

## DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO (PRZEDMIOT I METODY BADAŃ)

### 1. W KRĘGU SĄDÓW O METODYKACH NAUCZANIA

Metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów napotykają na różnorodne ustosunkowanie się do nich, na różnorodne sprzeczne sądy, co zresztą świadczy o dużej żywotności tych nauk.

Uczonym reprezentującym różne dziedziny nauk bardzo trudno nie-raz uznać, że metodyka nauczania ich przedmiotu, ich specjalności, jest nauką, że odpowiada podstawowym wymaganiom stawianym poszczególnym dziedzinom wiedzy. Nie brak przecież znakomitych matematyków czy polonistów, fizyków czy biologów, którzy wątpią, czy metodyka nauczania ma własny przedmiot badań, własny, oryginalny dorobek, własne metody badań. Wielu uczonych, historyków czy geografów, chemików czy polonistów uważa, że metodyk podąża taką oto drogą: poznaje swoją dziedzinę wiedzy, niekiedy nawet w stopniu bardzo dobrym, i w tym dużym materiale dokonuje selekcji, wybiera mianowicie to, co niezbędne, najważniejsze, szczególnie dla jego uczniów przydatne i dostępne. W rezultacie więc występuje u niego samodzielna praca umysłowa tylko nad wyborem, „przykrawaniem” wiedzy do umysłów uczniowskich, lecz samo wybieranie i niejako „pomniejszanie” trudno w istocie uznać za pracę naukową.

Z drugiej strony dydaktycy także żywią do metodyków żale, mimo że zgodnie stwierdzają, iż metodyki nauczania należą do wielkiej rodziny nauk pedagogicznych. Zastrzeżenia ich w stosunku do metodyk nauczania wyrastają albo ze zbyt silnych związków tych ostatnich z poszczególnymi przedmiotami nauczania, albo z niezadowolenia ze zbyt małej ilości udokumentowanych badań nad różnymi problemami szczegółowymi i małego zrozumienia dla ich funkcji przy wszelkiego rodzaju uogólnieniach, tak charakterystycznych dla dydaktyki ogólnej.

Zupełnie inny stosunek do metodyk nauczania przejawiają nauczyciele. Cenią oni opracowania metodyczne, gdyż dostrzegają ich praktyczną przydatność. Pomoc tych opracowań jest w istocie duża i niezbędna,

ale wpływ na pogłębienie teorii nieraz za mały. Nauczyciele praktycy wymagania swoje kształtują zbyt jednostronnie, popadając w przesadny praktycyzm; pomijają oni z lekkim sercem zamieszczane w tych opracowaniach rozważania i uzasadnienia teoretyczne, pomijają też sprawozdania z badań.

Stosunek nauczycieli praktyków nie jest zresztą do metodyk nauczania jednakowy; najlepiej przedstawia się u nauczycieli szkół podstawowych, znacznie gorzej u nauczycieli szkół średnich, mających skromne przygotowanie pedagogiczne i nieraz powierzchowne pojęcie o istocie procesu nauczania; ich ogólny poziom kultury pedagogicznej nie pobudza do nowych poszukiwań, wysiłków, prób i zdobyczy.

Na opinie o metodykach nauczania zarówno w kręgu teoretyków, jak też praktyków wywierają wpływ rozmaite punkty widzenia i różnorodne potrzeby, ale także stan samych metodyk i ich braki.

A braki te mają różne źródła. Jednym z nich jest z pewnością przesadnie ścisły związek tylko z dziedziną specjalistyczną. Jeżeli biolog dostrzega w metodyce wyłącznie problemy biologiczne, to oczywiście schodzi na pozycje biologa drugiej kategorii, w najlepszym razie na pozycje biologa popularyzatora; podobnie chemik czy historyk i wszyscy inni. Innym brakiem metodyk nauczania jest słaby związek niektórych spośród nich z codzienną praktyką. Występuje to szczególnie ostro w tych wypadkach, gdy wskazówki dla szkoły średniej pisze pracownik wyższej uczelni, a dla szkoły podstawowej nauczyciel szkoły średniej, którzy znają szkołę, dla której przygotowują metodyki, jedynie ze słyszenia, a mają tylko tyle w tym zakresie doświadczeń, że sami niegdyś byli uczniami tego typu szkoły.

Do braków opracowań metodycznych zaliczyć też trzeba pomijanie dokumentacji; jest to brak tym przykrejszy, że większość autorów metodyk opiera się na realnych próbach i ma bardzo bogate doświadczenie, ale zarówno ze względu „na zamówienie społeczne”, na niechęć czytelników do poznawania drogi badań, jak też ze względu na nastawienie wydawnictw, idących po linii zapotrzebowań, pomija te części swych opracowań, ograniczając się do przedstawiania sposobów pracy i wniosków z nich wpływających.

Ważnym źródłem braków występujących w podręcznikach metodyki jest złe zrozumienie samego nauczania. Autorzy nie zawsze wyciągają wnioski z faktu, iż część składową wielu współczesnych sformułowań definicji tego pojęcia stanowi stwierdzenie, że „nauczanie jest kierowaniem procesem przyswajania sobie przez uczniów wiadomości, umiejętności i nawyków”, że „nauczanie jest kierowaniem procesami uczenia się”. To wysunięcie na miejsce naczelné procesów uczenia się uczniów, ich własnej aktywności, zaangażowania ich uwagi, pamięci, woli, uczucia,

a przede wszystkim myślenia, ma doniosłe, bardzo istotne znaczenie dla dydaktyki ogólnej i dla metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów.

To wysunięcie na czoło „kierowania procesami uczenia się”, nakłada bowiem na nauczyciela nieporównanie trudniejsze obowiązki, wymaga od niego złożonego przygotowania, umiejętnej organizacji pracy, głębokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Pobudzanie procesów uczenia się i kierowanie nimi wymaga szerokiego przygotowania, a przede wszystkim znajomości psychologii i psychiki indywidualnej uczniów, ich sposobów reagowania i wykonywania pracy umysłowej oraz znajomości podstaw organizacji pracy i umiejętności ich stosowania, a także wprowadzania innych w tę dziedzinę.

To wysunięcie na czoło „kierowania procesami uczenia się” nakłada na każdego autora metodyki zadania jeszcze poważniejsze.

Nauczanie pojęte jako kierowanie procesami uczenia się jest działaniem złożonym, zarówno dla ucznia, jak też dla nauczyciela, któremu nie pozwala zamknąć się w kręgu swej specjalności, od którego domaga się działalności integrującej, celowej, przemyślanej, rozumnej, subtelnej.

## 2. ISTOTA DYDAKTYKI SZCZEGÓŁOWEJ

Nauczaniem poszczególnych przedmiotów zajmują się metodyki, nauczaniem wszystkich przedmiotów zajmuje się dydaktyka. Dydaktyka u wielu autorów ma określenie dodatkowe „ogólna”. Określenie to nasywa myśl o istnieniu dydaktyk szczegółowych. I rzeczywiście, szczególnie w ostatnich latach coraz częściej zamiast „metodyka nauczania” bywa używana nazwa „dydaktyka szczegółowa”; a więc nie „metodyka nauczania fizyki” czy „metodyka nauczania języka polskiego”, ale „dydaktyka fizyki” czy „dydaktyka języka polskiego”. Wpływa na to bujny rozrost metodologii badań, często używane „metoda”, „metodyka” w różnych znaczeniach metodologicznych, i związana z tym dążność do unikania wieloznacznego terminu. A więc w pełni usprawiedliwione jest zamienne używanie nazwy „metodyka nauczania języka polskiego” lub „dydaktyka języka polskiego”. Dydaktyka ogólna bywa określana następująco:

Dydaktyka [...] jest częścią pedagogiki, omawiającą teorię kształcenia i nauczania. Bada ona następujące problemy: zadania i treści kształcenia w szkole, proces przyswajania przez uczniów wiadomości, umiejętności i nawyków, zasady, metody i organizacyjne formy nauczania. Dydaktyka radziecka uważa za swoje zadanie poznanie ogólnych prawidłowości efektywnego nauczania, odpowiadającego celom komunistycznego wychowania dorastających pokoleń<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> M. Daniłow, B. Jesipow, *Dydaktyka*. Warszawa 1962, s. 9.

A jedno z najnowszych ujęć ma takie brzmienie:

W nowoczesnym ujęciu dydaktyka staje się nauką o treściach i procesach wszelkiego nauczania i uczenia się, przy czym zarówno dawniejsze traktowanie dydaktyki jako nauki o samych metodach nauczania, jak i nowsze tendencje uważania jej za naukę o treściach kształcenia (E. Weniger, W. Klafki) czy o kategoriach kształcenia (J. Derbolaw) nie wydają się wystarczające choćby dlatego, że nie można badać procesu dydaktycznego bez respektowania jego treści, jak nie można również weryfikować walorów treści kształcenia bez definitywnego włączenia jej do określonych procesów dydaktycznych. Niemniej jednak rozszerzenie pola poszukiwań dydaktycznych na sprawy treści kształcenia ogólnego i zawodowego, ich doboru, struktury i hierarchii jest dla dydaktyki sprawą olbrzymiej wagi<sup>2</sup>.

Każda dydaktyka szczegółowa pozostaje w ścisłym związku z dydaktyką ogólną. Można ją uznać za „uszczegółowioną dydaktykę”, można ją traktować jako teorię nauczania i kształcenia umysłowego, zajmującą się istotą i przebiegiem procesu nauczania oraz celami, treściami, formami organizacyjnymi, zasadami i metodami nauczania w odniesieniu do nauczania określonego konkretnego przedmiotu. Ale to nie wyczerpuje sprawy, gdyż dydaktyki szczegółowe mają pewne cechy swoiste, wynikające z niepowtarzalnych odrębnych właściwości nauczania każdej dziedziny wiedzy: np. zasada niedopuszczania do błędu jest szczególną zasadą przy nauczaniu ortografii a także języków obcych.

Te odrębności dostrzegają pedagodzy i uznają, że „metodyki badają specyficzne właściwości nauczania poszczególnych przedmiotów”<sup>3</sup> oraz że „zasady nauczania poszczególnych przedmiotów stanowią przedmiot odrębnych metodyk”<sup>4</sup>.

Najbardziej szczegółowe określenie zaś przyjmuje:

„Metodyka szczegółowa staje się modyfikacją ogólnych zasad dydaktycznych w zależności od szczegółowych treści różnych gałęzi wiedzy, które są przedmiotem nauczania. Metodyka zwykle opracowuje swe zagadnienia z trzech odmiennych stanowisk, a mianowicie:

1. Ze stanowiska pewnej nauki szczegółowej: jej charakter poznawczy i naukowy, jej treść i metoda badań stwarzają odmienne potrzeby dydaktyczne i wpływają na to, jak należy jej uczyć. Dobór materiału naukowego, sposób uzasadniania tez pewnej nauki, układ treści, środki dydaktyczne i pomoce naukowe, służące do udostępnienia wiedzy w jej obrębie zależą w wysokim stopniu od samej nauki szczegółowej, której metodykę się rozwija.

2. Ze stanowiska umysłowej indywidualności ucznia: wchodzi tu w rachubę jego uzdolnienia umysłowe do różnych przedmiotów nauki, jego poziom rozwoju psychicznego, zainteresowania, zdolność samodzielnego opracowywania pewnego materiału naukowego, środowisko, w którym żyje, i inne podobne czynniki, które wymagają odmiennego modyfikowania ogólnych zasad dydaktycznych przy stosowaniu ich do różnych treści.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967, s. 9.

<sup>3</sup> I. Ogorodnikow i P. Szimbirio w, *Pedagogika*. Warszawa 1963, s. 23.

<sup>4</sup> Tamże, s. 83.



3. Ze stanowiska całości poglądu na sprawy dydaktyczne: przyjęcie ogólnego celu nauczania, kierunku, charakteru i sposobów kształcenia musi też wpłynąć na opracowania metodyki szczegółowej. Jeżeli ustalimy, jaki ma być typ wykształcenia, do którego się dąży, to każdy ze szczegółowych przedmiotów nauczania w sposób sobie właściwy bierze udział we współpracy nad osiągnięciem tego typu. Tak więc zasadniczy charakter celu kształcenia wpływa na kształtowanie się treści metodyk poszczególnych przedmiotów nauczania”<sup>5</sup>.

Niezależnie od określeń spotykanych w dydaktykach ogólnych na przedmiot dydaktyk szczegółowych rzucają odpowiednie światło opracowania metodyczne, materiał zgromadzony w podręcznikach metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów.

W większości pełnych opracowań metodyk nauczania różnych przedmiotów najczęściej miejsca zajmuje analiza materiału nauczania. Autorzy poszczególnych metodyk ukazują wiadomości, które uczniowie mają poznać, które mają stanowić część ich wykształcenia. Podają oni różnorodne wyjaśnienia, przeprowadzają podziały, zwracają uwagę na sprawy istotne, wiadomości najważniejsze, wskazują pewne powiązania, ustalają wartości kształcące materiału nauczania. Wyznaczają przy tym kierunek interpretacji, pomagają dokonać wyboru najtrafniejszego. Radzą, czy pominąć sprawę Sielawy przy *Latarniku*, czy przy *Echach leśnych* i *Urodzie życia* poruszać sprawę protestu rodziny Ostrowskich, czy *Szyzyfowe prace* ująć jako powieść o dojrzewaniu itd. A czasem zajmują się zupełnie drobnymi sprawami, bo na przykład przy omawianiu postaci Władysława Jagiełły doradzają, by zwrócić uwagę uczniów, że ten władca nie brał nigdy do ust napojów alkoholowych nawet w postaci wina, że najchętniej pił czystą wodę, podobnie zresztą jak większość członków jego rodziny. Ale pozostawiają już do decyzji nauczyciela, czy ma dodać wyjaśnienie, że źródłem tej abstynencji u książąt litewskich była obawa przed trucizną, która nierzadko zagrażała ich życiu. Radzą natomiast, aby pominąć wzmiankę o jednym z braci Jagiełły, który się często upijał, a bywał groźny dla otoczenia w zamroczeniu alkoholowym i aby nie omawiać szeroko wad innych Jagiellonów, szczególnie hulaszczego trybu życia Jana Olbrachta, zdolnego, odważnego króla, dla którego los okazał się szczególnie niełaskawym.

Analiza materiału nauczania jest niewątpliwie przydatna, a więc i potrzebna w dydaktykach szczegółowych, ujmuje ona bowiem materiał nauczania ze specjalnego, a to dydaktycznego punktu widzenia.

Dydaktyki szczegółowe poświęcają także dużo miejsca organizacji pracy nauczyciela. Wskazują one jaką zachować kolejność przy zapoznawaniu z nowymi wiadomościami, jak często stosować powtórzenia i inne sposoby utrwalania wiadomości. Zajmują się budową lekcji, wyznaczają kolejność omawianych spraw, zwracają uwagę na sposoby

<sup>5</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959, s. 30 i 31

dostosowania trudności do możliwości uczniów. Doradzają, jaki materiał opracować na lekcjach, a jaki pozostawić na pracę domową, pomagają ustalić, jaki wymiar czasu przeznaczyć na poszczególne partie materiału, wspierają nauczyciela przy podejmowaniu decyzji.

Właściwie przy każdym większym utworze literackim nauczyciel staje przed podobnymi trudnościami i szuka pomocy w ich rozwiązywaniu: którą osobę wybrać do scharakteryzowania spośród kilku czy kilkunastu wyraziście nakreślonych, który obraz przyrody omówić, na jakim problemie natury ogólnej się skupić, któremu poświęcić więcej czasu, w ilu godzinach zamknąć całość rozważań nad omawianym dziełem.

Zagadnienia organizacji pracy wymagają też nierzadko rozwiązań znacznie trudniejszych, bardziej złożonych spraw, bo na przykład ustalenie całej drogi ucznia do nabycia umiejętności używania formy recenzji czy reportażu: chodzi tu o wybór tematu ćwiczenia redakcyjnego, ustalenie ilości prac ćwiczących w posługiwaniu się tymi formami wypowiedzi i wreszcie przyjęcie terminu wypracowania — sprawdzianu, który okaże stopień opanowania formy recenzji czy reportażu przez zespół uczniów danej klasy.

Autorzy metodyk nauczania przedstawiają niekiedy bardzo szczegółowo organizację pracy nauczyciela, omawiają poszczególne lekcje i ich budowę, pomoce naukowe nadające się do użycia oraz związki z innymi lekcjami. Nieraz też wiążą pojedyncze lekcje w zwarte cykle, zamykające w sobie wszystkie ogniwa procesu nauczania. Jest to oczywiście przesadna drobiazgowość, o ile nie służy tylko dla ilustracji pewnych wskazań ogólnych, jeżeli nie stanowi przykładu, ułatwiającego podjęcie indywidualnych koncepcji.

Na ogół można przyjąć, że bezwzględna większość dydaktyk szczegółowych spełnia dwa zadania: 1) analizuje materiał nauczania z dydaktycznego punktu widzenia i 2) przedstawia sposoby organizacji pracy nauczyciela. I w praktyce, metodyki uwzględniające te dwa zadania, są przydatne.

Sumienny nauczyciel wykonuje zazwyczaj te dwa zadania dość dobrze, ale też praktyka nierzadko zwraca mu uwagę, że one nie wystarczają. Bo oto, gdy z opowiadania Orkana o wypadku w górach, które uczniowie przeanalizowali, nauczyciel spodziewa się usłyszeć od młodocianych czytelników, że zachęciło ich ono do wstąpienia w przyszłości, gdy dorosną, do Górskiego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego, to w rzeczywistości uzyskuje wypowiedź, że chętnie poszliby na wycieczkę górską, ale ostrożnie, tak, aby nie połamać nóg. A więc nie wystarczyła ani dydaktyczna analiza materiału przy przygotowaniu się do lekcji, ani właściwy tok lekcji, zaważył czynnik związany z recepcją materiału przez uczniów. A nieraz, gdy nauczyciel oczekuje od uczniów zachwytów nad

szczególnie mu bliskim utworem, to chociaż dobrze zaplanował pracę i dobrze ją przeprowadził, usłyszy od młodocianych czytelników, że zaliczają ten utwór do najmniej interesujących spośród wszystkich, które poznali. A więc znów dali o sobie znać uczniowie, którzy nie zostali w przygotowaniu do lekcji w pełni uwzględnieni.

Bo też dwa wymienione zadania, które w większości spełniają wszystkie dydaktyki, nie mogą wystarczyć; brak im jeszcze jednego: uwzględnienia ucznia, który stanowi przedmiot wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, ale zarazem jest i sam czynnym podmiotem. Dydaktyki szczegółowe muszą dużo miejsca poświęcić **procesowi uczenia się uczniów i ich stosunkowi do poznawanych wiadomości**. A więc to nie może wystarczyć, gdy dydaktyka języka polskiego zatrzyma się na analizie utworu literackiego i omówi jego składniki, stanowiące treść i formę, czy jego warstwy; ani też, gdy ta dydaktyka zwróci uwagę na formy omawiania utworów literackich, wyróżniając wśród nich odtwórcze, zagadnieniowe i syntetyzujące, albo gdy zajmie się ona organizacją pracy nauczyciela.

Przy takiej analizie brak ucznia, jego doznań i przeżyć pod wpływem utworu; brak stosunku ucznia do utworu, sposobu rozumienia jego treści, sposobu wyobrażania sobie zawartych w nim obrazów, głębi odczuwanych uczuć, a wreszcie jakości konkretyzacji i podatności na wskazania oraz postulaty. A tego ucznia właśnie nie można w dydaktyce pominąć, i trzeba w jej rozważaniach uwzględnić proces poznawania utworu literackiego i studiowania pracy popularnonaukowej, proces kształtowania wypowiedzi ustnych i pisemnych, proces rozwiązywania trudności gramatycznych, proces dokonywania obserwacji, czyli różnorodne procesy uczenia się uczniów.

Ale poznawanie sposobów reagowania uczniów, zdobywania przez nich umiejętności, wiadomości, sprawności i nawyków, poznawanie procesów ich uczenia się nie jest łatwe; trzeba je oprzeć o studia psychologiczne i trzeba je stale pogłębiać poprzez codzienną obserwację, poprzez stwarzanie sytuacji, umożliwiających uczniom przejawianie ich sposobów reakcji, ich odczuwania. W wielu momentach pracy z uczniami, na wielu lekcjach trzeba uczniom umożliwić swobodne wypowiedzi na tematy ich interesujące, zgłaszanie wszelkiego rodzaju wątpliwości i niejasności, trzeba dopuszczać wyrażanie zupełnie osobistych sądów, osobistych uzasadnień, podążanie swoistymi drogami wysiłków. Trzeba też nieraz zapypywać uczniów o ich sposoby podchodzenia do trudności, o kolejność podejmowanych prac, o próby własnej oceny tych starań i usiłowań.

W żadnym wypadku nie można zagubić w dydaktyce szczegółowej **samego ucznia, jego sposobu reagowania, przejmowania i zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków, jego stosunku do poznawanych treści i jego procesu uczenia się**.

Dydaktyka szczegółowa czyli metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów zajmuje się w świetle powyższych rozważań:

1) wiadomościami, umiejętnościami i nawykami, osiągnięciami, do których uczniowie mają dochodzić; przeprowadza więc dydaktyczną analizę materiału nauczania;

2) stosunkiem uczniów do poznawanych treści, drogami wiodącymi do opanowania wiadomości; określa więc procesy uczenia się uczniów;

3) organizacją pracy nauczyciela, stosowanymi przez niego metodami i zasadami i jak najściślej z nią związaną organizacją pracy ucznia; ustala więc niezbędne warunki sprawności i skuteczności tej organizacji.

Dydaktyka więc szczegółowa zawiera elementy składowe ściśle ze sobą powiązane, wzajemnie się przenikające i uzupełniające: określoną dziedzinę wiedzy specjalistycznej, wiedzę psychologiczną w dostosowaniu do rzeczywistych uczniów, oraz wiedzę prakseologiczną, naukę o sprawnym działaniu, w ścisłym dostosowaniu do zadań dydaktycznych. Toteż dydaktyka języka polskiego, jak zresztą każdego innego przedmiotu nauczania, jest nauką o charakterze syntetycznym, wyrastającą na pograniczu nauk, na ich styku.

Ten charakter i te zadania dydaktyki szczegółowej może doskonale uwidocznić przegląd programu metodyki nauczania danego przedmiotu albo przegląd tytułów rozdziałów nowoczesnej metodyki nauczania.

Oto w dydaktyce języka polskiego wydanej pod tytułem *Praca polonisty w klasach V—VIII* znajdujemy taki plan rozważań:

#### I. Przygotowanie polonisty do pracy

1. Cele i program nauczania języka polskiego; źródła materiału
2. Osobowość nauczyciela polonisty
3. Warsztat pracy nauczyciela polonisty
4. Planowanie pracy dydaktycznej (rozkład materiału nauczania)
5. Przygotowanie się nauczyciela do lekcji.

#### II. Praca nad lekturą

1. Literatura piękna
  - a) Podstawy omawiania utworów
  - b) Sposoby omawiania utworów
  - c) Zasady poznawania i omawiania utworów
2. Książki popularnonaukowe
  - a) Stanowisko programu; sposoby korzystania
  - b) Przykłady
  - c) Z zagadnień organizacji pracy
3. Sylwetki pisarzy
  - a) Konieczność podsumowania wiadomości o autorach
  - b) Przykłady

#### III. Kształcenie wypowiedzi uczniów

1. Związki mówienia z pisaniem
2. Formy ćwiczeń w mówieniu i pisaniu



3. Analiza poszczególnych form wypowiedzi
4. Dobór tematów ćwiczeń
5. Analiza procesu pisania
6. Zasady organizacji pracy nad ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu

#### IV. Nauczanie gramatyki i ortografii

Nauka o języku

1. Rodzaje lekcji nauki o języku
  - a) Lekcje przeznaczone na zapoznanie z nowym materiałem
  - b) Lekcje ćwiczeniowe
  - c) Lekcje przeznaczone na badanie wyników nauczania
2. Swoiste zasady nauki o języku

Ortografia i ćwiczenia poprawcze

1. Realizacja materiału programowego
  - a) Ogólne zasady nauczania ortografii
  - b) Rodzaje ćwiczeń ortograficznych i sposoby ich stosowania w praktyce szkolnej
  - c) Pomoce przy nauczaniu ortografii
  - d) Lekcje nauczania ortografii
  - e) Związek ortografii z innymi działami języka ojczystego, a także z innymi przedmiotami
2. Ćwiczenia poprawcze  
(poprawa wypracowań, ocena i recenzja, budowa lekcji, przeznaczonej na ćwiczenie poprawcze)

#### V. Utrwalanie wiadomości

1. Znaczenie powtarzania dla utrwalania wiadomości
2. Rodzaje powtarzania
3. Wskazania dotyczące powtarzania wiadomości

#### VI. Praca domowa uczniów

1. Rodzaje prac domowych
2. Zadawanie prac domowych
3. Kontrola pracy domowej

#### VII. Badanie wyników nauczania

1. Rodzaje badania wyników nauczania
  - a) Ustne badanie wyników nauczania
  - b) Pisemne badanie wyników nauczania
2. Kryteria oceny
3. Zasady badania wyników nauczania

#### VIII. Przygotowanie uczniów do samokształcenia

1. Realizacja działu „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia”
  - a) Podawanie wiadomości i zaznajamianie z tekstami
  - b) Poznanie autopsyjne
  - c) Wyrabianie dobrych sposobów uczenia się i zaradności w bibliotece
2. Narady poświęcone analizie wyników nauczania
3. Rola zajęć pozalekcyjnych
4. Charakterystyczne cechy pracy szkolnej nad przygotowaniem do samokształcenia<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> J. Kulpa, *Praca polonisty w klasach V—VIII*. Cz. I—II. Kielce 1969—1970.

Nawet pobieżna analiza przytoczonego spisu rozdziałów zwraca uwagę na to, że zamknięcie rozważań metodycznych w obrębie wiedzy specjalistycznej jest niemożliwe, byłoby po prostu nieporozumieniem. To prawda, że wiadomości z danej dziedziny wiedzy przewijają się przez wszystkie rozdziały, występują we wszystkich tematach, ale niejednokrotnie wysuwają się ponad nie właśnie rozważania z zakresu procesów uczenia się i organizacji pracy i one w całości dydaktyki szczegółowej przeważają.

W rzeczywistości można by przyjąć z przytoczonego planu tylko rozdział II *Praca nad lekturą* jako w pewnym stopniu odpowiednik nauki o literaturze oraz rozdział IV *Nauczanie gramatyki i ortografii* jako odpowiednik nauki o języku i ortografii, ale i w ich treści występują elementy wybiegające poza zakres tych nauk takie, jak podstawy i zasady poznawania i omawiania utworów literackich oraz rodzaje lekcji nauki o języku czy zasady nauczania ortografii. Pozostałe rozdziały zarówno w swoich nazwach, jak też w treści dotyczą spraw psychologicznych lub prakseologicznych, dydaktycznych, bo one na równi z tematami specjalistycznymi składają się na dydaktykę szczegółową.

### 3. METODY BADAŃ

Znamienną wyróżniającą cechą poszczególnych nauk stanowią stosowane w nich metody badań. Otóż metody badań wszystkich dydaktyk szczegółowych są jednakowe, te same, zarówno w dydaktyce przedmiotów humanistycznych, jak też matematyczno-przyrodniczych czy technicznych. Metody te różnią się zasadniczo od metod stosowanych w wielu naukach specjalistycznych, z którymi dane nauki są związane, tamte dziedziny wiedzy i metody w nich stosowane rzadko tylko dają znać o sobie i wyciskają pewne piętno na metodach dydaktyki szczegółowej.

Do podstawowych metod badań dydaktyk szczegółowych należą: obserwacja, eksperyment, testy, ankieta, wywiad, analiza dokumentacji, analiza opracowań; nadto pomocne dla nich — obliczenia statystyczne.

**O b s e r w a c j a** to metoda poznawania rzeczywistości na podstawie bezpośredniego postrzegania. Polega ona na planowym, zamierzonym, podjętym w odpowiednim celu postrzeganiu zjawisk i procesów zachodzących w otaczającej rzeczywistości. Obserwacja powinna odpowiadać różnym warunkom, a w szczególności powinna być obiektywna, wierna, wyczerpująca i wnikliwa.

Najbardziej typowa obserwacja w dziedzinie dydaktyk szczegółowych obejmuje lekcje. Obserwacje lekcji zamykamy w protokole. Uwzględniamy w nim: wypowiedzi nauczycieli i wypowiedzi uczniów, czynności nauczycieli i czynności uczniów. Notujemy przebieg lekcji i zastosowane na niej pomoce i wszystko, co w ogóle na lekcji się dzieje, chociażby różne czynności — pozornie — nie miały związku z przedmiotem badań. W isto-

cie odgrywają one jednak pewną rolę i wywierają pewien wpływ na wszystkie elementy lekcji, dlatego też pominąć ich nie można; można to zrobić dopiero w pewnym stopniu przy opracowywaniu materiałów. Przecież przy badaniach nad pracą domową uczniów nie można pominąć sposobu zadawania tej pracy, ani reakcji uczniów, ani wiadomości, do których uczniowie na lekcjach doszli i z których temat pracy domowej wyniknął, a trzeba by też uwzględnić proces wykonywania tej pracy przez uczniów i osiągnięte przez nich wyniki. Jest to tym ważniejsze, że nawet gdy dwóch nauczycieli „robi to samo, to jednak nie jest to samo”.

W badaniach z zakresu dydaktyk szczegółowych największą wartość mają obserwacje przeprowadzone w naturalnych warunkach. Jakakolwiek zmiana warunków może wpływać i w bezwzględnej większości wypadków wpływa na zmianę przebiegu procesu nauczania. Zmiana sali szkolnej, jej odmienne od tego, do którego uczniowie przywykli, urządzenie, uczestnictwo w lekcji grupy osób hospitujących, zainstalowanie nowych nieznanym uczniom urządzeń, dodanie do zwartego zespołu kilku uczniów z innej klasy — przekształcając warunki, przekształca także reakcje uczniów, nadaje jej pewne nowe cechy, zaznacza się w innym sposobie zachowania, w innym sposobie wypowiedzania się. Dlatego też obserwacje należy przeprowadzać w normalnych warunkach, odczuwanych przez uczniów jako w pełni naturalne.

Stosunkowo często w badaniach z zakresu dydaktyk szczegółowych znajduje zastosowanie obserwacja uczestnicząca. Wynika ona w znacznym stopniu z postulatu obserwacji naturalnej, gdyż przeprowadzający obserwację będąc członkiem badanego zespołu nie zmienia zupełnie istniejących i w pewnym stopniu utrwalonych warunków. Udział w zajęciach zespołu pozwala na wyczuwanie reakcji współdziałających i zarazem obserwowanych osób, a także pozwala na ich trafny osąd. Zawiera jednak także pewne niebezpieczeństwo, zagraża bowiem stronniczością i subiektywizmem, niełatwo bowiem każdemu zdobyć się na zajęcie stanowiska uczestnika i zarazem obserwatora, niełatwo spojrzeć z odmiennych pozycji, otrząsnąć się z nawyków i opinii wytworzonych w okresach poprzedzających badanie. Ale to niebezpieczeństwo można przewyciężyć, jeżeli je tylko sobie obserwator uświadomi i będzie go unikał. Bo mimo pewnych trudności obserwacja uczestnicząca może ustrzec przed poważniejszymi błędami, które grożą obserwatorowi przybyłemu z zewnątrz, przed którym piętrzą się rozmaite utrudnienia w poszukiwaniu prawdy. A nie można przy tym zapominać, że obserwacji nie wyczerpuje opisywanie faktów, lecz że jej zawsze muszą towarzyszyć sądy logiczne, opracowanie myślowe.

Nie zawsze jednak obserwacja ogranicza się do zjawisk i procesów zachodzących w otaczającej rzeczywistości, niezależnie od obserwującego,

od nakreślonych sobie przez niego zadań. Nieraz badacz przeprowadzający obserwację stwarza warunki najbardziej dla niego przydatne, umożliwiające mu skupienie się na ściśle określonym odcinku, ogniwie procesu, które zmienia przez wprowadzenie do niego jakiegoś nowego czynnika, powodując przekształcenie przebiegu procesu. Wprowadzenie tego rodzaju zmian określamy mianem *e k s p e r y m e n t u*.

Rzeczywiście charakterystyczną cechą eksperymentu — pisze L. W. Zankow — jest planowa zmiana warunków obserwowanego zjawiska i jego związku z innymi zjawiskami w celu wyjaśnienia jego istoty, pochodzenia i sposobów świadomego kierowania danym procesem. Zastosowanie eksperymentu w badaniu naukowym daje możliwość ustalenia związków określonych stron procesu i wykrycia przyczyn warunkujących konieczność występowania danego zjawiska<sup>7</sup>.

Eksperyment wymaga pewnych stałych niezmiennych czynności. Zaliczamy do nich: a) opracowanie i wyraźne określenie czynnika eksperymentalnego (zmiennej niezależnej) i wyznaczenie przypuszczalnego kierunku zmian, które on spowoduje, a więc wytyczenie hipotezy roboczej; b) obserwowanie, zapisywanie i dokładne zestawianie przy pomocy odpowiednich pomiarów (z zastosowaniem dobrze dobranych narzędzi) zmiennych zależnych, zachodzących pod wpływem czynnika eksperymentalnego; c) eksperymentalne sprawdzenie hipotezy roboczej, czyli przeprowadzenie weryfikacji przez planową zmianę warunków obserwowanego zjawiska i jego związku z innymi zjawiskami w celu wyjaśnienia jego istoty, pochodzenia i sposobów świadomego kierowania danym procesem, dla wykrycia przyczyn warunkujących konieczność występowania danego zjawiska.

Eksperyment stosowany w badaniach metodycznych jest przeważnie eksperymentem naturalnym, a tylko wyjątkowo laboratoryjnym, dostosowanym do realnych możliwości, zgodnym z podstawowymi zasadami dydaktycznymi, przebiega więc w warunkach naturalnych dla danego procesu. Eksperymenty tego rodzaju przedstawiają najbardziej rozpowszechnione w ostatnich latach prace J. Barteckiego *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie* (Warszawa 1958) i Cz. Kupisiewicza *O efektywności nauczania problemowego* (Warszawa 1965).

Eksperyment dydaktyczny jest bardzo bliski nauczycielowi, łączy się bowiem z jego codzienną pracą, ujmowaną w sposób twórczy. Nauczyciel stosuje w swej pracy wciąż nowe ujęcia, wplata w proces nauczania wciąż nowe elementy, dostosowane do zmieniających się warunków szkolnych. Wprowadza je zaś w tym przekonaniu, że okażą się skuteczniejszymi od stosowanych w innych warunkach i w innym czasie. Droga wiodąca do zastosowania tych nowych pomysłów przypomina pracę nad ekspery-

<sup>7</sup> L. W. Zankow, *O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych*. Warszawa 1967, s. 80.



mentem; zaczyna ją ustalenie problemu, stworzenie koncepcji, za tymi podąża obmyślenie środków zastosowania, a te prowadzą z kolei do samej realizacji. W tych nowatorskich codziennych poczynaniach brak jednak przeważnie pełnej podbudowy teoretycznej i brak dokumentacji oraz pomiaru osiągnięć.

Niezbędnym składnikiem metody eksperymentalnej jest obiektywny pomiar. Zapewnia go przede wszystkim stosowanie testów. Testy są to specjalne próby, sposoby i środki, jednakowe dla wszystkich badanych, wprowadzone w określonych celach, w ściśle kontrolowanych warunkach, umożliwiające obiektywny i dokładny pomiar badanej cechy, procesu psychicznego lub jego zewnętrznych przejawów, przy czym porównania dokonuje się w odniesieniu do określonych norm.

Testy dydaktyczne (egzaminacyjne, wiadomości, szkolne) są to zespoły zadań (prób), pozwalające na przeprowadzanie pomiarów stopnia opanowania określonych wiadomości przez osoby badane. Przydatny test musi odpowiadać określonym warunkom (np. dokładności, wyraźnego przeznaczenia, odpowiedniej skali ocen), musi też posiadać właściwą informację czyli instrukcję, określającą sposób stosowania.

Najczęściej wyróżnia się dwa rodzaje testów:

1) Testy odpoznanania wiadomości wcześniej przyswojonych (prawdy i fałszu, wyboru z wielu odpowiedzi jednej właściwej, porównania, identyfikacji, układania rozrzuconego materiału według określonego porządku),

2) Testy wymagające przypomnienia i odtworzenia poznanych wiadomości (proste, związane z odpowiedzią na postawione pytanie, wypełnianie luk w tekście).

Opracowanie testów dydaktycznych nie należy do łatwych, wymaga pomysłowości, doskonałego uświadomienia sobie wymagań i trafnych sformułowań. Dobrym wprowadzeniem do układania i stosowania testów dydaktycznych jest poznanie podstawowych prac z tego zakresu; do najbardziej dostępnych należą M. Grzywak-Kaczyńskiej *Testy w szkole* (Warszawa 1960), J. Pietera *Nowe sposoby egzaminowania* (Warszawa 1947) i *Egzamin obiektywny* (Warszawa 1969), a także J. Konopnickiego i M. Ziemby *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie* (Wrocław 1968).

W badaniach dydaktycznych szczególna rola przypada badaniu dokumentów. Pojęcie dokumentów można ująć bardzo szeroko.

Dokumentem jest każda rzecz mogąca stanowić źródło informacji, na podstawie której można wydawać uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach i procesach<sup>8</sup>.

Wśród dokumentów z zakresu dydaktyk szczegółowych znajdujemy przede wszystkim wytwory uczniowskie: prace pisemne, rysunki, wyroby techniczne, wypowiedzi ustne (jeżeli udało się je utrwalić), inscenizacje

<sup>8</sup> W. Z a c z y ń s k i, *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1968, s. 167.

itp. Ale obok nich do dokumentacji należą też: przygotowania nauczycieli do lekcji, konspekty, notatki, rozkłady materiału, różne plany pracy, sprawozdania, charakterystyki uczniów, fotografie itp. Zaliczamy też tutaj wydawnictwa urzędowe: okólniki, zarządzenia, programy, instrukcje itp.

Analiza dokumentacji może mieć dużą wartość naukową. Za dowód mogą posłużyć znakomite prace S. Szumana o sztuce dziecka, oparte na rysunkach dzieci. Bardzo interesujących danych dostarczają do różnorodnych dobrze umotywowanych wniosków pisemne prace uczniowskie, szczególnie na tzw. „wolne tematy”, ale też wszystkie inne wymagające i dopuszczające samodzielne ujęcie. Nie pozbawione są jednak także wartości dla badań prace o ściśle określonych treściach, bo nawet streszczenie tekstu pozwala się zorientować, w jakim stopniu badani potrafią wybrać sprawy istotne i oddzielić je od drugorzędnych, w jakim stopniu potrafią je wszystkie uwzględnić, nie pomijając, nie gubiąc żadnej z nich, w jakim stopniu opanowali sztukę zwięzłego i poprawnego wypowiedzania się.

Analiza dokumentów stanowi cenną naturalną drogę badawczą, zarówno wtedy, gdy wykorzystujemy materiały narastające w codziennej pracy szkolnej, jak też wtedy, gdy staramy się o ich wytwarzanie w związku z poszukiwaniem odpowiedzi na niepokojący nas problem.

Nieco inny charakter mają dwie kolejne metody badawcze: wywiad i ankieta, obydwie w zasadzie właściwe socjologii.

Wywiad polega na uzyskiwaniu informacji od wybranych osób przy pomocy pytań naprowadzających. Wartość wywiadu, oczywiście, nie jest jednakowa. Zależy ona od wielu czynników, ale przede wszystkim od rodzaju pytań i ich sformułowania, od podstawy ich doboru i ilości, od taktu pytającego oraz od atmosfery, w jakiej wywiad zostanie przeprowadzony. Poważny wpływ na rezultaty wywiadu wywiera także sam odpowiadający na pytania, gdyż jego zaufanie do przeprowadzającego wywiad, szczerść, znajomość sprawy, skrytość lub wylewność oraz łatwość formułowania myśli — nie pozostają bez śladu.

Wobec oddziaływania wielu czynników wywiady znacznie się różnią między sobą, między innymi także stopniem przygotowania. W jednych z nich bowiem pytania narastają w trakcie rozmowy i w trakcie rozmowy coraz wyraźniej rysuje się także cel wywiadu. Inne zaś opierają się na bardzo dokładnie przemyślanych i precyzyjnie określonych pytaniach, umożliwiających skupienie uwagi na śledzeniu wypowiedzi rozmówcy, toku jego rozumowania. Wywiady okazują się przydatne w badaniach z zakresu dydaktyk szczegółowych, gdyż dostarczają dodatkowych wyjaśnień, dotyczących przede wszystkim warunków wykonywania prac, sytuacji sprzyjających lub utrudniających ich przebieg, oraz sposobów uczenia się.

W badaniach dydaktycznych występują szczególnego rodzaju wywiady, wynikające z normalnego toku lekcji, a stanowią je rozmowy nauczyciela z uczniami oraz wypowiedzi uczniów na określone tematy; warunkiem ich użyteczności jest dobre zarejestrowanie np. na taśmie magnetofonowej.

Ankieta jest podobna do wywiadu bardzo starannie przygotowanego i dokładnie określonego. Posługuje się ona kwestionariuszem, zawierającym odpowiednio dobraną listę pytań. Oczywiście pytania te należy sformułować jasno i zrozumiale. Na pytania badani udzielają samodzielnie pisemnych odpowiedzi. Pytania występują w kwestionariuszach w dwóch postaciach: jako pytania otwarte i zamknięte. Pytania otwarte pozwalają na zupełnie swobodne ujęcie odpowiedzi („Jaka postać zainteresowała Cię najbardziej w powieści Marii Dąbrowskiej *Noce i dnie?*”). Na pytania zamknięte trzeba odpowiedzieć w jeden ze sposobów podanych w kwestionariuszu do wyboru („Czy wolisz czytać książki historyczne czy przyrodnicze?”).

W dydaktyce języka polskiego ankiety znajdują często zastosowanie w badaniach czytelnictwa uczniów. Opracowanie kwestionariusza wymaga pomysłowości, umiejętności formułowania pytań, ale także znajomości programów, ogólnego rozwoju zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży, poziomu badanych uczniów, a wreszcie pełnej świadomości celów, którym ankieta ma służyć. Wzory dobrze opracowanych kwestionariuszy czytelniczych można znaleźć między innymi w pracy A. Przecławskiej *Młody czytelnik i współczesność* (Warszawa 1966).

Niekiedy stosuje się także ankietowywiad czyli „żywą ankietę”. Jest to wartościowa odmiana, mająca eliminować braki jednej i drugiej metody, przede wszystkim pewną niedokładność wywiadu i poczucie osłabionej odpowiedzialności przy wypełnianiu kwestionariusza. Żywa ankieta polega na wypełnianiu kwestionariusza w obecności badanego na podstawie ustnych pytań i po opracowaniu dokonanych zapisów, przeważnie jeszcze zweryfikowaniu ich przez badanego przy powtórnym z nim spotkaniu. Skomplikowany proces posługiwania się „żywą ankietą” bardzo wyraźnie przedstawiony został w pracy S. Dobrowolskiego *Struktury umysłów nauczycieli*, (Warszawa 1959).

Stosowanie wszystkich wymienionych metod badań: obserwacji, eksperymentu, testów, wywiadu, ankiety, analizy dokumentów nabiera pewnych swoistych cech w dydaktykach szczegółowych i inaczej nieco przebiega przy różnych przedmiotach. Obserwacja ma nieco inny charakter przy badaniach w zakresie dydaktyki biologii aniżeli dydaktyki języka polskiego; analiza wytworów ucznia wykonanych na zajęciach technicznych różni się zasadniczo od analizy wypowiedzi pisemnych uczniów. Ale

też w ogóle stosowanie wszelkich metod badawczych w dydaktyce nasuwa pewne dodatkowe zastrzeżenia i wskazania. Oto niektóre z nich:

Przy badaniach naukowych z dydaktyk szczegółowych konieczne jest dokładne przedstawienie, w jaki sposób przebiegają procesy nauczania i uczenia się, troska o ukazanie najważniejszych składników tych procesów, o ukazanie działalności nauczyciela i reakcji uczniów, przejawów tych reakcji. Ma to duże znaczenie dla wartości badań, stanowi niejednokrotnie niezbędny materiał dowodowy. Teza, że zadawanie lektury poprzedzone pięcio- czy dziesięciominutową instrukcją dało w określonym procencie przypadków lepsze rezultaty niż tylko ogólne podanie uczniom tytułu utworu i terminu jego omawiania, z dodatkową radą, żeby pracę wykonali solidnie — nie ma żadnej wartości, jeżeli nie uwzględnia, w jaki sposób i jaka to instrukcja została uczniom przekazana. Podobnie nie ma też żadnego znaczenia stwierdzenie, że uczniowie, którzy otrzymali odpowiednie wskazówki, jak się uczyć wiersza na pamięć, zrobili to szybciej np. o 50% i lepiej np. o 15% niż ich koledzy, którzy takiej instrukcji nie otrzymali; uderza tutaj brak określenia poziomu porównywanych grup uczniów, ale jeszcze bardziej przytoczenia samych wskazówek i sposobu ich przekazania.

W badaniach z zakresu dydaktyk szczegółowych trzeba uwzględniać przede wszystkim takie dziedziny, przy których będzie można wykazać opłacalność, efektywność różnego rodzaju oddziaływań, które pozwolą na ustalenie, jakie sposoby, jakie drogi zapewniają uczniom najtrwalsze zapamiętanie wiadomości i jakie, co znacznie trudniej określić, wpływają na nich szczególnie kształtująco. Chodzi przy tym, oczywiście, nie o materiał przedstawiający najmniejsze wartości, ani nie o uczniów wybranych, szczególnie uzdolnionych, lecz o materiał wiadomościowy potrzebny każdemu, wręcz niezbędny przeciętnemu uczniowi. Badania stosowane w dydaktyce szczegółowej muszą być użyteczne, przydatne dla podnoszenia praktyki na wyższy poziom.

W badaniach z zakresu dydaktyk szczegółowych należy z pełną świadomością stosować różne metody. Na czoło należy wysuwać obserwację, eksperyment oraz analizę wytworów uczniowskich, ale nie można, gdy istnieją takie możliwości, rezygnować z użycia pozostałych metod badawczych. Jest to konieczne dla uzyskania pewnych, nie budzących wątpliwości danych, jest to potrzebne dla ustrzeżenia się przed jednostronnością i wyciąganiem błędnych wniosków.

Badania z zakresu dydaktyk szczegółowych zwracają uwagę na potrzebę poszukiwań i podejmowania prób stosowania nowych treści, środków i sposobów nauczania. Dostarczając dowodów skuteczności jednych oddziaływań, uzasadniają szkodliwość czy małą przydatność innych; i w jed-



nym i w drugim wypadku zwracają uwagę na konieczność postępu pedagogicznego i naukowe uzasadnienie nowatorskich poczynań.

Odkrycie obiektywnych praw nauczania i wychowania umożliwia — tak jak i w innych dziedzinach — trafne przewidywanie, a dzięki temu — osiągnięcie efektywnej przebudowy i udoskonalenia praktyki<sup>9</sup>.

#### 4. AUTORZY PRZYSZŁYCH DYDAKTYK

Przedmiot dydaktyk szczegółowych, metody badań w nich stosowane i ich charakter, wskazują na potrzebę właściwego autorstwa podręczników metodyki. Nie ulega wątpliwości, że dydaktyki szczegółowe powinni opracowywać ludzie mający dobre, jak najwyższe przygotowanie specjalistyczne ze swej dziedziny wiedzy oraz nie niższe przygotowanie pedagogiczne; wiedza pedagogiczna jest dla autora metodyki nauczania tak samo niezbędna jak wiedza specjalistyczna. Autorzy dydaktyk szczegółowych muszą być zaprawieni do prowadzenia badań naukowych. Tę zaprawę da im znajomość metod badania, ale powinny też dać próby przeprowadzane w uczelni, ich obserwacje, a także, co jest niezbędne — próby podejmowane w ciągu pracy zawodowej, na własną rękę. Autorzy metodyk nauczania powinni być praktykami, mającymi szeroką znajomość szkół, ale też wykonującymi aktualnie swój nauczycielski zawód; praca zawodowa daje najlepsze odczucie potrzeb danej dziedziny, pozwala też na zajmowanie postawy poszukującej rozwiązań najistotniejszych trudności.

Badania z dydaktyk szczegółowych starają się ustalić rzeczywisty stan nauczania, starają się ukazać najbardziej skuteczne metody. Ale nie mogą się one ograniczać tylko do rozpoznania, powinny bowiem wskazywać drogi rozwoju, prowadzić do podejmowania prób ulepszeń i poddawać te próby badaniom, przeciwstawiając je poczynaniom mniej skutecznym, noszącym znamiona rutyny i pleśni. Złożone prace, jakich wymaga napisanie nowoczesnych metodyk, trzeba podejmować zbiorowo. Przeprowadzenie wielu badań z różnych dziedzin, opracowanie rozlicznych problemów wymaga długotrwałych wysiłków i jeżeli nawet nie przekracza możliwości jednostki, to rozciągałoby się na tak długie lata, że mogłoby powodować dezaktualizację materiałów i okazać się dla praktyki mało przydatne.

Dydaktyki szczegółowe muszą być oparte na udokumentowanych badaniach, powinny sięgać do nowych form realizacyjnych, mogą i powinny ukazywać śmiało nowe koncepcje, powinny wysuwać na czoło wskazania przydatne dla praktyki, a zestawienia i liczby podawać w sposób dyskretny.

Nowoczesny nauczyciel musi być przygotowany do podejmowania ba-

<sup>9</sup> L. W. Zankow, jw., s. 18.

dań naukowych, przeprowadzanych we własnej szkole, mogących mu zapewnić obiektywną ocenę w nowatorski sposób organizowanych procesów dydaktyczno-wychowawczych i ich efektów.

W nowych dydaktykach szczegółowych trzeba się liczyć z nowym odbiorcą. Ich autorzy muszą podążać naprzód z żywymi, a nawet — jak to wynika z funkcji szkoły — żywych wyprzedzać. Dydaktyki mają wskazywać, jak szybciej, głębiej i skuteczniej kształcić. Dydaktycy mają wypracować dydaktykę socjalistyczną w służbie dni, które nadchodzą, w służbie zadań, które niesie dzień jutrzejszy.