

Nauczanie aktywizujące w dydaktyce literatury okresu międzywojennego

* MIECZYŚLAW ŁOJEK

WSP Zielona Góra

I

1. W POSZUKIWANIU NOWEGO MODELU NAUCZANIA LITERATURY

Po pierwszej wojnie światowej nastąpił intensywny rozwój myśli dydaktycznej w Polsce. Był on spowodowany trzema okolicznościami: odzyskaniem niepodległości, poważnymi osiągnięciami pedagogów i psychologów, zorientowanych w najnowszych osiągnięciach ówczesnej myśli pedagogicznej oraz dążnością do podniesienia stanu szkolnictwa polskiego wobec niskiego poziomu nauczania i jego sieci, zwłaszcza na terenie byłego zaboru rosyjskiego.

Szkoła w Polsce, świadomie hamowana polityką kulturalną państw zaborczych, stanęła po odzyskaniu niepodległości przed poważnym dylematem: jak zorganizować ustrój szkolnictwa, by nadrobić wiekowe niemal zaległości w dziedzinie oświaty młodzieży oraz wydzwignąć przynajmniej część starszego i dorastającego społeczeństwa z zacofania kulturalnego, a zwłaszcza z masowego analfabetyzmu, sięgającego na niektórych terenach do 60%.

Skuteczność pracy w szkole wiąże się nierozzerwalnie z poziomem naukowym i moralnym kadry nauczającej, z wyposażeniem szkoły w pomoce dydaktyczne, ale przede wszystkim z metodami nauczania. Polska myśl pedagogiczna w okresie zaborów nie miała możliwości pełnego rozwoju, dlatego ani w ramach dydaktyki ogólnej, ani w obrębie dydaktyk szczegółowych, za wyjątkiem geografii, nie wypracowała efektywnych metod nauczania. Bez wątplenia w najniekorzystniejszej sytuacji znalazła się dydaktyka języka i literatury polskiej z tej racji, że mogła oficjalnie rozwijać się tylko na terenie tzw. Galicji i to dopiero od chwili uzyskania autonomii w 1867 r. Znacznie gorzej od połowy wieku XIX przedstawiała się ta sprawa na terenie dwóch pozostałych zaborów. Dydaktycy literatury w zaborze rosyjskim mogli wyjść z koncepcjami dopiero po 1905 r., natomiast w zaborze pruskim aż do momentu odzyskania przez Polskę niepodległości nie było korzystnych warunków do rozwoju tej dyscypliny. I chociaż dydaktyka literatury już do roku 1918 mogła wykazać się pewnymi osiągnięciami, wypracowanymi z trudem niemal konspiracyjnym (zwłaszcza poza Galicją), to jednak nie mogła zaspokoić wymogów rozwijającej się szkoły polskiej. Wobec powyższego nie dziwi nas fakt, że po

nawiązaniu kontaktów naukowych z państwami Europy zachodniej już to przez studia licznej młodzieży, a następnie przez wyjazdy uczonych i przekłady dzieł, czerpaliśmy z krajów o wysoko rozwiniętym szkolnictwie najświeższe zdobycze dydaktyczne. A dorobek w tej dziedzinie był naprawdę imponujący.

Dla ogólnej orientacji warto przypomnieć najważniejsze systemy: szkoła pracy J. Deweya (uczenie się przez działanie — learning by doing), wprowadzająca system pracowniany, laboratoryjny albo daltoński H. Parkhurst; uczenie się pod kierunkiem A. L. Hall-Questa; system O. Decroly'ego, odmiana systemu syntetycznego, zwana metodą projektów, inspirowana przez J. Deweya, a opracowana przez J. A. Stevensa; nauczanie metodą harcerską, które przyjęło się w Anglii, Francji i w Polsce.

We wstępie do *Metodyki języka ojczystego* Waldemar Osterloff pisał: „Zasadą w dydaktyce nowoczesnej jest wyrabianie samodzielności ucznia w kształceniu samego siebie, a nie włączanie w niego wiadomości i narzucanie siłą umiejętności, lecz dopomaganie mu i zachęcanie do ich nabywania”. Autor wymienionego podręcznika stwierdził następnie, że „wyrabiać samodzielność ucznia w kształceniu samego siebie tylko ten może, kto sam samodzielnie się kształcił”¹. Przytoczony cytat zwraca uwagę na potrzebę kształcenia twórczego myślenia wychowanka w procesie zdobywania wiadomości oraz nabywania umiejętności. Dydaktyk sądził również, że ten nauczyciel opanuje sprawność w kierowaniu procesami nauczania i uczenia się uczniów, który przejmie rygory systematycznego samokształcenia².

Dydaktyki poszczególnych przedmiotów w dwudziestoleciu międzywojennym wykazywały dużą prężność i pozostawiły bardzo wartościowy i pożyteczny dorobek teoretyczny oraz szereg cennych prac będących rezultatem prowadzonych badań eksperymentalnych. Nikt jednak dokładnie tych prac nie zbadał, a B. Suchodolski określił tylko ogólnie ten ruch myśli pedagogicznej w następujący sposób: „Eksperymenty pedagogiczne w Polsce (...) wyrastały z dążeń zmierzających do tego, by nauczanie i wychowanie mogło być bardziej skuteczne, głębiej związane z potrzebami społecznymi i potrzebami jednostki, by szkoła stawała się żywym ośrodkiem wszechstronnego rozwoju młodzieży”³.

¹ W. Osterloff, *Metodyka języka ojczystego*. Warszawa 1921. Pierwsza strona Wstępu bez numeru.

² Jeżeli ostatnia uwaga Osterloff'a zawiera trafne spostrzeżenia, to należałoby oczekiwać dobrych efektów w zakresie umysłowego kształcenia uczniów, zwłaszcza szkół podstawowych, gdyż znaczny procent nauczycieli zdobywa wykształcenie w systemie studiów zaocznych, a zatem opanowuje techniki samodzielnego dokształcania się i może je również przekazywać swoim wychowankom.

³ B. Suchodolski, *Wstęp*, (W:) *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939*. Praca zbiorowa pod red. W. Dzierzbickiej i S. Dobrowolskiego. Wrocław — Warszawa — Kraków 1963, s. VI.

Polska szkoła przejmując szereg innowacji pedagogicznych i przystosowując je w codziennej praktyce do warunków kraju, przeżywała w okresie dwudziestu lat niepodległej Polski wielki okres dydaktycznej przygody.

Wzbogacony dorobek pedagogicznej myśli i zwiększone potrzeby szkoły stwarzały zapotrzebowanie na efektywniejsze, bardziej odpowiadające duchowi czasu, metody nauczania przedmiotów. W kręgu ożywionych dyskusji historyków literatury i dydaktyków znalazły się zarówno sposoby szkolnego przekazywania wiedzy o literaturze, jak również i zakres wymagań programowych tej nauki.

Na progu odzyskania niepodległości w dydaktyce literatury zderzyły się dwie orientacje metodyczne. Pierwsza z nich miała bogatą tradycję i wyrosła z historycznej potrzeby społeczeństwa, poddanego w dwóch zaborach procesowi rusyfikacji i germanizacji. Naczelnym założeniem tej tendencji było hasło kształcenia uczuć patriotycznych młodzieży szkół średnich poprzez zapoznanie jej z historycznym dorobkiem polskiego piśmiennictwa. Postulat ten głosili już pierwsi twórcy skromnych podręczników historycznoliterackich oraz wybitni poloniści, jak: Kazimierz Brodziński, Karol Mecherzyński, Antoni Gustaw Bem, Piotr Chmielowski, Stanisław Tarnowski, Bolesław Chlebowski, a przede wszystkim znakomity historyk literatury i dydaktyk, Ignacy Chrzanowski. Ten wybitny znawca i miłośnik literatury polskiej w dziele zatytułowanym *Historia literatury niepodległej Polski* (1906), żywo do dziś, wziął jako motto wymowny cytat z utworów J. Kochanowskiego („A jeśli komu droga otwarta do nieba, tym co służą ojczyźnie”) i K. Brodzińskiego („Literatura każdego narodu jest jego moralnym bytem, bezpieczną w swoich granicach, żadnemu zniszczeniu niepodległą”) i już samą wymową ideową tych głębokich aforyzmów protestował przeciwko niewoli własnego narodu; jednocześnie zobowiązywał młode pokolenie do gruntownego poznania przeszłości kraju oraz do szlachetnej służby ojczyźnie, w myśl najszczytniejszych haseł patriotycznych i moralnych minionych wieków.

Historyk literatury zapoznawał czytelnika z dorobkiem literackim przeszłości, budził dumę narodową, szacunek dla wielkich pisarzy polskich oraz kształcił czynne uczucia patriotyczne przede wszystkim dorastających pokoleń. Głęboko przemyślany i uczuciem miłości przepełniony imperatyw poetki: „Nie rzucim ziemi skąd nasz ród, nie damy pogrześć mowy”, najprecyzyjniej oddawał funkcję ideowego kształcenia młodzieży w okresie niewoli.

Realizacja tego postulatu wymagała, aby podstawowe wiadomości tak obfitego dorobku literackiego były przekazywane młodzieży przede wszystkim poprzez wykład, a jego uzupełnieniem oraz utrwaleniem miała być samodzielna praca ucznia z dobrym podręcznikiem historii literatury w

ręku. Tak więc treści historycznoliterackie najczęściej były przekazywane metodą wykładu i dlatego zdobył on dość mocną pozycję w dydaktyce literatury. Inne metody, jak: pogadanka, czytanie z objaśnianiem, ćwiczenia heurystyczne i dyskusja zajęły także znaczące miejsce, zwłaszcza w szkołach Królestwa Kongresowego. Ale w zmienionych warunkach politycznych i wobec nowych prądów w metodologii historii literatury nie mogły już wystarczyć koncepcje zwolenników wykształcenia historycznoliterackiego młodzieży, którzy traktowali utwory literatury pięknej przeważnie jako źródła pomocnicze dla poznania przejawów kultury narodu.

2. HEUREZA JAKO METODA ROZBIORU LITERACKIEGO W SZKOLE

Po roku 1918 wielu dydaktyków literatury wystąpiło z postulatami nowego spojrzenia na funkcję dzieła literackiego. Programową myśl tych polonistów można wyrazić w haśle: przedmiotem szkolnych zainteresowań poznawczych uczniów powinien być przede wszystkim tekst literacki i jego wszechstronny rozbiór. Nie była to w nauce myśl odkrywczą, gdyż znacznie wcześniej postulowali ją uczeni dydaktycy z I połowy w. XIX oraz tacy badacze, jak: P. Chmielowski⁴, E. Czerkawski, B. Marycki, S. Tarnowski, F. Próchnicki i inni.

W nowej sytuacji, w jakiej znalazła się polska szkoła, znowu ożyły w sporach dwa zagadnienia: czy wykształcenie polonistyczne ucznia szkoły średniej winno cechować się dobrą znajomością historii literatury, czy umiejętnością wielostronnej analizy i interpretacji dzieła literackiego.

Kwestią czytelniczego kontaktu z arcydziełami zajął się gorliwie Kazimierz Wóycicki. Znał on najnowsze poglądy na literaturę zachodnio-europejskich estetyków i teoretyków reprezentujących kierunki pozytywistyczne, krytykę subiektywną, kierunki postpozytywistyczne i orientacje poetocentryczne. Najbardziej do jego świadomości literackiej przemówiły naukowe argumenty Gustawa Lanson⁵, zwolennika badań filologiczno-historycznych, czemu dał wyraz Wóycicki w pracy pt. *Historia literatury i poetyka*⁶.

Znaczny wpływ musiał wyrzucić również ceniony w Polsce Wilhelm Dilthey. Głosił on, że metodologia nauk humanistycznych ma swoistą

⁴ Por. P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*. Warszawa 1889, s. 53.

⁵ Por. G. Lanson, *Metoda w historii literatury*. (W:) *Teoria badań literackich za granicą*. T. II. Kraków 1966, s. 441. „Główne nasze czynności polegają na poznaniu tekstów literackich, na porównywaniu ich, aby odróżnić to, co oryginalne, od tego, co tradycyjne; na ugrupowaniu według rodzajów literackich, szkół i prądów; na określeniu w końcu stosunku tych grup do życia umysłowego, moralnego i społecznego naszego kraju, do rozwoju literatury i cywilizacji europejskiej”.

⁶ Por. K. Wóycicki, *Historia literatury i poetyka*. Warszawa 1914, s. 33–39 i in.

aparaturę badawczą, a podstawowymi narzędziami poznawania dzieł sztuki, w tym także i literatury, są: zrozumienie, doznanie, przeżycie. Te kluczowe pojęcia epistemologii Diltheya znalazły m.in. zastosowanie w koncepcjach nowej dydaktyki polonistycznej K. Wóycickiego w pracy pt. *Rozbiór literacki w szkole* (1921).

K. Wóycicki w swoich estetycznych pomysłach analizy tekstu inspirował się również osiągnięciami współczesnych badaczy polskich. I tak np. Juliusz Kleiner w studium *Charakter i przedmiot badań literackich* wyraźnie zaznaczył, że przedmiotem badań historyka literatury „jest zawartość tekstów jako odrębna sfera rzeczywistości ludzkiej”⁷. Podobne stanowisko zajął również Zygmunt Łempicki, kiedy stwierdzał, że „Bezpośrednią daną w badaniach historyczno-literackich jest t e k s t, on stanowi punkt wyjścia badania, ustalenie tekstu i jego historia — pierwszy krok badania. Tekst może mieć dla badacza wartość bezpośrednią jako przedmiot badania lub tylko pośrednią jako środek badania, jako źródło do poznania tekstu będącego przedmiotem dociekań”⁸.

Osiągnięcia w teorii badań literackich zarówno za granicą, jak i w kraju spowodowały zatem zmianę poglądu na funkcję dzieła literackiego w praktyce dydaktycznej. Spojrzano teraz na utwór jako na jednostkowy byt autonomiczny, poddający się wielostronnej interpretacji. Takie potraktowanie tekstu literackiego wpłynęło również na zmianę metody jego rozbioru. Szczegółowsza analiza różnych elementów dzieła wymagała takich zabiegów, które by ułatwiały ogląd świata autonomicznej rzeczywistości literackiej. Za najsprawniej działający sposób poznania dzieła w szkole uznano metodę heurystyczną i dlatego będzie się podnosić jej dydaktyczne walory.

Entuzjaści zasady bezpośredniego przeżywania dzieła oraz estetycznego wychowania młodzieży łączyli lansowane przez siebie nowatorstwo z aktualnymi wówczas ogólnopedagogicznymi i psychologicznymi kierunkami postulującymi czynną postawę umysłową wychowanka w procesach dydaktycznych. Udowodniono, podobnie jak w starożytności, że procesy myślenia i dochodzenia do prawdy najskuteczniej uaktywniają się pod wpływem językowych form zdania pytającego. W związku z powyższym K. Wóycicki w *Stylistyce i rytmice polskiej* stwierdził: „Forma

⁷ J. Kleiner, *Charakter i przedmiot badań literackich*. Biblioteka Warszawska 1913, t. I. (W:) *Teoria badań literackich w Polsce*. T. I. Kraków 1960, s. 205. Tezę tę jednak Kleiner uzupełnił. W 1935 r. na Zjeździe Historycznoliterackim im. Krasickiego w referacie pt. *Historyczność i pozaczasowość w dziele literackim* powiedział: „Z uznaniem autonomiczności utworu i jego badań starałem się zespolic podkreślenie, że poznana być musi rzeczywistość historyczno-społeczna i trwająca w dziele literackim”. *Księga referatów Zjazdu Historycznoliterackiego im. Krasickiego*. Lwów 1936. Przedruk (W:) *Studia z zakresu teorii i literatury*. Lublin 1956, s. 6.

⁸ Z. Łempicki, *Idea a osobowość w historii literatury*. Pamiętnik Literacki XVII/XVIII (1920, s. 1–16. (W:) *Studia z teorii literatury*. T. II. Warszawa 1966, s. 117.

zdania pytającego pobudza uwagę, działa na słuchacza podniecająco; obiega on szybko myślą około możliwości i sam formułuje sobie podpowiedzianą przez mówiącego odpowiedź, która tym większą ma wyrazistość i siłę przekonywającą⁹. Dydaktyk stwierdził ogólnie, że każde trudniejsze pytanie jest wyrazem zainteresowania, bowiem zawiera w sobie spotęgowane uczucia (zwłaszcza pytanie retoryczne) i dlatego pobudza umysł pytanego do działania.

Zastosowanie reguł heurezy do estetycznej szczegółowej analizy dzieła w połączeniu z koncepcją uaktywnienia uczniów w procesach poznawania całokształtu budowy utworu literackiego przyczyniło się do stworzenia metody dość atrakcyjnej tak dla nauczyciela, jak i dla ucznia, dlatego też szkolni poloniści przyjęli tę innowację na ogół bardzo życzliwie.

W związku z podkreśleniem koncepcji erotematycznego rozbioru estetycznego utworów pojawiło się szereg artykułów i publikacji książkowych. Kilku metodyków zaproponowało nauczycielom gotowe zestawy drobiazgowych pytań, analizujących programowe gatunki literackie. Konstanty Wojciechowski przedstawił na łamach „Muzeum” *Rozbiór metodyczny ballady A. Mickiewicza pt. „Lilie”*¹⁰. Badacz przytoczył pytania nauczyciela i potencjalne wypowiedzi uczniów, następnie dokonał szczegółowej i dogłębnej interpretacji utworu.

Artykuł proponował jakby dwustopniowy i dwuwarstwowy układ zabiegów dydaktycznych. Na podstawie domowej pracy ucznia powinna powstać okoliczność umożliwiająca wspólny rozbiór, ale tylko w zakresie możliwości czytelniczych i umysłowych wychowanka, a jest ona, jak stwierdził K. Wojciechowski, wyraźnie ograniczona brakiem potrzebnej wiedzy. Pełniejszej zatem interpretacji, także przy czynnej uwadze i myśli słuchacza, dokonuje nauczyciel i wprowadza go stopniowo w tajniki funkcji artystycznej i ideowej określonych elementów utworu. Propozycje metodyczne nie sugerowały możliwości wyczerpującej interpretacji ballady przy zastosowaniu metody erotematycznej. Czynny udział uczniów w wyjaśnianiu pewnych elementów dzieła jest czynnikiem świadomościotwórczym, ale wychowankowie pojmują najczęściej powierzchwnie istotnych zagadnień, dlatego też nauczyciel musi uważnie śledzić bieg ich myśli i umiejętnie nimi kierować.

Inne pomysły przedstawił Tadeusz Czapczyński w pracy pt. *Meto-*

⁹ K. Wóycicki, *Stylistyka i rytmika polska*. Warszawa — Kraków — Lublin — Poznań — Wilno — Zakopane 1925, wyd. VI, s. 137. Pierwsze wydanie *Stylistyki* ukazało się w Warszawie w 1917 r., drugie w 1919 r. Sześciokrotna edycja w ciągu dziewięciu lat świadczy o bardzo dużym zapotrzebowaniu ówczesnej szkoły na tego rodzaju metodyczne prace. Z kolei ich upowszechnienie przyczyniło się do rozpropagowania i utrwalenia metody erotematycznej.

¹⁰ Por. K. Wojciechowski, *Rozbiór metodyczny ballady A. Mickiewicza „Lilie”*. Muzeum 1920, z. 2, s. 66—80.

dyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań¹¹. Dydaktyk przygotował do każdej księgi bogaty zestaw zadań. Dla przypomnienia warto zaznaczyć, że I ks. zaopatrzył aż w trzysta dziewięćdziesiąt trzy pytania, IV ks. w dwieście dwadzieścia sześć, XII w sto siedemdziesiąt cztery. Nawet epilog otrzymał trzydzieści sześć tych językowych form. W sumie zamieścił Czapczyński w swym opracowaniu tysiąc osiemset sześćdziesiąt osiem pytań.

Była to niewątpliwie praca, biorąc pod uwagę jej wykonanie, bardzo żmudna, niemal koronkowa: wyrażała troskę o możliwie wnikliwą i wszechstronną analizę tekstu. Zapewne w tym okresie, kiedy brak było specjalistów do nauczania języka ojczystego i literatury, odegrała pewną rolę. Całkowite jednak wykorzystanie przez nauczyciela tych poleceń było i czasochłonne, i nie dawało wielkich korzyści uczniowi, ponieważ znaczna ilość pytań wymagała tylko monosylabowego potwierdzenia lub zaprzeczenia. Ponadto nadmierna masa zdań pytających niewyczerpała przeżycia estetyczne młodzieży. Ale taki sąd można było wydać dopiero z perspektywy pewnych doświadczeń. Wówczas tego rodzaju pomoce metodyczne znajdowały odbiorców (byli nimi przeważnie słabiej przygotowani nauczyciele), bo wynikały z aktualnych potrzeb dydaktycznych i je częściowo zaspokajały. Podobną pracę w dwa lata później wydał Stanisław Adamczewski pt. *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*¹².

Także Lucjan Komarnicki w *Stylistyce polskiej*¹³ zastosował metodę pytań, ale posługiwał się nią dość umiarkowanie. Znacznie pełniej natomiast wykorzystał pytania w dwutomowej *Historii literatury polskiej wieku XIX*¹⁴. W tej pracy autor zrezygnował niemal całkowicie z wykładu, zgromadził natomiast dużo tekstów i ukierunkowywał pytaniami

¹¹ Por. T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Warszawa — Kraków (1920), s. 112. Oto jak wyglądają propozycje analizy wersów od 617—731 księgi dwunastej. Rozbiór ma na celu opis koncertu Jankiela.

„54. Przy jakiej sposobności wprowadza poeta muzykę?

55. Jakie były orkiestry w Soplicowie?

56. Dlaczego poeta na plan pierwszy wysuwa orkiestrę wiejską?

57. Kto był najznakomitszym z muzykantów?

58. Kto to był Jankiel i jaką rolę dotychczas odegrał?

59. Co robił Jankiel przez zimę?

60. O ile z działalności jego wnioskować możemy o treści gry?”.

W dwa lata później ukazał się również tegoż autora *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza*. Warszawa (1922).

¹² S. Adamczewski, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*. Cz. I. Warszawa — Łódź (1922).

¹³ L. Komarnicki, *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach*. Warszawa 1910. W ciągu dwunastu lat ukazał się ten podręcznik aż cztery razy. W Przedmowie do drugiego wydania (1918) autor napisał: „Wykład teoretyczny obejmował w wydaniu poprzednim paragrafów 37, obecnie 102; ćwiczeń poprzednio było 29; w niniejszym wydaniu 93”. Komarnicki łączył bardzo umiejętnie w tym podręczniku wykład z ćwiczeniami.

¹⁴ L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX*. Cz. I—II. Warszawa — Lublin 1918—1920.

ich interpretację. Metodę erotematyczną stosował do różnych zakresów utworu. I tak np. przy *Odzie do młodości* uwzględnił rozbiór rzeczowy, formalny, podmiotowość i przedmiotowość, znaczenie *Ody* w rozwoju twórczości Mickiewicza oraz ocenę jej przez przyjaciół poety.

Nadmierne stosowanie w dydaktyce literatury metody pytań może okazać się niebezpieczne i doprowadzić do skostnienia tych form syntaktycznych ze względu na występowanie w języku polskim niewielkiej liczby partykuł i zaimków pytajnych. L. Komarnicki wykazał w tym względzie dużo twórczej inwencji¹⁵. K. Wóycicki nie miał tyle pomysłowości i w sumie jego zabiegi tworzenia pytań są nieco uboższe.

L. Komarnicki w propozycjach rozbioru pragnął zespolić trzy tendencje: analizować utwór metodą pytań, kształcić wrażliwość estetyczną przeżywanej rzeczywistości literackiej oraz zmuszać pamięć, wyobraźnię i umysł ucznia do twórczego działania. W tym celu gromadził w podręczniku bogaty materiał, uzupełniał bibliografią naukowych prac i zobowiązywał do wnikliwego penetrowania tekstu literackiego, zapamiętywania go ze zrozumieniem i tworzenia nowych kategorii pojęciowych w formie sądów, przekonań, poglądów, ocen itp. Jedną z jego zasad brzmiała: „Rozkosz płynąca z analizy utworu powinna w szkole usunąć niezupełnie, lecz przynajmniej na drugi plan, rozkosz wyczuwania dzieł”¹⁶. Na szczególną uwagę zasługuje troska Komarnickiego o możliwie szerokie wykształcenie filologiczne uczniów i o badawczy ich stosunek do recypowanych treści. Pragnąc ćwiczyć intelekt młodzieży, zachęcał ją do studiowania utworów literackich i opracowań naukowych, do wnikania w walory estetyczne dzieł, a sprawdzianem tej wartościowej pracy miały być odpowiedzi na pytania często problemowe, zamieszczane pod odpowiednimi tekstami. Np. Jakie, według Brodzińskiego, są zasadnicze cechy romantyzmu niemieckiego? Jaki być powinien stosunek literatury polskiej do klasycyzmu i romantyzmu? Jaka być powinna literatura narodowa? Kiedy cudowność w balladach jest uzasadniona i sprawia właściwe wrażenie?¹⁷.

L. Komarnicki nie rozwinął naukowo teorii nauczania problemowego,

¹⁵ L. Komarnicki w *Historii literatury polskiej wieku XIX*, cz. II, wyd. II (Warszawa — Kraków — Lublin — Łódź — Poznań — Wilno — Zakopane. B.d.w.) zastosował 45 form zdania pytającego, podczas gdy K. Wóycicki w *Stylistyce i rytmice polskiej* (op. cit.) użył już tylko 38 form. Ciekawie przedstawia się rozrzut partykuł i zaimków pytających. I tak np. partykuła czy została użyta przez L. Komarnickiego w 28,1%, zaś u Wóycickiego 42,4%. Modyfikacja zaimka pytającego jakie w liczbie mnogiej (bez przyimków) pojawiła się u Komarnickiego w 15%, u Wóycickiego w 10,6%. Trzecie miejsce w obydwu książkach zajął zaimek pytajny jaki, jaka, jakie modyfikowany przypadkami (jednak bez przyimków) i u Komarnickiego wystąpił w 11,6%, u Wóycickiego w 6,7%. Procenty obliczałem od sumy zdań pytających zamieszczonych w wymienionych pozycjach. Nie brałem jednak pod uwagę pytań cząstkowych, jednowyrazowych np. jakich? dlaczego?

¹⁶ L. Komarnicki, *O nauczaniu literatury*. T. I. Nowe Tory 1909, s. 41.

¹⁷ Por. L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX*. Cz. II, op. cit., s. 29, 32, 59 i in.

nie wnikał w psychologiczne uwarunkowania, doprowadzające do aktów kształcących czynności myślowe, nie rozważał teoretycznie poszczególnych faz postępowania badawczego podmiotu, ale — jak wskazują jego prace — dobrze znał zalety myślenia refleksyjnego i wprowadzał je na konkretnych przykładach w obieg codziennej praktyki pedagogicznej. Tą zatem właściwością dydaktycznego działania inspirował w metodyce literatury czynności umysłowe ucznia¹⁸.

Ale młodsze pokolenie polonistów nie zaakceptowało w całości poglądów pedagogicznych L. Komarnickiego. Zwłaszcza zakwestionowano wysoki poziom wymagań od uczniów w zakresie filologicznego czytania i możliwości zrozumienia zaleconych do studiowania opracowań naukowych. Przyjęto natomiast pomysł heurezy, ale próbowano utrzymać ją na poziomie trudniejszych pytań. Gdyby dydaktyczne sugestie Komarnickiego znalazły licznych zwolenników wśród nauczycieli polonistów i autorów metodycznych podręczników do nauki historii literatury i rozbioru dzieł, wymagania w zakresie filologicznego wykształcenia uczniów szkół średnich, zwłaszcza w szkołach o profilu humanistycznym, gwarantowałyby właściwy poziom nauczania tego przedmiotu.

W związku z hasłami o potrzebie unowocześniania metod nauczania pojawiło się kilkanaście cennych artykułów metodycznych, w których autorzy dzielili się doświadczeniami z własnej praktyki i wnioskami zawierającymi pewne teoretyczne uogólnienia. Metodyczne prace w „Muzeum” zamieścili: T. Czapczyński¹⁹, Z. Klemensiewicz, J. Mauer, K. Wojciechowski.

Dydaktycy w zasadzie akceptowali metodę heurystyczną, ale wychodzili z założenia, że katechizmowy sposób prowadzenia dialogu w układzie pytanie—odpowiedź hamuje inwencję polonisty. B. Pochmarski postulował przyznać więcej swobody nauczycielowi w twórczym jego działaniu. Pedagog — jego zdaniem — „nie może się ograniczyć tylko do pytań i odpowiedzi uczniów, lecz własnym słowem, własnym zapałem, musi dążyć do wytworzenia odpowiedniego nastroju w klasie”²⁰. Zdaniem Pochmarskiego analizę powinno rozpoczynać się od ogólnego omówienia

¹⁸ L. Komarnicki, mimo bardzo wielu zasług w kilku dyscyplinach polonistycznych, nie jest znany szerszemu ogółowi nauczycieli. Pełniejszą charakterystykę poglądów pedagogicznych tego warszawskiego nauczyciela przedstawił M. Caputa w interesującym studium pt. *Poglądy Lucjana Komarnickiego na literaturę i jej nauczanie*. (W:) *Prace dydaktyczne I. Z zakresu literatury języka polskiego*. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice 1970, s. 57—69.

¹⁹ T. Czapczyński, *Lekcja metodyczna. „Głupi Franek”*. Muzeum 1922, nr 2, s. 138—150. K. Wojciechowski, *Na co należałoby zwrócić uwagę przy omawianiu Prusa „Płacówki”*. Muzeum 1922, nr 2, s. 150—155; Z. Klemensiewicz, *Dwa urywki z dziennika polonisty*. Muzeum 1922, nr 2, s. 155—168; J. Mauer, *Jak czytam z uczniami „Nieboską komedię”*. Muzeum 1922, nr 2, s. 169—182; B. Pochmarski, *Lektura „Ody do młodości”*. Muzeum 1922, nr 2, s. 183—185.

²⁰ B. Pochmarski, *Nauka literatury na tle chwili obecnej*. Muzeum 1922, nr 1, s. 136.

istoty duchowej utworu, tzn. od ogólnej syntezy nastrojowej lub myślowej, a kończyć na szczegółowszej interpretacji tekstu. Ale, jak sądzimy, zalecenie dydaktyka może odnosić się tylko do tych dzieł, które już w pierwszym czytaniu wytworzą w świadomości i stanie doznań czytelnika całościowy schemat nastrojowy czy myślowy. O tym jednak elemencie konkretyzacji utworu nie decyduje tekst literacki, lecz zespół odbiorców jego treści. Z kolei nauczyciel może ocenić uczniowskie konkretyzacje tylko w konkretnym działaniu dydaktycznym.

Przywołane tu artykuły i prace książkowe świadczą o żywotności zainteresowań metodycznych, a zwłaszcza o utrwaleniu heurystyki w polonistycznej dydaktyce. I chociaż nie zyskała ta metoda powszechnej akceptacji wybitnych naukowców, to jednak szkoła przyjęła ją bez większych zastrzeżeń. Niektórzy poloniści pragnęli zająć stanowisko pojednawcze między metodą wykładu a heurystyczną. Do nich należała m.in. Maria Dynowska. W 1921 r. wydała *Historię literatury polskiej. Podręcznik dla nauczycieli i młodzieży szkół średnich*²¹. Książka składała się z dwóch części. W pierwszej, przeznaczonej dla uczniów, Dynowska zamieściła teksty i dała pod nimi komentarz w formie wykładu; w drugiej, napisanej z myślą o nauczycielu, zamieściła pytania odnoszące się do utworów najznakomitszych pisarzy. Pytania znajdowały się również przy propozycjach powtórzenia całego okresu historycznoliterackiego. Autorka zrezygnowała z techniki drobiazgowych analiz heurystycznych i ograniczyła się do kwestii najważniejszych. I tak np. przy rozbiorze *Muzy* J. Kochanowskiego zaproponowała polecenia: „Komu śpiewa poeta w *Muzie*? Jak wyrazisz w zwykłym języku bez przenośni myśl zawartą w zdaniu pierwszym wiersza? Czy treść wierszy od 3-go do 10-go jest wyrazem rzeczywistych przekonań poety, czy też ironią wobec tych, którzy poezji ocenić nie umieją? Jakie zatem uczucia zdradza Kochanowski wobec tego szarego, poziomego tłumu?”²².

M. Dynowska zajęła w swej książce pojednawcze stanowisko, ale praca nie spełniła pokładanych nadziei. Zakwestionowano błędny wybór tekstów, eksponowanie autorów lub dzieł drugorzędnych i zamieszczenia gotowych sądów i ocen.

W roku 1921 ukazał się również *Rozbiór literacki w szkole* K. Wóycickiego. Ten znakomity teoretyk, historyk i dydaktyk literatury umiejętnie wykorzystał swoje bogate doświadczenie naukowe i nauczycielskie w tej metodycznej pracy naukowej. Jego zdaniem szkolna analiza utworu literackiego powinna mieć na uwadze przede wszystkim te specyficzne właściwości, które immanentnie wynikają z istoty dzieła literackiego.

²¹ M. Dynowska, *Historia literatury polskiej. Podręcznik dla nauczycieli i młodzieży szkół średnich*. T. I. Warszawa — Kraków — Lublin — Łódź — Poznań (1921).

²² Tamże, s. 232.

K. Wóycicki postulował, aby uczniowie czytali wartościowe utwory i wymieniali na lekcji myśli i uczucia. Jego zasadę ilustruje najpełniej następująca wypowiedź. Niechaj „każdy ma swobodę interpretacji, spowiedzi ze swych spostrzeżeń, nauczyciel zaś obowiązany jest do obserwowania reakcji uczniów, spotykanych trudności, niesienia pomocy, kierowania pracą i wyciągania stąd wniosków na przyszłość. Im więcej rozumnych pytań będzie padało ze strony uczniów, im te pytania będą głębsze, im częściej uczniowie sami sobie odpowiedzą, im bardziej praca sprowadzi się tylko do kontrolowania biegu myśli młodych czytelników, tym lepiej wykonał on swoje zadanie, tym większy triumf poety”²³.

Autor *Rozbioru literackiego* zalecał, aby metodą heurystyczną badać charakterystykę bezpośrednią zewnętrzną i wewnętrzną, charakterystykę pośrednią, czas i miejsce akcji, czyn, działanie, życie zbiorowe i jednostkowe, przyrodę, kompozycję, język oraz inne elementy dzieła. W tych postulatów wszechstronnej analizy zawarł bardzo dużo cennych wskazówek metodycznych. Nadzwyczaj bogaty był zakres tematyczny rozbioru utworu. Wobec tych propozycji nawet każdy nastawiony krytycznie do koncepcji dydaktycznych Wóycickiego przyzna, że ten dydaktyk nie wpadł w rutynę analityczną wybranych tylko zagadnień. Metodą heurystyczną pragnął z literatury wydobyć kolor, ruch, światło, przestrzeń, zapach, dźwięk, rodzaje doznań i reakcje postaci, istotę kompozycji, cechy języka, statyczność i dynamiczność oraz inne wartości. Pytania odwoływały się do zmysłów, pamięci, uwagi, wyobraźni, przeżyć i intelektu²⁴.

Swoimi publikacjami metodycznymi takimi, jak: *Stylistyka i rytmiku polska*, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*, a zwłaszcza *Rozbiorem literackim w szkole* zaczął Wóycicki silnie oddziaływać na teorię i praktykę polonistyczną w latach dwudziestych. Konsekwencją lansowania heurystyki były postulaty zawarte w *Programie gimnazjum państwowego*, wydanym w 1922 r. W *Przedmowie* do tego zbioru zaleceń dla wydziałów humanistycznych czytamy, że wypowiada się „walkę książkowym i werbalnym sposobom nauczania, przy których nauczyciel jest czynny, a uczeń w bierny sposób wyucza się na lekcji z podręcznika lub wykładu usłyszanego w klasie; zmierza się do bezpośredniego stykania się młodzieży ze zjawiskami, które ona ma poznać, do wywołania głęb-

²³ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921, s. 15.

²⁴ Por. K. Wóycicki, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*. Cz. II — *Ćwiczenia*. Warszawa — Lublin — Łódź — Kraków (1919), s. 30. Oto fragment analizy krajobrazu z *Pana Tadeusza*. „Co mówi Tadeusz o niebie włoskim? Dlaczego się zachwyca niebem polskim? Jakie chmury i jak charakteryzuje? (...) Co to jest gust soplicowski? Jak Tadeusz patrzy na sztukę i obowiązki artysty Polaka? Jak Hrabia traktuje Tadeusza? (...) Co dziwi Telimenę w Orłowskim? Dlaczego? Jaki Telimena ma gust? Po czyjej stronie staniesz? Po czyjej są sympatie poety? Jak działa, według wyznania Mickiewicza, tęsknota na odczucie piękna ojczystego kraju? Czy często wpatrujesz się w niebo? Czy przyglądałeś się kształtom i barwom chmur?”

szego zainteresowania się nimi, do organizowania pracy możliwie jak najbardziej samodzielnej i osobistej”²⁵.

Propozycje cytowanego dokumentu wytworzyły sytuacje ambiwalentne, ponieważ z jednej strony zdecydowanie popierały analizę utworu metodą erotematyczną i niemal eliminowały wykład, z drugiej zaś zalecały, aby uczeń orientował się w historycznym rozwoju literatury. Program eksponował heurezę, pierwszeństwo w dydaktyce literatury przyznawał monograficznemu opracowaniu tekstów, natomiast przy powtarzaniu materiału radził zwracać uwagę „na dzieje literatury polskiej i cechy charakterystyczne różnych jego faz i kierunków”²⁶. Wytworzyła się w dydaktyce literatury niezbyt jasna sytuacja na temat roli wykładu i znaczenia podręcznika. Z tego też względu koncepcje zapoznania ucznia z dziejami ojczystej literatury do czasu ukazania się *Wskazówek metodycznych do programu gimnazjum państwowego* K. Wojciechowskiego pozostawały raczej w sferze programowych propozycji, gdyż ten urzędowy przepis nie wyjaśniał sposobu zespolenia tych dwóch odmiennych tendencji.

Autor *Wskazówek* uznał analizę lektury za podstawową formę pracy ucznia na lekcjach języka polskiego i swoje stanowisko uzasadnił względami wychowawczymi, poznawczymi i kształcącymi. Uczeń — dowodził Wojciechowski — poprzez kontakt z arcydziełami literatury własnej i obcej poznaje umysł i charakter geniuszy, zbliża się do nich i ulega ich szlachetnemu oddziaływaniu.

K. Wojciechowski rozważał również wartości dydaktyczne nowej metody. Nie eliminował heurezy, ale pragnął przywrócić jej funkcje prawzoru Sokratesa. Ostrzegał więc przed stosowaniem nadmiaru drobiazgowych pytań, gdyż one niweczą przewodnią myśl i piękno dzieła. Aby w sposób kształcący wykorzystać heurezę, nauczyciel powinien przedstawić grupę faktów i zwrócić uwagę uczniów na pewne trudności przy ich opracowywaniu. Takie same kłopoty w zrozumieniu lub wyjaśnieniu zawartych w utworze różnych składników mają obowiązek zgłaszać i uczniowie. Z propozycji metodycznych Wojciechowskiego wynikało, jak byśmy powiedzieli współczesnym językiem dydaktyki, że sytuację budzącą zainteresowanie i postawę dociekania może zaaranżować polonista, ale powinna ona wynikać także z autentycznych dążeń poznawczych uczniów. Te sytuacje mają być podstawą do prawidłowo sformułowanego pytania głównego. Odpowiedź ma opierać się na sile argumentów, których może dostarczyć zewnętrzna obserwacja, introspekcja lub połączenie introspekcji z „wmyślaniem i wczuwaniem się w teksty”. W rozwiązywaniu niewiadomej zawartej w pytaniu najważniejszą rolę przypisał

²⁵ Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Warszawa 1922. Przedmowa.

²⁶ Tamże, s. 12.

tokowi rozumowania. Gdyby owa niewiadoma okazała się bardzo skomplikowana i przekraczała próg możliwości dowodowych wychowanków, wówczas pedagog posłużył się pytaniami pomocniczymi, zwanymi we *Wskazówkach* „szczeblami heurezy”. Ale praca lekcyjna nie może ograniczyć się wyłącznie do przedstawiania przez uczniów właściwej odpowiedzi. Na tym etapie tylko „heureza się kończy, a przychodzi czas na zebranie z początku przez nauczyciela, później przez uczniów osiągniętego wyniku w postaci krótkiego, jasnego i bardzo dokładnego wykładu. Po nim powinna nastąpić seria ćwiczeń na zastosowanie osiągniętej wiedzy do poszczególnych wypadków”²⁷.

Interpretacja metody heurystycznej w dydaktyce polonistycznej otrzymała we *Wskazówkach* bardzo głębokie i mądre uzasadnienie. Zniknął katechizmowy układ prowadzenia dialogu, a pojawiły się nowe, cenne elementy, nacechowane siłą inspirującą zainteresowanie i zachęcającą do samodzielnej pracy badawczej. W akcie poznawczym uczeń miał przejść fazę pewnych trudności, formułował sam lub za pomocą nauczyciela główne pytanie, przy współudziale pamięci i wyobraźni gromadził materiał, następnie badał go i oceniał, a kiedy rozumowanie dostarczyło zadowalających wyników, następowała synteza i ćwiczenia utrwalające wypracowany dorobek myślowy.

Stosowanie przy rozbiórce dzieła metody poszukującej miało uświadomić uczniom dwa fundamentalne prawa czytelnicze. Pierwsze czytanie dzieła ma charakter emocjonalny i estetyczny. Ten etap kontaktu z utworem nie pozostawia jednak trwalszych śladów ani w pamięci, ani w wyobraźni, ani w umyśle. Dopiero gruntowniejsze studium staje się pracą trudną, wymagającą czasami kilkakrotnego powrotu do tekstu, uważnych przemyśleń, wnikliwych skojarzeń i weryfikowania już nawet sformułowanych sądów. Badanie tekstu ma znamiona działania, a działanie składa się z szeregu czynności. Pokonywanie trudności w trakcie studiowania dzieła dostarcza podmiotowi radości, wzbogaca go psychicznie, powiększa jego dorobek myślowy i stwarza perspektywę rozwoju horyzontu umysłowego.

K. Wojciechowski nie ograniczał pracy polonisty tylko do heurystycznego sposobu analizowania dzieła literackiego. Dobrze wiedział, że utwór, jako fakt literacki i kulturalny, odgrywa bardzo dużą rolę w kształceniu wrażeń estetycznych, a jego szczegółowe omówienie pozwala osobnikom wniknąć w mechanizm działania autonomicznych elementów dzieła, ale ta faza pracy wymaga tylko ograniczonego myślenia i nie zapewnia nawet w dostatecznym stopniu orientacji historycznoliterackiej. Proponował więc Wojciechowski stosować także metodę wykładu, zwię-

²⁷ K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do „Programu gimnazjum państwowego”*. Język polski. Warszawa 1923, s. 82.

szcza w klasach wyższych. Uzasadniał swój postulat następująco: uczeń do pewnych treści naukowych jeszcze nie dorósł, aby mógł je percypować bez uargumentowanych wyjaśnień, nie ma jeszcze wysokiej kultury czytelniczej albo też jego wysiłek byłby nieproporcjonalny do osiągniętych wyników. Wykład zatem, nawet w szkole dającej uczniom dużo samodzielności w umysłowym uaktywnianiu się, zachowuje trwałe wartości dydaktyczne i nie wolno z niego zrezygnować.

Autor *Wskazówek*, jak dowodzą powyższe rozważania, rozplanował bardzo mądrze stosowanie wykładu i metody heurystycznej. W takim rozumieniu erotematyzmu występowały w właściwych granicach i proporcjach etapy pracy poszukiwawczej i uczniów, i nauczycieli. W czynnościach badawczych nikt nikogo nie wyręczał, wychowankowie mieli możliwość wykazania się samodzielną dociekliwością, jednak nad całokształtem postępu w dochodzeniu do prawdy czuwał nauczyciel i nie pozwalał na zejście toku myślowego na mielizny merytoryczne. Jeśli stwierdził, że stopień trudności poszukiwanych niewiadomych przekracza możliwości zespołu klasowego (powodem mogły być różnorakie przyczyny), wówczas włączał się i bądź to w formie dyskusji, bądź to autoheurystycznego modelu rozważań, albo techniką wykładu wyjaśniał okoliczności zablokowania się toku myślowego uczniów i rozwiązywał spiętrzone trudności. Ten pomysł czynnej postawy umysłowej ucznia i nauczyciela był cenny dydaktycznie i wychowawczo. Szkoła dbająca o umysłowy rozwój uczniów nie powinna tolerować mielizny merytorycznej, bowiem gdzie nie ma szacunku dla wiedzy, tam wzrasta zuchwałość. Wojciechowski nie tolerował „pustego mówienia” uczniów. Zalecał korygować, uzupełniać czy całkowicie wyjaśniać, bowiem takie działania miały reflektować wychowanków przed pochopnym formułowaniem ocen, a jednocześnie ukazywać wielki trud myślowy w badaniu autonomicznej rzeczywistości dzieła literackiego.

Praca lekcyjna nauczyciela miała pobudzać ciekawość, wskazywać sposoby zbierania materiałów i właściwego ich zużytkowania w procesie analizy i syntezy oraz utrzymywać zdobytą wiedzę poprzez wprowadzanie jej w obieg rzeczywistych sytuacji. Wykład z kolei umożliwiał uczniom zdobycie orientacji w historycznym rozwoju literatury ojczystej. Tak więc K. Wojciechowski chciał mądrze pogodzić heurzę, myślenie problemowe, z tradycją historycznoliteracką. Ale *Wskazówki metodyczne*, mimo wielkiego autorytetu naukowego autorów (K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński) i dobrej znajomości szkolnej pracy nauczyciela, albo na tym etapie rozwoju dydaktyki polonistycznej były za trudne, albo za mało wnikliwie przez nauczycieli studiowane, albo nadzór szkolny nie zwrócił na nie dostatecznej uwagi; jedno jest pewne: *Wska-*

zówki mimo swej rangi nie odegrały takiej roli, jaką im przypisywano i nie zdominowały wpływu prac metodycznych K. Wóycickiego.

3. POSTULATY WERYFIKACJI METODY HEURYSTYCZNEJ

W centrum zainteresowań dyskusyjnych wystąpień znalazł się przede wszystkim autor *Rozbioru literackiego w szkole*. Koncepcje nauczania literatury proponowane przez Wóycickiego zakwestionował m. in. J. Krzyżanowski. Nie podważał on całkowicie jego postulatów, ale wyraźnie zaznaczył, że heureka musi mieć określone granice. Nie godził się także z postulatami wyznaczającymi nauczycielowi roli za kulisami. J. Krzyżanowski brał w obronę indywidualność twórczą pedagoga, „który swe poglądy narzucić audytorium potrafi, obojętnie jak, drogą imperatywną czy drogą perswazji, dyskusji”²⁸. W zakończeniu artykułu dyskutant wyraził przekonanie, że dydaktycy skorzystają na pewno z bogatej, nowoczesnej myśli pedagogicznej francuskiej, która uwzględnia, jako środki wiodące do celu, zarówno dyskusję, wykład, jak i podręczniki. Podobne stanowisko reprezentował Z. Łempicki, który również zakwestionował heurkę, poszukiwania prowadzone wyłącznie przez samego ucznia, szczegółową analizę literacką i zarzucił koncepcjom nauczania literatury „rażącą jednostronność w kierunku wyłącznie estetycznym i estetyzującym”²⁹. Łempicki trafnie zauważył niebezpieczeństwo wpływu ówczesnych kierunków badań literackich na tradycję dydaktyki literatury. Nie aprobował on metody, która rezygnowała całkowicie z wykładu i z podręcznika. Wielkim wydarzeniem w dydaktyce polonistycznej był I Ogólnopolski Zjazd Polonistów, który odbył się w Warszawie w 1924 r. Z programowym referatem pt. *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej* wystąpił K. Wóycicki. W bardzo płomiennych słowach zwrócił się do uczestników Zjazdu, wyraził radość z licznego udziału polonistów, a w podstawowym wystąpieniu wnikliwie uzasadniał swoje stanowisko w sprawie metody rozbioru dzieła i funkcji literatury w szkole. Jego zdaniem — koncepcja historycznoliterackiego wykształcenia młodzieży odegrała bardzo pożyteczną rolę w okresie

²⁸ J. Krzyżanowski, *Kilka uwag w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*. Przegląd Warszawski 1923, nr 22.

²⁹ Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej*. Tygodnik Ilustrowany 1924, nr 18. Podobne stanowisko zajął również Henryk Życzynski, *Rozbiory literackie w przykładach* (Wzorów literatury pięknej. Seria druga). Cieszyn 1925, s. 4. Czytamy tam: „Głównym celem wychowawczym nie może być estetyzm, szukanie pięknych nastrojów, podkreślanie trafnych porównań, lecz życie, dążenie ducha do pełni, głębi, szlachetności. Rozbieranie dzieł literackich bada losy tych dążeń, ustala ich kierunki i stopień kultury”. Warto przypomnieć, że w pracy wcześniejszej, pt. *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich, zawierający estetyczno-krytyczną analizę najcenniejszych utworów poezji polskiej* (Cieszyn 1921), H. Życzynski wyraził nieco inny pogląd. Wyrabianie aktywności upatrywał w kierowaniu uwagi ucznia „na różnorodne piękności, zawarte w dziele”.

polemika

niewoli, bo zapoznawała ją z dorobkiem literackim wieków, budziła podziw, szacunek, dumę narodową, kształciła uczucia patriotyczne i zobowiązywała moralnie do manifestowania ducha narodowego w różnych okolicznościach. Ale w zmienionej sytuacji politycznej, kiedy nawet i pisarze pragnęli zdjąć z ramion płaszcz Konrada³⁰, szkolna interpretacja utworów musi mieć odmienne cele. K. Wóycicki polemizował ze stanowiskiem I. Chrzanowskiego, który stwierdził, że gdyby nawet uczeń nie czytał pism Długosza czy Modrzewskiego, to powinien ze względu nawet na duchowe wymogi kulturalnego Polaka wiedzieć, że ojczysty kraj już w XV i XVI wieku miał wielkich myślicieli — reformatorów³¹. Autor *Obrazu w nauczaniu języka ojczystego i literatury* przeciwstawiał koncepcję zapoznawania uczniów z katalogiem nazwisk autorów bezpośrednio i głębokiemu obcowaniu z dziełami geniuszy³². Sądził, iż dotychczasowa praktyka nauczania literatury nadmiernie obciążała pamięć i majoryzowała wykształcenie intelektualne, natomiast niemal całkowicie zapomniała o podstawowych zadaniach, tj. o kulturze uczuć i wyobraźni. Wóycicki w roku 1923 zmodyfikował nieco swój pogląd na nauczanie literatury i już nie negował wartości dydaktycznej wykładu, tylko go znacznie ograniczył i dlatego odparowywał na Zjeździe zarzuty, jakoby jego postulaty metodyczne ograniczały się tylko i wyłącznie do czytania i analizy dzieł³³. Przyznawał się również i do pewnych nie-

³⁰ A. Słonimski, *Czarna wiosna*. (W:) *Parada*. Warszawa 1922, s. 47—48.

„Ojczyzna moja wolna, wolna...
Więc zrzucam z ramion płaszcz Konrada.
Ojczyzna w więzach już nie biada,
Dźwiga się, wznosi, wstaje zwolna. (...)
Poezjo, tyżeś na kurhany
Kazała klęczeć, jątrząc ranę,
Wodząc przed oczy rozkochane
Delije, pasy i żupany. (...)
Odrzucam oto płaszcz Konrada:
Niewola ludów nie roznieca
Płomienia zemsty — Pusta heca!
Gdzie indziej żagiew moja pada!”

³¹ Por. I. Chrzanowski, recenzja książki K. Wóycickiego: *Rozbiór literacki w szkole*. Rzeczpospolita 1921, nr 170. „Jeśli się jest Polakiem, to trzeba wiedzieć, że Polska już w XV w. miała Długosza, a już w XVI w. Modrzewskiego, choćby się miało nawet nie czytać ani jednego urywka z *Kroniki sławnego Królestwa Polskiego* i dzieła *O naprawie Rzeczypospolitej*; jeśli się jest Polakiem to trzeba wiedzieć, jakim błogosławieństwem była dla Polski porzobiorowej twórczość Niemcewicza, choćby się nawet jego utworów nie znało”.

³² Por. K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury w szkole średniej*. (W:) *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Lwów — Warszawa 1925, s. 3. „Wolno uczniowi nie wiedzieć, że mieliśmy Zimorowiczów, Petrycych, Bohomolców, jeśli tylko obcował w głębi duszy ze szlachetnym słowem Kochanowskiego, jeżeli nosił w nadrzu swego serca wyniosłe myśli i uczucia twórcy *Dziadów*, jeżeli zapalał wyobraźnię widzeniami Słowackiego, jeżeli zadumał się zadumą Asnyka, wsłuchał w głos i pieśń Konopnickiej, Kasprowicza”.

³³ Niesłusznie posądzono K. Wóycickiego o negowanie wartości historii literatury w wykształceniu polonistycznym młodzieży. M. in. w pracy *Obraz w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa — Zakopane (1923) na s. 7 pisał, aby wychowawcy działali w duchu rozumnego zespolenia młodego pokolenia z tym, co w przyszłości było wielkie, czyste, piękne. „To

powodzeń dydaktycznych, wynikających z jego sugestii metodycznych, ale uzasadniał ten fakt dwoma argumentami; primo: analiza i metoda dyskusji nie miały tradycji w dydaktyce literatury; secundo: forma dyskusyjna wymaga bardzo dobrego przygotowania merytorycznego nauczyciela i wnikliwego śledzenia na lekcji efektów myślowych młodzieży.

Trudności obciążające nowy model pracy szkolnej scharakteryzował Wóycicki w następujących punktach. „Pierwszą wadę naszej formy dyskusyjnej stanowi to, że często ... nie jest ona wcale formą dyskusyjną. W formie pytań nauczyciel daje uczniom gotowe odpowiedzi i powoli wkuwa je w głowę młodzieży (...)

Drugi błąd formy dyskusyjnej upatrywałbym w tym, iż nauczyciel nieustannie operuje pytaniami, zbyt jest natrętny, za mało milczy, za mało używa gestu, mimiki, za mało pobudza klasę do rozważań, za mało interesuje się błędami uczniów”³⁴.

Wóycicki, jak świadczy treść referatu, nie ugiął się pod zarzutami negującymi dydaktyczną i wychowawczą funkcję metody heurystycznej, próbował tylko uzasadnić okoliczności, które niekorzystnie oddziaływały na metodę, ale udowadniał, że ich źródła znajdowały się poza heurazą, a zatem nie mogły podważać samej jej istoty.

Wiele jest racji w twierdzeniu, że erotematyczna forma zajęć, zwłaszcza gdy uczniowie występują z konkretnymi zespołami pytań, wymaga od nauczyciela wysokiego przygotowania merytorycznego, giętkości i czujności umysłowej oraz znajomości psychologii myślenia ucznia. Wychowanek bowiem może postawić pytanie wynikłe z autentycznych zainteresowań, ale i z niezrozumienia, jak również z przekory lub nawet z chęci dokuczenia pytaniem, zobowiązującym nauczyciela do odpowiedzi.

Trzeba również zgodzić się z drugim trafnym spostrzeżeniem, że nauczyciel często zasypuje klasę serią łatwych pytań lub sam natychmiast wątpliwość — prawdziwą lub fikcyjną — tłumaczy. Większość dydaktyków — teoretyków i praktyków — na pewno i dziś zaakceptuje pogląd Wóycickiego, że uczeń powinien poznawać dzieje literatury ojczystej przez możliwie dogłębne czytanie dzieł i jeśli okoliczności sprzyjają, poprzez wnikliwe studiowanie zespołu tekstów najwybitniejszych pisarzy. Wagi zasadniczej jest i inny postulat: literatura ma przede wszystkim uczyć kultury uczuć, uwrażliwiać na kategorie estetyczne, kształcić wyobraźnię³⁵.

uświadomienie powinno płynąć nie tylko z poznania dziejów, pomników historycznych, zabytków piśmiennictwa, ale ze stałego obcowania z całą twórczością narodu: pieśnią, muzyką, architekturą, rzeźbą, malarstwem”.

³⁴ K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury*, op. cit., s. 15.

³⁵ Wnikliwej oceny działalności dydaktycznej Wóycickiego dokonał Z. Jagoda w studium: *Kazimierz Wóycicki jako pedagog i dydaktyk*. (W:) *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków* 1962, nr 12, s. 57—76.

Materiały I Zjazdu Polonistów wskazują, że wśród uczestników było wielu zwolenników koncepcji metodycznej K. Wóycickiego, dlatego też tylko Z. Łempicki zgłosił wiele zastrzeżeń do książki *Rozbiór literacki w szkole*. Dadzą się one ująć w pięciu zasadniczych punktach: 1. szkoła rozbudza zdolność uczniów do stawiania pytań, tylko ci, co pytają, na nic nie umieją dać odpowiedzi; 2. stawianie pytań przez nauczyciela przed poznaniem arcydzieła utrudnia czy wręcz niweczy moment wczucia się w dzieło i niekorzystnie wpływa na proces percepcji i na odtworzenie w wyobraźni całej autonomicznej faktury dzieła literackiego; 3. zmuszanie uczniów już przy pierwszym czytaniu do wnikliwego śledzenia funkcji określonych elementów w dziele literackim spowoduje negatywne nastawienie ich do lektury szkolnej; 4. szkoła, która zachęca młodzież do stawiania pytań i zadowala się czężą dyskusją, a próbuje lenistwo i do niego zachęca; 5. literaturę narodową tworzą utwory wybitne i karłowate. „Żeby jednak ocenić wielkość zjawiska, trzeba je brać na tle epoki, na tle historycznym, własnym i obcym. (...) Tylko w związku z literaturą obcą można zrozumieć oryginalność i swoisty charakter własnej, a tego bez wykładu osiągnąć niepodobna”³⁶.

Z. Łempicki w swoich propozycjach metodycznych zaprezentował bardziej stanowisko profesora uniwersytetu niż nauczyciela szkoły średniej, gdyż w wymaganiach w zakresie wiedzy identyfikował ucznia ze studentem polonistyki. Dlatego też słuszne były tylko te jego uwagi, które ostrzegały przed przecenianiem heurezy i nadmiernym zaufaniem do wartości czytania ukierunkowanego.

Uczestnicy Zjazdu nie odrzucili metody heurystycznej, dążyli tylko do nadania jej rangi prawzoru. Zanegowali natomiast podręczniki ze zbiorami drobiazgowych pytań, zwłaszcza dla ucznia i nie zalecali wydawnictw zaopatrzonych w rzeczową analizę tekstów omawianych w szkole. Gotowe zestawy pytań — zdaniem dydaktyków — są szkodliwe, gdyż rozleniwiają nauczyciela i ucznia oraz mechanizują tok lekcji.

Heureza została na Zjeździe zaaprobowana. Miała ona stanowić mocny punkt wyjścia w dyskusji i stale ją inspirować. Takie stanowisko nie zadowoliło jednak myślących polonistów, bowiem stosowanie jednej metody, nawet najatrakcyjniejszej, wprowadza monotonię, a tym samym osłabia zainteresowania i wolę działania, dlatego z nowymi, znacznie bogatszymi wzorami metod nauczania literatury wystąpił B. Poletur³⁷. W pracy zaznaczył, że w dydaktyce polonistycznej muszą być stosowane różnorodne metody budzące zarówno przeżycie aktów estetycznych, jak

³⁶ Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*. (W:) *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*, op. cit., s. 3.

³⁷ B. Poletur, *Rozbiór „Pana Tadeusza” jako zagadnienie nowej metody*. Warszawa (1925).

również uwzględniające perspektywę historyczną dzieła. W myśl tej koncepcji heureza nie może dać wyników całkowicie zadowalających ani w zakresie przeżycia dzieła, ani kontroli tego przeżycia. W aktach zaś zrozumienia erotematyzm znajduje zastosowanie, ale muszą wystąpić tu również wiadomości z historii literatury. Zdaniem tego dydaktyka, aby uczeń w pełni wniknął w całą fakturę dzieła literackiego i możliwie dobrze je zrozumiał, nauczyciel powinien stosować zespół metod, a mianowicie: interpretację aktorską, wygłaszanie estetyczne, konkursy rysunkowo-malarskie, procesy literackie, wykresy graficzne, samodzielne przekształcanie utworów w związku z usunięciem lub zmianą określonego motywu, samodzielne zakończenie utworu: a) nie dokończonego przez autora, b) przerwano w określonym momencie przez nauczyciela, opisywanie obrazów i rzeźb, nadawanie tytułów obrazom, ich cyklom, przegrupowywanie sylab, przekształcanie zdań w związku z dokonanym przekładem tekstów operujących gwarą na język literacki, szarady i rebusy sylabowo-literowe.

Propozycje metodyczne Poletura chociaż nie były naukowo sprawdzone i dogłębnie przemyślane, to jednak wносиły nowe elementy i dążyły do przełamania szablonu, zwłaszcza w stosowaniu heurezy i do mobilizowania procesów zainteresowania, budzenia pamięci, wyobraźni, uczuć, woli i intelektu poprzez pozasłowne znaki wyrażające bogactwo ekspresji. Ich praktyczne zastosowanie zapewne i dziś by uatrakcyjniło rozbiór literacki dzieła, utrwaliło na stałe pewne elementy formy i treści utworu, zabezpieczyło intelektowi materiał do rozważań i kształcenia wyobraźni. Ale im więcej teoria proponuje rozwiązań, tym lepiej wykonawca musi być przygotowany do ich realizacji i wykazywać umiar oraz elastyczność w ich stosowaniu. Z postulatów dydaktycznych Poletura najbardziej przyjęły się w dwudziestoleciu rysunki, wykresy oraz inscenizacje.

Jak wskazują przytoczone egzemplifikacje, dydaktycy w pierwszym okresie odzyskania niepodległości myśleli intensywnie nad nowymi modelami nauczania i systematycznie powiększali krąg propozycji metodycznych.

4. POD HASŁEM „SZKOŁY TWÓRCZEJ”

Henryk Rowid pragnąc bardziej precyzyjnie określić charakter nowatorskich dążeń pedagogicznych i skonkretyzować ich założenia, omówił w swoich pracach dość szczegółowo źródła reformatorskich poczynań w ówczesnym szkolnictwie europejskim i polskim. W teorii i praktyce zwyciężyło hasło wychowania poprzez czynne, empiryczne uczestnictwo uczniów w sytuacjach dydaktycznych. Ten nowy kierunek przybrał w Belgii nazwę „szkoła życia”, w Szwajcarii „szkoła czynna”, w

Niemczech „szkoła pracy”, we Francji „szkoła nowa”. Rowid polski ruch pedagogiczny nazwał „szkołą twórczą” i termin ten szybko stał się hasłem wywoławczym w teorii i w praktyce szkolnej. Nie tylko przez ten termin, ale przez całokształt swoich rozpraw Rowid zaktywizował pracę badawczą w dydaktyce tego okresu³⁸.

Stanisław Tynec i Józef Gołąbek w *Przewodniku metodycznym do czytanek polskich na klasę pierwszą gimnazjum*³⁹ (wydanym w 1927 r.) zachwalali idee przewodnie szkoły twórczej i zdecydowanie podkreślali potrzebę wymagania od młodzieży żywej pracy umysłowej. W propozycjach dla nauczyciela postulowali zmienny układ inspiracji budzących twórczą postawę ucznia. Na lekcji trzeba posługiwać się pytaniami (ale unikać konstrukcji rozjemczych czy-czy), rozkazami, żądaniem o charakterze sprawozdania, syntetyzowania myśli w formie tezy, nagłówka czy tytułów. Przy rozbiórce dzieła zalecali rozpoczynać analizę od wydarzeń, niekiedy od czasu, lub miejsca akcji, innym razem odpowiednimi pytaniami wywoływać stosowny nastrój. W rozbiórach utworów proponowali godzić heurzę z wykładem, ale pierwszeństwo przyznawali metodzie erotematycznej. Przy analizie wiersza A. Asnyka *Na śniegu* metodycy nawiązali do propozycji B. Poletura i dlatego zamieścili m. in. takie pytania: „Jakie obrazki mógłbyś narysować na podstawie tego wiersza”? Przy rozbiórce bajki I. Krasickiego *Kruk i lis* proponowali zastosować inscenizację utworu, a przy omawianiu fragmentu noweli H. Sienkiewicza *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* zalecali, by uczniowie opowiedzieli o pracowitości Michasia jego słowami. Takie polecenie nie tylko wprowadzało wychowanków w doznania psychiczne Michasia, ale również zapoznawało z właściwościami stylistycznymi prozy nowelistycznej H. Sienkiewicza, jeśli chodzi o przedstawienie przeżyć konkretnej postaci literackiej.

Autorzy przewodników⁴⁰ propagowali zasady szkoły twórczej, dlatego wymagali urozmaiconej techniki pracy od nauczyciela, ale żądali również od młodzieży wzmożonego wysiłku umysłowego. Wiele sugestii S. Tynca i J. Gołąbka można byłoby zalecić i współczesnej polskiej szkole.

Ważną rolę w rozwoju dydaktyki literatury odegrał Manfred Kridl, długoletni nauczyciel języka polskiego szkół średnich, a później pro-

³⁸ Por. H. Rowid, *Reforma kształcenia nauczycieli*. Kraków 1917; *Podstawy pedagogiki Trentowskiego*. Lwów 1920; *Z metodyki wypracowań pisemnych*. Lwów — Warszawa 1920; *Psychologia pedagogiczna*. Kraków 1923; *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Kraków 1926.

³⁹ S. Tynec, J. Gołąbek, *Przewodnik metodyczny do czytanek polskich na klasę pierwszą gimnazjum*. Lwów — Warszawa 1927.

⁴⁰ W 1928 ukazał się w opracowaniu S. Tyńca i J. Gołąbka *Przewodnik metodyczny do czytanek polskich na klasę drugą gimnazjum*. Lwów — Warszawa 1928. I w tym poradniku autorzy kontynuowali przewodnie idee szkoły twórczej. Nie będę tu omawiał całego dorobku dydaktycznego tych bardzo zasłużonych dla polskiej szkoły polonistów, pragnę tylko zwrócić uwagę na następny ważny etap twórczych poczynań w dydaktyce literatury.

fesor Uniwersytetu im. Stefana Batoiego w Wilnie. Interesował się on przede wszystkim dorobkiem piśmienniczym Polski XIX w. i opracował go w VI-tomowym podręczniku pt. *Literatura polska wieku XIX*. Praca M. Kridla wyrastała z aktualnych zapotrzebowań dydaktycznych szkoły. Badacz podjął, podobnie jak uczyniła to Dynowska, kompromisową próbę pogodzenia heurezy i wykładu. W *Przedmowie* do wydania I, w I części, wyjaśniał M. Kridl: „W podręczniku niniejszym autor pragnąłby, stojąc na gruncie programu Ministerstwa, doprowadzić do harmonii i syntezy — z grubsza się wyraziwszy — tzw. heurezę z tzw. wykładem, a ściślej powiedziawszy, znajomość poszczególnych tekstów i wszelkich arkanów analizy ze znajomością dziejów literatury polskiej i jej rozwoju oraz wyrobieniem zmysłu historycznego, bez którego niemożliwe jest odczucie i zrozumienie utworów dawniejszych”⁴¹.

Myśl o zespoleniu dwóch podstawowych metod dydaktycznych została konsekwentnie przeprowadzona. Próba kompromisu na ogół się udała. Autor za pomysł pogodzenia wykładu i analiz typu historycznego zyskał uznanie m. in. I. Chrzanowskiego, Z. Szmydtowej i K. Górskiego. Krytyczniej natomiast ocenili podręcznik tacy recenzenci, jak: J. Balicki, J. N. Miller, W. Barbasz i A. Szczerbowski za jego treści dydaktyczne⁴². Niemal zgodnie stwierdzili, że podręcznik jest doskonałą pomocą dla nauczyciela, natomiast nie zmusza ucznia do twórczej samodzielnej pracy, ponieważ pytań analitycznych jest stanowczo za wiele i niepotrzebnie autor daje na nie prawie wyczerpujące odpowiedzi⁴³.

Wnikliwsza obserwacja stosowania techniki pytań przez M. Kridla prowadzi co najmniej do dwóch podstawowych wniosków. Pytania nie są zbyt trudne, nie zmuszają do nadmiernego wysiłku intelektualnego, są jakby zaproszeniem do bogatszej interpretacji oraz zachęcająco ją inspirują. Ten kształt heurezy działa na odbiorcę bardzo łagodnym, niemal gawędowym tonem tekstu podręcznika. Wymaga jednak ciągłego obcowania z dziełem i poznawania bogactwa jego artystycznych i ideowych wartości. W tym względzie Kridl słusznie rozwijał postulat Z. Łempic-

⁴¹ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX*, cz. I. Warszawa 1925. *Przedmowa*.

⁴² Wyczerpujące omówienie podręcznika M. Kridla znajduje się w pracy: W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*. Warszawa 1960, s. 74—85.

⁴³ Aby uzmysłwić kształt metody heurystycznej M. Kridla zacytujemy fragment z książki *Literatura polska wieku XIX*. Cz. IV. *Literatura w kraju po r. 1830. Podręcznik dla szkół średnich*. Warszawa 1929, s. 112. Pytania dotyczą charakteru ogólnego, wartości i znaczenia *Starej baśni*. „a) Do jakiego rodzaju powieści zaliczyć *Starą baśń*? I na to pytanie rozmaicie odpowiadano; nazywano ją kroniką, gawędą, obrazem powieściowym, baśnią, eposem, studium obyczajowym itd. Które z tych określeń (a może kilka razem połączonych) wydaje nam się najbardziej odpowiednim? b) Określiwszy już poprzednio *Starą baśń*, jako złączenie mniej lub więcej ścisłego szeregu epizodów, zapytać musimy, czy wszystkie uczyniły na nas równe wrażenie? Które są silniejsze, a które słabsze? Postarajmy się uzasadnić nasze wrażenia. Skontrolujmy następnie, czy wszystkie ważne części powieści (oceny, obrazy, działania) są jednakowo wykończone i umotywowane”.

kiego o wpływie arcydzieła na kształtowanie kultury uczuć młodzieży.

W swoich studiach teoretycznych⁴⁴ M. Kridl głosił pogląd, iż dzieło literackie należy badać w jego istocie „bytowej”, ontologicznej i traktować jako twór autonomiczny. Proponował w badaniach utworu zastosować metodę integralnie literacką (termin Tadeusza Czeżowskiego), jako że wszystkie elementy dzieła tworzą integralną całość i one tylko powinny być rozpatrywane w jego ramach.

Stanisław Adamczewski ustosunkował się krytycznie do propozycji Kridla. Podważył podstawową tezę o wartości badania dzieła bez uwzględnienia kontekstu historycznoliterackiego. Sądził, że należy badać dzieło w sposób naukowy, tzn. poznać je w jego funkcji historycznej, czyli interpretować zgodnie z pierwotną funkcją dzieła. Kontekst historycznoliteracki „jest bardziej nieodłączny od dzieła, o r g a n i c z n i e doń bardziej należący niż kontekst immanentny dzieła, kontekst jego izolowanych historycznie („gołych”) elementów”⁴⁵.

Obydwie koncepcje w swych autonomicznych uwarunkowaniach nie wykluczały się wzajemnie. Nie będziemy też uzasadniać ich naukowych walorów; przytoczyliśmy je tylko po to, aby uświadomić, jak dydaktycy literatury wykorzystywali każdorazowy postęp w zakresie nauki o literaturze.

Sprawa oparcia literackiego rozbioru w szkole o naukowe podstawy teorii literatury wystąpiła wyraźnie na Zjeździe Polonistów im. I. Krasickiego we Lwowie w 1935 r. Wyrazem tych tendencji był referat Władysława Szyszkowskiego pt. *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury*, w którym z uznaniem zostały przyjęte nowe osiągnięcia w dziedzinie badań literackich, gdyż one stawały się bezpośrednim czynnikiem inspirującym kształt szkolnej analizy tekstu.

„Zjazd niniejszy — stwierdził Szyszkowski — uwzględniający w mierze tak szerokiej teorię literatury i metodykę badań literackich zdaje się być szczęśliwą wróżbą, że dalsze wysiłki naukowe właśnie po tej drodze pójdą. A wówczas nauczyciele praktycy nie będą się obawiali, że schodząc z terenu historycznoliterackiego, na pole objaśnień natury estetycznej, tracą jednocześnie grunt naukowy, uczeni teoretycy zaś będą mieli to zadowolenie, że żmudna ich praca przyczynia się do lepszego zrozumienia dzieł literackich na gruncie szkolnym”⁴⁶.

Także niektórzy inni referenci podnosili na Zjeździe sprawę metod nauczania. Stanisława Osiecka mówiła o stosowaniu dyskusji, referatów, wykładów, prac grupowych, prac pod kierunkiem, ale za najbardziej war-

⁴⁴ Por. M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*. Wilno 1936.

⁴⁵ A. Adamczewski, *Miraże prostych dróg. Na marginesie książki Manfreda Kridla*. Pion 1936, nr 35. (W:) *Teoria badań literackich w Polsce*. T. II. Kraków 1960, s. 146.

⁴⁶ W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury*. (W:) *Księga referatów Zjazdu im. I. Krasickiego*. Z. III. Pod red. L. Bernackiego. Lwów 1936, s. 600.

tościową formę pracy dydaktycznej uznała samodzielne formułowanie przez uczniów problemów i ich rozwiązywanie⁴⁷. Tę samą myśl rozwinął również Juliusz Saloni⁴⁸. Stwierdził, że prace metodyczne z gotowymi zestawami pytań okazały się mało przydatne. Nie rokował również wielkich rezultatów tym nauczycielom, którzy już pierwsze czytanie utworów ukierunkowują odpowiednimi zagadnieniami. Proponował, by tematy do dyskusji wynikały z aktualnej sytuacji dydaktycznej i były proponowane przez młodzież. Nauczyciel natomiast powinien czuwać nad doborem tematów i tylko w momentach próżni w pomysłach uczniów tworzyć sytuacje ułatwiające dostrzeżenie problemu lub sam zagadnienie sformułować. Dyskutant przestrzegał przed szablonowym trybem postępowania nauczycieli i apelował o elastyczność myślową w zakresie potrzeb czytelniczych młodzieży.

Na temat potrzeby aktywizacji myślowej uczniów w procesie nau- czania literatury wypowiadał się kilkakrotnie W. Szyszkowski. W „Po- loniście” zamieścił ciekawy artykuł pt. *Opracowanie „Lalki” B. Prusa metodą szkoły pracy*. Przy analizie *Lalki*, na tle spontanicznych wy- powiedzi młodzieży, zaproponował uczniom takie tematy do opracowania: „Jak rozumieć pierwotny tytuł *Lalki* „Trzy pokolenia?”, „Stosunek Prusa do romantyzmu i pozytywizmu”, „Czy Wokulski zginął?”. Dydaktyk podzielił się wrażeniami z tej lekcji. „Praca odbywała się wśród nie- słychanego zainteresowania młodzieży i opierała się na gruntownym przyswojeniu i samodzielnym przetrawieniu materiału naukowego”⁴⁹. Do tych kwestii powrócił W. Szyszkowski w *Dydaktyce literatury*. Pod- kreślił tam, że literatura „jest dla dziecka i młodzieńca ważnym środkiem nie tylko poznania życia, ale także odpowiedniego ustosunkowania się do różnych problemów, jakie ono nastrocza”⁵⁰.

Prace W. Szyszkowskiego sygnalizowały konieczność wprowadzenia nowego kształtu dydaktycznego na lekcjach poświęconych literaturze. Sugestie jego i innych metodyków szły wyraźnie w kierunku proble- mowego ujmowania zagadnień artystycznych i ideowych utworu lite- rackiego⁵¹.

⁴⁷ Por. S. Osiecka, *Nauczanie współczesnej literatury w szkole*. Tamże, s. 487.

⁴⁸ Por. J. Saloni, *Nowe programy gimnazjum a studium uniwersyteckie polonistyki*. Tamże, s. 498.

⁴⁹ W. Szyszkowski, *Opracowanie „Lalki” B. Prusa metodą szkoły pracy*. *Polonista* 1932, z. I–II.

⁵⁰ W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*. (W:) *Encyklopedia wychowania*. T. II. Warszawa 1936, s. 301.

⁵¹ Liczne głosy dydaktyków, postulujące uaktywnienie uczniów na lekcjach języka pol- skiego, znalazły również odbicie w *Programie gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski, historia, języki nowożytne*. Lwów — Warszawa 1933, s. 14. Czytamy w tym do- kumencie, że za „pomocą (literatury) należy również rozwijać w uczniach wyobraźnię i zdol- ność do samodzielnego myślenia. Nauczanie języka polskiego powinno być tak postawione, aby uczniowie nie odgrywali roli biernych tylko słuchaczy, lecz brali możliwie najbardziej czynny udział w opracowaniu wszelkiego rodzaju tematów i zagadnień”.

Bardzo interesujące propozycje na temat nauczania literatury dał Stanisław Peliński w artykule *U podstaw metodyki lektury*. Proponował, by analizę utworu rozpocząć od wątpliwości, trudności i niepokoju uczniów, wyrosłego na tle przeżywania dzieła. „To znaczy: po ekspresji lekturalnej uczniów nauczyciel ma prawo, a nawet obowiązek wpłynąć na psychikę w sposób twórczy, budzić ich umysł krytyczny, uczyć wnikać w utwór i otwierać oczy na jego problemy i wartości zasadnicze, słowem — rozpoczyna się interpretacja lektury. Rzecz jasna, że inna ona jest na stopniu szkoły powszechnej — ogólna, zasadnicza — ramowa — inna w szkole średniej; wnikliwa, głębsza, krytyczna. (...) Nawiązaniem będzie przeprowadzona dyskusja problemów i ustalone jej wyniki z przeżyciem lekturalnym młodzieży”⁵².

Dalsze wypowiedzi dydaktyka przynoszą bardzo cenne propozycje metodyczne. Ze względu na ich ważność przytaczam je w całości. „Przeto problem danego utworu jest punktem wyjścia. Dotychczas młodzież rozważała sam utwór, omawiała poruszone w nim zagadnienia, które ją interesowały, nie bacząc na to, czy dana postać, obraz lub zjawisko są przez autora wyidealizowane względnie potępione, czy stanowisko jego jest tendencyjne czy obiektywne; dotąd istniał dla niej świat utworu. Teraz zaś stykamy się z autorem tego świata. Pytamy np. „Jakie jest stanowisko Mickiewicza względem stworzonej przezeń postaci i ideologii Wallenroda? Czy ją potępia? Czy idealizuje? Albo czy struktura poematu jest prostolinijna? Dlaczego Mickiewicz ją zaciemnił? Przy Prusie zaś: Którą z postaci darzy autor sympatią? Którą warstwę uważa za decydującą o przyszłości Polski?”⁵³.

Całość rozważań Pelińskiego prowadzi do następujących wniosków: rozbiór literacki, który uwzględni przeżycie ucznia połączone z analizą utworu, przeżycie i dążenie do zrozumienia pisarza, zmusza młodzież do uważniejszego ponownego odczytywania lektury, do emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania. Taka metoda zakłada aktywną postawę w pracy domowej i szkolnej wychowanka.

W drugiej części artykułu zastanawiał się S. Peliński nad sposobami umożliwiającymi „owo dwukrotne przeżycie i interpretację lektury”. Warunek zasadniczy sformułował następująco: „Młodzież musi czytanekę względnie utwór przeczytać w całości, aby móc się swym przeżyciem z nauczycielem podzielić”⁵⁴.

Ale zrozumienie utworu i autora oparte na przeżyciu — jak bardzo słusznie ten dydaktyk zauważył — już nie wystarcza. „Utwór literacki nie budzi i nie zaspokaja dzisiaj jedynie potrzeb estetycznej rozkoszy —

⁵² S. Peliński, *U podstaw metodyki lektury*. *Polonista* 1935, z. II, s. 42—43.

⁵³ Tamże, s. 43.

⁵⁴ S. Peliński, *U podstaw metodyki lektury*. *Polonista* 1935, z. V, s. 92.

jak w epoce romantycznej i neoromantycznej — lecz czytelnik szuka w nim zaspokojenia własnego „ja” po to, by zdobyć przez to narzędzie w walce o pogląd na świat i w walce o własny byt”⁵⁵.

Tezy metodyczne „lekturalne”, zawarte w dwóch częściach artykułu *U podstaw metodyki literatury* i dzisiaj zasługują na wnikliwą uwagę.

Ciekawe koncepcje nauczania literatury stworzył Marian des Loges. Sądził, że trzeba odrzucić metodę stataryczną, a dać młodzieży możliwość swobodnego, niefałszowanego obcowania z dziełem. Honorując indywidualne odczucie i przeżycie utworu, należy wydobywać odmienne konkretyzacje i zestawiać je. „Takie zestawienia pozwalają nauczycielowi na dotarcie do prawdziwej struktury dzieła. Problemy winien jednak dobrać nauczyciel, przy czym może w zgrabny sposób wyprowadzić jako inicjatywę młodzieży. Nie można dać się sprowadzić do problemów nieistotnych, pociągających za sobą fałszowanie dzieła. Zestawienie różnych konkretyzacji da nauczycielowi sposobność wskazania młodzieży na możliwość odmiennego rozumienia szczegółów dzieła, ale ostatecznie musi doprowadzić do sformułowania sądów stałych, odnoszących się nie do indywidualnych konkretyzacji ale do schematu dzieła”⁵⁶.

M. des Loges wykorzystał umiejętnie dotychczasowe propozycje metodyczne w sprawie nauczania literatury. Zwrócił jednak baczniejszą uwagę na dwa bardzo ważne i istotne momenty występujące w procesie analizy dzieła literackiego. Primo: na poszanowanie indywidualnej konkretyzacji dzieła i wykorzystanie jej do sformułowania problemu. Secundo: na poważne trudności interpretacyjne związane z utrafieniem w intencję autora. Bezsporną kwestią staje się fakt, że uczniowie, prezentując własne konkretyzacje utworu literackiego, tworzą sytuację dysonansu poznawczego i sami mu ulegają. Wysunięty zaś problem zatrzymuje uwagę ucznia, zmusza do poważniejszej refleksji, a problem „wyrosły z dyskusji powinien skierować po raz wtóry do tekstu, który musi być zawsze ostatecznym sprawdzianem, który odkrywa w ten sposób nowe sensy i wartości”⁵⁷. Należałoby jeszcze dodać, że uczeń interpretując dzieło, powinien sięgać nie tylko do tekstu, ale i do prac monograficznych (zwłaszcza uczeń szkoły średniej) i konfrontować swoje stanowisko z utworem oraz z dotychczasowymi sądami. Wśród postulowanych zaleceń znajdujemy i takie, które mówi, że przy opracowywaniu lektury nie powinno się dążyć do analizowania wszystkich problemów, ale należy wybierać tylko najistotniejsze i „nie można tej samej metody (...) stosować niewolniczo przy wszystkich dziełach”⁵⁸. Koncepcje M. des Logesa, na tle dotychczasowych postulatów metodycznych, odznaczają się większą doj-

⁵⁵ Tamże, s. 95.

⁵⁶ M. des Loges, *Przeżycie a podmiot w dziele literackim*. *Polonista* 1936, z. 4, s. 100.

⁵⁷ Tamże, s. 109.

⁵⁸ Tamże, s. 110.

rzałością dydaktyczną i teoretyczną. Propozycje te uwzględnia współczesna dydaktyka polonistyczna.

Sprawą rozwiązywania zagadnień, przy omawianiu czytanek i utworów beletrystycznych, zainteresował się także J. Kulpa. Sądził, że głębsze badanie tekstu literackiego wymaga innego myślenia niż streszczenie wydarzeń fabularnych czy opis sytuacji. Wnikanie w składniki utworu zmusza przede wszystkim myśl do pracy. Czynna postawa podmiotu przejawia się zwłaszcza wówczas, kiedy osobnik znalazł się w sytuacjach poznawczych, tzn. zdobył już określoną część wiadomości, ale pozostało jeszcze wiele ogniw wątpliwych, niejasnych, zawiłych, wymagających specjalnego do nich ustosunkowania się. Owe niewiadome, w kontekście rzeczy znanych, szkicują pewien mozaikowy splot świadomościowy i umożliwiają sformułować zagadnienie. Jeśli ono wyrośnie na tle świeżo powstałego niepokoju intelektualnego, uczeń podejmie z własnej woli wysiłek rozwiązania trudności. Dlatego też formy zagadnieniowe „zdążają do tego, aby umożliwić uczniom przeżywanie pełnych aktów myślenia, tych właśnie elementów życia psychicznego, posiadających istotny układ, własną więź wewnętrzną. Pełne akty myślenia zaczynają się od uchwycenia trudności, ustalenia zagadnienia, przechodzą przez liczne próby, zmierzające do rozwiązania, kończą się wybraniem tej hipotezy, która po rozpatrzeniu argumentów, okazała się prawdziwą”⁵⁹.

W tych metodycznych propozycjach występuje pełny model Deweyowskiego aktu poznania, wprowadzający kolejno podmiot w poszczególne fazy refleksyjnego myślenia. J. Kulpa w przechodzeniu określonych etapów zespolił trafnie dwie postawy, a mianowicie: emocjonalną i intelektualną, tzn. wyjściową, wynikłą z zainteresowań oraz końcową, która uzasadnia ostateczny rezultat poszukiwań. Taki model nauczania, oparty na zasadach psychologicznych, respektował już w pełni zasady metody problemowej. Dorobek metodyczny zawarty w tej książce stanowił poważne osiągnięcie w dydaktyce polonistycznej dwudziestolecia międzywojennego.

Problemowa organizacja badania tekstu znalazła również odbicie w artykułach i poradnikach dla nauczycieli. Juliusz Kijas proponował na łamach „Muzeum”, by przy omawianiu lektur dać pierwszeństwo metodzie problemowo-dyskusyjnej lub dyskusyjnej; przy nauce o języku uwzględnić indukcję; przy ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu posłużyć się metodą projektów. W miarę potrzeby i w sprzyjających okolicznościach na lekcjach języka polskiego trzeba stosować pracę pod kierunkiem i pracę grupową⁶⁰.

⁵⁹ J. Kulpa, *Czytanki i lektura w szkole powszechnej*. Kraków 1937, s. 75.

⁶⁰ Por. J. Kijas, *Nauczanie języka polskiego w klasie I gimnazjalnej w świetle praktyki szkolnej*. Muzeum 1935, nr 1, s. 38—55.

Juliusz Kijas i Stefan Przyboś, autorzy metodycznego przewodnika dla I klasy gimnazjum⁶¹, zalecali stosować różne techniki pracy z tekstem beletrystycznym, a zwłaszcza rozwiązywanie problemów. Sugestie metodyków stawały bardzo rozsądnie kwestię operowania myślową konstrukcją problemu w sytuacjach dydaktycznych. Młodzież powinna najpierw poznać materiał badawczy, potem jego tematy i dopiero w trzeciej fazie przystąpić do najtrudniejszego etapu pracy umysłowej. I tak np. po zapoznaniu się z treścią opowiadania M. Dąbrowskiej *Wilczęta z czarnego podwórza* uczniowie omawiają takie zagadnienia, jak: koleżeństwo chłopców z czarnego podwórza oraz Paweł jako ideał harcerza. Następstwem tej analizy będą problemy podane przez uczniów, opracowane wspólnie z nauczycielem lub zasugerowane przez wychowawcę, np. kto miał rację w sędzie o chłopcach, Paweł czy drugi harcerz? Czy chłopcy nadawali się na harcerzy?

W przewodniku tych samych autorów dla klasy II gimnazjum znajdujemy znacznie więcej wskazówek z zakresu techniki rozwiązywania problemów. Etapy działania miały przedstawiać się następująco: postawienie problemu oraz jego zapis na tablicy i w zeszytach. Po tych czynnościach uczniowie ponownie wracali do tekstu, szukali odpowiednich fragmentów i gromadzili fakty, daty, sądy itp., by w następnej fazie poddać je głębszej interpretacji. Po zakończeniu badań wyznaczeni lub chętni uczniowie referowali wyniki swej pracy. Jeżeli wypowiedź była poprawna, zapisywano ją w punktach na tablicy i traktowano jako element składowy problemu⁶².

Metodycy radzili, aby po wypisaniu punktów uczniowie głośno je od-

⁶¹ Por. J. Kijas, S. Przyboś, *Metodyczny przewodnik do podręcznika Juliusza Bałickiego i Stanisława Maykowskiego „Mówią wieki” dla I klasy gimnazjalnej*. Lwów 1937, s. 21 i inne. W tym samym roku ukazał się również Saturnina Racinowskiego *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Wypisy polskie dla klasy V szkół powszechnych”*. Lwów 1937. Na s. 8 tegoż *Przewodnika* autor podał zasady aktywności ucznia, które powinny wyrazić się w następujących czynnościach: „1. uczeń sam stawia zagadnienia powstałe w czasie czytania, 2. uczeń sam wyszukuje odpowiedzi na te zagadnienia — w tekście, w związku zdań, we własnych przeżyciach, książkach, słownikach, 3. uczeń ilustruje rzecz przeczytaną rysunkiem, 4. uczeń obmyśla inscenizację, projektuje dekorację i piosenki, 5. uczeń rozbudowuje fragmenty książki”. S. Racinowski wiele skorzystał z pracy Z. Klemensiewicza, *Z rozważań nad celem i metodą lektury szkolnej*. Chowanna 1937, nr 4, s. 145—151; nr 5, s. 193—207; nr 6, s. 270—279.

⁶² J. Kijas i S. Przyboś w *Przewodniku metodycznym do podręcznika Juliusza Bałickiego i Stanisława Maykowskiego „Mówią wieki” dla klasy II gimnazjum*, Lwów 1939, na s. 23—24 podają następujący przykład problemu i jego rozwiązania: „W czym przejawiał się humanizm i renesans za Zygmunta Augusta? Pojawiają się kolejno przypuszczalnie następujące sprostowania w zakresie kultury: a) w budownictwie i sztuce (zbudowanie dziedzińca arkadowego na Wawelu według wzorów włoskich, bogate urządzenie wnętrza zamku, wygodne meble obite drogocennymi materiałami), b) w strojach (krótkie, obcisłe na wzór włoski), c) w wyjazdach za granicę (studia we Włoszech, przywożenie stamtąd włoskiej kultury, nauk i zwyczajów, uwielbienie dla Włoch), d) w wykształceniu na literaturze starożytnej (znajomość utworów pisarzy greckich, np. sianek Teokryta oraz pisarzy rzymskich. (...))”

czytali, ujednoliciли formy wypowiedzi i przepisali do zeszytów. Przy opracowywaniu tych dwóch lub trzech zagadnień dydaktycy zalecali klasę podzielić na grupy i każdej z nich dać określone zadanie badawcze. Dozwolony był podział mechaniczny, tzn. według rzędów ławek i bardziej naturalny, oparty na zainteresowaniach młodzieży. Propozycje zawarte w tej publikacji są głęboko przemyślane, cenne dydaktycznie i dziś jeszcze mogą służyć jako wzory.

Myśl dydaktyczna, która zwracała uwagę na potrzebę aktywności umysłowej i psychicznej ucznia, przewijała się w wielu pracach i artykułach. I tak np. Samuel Kleinerman wystąpił z propozycją, aby w klasach licealnych na lekcjach literatury stosować metodę przydziałów⁶³. Dydaktyk wyjaśnił, że „przydział” stanowi pewną jednostkę materiału wyznaczoną uczniom do samodzielnego opracowania. Przydział mógł obejmować większy utwór, kilku drugorzędnych pisarzy lub szereg mniejszych utworów, zawierających zbliżone wątki, motywy, zdarzenia, zagadnienia itp. Każdy przydział posiadał ściśle określony temat. Jego realizację poprzedzała instrukcja nauczyciela, która wyjaśniała, co i gdzie trzeba przeczytać oraz w jakiej formie opracować dane zagadnienie. Przy trudniejszych „przydziałach” należało jeszcze podawać punkty orientacyjne, ukierunkowujące tok postępowania ucznia.

Metoda przydziałów, jak sugerował Kleinerman, orientuje uczniów w wymaganiach nauczyciela, wyjaśnia im cel działania i określa obowiązki, a także zobowiązuje samodzielnie zbierać materiał z różnych źródeł, notować pojawiające się myśli, wypisywać cytaty, ujmować całościowo określone zagadnienie. Ponadto metoda przydziałów dokładniej ustalała czas na przygotowanie się uczniów i zapewniała młodzieży lepsze samopoczucie na lekcjach.

Ale Kleinerman sygnalizował również i pewne niebezpieczeństwo. Oto metoda przydziałów, chociaż jest bardzo pożyteczną formą dydaktycznego działania nauczyciela, nie może być często stosowana, ponieważ temat podany uczniom przed zbieraniem i czytaniem zmniejsza swobodę przeżywania utworów literackich.

Z propozycją pełniejszego wykorzystania na lekcjach języka polskiego metody dyskusji wystąpiła Ludmiła Taklińska. W tej metodzie zauważyła wartościowe momenty, które przynoszą korzyści uczniom i nauczycielom. Metoda dyskusji sprawnie zorganizowana pozwala uczniom: 1. samodzielnie zdawać sprawę z zagadnień, które najsilniej przemówiły; 2. wyrabia aktywną postawę wobec przedmiotu nauki; 3. daje sposobność ustosunkowania się wobec zbiorowości; 4. umożliwia konfrontację własnych

⁶³ S. Kleinerman, *Metoda przydziałów w klasach licealnych*. *Polonista* 1933, z. 4, s. 128—134. Por. Kosowska, *Obraz lekcji języka polskiego metodą „przydziału” w klasie VI szkoły powszechnej*. *Nasz Głos* 1930, nr 2, s. 29—32.

dociekań z opinią zbiorowości; 5. uczy liczenia się ze zdaniem kolegów i dostosowywania się do ogółu. Ponadto metoda dyskusji kształci w uczniu zdolność logicznego myślenia, wyrabia szybką orientację, mobilizuje umysł do ciągłej gotowości i zobowiązuje do ujmowania myśli w jasną i sugestywną formę.

Dyskusja dostarcza również i nauczycielowi wiele cennych spostrzeżeń. Poznaje on lepiej takie przymioty ucznia, jak: pojemność pamięci, kulturę manifestowania własnych poglądów, rodzaje zainteresowań, siłę reakcji psychicznych, stopień sprawności działania czynności myślowych.

Autorka zaznaczyła, że metoda dyskusji urozmaica tok lekcji, czyni ją przejrzystą, gdyż skupia rozważania dokoła jednego zagadnienia. Właściwa organizacja dyskusji nie tylko pozwala uniknąć szablonu lekcji erotematycznej czy heurezy, lecz także przynosi większe korzyści dydaktyczne. Metoda dyskusji spełnia następujące cele: „a) doprowadza do rozwiązania problemów, b) rozszerza je sądami i poglądami biorących udział w rozważaniu zagadnienia, c) prowadzi do najpełniejszego omówienia sprawy i wszechstronnego jej ujęcia, d) daje w ostatecznym sformułowaniu syntezę w postaci sądu, poglądu, wniosku lub zaokrąglonego kompleksu wiedzy w zakresie omawianego problemu”⁶⁴.

Aby jednak dyskusja zrealizowała te cele, musi być poprzedzona przygotowawczymi etapami pracy uczniów i w domu, i w klasie. Uczniowie, zgodnie z wysuniętymi najczęściej przez nich zagadnieniami, grupują materiał albo na luźnych kartkach, albo w zeszycie lub oznaczają wąskimi paskami papieru odpowiednie miejsca w tekście utworu. Opracowany ramowy szkic dyskusji zapewni wartościową wymianę myśli, skupioną wokół jednego zagadnienia. Tak przygotowana i przeprowadzona dyskusja powinna doprowadzić, zdaniem Taklińskiej, do wypracowania ostatecznych wniosków i utrwalenia ich w postaci zapisków lekcyjnych albo stać się podstawą do tematu pracy domowej pisemnej lub referatu ustnego.

Jeszcze inne propozycje metodyczne przedstawiła Stefania Skwarczyńska. Zaproponowała, aby na lekcjach, na których nauczyciel ma opracować charakterystykę bohaterów, ocenić wartość ich czynów i wysnuć z nich sens moralny na użytek młodzieży, była stosowana metoda sądu literackiego. Ta forma pracy, w myśl wywodów autorki, jest znakomitym rozwinięciem i zracjonalizowaniem metody dyskusji. Zmierza bowiem do samodzielnej twórczej pracy ucznia, a więc do zdobycia samodzielności przekonań w dziedzinie zasad etycznych, działa na wyrobienie obywatelskie młodzieży i przyczynia się do wychowania integralnego.

S. Skwarczyńska dostrzegła szereg potrzebnych momentów w meto-

⁶⁴ L. Taklińska, *Metoda dyskusyjna jako problem dydaktyczny w nauczaniu języka polskiego*. Polonista 1937, z. 1, s. 20.

dzie sądu literackiego w szkole i ujęła je w syntetyczną formę punktów. Ze względu na ich znaczenie i obecną aktualność przytaczam wypowiedzi w dosłownym kształcie pierwotnych sformułowań. Metoda sądu literackiego przyczynia się do tego, że:

- „1. Uzyskujemy wszechstronne oświetlenie czynów bohatera.
2. Sąd literacki wprowadza do norm życiowych pojęcie sądu, obrony, odpowiedzialności.
3. Sąd literacki ułatwia nauczycielowi jego pracę wychowawczą; wyrabia w młodzieży wrażliwość na zagadnienie etyczne, kształtuje sumienie, a wyrok, wydany na postać literacką, pozostanie in potentia w duszy młodzieży, z pełną zdolnością zaktualizowania się wobec kompleksu podobnych konfliktów, spotkanych w życiu (...).
4. Sąd literacki mobilizuje równocześnie wszystkie władze psychiczne młodzieży od czynników intelektualnych (wiedza—rozsądek—uwaga—spryt) poprzez emocjonalne (uczucia, stosunek do nastroju), aż do czynnika woli, którą uczeń koncentruje ku pewnemu rozwikłaniu sprawy, ćwicząc się w stanowczości i wytrwałości wobec jednej decyzji (...).
5. Sąd literacki jest logicznym i zgrupowanym dokoła pewnego celu, budzącego powszechne zajęcie, zastosowaniem nowoczesnej metody dyskusyjnej, pobudzającym w najwyższym stopniu twórczą samodzielność młodzieży”⁶⁵.

Należy jeszcze dodać, że ze względu na wyraźne zabarwienie pejoratywne wyrazu „sądzić” nie należy podobnych zabiegów dydaktycznych stosować do literackich bohaterów pozytywnych, np. Sąd nad Jankiem Muzykantem, Jagną Ślimakową, Tomkiem Wilmowskim czy Stanisławem Wokulskim.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na wypowiedź L. Staffa o szkolnej analizie arcydzieł literatury polskiej. Poeta porównał (na przykładzie samego siebie) dwie postawy recepcji *Pana Tadeusza*: samodzielną nieukierunkowaną i szkolną analityczną. Pisarz z ubolewaniem stwierdził, że kontakt z dziełem nie narzucony, spontaniczny, własny jest radosny i twórczy, natomiast mało przemyślany rozbiór szkolny, z wyszukiwaniem tropów i figur, świadczących o artystycznym szykowaniu tekstu, jest „to odzieranie pięknych, harmonijnych członków arcydzieła ze skóry i dobieranie się do ścięgien i mięśni; słowem, żyłowanie i to nie lancetem, lecz piłą”⁶⁶.

Również Staff krytycznie ustosunkował się do nauczycielskich poleceń, które zmuszają ucznia do opowiadania własnymi słowami, zwłaszcza

⁶⁵ S. Skwarczyńska, *Sąd literacki w szkole*. Polonista 1932, z. 5, s. 170—171.

⁶⁶ L. Staff, *O „Panu Tadeuszu”*. Odczyt wygłoszony na posiedzeniu Polskiej Akademii Literatury w dniu 25 marca br. Gazeta Polska 1934, nr 117, s. 6.

fragmentów wybitnie melodyjnych, złożonych intonacyjnie, opartych o żarty rymowe itp. Ten tryb dydaktycznego postępowania otrzymał następującą ocenę. „Ale już cała bieda była z koncertem Jankiela, sfuszerowanym po swojemu, a jeszcze gorsza, z podawaną przez dęby dębom, buki bukom, grą Wojskiego na rogu, gdzie każda głoska śpiewa cudownie w słowie Mickiewicza, a milczy głucho w «słowie własnym»”⁶⁷.

L. Staff, jak wynika z jego wypowiedzi, nie był zwolennikiem szczegółowych rozbiorów wybitnych dzieł i proponował, aby wszelkie figury i tropy pokazywać na przykładach niewielkich utworów.

Wnikliwa analiza artykułów, rozpraw, podręczników i poradników metodycznych, wydanych w okresie dwudziestu lat niepodległej Polski, wskazuje na aktywną postawę wielu naukowców i nauczycieli praktyków. Ich działalność stanowi bardzo ważny etap w rozwoju metodyki nauczania języka i literatury. Ten twórczy wysiłek znakomitych dydaktyków powinien być wzorem i siłą inspirującą teorię i praktykę współczesnej dydaktyki polonistycznej. O randze dorobku metodyki tego okresu świadczy bibliografia, która wypełniła pokaźny tom, liczący ponad dwadzieścia arkuszy wydawniczych⁶⁸.

Metodycy literatury, akcentując zasady szkoły twórczej, stworzyli model teorii, która by zapewniała czynny udział pamięci, wyobraźni, uczucia, woli i umysłu zarówno w domowej, jak i w szkolnej pracy ucznia. Wyrazem twórczej reakcji w przyswajaniu, zapamiętywaniu, rozumieniu i ocenie badanych elementów dzieła była nie tylko głosowa i pisemna argumentacja w formie wypracowań i ustnych relacji, lecz także w postaci konkursów recytatorskich i inscenizacji oraz manifestacji wyrosłych z postawy emocjonalno-wyobraźniowej, ujawnionych w znakach pozasłownych, jak: ruch, mimika, gest, wykres, ilustracja.

Sprawami modelu dydaktyki szkolnej interesowali się najwybitniejsi historycy literatury i nauczyciele, jak: I. Chrzanowski, K. Wóycicki, Z. Łempicki, K. Wojciechowski, J. Krzyżanowski, S. Skwarczyńska, Z. Klemensiewicz, J. Kleiner, L. Komarnicki, M. Kridl, J. Kijas, S. Szober, W. Szyszkowski, W. Doroszewski, J. Saloni i inni. Wielcy naukowcy byli również doświadczonymi dydaktykami; prawie wszyscy przez pewien okres pracowali w szkołach średnich. Nic też dziwnego, że ich uwagi krytyczne nie ograniczały się tylko do kwestionowania metod, które poddane empirycznemu sprawdzianowi, kompromitowały się, ale zawsze zawierały uzasadnione nowe propozycje. Przejęci odpowiedzialnością za kształt polonistycznej dydaktyki naukowcy i nauczyciele praktycy występowali z wzorami przemyślanymi, swoimi koncepcjami korzystnie modulowali

⁶⁷ Tamże, s. 6.

⁶⁸ *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1918–1939*. Pod red. W. Szyszkowskiego, w opracowaniu Z. Jagody, J. Jarowieckiego i Z. Urygi. Warszawa 1963.

aktualnie obowiązujące techniki szkolnej pracy, bogacili dorobek teoretyczny i przełamywali bariery w schematycznym myśleniu praktycznym.

Polonistyczna myśl dydaktyczna, postulująca aktywizację młodzieży szkolnej w procesie nauki, proponowała stosować m.in. takie metody, jak: wykład (głęboko przemyślany i faktami udokumentowany), czytanie statyczne, dyskusję, sąd literacki, daltoński system laboratoryjny⁶⁹, system pracy harcerskiej, pracę pod kierunkiem (indywidualną i zespołową)⁷⁰, metodę erotematyczną⁷¹, porównawczą⁷², projektów⁷³, przydziałów, szkoły pracy⁷⁴ i problemową.

Szkoła polska, w myśl postulatów dydaktyków, była miejscem wyęzionej, twórczej, dobrze zorganizowanej pracy. W szkole pracował intensywnie nie tylko nauczyciel, ale przede wszystkim uczeń. On przyjmował trud swoich obowiązków i pod kierunkiem nauczyciela starał się z nich należycie wywiązać. Dzięki rozumnej i dobrze pojętej trosce o rozwój pełnej osobowości ucznia szkoła niepodległej Polski skutecznie kształciła zmysły, wyobraźnię, uczucia, pamięć, wolę, rozwijała wszechstronne zainteresowania, uaktywniała sprawność działania procesów myślowych, budziła żądze poznawcze oraz wyposażała uczniów w trwałe i pożyteczne zasady moralnego postępowania. Dorobek dydaktyki polonistycznej dwudziestolecia może służyć nam za przykład tworzenia wartościowych postulatów metodycznego kierowania procesami uczenia się młodzieży szkolnej.

⁶⁹ Por. Ch. L ó w, *Praca laboratoryjna w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 1934; R. Pachucka, *Język polski w organizacji daltońskiej*. Przegląd Humanistyczny 1930, z. 3, s. 271—274; W. Szyszkowski, *Na marginesie daltońskiego planu laboratoryjnego*. Przegląd Pedagogiczny 1929, nr 20, s. 480—482; J. Trzcieniecki, *System daltoński w Liceum Krzemienieckim*. Muzeum 1929, z. 1, s. 21—30.

⁷⁰ J. Kurasiowa, *Jak stosuję w mej szkole metodę samodzielnej pracy w nauczaniu języka polskiego (w kl. V—VII)*. Praca Szkolna 1924, nr 10, s. 1—11; W. Żółkiewska, *Nauczanie pod kierunkiem języka polskiego*. (W:) *Nauczanie pod kierunkiem. Pięć lat doświadczenia szkolnego*. Warszawa 1939, s. 81—91; L. Rajewski, *Praca zespołowa w nauczaniu literatury pięknej*. Gimnazjum 1935/36, nr 2, s. 69—74.

⁷¹ Z. Jętkiewiczowa, Z. Ślósarska, *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem”*. Materiał dla klasy I gimnazjum wyższego z mapą terenu. Warszawa 1925; Z. Jętkiewiczowa, Z. Ślósarska, *Pytania i zadania do „Potopu” i „Pana Wołodyjowskiego”*. Warszawa 1925. Z. Jętkiewiczowa, Z. Ślósarska, *Pytania i zadania sprawdzające lekturę domową ucznia w zakresie powieści polskiej XIX wieku*. Warszawa 1929.

⁷² B. Poletur, *Nauka o literaturze w oświetleniu metody porównawczej*. Muzeum 1926, z. 4, s. 289—297.

⁷³ S. Kleinerman, *Lekcja polskiego metodą „projektów”*. Polonista 1932, z. 5, s. 172—177.

⁷⁴ J. Biliński, *Szkoła pracy a język polski*. Nasz Głos 1932, nr 1, s. 5—7; J. Gołąbek, *Opracowanie bajki „Pies i wilk” metodą szkoły pracy*. Polonista 1931, z. 4, s. 135—140; M. Majewiczowa, *Szkic lekcji języka polskiego w duchu szkoły twórczej*. Ruch Pedagogiczny 1926, nr 8, s. 240—245. J. Menzel, *Szkoła twórcza a nauka języka polskiego*. Nasz Głos 1928, nr 5, s. 82—84 oraz nr 6, s. 114—116.

ACTIVATING TEACHING IN THE INTERWAR PERIOD DIDACTICS

* MIECZYŚLAW ŁOJEK

S u m m a r y

This article presents the tendency of literature teachers (between the years of 1918—1939) to work out such types of methods which would effectively stimulate the pupils (from elementary and secondary schools) to creative and intellectual work during the school lessons as well as at home.

Among other things, they have given some thought to the methods of lecturing, the didactic value of heuristic analysis of literary work, to the direct reading and the plan and distribution methods, the spontaneous discussion to be done by pupils, the importance of literary estimation, the asking of questions by pupils and also the forms and method problems.

The outstanding Polish scholars and secondary school teachers such as: I. Chrzanowski, J. Kleiner, Z. Klemensiewicz, K. Wojciechowski, Z. Łempicki, M. Kridl, S. Skwarczyńska, K. Wóycicki, L. Komarnicki, J. Saloni, W. Szyszkowski, S. Tync, H. Życzyński and others have taken part in the elaboration of the more efficient teaching methods.

The didactics of Polish studies during the interwar period inspired by the valuable ideas of the „creative school” proved to be inventive and efficient. Many of the teaching ideas are of permanent value.

Translated by Krystyna Berezowska