypadku dyscyplin słabo rozwiniętych stanowi poważne niebezpieczeństwo dla ich rozwoju<sup>9</sup>, zatrzymuje bowiem ten rozwój na poziomie wspomnianego już indukcyjnego i fenomenalnego. W przypadku nauk zajmujących się czynnościami kształcenia i wychowania człowieka uniemożliwia między innymi tworzenie tzw. dyrektyw praktycznych, a tym samym oddziaływanie na praktykę szkolną za pośrednictwem teorii.

Po tych uwagach wstępnych przejdźmy do problemów metod nauczania. Postawmy najprzód pytanie, jak należy rozumieć ten termin?

Terminowi temu, funkcjonującemu od dawna, bo już od czasów starożytnych, w nauce i praktyce społecznej, nadawano i nadaje się bardzo różne znaczenia. Określa się nim — jak pisze T. Kotarbiński — drogę, którą się ktoś posuwa, sposób robienia czegoś, sposób umiętny, pewną doktrynę, jak u Platona, dyscyplinę badawczą, jak u Arystotelesa<sup>10</sup>.

Pedagodowie, dydaktycy ogólni i dydaktycy literatury używają terminu metoda w znaczeniach często bardzo odległych od siebie. „Metody, techniki i sposoby są nieraz trudne do rozróżnienia, gdyż te same określenia ukrywają nader rozmaite treści”<sup>11</sup> — pisał nie tak dawno wybitny pedagog francuski, charakteryzując trafnie istniejący chaos terminologiczny w interesującej nas dziedzinie.

Również w ogólnej metodologii nauk znajdujemy także wieloznaczność w rozumieniu tego terminu. Najczęściej występują dwa stanowiska: jedni metodologowie rozpatrują metody w kategoriach wiedzy, reguł, zasad, dyrektyw, drudzy — mówią o sposobach działania, czynnościach. Na przykład u K. R. Poppera metody utożsamiane są z regułami metodologicznymi, usytuowanymi na innym poziomie niż rozważania czysto logiczne<sup>12</sup>. W „Prawidłach kierowania umysłem” Kartezjusz stwierdzał znacznie wcześniej, że metody to „pewne i łatwe prawidła, których jeśli ktoś będzie ściśle przestrzegał, ten nigdy nie przyjmie czegoś fałszywego za prawdę, i nie tracąc na darmo żadnego wysiłku umysłowego, będzie zawsze powiększał stopniowo swą wiedzę i dojdzie do prawdziwego poznania wszystkiego, co poznać jest zdolny”<sup>13</sup>. Inaczej rozumie metodę

<sup>9</sup> E. Geblewicz, op. cit., s. 205.

<sup>10</sup> T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław 1961.

<sup>11</sup> Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*. Warszawa 1968, s.

<sup>12</sup> K. R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa 1977, s. 49.

<sup>13</sup> R. Descartes, *Prawidła kierowania umysłem*. Warszawa 1958, s. 15–16. W innym miejscu Kartezjusz pisze, że metoda coś „poleca”, jest więc w pewnym sensie dyrektywą. Metodzie przypisuje Kartezjusz funkcję wyjaśniającą, kształcącą i porządkującą. Bez znajomości metody nie można osiągnąć prawdy, „jest to bowiem zupełnie pewne, że wskutek (...) bezładnych studiów i ciemnych dociekań przyrodzone światło ulega złączeniu, umysł zaślepieniu, a wszyscy którzy przyzwyczajają się poruszać w ciemnościach, tak dalece osłabiają bystrość swych oczu, iż później nie mogą znieść pełnego światła”. R. Descartes, op. cit., s. 15.

T. Kotarbiński. „Przez metodę — pisze — najogólniej rozumie się sposób — nieco wężej — sposób systematycznie stosowany. We wszelkich przeto dziedzinach zachowania się celowego — dodaje — bywają w użytku metody: może być metoda biegania, strzelania, może być też metoda rozumowania”<sup>14</sup>.

To rozumienie metody bliskie jest sformułowaniom niektórych dydaktyków ogólnych. Między innymi W. Okoń w „Słowniku pedagogicznym” podaje: „metoda (gr. *méthodos* — droga, sposób badania) systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności”<sup>15</sup>. Znani dydaktycy radzieccy I. J. Lernier i M. N. Skatkin wskazując, że „przy określaniu istoty metod opinie pedagogów przestały być zbieżne”<sup>16</sup>, tak usiłują zdefiniować ten termin: „...dowolna metoda nauczania stanowi system celowych działań nauczyciela, organizujących poznawczą i praktyczną działalność ucznia, która zapewnia opanowywanie przez niego treści kształcenia”<sup>17</sup>. Interesującą definicję metody przytacza K. Kruszewski. Według niego „metoda kształcenia polega na nadaniu (z punktu widzenia jakiegoś psychologicznego mechanizmu uczenia się) określonej struktury: treściom nauczania, czynnościom nauczyciela i ucznia, dzięki którym uczniowie opanowują wiadomości i umiejętności oraz internalizują wartości moralne i estetyczne”<sup>18</sup>.

Jeśli metody jako „sposoby” czy „działania” (czynności) — nie rozstrzygamy tymczasem trafności tych sformułowań — chcielibyśmy o p i s a ć, to trzeba by ująć je w pewne reguły, czy — mówiąc inaczej — dyrektywy praktyczne. Wiedzę o metodach należy przeto odróżnić od samych metod jako pewnych czynności ukierunkowanych na cel. To pierwsze rozumienie metody ma charakter teoretyczny, normatywny — jak by powiedział F. Znaniecki — drugie charakter faktyczny, lepiej powiedzieć — praktyczny.

Wiedzę o metodach można zatem ujmować w postaci twierdzeń naukowych, a dokładniej rzecz ujmując: w postaci dyrektyw praktycznych, które są zazwyczaj — jak zobaczymy — stylistycznymi przekształceniami tzw. twierdzeń projektujących.

Podstawowym zadaniem dydaktyki literatury jest konstruowanie

<sup>14</sup> T. Kotarbiński, op. cit., s. 288.

<sup>15</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1976, s.

<sup>16</sup> *Dydaktyka szkoły średniej*, Pod red. M. A. Daniłowa i M. N. Skatkina. Warszawa 1979, s. 162.

<sup>17</sup> *Dydaktyka szkoły średniej*, op. cit., s. 167.

<sup>18</sup> K. Kruszewski, *Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywoływania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3—4, s. 55. Definicja K. Kruszewskiego ma charakter psychologiczny i czynnościowy zarazem.

naukowych teorii nauczania i uczenia się przedmiotu i określanie warunków ich stosowalności w praktyce. Teorie dydaktyczne są systemami hipotez oraz twierdzeń i ich uzasadnień. Można wyróżnić trzy rodzaje tych twierdzeń, a mianowicie: a) twierdzenia opisowe, b) twierdzenia wyjaśniające i c) twierdzenia projektujące<sup>19</sup>.

Nauki nazywane przez metodologów praktycznymi — a należy do nich dydaktyka literatury — formułują przede wszystkim twierdzenia projektujące, chociaż spotykany jest także pogląd, że nauki te konstruują tylko oceny i normy. Coraz jednak częściej wysuwa się tezę, że nauki praktyczne budują tego samego rodzaju twierdzenia, co nauki teoretyczne<sup>20</sup>.

Nauki praktyczne konstruują trzy rodzaje wyżej wymienionych twierdzeń, wśród których — jak wspomniałem — twierdzenia projektujące można uznać za charakterystyczne dla tych nauk.

Twierdzenie projektujące z dydaktyki literatury może być ujęte w postaci następującej najogólniejszej formuły:

$$W = f(D, S, C)$$

gdzie:

W — określa wyniki (cele) nauczania literatury,

D — działania (czynności) dydaktyczne,

S — określoną sytuację dydaktyczną (warunki procesu dydaktycznego),

C — czas trwania działań dydaktycznych<sup>21</sup>.

Osiągnięcie takich to a takich wyników nauczania (W) wymaga stosowania określonych czynności dydaktycznych (D) w konkretnych warunkach (sytuacji dydaktycznej) (S) w pewnym czasie (C) przy założeniu, że manipulacje D w warunkach S i w czasie C pozwolą osiągnąć wyniki W. Cele nauczania i uczenia się literatury są więc funkcją czynności dydaktycznych, sytuacji oraz czasu ich wykonywania. Przyjmuje się przy tym szereg założeń idealizacyjnych, że wszelkie czynności zewnętrzne i wewnętrzne, traktowane tutaj jako uboczne, które zawsze w pewnym stopniu modyfikują proces dydaktyczny i jego rezultaty nie wpływają na działania dydaktyczne.

Powyższą formułę twierdzenia dydaktycznego można także ująć inaczej, a mianowicie: „Jeżeli dane są warunki W i cele C, to należy wykonać działania D; (W, C) → (D). E. Leniewicz w swej wnikliwej pracy

<sup>19</sup> Por. W. Pasterniak, *Wprowadzenie do metodologii dydaktyki literatury* (w druku).

<sup>20</sup> A. Siemianowski, *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa 1976.

<sup>21</sup> Por. podobne ujęcie H. Muszyńskiego. H. Muszyński, *Idealizacja i konkretyzacja w pedagogice*. (W:) *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*. Praca zbiorowa pod red. J. Kmity. Poznań 1973.

poświęconej konstrukcji i uzasadnieniom dyrektyw praktycznych przedstawia wzór bardziej rozbudowany:

$$!(W, C) \rightarrow \S (D)^{22}$$

Powyższe symbole oznaczają: W — warunki działania, C — cele działania, D — działanie, ! i § — funktory zdaniotwórcze od argumentów nazwowych; ! — funktor oznaczający, że zmienne nazwowe w poprzedniku są dane, § — funktor zdaniotwórczy oznaczający, że zmienna nazwowa z następnika ma charakter „doradczo-rozkaźnikowy”.

Idealizacyjne (abstrakcyjne) twierdzenia projektujące poddawane są w procesie badawczym zabiegom konkretyzacyjnym, stają się więc coraz bardziej złożone i „bliższe” rzeczywistości, a ich zewnętrzna formuła (zapis) coraz bardziej skomplikowana. Jaki jest stosunek twierdzeń projektujących do dyrektyw praktycznych? Wydaje się, że wielu metodologów — między innymi H. Stonert — przekonywująco uzasadniło, że dyrektywy praktyczne są także twierdzeniami nauk praktycznych, a ściślej biorąc — i ich stylistycznymi wariantami<sup>23</sup>. Według tego badacza twierdzenia nauk praktycznych składają się z takich samych zdań — z logicznego punktu widzenia — jak zdania nauk teoretycznych. Specyfika ich polega na tym, że są one wynikiem realizacji zamówienia społecznego na wiedzę bezpośrednio przydatną w działaniu. Przydatność ta zapewne zwiększa się, gdy są one skrótowo ujęte w postaci dyrektyw praktycznych. Warto zwrócić uwagę, że również niektórzy językoznawcy i glotodydaktycy (F. Grucza, D. Kurtunen) uzasadniają, że wypowiedzi rozkazujące (dyrektywy), a nawet pytajne posiadają wartość logiczną<sup>24</sup>.

Powyższe rozważania teoretyczne spróbujemy zilustrować na przykładzie tzw. metody problemowej. Oto układ pięciu spójnych — ujętych tutaj skrótowo — dyrektyw dydaktycznych (praktycznych), składających się według J. Dewey'a na metodę problemową:

- 1) odczucie trudności,
- 2) wykrycie jej i określenie,
- 3) nasuwanie się możliwego rozwiązania,
- 4) wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania,
- 5) dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub

<sup>22</sup> E. Leniewicz, *Dyrektywy praktyczne, konstrukcja i uzasadnianie*. Warszawa 1971.

<sup>23</sup> H. Stonert, *Charakterystyka twierdzeń nauk praktycznych w aspekcie metodologicznym*. „Prakseologia” 1967, nr 28 oraz tenże „Wykorzystanie nauk w działaniu (Studium metodologiczno-prakseologiczne) „Prakseologia” 1972, nr 24.

<sup>24</sup> F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka — jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa 1983; K. Kurtunen, *Syntax and semantics of questions*. „Linguistics and Philosophy”, 1977, nr 1.

odrzućcia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne<sup>25</sup>.

Podobnie jak w przypadku innych metod nauczania, których strukturę przedstawia się zazwyczaj opisowo, dyrektywy te, składające się na metodę problemową, zostały ujęte w języku potocznym. Są one w charakterystyczny sposób uproszczone. Przede wszystkim nie ma w nich zwrotów: trzeba, należy itp. Według T. Kotarbińskiego można je zaliczyć do tzw. norm, czy — według A. Podgóreckiego — do ocen właściwych<sup>26</sup>. Jak uzasadnił to H. Stonert — o czym wspomniałem — tego rodzaju wypowiedzi są skrótowo zastępczymi formami wypowiedzi zasadniczych, tzn. zdań oznajmujących, którym z punktu widzenia logiki nie sposób odmówić statusu twierdzeń naukowych. Pięć wyżej wymienionych zastępczych dyrektyw (twierdzeń dydaktycznych) możemy więc wyrazić w postaci zdania lub zdań oznajmujących. Na przykład:

Zawsze, ilekroć wykonamy czynności dydaktyczne  $D_1, D_2, D_3 \dots D_n$ , zgodnie z następującym układem zaleceń (dyrektyw): odczucie trudności, wykrycie jej, określenie itd., osiągniemy pożądane wyniki nauczania  $W_1, W_2, W_3 \dots W_n$ . Zdanie to można również przedstawić w postaci okresu warunkowego: jeżeli chcemy osiągnąć wyniki nauczania  $W_1, W_2 \dots W_n$  należy podjąć czynności dydaktyczne zgodnie z następującym układem zaleceń składających się na metodę problemową: odczucie trudności, wykrycie jej, określenie itd.<sup>27</sup> Istotne jest to, iż zalecenia (twierdzenia) składające się na określoną metodę są u k ł a d e m. Układ ten jest tutaj rozmieszczony czasowo, znaczy to, iż kolejność następujących po sobie czynności, wykonywanych zgodnie z zaleceniami 1—5, nie jest obojętna, gdyż czynność poprzedzająca umożliwia wykonanie czynności następującej. Charakteryzuje się on ciągłością i spójnością. Poszczególne dyrektywy dydaktyczne nie są sprzeczne wobec siebie.

Jednym z najważniejszych zadań dydaktyki literatury jest konstrukcja własnych twierdzeń naukowych, tzn. takich, które dotyczą przedmiotu badań tej dyscypliny naukowej. Takie twierdzenia nazywamy autonomicznymi. Możemy wyróżnić co najmniej następujące sposoby ich budowy:

- 1) na drodze konkretyzacji bądź redukcji twierdzeń bardziej ogólnych, np. prakseologicznych lub ogólnodydaktycznych;

<sup>25</sup> J. D e v e y, *Jak myślimy?* Warszawa 1957.

<sup>26</sup> A. P o d g ó r e c k i, *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1967.

<sup>27</sup> Poprawne jest również następujące ujęcie: Jeżeli wykonamy czynności dydaktyczne  $D_1, D_2, D_3 \dots D_n$  w warunkach  $S$  i w czasie  $C$ , zgodnie z następującym układem dyrektyw: odczucie trudności, wykrycie jej itd., to osiągniemy wyniki nauczania  $W_1, W_2, W_3 \dots W_n$ , dlatego że metoda problemowa  $P$  (czynności zgodne z układem dyrektyw: odczucie trudności, wykrycie jej itd.) stosowana w warunkach  $S$  i w czasie  $C$  prowadzi do celu  $W_1, W_2, W_3 \dots W_n$ .

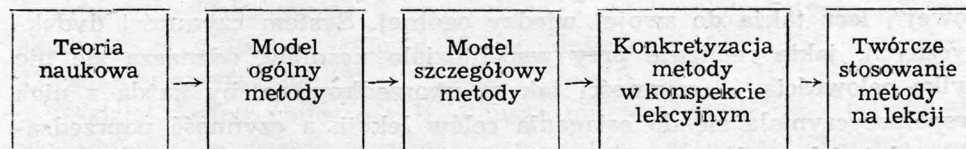


- 2) w wyniku empirycznych badań procesów nauczania i uczenia się literatury;
- 3) na drodze adaptacji twierdzeń naukowych zaczerpniętych z innych dyscyplin, np. psychologii czy literaturoznawstwa.

Może to być na koniec taka praca kreatywna, której bezpośrednich źródeł nie sposób wskazać, związane są one bowiem z intuicją badacza i jego wiedzą ogólną.

Twierdzenia naukowe odnoszące się do metod nauczania i uczenia się literatury są integralnym składnikiem określonej teorii dydaktycznej.

Droga wiodąca od teoretycznego sformułowania metody w postaci dyrektyw dydaktycznych do praktyki szkolnej może być przedstawiona przy pomocy następującego schematu:



Ogólny model metody może być nazwany praktycznym składnikiem danej teorii dydaktycznej lub też praktyczną konsekwencją tej teorii<sup>28</sup>. Składa się on ze spójnych dyrektyw dydaktycznych — jak to pokazano na przykładzie metody problemowej — o wysokim stopniu ogólności. Przejście od tych dyrektyw do praktyki szkolnej odbywa się na drodze procesów konkretyzacyjnych, polegających na uwzględnieniu dwóch istotnych czynników: konkretnego materiału nauczania (dzieła literackiego) i konkretnych, znanych nauczycielowi, uczniów.

W szczegółowym modelu metody uwzględnione zostają treści nauczania, np. Makbet W. Szekspira, stanowiące podstawę uczniowskich procesów poznawczych na lekcjach. Konkretyzacja ogólnego modelu metody (twierdzeń naukowych składających się na ten model) polega zatem na uwzględnieniu niepowtarzalnego materiału nauczania (Makbeta W. Szekspira), dzięki czemu metoda ogólna staje się metodą szczegółową, dostosowaną do struktury materiału poznania.

Natomiast w konспекcie lekcji, który pisze nauczyciel, uwzględnia się, orientując na szczegółowy model metody, konkretnych uczniów, znanych dokładnie temu nauczycielowi. Metoda zostaje dostosowana do właściwości psychicznych, np. zainteresowań i zdolności poznawczych

<sup>28</sup> Zależność metody od teorii tak trafnie charakteryzuje J. Sztumski: „Zależność metody od teorii przejawia się w tym, że w metodzie zawarte są twierdzenia danej teorii przekształcone w reguły i przepisy, które wskazują, jak powinno przebiegać myślenie i działanie w procesie poznawczym (...)” J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1976, s. 41.

uczniów. Metoda podlega na lekcji dalszej konkretyzacji, uwzględniającej niepowtarzalne sytuacje dydaktyczne, jakie na niej występują.

Z wyżej przedstawionych rozważań wynika, że wiedza o metodzie posiada różne stopnie ogólności. Ogólny model metody składa się z dyrektyw (skróconych twierdzeń projektujących) o wyższym poziomie idealizacji niż model szczegółowy, a ten ostatni jest bardziej ogólny niż model metody skonstruowany przez nauczyciela i ujęty w konspekcie lekcji<sup>29</sup>. Czynności lekcyjne sterowane są ową wiedzą o metodzie zapisaną w konspekcie lekcyjnym, nie mogą być jednak wierną kopią konspektu. Praca dydaktyczna wymaga zajmowania postawy twórczej. Wyraża się ona między innymi gotowością i umiejętnością modyfikacji planów działania ze względu na niepowtarzalne sytuacje dydaktyczne występujące na lekcji. Sięga wtedy często nauczyciel nie tylko do „wiedzy konspektowej”, lecz także do swojej wiedzy ogólnej. System czynności dydaktycznych, jakie realizuje przy współdziałaniu uczniów, odznacza się nie tylko celowością — czynności tak są uporządkowane, by każda z nich współprzyczyniała się do osiągnięcia celów lekcji, a czynność poprzedzająca ułatwiała wykonanie czynności następujących — ale także elastycznością<sup>30</sup>.

Opowiadam się tutaj — jak widać — za szerokim rozumieniem metody<sup>31</sup>, jako systemu (układu) twierdzeń projektujących — w teoretycznym sensie tego terminu — i jako systemu czynności dydaktycznych — w praktycznym sensie tegoż terminu. Systemy owe posiadają specyficzne właściwości, którymi w tej pracy nie będę się szerzej zajmował<sup>32</sup>. Odznaczają się one przede wszystkim teleologicznym uporządkowaniem, są konstrukcjami złożonymi (system twierdzeń projektujących, system czynności), pierwsze sterują drugimi.

Metody ogólne (teoretyczne systemy ogólne) odnoszą się do nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych. Znajdują się one w polu zainteresowań badawczych dydaktyki ogólnej. Te metody ogólne są konkretyzowane przez poszczególne dydaktyki szczegółowe ze względu na specyfikę treści i celów różnych przedmiotów szkolnych. Ale także dydaktyki szczegółowe zmierzają do konstrukcji metod autonomicznych.

<sup>29</sup> Por. *Dzieło literackie w klasie IV szkoły podstawowej*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Zielona Góra 1983.

<sup>30</sup> Bliższą charakterystykę systemów czynności dydaktycznych zawiera moja praca „Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego”, Wrocław 1977.

<sup>31</sup> Nawiązuję tutaj do tradycji. W podręczniku *Dydaktyki ogólnej* sprzed kilkadziesiątu lat czytamy: „Tę część dydaktyki, która zajmuje się sposobem nauczania, zapytując: Jak należy uczyć? zwiemy nauką o metodach, metodyką czyli metodologią”. F. Regener, *Zarys dydaktyki ogólnej*. Przeł. i przypisami opatrzył W. Osterloff. Warszawa 1924, s.

<sup>32</sup> Zagadnienie to szerzej omawiam w pracy *Metodologia dydaktyki literatury*, op. cit.

Gdy idzie o autonomiczne metody nauczania literatury, najszerszej zajął się nimi w Polsce K. Lausz. Wyróżnia on:

„1. Autonomiczne sposoby nauczania określające ogólną koncepcję nauczania przedmiotu lub jego działu, czyli tzw. koncepcje metodyczne.

2. Metody autonomiczne służące do nauczania i uczenia się częściowych treści (tematów) i realizowania celów poszczególnych działów „języka polskiego”, czyli metody, które by można nazwać szczegółowymi”<sup>33</sup>.

Wśród koncepcji metodycznych wymienia K. Lausz koncepcję dedukcyjną i indukcyjną, historyczno-literacką, indukcyjno-dedukcyjną, monograficzną, psychologiczną, kulturoznawczą, językowo-literacką (językowo-formalną), a wśród metod szczegółowych metody: „1. typolektoralną, 2. filologiczną, 3. objaśnieniową (egzegezę), 4. interpretacyjną, 5. intuicyjną (intuitywną), 6. impresyjną, 7. analizy heurystycznej, 8. dyskusyjną, 9. sądu literackiego, 10. zagadnieniową, 11. pracy z tekstem, 12. analizy recytacyjnej”<sup>34</sup>.

Podział metod nauczania K. Lausza nie jest przejrzysty i logicznie uzasadniony, co zresztą przyznaje sam autor, tak wyjaśniając ten stan rzeczy: „wynika to z tego — pisze — że żadna metoda nie jest zjawiskiem prostym i w gruncie rzeczy nie rozwija nigdy tylko jednego elementu naszej psychiki. Ich oddziaływanie bywa najczęściej wielostronne. Stąd nie tylko pewne metody szczegółowe, ale nawet wyodrębnione tu grupy stanowią zawsze rodzaj pogranicza między innymi grupami”<sup>35</sup>.

Wydaje się, że przejrzystą klasyfikację metod nauczania literatury — a może także metod nauczania w ogóle — można uzyskać między innymi na drodze genetycznej. Otóż metody nauczania literatury mają co najmniej trojaką genezę:

1. zostały przeniesione na teren szkoły z szerokiego arsenału metod badania naukowego, co uzewnętrznia się w samym nazewnictwie tych metod (np. metoda indukcyjna, metoda dedukcyjna);

2. zostały instytucjonalnie wytworzone przez samą szkołę (np. metoda problemowa);

3. zostały przeniesione na grunt szkolny z pozanaukowych zachowań kulturowych człowieka (np. metoda inscenizacji).

Geneza metod nauczania ujawnia jedną z najistotniejszych antynomii szkoły, przejawiającej się w jej dążeniu do „unaukowania” procesu dydaktycznego z jednej strony, do jego „ukulturalnienia” — z drugiej, oraz do zachowania jego „czystego” edukacyjnego charakteru — z trze-

<sup>33</sup> K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 199.

<sup>34</sup> K. Lausz, op. cit., s. 201.

<sup>35</sup> K. Lausz, op. cit., s. 201.

ciej strony. W pierwszym przypadku szkoła nastawia się głównie, ale nie wyłącznie, na wdrażanie uczniów do naukowego myślenia, w trzecim — do różnego rodzaju zachowań kulturowych (uczestnictwa w kulturze), w drugim do takiego wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów, by mogli oni sprawnie pełnić różne role społeczne po jej ukończeniu. Próby przewyciężenia tej antynomii widoczne są między innymi w poglądach F. Znanięckiego<sup>36</sup>, a gdy idzie o współczesnych pedagogów, w teoretycznych rozwiązaniach W. Okonia<sup>37</sup> i H. Muszyńskiego<sup>38</sup>.

Najistotniejszym zadaniem szkoły jest dążenie do ekonomizacji działań edukacyjnych. Wychodząc z tego założenia, szkoła powinna konstruować takie metody nauczania, które cel ten mogłyby spełniać. Niedługo sądzono, że metodami takimi są metody zwane „pamięciowymi” (herbartyzm), później duże nadzieje wiązano z metodą problemową. Przykładów z historii dydaktyki można przytoczyć tutaj wiele. Obecnie zdecydowanie zwyciężyła tendencja do wszechstronności oddziaływań na uczniów, w których materiał nauczania jest tylko punktem wyjścia działań osobotwórczych, a nie przedmiotem badania quasi naukowego. Gdy idzie o nauczanie literatury, tekst literacki nie może być przeto poddany tylko zabiegom analitycznym i interpretacyjnym na wzór tej czy innej orientacji metodologicznej literaturoznawstwa. Tekst ten ma przede wszystkim spełniać wielostronną funkcję osobotwórczą, co nakazuje zwrócenie szczególnej uwagi na organizacyjną stronę nauczania. Należy zgodzić się z poglądem, że osobotwórczy wpływ tekstów literackich musi być w szkole „wzmocniony i ukierunkowany”<sup>39</sup>.

Kontrowersje i niemałe trudności występujące podczas licznych prób klasyfikacji metod nauczania wynikają między innymi — o czym wspominałem — z nieznamomości genezy metod dydaktycznych i z niezbyt ostrego odróżnienia wiedzy o metodzie od metody jako systemu czynności. Przykładem takiego stanowiska może być pogląd K. Sośnickiego według którego „metoda nauczania obejmuje wszystkie czynności, które w czasie nauczania ma wykonać nauczyciel”<sup>40</sup>. Poza tym — trzeba przyznać — teoretyczna wiedza o metodach wciąż jeszcze jest dość uboga. Cytowany wcześniej K. Lausz nie bez racji stwierdza: „zagadnienie autonomicznych metod nauczania literatury w metodyce, nie tylko zresztą naszej, leży dotąd odłogiem. Na ten temat nie mamy właściwie ani jednej pracy uogólniającej. Są natomiast, i to dość liczne, opisy poszczegól-

<sup>36</sup> F. Znanięcki, *Przedmiot i zadania nauki o wiedzy*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1976, nr 1.

<sup>37</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967.

<sup>38</sup> Idzie mi o teorię nauczania uspołeczniającego, opracowaną pod kierunkiem H. Muszyńskiego.

<sup>39</sup> M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1968, s. 82.

<sup>40</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959, s. 297.

nych metod, a tomy całe można układać z dokumentacji dotyczącej nie-raz wieloletnich dyskusji toczonych wokół niektórych z nich. Próba usystematyzowania tego bardzo różnorodnego pod względem wartości materiału nie znajduje oparcia w dotychczasowych doświadczeniach<sup>41</sup>. Konceptualizacja tych zagadnień bardzo rzadko ma charakter globalny i zazwyczaj nie wychodzi poza krąg przedteoretycznych rozważań. To też wewnętrzna struktura metod nauczania (twierdzeń projektujących i związków między nimi) jest słabo poznana. Z tego też względu niektórzy badacze programowo stronią od używania tego terminu, formułując na przykład zawodne (heurystyczne) i niezawodne (algorytmiczne) przepisy dydaktyczne.

Wydaje się, że można wyróżnić wiele kryteriów klasyfikacji metod nauczania, w tym także metod nauczania i uczenia się literatury. W świetle dotychczasowych badań najbardziej zasadnym kryterium — obok wymienianego wcześniej kryterium genetycznego — jest kryterium celu. Wszak metoda to droga do celu, droga najbardziej ekonomiczna — w prakseologicznym sensie tego terminu — a więc maksymalnie oszczędna i efektywna. Biorąc pod uwagę to kryterium oraz różne rodzaje celów możemy zapewne mówić:

1. o metodach służących poznawaniu (zdobywaniu wiedzy),
2. o metodach służących kształceniu umiejętności i nawyków oraz
3. o metodach służących wychowaniu w procesie dydaktycznym, których celem jest kształcenie wartości, ideałów i postaw.

Metody służące poznawaniu, które w najdoskonalszej postaci przybierają — jak zobaczymy — postać badania naukowego — i które faktycznie służą kształceniu naukowego myślenia — dzielimy na metody anagnostyczne, diagnostyczne i prognostyczne.

Diagnostyczne metody dydaktyczne można podzielić na metody teoretyczne i empiryczne. Pierwsze można także nazwać wyjaśniającymi (eksplanacyjnymi), a drugie opisowymi (deskrypcyjnymi). Wśród diagnostycznych metod teoretycznych wyróżnić można metody eksplikacji (eksplanacji), konceptualizacji i generalizacji, a wśród diagnostycznych metod empirycznych metody rejestracji i metody obserwacji. Gdy idzie o nauczanie literatury, analiza literacka należy niewątpliwie do metod empirycznych, a interpretacja utworów literackich do metod teoretycznych.

Nie ma żadnego istotnego powodu, by metodom — diagnostycznym w tym przypadku — nie nadawać tych samych nazw, co metodom badania naukowego, co nie zancy, że w tym wyczerpuje się klasyfikacja metod nauczania. Tendencja ta jest zresztą genetycznie i historycznie uspra-

<sup>41</sup> K. Lausz, op. cit., s. 196.

wiedliwiona (por. metody analizy i metody interpretacji utworów literackich), jak wyżej o tym wspomniałem.

Jak metody diagnozy są podstawowymi narzędziami badania naukowego, tak również i diagnostyczne metody dydaktyczne należy uznać za podstawowe w kategorii metod służących poznawaniu. Warto jednak zapytać, jaka istnieje różnica między diagnostycznymi metodami badania naukowego, a diagnostycznymi metodami dydaktycznymi?

Może się wydawać, że na najwyższym piętrze edukacji szkolnej, tzn. w murach wyższych uczelni, różnic tych w zasadzie nie ma, lub być nie powinno, jeśli nie weźmiemy pod uwagę całej tzw. technologii kształcenia, specyficznych sytuacji dydaktycznych itp. W każdym razie z dużą dozą słuszności można twierdzić, że im wyższy poziom nauczania, a także im wyższy szczebel nauczania, tym bardziej zaciera się granice między metodami poznania naukowego a metodami nauczania. Rzeczony jednak różnice i granice faktycznie istnieją. Przede wszystkim różnice między metodami poznania naukowego a metodami poznania dydaktycznego są konsekwencją różnicy celów tych dwu rodzajów poznania. Celem poznania naukowego jest zdobycie nowej wiedzy, a celem edukacji szkolnej — zdobycie wiedzy gotowej, dla celów dydaktycznych systemowo uporządkowanej. W pierwszym przypadku przedmiotem poznania jest obiektywna rzeczywistość w sposób bezpośredni. Natomiast w procesie dydaktycznym w zasadzie rezygnujemy ze zdobywania nowej wiedzy, stawiamy natomiast pytanie o efektywność metod zdobywania wiedzy już poznanej. Dodać jednak zapewne warto, że dobrze zorganizowany proces dydaktyczny ma coś z teatru, jest grą, w której nauczyciel i uczniowie tak starają się zachowywać by uczestniczyć w odkrywaniu wiedzy, by nie zrezygnować z sytuacji motywacyjnych jakie zazwyczaj niesie poznawanie nowego.

Wśród metod diagnostycznych należy umieścić wyróżnione przez W. Okonia<sup>42</sup> metody nauczania przez przyswajanie i metody nauczania przez odkrywanie.

Dotychczas omówiłem dydaktyczne metody diagnostyczne mniej lub bardziej zbliżające się do metod poznania naukowego. Ponieważ jednak — jak wyżej wspomniałem — istnieją różnice między metodami badania naukowego i metodami nauczania głównie natury instytucjonalnej, organizacyjnej i jakościowej, można wyróżnić klasę metod diagnostycznych, które wyłącznie pełnią funkcję przekazywania gotowej wiedzy (metody podające) lub jej — w miarę samodzielnego — zdobywania przez

<sup>42</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, op. cit.

uczniów (metody aktywizujące), ale w tempie przyspieszonym i w zarysie bardzo ogólnym. Metody te są wytworem szkoły jako instytucji<sup>43</sup>.

Naukowa anagnoza dotyczy stanów rzeczy, które istniały w przeszłości. Polega ona na ich deskryptywnej rekonstrukcji, a następnie eksplanacji i komparacji (diachroniczne i synchroniczne porównywanie historycznych stanów rzeczy). Różnicę między diagnozą historyczną a anagnozą tak trafnie ujmuje F. Grucza: „Chociaż jest prawdą, że zarówno anagnostyczna, jak i historyczna diagnostyczna praca poznawcza jest źródłem wiedzy o stanach rzeczy, co do których zakłada się, iż istniały w przeszłości, czyli o historycznych stanach rzeczy, to jednak uzyskane w ich rezultacie rodzaje wiedzy różnią się między sobą genetycznie. W przypadku diagnozy jest ona uzyskiwana, względnie została uzyskana, drogą zaczynającą się od ich bezpośredniej empirycznej obserwacji, natomiast w przypadku anagnozy drogą ich rekonstrukcji, czyli przez de-rywację jakby wsteczną”<sup>44</sup>. Anagnozę, która ściśle związana jest z diagnozą, stosuje historyk literatury w różnego rodzaju badaniach genetycznych i filologicznych. Również w procesie dydaktycznym występują metody anagnozy, dotąd — jak się zdaje nie zajmujące uwagi dydaktyków. Dydaktyczne metody anagnostyczne (czynności anagnostyczne) — o których tutaj zaledwie wspomina — występują jako składniki złożonego procesu interpretacji utworów, tam gdzie idzie o poznanie faktów przeszłych w świetle istniejącej wiedzy.

Na koniec tego fragmentu rozważań kilka słów na temat dydaktycznych metod prognozowania. Służą one planowaniu teoretycznej i praktycznej działalności uczniów a głównie projektowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych. Metody prognozowania są układem dyrektyw, do których konstrukcji dydaktyka literatury, a także inne dydaktyki szczegółowe, przywiązuje wielką wagę<sup>45</sup>.

Procesy anagnozy, diagnozy i prognozy są przejawem „naturalnego” funkcjonowania osobowości człowieka. „Osobowość powoduje — pisze psycholog — że czynności człowieka, a także zmiany w nim zachodzące stanowią nie tylko adekwatną odpowiedź na to, co jest, wykorzystują to, co było, ale i przygotowują to, co będzie”<sup>46</sup>. Metody służące poznawaniu materiału nauczania najściślej spletają się z metodami służącymi wyrabianiu umiejętności i nawyków oraz metodami literackiego wychowania. Wynika to z powszechnie przyjętej przez psychologów tezy o modalnej strukturze ludzkiej psychiki, co w konsekwencji przejawia

<sup>43</sup> Por. *Dydaktyka szkoły średniej*, op. cit.

<sup>44</sup> F. G r u c z a, *Zagadnienia metalingwistyki*, op. cit., s. 72.

<sup>45</sup> Nie bez powodu dydaktyki szczegółowe można nazwać naukami o projektowaniu czynności dydaktycznych.

<sup>46</sup> *Efektywność a osobowość*. Praca zbiorowa pod red. K. Obuchowskiego i W. Paluchowskiego. Wrocław 1983, s. 7.

się w tym, iż procesy psychiczne nigdy nie występują w izolacji. Szeroko pogląd ten został uzasadniony przez W. Okonia w jego próbie opracowania czterech dróg uczenia się<sup>47</sup>.

Autonomiczne metody nauczania literatury służące realizacji celów kształcących to przede wszystkim metody pisania, mówienia i czytania. Jest ich tak wiele, że rezygnuję tutaj z braku miejsca z ich szczegółowego omówienia. Podkreślić jednak należy, że również i ich wewnętrzna struktura — podobnie jak dydaktycznych metod służących poznawaniu i dodajmy — podobnie jak metod służących literackiemu wychowaniu — jest dotąd słabo poznana i opisana.

Co to znaczy, że uczeń jest przygotowany do czytania, mówienia i pisania na tematy literackie? Znaczy to przede wszystkim, że przy czytaniu, mówieniu i pisaniu respektuje pewne reguły i normy. Problem poznania i internalizacji pewnych norm wchodzi w zakres wychowania literackiego. Chodzi tu nie tylko o normy „literackie” (np. „Dzieła literackie” należy otaczać szacunkiem), lecz i o normy bardziej ogólne (np. „Człowiek jest najwyższą wartością”). Zadaniem dydaktyki literatury jest opisywanie i wyjaśnianie tych norm, a także projektowanie sposobów ich skutecznego zaakceptowania przez uczniów.

Metody wychowania literackiego to przede wszystkim te metody, które W. Okoń zalicza do metod nauczania przez przeżywanie<sup>48</sup>.

Niniejsza refleksja teoretyczna na temat metod nauczania, w tym także metod nauczania literatury, pisania była głównie z tą myślą, że nasunąć ona może nowe pomysły w dziedzinie tak złożonej, a zarazem tak istotnej w prawidłowym funkcjonowaniu szkoły. Wciąż przecież godne przypomnienia są słowa Diesterwega: „Siła nauczyciela spoczywa w jego metodzie” i Pestalozziego: „Miejcie tylko metodę, a zdziwicie się, ile wasi uczniowie w jednym dniu się nauczą”.

<sup>47</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, op. cit.

<sup>48</sup> W. Okoń, op. cit.



# TEACHING METHODS AS SYSTEMS OF PROJECTING THEOREMS AND AS SYSTEMS OF DIDACTIC ACTIVITIES

WOJCIECH PASTERNAK

## Summary

In the present paper the author has proved the thesis that the methods of teaching should be discussed from two points of view, that is to say:

- a) from the view-point of the knowledge of methods  
— then the method constitutes the system of so called projecting theorems and their stylistic variants called the didactic directions;
- b) from the view-point of methods as systems of didactic activities.

The author also classifies the teaching methods according to the genetic criterion and according to the teleological criterion.