

## Radziecki podręcznik metodyki nauczania literatury

(Metodika prepodavanija literatury,  
red. Z. J. Rez, izd. 2. Moskva 1985, 367 s.)

Tom ten jest wznowieniem podręcznika dla studentów filologii rosyjskich instytutów pedagogicznych i zawiera kurs metodyki nauczania literatury. We wstępnych uwagach swej pracy a także w rozdziale I (*Metodyka nauczania literatury jako nauka*) autorzy określają metodologiczny status tej dziedziny wiedzy jako dyscypliny „kompleksowej”, z pogranicza dydaktyki ogólnej, literaturoznawstwa i psychologii pedagogicznej, w mniejszym zaś stopniu: filozofii, historii, socjologii, estetyki, teorii i historii sztuki oraz teorii wychowania<sup>1</sup>. Określając charakter istniejącej ponad 200 lat metodyki nauczania literatury, autorzy omawianej publikacji polemizują z poglądem, że jest ona nie tyle nauką, ile sztuką.

W obszernym rozdziale poświęconym powstaniu rosyjskiej metodyki nauczania literatury, formowaniu się jej jako nauki, zwraca się uwagę na związek historii nauczania literatury z rozwojem społeczeństwa, kultury, literatury i szkoły w ogólności. Dzieje metodyki nauczania literatury w tym kraju wyznaczają takie etapy, jak: prehistoria, rewolucyjna tradycja, ukształtowanie się naukowego systemu metodyki, dydaktyczne poszukiwania lat dwudziestych i trzydziestych, okres Wielkiej Ojczyźnianej Wojny a także powojenny rozwój metodyki. W pierwszym z etapów na uwagę zasługują teoretyczne uogólnienia M. W. Łomonosowa (lata czterdzieste XVII w.). O ile okres do 1 połowy XIX w. stał pod znakiem tradycyjnej, dogmatycznej i scholastycznej metodyki, o tyle w połowie XIX w. stworzono podstawy tzw. praktycznego nauczania literatury (F. I. Busłajew — jeden z twórców naukowego systemu metodyki), ukierunkowując szkolny kurs literatury na czytanie utworów. Przełom XIX i XX w. w rozwoju rosyjskiej metodyki reprezentowała szkoła psychologiczna, której dorobek wyznacza m. in. praca W. W. Daniłowa — *Literatura jako przedmiot nauczania* — z 1917 r., obejmu-

<sup>1</sup> W polskiej refleksji metodycznej zagadnienie nauki o kształceniu literackim w aspekcie metodologicznym podejmują głównie: K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970; i W. Pasterniak, *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*, Warszawa 1984.

jąca systematyczny kurs metodyki. W latach dwudziestych i trzydziestych szczególny wkład w rozwój radzieckiej metodyki literatury wnieśli: N. M. Sokolow (autor m. in. *Poznawania utworu literackiego w szkole*, z 1928 r.), W. A. Desnickij (*Metodyka nauczania literatury jako nauka*, z 1936 r.), M. A. Rybnikowa (m. in. *Metodyka nauczania literatury*, z 1930 r.). Współczesną radziecką metodykę literatury reprezentują m. in.: W. W. Gołubkow, J. A. Rotkowicz, G. A. Gukowski, A. I. Rewiakin, W. R. Szczerbina oraz N. D. Mołdawska i także autorzy skupieni wokół pisma — „Literatura w szkole”.

Specyfiką obecnego etapu rozwoju metodyki jest coraz bardziej zacieśniająca się więź z naukami pokrewnymi oraz związek metodyki nauczania literatury w szkole średniej z dydaktyką szkoły wyższej. Autorzy recenzowanej metodyki reprezentują pogląd, by wiązać historię tej nauki ze współczesnością. Ponadto sugerują, iż przyszłość metodyki jako nauki leży nie w poszerzaniu granic jej autonomii, lecz w coraz silniejszym łączeniu jej z różnymi gałęziami badań literaturoznawczych, czego dowodem jest określanie metodyki z punktu widzenia treści jako „szkolnego literaturoznawstwa”.

Struktura dydaktyki literatury odzwierciedla proces kształcenia literackiego w szkole, którego główne elementy stanowią — wchodzące w system związków — cele kształcenia, przedmiot nauczania i relacja: nauczyciel — uczeń. Na liczne związki międzyprzedmiotowe, ale również i wewnątrzprzedmiotowe wskazuje rozdział *Literatura w szkole jako przedmiot nauczania*, odwołujący się do nowego szkolnego programu literatury<sup>2</sup>. W pracy przyjęto założenie o potrzebie systemowości w nauczaniu a ponadto o podmiotowości ucznia na lekcjach kształcenia literackiego<sup>3</sup>. Przyjęcie takiego założenia pociąga za sobą — jako konsekwencję — potrzebę aktywizowania uczniów w procesie dydaktycznym oraz stwarzania warunków ich twórczej działalności. Teoretyczną i metodologiczną bazą kursu literackiego w szkole są podstawy marksistowsko-leninowskie. Ogólną charakterystykę programu literatury w szkole prezentuje rozdział *Treść i struktura kursu literackiego w szkole*. Kurs ten to złożony system obejmujący: literaturę rosyjską, literaturę narodów ZSRR i powszechną. Literatura ta dzieli się ponadto na: utwory przeznaczone do analizy tekstualnej, utwory uzupełniające twórczość pisarzy a także teksty do samodzielnej lektury (zestaw ten zmienia się każdego roku). Zadaniem

<sup>2</sup> *Programma vos'miletnej i srednej školy. Literatura IV - X kl.* Moskwa 1984. Zwraca uwagę zwłaszcza związek literatury z eksperymentalnym przedmiotem w starszych klasach o nazwie — „Światowa kultura artystyczna”, obejmującym: literaturę, muzykę, sztuki plastyczne i film.

<sup>3</sup> Systemowość dotyczy tutaj zarówno treści nauczania, jak i czynności dydaktycznych. Charakterystyczne w tym względzie jest motto M. A. Rybnikowej: „Metodyka boi się przypadkowości, niesystemowości, nieświadomości w czynach nauczyciela. Tylko przy istnieniu systemu we wszystkich poczynaniach pedagogicznych przedmiot staje się dla dziecka zrozumiałym, lubianym, owocnym”.

przedmiotu — według autorów — jest kolejno: 1) wprowadzenie w świat utworu artystycznego i rozwijanie wrażliwości czytelniczej w klasach IV - VI (tzw. naiwno-realistyczny stosunek do sztuki), 2) podejmowanie etycznych problemów i stosunek do sztuki o charakterze estetycznym w klasach VII - VIII, 3) uświadamianie historycznych i estetycznych związków sztuki i życia, związane z edukacją historycznoliteracką w klasach IX - X<sup>4</sup>. Wyróżnione etapy odpowiadają jednocześnie okresom rozwoju literackiego uczniów.

Kolejnym przedmiotem rozważań w analizowanym podręczniku są metody nauczania literatury. Autorzy przyjmują następującą klasyfikację metod ogólnodydaktycznych: 1) objaśniająco-ilustratywna (informacyjno-receptywna), 2) reprodukcyjna, 3) nauczanie problemowe, 4) heurystyczna (częściowo poszukująca), 5) badawcza. Ich zdaniem nauczanie winno mieć charakter polimetodyczny, systemu metod wymaga zwłaszcza różnorodność przedmiotu. Pozycja ta wskazuje na rolę metod ogólnodydaktycznych w nauczaniu literatury, natomiast nie wyodrębnia w zasadzie metod autonomicznych ani też metod szkolnej analizy<sup>5</sup>.

Osobliwością tomu jako całości jest skupienie głównej uwagi badawczej na zagadnieniu organizacji pracy nad dziełem literackim, a więc na drogach i sposobach analizy, etapach poznawania dzieła w szkole oraz wyjaśnianiu indywidualnych konkretyzacji czytelniczych. Autorzy *Metodyki nauczania literatury* pojmują analizę utworu literackiego w szkole jako twórczy proces pogłębionego wczytywania się w tekst, ułatwiający uczniom wejście w świat utworu artystycznego i samodzielna analizę. W celu określenia reakcji czytelniczych uczniów proponują tworzenie sytuacji problemowych na materiale różnorodnych ujęć tekstu (krytycznoliterackich, teatralnych, plastycznych itp.). Podkreślają, iż podstawę badania dzieła literackiego, w szkole stanowi transformacja analizy literaturoznawczej w szkolną (tzw. koncepcja literaturoznawcza). Jedną z zasad autonomicznych nauczania literatury — szczególnie eksponowaną w pracy jest systemowość, zaś w zakresie pracy nad dziełem: zasada integralnego, całościowego i funkcjonalnego poznawania dzieła ze zwróceniem uwagi na dominantę oraz zasada atrakcyjnego, wielokrotnego i różnorodnego obcowania z utworem (np. zestawianie różnych redakcji tekstu; twórcze opowiadanie utworów lub epizodów — w imieniu autora, własnym, bohatera: przekład obrazów słownych na język plastyki; opracowanie scenariuszy filmowych; recytacje, inscenizacje i dramatyzacje utworów; zestawianie tekstu literackiego z utworem innego typu sztuki). Radzieccy

<sup>4</sup> Por. etapy czytania i kształcenia literackiego wyróżnione przez B. Chrzastowską, *Teoria literatury w szkole*, Wrocław 1979, i U. Krauze, *Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1982.

<sup>5</sup> Jedną z metod szczegółowych jest tu np. metoda twórczego czytania. Zob. ujęcie zagadnienia metod w pracy K. Lausz, op. cit.

metodycy wyodrębniają trzy drogi szkolnego „rozbioru” dzieła: 1) „w ślad za autorem” (całościowa), 2) rozpatrywanie systemu postaci, 3) problemowo-tematyczna. Pierwsza z nich przewiduje stopniowe zapoznawanie się z częściami utworu ze zwróceniem uwagi na wzajemny związek formy i treści. Drogę tę zaleca się głównie w klasach IV - VI oraz w lekturze samodzielnej. Druga z proponowanych tu dróg analizy tekstu literackiego w szkole, zalecana zwłaszcza w klasach VII - VIII, wiąże się z etyczną orientacją na tym etapie edukacji literackiej oraz z pojmowaniem literatury jako wiedzy o człowieku. Analiza problemowa — trzecia z „dróg” — podkreśla potrzebę wariantowości odczytań tekstu, wynikającej z wieloznaczności utworów literackich. Zespół autorski sugeruje jeszcze inne rozwiązanie analityczne — tzw. poznanie kompozycji, w którym zwraca się uwagę na strukturę tekstu, związek części i całości, stosunek poszczególnych komponentów między sobą. Etapami pracy nad utworem artystycznym, wyróżnionymi przez dydaktyków z ZSRR, są: analiza wstępna, praca z tekstem, zajęcia końcowe. Wskazują one na analityczno-syntetyczny charakter analizy w szkole<sup>6</sup>. Zgodnie z sugestią autorów tworzenie sytuacji problemowych winno towarzyszyć wszystkim fazom szkolnego badania dzieła. W klasach VIII - X tzw. elementarne wprowadzenie w tekst koncentruje się na historii wydania utworu oraz na historyczno-kulturalnym tle epoki. W odniesieniu do wszystkich klas zajęcia wstępne są sprawdzianem postawy uczniów wobec lektury. Wśród wariantów rozbioru tekstu autorzy książki wskazują na: 1) analizę kontekstualną (szczegółową), koncentrującą się na rozdziale, epizodzie, obrazie, monologu bohatera lub innym komponencie utworu, 2) wyrywkowo-ukierunkowaną oraz 3) „przeglądową” (wprowadzenie twórczości pisarza i epok historyczno-literackich).

Jeden z rozdziałów podręcznika traktuje o *Poznawaniu utworów w ich rodzajowej specyfice*, potwierdzając funkcjonowanie zasady zależności postępowania dydaktycznego od struktury utworu<sup>7</sup>.

W zakresie omawiania epiki dydaktycy radzieccy sugerują koncentrowanie się na: temacie i problematyce, postaciach przedstawiających charaktery i typy ludzkie oraz autorze jako twórcy. Co się tyczy tzw. personologii literackiej, to w młodszych klasach zaleca się zwracanie uwagi na motywację postępowania bohaterów, następnie na ich oblicze moralne, a od klasy VII — na postać wyrażającą autorską ideę. Wskazywanymi w publikacji błędami

<sup>6</sup> Inspirujące uwagi na temat przygotowania do czytania lektury i faz poznawania dzieła w szkole zawierają prace: W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977; tenże, *Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej*, Zielona Góra 1979.

<sup>7</sup> Zagadnienie to także podjęła wcześniej N. D. Moldavskaja, *Literaturnoje razvitie škol'nikov v processie obučenija*, Moskwa 1976.

analizy szkolnej są m. in.: przekształcenie jej w tzw. nieprzerwane komentowane czytanie („roztopienie się” w tekście) oraz zamianę spotkania z dziełem sztuki na pracę nad techniką czytania.

W części poświęconej nauczaniu utworu dramatycznego przywołane zostały wypowiedzi M. Gogola („sztuka żyje tylko na scenie”), A. N. Ostrowskiego i K. S. Stanisławskiego, potwierdzające przyjęcie przez metodyków literatury — podobnie jak na gruncie dydaktyki polskiej — teatralnej teorii dramatu, a w konsekwencji — zasady integracji dramatu i teatru, potrzeby wychowywania jednocześnie czytelnika i widza utworów dramatycznych. Wiążą się z tym m. in. propozycje wstępnych lekcji, koncentrujących się na teatralnej konkretyzacji utworu, wykorzystujących w procesie lekcyjnym fotografie dekoracji i aktorów; wspomnienia o spektaklach; poznawanie interpretacji reżyserów i aktorów itp. Na etapie analizy dramatu, zdaniem autorów recenzowanej pozycji, należy zaakcentować uniwersalność sztuki, jej znaczenie dla współczesności, nauczyć odkrywania podtekstów. Zamknięciem analizy utworu dramatycznego winien być bezpośredni kontakt uczniów z widowiskiem (w wersji teatralnej lub filmowej), w starszych klasach połączony z omówieniem, w myśl zasady, iż spektakl nie jest ilustracją sztuki, lecz oryginalnym utworem artystycznym.

W zakresie szkolnego badania liryki szczególnie eksponuje się zasadę pierwszego, wzorowego czytania tekstu oraz przeżycia psychicznego, emocjonalnego i estetycznego utworu literackiego. Teksty najtrudniejsze i najbardziej znaczące w dorobku poety winny być — zdaniem metodyków radzieckich, — analizowane monograficznie, inne zaś — „tematycznie”. Monograficzne poznanie utworu pojmuje się tu jako wniknięcie w świat nastroju i lirycznych myśli autora<sup>8</sup>.

Kolejny rozdział metodyki pod red. prof. Z. J. Rieza traktuje o *Poznawaniu biografii pisarza w szkole*, pomyślanym jako odkrywanie stosunku pisarza do siebie, życia i sztuki. Autorzy wychodzą z założenia, iż biografia i twórcza droga pisarza winny być kluczem do zrozumienia utworu, nie zawsze jednak musi obowiązywać synchroniczny porządek poznawania biografii i twórczości. Dydaktycy ostrzegają jednocześnie przed niebezpieczeństwem faktografii w wykładach i jednakowego traktowania biografii wszystkich twórców.

Odrębny rozdział poświęcono w książce — *Krytyce literackiej w szkolnym kursie*. Realizację zasady włączania krytyki literackiej upatrują autorzy w ukazywaniu jej roli w rozwoju literatury, jak twierdzą — fragmentaryczne poznawanie utworów krytycznych winno iść w parze z pracą nad dziełem

---

<sup>8</sup> W pracy brak uwag nt. specyficznych metod pracy nad liryką (jak np. w książce Z. Urygi, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982), jedynie spotykamy propozycję przekładu obrazu literackiego na wypowiedź plastyczną.

literackim. Zadaniem nauczyciela literatury jest uświadomienie uczniom, iż krytyka stoi na pograniczu sztuki i nauki.

Przedmiotem rozważań w *Metodyce nauczania literatury* jest także kształcenie w zakresie teorii literatury i formowanie pojęć teoretycznoliterackich<sup>9</sup>. Z wiedzą tą — zdaniem autorów — należy zapoznawać uczniów w układzie koncentrycznym i traktować poetykę w szkole w sposób funkcjonalny i instrumentalny. Ponieważ teorii literatury, tworzącej w programie odrębny dział, wyznacza się rolę „punktów orientacyjnych” w poznawaniu literatury, stąd pojęcia teoretycznoliterackie winny tworzyć określony system, objaśniający prawa sztuki słowa. W recenzowanym podręczniku znajdujemy swoistą zasadę — „jedności czytania, analizy i uogólnień teoretycznych”. W pracy nad pojęciami teoretycznymi wyodrębniono tu dwa etapy: klas IV - VII i VIII - X (historyczny aspekt naukowych pojęć), zwracając przy tym uwagę na przejście od wskazania terminu po ukształtowanie pojęcia.

Odrębny rozdział poświęcony został współczesnej lekcji literatury, jej strukturze i klasyfikacji. Wskazane w publikacji błędy lekcji potwierdzają potrzebę stosowania jej modelu systemowego<sup>10</sup>. Autorzy zaproponowali następującą typologię współczesnych lekcji literatury: 1) lekcje poznawania utworu (receptji, pogłębionej pracy z tekstem, uogólniająca poznanie utworu), 2) lekcje poznawania teorii i historii literatury (kształtowania pojęć teoretycznoliterackich, poznawania naukowych artykułów literacko-krytycznych, biograficzne, historycznoliterackie, syntezy literackiej). Metodocy radzieccy zwracają także uwagę na lekcje literatury o charakterze asocjacyjnym (polifoniczne).

Książka kończy się uwagami nt. zajęć pozalekcyjnych i fakultatywnych a także pracy pozaszkolnej. Co się tyczy tej ostatniej formy, autorzy proponują interesujące rodzaje prezentacji i zarazem kontroli lektur uczniowskich, kształcące w zakresie sztuki wyboru książek i będące propagandą czytelnictwa (np. literackie „pięciominutówki”, zbiorowe kartoteki czytelnicze o nazwie „Radzę przeczytać”, konferencje czytelnicze, zajęcia biblioteczno-bibliograficzne oraz wiele interesujących konkursów i olimpiad). W zakresie literackich zrzeszeń uczniowskich (przedmiotowych kół zainteresowań i klubów), stawiających uczniów w roli badaczy, autorzy recenzowanej pozycji preferują koła specjalistyczne. Jedną z trzech części procesu literackiego rozwoju uczniów, zajmującą rolę pośrednią między kursem programowym i zajęciami pozalekcyjnymi, są fakultety literackie. Obejmują one w ZSRR następującą

<sup>9</sup> Całość materiału teoretycznoliterackiego dla uczniów szkół średnich zawiera podręcznik M. A. Pałkina, *Voprosy teorii literatury*, wyd. 2, Moskwa 1979. Por. także pracę W. A. Nikol'skego, *Metodika prepodavanija literatury v srednej škole*, Moskwa 1971.

<sup>10</sup> Sprawy te eksponuje mocno w swoich pracach W. Pasterniak (np. J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V - VIII*, Warszawa 1976).

tematykę: 1) klasy VIII — literatura rosyjska 1 poł. XIX w., 2) klasy IX — literatura rosyjska 2 poł. XIX w., 3) klasy X — literatura narodów ZSRR, 4) klasy VIII - X — literatura powszechna. Ponadto uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach fakultatywnych nt. „Światowa kultura artystyczna.”

Twórcy *Metodyki nauczania literatury* marginalnie podjęli także następujące zagadnienia, pominięte w powyższym zarysie: podręcznik do nauki literatury, nauczyciel literatury (ideały i tradycje tego zawodu oraz przygotowanie zawodowe), organizacja nauczania literatury i planowanie jako podstawa twórczego nauczania, kontrola i ocena wiedzy, pogłębienie na lekcjach literatury oraz kultura języka mówionego i pisanego uczniów.

Pewną słabość metodyki stanowi zaznaczający się w niej brak systematyczności i niedostatki kompozycyjne (stosunek części i rozdziałów, liczne nawroty myślowe), które częściowo tłumaczyć może fakt zbiorowej redakcji tomu. Nie umniejszają one podstawowego waloru książki, jakim jest ukazanie kręgów zainteresowań radzieckiej dydaktyki literatury, a nadto — zaprezentowanie bogatego materiału egzemplifikacyjnego oraz literatury do poszczególnych rozdziałów.

*Barbara Bogolebska*

