

O „Zbiorze zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej” Stanisława Adamczewskiego

TERESA ŚWIĘTOSŁAWSKA
Uniwersytet Łódzki

W warunkach odradzającego się bytu narodowego i państwowego II Rzeczypospolitej, dydaktyka literatury, podobnie jak literatura, wytyczyła sobie nowe zadania. Określiła odmienne treści i cele nauczania oraz metody i środki sprzyjające ich realizowaniu. Skoro patriotyczna, integrująca naród funkcja historii literatury jako „arki przymierza między dawnymi i młodszymi laty” nie była już tak niezbędna jak w okresie zaborów, zasadniczy kierunek przemian w dydaktyce literatury polegał na odrzuceniu koncepcji historycznoliterackiej, a przyjęciu w jej miejsce koncepcji monograficznej, „lekturoznawczej”.

Analiza wysuwanych w programach celów materialnych i formalnych nauczania świadczyła o dążeniu do ograniczenia wiedzy, rozumianej jako zespół apriorycznych formuł i o zmierzaniu do gruntownego przyswojenia przez ucznia wybranych arcydzieł z literatury polskiej i obcej, a za ich pośrednictwem do osiągnięcia rozumienia procesu dziejów literatury i kultury. W myśl zasady pogłębłości postulowano szerokie stosowanie środków dydaktycznych¹, a zgodnie z założeniami pedagogicznymi wzajemnego uzależnienia czynności nauczania i uczenia się wprowadzano w czasie zajęć lekcyjnych formę ćwiczeń laboratoryjnych².

Z powyższymi tendencjami korespondował przełomowy dla dydaktyki literatury *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli* K. D. Wóycickiego (1920 r.), w którym autor postulował zastąpienie przy analizie utworów wykładu metodą heurezy i dyskusji, argumentując potrze-

¹ *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (Gimnazjum wyższe)*. Napisał K. Wojciechowski z udziałem S. Szobera i B. Nawroczyńskiego. Warszawa 1923.

² K. Sośnicki, *Charakterystyka metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich*. „Muzeum” 1923, z. 1, s. 3—9.

bę realizowania zasady bezpośredniego zetknięcia z dziełem literackim i zasady przeżycia estetycznego tekstu.

Tezy zawarte w *Rozbiorze* Wóycickiego stanowiły bezpośrednią inspirację dla wydanego w roku 1922 podręcznika dla uczniów szkoły średniej *Zbiór zadań i pytań*³ Stanisława Adamczewskiego. Działalność nauczycielska nie była epizodem w biografii autora *Zbioru*, lecz dominującym nurtem jego życia. Wszechstronne studia przygotowały go do tego zawodu, a różnorodność zainteresowań badawczych oraz wielość ogłaszanych drukiem prac sprawiły, że nawet w rzędzie wielu nieprzeciętnych polonistów tego okresu zajmował poczesne miejsce. Był polonistą w znaczeniu, jakie temu słowu przypisze później W. Doroszewski w swoim *Słowniku języka polskiego*, czyli nauczycielem, a zarazem badaczem, znawcą języka i literatury polskiej, śledzącym współczesny stan tych nauk oraz znającym ich historię. Nauczając konsekwentnie przestrzegał zasady, by pytanie, tak ważny element dydaktyki, spełniało właściwą mu funkcję, a heureza była metodą stricte poszukującą. „Największymi przeciwnikami «pytań» — mówił w dwa lata po wydaniu *Zbioru* na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Warszawie — bywają bodajże ci, którym się zdaje, że na wszelkie pytania powinna być raz na zawsze gotowa odpowiedź, którzy nie rozumieją, że obudzenie pewnego pytania w młodym umyśle, uświadomienie mu samej możliwości istnienia takiego pytania, jest nieraz dzielniejszym środkiem pedagogicznym, niż zaszczerpienie gotowej wiedzy”⁴.

Dlatego — jak się zdaje — taki kierunek przyjęła zaproponowana przez Adamczewskiego analiza heurystyczna tekstów staropolskich — od Reja do Paska — w części I *Zbioru zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*. Przedmowa do tej części sygnalizowała zamiśl napisania II części *Zbioru*, która miała obejmować — również w układzie chronologicznym — kolejne teksty, aż do *Hymnu do Boga Woronicza*. Do realizacji tego zamierzenia jednakże nie doszło, najprawdopodobniej z powodu ostrej krytyki heurezy rozumianej jako system zbyt szczegółowych pytań i odpowiedzi. Ponadto w uwagach wstępnych S. Adamczewski przedstawił założenia konstrukcyjne i metodologiczne *Zbioru*. Jego funkcję określił następująco: „Stać się przy nauczaniu literatury tym w ręku ucznia szkoły średniej, czym w swoim zakresie są już od dawna zbiory zadań matematycznych — oto przeznaczenie niniejszego podręcznika” (s. 3). Jednakże — w myśl omówionych wcześniej poglądów — nie zamierzał dawać gotowych schematów odpowiedzi, a spo-

³ S. Adamczewski, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*. Część pierwsza: *Wiek 16 i 17*. Lwów—Warszawa 1922.

⁴ S. Adamczewski, *Poeci romantyczni w programie szkolnym*. [W:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25 i 26 kwietnia 1924 roku*. Lwów—Warszawa 1925, s. 89.

sób realizacji swoich założeń sugerował już samym tytułem — *Zbiór zadań i pytań* oraz układem poleceń wewnątrz tekstu — każde zadanie (łącznie 1069), numerowane kolejno, składało się z kilku pytań.

Wartość metody, na której usługi *Zbiór* został oddany, uważał za nie podlegające dyskusji, zwłaszcza po ukazaniu się książki K. Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*, „której wskazówkom — jak pisał — i [jego] praca niejedno zawdzięcza” (s. 5).

Tym samym *Zbiór zadań* znalazł się w szeregu prac praktycznie ilustrujących tezy Wóycickiego, jak metodyczne rozbiory tekstów, np. opracowania monograficzne T. Czapczyńskiego, kwalifikowane niekiedy jako podręczniki⁵ czy zbiory pytań sprawdzających wiadomości uczniów M. Opitza⁶ lub zbiory pytań i odpowiedzi, służących przyswajaniu i utrwalaniu wiedzy A. Górnika⁷. Jednocześnie nawiązywał do wcześniejszych, sięgających końca XIX wieku, galicyjskich koncepcji dydaktyki erote-matycznej, egzemplifikowanych na łamach lwowskiego „Muzeum” pracami J. Tretiaka, A. Mazanowskiego i W. Hahna⁸.

Jednakże *Zbiór zadań i pytań* S. Adamczewskiego różnił się od nich w sposób zdecydowany. Objął szerszy materiał — twórczość najwybitniejszych pisarzy dwóch stuleci — i nie posiadał tych wad, które tam dostrzegali recenzenci, tj. nie był schematyczny i monotony w sposobie redagowania pytań, nie czynił z metody heurystycznej „maszyny” do ich stawiania⁹, pytania były w nim jasno, jednoznacznie formułowane, zaś akcenty rozłożone w sposób równomierny na nauczanie poszczególnych działów języka polskiego (literaturę z elementami historii i teorii literatury oraz krytyki literackiej, a także naukę o języku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu) oraz na rytmiczną realizację różnorodnych celów materialnych, formalnych i wychowawczych.

⁵ *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Warszawa—Kraków 1920 oraz *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*. Warszawa 1922. S. Adamczewski był recenzentem drugiego wydania *Rozbioru „Pana Tadeusza”*, a pozytywny sąd o nim zamieścił w „Bibliografii Pedagogicznej” 1922, z. 3, s. 258—259.

⁶ M. Opitz, *Pytania do dzieł Juliusza Słowackiego w zakresie lektury szkolnej*. Lublin 1923, ss. 48. S. Adamczewski w recenzji zamieszczonej w „Bibliografii Pedagogicznej” 1924, z. 1, s. 24—25 zarzucił tej pracy, że jest sucha i nudna; w sumie — „niby jakiś b. powierzchowny katechizm na temat Słowackiego, jest rzemieślniczą karykaturą heurezy, a odstraszającym przykładem swoim może tylko przysporzyć niechętnych tej metodzie, tak pięknej i płodnej w rękach nauczyciela artysty” (s. 25).

⁷ A. Górnik, *Pytania i odpowiedzi z literatury polskiej oraz treść utworów przeznaczonych na lekturę szkolną i domową*. Wyd. 11. Lwów (br.), ss. 92. Wbrew sugestii płynącej z tytułu, w tekście jest kilka tylko pytań, pełniących zresztą rolę retorycznych figur, przy których pomocy wprowadzone są omówienia zagadnień.

⁸ J. Tretiak, *Metodyczny rozbiór „koncertu myśliwskiego” z „Pana Tadeusza”*. „Muzeum” 1886, z. 1, s. 53—63; A. Mazanowski, *Rozbiór metodyczny Koncertu Jankiela z „Pana Tadeusza”*. „Muzeum” 1898 (bn.), s. 417—426; A. Mazanowski, *Metodyczny rozbiór „Farysa” A. Mickiewicza*. „Muzeum” 1898 (bn.), s. 427—444; W. Hahn, *Rozbiór gawędy A. Mickiewicza pt. „Popas w Upięciu”*. „Muzeum” 1898 (bn.), s. 478—491.

⁹ Zarzut, który S. Adamczewski postawił pracy Opitza, op. cit., s. 24.

Najwięcej w *Zbiorze* — co oczywiste — pytań dopełnienia¹⁰, zgodnie z tytułem nie mała w nim liczba również zadań—pytań, w których podany jest rezultat czynności (typu: opisz, opowiedz, scharakteryzuj, wytłumacz, wskaż)¹¹; lecz nie stronił Adamczewski także od krytykowanych nader często pytań rozstrzygnięcia¹², żądając jednak z reguły odpowiedzi obszerniejszej, uzasadniającej przyjmowaną tezę. Jeśli wprowadzał czasem heurystę pozorną, dając pytania sugerujące lub częściowo podpowiadające, to czynił tak rzadko, lecz świadomie, przeważnie wówczas, gdy ważne i trudne zagadnienie wymagało udzielenia wskazówki czy sformułowania wniosku¹³. Zróżnicowane pod względem formy gramatycznej (zadania pytające, rozkazujące, polecenia w formie równoważników), jak i treści, tj. charakteru wymaganej odpowiedzi (analityczno-badawcze; interpretacyjne, jak porównawcze, poszukujące czy wartościujące; oraz syntetyczno-utrwalające, jak ćwiczące czy kształcące; pytania o przyczynę, cel, istotę, rolę, znaczenie, wartość zjawisk, zadania i funkcję, klasyfikację zjawisk) pytania zawarte w *Zbiorze* dowodziły, że ich autor właściwie rozumiał funkcję heurysty jako metody poszukującej, a nie katechetyczno-reproduktywnej. Oryginalny, świeży i nieszablony ich charakter uwidocznił się zwłaszcza w propozycjach różnorodnych zadań syntetycznych¹⁴.

Wybór analizowanych w *Zbiorze* tekstów wynikał z treści programu nauczania dla klasy VI (III). Jednakże gdy program dla wydziałów humanistycznego i klasycznego przewidywał w I półroczu jako lekturę podstawową

- wyjątki z *Żywota człowieka poczciwego* Reja,
- opracowanie życiorysu i niektórych tekstów J. Kochanowskiego,
- jedno z *Kazań sejmowych* Skargi (II, III lub VIII),
- *Żeńców* Szymonowicza,

¹⁰ Rozważając aspekt formalno-logiczny pytań K. Ajdukiewicz podzielił je na dwie kategorie — zgodnie z zasadą dychotomii — na pytania rozstrzygnięcia (rozpoczynające się partykułą pytającą „czy”) i pytania dopełnienia (wszystkie pozostałe). Por. *Zdanie pytające*. [W:] *Logiczne podstawy nauczania*. 1938 [lub W:] *Język i poznanie*. T. I. Warszawa 1960.

¹¹ K. Sośnicki, *Zadanie, pytanie, problem*. „Nowa Szkoła” 1963, nr 5.

¹² Ze względu na ich niewielką wartość dydaktyczną, jeśli dane pytanie po partykule „czy” sugeruje odpowiedź lub wymaga tylko potwierdzenia bądź zaprzeczenia; por. np. L. Tuleja, *O stawianiu pytań i o odpowiedziach*. „Muzeum” 1920, s. 142—153; S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka*. 1939.

¹³ Bardzo często robił to z dużym poczuciem humoru. Por. np. zad. 406, p. 2 do *Trenu 18* (*My nieposłuszne, Panie, dzieci twoje*): „Określić gatunek literacki, jaki ten tren przedstawia (=gatunek, który najpierw poznaje dziecko, a prostaczek często przez całe życie zna tylko ten jeden” (s. 95).

¹⁴ Np. do syntezy twórczości Kochanowskiego — zad. 471 i nast.: napis na nagrobku; przemówienie wstępne na wieczorek szkolny poświęcony dziełu Jana z Czarnolasu (10-min. zagajenie); projekt programu takiej wieczornicy; odezwa nawołująca społeczeństwo do zbierania składek na wystawienie pomnika J. Kochanowskiemu w Warszawie; projekt pomnika (opis lub rysunek) z uwzględnieniem ornamentyki na cokole, postawy posągu poety, napisu, balustrady, kwietnika, wyboru placu; praca konkursowa pt. „Życie, twórczość i zasługi Kochanowskiego w stu wyrazach”.

-- wybór liryków A. Morsztyna,
 — wybór z *Wojny chocimskiej* i fraszek Potockiego,
 zaś wyjątki z pism kronikarzy i pisarzy politycznych powierzał nauczycielom historii bądź przypadkowi, czyli listom lektur uzupełniających, u S. Adamczewskiego wykaz proponowanych do analizy utworów i tekstów jest znacznie szerszy. Uwzględnia autor — to oczywiste — również lektury uzupełniające, tj. *Wybór poezji* M. Szarzyńskiego, *Kołacze* Sz. Szymanowicza, wyjątki z *Psalmidii polskiej* W. Kochowskiego i *Pamiętników* J. Ch. Paska oraz zgodnie ze swoimi zainteresowaniami wzbogaca literaturę baroku wyborem z *Roksolanek* Szymona Zimorowicza (konsekwentnie stawia tu również znak zapytania przy imieniu, czyli sygnalizuje własną koncepcję jednego Zimorowicza w literaturze — Józefa Bartłomieja), wyborem ze zbioru *Liryka polskie* W. Kochowskiego i wyborem satyr K. Opalińskiego. Ubolewa jednak, że stosowanie się do potrzeb szkolnych nie zawsze pozwalało uwzględniać „rzeczy najpiękniejsze i najznamienniejsze” (s. 4), toteż uzupełnił swój *Zbiór* 30 przeszło tekstami „co, jak zaznacza, „wbrew pierwotnej intencji autora — utworzyło w swoim rodzaju krótkie wypisy, jako uzupełnienie istniejących wyborów szkolnych” (s. 4). Teksty to przeważnie drobne, a jednak ważne, jak np. Kochanowskiego pieśń o zegarze, „melankolii” i winie — „nieporównane w swej słonecznej niefrasobliwości” (s. 4), fraszka w formie sonetu *Do Stanisława* (Wapowskiego) — „arcytwór prostoty, zwięzłości i dosadności”, parę liryków A. Morsztyna (*O swej pannie, Cuda miłości, W kwartanie*) i kilka fraszek W. Potockiego (*Żartem się prawdy domówić, Beata simplicitas, Król żywy za malowanego, Na łakomstwo, Zakład sługi z panem*). Zamieszcza również utwory bądź ich fragmenty potrzebne do ewentualnych zestawień i porównań, jak pieśń Kasprowicza *Nienawidzę tych ludzi* i sonet Staffa *A kiedy Bóg dopuści i grad przyjdzie z tuczą* przy czarnoleskich lirykach — *Pieśni o dobrej sławie* i *Modlitwie o deszcz*, urywki z przekładu ks. Wujka przy *Psalterzu Dawidowym*, opisy zimy z *Małego świątka* T. Lenartowicza i *Ogniem i mieczem* Sienkiewicza przy *Wojnie chocimskiej*, *Krosienka* Książnina przy *Kołaczach* Szymonowicza (skojarzenie nasunęła Adamczewskiemu rozprawa B. Chlebowskiego o *Kołaczach*) czy wyjątki z pamiętnika J. Sobieskiego w przekładzie W. Syrokomli przy *Wojnie chocimskiej*.

Taka zawartość *Zbioru* wskazywała na jego adresata. Przeznaczony dla ucznia szkoły średniej (tytuł, przedmowa, bezpośrednie zwroty wewnątrz tekstu, „dialog” z czytelnikiem¹⁵), również dla nauczyciela mógł stanowić rodzaj metodycznego przewodnika po literaturze XVI i XVII

¹⁵ Np. pytania typu: „Cóż ty na to wszystko?” (s. 8), „Zauważyłeś, łaskawy młody czytelniku (-a -czko), czy rymy Opalińskiego są potpolite, czy niezwykle?” (s. 202), „Co sądzi K. Opaliński o mówieniu „macaronice”?” „[...] Zbadaj, czy sam pan wojewoda poznański dość

wieku. Recenzenci i autorzy licznych o nim wzmianek sugerowali — zgodnie z intencjami autora — ów drugi krąg odbiorców¹⁶. Cele, jakie można by realizować przy pomocy tego podręcznika, Adamczewski wskazał uczniom i nauczycielom w przedmowie. Uczniom pragnął pomóc w zrealizowaniu celów materialnych i formalnych, czyli ułatwić opanowanie wiedzy, nauczyć myślenia, obserwowania, porównywania, wysnuwania wniosków; nauczycielom zaś ułatwić technikę nauczania, umożliwić właściwą organizację pracy z tekstem, podsunąć właściwe narzędzie badania tekstu, „czyniące ją [pracę — T. S.] wydatniejszą i bardziej precyzyjną” (s. 6). Kładzie tu Adamczewski nacisk na to, co dziś określamy jako przygotowanie motywacyjne i merytoryczne do odbioru dzieła, w czym bliski jest współczesnym teoriom W. Pasterniaka¹⁷. Chce, by nauczyciel skierował swą inwencję „ku tym zasadniczym czynnikom nauczania literatury, których podręcznik nie daje i dać nie może: ku wytworzeniu w klasie odpowiedniej atmosfery duchowej, ku „nastawieniu” psychicznemu młodych czytelników, ku przygotowaniu z nimi i objaśnieniu czytanego tekstu przed jego rozbiorem” (s. 3).

Uwzględniając ówczesny stan badań w zakresie omawianych utworów, jedno z podstawowych założeń podręcznika, stara się — oprócz znanych opinii — podsunąć własne, oryginalne uwagi i obserwacje, wydobyc aspekty wychowawcze literatury oraz ograniczyć niekiedy „naukowość” interpretacji literackiej „na rzecz pełnego, całkowitego, dionizyjskiego niejako, przeżywania utworu przez ucznia” (s. 5). Postuluje realizację innych jeszcze, tak silnie akcentowanych w dydaktyce międzywojennej, zasad nauczania literatury. Prócz wymienionej wyżej zasady przeżycia estetycznego poleca zasadę dwukrotnego czytania (przy niektórych trudniejszych tekstach nawet trzykrotnego), zasadę ograniczania materiału na rzecz jego pogłębienia (*non multa, sed multum*), zasadę życiowości, czyli przybliżenia literatury do psychiki młodzieży, a więc uczynienia wyłomu w „chińskim murze” oddzielającym życie od literatury oraz zasadę aktualizacji treści omawianych utworów, umożliwiającą kształtowanie umiejętności wartościowania i oceny postaw, auto-refleksji i wyboru właściwej drogi postępowania¹⁸. Postuluje dalej zasadę urozmaicenia toku analizy i dostosowania jej do charakteru oma-

ściśle i surowo przestrzega tej zasady? (*Medice, cura te ipsum! co?*)” (s. 205) lub przypomnienia: „Czy przygotowałeś w zeszycie odpowiednie rubryki przed przystąpieniem do pism J. Kochanowskiego?”.

¹⁶ M.in. K. Wojciechowski, który zalecał nauczycielom tę książkę obok prac Wóycickiego. Op. cit., s. 140.

¹⁷ W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974; tenże, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977.

¹⁸ Np. przy *Pieśni o dobrej sławie* (zad. 156) zachęca do następujących refleksji: „Czy chciałbyś, aby i po tobie takie „imię tu zostało”? Odpowiedz szczerze (jeśli wolisz, to samemu sobie, w głębi ducha, byle tylko nie wmawiaj sobie udanych aspiracji [...]) W jakiej dziedzinie działalności ludzkiej chciałbyś pozyskać „dobrą sławę”? [...] Czy chciałbyś, aby

wianych utworów. W myśl indywidualizacji treści nauczania i stopniowania trudności nie zmuszał uczniów słabszych do wykonywania zadań trudnych i ujmował w nawias te, które można było pominąć, zaś uwzględniając zainteresowania zdolniejszych proponował im korzystanie z dodatkowych opracowań i tekstów¹⁹. Zachęcał do samodzielności myślenia, szczerości wypowiedzi, gdyż — jak pisał — „i wolno, i należy mieć własne upodobania” (s. 223). Podawał wreszcie krótsze lub dłuższe wyjaśnienia językowoformalne. Krótsze, dotyczące przeważnie warstwy semantycznej wyrazów lub wskazówek bibliograficznych, dawał bezpośrednio pod tekstem, dłuższe — w formie przypisów do niektórych tylko tekstów zadań — zamieszczał na końcu książki²⁰.

Z nauczaniem literatury, z uwzględnieniem chronologicznego układu tekstów, sprzyjającego porządkowaniu wiedzy historycznoliterackiej, łączył elementy teorii literatury z genealogią. Odpowiednie miejsce wyznaczał krytyce literackiej: z właściwym sobie poczuciem humoru w początkowej części *Zbioru zadań* wskazując na odmienność zadań krytyki²¹, włączając sądy i opinie o tekście do syntezy, uogólnień i wniosków, aby nie sugerowały kierunku interpretacji oraz wyzyskując je najczęściej po to, by ćwiczyć zdolność argumentacji²².

Dzięki analizie stylistycznej utworów, obserwacji form i osobliwości odmian, a także porównaniom stylu autorów (propozycja prowadzenia słowniczków staropolskich) łączył kształcenie literackie z nauką o języku.

Dbając o pogłębienie wiedzy literackiej i językowej uczniów, S. Adamczewski systematycznie prowadził także naukę mówienia i pisania, tym samym kształcił umiejętność posługiwania się różnorodnymi formami wypowiedzi. Zważywszy, że w zasadzie właściwą rangę ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu nadały w Polsce dopiero programy po reformie ję-

kiedykolwiek o tobie powiedziano, że żyjesz „bydlęce”? Czy nigdy nie powie tego o tobie nikt, kto pojmuje te sprawy tak, jak Kochanowski? przyrzecz to sobie solennie — i dotrzymaj!” (s. 41).

¹⁹ Np. zadanie 215 dla filologów klasycznych: „Porównać Kochanowskiego pieśń 9 ks. I (*Chcemy sobie być radzi*) z Horacego odą 29 ks. III (*Tyrrhena regum progenies*)” czy zadanie 467 dla miłośników historii: „Przeczytać poemat Kochanowskiego *Proporzec* i zestawić obraz dziejowy stosunków polsko-krzyżackich w tym poemacie oraz w dziele historyczno-naukowym”.

²⁰ Np. rozumienie wyrazu „cnota” przez Kochanowskiego wyjaśnione fragmentem jego traktatu prozą *Wykład cnoty* (s. 40) lub rozumienie temperamentu przez Reja skomentowane propozycją klasyfikacji charakterów według *Psychologii uczuć* Th. Ribota (s. 258–259).

²¹ Zad. 27: „Czy właściwe jest następujące stanowisko Reja wobec uroszczeń krytyki:

*Jeślibyś też z nietaski na lewo szacował,
Masz papier, napisz lepiej, ja będę dziękował.*

Czy my dziś wymagamy od krytyka, aby sam lepiej napisał? Dlaczego nie?”.

²² Np. „Udowodnić na przykładach słuszność zarzutu prof. Brücknera, który powiada o Reju, że „skoro w dłuższe zdania się wdaje, wikła się w nich, jak dziecko w długiej sukni”. Jaki stąd wniosek praktyczny wypływa dla młodocianych autorów „Polski Najmłodszej”, wygniatających jeszcze twarde ławy szkolne?” (zad. 27, s. 12).

drzejowiczowskiej, pod wpływem rozpowszechniania się poglądów niemieckich pedagogów G. Kerschensteinera i H. Gaudiga, propozycje autora *Zbioru* są zaskakująco zróżnicowane i bogate (np. dotyczą przecież tylko półroczna klasy VI (III) gimnazjum wyższego). Obejmowały one najważniejsze podstawowe formy wypowiedzi, jak: opis (zad. 166), streszczenie (zad. 230), sprawozdanie (zad. 229), charakterystyka (zad. 64, 231), porównanie (w formie charakterystyki, opisu czy opowiadania, np. zad. 56), „rozprawa”, dyskusja (zad. 440, 835)²³, przemówienie (zad. 472, 1056), a także pisma użytkowe, jak protokół (zad. 113)²⁴, odezwa (zad. 473), artykuł do czasopisma (zad. 990) i list (zad. 1055). Uwzględniały również zastosowanie ćwiczeń propedeutycznych w kształceniu sprawności językowej, jak ćwiczeń słownikowych²⁵, stylistycznych, prowadzących ucznia do trudnych prób stylizacji językowych²⁶, syntaktycznych (zad. 220), kompozycyjnych (w układaniu planów — zad. 21, 581) oraz wiele ćwiczeń w estetycznym wygłaszaniu i deklamacji tekstów z uwzględnieniem akcentów logicznych, uczuciowych, pauz, tempa i intonacji głosu (por. zad. 271, 357, 360, 388, 546, 790).

Praktyczna realizacja wymienionych powyżej zasad nauczania literatury i pracy nad dziełem literackim następowała z reguły w indukcyjnym toku przyswajania zjawisk: synteza następowała po analizie i analizie porównawczej, te z kolei antycypowało poznawanie sercem, przeżywanie dzieła. Można by więc stwierdzić, że w *Zbiorze zadań i pytań* S. Adamczewski proponował następujące fazy pracy nad dziełem literackim:

1. poznawanie kontekstu biograficznego i pozabiograficznego w związku z genezą utworu;
2. pierwsza lektura tekstu w postawie estetycznej, badanie go sercem, doświadczanie estetycznych wzruszeń, swobodne poddawanie się płynącej z tekstu fali uczucia (por. np. zad. 85, 87, 332, 350);
3. formułowanie wrażeń ogólnych, czyli badanie uczniowskich konkretyzacji²⁷ oraz rozwiązywanie zagadnień wstępnych (np. zad. 314 i nast.);
4. rozbiór szczegółowy przy powtórnym czytaniu (np. zad. 230 i nast.),

²³ Jej celem było nade wszystko „ćwiczenie w niełatwej sztuce zdawania sobie sprawy ze swych upodobań i w trudniejszej jeszcze: jasnego ich formułowania i rzeczowej motywacji” (s. 190).

²⁴ Propozycja metodyczna w przypisie pod tekstem: „[...] protokół mogą sporządzać uczniowie kolejno po każdej lekcji w jednym wspólnym zeszytach dla całej klasy; na lekcji następnej odczytuje się go, poprawia, uzupełnia, przyjmuje i podpisuje” (s. 31).

²⁵ Synonimika, nazywanie stanów uczuciowych, propozycja prowadzenia „skarbczyka mowy polskiej”; przypis do zad. 230 i nast.

²⁶ Ćwiczenia w skręcaniu tekstów (zad. 527), wyznaczanie ilości wyrazów, w jakiej praca ma zostać zamknięta oraz propozycje „apokryfów”: naśladowania stylu autora lub epoki (zad. 278, 647, 648, 1051, 1069) czy nawet napisania rozdziału powieści obyczajowej (648).

²⁷ Przy czym zwracał uwagę na szczerłość wypowiedzi i odpowiedzialność za słowo, np. zad. nr 216 do *Odprawy posłów greckich*: „Wypowiedz swobodnie ogólne wrażenie, odniesione z czytania tragedii. Zajmująca, czy nudna? (szczerze!) Jeśli nudna — dlaczego?”.

- integracja treści i formy (np. zad. 357, 358, 848), gromadzenie materiału do porównań i wniosków²⁸;
5. analiza porównawcza (rodzajów i gatunków literackich, motywów, idei, literatury i innych dziedzin sztuki, np. zad. 548 i nast., 594 i nast., 610, 782), nierzadko poprzedzona propozycją trzeciego odczytania tekstu (np. przy zad. 436: Pierwiastek mitologiczny w *Trenach* i jego rola);
 6. zebranie, powtórzenie i uzupełnienie materiału; uogólnienia i wnioski prowadzące do syntezy:
 - a) dzieła — jeśli dzieło większej rangi i objętości, a materiał wystarczająco bogaty,
 - b) autora — zawsze, niezależnie od ilości poznawanych tekstów,
 - c) epoki — powtórzenie wieków XVI i XVII na końcu tekstu, zad. 1052—1069, urozmaicone „igraszkami literackimi”, polegającymi na odgadywaniu na podstawie cech stylistycznych i problematyki autorów zamieszczonych tekstów
 oraz propozycje tematów do pisemnego opracowania²⁹.

W fazie rozbioru szczegółowego lub w fazie utrwalania materiału ważną rolę wyznaczył Adamczewski wykresom, mającym ułatwić zapamiętanie treści oraz graficznie uzmysłwić dominantę kompozycyjną lub ideową utworu. A choć wcześniej także T. Czapczyński w swoich pracach polecał je wykonywać uczniom, polot i inwencja autora *Zbioru* sprawiają, że jego propozycje wykresów można uznać za świadomie stosowane, uzupełniające i celowe — mimo krytycznych na ten temat wypowiedzi — ogniwo samodzielного, heurystycznego poznawania tekstu literackiego³⁰. Podobną funkcję pełniły rysunki, do których — je-

²⁸ Np. następujące polecenie przed powtórным czytaniem *Odprawy* scena za sceną: „przygotować w zeszytcie m.in. następujące rubryki do wypełnienia notatkami w ciągu lektury: 1). Elementy tragizmu, 2). Motywy dydaktyczne, 3). Materiały do charakterystyki Antenora, Priama, 4). Słowniczek staropolski, 5). Osobliwości dawnej gramatyki, 6). Skarbczyk mowy (wyrazy i zwroty, które warto sobie przyswoić), 7). Godne uwagi sentencje, 8). Zagadnienia, 9). Pomysły itp.” (s. 61).

²⁹ Tak np. praca nad twórczością J. A. Morsztyna według tych propozycji przebiegać miała następująco:

1. informacje o trybie życia i zainteresowaniach J. A. Morsztyna na podstawie jego listu poetyckiego *Do Jana Szumowskiego, dworzanina pokojowego Jego Królewskiej Mości*;
2. sąd o charakterze człowieka i domysł o kierunku poetyckich zainteresowań na podstawie portretu poety: stroju, fryzury, fizjonomii;
3. analiza tekstów;
4. uogólnienia, porównania i wnioski na tle lektury Morsztyna; weryfikacja wcześniejszego sądu o nim wyrażonego na podstawie portretu;
5. tematy syntetyczne do pisemnego opracowania.

³⁰ Np.: „Jakbyś w kształcie trójczłonowego sylogizmu (tj. dwu przesłanek i wniosku) przedstawił wzajemny stosunek myśli głównych, zawartych w trzech pieśniach (*Serce roście, Chcemy sobie być radzi, Nie wierz Fortunie*). Spóbu ten stosunek uzmysłwić graficznie (na wykresie)” (zad. 138); „Przebieg uczucia w *Trenach* wyobrazić na wykresie w sposób następujący: rubryki pionowe tablicy oznaczyć kolejnymi liczbami trenów, rubryki poziome — nazwami skali uczuć [...]” (zad. 422); „Przedstawić graficznie kompozycję trenu 10 (stosunek tematów ubocznych do głównego)” (zad. 372, pyt. 3); „Wzmaganie się i słabnięcie napięcia

śli czytelnik posiadał tę umiejętność — również autor *Zbioru* zachęcał³¹. Ponadto wysunął szereg pomysłów wyzyskania obrazu w nauczaniu literatury: portretów pisarzy (zwrócenie uwagi na strój, fryzurę, twarz, np. Kochanowskiego i Morsztyna), płócien Matejki (np. *Kazania Skargi* i *Hołd pruski*), ilustracje Andriollego (do *Pana Tadeusza* i *Marii Malczewskiego*), rzeźby i elementów architektonicznych (cechy stylu barokowego, ornamentyka). Zakładał, że uczeń potrafi patrzeć na obraz, ale, jeśli to założenie okazałoby się zbyt optymistyczne, nauczyciel powinien jednak uzupełniać braki w spostrzeganiu ucznia.

Niewątpliwie jest więc, że praca ze *Zbiorem* Adamczewskiego wpływała na wychowanie estetyczne młodzieży, kształtowała wrażliwość i wyobraźnię. K. Wóycicki w książce *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* stwierdzał nawet, że *Zbiór*, praktycznie rozwiązuje kwestie i wskazując drogę, utrwali stanowisko najszerzej pojętego obrazu w nauczaniu literatury. Może więc w niedalekiej przyszłości spełnią się marzenia i życzenia wielu pedagogów, pragnących, by postać poety i świat, w którym on żył, działał, tworzył, objawiły się nie tylko duszy, ale i oczom młodzieży³².

Zbiór zadań i pytań Adamczewskiego kwalifikowany był jako podręcznik bądź jako książka pomocnicza do nauki literatury polskiej. Rolę podręcznika wyznaczył mu sam autor (vide *Przedmowa*), taką kwalifikację spotkać można w spisach bibliograficznych książek przeznaczonych do użytku szkolnego³³ i w niektórych recenzjach *Zbioru*³⁴; jako podręcznik polecany był do egzaminu kwalifikacyjnego kandydatom na nauczycieli szkół średnich³⁵; widziano też możliwość zastosowania go jako pod-

dramatycznego w *Odprawie* przedstawić graficznie w formie podnoszącej się i spadającej linii falistej, której odcinki odpowiadałyby kolejnym scenom tragedii" (zad. 275) czy: „Zbadaj dokładnie misterną budowę zwrotki w piosnce Zimorowicza (*Ciceryna*, I, 9) długość wierszy, układ rymów) i przedstaw tę budowę na wykresie (wiersze oznaczając prostymi różnej długości, rymy znakami a, b, c)" (zad. 734).

³¹ Np.: zad. 49 — „Spróbuj, jeśli potrafisz, na podstawie opisu strojów w *Żywocie* (Reja) narysować obrazek rodzajowy z życia szlachty wieku XVI"; zad. 166 — „Jak wygląda duża, cienista lipa? Opisz lub narysuj (jeśli umiesz) jej sylwetę, liście, kwiaty, scharakteryzuj ich woń"; zad. 1023 — „Narysuj plan terenu i rozmieszczenie wojsk (bitwa pod Lachowiczami — *Pamiętniki Paska*)”.

³² Warszawa, br., Gebethner i Wolff, s. 136. Wpływ *Zbioru* na wychowanie estetyczne młodzieży dostrzegał także jego lwowski recenzent T. Dobrowolski. Zob. *Oceny i sprawozdania*. „Muzeum” 1923, z. 2, s. 162—163.

³³ H. Grotowska, *Bibliografia podręczników i pomocy naukowych do przedmiotów humanistycznych w szkole średniej za rok 1922*. „Przegląd Humanistyczny” 1922, z. 4, s. 625—635.

³⁴ A. Drogoszewski, *Recenzje zbiorowe podręczników do nauki przedmiotów humanistycznych w szkole średniej*. „Przegląd Humanistyczny” 1922, z. 4, s. 480—487; I. Chrzanowski, *Przegląd książek*. „Rzeczpospolita” 1922, nr 301 (wydanie poranne), s. 4; F. Bielański, *Recenzje*. „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 4—6, s. 121—123.

³⁵ *Wymagania egzaminacyjne oraz podręczniki polecane kandydatom na nauczycieli szkół średnich*. Warszawa 1933.

ręcznika dla samouków³⁶. Funkcję książki pomocniczej wyznaczyło *Zbirowi* MWRiOP³⁷, a przychyłili się do tego stanowiska inni recenzenci³⁸. Mimo to, gdy przyjmowano inne koncepcje i metody nauczania literatury, recenzowany był krytycznie³⁹ i programowo pomijano go w wykazach bibliograficznych⁴⁰.

Wiele kontrowersji wywołała już wczesna recepcja *Zbioru*. W dyskusjach nad nim, jakie miały miejsce w sekcji języka polskiego TNSWiS⁴¹ i później, w czasie I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie, pojawiły się te zasadnicze wątpliwości, które stały się przedmiotem rozważań recenzentów. Kwestionowano potrzebę wydawnictwa tego typu argumentując, że jest zbyt ciężkie dla dobrego nauczyciela, zaś „w rękę nieumiejętnej” staje się szkodliwe, wytykano nadmierną szczegółowość pytań, gorszono się zalecanymi wykresami, nazywając je próbą „wiwisekcji mózgow dzieci”. Zdaniem Drogoszewskiego, jednego z pierwszych, przychylnych — acz nie bezkrytycznych — recenzentów, zarzuty te były bezpodstawne. Uznał książkę Adamczewskiego za „prawdziwie oryginalną” w założeniach i realizacji; stwierdzał, że „z literatury czyni [ona] rzecz żywą, bliską i potrzebną”, a z utworu literackiego część życia osobistego, dlatego też jedynie ją zalecał spośród wielu innych „zbiorów” do nauki przedmiotów humanistycznych w szkole średniej⁴². Zaproponowany w *Zbiorze* sposób nauczania literatury staropolskiej bez zastrzeżeń zaakceptował — rzecz znamienita — I. Chrzanowski, niestrudzony obrońca koncepcji historycznoliterackiej, by następnie książkę tę polecić uczniom i nauczycielom. Stwierdzał, że jej autor „wykazał [...] nie tylko gruntowną znajomość literatury staropolskiej oraz w dziedzinie estetyki nowoczesnej, ale nadto niepospolity talent pedagogiczny”, podkreślał trafność doboru tekstów do porównań oraz akceptował potrzebę opraco-

³⁶ W. Weychert-Szymanowska, *Język polski. Metodyczne wskazówki dla samouków*. Wyd. z zasiłku Wydziału Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP. Warszawa 1923; F. Bielański, op. cit.

³⁷ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 13.VI.1923 Nr 1724/23.S. w sprawie książek pomocniczych dla uczniów i nauczycieli. „Bibliografia Pedagogiczna” 1923, z. II, s. XXV.

³⁸ J. Gołębek, *Książki pomocnicze do nauki literatury polskiej*. „Przegląd Pedagogiczny” 1922, nr 4, s. 332; K. Wojciechowski, *Oceny*. „Bibliografia Pedagogiczna” 1923, z. 3, s. 186—187; tenże, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego*, op. cit., przypis na s. 140.

³⁹ J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*. „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22, s. 72—95.

⁴⁰ *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich*. Warszawa 1930, z. 2/3.

⁴¹ O jednej z nich wspominał A. Drogoszewski w *Przeglądzie podręczników szkolnych literatury polskiej*. „Przegląd Humanistyczny” 1922, z. 4, s. 480—487; o innej, z dn. 29.I.1923 r. zamieszczono wzmiankę w kronice Towarzystwa: *Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych*. Dodatek Tygodniowy do „Przeglądu Pedagogicznego” 1923, nr 10—11, s. 164.

⁴² Op. cit., s. 484.

wania dalszych części *Zbioru*⁴³. Pełną aprobatę zyskał również *Zbiór* w o rok późniejszej recenzji F. Bielaka, w której autor upomniął się jedynie o dodatkowe wskazówki bibliograficzne dla mniej doświadczonego nauczyciela⁴⁴.

Równocześnie jednak sens pisania „dla tak prostej sprawy, jak odpowiednie stawianie pytań” i celowość wydawania „rozbiorów” w tej formie zakwestionował J. Gołąbek, pedagog i historyk literatur słowiańskich. Zastrzegał się jednak, że uwagi te nie dotyczą wartości pracy, bo „trudno zaprzeczyć, że pisał ją bardzo sumienny pedagog”⁴⁵. Niekiedy, jak w recenzji M. Kridla, pojawiały się propozycje takich retuszy i zmian w tekście *Zbioru*, które świadczyły o niezrozumieniu założeń Adamczewskiego⁴⁶. Nie dziwią postulaty przywrócenia lekcjom języka polskiego tekstów publicystycznych Modrzewskiego, których realizację program powierzył historykowi, ani rezygnacji z „piłowania” szczegółów w nadmiernej liczbie pytań (za umiarkowany w tym względzie uważał Kridl podręcznik Komarnickiego), lecz nieporozumieniem jest jego irytacja z powodu pytań naprowadzających, czyli tam, gdzie świadomie Adamczewski stosuje indukcję, podczas gdy już wcześniej A. Drogoszewski sygnalizował taki tok przyswajania wiedzy jako zaletę tego podręcznika. (Notabene znając dokładnie obowiązujące wówczas podręczniki, czemu dał wyraz w obszernej ich recenzji, Drogoszewski stwierdził, że wartości samodzielnego odkrywania wiedzy przez uczniów i jej trwałości „nie spostrzegali [...] niekiedy autorowie najlepszych nawet podręczników”⁴⁷.) Ponadto Kridl niesłusznie zakwestionował celowość użycia różnorodnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu (stąd np. zaatakował „ekwilibrystyczny” jego zdaniem temat o Kochanowskim w stu wyrazach) oraz zarzucił Adamczewskiemu, że najsłabszą stroną jego *Zbioru* jest ogólnikowość i lakoniczność estetycznej oceny utworów, która to konstatacja kolidowała by z wcześniej przytoczonym osądem Wóycickiego i co najwyżej świadczyć by mogła, że Adamczewski zachował rozsądny dystans wobec koncepcji „apostoła heurezy”. Ostrej krytyce poddał także propozycje wykresów, nie dostrzegając tym samym ich wartości i związku z wychowaniem estetycznym oraz ośmieszając je w sposób tradycyjny, tj. nie podając pełnego brzmienia poleceń i wyrywając niektóre sformułowania z kontekstu. Ambiwalentny stosunek przyjął wobec tzw. apokryficznych ćwiczeń stylistycznych.

⁴³ I. Chrzanoski, *Przegląd książek*. „Rzeczpospolita” 1922, nr 301, s. 4 (wydanie poranne); por. „Świat” 1922, nr 41.

⁴⁴ F. Bielak, op. cit.

⁴⁵ J. Gołąbek, *Książki pomocnicze do nauki literatury polskiej*. „Przegląd Pedagogiczny” 1922, nr 4, s. 330–334.

⁴⁶ M. Kridl, *Oceny*. „Bibliografia Pedagogiczna” 1923, z. 3, s. 182–186.

⁴⁷ A. Drogoszewski, op. cit., s. 483.

Wyłączności heurezy, nadrzędności zasady estetycznego przeżycia i szkole średniej „pod znakiem pytania” przeciwstawił się znakomity germanista, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, Z. Łempicki. Na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Warszawie w 1924 roku studiował rozpalone głowy polonistów szkół średnich — Adamczewskiego i Wóycickiego. W referacie wtedy wygłoszonym, polemicznym wobec też Wóycickiego, zaatakował również *Zbiór* Adamczewskiego jako jedno z wydawnictw prowadzących do dzieła literackiego przez „piekło pytań” i „czyściec wykresów”⁴⁸. Dokumentując na wielu przykładach duży stopień trudności pytań stwierdził, że niektórych z nich, zadanych przez Adamczewskiego piętnastoletnim uczniom klasy VI, nie można by postawić kandydatowi przy kolokwium habilitacyjnym. Wiele w tym racji, lecz wybierając niektóre tylko pytania, zazwyczaj końcowe w łańcuchu indukcji, nie dostrzegając Łempicki stopniowania trudności zadań oraz obecności przypisów, umożliwiających ich wykonanie. Sam autor *Zbioru* zabierając głos w dyskusji sprowadził spór do różnicy typów pragmatycznego i akademickiego, a przemawiając w obronie swego podręcznika wskazał, że trudne pytania, które krytykował Łempicki, były przeznaczone dla uczniów najzdolniejszych i nie stanowiły większości. Z kolei Łempicki, odpierając zarzuty Ujejskiego, Nawroczyńskiego, Adamczewskiego i Szmydtowej stwierdził, że właściwe sprzeczności między jego stanowiskiem a Wóycickiego sprowadzają się do różnicy kwantytatywnej: postulatu ograniczenia analizy i wyznaczenia odpowiedniej rangi syntezy. Postulat ten, z przyczyn wcześniej podanych, nie mógł dotyczyć *Zbioru*.

Początkowo zaledwie sygnalizowany dylemat, komu podręcznik Adamczewskiego ma służyć, rozstrzygany na ogół na rzecz i ucznia, i nauczyciela, stał się zasadniczym przedmiotem rozważań K. Wojciechowskiego⁴⁹. W swojej recenzji uzasadniał on, że z uwagi na zbyt obfity materiał i zbyt liczne pytania może być oddany jedynie do użytku nauczycielowi. Najtrafniej wyjaśnił przyczyny takiego stanowiska — paradoksalnego wobec intencji twórcy *Zbioru* — A. Drogoszewski: Adamczewski, dając tylko zadania i pytania, bez tekstu wykładowego, prowadzenie rozbioru zalecał nauczycielowi i od jego postawy uzależniał ostateczny kształt pracy z tekstem. Ale i tu zrodziły się wątpliwości, do których sformułowania posłużył Wojciechowskiemu — o ironio — przytoczony przez Adamczewskiego cytat: „lepszy jest zawsze żywy głos, niż zdechła skóra”. Obawy, że nastąpi przerwienie pracy szkolnej do domu,

⁴⁸ Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*; K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej. Protokoły Zjazdu. [W:] Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*, op. cit.

⁴⁹ K. Wojciechowski, *Oceny*, op. cit.

a nauczyciela dzielić będzie od ucznia książka, z której paznokciem można zadawać pracę domową, podzielił z Wojciechowskim T. Dobrowolski w lwowskim „Muzeum”, dodając, że „niebawem nauczyciel stanie się w klasie zgoła zbędnym przedmiotem, który łatwo da się zastąpić odpowiednią płytą gramofonową”⁵⁰. Toteż — zdaniem Dobrowolskiego — należałoby raczej widzieć tę książkę jako „dzielny środek pomocniczy” dla mniej doświadczonego nauczyciela, choć znowu J. Krzyżanowski stwierdzał, że zawarte w niej gruntowne przemyślenia mogą oddać dobremu nauczycielowi poważne usługi.

Te i inne właściwości *Zbioru*, jak numerowane kolejno zadania i pytania, uczenie się przy pomocy kwestionariusza, troska o indywidualizowanie stopnia trudności zadań oraz obecność w nim wskazówek dotyczących techniki samokształcenia uczniów (sposobu prowadzenia notatek i słowniczków, gromadzenia materiałów oraz wykonania prac pisemnych), wskazywały także na możliwość wyzyskania go w nauczaniu według systemu daltońskiego⁵¹, w uczeniu się pod kierunkiem nauczyciela według tygodniowego czy miesięcznego planu — przydziału zadań. Krytyczna ocena dalton-planu, obawa przed „dzikim indywidualizmem”⁵², niechęć nauczycieli do tej metody⁵³ oraz służących jej wydawnictw spowodowały, że niesłusznie na indeksie znalazł się obok innych prac także podręcznik Adamczewskiego. Spokrewniono bowiem późniejsze „przydziały” daltońskie z wcześniejszymi „zadacznikami” przeznaczonymi dla heurezy zarzucając wszelkim zbiorom pytań i zadań, że „odrutowują umysł zasiekami pytań”⁵⁴.

Ocenie poddawano nie tylko założenia i właściwości pracy Adamczewskiego, lecz również sposób, w jaki zwracał się do czytelnika-ucznia. I tak J. Krzyżanowski⁵⁵ z iście szatańską złośliwością zaatakował „dowcip marny” i ordynarne — jego zdaniem — wtręty w guście ks. Benedykta Chmielowskiego (dopatrzył się tego wtedy, gdy autor *Zbioru*

⁵⁰ T. Dobrowolski, op. cit., s. 162.

⁵¹ System organizacji pracy szkolnej zastosowany w latach 1904—1920 przez Helenę Parkhurst w Dalton (USA) i polegający na zindywidualizowaniu pracy ucznia. W myśl założeń opartych na idei kooperacji i zasadzie samodzielnej pracy nauczanie zastąpione zostało uczeniem się: uczniowi przydzielano miesięcznie z każdego przedmiotu określoną liczbę zadań (najczęściej po 20, tj. po 5 tygodniowo), które mógł wykonać w dowolnym układzie przedmiotów. Por. W. Okoń, *Dalton-plan, plan daltoński*. [W:] *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975, s. 46; artykuły H. Rowida w „Ruchu Pedagogicznym” 1924.

⁵² Po tej linii atakował system daltoński m.in. M. Garde, reprezentant kultury romańskolacińskiej.

⁵³ „Błady strach padał na nauczycieli i uczniów szkół warszawskich — pisał S. Drzewiecki — na wieść o zamiarze wprowadzenia „daltona”: Utaił się termin „dzika daltonizacja” — pod pozorem stosowania doskonalszej organizacji pracy zwała się na młodzież tomy zbędnej lektury dodatkowej i arkusze „nadetatowych” referatów”. *Niebezpieczeństwa dalton-planu*. (Na marginesie książki p. Parkhurst.) „Ogniwo” 1929, nr 2, s. 54—59.

⁵⁴ Tamże, s. 56.

⁵⁵ J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*. „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22, s. 93—94.

poleca wykonanie następującego zadania: „Odczytaj pieśń [O spustoszeniu Podola — T. S.] raz jeszcze i spróbuj określić, która część pieśni najwięcej ci się podoba, czy najsilniej cię wzrusza. Zapytaj też o to swego sąsiada. A ten melancholik spod okna, co powie? A tamten szprync, co przy piecu siedzi? I jeszcze którego zapytaj (zmiłuj się, tylko daj spokój tym, którym „wszystko jedno”)” lub nazywanie ucznia „młodym delikwentem (względnie uroczą delikwentką)” [nb. Kridl dla tego drugiego — swawolnego — określenia proponował nawet nożyczki cenzury!], co Adamczewski uczynił zwracając się w ten sposób z propozycją sformułowania ponownego — po zamknięciu analizy — sądu o *Odprawie posłów greckich*: czy tak nudna, jak przedtem, czy... jeszcze nudniejsza. Propozycję tę opatrzył przestrogą, którą wytknięto jako fatalny błąd pedagogiczny: „zważ przytem dwa aforyzmy, jeden banalny: Szczerść jest ozdoba tak męża, jak i niewiasty, i drugi, mniej banalny: Gdy uderzysz książką o głowę i usłyszysz dźwięk próżni, nie zawsze jest to winą książki”. Już wcześniej Drogoszewski zaproponował autorowi usunięcie tego zdania z tekstu, a Krzyżanowski, szydząc jeszcze z założenia „dionizyj-skiego niejako przeżywania utworu przez ucznia”, konkludował: „mimowoli przypomina się nie Nietzsche, lecz Cześnik i jego „do czubków odwieźć każe”. Rozsądźmy dziś, ile w tych zwrotach przejawu poczucia humoru Adamczewskiego, troski o relaks psychiczny czytelnika, zmęczonego zadaniami, ile reminiscencji z *Szyzyfowych prac* miłośnika Żeromskiego, a ile rzeczywistej „obrazy” ucznia, a dyskusja nad tym zagadnieniem będzie bezprzedmiotowa.

Słucznie natomiast zwrócono uwagę na błędne założenia konstrukcyjne *Zbioru zadań i pytań*, nie respektujące odrębności poznania humanistycznego i autonomii zadań nauczania literatury⁵⁶. Bezkrytyczne przeniesienie do kształcenia humanistycznego heurezy realizowanej przy pomocy zadań, a więc właściwej naukom matematyczno-przyrodniczym, świadczyć mogło o niezrozumieniu odmienności funkcji zadań matematycznych, służących głównie utrwalaniu wiedzy i zadań polonistycznych, służących jej zdobywaniu. Nie dostrzeżono jednak, że błąd to pozorny, gdyż Adamczewski potrafił w swoim *Zbiorze* — jak wcześniej zostało to ukazane — przez odpowiednio prowadzoną analizę przygotować grunt syntezie. Znakomity dydaktyk W. Szyszkowski zauważył, że *Zbiór* zawiera wręcz wzory sposobów utrwalania materiału literackiego i u schyłku lat dwudziestych domagał się rehabilitacji tej niesłusznie już wtedy zapomnianej pracy⁵⁷.

⁵⁶ A. Drogoszewski, op. cit.; E. Stala. *Kilka uwag w sprawie analizy literackiej w szkole*. „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 19, s. 820—827.

⁵⁷ W. Szyszkowski, *Z praktycznych zagadnień nauczania języka polskiego*. „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 9, s. 205—207.

W dostrzeżeniu znaczenia trójstopniowej syntezy dzieła, autora i okresu historycznoliterackiego tkwi, jak się zdaje, zasadnicza różnica między koncepcją nauczania literatury daną przez Adamczewskiego w *Zbiorze* oraz jej bezpośrednią inspiracją, schematem rozbioru zaproponowanym przez Wóycickiego. Zasadnicza, lecz nie jedyna. Wóycicki elementy syntezy, odnoszące się tylko do dzieła, proponował w piątym punkcie schematu rozbioru (po: A) Przygotowaniu, wskazaniu celu pracy; B) Odczytaniu tekstu; C) Objasnieniu rzeczy i słów; D) Rozbiorze treści i formy), czyli przy analizie historycznoliterackiej, którą rozdzielał na analizę i syntezę. Dozwalając na podstawie informacji o genezie dzieła dopiero w tym punkcie, nie brał pod uwagę, że niekiedy wcześniejsze jej poznanie warunkuje poprawny odbiór tekstu. Rozumiał to Adamczewski, który np. przed analizą *Pieśni o spustoszeniu Podola* krótko informował o jej genezie. Z punktu widzenia współczesnych teorii nauczania liryki Wóycicki ponadto popełniał zasadniczy błąd dezintegracji utworu przy jego analizie (rozdział treści i formy w punkcie 4 schematu), podczas gdy Adamczewski rozumiał konieczność łącznego traktowania treści i formy oraz doceniał znaczenie ukazywania funkcjonalnych związków treści utworu ze sposobem jej wyrażania.

Ostatnimi ogniwami planu rozbioru Wóycickiego były: usystematyzowanie osiągniętych wyników w dłuższych wypowiedzeniach uczniów oraz zastosowanie osiągniętych wyników w wypracowaniach, wykresach, planach, mapach, deklamacji, śpiewach, przedstawieniach; mimo różnorodności propozycji odczuwa się niedocenienie roli ćwiczeń w posługiwaniu się odmiennymi formami wypowiedzi, którym z kolei Adamczewski tak wiele uwagi poświęcił. Uogólniając stwierdzić można, że Wóycicki podsunął wprawdzie sugestię, lecz Adamczewski nadał koncepcji odrębny, indywidualny i doskonalszy kształt.

Istotną jednak przeszkodą w maksymalnym wykorzystaniu podręcznika *Zbiór zadań i pytań* stanowiła najprawdopodobniej konieczność poszukiwania doń tekstów, tym samym uzależnienie go od istniejących wydań Arcta, niekiedy Biblioteki Narodowej i podręczników Chrzanowskiego⁵⁸. Odczuć się dawał także brak zaakcentowania związków literatury polskiej z powszechną.

Uwzględnił je Adamczewski w późniejszych edycjach Kochanowskiego i Potockiego przygotowanych dla Wielkiej Biblioteki; a teksty do analiz porównawczych opatrzył tam odpowiednim komentarzem. Było to zgodne z ówczesnymi postulatami edytorstwa szkolnego, by odróżnić komentarz do tekstów — od analiz tekstów w formie pytań, by w wy-

⁵⁸ I. Chrzanowski, T. Wojciechowski, *Wypisy polskie*. I wyd. Lwów 1913, IV wyd. 1922; I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski*. I wyd. Warszawa 1898.

daniach tekstów dawać tylko komentarz, a kwestionariusze do analizy zamieszczać w podręcznikach⁵⁹. Zestawienie *Zbioru* z wydaniem poezji Kochanowskiego i Potockiego, edycjami *Odprawy posłów greckich* i fragmentów *Wojny chocimskiej* potwierdza nieprzypadkowość takiego wyboru i ukazuje możliwość skorelowania tych wydawnictw. Niejednokrotnie w *Zbiorze* znaleźć można klucz do kierunku analizy porównawczej, zaledwie sugerowanej w edycjach odpowiednim doбором tekstów. Oczywiście pełna korelacja jest niemożliwa, ze względu na bogatsze wybory utworów w Wielkiej Bibliotece, choć niekiedy właśnie w *Zbiorze* znaleźć można analizy tekstów nie zamieszczonych później w Wielkiej Bibliotece (jak np. *Na kaduki ariańskie*, *Czuj, stary pies szczeka* i *W kościele gwizdać* oraz pytania do wyboru z wszystkich 10 części *Wojny chocimskiej*, podczas gdy w Wielkiej Bibliotece Adamczewski wydał tylko wybór z części 1, 4 i 9).

Powyższe refleksje nad recepcją *Zbioru* umożliwiają konkluzję, że krytyka tego wydawnictwa nie miała związku z jego wartością merytoryczną, lecz łączyła się z założeniami. Była skutkiem przeciwstawiania się wyłączności heurezy (ze szkodą dla dyskusji⁶⁰ i wykładu) i próbom przeniesienia cech „żywego nauczania” do podręcznika oraz była konsekwencją odrzucenia systemu daltońskiego i przyjmowania u schyłku lat dwudziestych nowych koncepcji nauczania literatury. Istotną rolę spełniła tu kolejna faza toczącego się w dwudziestoleciu międzywojennym sporu o miejsce historii literatury w nauczaniu, stopniowe wypieranie koncepcji monograficznej, „lekturoznawczej”, przez kulturoznawczą, która wchłonęła wcześniejszą, historycznoliteracką.

Wcześniej podjęta próba odczytania myśli dydaktycznej Adamczewskiego przez pryzmat współczesnych tendencji w metodyce nauczania języka polskiego dowodzi jednak, że i założenia *Zbioru* nie uległy całkowitej dezaktualizacji. Heureza jako metoda poszukująca nadal spełnia ogromną rolę w fazie omawiania lektury, bowiem skłania ucznia do wnikliwej, systematycznej pracy z tekstem oraz umożliwia odkrywanie i obserwację wszystkich warstw tekstu. „Szkolą tej wielkiej sztuki — stwierdza współcześnie K. Lausz — były początkowo owe przesadnie drobiazgowo, nużące łańcuchy pytań pomocniczych, które jakże często otwierały oczy i serca czytelników na zjawiska przeoczone w powierzchownym, pobieżnym odczytywaniu”⁶¹. Nieprzypadkowo zapewne kilkanaście zadań analitycznych i syntetycznych ze *Zbioru*, jako „książki, którą war-

⁵⁹ W. Borowy, *O wydaniach i komentarzach tekstów polskich dla szkoły*. „Przegląd Pedagogiczny” 1920, nr 2, s. 63–73.

⁶⁰ Z tym, że np. J. Krzyżanowski proponował dyskusję jako metodę nauczania literatury, zaś S. Adamczewski jako jedną z form wypowiedzi.

⁶¹ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 187.

to przypomnieć”, znalazło się w *Biuletynie Sekcji Języka Polskiego* z 1958 roku⁶². Stworzenie teoretycznych podstaw i praktycznych egzemplifikacji heurystycznej analizy tekstów dało rodowód późniejszej metodzie problemowej⁶³.

Nadal w dialogu nauczyciel—uczeń istotne są nie tylko treści pytań, lecz i sposób ich redagowania. Znaczenie tej sztuki dostrzegał już Sokrates (nie bez przyczyny określano metodę erotematyczną mianem sokratycznej) i uzależniał jakość odpowiedzi od wartości pytania: „To moja wina, ty nie odpowiadasz należycie, bo ja nie zadałem pytania, jak trzeba”. Rozpatrywano pytanie w wielu aspektach — formalno-logicznym, językowym, psychologicznym, socjologicznym i dydaktycznym, rozumiejąc jego doniosłą funkcję⁶⁴. Istotę pytania dydaktycznego trafnie określił R. Ingarden: „umiejętność stawiania pytań, ich odpowiedniego sformułowania, dobierania ich kolejności, rozważania ich założeń i ich trafności, to umiejętność, bez której nie ma dobrego nauczyciela. Więcej: umiejętność stawiania sobie i drugim trafnych, poprawnie sformułowanych i odpowiednio uszeregowanych pytań, to niezbędny warunek samodzielnego i poprawnego myślenia”⁶⁵.

Warunki te spełniał *Zbiór zadań i pytań* Adamczewskiego, a szukanie w nim optymalnych rozwiązań dla toku przyswajania i uogólniania wiedzy, propozycje poznawania literatury w obiegu serca—mózgi, twórcza dydaktyka, uprawiana z pasją, zapalem i entuzjazmem, oryginalność poglądów dydaktycznych oraz piękna polszczyzna dowodziły ponadto pełnej symbiozy wiedzy i talentu pedagogicznego tego niezwykłego polonisty, który już wtedy rozumiał potrzebę tworzenia odrębnych, autonomicznych dyrektyw dydaktycznych, uwzględniających i integrujących interdyscyplinarne konteksty oraz łączących czynności epistemologiczne z prakseologicznymi⁶⁶.

⁶² Z *książek, które warto przypomnieć*. [W:] *Biuletyn Sekcji Języka Polskiego*. Red. W. Berezcki. Warszawa 1958, ss. 116, S. I, nr 22, z. 2, s. 14—17.

⁶³ M. Łojek, *Rodowód i wartości metody problemowej w nauczaniu literatury*. Zielona Góra 1976.

⁶⁴ K. Ajdukiewicz, op. cit.; L. Tuleja, op. cit.; S. Szuman, op. cit.; K. Sośnicki, op. cit.; Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa 1964; S. Racinowski, *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa 1967; M. Paluszkiewicz, *Metodyka pytań*. „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 2, s. 125—142; J. Pilich, *Całym zdaniem?* „Poradnik Językowy” 1969, nr 10, s. 588—590.

⁶⁵ R. Ingarden, *Rola logiki przy nauczaniu matematyki w szkole średniej*. „Muzeum” 1936, z. 2, s. 109.

⁶⁶ Por. W. Pasterniak, *O nowy model akademickiego nauczania i uczenia się literatury*. [W:] *Dydaktyka literatury*. T. IV. Zielona Góra 1981, s. 195—202.

**ON „A COLLECTION OF EXERCISES
AND QUESTIONS REGARDING POLISH LITERATURE
— FOR GRAMMAR SCHOOLS” BY STANISŁAW ADAMCZEWSKI**

TERESA ŚWIĘTOSŁAWSKA

S u m m a r y

The paper discusses a forgotten publishing canon for handbooks, employed in the 1920's, serving a heuristic model of getting acquainted with literature. S. Adamczewski's *A Collection of Exercises and Questions Regarding Polish Literature — for Grammar Schools* was one of such handbooks. The author proved the didactic values of heuristics as a method of research. Adamczewski presented — in the form of questions — a suggestion for analysis of the Old Polish literature (16th and 17th centuries) and indicated possibilities of a comprehensive employment of this method, not only in the analysis or interpretation of texts but also in the general evaluation of individual literary works and of the literary output of a given epoch.

The optimum solutions with regard to acquiring knowledge, valuable suggestions as to the principles of teaching literature, stages of literary research and integration of various domains in teaching Polish have assured Adamczewski's work a lasting place in the history of handbooks and didactic activities.

Translated by Teresa Świętosławska