

# Stosunek dydaktyki literatury do teorii pedagogicznych w okresie dwudziestolecia międzywojennego

(zagadnienia wybrane)

\* KRYSZYNA KUJAWSKA  
Uniwersytet Gdański

Celem podjętych rozważań jest rozpatrzenie relacji i powiązań, jakie zachodziły między rodzącą się dydaktyką literatury a naukami pedagogicznymi w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Będzie to tylko próba ujęcia zagadnienia, gdyż jest ono rozległe i skomplikowane, a poważniejsze badania nad historią i statusem dydaktyki literatury są kwestią przyszłości<sup>1</sup>. Obserwacje te i wypływające z nich wnioski powinny ułatwić zrozumienie współczesnej sytuacji dydaktyki literatury, jej statusu i możliwości rozwoju. Z takiego celu pracy wyniknie sposób postępowania i ujęcia zagadnienia. Przedmiotem analizy uczyniono najwybitniejsze i charakterystyczne prace poświęcone dydaktyce literatury jednak bez ambicji wyczerpania materiału. Zajęto się również tylko wybranymi problemami, które uznano za najbardziej znaczące dla pokazania postawionego w temacie zagadnienia.

Dydaktyka literatury, wchodząca w skład dydaktyki języka polskiego, rodziła się u nas u schyłku XIX w., w dwudziestoleciu międzywojennym rozwijała wiele zagadnień postawionych już wcześniej. Doszła w tym okresie do poważnych osiągnięć, które zdecydowały o tym, że była najlepiej rozwiniętą dydaktyką szczegółową<sup>2</sup>. Wynikało to zapewne z panującej od przełomu antypozytywistycznej tendencji do rozwoju nauk humanistycznych, w tym psychologii i pedagogiki. Nie bez znaczenia był też zapewne fakt, iż dydaktyka literatury zajmowała się u nas najważniejszym przedmiotem nauczania — język polski we wszystkich programach był traktowany jako przedmiot podstawowy.

Dydaktyka literatury, podobnie jak inne dydaktyki szczegółowe, była

<sup>1</sup> Por. W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium polonistyczne*, (W:) *Zjazd Naukowy Polonistów 10—13 grudnia 1958*. Praca zbiorowa pod red. K. Wyki. Wrocław 1960, ss. 390—406; tenże, *Literatura jako przedmiot nauczania w szkole średniej*, (W:) *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*. Praca zbiorowa pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery. Warszawa 1968, ss. 20—43; K. Lausz, *Wstęp (do:) Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Warszawa 1964; U. Krauze, *Kształtowanie się poglądów na cele i koncepcje nauczania literatury w szkole średniej*. Zeszyty Naukowe WSP: Historia literatury, z. 4. Opole 1966, ss. 191—219.

<sup>2</sup> Por. W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954*. Warszawa 1963, s. 62.

traktowana jako dział pedagogiki. W podręcznikach pedagogiki najogólniej stosunek dydaktyk szczegółowych do dydaktyki ogólnej ujmowany był jako przenoszenie i stosowanie przez te pierwsze praw i uogólnień dydaktyki ogólnej do określonego przedmiotu nauczania lub stopnia organizacji szkolnictwa. Tak też stosunek ten ujmował K. Sośnicki w *Dydaktyce ogólnej* z 1936 r.<sup>3</sup> Również we współcześnie wydanym *Słowniku pedagogicznym* dydaktyka literatury jest traktowana jako nauka pedagogiczna, chociaż przyznaje się jej większą niż kiedyś samodzielność: „Dydaktyka szczegółowa, metodyka nauczania — nauka pedagogiczna, która zajmuje się analizą nauczania i uczenia się określonego przedmiotu lub nauczania i uczenia się w szkole danego typu czy stopnia; (...) Dydaktyka szczegółowa obejmuje analizę celów, treści, procesu, zasad, metod, środków i form organizacyjnych nauczania danego przedmiotu lub na danym szczeblu szkoły”<sup>4</sup>. W tym ujęciu dydaktyka szczegółowa nie „przenosi” i nie „stosuje” tylko wskazań ogólnych, ale zajmuje się określoną rzeczywistością, podobnie jak inne nauki<sup>5</sup>.

Dokładniejsza refleksja nad relacjami między dydaktyką literatury a różnymi naukami pedagogicznymi pozwala na uświadomienie, na czym polega to „przeprowadzanie teorii dydaktycznych w życie”, jak się wyraził K. Sośnicki. Właściwe określenie statusu dydaktyki literatury będzie możliwe po dokładnym przeanalizowaniu i uchwyceniu jej stosunku do nauk pedagogicznych z jednej, a nauki o literaturze z drugiej strony, jako dwu zasadniczych jej uwarunkowań. W tym miejscu, jak to stwierdzono wyżej, zajmę się tylko wybranymi zagadnieniami pierwszej grupy, mając jednak w świadomości całość sprawy.

W interesującym nas okresie opublikowano liczne prace poświęcone analizie i interpretacji, a często także popularyzacji „celów, treści, procesu, zasad, metod i form nauczania” języka polskiego, a w tym literatury na różnych szczeblach nauczania i w różnych typach szkół. Najwięcej i najbardziej znaczące prace dydaktyczne poświęcono nauczaniu w szkole ogólnokształcącej, a zwłaszcza w średniej<sup>6</sup>.

W latach trzydziestych został opublikowany w *Encyklopedii wychowania* artykuł W. Szyszkowskiego zatytułowany *Dydaktyka literatury*, który ujmował syntetycznie całość zagadnień interesującej nas dyscypliny. Był również dowodem na to, jak rozumiano miejsce dydaktyki szczegółowej wśród innych nauk o wychowaniu. Z lektury tego artykułu i in-

<sup>3</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna* (odbitka z *Encyklopedii wychowania*). Warszawa 1935, s. 6.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975, s. 59.

<sup>5</sup> Ze wskazanych wyżej względów nie omawiam tutaj współczesnych prac, poświęconych swoistości dydaktyki literatury. Stanowisko K. Sośnickiego i W. Okonia traktuję jako modelowe.

<sup>6</sup> Por. *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1918—1939)*. Praca zbiorowa pod red. W. Szyszkowskiego. Warszawa 1963.

nych prac poświęconych nauczaniu literatury w tamtym okresie wynika, że najgorętsze dyskusje toczyły się wokół zagadnień celów nauczania literatury oraz materiału i metod pracy nad lekturą.

Przed przystąpieniem do referowania zagadnień szczegółowych przyjrzyjmy się pokrótce pewnym tendencjom występującym w pedagogice u schyłku XIX i na początku XX wieku<sup>7</sup>.

Nowe prądy, kierunki i tendencje w pedagogice u schyłku XIX w. powstawały w opozycji do pozytywizmu i pedagogiki Herbartowskiej, w której panował formalizm i werbalizm. Zasadniczą kwestią była sprawa przekazywania wiedzy, pytanie: jak uczyć. Nauczyciel zajmował centralne miejsce w procesie nauczania, był autorytetem surowym i wymagającym. Praca jego polegała w głównej mierze na podawaniu i egzekwowaniu wiadomości. Zasadniczy wysiłek szkoły zmierzał do logiczno-formalnego wykształcenia ucznia, do wyposażenia go w zasób wiadomości, opanowywanych często pamięciowo. Szkoła tradycyjna nie zwracała uwagi na wszechstronny rozwój wychowanka, uważając, że wykształcenie umysłowe zapewni rozwój całego życia psychicznego. Dydaktyka była oparta na teorii stopni formalnych. O skrajnościach i wynaturzeniach w pracy tej szkoły K. Wóycicki mówił, iż stosuje ona przede wszystkim metodę „paznokciową”. W odniesieniu do nauczania literatury, postawa tradycyjna polegała na powtarzaniu przez nauczyciela w formie wykładu wiadomości zdobytych w czasie studiów lub zawartych w podręczniku bez liczenia się z uczniem, jego poziomem i zainteresowaniami<sup>8</sup>.

Tymczasem pod wpływem zmiany warunków życia, rozwoju nowych form społeczno-ekonomicznych i nauk, a szczególnie nowych koncepcji nauk humanistycznych, zrodziły się tendencje pedagogiczne zmierzające do odnowy nauczania i wychowania. Były to zmiany w zakresie teorii i praktyki w różnorodnych i licznych szkołach eksperymentalnych. Według L. Chmaja nowe tendencje przejawiały się w dążeniu do „przezwyciężenia ciasnych i sztywnych ram formalizmu szkolnego i mechanizmu życia deprawującego ludzi oraz wyzwolenia w całej pełni wszechstronnej i twórczej osobowości”<sup>9</sup>.

Nasi pedagodzy i dydaktycy literatury najczęściej nawiązywali i twórczo wykorzystywali inspiracje płynące z nurtów naturalistyczno-liberalnych, znanych pod nazwą „nowego wychowania i szkoły pracy”, nurtów

<sup>7</sup> Por. *Historia wychowania*, t. 2. Praca zbiorowa pod red. E. Kurdybacha. Warszawa 1967; B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa 1947; L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa 1938; L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963; *Zarys pedagogiki*, t. 1. Praca zbiorowa pod red. B. Suchocholskiego. Warszawa 1958.

<sup>8</sup> Por. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*. Warszawa 1946; K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, (W:) *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Oprac. W. Kopczewski. Lwów—Warszawa 1925, ss. 1—20.

<sup>9</sup> L. Chmaj, *Prądy...*, op. cit., s. 9.

socjologicznych i pedagogiki kultury<sup>10</sup>. Reakcje przeciw szkole tradycyjnej zmierzały do zastąpienia nauczania pamięciowego i formalnego oddziaływaniem uczuciowym na wychowanka, budzeniem wrażliwości na dobro, prawdę i piękno, dążeniem do kształtowania twórczej osobowości. Z tych nastawień rodzi się między innymi w Niemczech dążenie do oparcia wychowania na sztuce. Zorganizowano tam kilka kongresów wychowania estetycznego, które poświęcono omówieniu znaczenia i roli w wychowaniu wszystkich sztuk, w tym także poezji.

Idea wychowania przez sztukę, która wówczas się zrodziła, zakładała, że osobowość wychowanka może się rozwinąć wszechstronnie i harmonijnie tylko w kontakcie ze sztuką. Najwybitniejszym propagatorem tej idei był Ernest Weber. Twierdził on, iż sztuka bliższa jest psychice dziecka niż nauka i dlatego pozwala łatwiej osiągnąć zamierzone cele wychowawcze, w tym wychowanie dziecka do twórczości. Sztuka potrafi wywołać wrażenie prawdziwej rzeczywistości, które oddziałuje głębiej niż samo życie. Nauczyciel, wg Webera, oprócz przygotowania zawodowego powinien być twórczym artystą, mieć silną osobowość. Poglądy E. Webera, jednostronnie podporządkowane estetyce, wywarły duży wpływ na ówczesną praktykę pedagogiczną; znajdujemy nawiązania do nich lub myśli zbliżone i u naszych dydaktyków, np. w *Prądach w nauczaniu języka ojczystego* czy u K. Wóycickiego<sup>11</sup>.

Podobny nacisk na rozwijanie aktywności wychowanka i uwzględnianie jego potrzeb kładli zwolennicy nowego wychowania i szkoły pracy. Uważali oni, że praca wychowawcza powinna dążyć do rozwijania samodzielności i nieskrępowanego rozwoju wychowanka. Nauczanie w szkołach pracy oparto na przeżywaniu i działaniu. W procesie wychowania główną rolę miał odgrywać uczeń i sposób uczenia stawał się ważnym zagadnieniem dydaktycznym.

Poważny wpływ na ten kierunek wywarły poglądy J. Deweya, który w oparciu o pragmatyzm i wyniki badań nad przebiegiem procesów myślenia, opracował własny system wychowawczy. Stwierdził, iż nauczanie musi być zgodne z procesem uczenia się i opierać na odmiennych niż dotychczas motywach, materiale i metodach. Dziecko miało się uczyć z pobudek wewnętrznych, miało być wprowadzane w życie społeczne przez rozwiązywanie różnych problemów. Dążono do uczenia się przez działanie, w którym sprawdzanie sprawności następuje w praktyce. Naturalne zainteresowania dziecka prowadzić będą do naturalnego wysiłku i dyscy-

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*. Warszawa 1908; K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921. Jeśli chodzi o kwestie terminologiczne, por.: B. Kaczyńska, *Dylemat pedagogiki: wychowanie estetyczne czy wychowanie przez sztukę?* Człowiek i Światopogląd 1976, nr 6(131), ss. 32–65.

pliny<sup>12</sup>. Poglądy J. Deweya, jego prace i propozycje, były popularne wśród naszych dydaktyków literatury i pedagogów. Wiele z jego prac, podobnie jak innych teoretyków nowego wychowania, np. G. Kerschensteinera, tłumaczono na język polski.

Do poglądów Deweya nawiązywał twórczo znawca całego dorobku nowego wychowania i twórca koncepcji „szkoły twórczej”, jako polskiej odmiany szkoły pracy, Henryk Rowid, który poważnie oddział także na kształt i koncepcje programów powstających w latach dwudziestych. Według Rowida nowe tendencje pedagogiczne rozwijały się w następujących etapach: 1. uwzględnienie aktywności fizycznej ucznia jako reakcji na skrajny intelektualizm i werbalizm nauczania; 2. dążenie do rozwijania aktywności fizycznej i umysłowej, w której podkreśla się pierwiastki społeczno-etyczne i estetyczne; 3. powstanie „szkoły twórczej”. Istotę jej stanowi: „Zasada samodzielnego zdobywania umiejętności i wiedzy, pielęgnowanie zdrowia i rozwój sprawności fizycznej, czynniki społeczno-etyczne i religijne, pierwiastki piękna, umiejętność wyrażania własnych przeżyć — uczuć, myśli, dążeń — w różnorodnej postaci (...) budzenie zdolności do ciągłego samokształcenia i doskonalenia się wewnętrznego<sup>13</sup>. Materiału nauczania dostarczyło środowisko dziecka i życie współczesne, programy nie mogły być narzucane z góry.

Z tendencjami szkoły pracy łączył się reformatorski ruch pedagogiczny wywodzący się ze Stanów Zjednoczonych — nauczanie według planu daltońskiego i nauczanie pod kierunkiem. Samodzielność ucznia posuwano tam do tego stopnia, iż wybierał on częściowo materiał nauczania, sam ustalał tempo pracy oraz w części kontrolował swoją pracę. Dążenia te chciały przezwyciężyć ograniczenia systemu klasowo-lekcyjnego. W naszej dydaktyce literatury popularyzowano wyżej wymienione systemy, choć w skromnym zakresie<sup>14</sup>. Natomiast pedagogika kultury oddziaływała na naszą dydaktykę i całą pedagogikę chyba w największej mierze. Kierunek ten opierał się na twierdzeniu, iż człowiek jest przede wszystkim istotą kulturalną, która uczestniczy w procesie przeżywania, przyswajania i rozumienia dóbr kultury oraz ich tworzenia. Kulturę tworzą dobra kulturalne — wartości przedmiotowe i procesy psychiczne, które zachodzą w czasie przeżywania tych wartości.

Zadaniem wychowania jest przygotowanie uczniów do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym. Polega ono na kształceniu jednostek przez wprowadzanie ich w kulturę jako świat wartości przedmiotowych i rozwijanie ich sił duchowych. Pedagogika kultury wykazuje zależność

<sup>12</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?* Warszawa 1957; tenże, *Szkola i dziecko*. Warszawa 1929.

<sup>13</sup> H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Kraków 1931, s. 99; Por. także L. Zarzecki, *Szkola pracy — pojęcie i główne zadania*. Warszawa 1921.

<sup>14</sup> A. Hall-Quest, *Nauczanie pod kierunkiem w szkole średniej*. Lwów 1932.

bytu duchowego jednostki od spuścizny kulturalnej i przeciwstawia się w ten sposób pedagogice indywidualistycznej. A jednocześnie domaga się uznania praw osobowości ludzkiej, przez którą wartości przedmiotowe są realizowane. Twórcy pedagogiki kultury nie dostrzegali rzeczywistych uwarunkowań i korzeni tej sfery działalności człowieka, traktowali kulturę idealistycznie<sup>15</sup>.

Twórcą pedagogiki kultury był wybitny niemiecki myśliciel, Wilhelm Dilthey. Dla niego wychowanie i kształcenie są podstawowymi czynnikami tworzącymi kulturę, są wytworem ducha narodowego, zależą od kultury narodu i działają w interesie całości. Przyswajanie kultury odbywa się przez „przeżywanie” i „rozumienie”. Przeżywanie jest źródłem wiedzy o rzeczywistości, rozumienie zaś musi być oparte na sympatii<sup>16</sup>. Dilthey, zajmując się refleksją nad specyfiką nauk humanistycznych i ich metodologią, oparł się na psychologii. Podkreślał również znaczenie sztuki jako czynnika aktywizującego życie i zaspokajającego niezbywalne potrzeby człowieka.

W odmienny sposób niż Dilthey rozumieli i uprawiali pedagogikę kultury Włosi G. Gentile i B. Croce. Oni również wychodzili od krytyki naturalizmu i pozytywizmu, ale nawiązywali do filozofii Hegla. B. Croce właściwie inspirował tylko pewne poczynania pedagogiczne<sup>17</sup>. G. Gentile uprawiał pedagogikę idealistyczną; zreformował włoskie szkolnictwo, usuwając zeń przeżytki pozytywizmu, ale wprowadził idee faszystowskie. Głównie jego dzieło, na które powoływali się polscy dydaktycy, powstało w latach 1913—1914, a więc w okresie znacznie wcześniejszym niż związki autora z faszyzmem. Gentile uważał, że kultura jest tym samym co duch ludzki, istotę jej stanowi życie duchowe, polegające na ciągłym stawaniu się, wysiłku i trudzie. Dzięki kulturze duch ludzki może się urzeczywistnić i ujawnić. Wychowanie jest natomiast związkiem duchowym, w którym duch przenika do ducha. Jest myślowym aktem twórczym, w którym nauczyciel i uczeń jednoczą się w przedmiocie pracy. Indywidualność każdego z nich łączy się w jednym duchu, co jest możliwe tylko dzięki miłości, która rodzi jedność woli i zaciera granice między jednostkami.

Proces powstawania wiedzy jest dla Gentilego tożsamy z procesem jej zdobywania i udzielania. Uczeń może przyswoić sobie określoną wiedzę tylko wówczas, gdy ją zindywidualizuje i uczyni ośrodkiem własnego rozwoju duchowego. Stąd nie ma stałych i określonych metod nauczania, zależą one od indywidualności nauczyciela i ucznia. W swojej koncepcji Gentile duże znaczenie przywiązywał do sztuki, religii i filozofii, zwracał

<sup>15</sup> *Zarys pedagogiki*, op. cit., ss. 226—230; L. Chmaj, *Prądy...*, op. cit.

<sup>16</sup> Z. Kuderowicz, *Dilthey*. Warszawa 1967.

<sup>17</sup> L. Chmaj, *Prądy...*, op. cit., s. 421; Z. Czerny, *Benedetto Croce*, (W:) B. Croce, *Zarys estetyki*. Warszawa 1962, ss. 7—16.

uwagę na wychowanie estetyczne i kształcenie wyrażania się w mowie ojczystej<sup>18</sup>.

W Polsce pedagogikę kultury uprawiał między innymi B. Nawroczyński, współautor *Wskazówek metodycznych* i czynny uczestnik zjazdów polonistycznych, związany więc z rozwojem dydaktyki literatury, choć jego zasadniczy trud naukowy skierowany był na rozwijanie dydaktyki i popularyzowanie nowych tendencji w nauczaniu. Dla Nawroczyńskiego wychowanie i nauczanie jako procesy społeczne zmierzają do wprowadzenia wychowanków w życie społeczeństwa kulturalnego. Jednocześnie te procesy społeczne winny kształtować samodzielne i twórcze osobowości.

W kształceniu, wg Nawroczyńskiego, należy wychodzić od zainteresowań dziecka, gdyż są one podstawowymi motorami aktywności. Wysoko ceni również Nawroczyński zasadę pogładowości i uważa, że do wiedzy może uczeń dojść tylko przez przeżycia spostrzeżeniowe, będące wynikiem obcowania wychowanka z materiałem nauczania w swobodnej działalności o charakterze zabawy, później pracy ręcznej, a następnie pracy umysłowej<sup>19</sup>.

Przejdźmy teraz do niektórych zagadnień szczegółowych, które były podejmowane w pracach poświęconych nauczaniu literatury. Cele nauczania literatury były najpełniej formułowane w programach nauczania i dyskusjach na zjazdach polonistycznych bądź łamach prasy. W programie szkoły powszechnej z r. 1920 stawiano przed innymi cele praktyczne: rozumienie języka, rozumienie literatury pięknej i budzenie zamiłowań czytelniczych<sup>20</sup>. Program z lat trzydziestych w zakresie literatury przewidywał czytanie ze zrozumieniem utworów literackich, rozwijanie zamiłowań czytelniczych, kładł także nacisk na osiąganie celów wychowawczych. Cele poznawcze i estetyczne literatury były stawiane na dalszym planie, na czoło natomiast wysuwano cele wychowawcze: „Przy lekturze należy położyć nacisk na wyzyskanie wartości wychowawczych, zwłaszcza w dziedzinie wychowania obywatelskiego”<sup>21</sup>. Według obydwu programów, nauczanie literatury miało się również łączyć z kształceniem sprawności językowej uczniów.

Literatura znacznie więcej miejsca zajmowała w szkole średniej, stąd cele nauczania są tam obszerniejsze i wszechstronniejsze. Już w gimnazjum niższym, którego trzy klasy miały pokrywać się z ostatnimi klasami szkoły powszechnej, nauczaniu literatury stawia się dobitniejsze cele: „(...) nauczyć czytać przystępne utwory prozaiczne i poetyczne z możliwie

<sup>18</sup> L. Chmaj, *Prądy...*, op. cit., s. 425; G. Gentile, *Reforma wychowania*. Warszawa 1932.

<sup>19</sup> B. Nawroczyński, *Zasady...*, op. cit.

<sup>20</sup> Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. *Język polski*. Warszawa 1920, s. 3.

<sup>21</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Lwów 1934, s. 267.

najlepszym ich zrozumieniem i odczuwaniem”<sup>22</sup>. Podkreśla się tam również potrzebę osiągania celów wychowawczych i estetycznych. W gimnazjum wyższym natomiast na pierwszym miejscu postawiono cele kształcące dotyczące literatury: „Nauczyć czytać utwory prozaiczne i poetyczne z należyтым zrozumieniem i odczuwaniem ich treści i formy; nauczyć analizowania, wyjaśniania i samodzielnego przyswajania sobie tekstów, wzbudzić zamiłowanie do lektury”<sup>23</sup>.

W programie gimnazjum zreformowanego w latach trzydziestych na plan pierwszy wysunięto cele wychowawcze: „Celem nauki języka polskiego w gimnazjum ma być przede wszystkim pogłębienie wewnętrzne młodzieży przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym, zwłaszcza zaś w dziedzinie literatury dawnej i współczesnej”<sup>24</sup>. Cele kształcące i poznawcze literatury były ujmowane ogólnie.

Programy liceum stawiały natomiast na pierwszym miejscu cele poznawcze. Uczeń miał się zapoznać z rozwojem literatury polskiej i obcej. Cele kształcące dotyczyły wyrabiania umiejętności rozumienia i odczuwania wartości ideowych i formalnych utworu literackiego. Stawiano również cele estetyczne i postulowano potrzebę rozwijania zamiłowań czytelniczych. Kształcenie sprawności językowej, szczególnie w zakresie bardziej zintelektualizowanych form wypowiedzi, łączyło się także po części z nauczaniem literatury<sup>25</sup>.

Dyskusje wokół celów nauczania literatury nie były tak kontrowersyjne jak wokół treści i metod nauczania, gdyż cele są bardziej ogólne, nadto bywają zupełnie inaczej rozumiane przy tych samych sformułowaniach słownych. Często istnieje również duża rozbieżność w ocenie stopnia realizacji celów, atakuje się wówczas praktykę szkolną.

W dyskusji na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów (1924 r.) ostro atakowano programy gimnazjum i wynikającą z nich praktykę szkolną i równie zapalczywie broniono istniejącego stanu rzeczy z całą świadomością błędów i niedociągnięć praktyki<sup>26</sup>.

S. Adamczewski w swoim wystąpieniu przedstawił kompetencje i ograniczenia historii literatury i pedagogiki w kwestii ustalania celów nauczania, które muszą wynikać z przyjętego ideału wychowawczego. Ideał ten, według autora, może być ustalony też tylko przez pedagogikę. Ograni-

<sup>22</sup> Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Cz. I. Język polski, język obcy, historia. Warszawa 1925, s. 4.

<sup>23</sup> Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Warszawa 1920, s. 6.

<sup>24</sup> Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Lwów 1937, s. 193.

<sup>25</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział Humanistyczny (projekt). Lwów 1937, s. 3. Por. też: Program nauki w dwuletnich liceach handlowych (tymczasowy). Lwów 1937, s. 85; M. Lipowska, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach szkoły polskiej z lat 1919–1922*. Toruń 1961.

<sup>26</sup> Pamiętnik I Ogólnopolskiego..., op. cit.



czenie kompetencji literaturoznawców na rzecz pedagogiki Adamczewski wywodzi z istoty i charakteru tych dyscyplin naukowych. Literaturoznawcy mogą wypowiadać się jedynie na temat poprawności naukowej materiału nauczania, a inne kwestie, w tym również interpretację utworów, winni pozostawić pedagogice. Z dzisiejszej perspektywy widać, że Adamczewski nie uwzględniał istnienia dydaktyki literatury czy dydaktyki języka polskiego, gdyż przypisywał pedagogice zadania właściwe tej dyscyplinie<sup>27</sup>.

Jeżeli chodzi o zwolenników akcentowania celów poznawczych w nauczaniu literatury (szkoła średnia), zwykle łączyli oni ten cel z poglądem, iż przedmiotem nauczania powinna być historia literatury, a metodą dominującą wykład (tak ich stanowisko przedstawia Adamczewski). Zygmunt Łempicki najostrzej krytykował założenia programów szkół średnich z lat dwudziestych i tendencje w dydaktyce literatury oraz praktykę szkolną. Twierdził, iż nie można zrezygnować z „wyrabiania pewnej znajomości literatury i obudzenia zamiłowań do niej”<sup>28</sup>. Takich celów nikt nie negował, ale wielu sądziło, że nie są one osiągalne. Z dalszych wywodów Łempickiego wynika, że zastrzeżenia i sprzeciwy budziły w nim stosowane w praktyce metody i formy pracy. Przyczyn zła dopatrywał się w bezkrytycznym naśladowaniu tendencji pedagogicznych zachodnich, które rzekomo w ojczyźnie ich twórców były już odrzucone. Nie uściślił jednak swoich zarzutów i nie wiadomo, jakie poglądy zwalczał.

Dyskusje o celu nauczania literatury, a szerzej celu szkoły średniej, najostrzej przebiegały między wykładowcami wyższych uczelni (np. Z. Łempicki, I. Chrzanowski) a dydaktykami, którzy widzieli specyfikę szkoły średniej znacznie szerzej niż tylko jako przygotowanie do studiów polonistycznych (np. K. Wóycicki, S. Adamczewski). Zdaniem pierwszych szkoła średnia winna przygotować do studiów wyższych, często studiowania określonej dyscypliny naukowej; nawet jeżeli z pozoru argumentowano inaczej i szerzej, w końcu okazywało się, że największy błąd szkoły to nieprzygotowanie absolwentów do studiów. Zarzuty te uchylał K. Wóycicki w wystąpieniu poświęconym celom i charakterowi nauczania literatury polskiej w szkole średniej<sup>29</sup>. Argumenty autora oparte były na popularnych wówczas w pedagogice postulatach indywidualizowania stosunku do ucznia i uwzględniania jego potrzeb psychicznych oraz dostrzegania w nim osobowości, w której oprócz strony intelektualnej istnieją jeszcze inne aspekty, nie mniej ważne.

<sup>27</sup> S. Adamczewski, *Poeci romantyczni w programie szkolnym. Pamiętnik I Ogólnopolskiego...*, op. cit., s. 60.

<sup>28</sup> Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet. Pamiętnik I Ogólnopolskiego...*, op. cit., s. 23.

<sup>29</sup> K. Wóycicki, *Cele i charakter...*, op. cit.

Cele nauczania literatury widział Wóycicki nieco inaczej w *Rozbiorze literackim w szkole*, niż w wystąpieniu zjazdowym<sup>30</sup>. W pierwszej pracy literaturę traktował głównie jako sztukę i stąd wysuwał cele estetyczne i kształcące na czoło. (Powrócimy do tego jeszcze przy omawianiu dyskusji nad materiałem nauczania.) Na zjeździe zaś wyraźnie podkreślał potrzebę wszechstronnego rozwijania osobowości wychowanka i cele literatury rozszerzył. Wychodził zawsze z założenia, iż jednostronny intelektualizm jest szkodliwy. Tak widział ideał wychowanka: „Każdy nowy przedmiot (...) ma zawsze cel jeden pogłębiony i rozszerzony: zaostrzyć zmysły, wyćwiczyć myśl, rozwinąć uczucie, a przez to rozbudzić pragnienie życia intelektualnego i uczuciowego, ugruntować i zahartować wolę i na jej usługi oddać zdrowy, sprawnie działający organizm fizyczny”<sup>31</sup>. Wychowanie przez sztukę pozwalało w pełni, wg niego, te cele osiągnąć. Szczególne wartości miała w tej mierze sztuka literacka, lektura dzieł. Jednocześnie literaturze i językowi ojczystemu przyznawał największą rolę we włączaniu ucznia we wspólnotę narodową i tradycję. Lektura dzieł jest tak wysoko stawiana przez Wóycickiego, gdyż „(...) twórczość jest pierwszym, bezpośrednim, najszczerzym, najpełniejszym odruchem i ruchem świadomości, wyrażającym całego człowieka i całego człowieka opanowującym”<sup>32</sup>. Powyższe twierdzenie Wóycickiego zbliżone jest do stanowiska nowego wychowania i pedagogiki kultury.

Cele nauczania zawarte w programach gimnazjów z lat dwudziestych, w takim ujęciu, jak widział je Wóycicki, aprobował również K. Wojciechowski, autor *Wskazówek metodycznych do programu gimnazjum wyższego*, będących jedną z podstawowych prac z dydaktyki literatury w okresie dwudziestolecia<sup>33</sup>. Podobnie ujmował je również W. Szyszkowski w artykule *Dydaktyka literatury*. Podkreślał on także specyfikę literatury i jej wartości poznawcze, twierdząc, iż jest ona ważnym środkiem poznania życia i sposobów ustosunkowania się do jego problemów<sup>34</sup>.

Przejdźmy teraz do dyskusji na temat materiału nauczania i treści w zakresie języka ojczystego ze szczególnym uwzględnieniem dyskusji wokół materiału literackiego. Najogólniej w tych sporach można wyróżnić następujące stanowiska — czy tzw. czytanki na niższych szczeblach nauczania, czy wartościowa literatura; obcowanie ze sztuką literacką czy nauczanie historii literatury; wreszcie: jaka ma być kolejność opanowania wiedzy o literaturze — od lektury tekstów do wiadomości wybranych, ko-

<sup>30</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki...*, op. cit.

<sup>31</sup> K. Wóycicki, *Cele i charakter...*, op. cit., s. 2.

<sup>32</sup> Tamże, s. 9.

<sup>33</sup> *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. Gimnazjum wyższe*. Oprac. K. Wojciechowski z udziałem S. Szobera i B. Nawroczyńskiego. Warszawa 1923.

<sup>34</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*, (W:) *Encyklopedia wychowania* t. 2. Warszawa 1936, ss. 300—315.

niecznych do ich zrozumienia, czy też zapoznanie z gotowym systemem wiedzy historycznoliterackiej.

Jeżeli chodzi o materiał literacki w szkole powszechnej, to był on przewidziany dla klas siódmych w ujęciu bardziej systematycznym, natomiast w klasach młodszych był określony bardzo ogólnikowo<sup>35</sup>. Dyskusje nad treściami nauczania w szkole powszechnej dotyczyły lektury tzw. czytanek bądź lektury wybitnych dzieł literackich. Z drugiej strony zastanawiano się czy przedmiotem pracy ma być literatura dla dzieci i młodzieży, czy też literatura najwyższego lotu. Była to sprawa jakości artystycznej materiału nauczania.

Wypisy, zawierające czytanki, pojawiły się u nas w XIX w. jako wynik ekspansji nauki o rzeczach, która obejmowała nauczanie elementarne. Czytanki zawierały informacje z różnych dziedzin wiedzy oraz odpowiednie budujące obrazki z życia. Miały one służyć głównie realizacji celów poznawczych — dostarczanie informacji z zakresu historii, geografii, przyrody itp., i wychowawczych — miały pokazywać właściwe postępowanie, często przez przykład negatywny. Lektura czytanek służyła także wyrabianiu i doskonaleniu techniki czytania. Czytanki przyrodnicze, historyczne i inne były przewidziane dla klas II—IV. W klasach starszych uczniowie mieli czytać utwory dłuższe i ujmować je głębiej. Nie rezygnowano w dalszym ciągu z czytanek, były one już trudniejsze, a nadto wprowadzono lekturę wartościowych utworów literackich<sup>36</sup>.

Czytanki zostały zaatakowane już w recenzjach zawartych w *Prądach w nauczaniu języka ojczystego* z 1908 r. Zarzucano im zacofanie, ograniczenie ideologiczne oraz fatalny poziom językowy<sup>37</sup>. Podobnie atakował czytanki H. Rowid, szczególnie za ich niski poziom językowy i artystyczny. Zgodnie z postulatami nowego wychowania, podkreślającymi konieczność zetknięcia ucznia z otaczającą rzeczywistością bez prymitywnego pośrednictwa, Rowid uważał, że „rzeczy ojczystych” należy uczyć w oparciu o wartościową lekturę, poznawaną w całości, a nie w fragmentach<sup>38</sup>. Autor stwierdza: „Dopiero z końcem 19 w. i z początkiem naszego stulecia budzi się dążność do reformy nauki języka ojczystego i czytelnictwa młodzieży; prąd ten wyraził się w hasło, aby dzieciom i młodzieży dawać do czytania tylko rzeczy wartościowe, artystyczne i by dzieci jak najrychlej przygotować do czytania odpowiednich dla ich wieku utworów wielkich pisarzy w całości, a nie w wyjątkach (...)”<sup>39</sup>.

<sup>35</sup> Program nauki w szkołach powszechnych..., op. cit.

<sup>36</sup> Tamże, s. 27.

<sup>37</sup> *Prądy w nauczaniu...*, op. cit., s. 250. Por. też: K. Drzewiecki, *Zarys metodyki języka polskiego*. Warszawa 1922, s. 55 i nast.; J. Biliński, *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych*. Poznań 1929, s. 56 i nast.

<sup>38</sup> H. Rowid, *Szkola twórcza*, op. cit., s. 273.

<sup>39</sup> Tamże, s. 276.

Przypatrzmy się teraz dyskusjom o treści i materiał nauczania w szkole średniej. Chodziło tam o wiedzę o literaturze, jej charakter i sposób podania bądź o literaturę jako sztukę. K. Wóycicki, występując w 1921 r. przeciwko historii literatury, powoływał się na autorytet Piotra Chmielowskiego. Jednak nie chodziło mu dokładnie o to samo: Chmielowski mianowicie w *Metodyce historii literatury polskiej* wypowiadał się tylko przeciw określonej metodzie nauczania historii literatury: przeciw zapoznawaniu ucznia z gotowymi poglądami na rozwój literatury, na życie i twórczość pisarza bez znajomości utworów. Domagał się wychodzenia od lektury utworów, chodziło mu więc o metodę indukcyjną i oparcie nauczania na zasadzie pogładowości<sup>40</sup>. K. Wóycicki natomiast idzie dalej — pragnie zastąpić historię literatury czyli naukę o literaturze obcowaniem z dziełem literackim, wyrażającym się w przeżyciu tego dzieła. Ze względu na cele szkoły K. Wóycicki w miejsce nauki wprowadza sztukę. Taki niewątpliwie sens ma jego atak na historię literatury i na to wskazują używane przezeń argumenty. W pracy *Rozbiór literacki w szkole* autor wysuwa jako pierwszy argument następujący: „Przede wszystkim kurs ciągły historii literatury zastępuje przeżycie estetyczne i kulturę estetyczną, kulturę serca i wyobraźni, surogatem poznania naukowego, wyłącznej i pozornej kultury intelektu”<sup>41</sup>. Autor domaga się wprowadzenia sztuki literackiej zamiast zaznajamiania z nauką, ze względu na swoiste wartości sztuki, na to, iż rozwija ona odbiorcę wszechstronnie, a nie tylko intelektualnie. Widoczne są tu wyraźne zbieżności z postawami pedagogów nowego wychowania. K. Wóycicki wprost wskazał koneksje swojej postawy: „(...) przez sztukę wychowywać do sztuki i życia”<sup>42</sup>.

Dalej autor wskazuje, iż kurs historii literatury zabija zainteresowania dla dzieła, pozbawia młodzież samodzielności w dochodzeniu do wiedzy, możliwości rozwijania i kształcenia sprawności umysłowych, szczególnie obserwacji.

Nie neguje także potrzeby wprowadzenia młodzieży w kulturę narodową, ale uważa, iż to musi być realizowane przez bezpośredni kontakt z utworami z różnych epok.

Argumenty, którymi posługuje się K. Wóycicki są natury pedagogicznej i psychologicznej. Widoczny tutaj jest jego związek z ówczesną myślą pedagogiczną oraz jego zainteresowania literaturoznawcze, w których ujawniło się dążenie do unowocześnienia nauk o literaturze i szczególne podkreślenie roli estetyki w tych badaniach<sup>43</sup>. K. Wóycicki nie rezygno-

<sup>40</sup> P. Chmielowski, *Prace z metodyki literatury i stylistyki*. Wybór. Oprac. K. Lausz. Warszawa 1961.

<sup>41</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki...*, op. cit., s. 8.

<sup>42</sup> K. Wóycicki, *Cele i charakter...*, op. cit., s. 7.

<sup>43</sup> Por. K. Wóycicki, *Historia literatury i poetyka (1914)*. (W:) *Teoria badań literackich w Polsce*. Wypisy, t. 1. Oprac. H. Markiewicz. Kraków 1960.

wał jednak z wiedzy o literaturze, zarówno teoretycznej, jak i historycznej w obcowaniu z dziełem. Opracował przecież koncepcję rozbioru dzieła literackiego, w której do pełnego przeżycia i zrozumienia utworu wiedza historyczna i teoretyczna są niezbędne. Zwolennikami lektury utworów jako zasadniczego materiału nauczania byli również, między innymi K. Wojciechowski i W. Szyszkowski, chociaż dla Szyszkowskiego lektura miała wypływać z niepodważalnej potrzeby stosowania zasady pogłębłości w nauczaniu wiedzy o literaturze<sup>44</sup>.

Najostrzej przeciwko historii literatury w szkole wystąpiła Krakowska Sekcja Polonistów na II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów<sup>45</sup>. Stwierdzono tam, iż materiał nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkoły średniej winna stanowić literatura piękna, która jest sztuką. Stąd zapoznanie z literaturą musi wyglądać inaczej niż nauczanie innych przedmiotów, które przekazują tylko określoną wiedzę, zapoznają z różnymi naukami. Lektura nie może być utożsamiana ani zastępowana przez historię literatury, naukę przedmiotowości. Literatura piękna, według Sekcji Krakowskiej, posiada walory estetyczne — „uszlachetnia smak artystyczny” i kształcące — „rozwija i doskonali zdolności rozumu i duszy” oraz wychowawcze — pozwala na zachowanie tradycji i więzi pokoleń. Ze względu na te walory nie można bezpośredniego zetknięcia ze sztuką literacką zastąpić nauką kultury polskiej ani historii literatury. Nie negowano w tym referacie potrzeby określonej wiedzy na temat kultury polskiej, ze względu na zaczenie jej dla wychowania narodowego, dlatego postulowano wprowadzić nowy przedmiot nauczania — kulturę polską<sup>46</sup>.

Zwolennicy historii literatury używali w polemikach innych argumentów. Uważali, że zasób wiedzy usystematyzowanej jest konieczny dla zachowania tożsamości narodowej i utrzymania określonego poziomu kulturalnego. Takich argumentów używał I. Chrzanowski, twierdząc, iż kulturalny Polak powinien słyszeć przynajmniej o pewnych faktach i zjawiskach z dziejów historii literatury i tutaj wymieniał cały szereg nazwisk, które nie były wymienione w programach<sup>47</sup>. J. Krzyżanowski uważał, że celem szkoły jest wprowadzić uczniów w kulturę polską, a najlepiej tego można dokonać posługując się literaturą. Autor upominał się także o wyposażenie uczniów w określoną wiedzę historycznoliteracką, do której uczniowie nie mogą dojść samodzielnie (jak proponował Wóy-

<sup>44</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyka...*, op. cit.

<sup>45</sup> L. Skoczylas, *Referat Krakowskiej Sekcji Polonistów w sprawie zmiany programu nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkoły średniej*, (W:) *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie*. Praca zbiorowa pod red. M. Tazbir. Warszawa 1931, ss. 48—58.

<sup>46</sup> Tamże, s. 58.

<sup>47</sup> I. Chrzanowski, *Historia literatury czy lektura?* Rzeczpospolita 1921, nr 171.

cicki), a która do zrozumienia utworu jest konieczna. Łączyło się to naturalnie z koncepcją analizy utworu. Krzyżanowski twierdził, że wysuwanie celów estetycznych i kształcących na pierwsze miejsce w pracy nad lekturą jest niewłaściwe, gdyż nie pozwalają na to warunki historyczne, w jakich znajdowała się Polska<sup>48</sup>. Zwolennik historii literatury, Z. Łempicki, nie rozumiał właściwie stanowiska K. Wóycickiego, jego dążenia do uczynienia sztuki przedmiotem nauczania literatury pięknej. Uważał, że lektura dzieł i sposób analizy zaproponowany przez Wóycickiego jest także historią literatury, gdyż przez historię literatury rozumiał naukę, której zadaniem jest wszechstronne badanie dzieła literackiego. Domagał się w szkole ograniczenia analizy na rzecz syntezy i dostarczania wiadomości.

Na rzecz swego stanowiska Z. Łempicki wysuwał następujące argumenty: a) psychologiczne — wiadomości muszą być w umyśle młodzieży uporządkowane, ze względu na możliwości ucznia pewną wiedzę trzeba mu podać; b) obiektywizmu naukowego — uczeń winien poznać osiągnięcia i „mielizny” polskiej literatury. Autorowi chodzi o wyposażenie ucznia w odpowiednio obszerny i usystematyzowany zasób wiedzy historycznoliterackiej. Kształcenie uczuć, wyobraźni, wrażliwości estetycznej pozostaje poza sferą jego zainteresowań. Przestrzega nawet przed szkodliwością takiego sposobu pracy, w którym poznanie intelektualne zastąpione jest przez emocje, nie widzi też możliwości połączenia tych przeżyć. Jak dowodzą jego ataki na ówczesne metody pracy szkolnej, nie miał Łempicki zrozumienia dla nowych tendencji pedagogicznych, preferujących pogłębłość i aktywność ucznia, uważał je za „szkołę lenistwa”<sup>49</sup>.

Dążenie do aktywizacji i usamodzielniania ucznia w procesie nauczania powodowało poszukiwanie nowych form pracy, stąd dydaktyka została oparta na metodach uwzględniających procesy uczenia się i umożliwiających poszukiwanie wiedzy. W szkole tradycyjnej panował wykład lub tzw. Fragesystem — katechetyczny system pytań. Z chwilą wprowadzenia zdobyczy nowej dydaktyki, wykład, jako metodę odwołującą się tylko do pamięci i zmuszającą ucznia do bierności, zarzucono. Natomiast system pytań pozostał, a w wielu wypadkach umocnił się jako rzekomy przejaw heurezy. Heurezą zaś nazywano formę nauczania poszukującą, za pomocą której uczeń pod kierunkiem nauczyciela dochodził do określonej wiedzy. Według B. Nawroczyńskiego właściwa heureza zachodzi wówczas, gdy nauczyciel stawia pytanie aktywizujące uczniów, które wymaga poszukiwania odpowiedzi, prowadzonego pod dyskretnym kierunkiem nau-

<sup>48</sup> J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*. Przegląd Warszawski 1923, nr 22.

<sup>49</sup> Por. ironiczne uwagi Z. Łempickiego w wymienionym wyżej referacie: *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet na temat metod pracy w różnych przedmiotach nauczania*, ss. 27—28.

czyciela<sup>50</sup>. W praktyce szkolnej heureka była często mylona z metodą pytań. Tak tę sytuację widział W. Szyszkowski: „Kierunek heurystyczny nauczania, będący raczej pewną metodą pracy umysłowej, niż techniki lekcyjnej, zmiótł z powierzchni (...) naszych szkół metodę wykładową, natomiast metodzie erotematycznej w duchu Herbarta nadał tylko tu i ówdzie nieco zmienione oblicze, innych zaś metod, bardziej przystosowanych do heurystycznego charakteru nauczania, jak metoda dyskusyjna lub laboratoryjna, dotychczas na większą skalę do szkół naszych wprowadzić nie zdołał”<sup>51</sup>. Zarówno Nawroczyński, jak i Szyszkowski zdecydowanie wypowiadali się przeciwko metodzie pytań, gdyż prowadziła ona do bierności ucznia; była sprzeczna z prawidłowościami myślenia<sup>52</sup>.

Heureka usankcjonowana przez programy nauczania i opracowania metodyczne miała opanować nauczanie języka polskiego i innych przedmiotów. W praktyce najczęściej stosowano heurkę pozorną, podobnie jak w sposób karykaturalny realizowano czasami zasadę pogłębienia. Wyniki takiej pracy były odstręczające i na I Zjeździe Polonistów te błędy ostro atakowano, często domagając się odrzucenia wszystkich nowych poczyniń (np. Łempicki).

Zajmijmy się jeszcze kwestią percepcji przez ucznia dzieła literackiego i sprawą analizy tego dzieła, zwanej najczęściej „rozbiorem”. W propozycjach K. Wóycickiego i wielu innych dydaktyków — analiza miała następować po przeżyciu estetycznym dzieła. Wóycicki, opierając się na wynikach badań pedagogów niemieckich, wyróżniał obiektywne i subiektywne warunki przeżycia<sup>53</sup>. Postulował także, aby przeżycie zostało pogłębione przez analizę (rozbiór) utworu. Tok analizy winien zależeć od zainteresowań uczniów, od celów stawianych przez nauczyciela, a obejmować zasadnicze elementy dzieła literackiego (treść i formę), prowadząc następnie do tradycji gatunku i charakteru utworu. Dalej miały następować rozważania historycznoliterackie, uwzględniające genezę utworu i jego miejsce w procesie rozwoju literatury<sup>54</sup>. W. Szyszkowski wypowiadał się także za koniecznością przeżycia dzieła przez młodzież i łączył ten postulat z koncepcjami analizy utworu literackiego, występującymi w ówczesnej nauce o literaturze. Teza o konieczności przeżycia dzieła wypływała z pewnością z antypozytywistycznej koncepcji nauk humanistycznych oraz rozwoju badań estetycznych i psychologicznych<sup>55</sup>.

Próbie najpełniejszego ujęcia kwestii przeżycia dzieła podjął M. Des

<sup>50</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, op. cit.

<sup>51</sup> W. Szyszkowski, *Najpóźniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*, (W:) *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu...*, op. cit., s. 88.

<sup>52</sup> Tamże, ss. 88—89.

<sup>53</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki...*, op. cit., ss. 17—21.

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich*. *Pamiętnik Literacki*. 1936/33, z. 3.

Loges w artykule *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*, w oparciu o zdobycze psychologii i fenomenologicznej teorii dzieła literackiego. Wyodrębniał w przeżyciu procesy poznawcze: wykrywanie znaczeń, rozumienie, unaocznianie i towarzyszące im procesy emocjonalne, a nawet wolicjonalne. Przestrzegał przed ograniczeniem przeżycia do reakcji wyłącznie emocjonalnych i przed utożsamianiem dzieła z przeżyciem. W toku pracy nad utworem Des Loges wymieniał następujące etapy: a) przeżycie dzieła, b) swobodne wypowiedzi uczniów, które pozwalają uchwycić sposób konkretyzacji utworu i postawić problem, c) dotarcie do „prawdziwej struktury dzieła”, d) sprawdzanie sądów o dziele przez odwoływanie się do tekstu<sup>56</sup>. Propozycja M. Des Logesa była zbliżona do zaproponowanego przez W. Szyszkowskiego zakresu rozbioru dzieła<sup>57</sup>. Autorów różniła jednak koncepcja dzieła literackiego. Des Loges wychodząc z tradycji fenomenologicznych ściślej ujmował istotę utworu i podkreślał jego odrębność od przeżyć czytelnika, pragnął również znacznie głębiej ująć kwestie psychologiczne związane z odbiorem i konkretyzacją utworu<sup>58</sup>.

Jak usiłowałam wykazać, rodząca się w okresie dwudziestolecia międzywojennego dydaktyka literatury była powiązana z ówczesnymi prądami pedagogicznymi. Ścisłejsze związki zachodziły z tymi kierunkami, które określano mianem szkoły pracy bądź szkoły twórczej. Tendencje nowego wychowania zmierzające do wszechstronnego rozwoju wychowanka z jak najpełniejszym uwzględnieniem jego samodzielności były przyjmowane przez dydaktyków literatury, którzy chcieli unowocześnić nauczanie języka i literatury ojczystej. Uczni zajmujący się dydaktyką literatury dążyli do uwolnienia dydaktyki od nieuprawnionej dominacji historii literatury, zwłaszcza w tych kwestiach — cele nauczania, metody, w pewnym zakresie także treści — co do których nauce o literaturze brak kompetencji. Był to wyraźny przejaw uświadamiania sobie przez badaczy odrębności nowej, rodzącej się dyscypliny.

O charakterze i poziomie prac z dydaktyki literatury w omawianym okresie decydowało w dużej mierze nastawienie pedagogiczne i zrozumienie przez autorów nowych tendencji w tym zakresie. Warto tu jeszcze zauważyć, iż w dwudziestolecium międzywojennym dydaktyką literatury zajmowali się lub przynajmniej owocnie interesowali wszyscy wybitni literaturoznawcy. Najbardziej interesujące koncepcje mieli ci uczeni, którzy oprócz osiągnięć w dziedzinie nauki o literaturze znali także pracę szkoły.

<sup>56</sup> M. Des Loges, *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*. *Polonista* 1936, z. 2—4.

<sup>57</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyka...*, op. cit.

<sup>58</sup> Por. także: R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków 1966. Rozdział *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny* pochodzi z r. 1937.



## **DIDACTICS OF LITERATURE IN RELATION TO PEDAGOGICAL THEORIES DURING A TWENTY YEAR PERIOD BETWEEN THE TWO WORLD WARS**

\* KRYSTYNA KUJAWSKA

### **S u m m a r y**

The work shows some relations between the then arising didactics of literature and different pedagogical trends which gained shape at the end of the XIX century and the beginning of the XX century. It shows an inspiration to modern education and above of all the impact of work and arts, emerging from discussions about the contents of teaching and methods and forms of studies of a piece, of literary work. It was found that men of didacticism who based on pedagogical postulates (for instance Mr. K. Wóycicki and Mr. Wł. Szyszkowski) called for the introduction of reading of literary works into teaching schemes instead of endowing the pupil with the knowledge of historical literature. They also called for the introduction of new methods, as understanding and analysis of literary work based on the direct appeal to the pupil and on his activity. Finally it is stated that the then most famous Polonists took part in discussions about questions of literary didactics.

Translated by Jan Roenig