

Dydaktyka literatury w latach 1918—1939

Metodologiczne założenia badań

JANUSZ MARCHEWA

Podstawowym zadaniem dydaktyki literatury jest konstruowanie optymalnych sposobów organizacji i doskonalenia procesu nauczania i uczenia się literatury lub też — ujmując inaczej — udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak być powinno, aby ekonomicznie osiągnąć pożądane ze społecznego punktu widzenia cele. Dwa inne zadania — badanie praktyki szkolnej we wszystkich jej przejawach (jak jest?) oraz badanie historii tej dyscypliny naukowej (jak było?) mimo że stanowią samodzielne obszary naukowej penetracji, powinny służyć przede wszystkim weryfikacji teorii dydaktycznych.¹

Podejmowanie badań z zakresu dziejów polonistyki szkolnej jest uzasadnione co najmniej z trzech powodów:

1. koniecznością zachowania ciągu ewolucyjnego wiedzy o procesach nauczania i uczenia się literatury;
2. potrzebą wzbogacenia świadomości metodologicznej badaczy zajmujących się tą problematyką oraz rozbudzaniem świadomości historycznej szerszego kręgu odbiorców;
3. ukazywaniem dorobku polskiej dydaktyki literatury i jej tendencji rozwojowych w celu skuteczniejszego modelowania i prognozowania rzeczywistości dydaktycznej.

Takie stanowisko, zakładając stadialny rozwój nauki, zmusza do zlokalizowania współczesnej dydaktyki literatury w łańcuchu zmian oraz do odkrycia mechanizmów, które ten stan ukształtowały. Oznacza to, że aktualny stan dydaktyki literatury jest tylko jednym z ogniw historycznego rozwoju nauki, toteż nie sposób opisać i wyjaśnić tego procesu bez odwołania się do wcześniejszych stadiów. Wszelkie próby izolowania kolejnych etapów rozwoju jakiejś nauki prowadzą do zerwania ciągłości wiedzy w myśl hasła, iż osiągnięcia poprzedników hamują rozwój nauki. Zjawisko to miało miejsce szczególnie w latach 1945—1954, kiedy to świadomie odrzucono dorobek dydaktyki międzywojennej, gdyż propagowano w niej ideologię sprzeczną z celami i zasadami wychowawczymi

¹ W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury”, t. I, 1976, s. 15—16.

Polski Ludowej. Trzeba na nowo podejmować tematy badawcze już wcześniej rozwiązywane, przez co rozwój dydaktyki literatury następuje wolniej, niż można było tego oczekiwać. Odrzucenie zasady korespondencji² na przykład w badaniach nad optymalizacją rozwiązań merytorycznych i dydaktycznych we współczesnych podręcznikach literatury dla uczniów szkół podstawowych i średnich znacznie obniżył przydatność podręcznika w pracy lekcyjnej i domowej ucznia.

W uprawianej dotąd historiografii polonistyki szkolnej przeważa statyczny sposób ujęcia, czego widocznym znakiem są podejmowane nadal próby ustalenia cezury rozpoczęcia naukowej refleksji na temat nauczania i uczenia się literatury. K. Lausz³ określił datę takiego przełomu na rok 1899, kiedy to P. Chmielowski ogłosił drukiem *Metodykę historii literatury polskiej, lecz kiedy stopniowo odkrywano starsze źródła i świadectwa naukowych dociekań, U. Krauze⁴ przesunęła granicę do 1885 r., tj. na rok wydania *Wskazówek do nauki języka polskiego* F. Próchnickiego. Podobne stanowisko zajęła również A. Rosa⁵, skłonna jednak uznać raczej *Poezję w wychowaniu*, Wilno 1881, P. Chmielowskiego za dzieło prekursorskie. Nie brak również sądów, aby cezurę przesunąć na lata działania Komisji Edukacji Narodowej⁶ albo do lat 30-tych naszego stulecia.⁷ W odmienny sposób analizują rozwój dydaktyki literatury do 1918 r. M. Łojek i L. Słowiński, którzy przekonywująco uzasadnili w swoich pracach tezę o konieczności dostosowania kryteriów oceny dorobku dydaktyki literatury w tym okresie do specyfiki kształcenia literackiego w poszczególnych zaborach.⁸*

Wydaje się jednak, że dopiero podjęcie gruntownych badań nad osmozą poglądów dydaktycznych między środowiskami polonistycznymi z trzech zaborów mogłoby zweryfikować przynajmniej niektóre sądy na

² W. Krajewski, *Prawa nauki*, Warszawa 1982, s. 282.

³ K. Lausz, *U źródeł polskiej naukowej metodyki literatury*. Dydaktyka Literatury, t. I, 1976, s. 23—54.

⁴ U. Krauze, *Kształtowanie się poglądów na cele i koncepcje nauczania literatury w szkole średniej*. Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Historia literatury, t. 4. Opole 1966, s. 191—219.

⁵ A. Rosa, *Teksty sterujące w tradycji dydaktyki literatury (1885—1925)*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków”, z. 84, 1982. Prace Historycznoliterackie IX, s. 148.

⁶ W. Danek, *O Franciszku Bielaku wspomnienie*. „Ruch Literacki” 1977, z. 1, s. 62; M. Mittera-Dobrowolska, *Poglądy na rolę języka polskiego i jego nauczanie w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej*. „Prace Dydaktyczne VIII. Literatura i Językoznawstwo”. Katowice 1975, s. 9—40; Cz. Major, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, s. 72—87.

⁷ Z. Jagoda, *Z historii polskich podręczników metodyki analizy dzieła literackiego w szkole*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków”, z. 44, 1972, s. 130; S. Burkot, *Spory o cele i metody nauczania literatury w szkole średniej* (w:) *Literatura polska w szkole średniej*, red. F. Bielak i S. Grzeszczuk, Warszawa 1979, s. 12—15.

⁸ M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury*, Warszawa 1979; L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*, Warszawa 1976; Tenże, *„Nie damy pogrześć mowy”*, Poznań 1982; por.: *Dziedzictwo zaborów*, red. J. Osica, Warszawa 1983.

temat roli polonistów poznańskich, galicyjskich i warszawskich w doskonaleniu procesu edukacji literackiej młodzieży szkół średnich. Wiadomo przecież, że F. Próchnicki pisząc *„Wskazówki do nauki języka polskiego”*, korzystał z opublikowanych 2 lata wcześniej na łamach warszawskiego *„Przeglądu Pedagogicznego”* cyklu artykułów I. Boczylińskiego pt. *Wskazówki z metodyki nauczania języka polskiego*.⁹ Znamienny jest również fakt, iż jeden z lepszych galicyjskich podręczników literatury — *„Wypisy polskie dla klas wyższych szkół średnich”*, Lwów 1913 — były wspólnym dziełem I. Chrzanowskiego i K. Wojciechowskiego. Warto także przypomnieć, iż w latach 1905—1907 w wielu prywatnych gimnazjach warszawskich języka polskiego uczyli nauczyciele galicyjscy, którzy w poszukiwaniu pracy często nielegalnie przekraczali granicę Królestwa, aby choć w części zaspokoić rosnące wówczas zapotrzebowanie na wykwalifikowaną kadrę dydaktyków i wydawców. Podane przykłady wymagają — rzecz prosta — dalszego wsparcia faktograficznego, dowodzą one jednak, że wymiany poglądów i doświadczeń między nauczycielami różnych zaborów nie sposób wyeliminować z badań nad historią dydaktyki.

Już choćby z tego krótkiego przeglądu stanowisk wynika, iż większość badaczy traktuje co prawda dydaktykę literatury jako rozwijającą się dziedzinę wiedzy, lecz w sposobie jej ujęcia tkwi pewien stały (stacyczny) punkt odniesienia potrzebny — ich zdaniem — do formułowania ocen tego rozwoju najczęściej w formie hasłowych pojęć: prekursorstwo, oryginalność, nowatorstwo, ponadczasowość. Trudność jednak polega na tym, iż wskaźniki te są stopniowalne i w miarę rozwoju dydaktyki ulegają ciągłej weryfikacji.

Historię dydaktyki literatury powinno się zatem traktować jako układ dynamiczny o zmieniających się kryteriach naukowości. Tymczasem jak słusznie zauważył J. Topolski „(...) w praktyce badawczej dominują jeszcze postawy faktograficzne i podejmowanie badań dyktowane chęcią zapełnienia „luki” bądź przypadkowo napotkanym źródłem, bądź przypadkową sugestią. Badania te, oczywiście nie są bez znaczenia, lecz dopiero wówczas wystąpić może pełniej ich naukowa rola, gdy poddane zostaną pozafaktograficznej interpretacji”¹⁰. Z natury rzeczy faktograficzny model badań nad dziejami polonistyki szkolnej jest najbardziej narażony na krytykę, zawsze bowiem autorzy tego typu prac muszą liczyć się odnalezieniem nowych źródeł podających w wątpliwość wcześniejsze ustalenia. K. Lausz, znawca dorobku P. Chmielowskiego sformuło-

⁹ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885, s. 6, przyp. 1, poz. 5.

¹⁰ J. Topolski, *O przedmiocie i metodologii badań regionalnych w zakresie historii oświaty*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1981, nr 2, s. 173.

wał w 1961 r. tezę, iż „(...) omówienie (w *Metodyce historii literatury polskiej* — przyp. J. M.) istniejących podręczników rozpoczyna Chmielowski od próby określenia cech dobrego podręcznika. Jest to do (okresu dwudziestolecia j e d y n a) (podkr. J. M.) w naszej literaturze metodycznej wypowiedź, w której poruszony jest ten niezwykle trudny i odpowiedzialny problem”.¹¹

W toku badań nad szkolnymi podręcznikami literatury ustalono kilkanaście wcześniejszych wypowiedzi na ten temat,¹² z których przynajmniej dwie mają dla badacza tej problematyki znaczną wartość:

1. „*Obwieszczenie do Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych dla szkół wojewódzkich*
2. S. Zarański, *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych*, Kraków 1969

Dla historyka uprawiającego nowoczesny nurt badań najważniejszym celem pracy jest wyjaśnienie faktów (dlaczego tak było?), zaś w nurcie tradycyjnym — ustalenie faktów (co było?). Podział ten, zdaniem J. Topolskiego,¹³ ma oczywiście umowny charakter, jako że główny kierunek prac przebiega najczęściej na styku tradycyjnego i nowoczesnego modelu badań i dlatego istotne jest ustalenie właściwych dla każdego z nich założeń metodologicznych „(...) przy stałym jednak pamiętaniu o tym, że metodologia jest wiedzą, która ulega rozwojowi wraz z postępem badań. Ulega także weryfikacji”.¹⁴

I choć dla wszystkich badań ważne jest odwoływanie się do metodologii, to w wielu pracach z zakresu historii oświaty nie sposób określić zbioru narzędzi logicznych i dyrektyw, którymi posługiwali się autorzy, bowiem o wyborze faktów i ich interpretacji jeszcze zbyt często decydują dwa czynniki: intuicja oraz subiektywne odczucie.

Zdaniem E. Paszkiewicz, „(...) podstawową przyczyną nieuwzględniania w różnych rodzajach analiz metodologicznych założeń własnych i założeń rozpatrywanej teorii jest po prostu ich nieznanomość, której często towarzyszy niezdawanie sobie sprawy z ich istnienia”.¹⁵

Dominacja tendencji fenomenalistycznych w metodologii prowadzi nieuchronnie do absolutyzacji własnego punktu widzenia, opóźnia zatem rozwój danej dyscypliny naukowej.

¹¹ K. Lausz, *Piotr Chmielowski. Twórca polskiej metodyki literatury* (w:) *Piotr Chmielowski, Prace z metodyki i literatury i stylistyki*, oprac. K. Lausz, Warszawa 1961, s. 57.

¹² zob. J. Marchewa, *Polonistyczne implikacje doboru i układu treści w podręcznikach literatury dla uczniów szkół średnich Galicji i Królestwa w latach 1867--1918*. „Dydaktyka Literatury” t. VI, 1983, s. 65—112.

¹³ J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983, s. 24.

¹⁴ J. Topolski, *O przedmiocie...*, op. cit., s. 179.

¹⁵ E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych*, Warszawa 1983, s. 10.

Ten punkt widzenia zaważył na konstatacjach J. Jaworskiej,¹⁶ która oceniła łódzkie wydawnictwa podręcznikowe do 1918 r. według kryteriów K. Sośnickiego (*Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa 1962). U podstaw błędu legło niczym nie uzasadnione przekonanie autorki, że rozprawa K. Sośnickiego jest pierwszą w polskiej dydaktyce refleksją na temat budowy i funkcji podręcznika w procesie kształcenia. Jeśli zatem podręcznik szkolny jest egzemplifikacją koncepcji lub teorii nauczania i uczenia się przedmiotu, a także skonkretyzowanym obrazem świadomości dydaktycznej jego autora, to należało w pierwszej kolejności zrekonstruować ówczesną wiedzę o budowie i roli podręcznika w procesie dydaktycznym, a następnie porównać model teoretyczny z rozwiązaniami merytorycznymi — im więcej cech wspólnych, tym wartość dydaktyczna podręcznika jest większa. Może się jednak zdarzyć, że proponowane przez autora rozwiązania weryfikują założenia modelowe, wtedy podręcznik nabiera cech nowatorskich: *Historia literatury niepodległej Polski* I. Chrzanowskiego, *Czytania polskie* M. Reitera, *Kraj lat dzieciennych* J. Balickiego i S. Maykowskiego, *Literatura polska wieku XIX* M. Kridla, *Sympozjon* S. Adamczewskiego, *Z pracy ducha* J. Krzyżanowskiego i J. Saloniego, *Literatura polska* J. Kleintera, J. Balickiego i S. Maykowskiego. Nie należy jednak zapominać, iż faktyczna wartość podręcznika ujawnia się dopiero w praktyce szkolnej, toteż obok recepcji podręcznika głównie wśród nauczycieli należałoby jeszcze ustalić wpływ doboru i układu treści badanej książki szkolnej na organizację i efekty pracy nauczyciela i ucznia.

Można ogólnie w tym kontekście stwierdzić, że we wszystkich rodzajach prac badawczych z zakresu dziejów oświaty „(...) nie chodzi jedynie o historię koncepcji działań oświatowych (wraz z historią ludzi i instytucji), lecz również o badanie skuteczności tych działań i przekształceń w zakresie świadomości społecznej. Rozszerza to znacznie pole działania z zakresu historii oświaty i wiąże się z wkraczaniem w wiele dziedzin przeszłości. Oczywiście nie jest to w każdym zakresie zadanie dla historyka oświaty, ważna jest jednak jego świadomość, iż z wyników jego badań korzystać muszą przedstawiciele różnych specjalności historycznych, jeżeli chcą wyjaśnić przeszłość w sposób możliwie integralny”.¹⁷

Potrzeba badań zintegrowanych również na gruncie dydaktyki staje się jedną z naczelných dyrektyw metodologicznych wynikającą ze struktury przedmiotu poznania. W obrębie badań pedagogicznych występują — zdaniem J. Kmity — dwie główne ich odmiany: „(...) Z jednej strony

¹⁶ J. J a w o r s k a, *Łódzkie wydawnictwa podręcznikowe do 1918 r.* „Rocznik Biblioteczny” 1970, z. 1—2, s. 329—350.

¹⁷ J. T o p o l s k i, *O przedmiocie...*, op. cit., s. 178.

są to historyczne badania nad dziejami instytucji wychowujących oraz nad dziejami różnych koncepcji pedagogicznych, z drugiej natomiast strony są to badania dotyczące współczesnej praktyki pedagogicznej. (...). Ten drugi rodzaj badań pedagogicznych (...) posiada charakter praktyczny, pierwszy natomiast — opisowo-wyjaśniający.”¹⁸ Perspektywa badań zintegrowanych na gruncie dydaktyki literatury, pełniących funkcję praktyczno-poznawczą, mających zarazem charakter historyczny może być znacznie bliższa, gdy zgodnie z prawami nauki nastąpi dalszy postęp badań metodologicznych.

Ogólna metodologia dydaktyki literatury i innych nauk, a przede wszystkim metodologia historii stanowią w badaniach nad dziejami polonistyki szkolnej niezbędne punkty wyjścia, bowiem całe postępowanie historyka zmierza do rekonstrukcji przedmiotu badania. Rekonstruowanie w ujęciu J. Topolskiego oznacza „(...) jedynie bądź część bądź całość działań naukowych historyka i jest po prostu odpowiednikiem jego dążenia do intelektualnego dotarcia do rzeczywistości minionej (w jakimś stopniu „żyjącej” w rzeczywistości aktualnej), czyli do jej swego rodzaju odzyskania.”¹⁹ Dochowane materialne pozostałości czasów minionych tylko do pewnego stopnia pomagają historykowi zrekonstruować badany aspekt procesu dziejowego, ponieważ w istocie rzeczy jest to tylko zdawanie sprawy z zaistniałych niegdyś faktów i związków między nimi a nie przywracanie dawnej rzeczywistości do życia w jej niezmiennym kształcie. (...). Poprzez nieuniknioną selekcję (a zarazem hierarchizację) historyk z konieczności upraszcza obraz badanej rzeczywistości czyli tak ją „modeluje”, aby, zgodnie z jego przekonaniem, wywodzącym się z wiedzy i wartościowania, zaprezentować obraz chwytający to, co istotne i ważne. (...). Modelowanie zaczyna się już na etapie kształtowania się wiedzy źródłowej.”²⁰ Gromadzenie informacji o źródłach oraz informacji źródłowych na temat historii dydaktyki literatury w latach 1918—1939 jest nader utrudnione. Pionierska „*Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1918—1939)* pod redakcją Władysława Szyszkowskiego, Warszawa 1963, wymagałaby uzupełnień o szereg pozycji odnotowanych w pracach z zakresu historii nauczania i uczenia się literatury,²¹ te zaś, w większości dysertacje doktorskie, nie zostały dotąd ogłoszone drukiem. Olbrzymie luki istnieją w materiałach archiwalnych, ponieważ zespół akt MWRiOP w Archiwum Akt Nowych znajduje się w

¹⁸ J. Kmita, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*, „*Badania Oświatowe*” 1980, nr 3, s. 34.

¹⁹ J. Topolski, *Teoria wiedzy...*, op. cit., s. 251.

²⁰ Ibidem, s. 255.

²¹ m.in., s. 150: R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „*Muzeum*” 1939, z. 2, s. 69—96; s. 207: J. Baliński, S. Maykowski, *Uwagi informacyjne do książki „Kraj lat dziecińczych”* Lwów 1926; s. 211: S. Adamczewski, *Symponjon*, wyd. drugie, Lwów—Warszawa 1928.

stanie szczątkowym, zaś archiwalia szkolne w kuratoriach ze względu na niewielki stopień uporządkowania są właściwie nie do wykorzystania. Pozostałe źródła są w takim rozproszeniu, że dotarcie do nich wymaga zbyt wielu starań i czasu. Szczególnie dotkliwie odczuwa się brak monografii, takich czasopism, jak: *Muzeum*, *Polonista*²² oraz sprawozdań dyrekcji różnych typów szkół, gdzie publikowano wyniki prac badawczych nauczycieli, tematy domowych i klasowych prac pisemnych oraz tematy maturalne. Nie sposób także pominąć faktu, iż dotąd nie została opracowana monografia o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym w Polsce w latach 1932—1939. „(...) Tak zatem kluczem uruchamiającym mechanizm poszukiwania informacji źródłowych (inaczej mówiąc — poszukiwania źródeł) jest pytanie badawcze postawione źródłem (...). Przez stawianie owych pytań — twierdzi dalej J. Topolski — sterowanych, rzecz jasna, przez jego wiedzę pozaźródłową (i cała świadomość metodologiczną), historyk dokonuje już następnego modelowania badanej przez siebie rzeczywistości. Jest to oczywiście modelowanie w sensie przenośnym, bowiem modeluje on, (...), jedynie kreowany przez siebie obraz rzeczywistości, a nie rzeczywistość samą.”²³

Teoria wiedzy historycznej klasyfikuje źródła na bezpośrednie (np. zarządzenia, instrukcje, wytyczne władz oświatowych, programy i podręczniki) oraz pośrednie, czyli relacje jednej lub kilku osób o danej działalności ludzkiej. Dysponując źródłem bezpośrednim, historyk jest zobowiązany zbadać jego autentyczność, przy źródle pośrednim dochodzi jeszcze badanie wiarygodności informatora.

Zdaniem J. Topolskiego²⁴, o wiele głębiej w zagadnienie modelowania przeszłości przez samo źródło wnika podział na źródła adresowane i nieadresowane, ponieważ akcentuje się w nim więzi komunikacyjne między autorem źródła i historykiem. Źródła adresowane mogą być kierowane do:

1. odbiorcy współczesnego autorowi źródła: listy, sprawozdania, druki reklamowe²⁵;

²² por.: E. Cyniak, „*Polonista*” pod redakcją Juliusza Saloniego. Zarys problematyki. „*Prace Polonistyczne*”, seria XXXVIII, 1982, s. 283—307.

²³ J. Topolski, *Teoria wiedzy...*, op. cit., s. 257.

²⁴ Ibidem, s. 260.

²⁵ W 10-lecie współpracy znanej spółki autorskiej J. Balicki — S. Maykowski z Zakładem Narodowym im. Ossolińskich ukazał się we Lwowie z datą 23.XII.1934 r. okolicznościowy druk reklamowy:

„...Sięgając wspomnieniami w „*Kraj lat dziecińczych*”
Przekonywaliście zawsze, iż „*Będziem Polakami*”.
Ucząc szczytnej dewizy „*Miej serce*”,
Stworzywszy cudną „*Pieśń o ziemi naszej*”,
Wybiliście dalekosiężne „*Okno na świat*”.
Przez Wasze pióro „*Mówią wieki*” w IV częściach,
Literatura” zaś złotymi głoskami zapisze Wasze
zasługi w szkole i w Ossolineum.

2. potomności w ogóle: księgi pamiątkowe ku czci („*Cieniom Konstantego Wojciechowskiego*. Sekcja Polonistyczna TNSW we Lwowie, Lwów — Warszawa 1925);
3. historyka: głównie pamiętniki.

Wartość pamiętnika bywa niekiedy kwestionowana głównie ze względu na jego subiektywny charakter relacji nastawionej na świadome kształtowanie sądów historyka o przeszłości. Mimo to pamiętnik nauczyciela „(...) może stać się przyczynkiem do obrazu stosunków szkolnych, roli nauczycielstwa i charakteru szkolnictwa polskiego, jego zadań i przeobrażeń w związku z dokonującymi się przemianami politycznymi i społecznymi w społeczeństwie polskim pierwszej połowy XX wieku, może też stać się przykładem rozwoju pracy zawodowej jednostki (...)”²⁶ Na ogół autorzy pamiętników zdają sobie sprawę z możliwości wykorzystania ich wspomnień w badaniach nad dziejami oświaty, toteż dbają o prawdziwość, dokładność, wyrazistość obrazu i szczegółowość relacji, lecz zawsze istnieje obawa, że autor pragnie przedstawić siebie i niektóre fakty w nieco korzystniejszym świetle. W pamiętniku są bowiem przedstawione wydarzenia bezpośrednio obserwowane przez autora, są także relacje o wydarzeniach przekazywane mu przez kogoś, wreszcie przeważa w nim metoda relacji retrospektywnej, a w niej opis wydarzeń, ich autorska ocena, postawy autora wobec opisywanych wydarzeń oraz uzewnętrznione cechy subiektywnej mentalności autora.²⁷ Okazuje się zatem — twierdzi J. Topolski²⁸ — iż w procesie wydobywania przez historyka informacji źródłowych, z których konstruuje on obraz przeszłości, wyróżnić można aż pięć poziomów wstępnego modelowania tego obrazu:

1. przez nadawców informacji źródłowych;
2. przez historyka w trakcie tworzenia nowego repertuaru źródeł;
3. w trakcie selekcji informacji z już wyselekcjonowanego repertuaru źródeł;
4. podczas budowania narracji historycznej;
5. w fazie weryfikacji wyników badawczych.

Wszystko to wymaga od historyka rosnącej kompetencji krytycznej i rzeczowej — konkluduje cytowany autor — oraz stale aktywnego sceptycyzmu, w przeciwnym razie rekonstruowany obraz przeszłości może ulec znacznej deformacji. Obserwacja procedury badawczej stosowanej przez niektórych autorów prac z zakresu historii nauczania i wychowania pozwala na stwierdzenie, iż częstym źródłem owych deformacji jest beztroskie posługiwanie się fragmentaryczną wiedzą źródłową.

²⁶ Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole*, Warszawa 1959, s. 5.

²⁷ Z. Wojtkowiak, *O klasyfikacji i interpretacji pamiętników*. „*Studia Źródłoznawcze*”, t. XXV, 1980, s. 163—177.

²⁸ J. Topolski, *Teoria wiedzy...*, op. cit., s. 258.

S. Bortnowski wytykając autorom współczesnych podręczników literatury wiele słusznych błędów, m.in. przerost funkcji informacyjnej posłużył się argumentem jakoby Kazimierz Wójcicki (...) u n i c e s t w i ł (podkr. J. M.) jako bezsensowne uczenie historii literatury”.²⁹ Tymczasem opisana w „*Rozbiorze literackim w szkole* koncepcja nauczania literatury, jak pisze Wójcicki „(...) nie wyrzeka się całkowicie historii literatury, ale zagadnienia historycznoliterackie wprowadza tylko tam, gdzie są one naturalnym samorzutnym niejako wynikiem lektury szeregu utworów, powiązaniem ich w jedno na gruncie życia jednostki i społeczeństwa”.³⁰

Procedura krytyczna nie nastęcza w tego rodzaju przypadkach zbyt większych trudności, gorzej gdy niezwykle ważnym elementem narracji historycznej jest nieudokumentowana choćby w przypisach informacja źródłowa, że np. „(...) reforma programów („jędrzejewiczowskich” — przyp. J. M.) spotkała się z pochlebną oceną dyrektora Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) prof. Jean Piageta, który podkreślił szczególnie psychologiczne podstawy reformy, uspołecznienie szkoły, aktywizację procesu kształtowania oraz umiejętność połączenia nowoczesnych prądów pedagogicznych ze specyficznymi warunkami polskimi”.³¹ W świetle niedawno odkrytych dokumentów wiadomo, że w pierwszych dniach sierpnia 1932 r. przybył do Genewy jeden z współautorów reformy, naczelnik Wydziału Programowego MWRiOP Juliusz Balicki, aby dla uczestników międzynarodowego kursu oświatowego wygłosić referat na temat zasad konstrukcyjnych reformowanych programów nauczania. Mimo że termin jak i temat referatu uzgodniono wcześniej z J. Piagetem i przebywającą wówczas w Genewie Aliną Szemińską, 4 sierpnia J. Balicki wracał z niczym do kraju. Alina Szemińska w liście z dn. 8.VIII pisała do J. Balickiego:

„(...) Sprawa jest tym bardziej przykra, że nie tylko Pan sam będąc w Genewie musiał się czuć w dziwnej, niejasnej sytuacji, ale że z powodu tak nieostrożnej pomyłki sekretarki słuchacze nie mieli możliwości usłyszeć na pewno b. ciekawego odczytu.”³²

Fakt ten bynajmniej nie podważa autorstwa ani wiarygodności podanej przez Garbowską informacji źródłowej, raczej osłabia jej dość silne przekonanie o mocy tegoż argumentu, ponieważ nie można wykluczyć, iż J. Piaget, chcąc zatrzeć niezbyt przyjemne wrażenie pobytu wysokiej rangi urzędnika MWRiOP w Genewie, zawarł w swej wypowiedzi obok

²⁹ S. Bortnowski, *O nowy model podręczników szkolnych*. „Dydaktyka Literatury”, t. II, 1977, s. 246.

³⁰ K. Wójcicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921, s. 15.

³¹ W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1923—1939*, Wrocław 1976, s. 182; por.: W. Garbowska, *Nowy program nauczania (w:) Historia wychowania wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1980, t. I, s. 69.

³² Dział Rękopisów Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. 96/70/10, s. 317.

rzeczowo uzasadnionych opinii pozytywnych również nieco kurtuazyjnych stwierdzeń pod adresem twórców programów.

Literatura przedmiotu dostarcza także przykładów zupełnie błędnej oceny faktów badanej rzeczywistości historycznej na skutek całkowitego uzależnienia rekonstruowanego obrazu od z góry przyjętych założeń sterujących interpretacją³³.

A. Schipper zignorował w swoim przeglądzie stanowisk wobec nauczania literatury polskiej w szkołach średnich drugiej połowy lat trzydziestych tzw. „nastawienie antybelferskie” tylko dlatego, że kodyfikatorami tego kierunku rozwoju edukacji polonistycznej byli ludzie spoza środowiska nauczycielskiego „(...) Wynika on z braku orientacji (podkr. H. S.) w zagadnieniach współczesnej szkoły polskiej. Pobudką wystąpień są zażwyczaj wspomnienia z dawnej szkoły.”³⁴ Na dowód przytoczył jednostkowy acz bulwersujący środowisko nauczycieli pogląd ówczesnego krytyka literackiego J. E. Skińskiego na nauczanie literatury i uznał go za reprezentatywny dla całego kierunku zmian:

„(...) należy zerwać w ogóle z nauczaniem literatury, która zabija wrażliwość estetyczną ucznia. Uczeń powinien samorzutnie i samodzielnie obcować z literaturą. Nauczyciel może co najwyżej podawać niezbędny komentarz rzeczowy lub udzielać wskazówek natury bibliograficznej.”³⁵ Gdyby Schipper przytoczył wypowiedź uważniejszych niż Skiński obserwatorów codziennej praktyki szkolnej, musiałby wbrew przyjętym założeniom uznać za słuszne przynajmniej niektóre postulaty zgłaszane przez ludzi spoza oświaty: podniesienie sprawności językowej uczniów poprzez intensyfikację ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, wprowadzenia po uprzedniej redukcji materiału z literatury staropolskiej i romantycznej więcej tekstów współczesnych, reforma studiów polonistycznych.³⁶

Rekonstruowany w toku badań obraz dziejów nauczania literatury może ulec dalszej deformacji, gdy zbudowany do tego celu aparat pojęciowy zostanie wyprowadzony li tylko z wiedzy o przedmiocie badań. Trzeba przyznać, iż na obecnym etapie rozwoju dydaktyki literatury, która znajduje się między stadium przedteoretycznym a teoretycznym, problem ów nastęrcza szereg trudności, ponieważ do czasu osiągnięcia przez naukę progu dojrzałości, definiowane pojęcia są z konieczności pojęciami umownymi, a ponadto — jak twierdzi W. Krajewski — „(...) stosunek wzajemny pojęć i praw w nauce dość złożony. Z jednej strony

³³ J. Topolski, *Teoria wiedzy...*, op. cit., s. 333.

³⁴ H. Schipper, *O program literatury polskiej w liceum humanistycznym*. „Gimnazjum” 1935, nr 6, s. 214; por. K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 213.

³⁵ H. Schipper, op. cit., s. 214; por. J. E. Skiński, *Czy należy uczyć literatury?*, „Pion” 1934, nr 43, s. 3.

³⁶ *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1918—1939)* red. W. Szyszkowski, Warszawa 1963, s. 39, poz. 229.

aby sformułować prawo, musimy dysponować pojęciami. Pojęcia muszą być zatem wcześniejsze od praw. Z drugiej zaś strony, na podstawie znajomości praw tworzy się często definicje pojęć — bądź nowe definicje starych pojęć, bądź też definicje nowo tworzonych pojęć. W początkowych stadiach rozwoju nauki przeważa pierwsza zależność. Aby sformułować jakiegokolwiek prawo, trzeba stosować pojęcia znane już wiedzy potocznej i obserwacji naukowej; są one na ogół rozumiane intuicyjnie. W bardziej zaawansowanych stadiach rozwoju nauki przeważa zależność — definiowania pojęć na podstawie praw i teorii. Pojęcia te są często dalekie od potocznych intuicji.”³⁷

Używana przez badacza terminologia jest zatem świadectwem jego przynależności do określonej szkoły badawczej lub też umożliwia dotarcie do źródeł jego świadomości metodologicznej. B. Koszewska na przykład definiuje podręcznik szkolny dla ucznia jako „(...) szczególny rodzaj książki szkolnej, w której w sposób całościowy i s z c z e g ó ł o w y (podkr. J. M.) wyrażone są treści i idee programu nauczania danego przedmiotu dla określonego poziomu nauki szkolnej”.³⁸ Dla porównania definicja zaproponowana przez W. Kojśa: „(...) podręcznik jest wielofunkcyjnym semiotycznym środkiem dydaktycznym służącym do przekształcania świadomości ucznia zgodnie z przyjętymi celami kształcenia”.³⁹

Analiza przytoczonych definicji jest pouczająca pod wieloma względami metodologicznymi. Łatwo zauważyć, iż W. Kojś wyprowadził pojęcie podręcznika z semiotyki, czyli nauki o znakach, B. Koszewska sięgnęła zaś tylko do wiedzy potocznej o podręczniku. Konsekwencje takiego ujęcia rzeczy są aż nadto widoczne: autorka odrzuca możliwość konstruowania podręcznika naruszającego rygoru programowe, kwestionuje zatem dorobek międzywojennych dydaktyków w tym zakresie, co gorsza, traktuje podręcznik wyłącznie jako konkretyzację programu nauczania a nie teorii dydaktycznej. Gdyby programy nauczania konstruowano według metodologicznych podstaw doboru i układu treści, a nie jak dotąd mechanicznego wyboru wiadomości z zakresu określonej dyscypliny naukowej, przydatność podręcznika zwłaszcza w procesie uczenia się byłaby o wiele większa. Tymczasem konstruowanie podręczników zgodnie z definicją B. Koszewskiej jest niczym innym jak powieleniem dotychczasowych błędów. W skrajnej postaci definicje wyprowadzane tylko z wiedzy potocznej mogą przybrać również formę „*ignotum per ignotum*”; „(...) Pod-

³⁷ W. Krajewski, op. cit., s. 69.

³⁸ B. Koszewska, *Podręcznik a książka szkolna* (w:) *Z prac nad koncepcją podręcznika dla ucznia powszechnej szkoły średniej*, red. B. Koszewska, Warszawa 1977, s. 14.

³⁹ W. Kojś, *Związki i zależności między strukturą podręcznika a strukturą uczenia się oraz wnioski służące modelowaniu podręcznika*. „Książka Szkolna” styczeń 1979, s. 44.

ręcznik systematyczny — jak już sugeruje nazwa — daje systematyczny przegląd wiedzy z zakresu danego przedmiotu”.⁴⁰

Z pośród wielu funkcjonujących w dydaktyce literatury terminów uwagę badacza dziejów polonistyki zwraca przede wszystkim pojęcie koncepcji nauczania. Przyjęło się uważać koncepcję nauczania (z łac. *conceptio* — pomysł, plan, projekt) za „(...) pewien ogólny sposób działania, program, ogólny plan postępowania w nauczaniu jakiegoś przedmiotu (...). Jako zespół teoretycznych założeń i celów musi także przewidywać sposób ich realizacji — odpowiednie metody ogólne lub szczegółowe”⁴¹ W praktyce jednak zdarza się, że pojęcie koncepcji nauczania utożsamia się z metodą lub poglądami na nauczanie i uczenie się przedmiotu.⁴² Wydaje się, że owo mieszanie pojęć przede wszystkim jest świadectwem niskiego stanu świadomości metodologicznej tych badaczy, którzy chcieliby problemy nauczania i uczenia się literatury rozwiązać na gruncie jednej nauki, najczęściej literaturoznawstwa.

Potrzebę wielopłaszczyznowego ujmowania procesu dydaktyczno-wychowawczego uświadomiono sobie choćby tylko intuicyjnie stosunkowo wcześnie, lecz realizacja takiego zamierzenia budziła szereg wątpliwości, bowiem nigdy jeszcze w dziejach dydaktyki nie udało się osiągnąć zdawałoby się prostej symetrii: dobry program — dobry podręcznik — dobry nauczyciel, ponieważ wiara w umiejętność dydaktyczną nauczyciela miała zwykle łagodzić skutki błędów popełnionych już we wstępnej fazie programowania całego procesu dydaktyczno-wychowawczego: dobór i układ treści nauczania w programach i podręcznikach, system kształcenia nauczycieli, szkolnictwa itd. Nic więc dziwnego, że dyskusje o celach i metodach nauczania literatury choć trwają nieprzerwanie od ponad dwóch wieków, to ich efektem są jedynie doraźne zmiany głównie w doborze treści kształcenia, które po stosunkowo krótkim okresie weryfikacji empirycznej stają się na nowo przedmiotem ostrych polemik. Ich źródłem jest specyficzny charakter relacji między programem, podręcznikami, nauczycielem a uczniem, wykluczającym możliwość zarejestrowania, opisanie i wyjaśniania wszystkich związków i zależności między tymi elementami procesu dydaktyczno-wychowawczego, toteż nie sposób — jak wykazały to dzieje szkolnej polonistyki — dokonać jakościowych zmian w systemie kształcenia literackiego bez radykalnej przebudowy dróg dochodzenia do szczegółowych konkluzji. Proces ten zaczyna się już

⁴⁰ B. Koszevska, op. cit., s. 14.

⁴¹ K. Lausz, *Podstawowe problemy...*, op. cit., s. 198. O rozumieniu pojęć „poglądy”, „koncepcje” pisze F. Gucza, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 137—233.

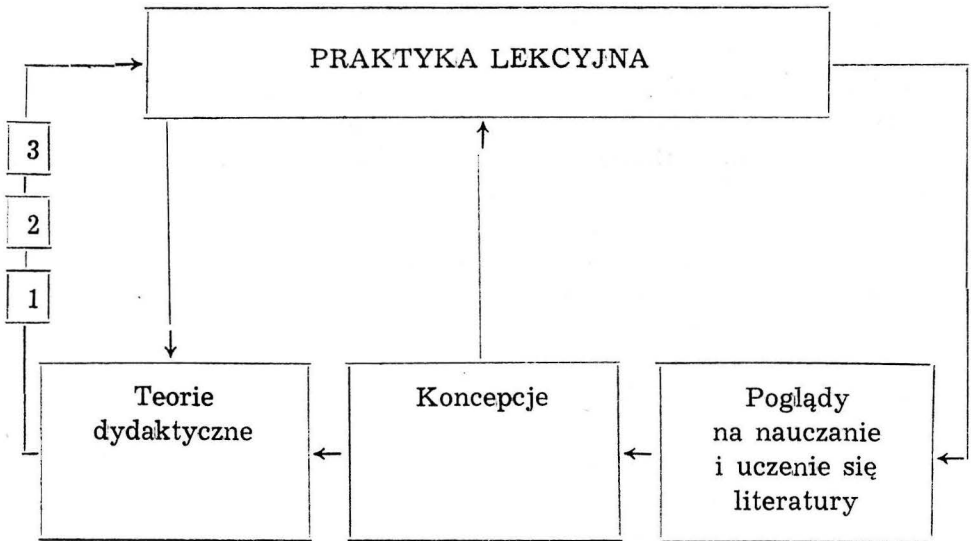
⁴² Koncepcję monograficzną redukowano w dwudziestoleciu międzywojennym do heureka; zob. K. Lausz, *Podstawowe problemy...*, op. cit., s. 198; J. Kwaśniak, *Koncepcja „teoretycznoliteracka” nauczania literatury (w:) Przewodnik po tematach i literaturze z dydaktyki języka polskiego*, red. E. Cyniak, Łódź 1981 s. 33—35.

na etapie empiryczno-zbierackim, czyli przednaukowym stadium rozwoju nauki, kiedy to rejestruje się zaobserwowane w praktyce zjawiska. Ich dokładniejsza analiza prowadziła najczęściej do ujawnienia trudności, zidentyfikowanych jako tzw. „anomalie” sprzeczne z przyjętymi wcześniej generalizacjami. Bezpośrednich impulsów do rozwoju dydaktyki literatury dostarczała zatem obserwacja i analiza procesu dydaktycznego, zwłaszcza jego deformacji. Cechą charakterystyczną I fazy procesu konstruowania i doskonalenia teorii implikowanej przyrostem i uporządkowaniem wiedzy w wielu dyscyplinach naukowych była wielość i różnorodność poglądów na nauczanie i uczenie się przedmiotu. Jednakże włączanie na tym etapie rozwoju dydaktyki literatury osiągnięć innych nauk np. psychologii, pedagogiki, literaturoznawstwa do zasobu wiedzy o procesie nauczania i uczenia się literatury przebiegało według subiektywnych odczuć, nie zaś według naukowo uzasadnionych reguł adaptacyjnych. Można zatem przyjąć, iż poglądy na nauczanie i uczenie się są to subiektywne opinie na temat praktyczno-poznawczych aspektów nauczania i uczenia się przedmiotu. Grupując je w kręgi tematyczne, można ustalić częstotliwość pojawienia się w dyskusjach o szkolnej edukacji literackiej określonych tematów, a w ich obrębie ewolucję poglądów. Wyprowadzone na tej podstawie wnioski mogą nasunąć myśl o skonstruowaniu koncepcji nauczania, czyli dedukcyjne uporządkowanego przeświadczenia potoczno-doświadczalnego o konieczności wprowadzenia zmian w zakresie treści, metod i środków dydaktycznych w celu osiągnięcia założonych celów. Wyższym poziomem uporządkowania twierdzeń i ich wyjaśnieniem odznacza się teoria nauczania definiowana przez W. Pasterniaka jako „(...) otwarty system dyrektyw dydaktycznych „prakseologicznych i ich uzasadnień, dostosowanych do struktury specyficznego przedmiotu i podmiotu, mówiących o tym, jak ekonomicznie osiągnąć pożądane ze społecznego punktu widzenia cele (wartości)”⁴³. Hipotetyczną a zarazem uproszczoną rekonstrukcją procesu budowania teorii wiedzy dydaktycznej o nauczaniu i uczeniu się literatury w Polsce w latach 1918—1939 przedstawia schemat⁴⁴ na stronie 156.

Z przedstawionego schematu wynika, że historia polonistyki szkolnej nie może być wyłącznie opisem poglądów koncepcji i teorii dydaktycznych; czynności badacza powinny raczej zmierzać do odpowiedzi na pytanie, jak wiedza o procesie nauczania i uczenia się literatury wpływała w danym okresie na organizację czynności dydaktycznych nauczycieli i uczniów. Bez odpowiedniej świadomości metodologicznej wykonanie owego zadania jest wręcz niemożliwe, trzeba bowiem orientować się

⁴³ W. Pasterniak, *Teoria dydaktyczna a praktyka nauczania-uczenia się literatury*. „Dydaktyka Literatury”, t. V, 1983, s. 154.

⁴⁴ Ibidem, s. 158.



- 1 — Ogólny model poznawania utworu literackiego
 2 — Modele szczegółowe
 3 — Konspekt lekcji

nie tylko w nowoczesnych badaniach historycznych, dydaktycznych oraz normach ich stosowania w procesie poznania naukowego, lecz również trzeba zdawać sobie sprawę z miejsca szeroko pojmowanej oświaty w procesie historycznym i roli kształcenia literackiego w edukacji kulturalnej młodzieży.⁴⁵ Dopiero tak zorganizowany proces poznania jest, zdaniem J. Topolskiego, przejawem dynamizmu samej nauki, a zarazem uwidacznia jej podstawową cechę, że „(...) twórcą nauki jest nie tylko ten, którego tezy się przez dłuższy czas utrzymały, dając bezpośrednią podstawę dla ich korektur, uzupełnień itd., lecz również ten (nieraz nawet w większym stopniu), który swymi tezami poruszył naukę, wzbudził dyskusję, inspirował do nowych przemyśleń.”⁴⁶

⁴⁵ por.: J. Topolski, *O przedmiocie...*, op. cit., s. 176–177.

⁴⁶ J. Topolski, *Teoria wiedzy...*, op. cit., s. 290.

THE HISTORY OF DIDACTICS OF POLISH LITERATURE IN THE PRE-WAR POLAND. SEVERAL METHODOLOGICAL HYPOTHESES

This paper is an attempt to prove that it is impossible to develop science without advances in methodology. The author tried to adopt the latest achievements in the theory of historical knowledge for the needs of history of teaching and learning Polish literature. Having made use of the scientific publications by W. Pasterniak, J. Topolski, J. Kmita, F. Gruzca, the author put forward several methodological hypotheses of research in the history of teaching and literature. These hypotheses first of all deal with the theory of source knowledge, the defining of notions and the principles of the reconstructions of the didactic process.

The paper constitutes an introduction to systematic research in the history of didactics of Polish literature in the pre-war Poland.