

DYDAKTYKA LITERATURY XII

Teresa Świątosławska

CELE I KONCEPCJE NAUCZANIA LITERATURY
(RYS HISTORYCZNY)

Na szlaku dziejowym wychowania i szkolnictwa w Polsce ważne miejsce zajęła Izba Edukacji Publicznej¹, urząd powołany do kierowania szkolnictwem w Księstwie Warszawskim. Izba ta działała w latach 1807-1812 i nawiązywała do tradycji prac KEN, przerwanych w 1794 r. Jeden z jej dokumentów, „Plan edukacji publicznej z 1810 roku”, po raz pierwszy chyba wprowadzał język polski jako przedmiot obowiązkowy (obejmujący gramatykę i literaturę polską) do programu wszystkich klas, powoływanych wówczas sześcioletnich szkół departamentowych. Przy proponowanym chronologicznym układzie tekstów program tego przedmiotu sygnalizował potrzebę poznania przez ucznia szkoły średniej zarysu historii literatury i dziejów ducha polskiego, „z wytknięciem epok”, zalecał kształtowanie na podanych przykładach umiejętności rozbioru poezji i prozy, sztuki przemawiania, orientacji w rodzajach stylu, charakterze postaci, strukturze gramatycznej naszego języka, zaś na „ćwiczenia prywatne” wyznaczał „rozbiory i recenzje rzeczy czytanych”, „rozbiory logiczne podanych materii”, „poezję średniego rodzaju”, „tłumaczenia” i ćwiczenia „w stylu górnniejszym”².

Tak nakreślone cele zaświadczały szczególną troskę członków Izby o umysłowe, moralne i narodowe wychowanie młodzieży w dobie niewoli. Dały też już wtedy, jak można przyjąć, należyłą podstawę dla kształtu historyczno-literackiej koncepcji nauczania literatury. Jako zjawisko dydaktyczne wytworzyła

¹ Od grudnia 1811 r. zwana Dyrekcją Edukacji Narodowej; współpracownikami byli: S. Potocki, S. Staszic, S. B. Linde, K. M. Lelewel, O. Kopczyński, Zob. Z. Kukulski, Wstęp, [w:] Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812, zebrał i wstępem poprzedził ..., Lublin 1931.

² Plan edukacji publicznej z 1810 roku. 1 - Plan edukacji publicznej w Księstwie Warszawskim, [w:] Źródła do dziejów..., s. 549.

ją jednak epoka pozytywistyczna, która wniosła do nauki scjentyzm, kult wiedzy ścisłej, uporządkowanej, a do wiedzy o literaturze determinizm historyczno-gene-tyczny, zgodny z założeniami metody Hipolita Taine'a. Wiązała się także z rozwojem historii literatury jako nauki.

Kiedy w drugiej połowie XIX w. wykreślono język polski z obowiązujących przedmiotów nauczania w planach i programach szkolnych, a także z życia publicznego zaboru pruskiego i rosyjskiego, a tym samym ograniczono działalność polskich nauczycieli, bardzo ważną rolę w rozwoju teorii dydaktyki literatury odegrała autonomiczna Galicja. Tutaj też działające we Lwowie TNSWiS powołało w 1883 r. specjalną komisję do opracowania pierwszego, obszerniejszego podręcznika z zakresu metodyki literatury w galicyjskich szkołach średnich. Stały się nim wydane dwa lata później „Wskazówki do nauki języka polskiego” Franciszka Próchnickiego³. Ich autor jednoznacznie określił doniosłą rolę tekstu literackiego w kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia:

„Najważniejszą częścią nauki języka ojczystego powinna być zawsze lektura. Dwa są główne jej zadania. Pierwszym, a według zdania niektórych dydaktyków nawet jedynym zadaniem, jest nauka samego języka [...]. Drugim zadaniem lektury w języku ojczystym, które po części wspólne jest z innymi przedmiotami naukowymi, jest wychowawczy wpływ na umysły młodzieży. Ma być ona dźwignią humanitarnego wykształcenia w ogólności. Na niej głównie kształci się rozum, wyobraźnia, uczucia ucznia”⁴.

Była to już odmienna koncepcja nauczania. Ważną rolę w jej upowszechnianiu odegrało także lwowskie „Muzeum”, wychodzące od tegoż roku, w którym ukazały się „Wskazówki” Próchnickiego, tj. od roku 1885. I choć na terenie Galicji zaczęto realizować jednolity plan nauczania, zaś „Instrukcja dla nauczycieli języka polskiego” z 1892 r. określiła ten przedmiot jako pierwszoplanowy, historię literatury uznał za cel, a lekturę za środek, to jednak koniec wieku przyniósł zapowiedź najżarliwszych sporów o metody, treści i cele kształcenia literackiego. Przedmiotem stała się głównie metoda wykładu, kwestionowano zaś celowość nauczania historii literatury ze względu na aprioryczny sposób wprowadzania wiadomości.

Tę rodzącą się koncepcję ze względu na przedmiot i treści nauczania, jakie postulowała (gruntowną znajomość jak największej liczby tekstów), cel finalny (kształcenie umiejętności analizy, samodzielnego tworzenia

³ Szerzej o tej pracy w artykule Z. Jagody „Z historii polskich podręczników metodyki”, [w:] Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Kraków 1972, z. 44, s. 123-138.

⁴ F. Próchnicki, Wskazówki do nauki języka polskiego, Lwów 1885, s. 16.

syntez, przeżycia estetycznego dzieł literackich) można by określić mianem monograficznej czy „lekturoznawczej”. Wiązała się ona z kierunkiem formalizmu dydaktycznego, zakładającym przesunięcie akcentów z treści nauczania na kształcenie umiejętności, m.in. analizy, deklamacji, czytania, czy inaczej: prymat celów formalnych (umiejętności) nad materialnymi (wiedza). Znaczący wpływ na jej upowszechnianie – jako opozycji wobec historii literatury – miała również szkoła galicyjska, korzystająca w owym czasie z osiągnięć dydaktyków niemieckich (T. Zillera i O. Willmana), którzy uznali za zbędny chronologiczny układ literatury, ale koniecznie – przy lekturach tekstów – objaśnienia historycznoliterackie.

Reprezentatywny dla dyskusji na temat konieczności reformy szkolnictwa i metod nauczania, toczących się m.in. na łamach lwowskiego „Muzeum”, stał się referat R. Zawilińskiego „W sprawie nauki literatury ojczystej w szkołach średnich”. Autor postulował w nim uczynienie celem nadrzędnym nauczania literatury w szkole czytanie lektur w całości z uwzględnieniem ich wartości etycznej i estetycznej, zdecydowanie przeciwstawiając się wprowadzeniu historii literatury jako samodzielnego przedmiotu oraz oponując przeciw metodzie wykładu, prowadzącej do werbalizmu, komponowania obrazu dziejów literatury „z okruszków utworów i garści informacji biograficznych o wątpliwych walorach dydaktycznych”. Ale te zarzuty nie godziły w wartość historii literatury, stąd kolejne postulaty podkreślały jej rolę w stwarzaniu syntetycznego obrazu na podstawie gruntownej znajomości lektur, a także określały wiek odbiorcy, kiedy taka synteza byłaby możliwa (ostatnie, najwyższa klasa, pracująca „z pomocą treściwego i metodycznego podręcznika” zawierającego „przegląd historyczny literatury [...] ze szczególnym uwzględnieniem dokonanej lektury”)⁵.

Podobne stanowisko, nieco później, wówczas gdy koncepcja „lekturoznawcza” przenikać zaczęła do Królestwa Polskiego, zajął Piotr Chmielowski, autor „Metodyki historii literatury polskiej”, wydanej w Warszawie w 1899 r. Stwierdził w niej, że znajomość historii piśmiennictwa – niezmiernie istotny składnik wykształcenia – jest możliwa dopiero po 16 roku życia (m.in. ze względu na stopień trudności związany z percepcją literatury staropolskiej). Do tego czasu uczeń w wieku 10-16 lat powinien poznawać i przyswajać teksty w myśl „starej, ale zdrowej maksymy: lepiej czytać mało, a dobrze niż wiele, a źle”⁶.

⁵ Referat ten został wygłoszony na dwunastym Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie w dniach 24 i 25 maja 1896, a opublikowany w „Muzeum” z tegoż roku; cyt. s. 455.

⁶ P. Chmielowski, *Poezja w wychowaniu*, [w:] *Prace z metodyki literatury i stylistyki, wybór, oprac. i wstęp K. Lausz*, Warszawa 1961, s. 129.

Przed wybuchem I wojny światowej warto jeszcze odnotować szereg publikacji Andrzeja Boleskiego, tym razem na łamach warszawskich „Nowych Torów”⁷. Przemyslenia w nich zawarte, w wielu punktach styczne z wcześniej charakteryzowanymi stanowiskami, dotyczyły sposobów nauczania historii literatury. Autor atakował metodę wykładu i, podobnie jak Piotr Chmielowski, względami psychologicznymi oraz wysokim stopniem trudności motywował postulat odrzucenia systematycznego, odrębnego kursu historii literatury polskiej w szkole średniej a nawet chronologii na rzecz zasady nadrzędności tematyki lub „pokrewnego zakresu formy” w celu umożliwienia osiągnięcia przeżycia estetycznego tekstów. Jednakże zakres proponowanych przez niego lektur, jak również postulowany indukcyjny tok przyswajania wiadomości umożliwiały osiągnięcie uogólnień, syntezy dzieła literackiego wzbogaconej o historycznoliteracki kontekst.

Odrębne cele i zadania, jakie postawiła sobie literatura w progu niepodległości, utwierdziły w dużej mierze zmiany zachodzące w jej nauczaniu⁸. W warunkach odradzającego się bytu narodowego i państwowego jedną z najpilniejszych potrzeb stało się zorganizowanie, ujednoczenie i skonsolidowanie szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski. Powołane do realizacji tych zadań Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (tekę ministra w listopadzie 1918 r. powierzono Ksaweremu Praussowi, byłemu kierownikowi Centralnego Biura Oświatowego z okresu wojny) przygotowało projekty ustaw szkolnych, ustalało programy oraz inspirowało prace i polemiki na temat koncepcji, zasad, celów i metod nauczania.

Do dyskusji nad modelem polonistyki szkolnej włączyli się wybitni nauczyciele szkół średnich, badacze literatury i językoznawcy. Powstałe z tych inspiracji prace K. Wóycickiego, A. Szyćwony, L. Komarnickiego, B. Nawroczyńskiego, K. Wojciechowskiego, M. Kridla, T. Czapczyńskiego, C. Goguckiej-Niewiadomskiej, H. Gallego, J. Balickiego, a także I. Chrzanowskiego, J. Kleinera, Z. Łempickiego, J. Gołąbka, S. Szobera, Z. Klemensiewicza, J. Kijasa, W. Szyszkowskiego, A. Drogoszewskiego, J. Saloniego, S. Adamczewskiego oraz J. Krzyżanowskiego i S. Skwarczyńskiej współtworzyły nowe koncepcje nauczania literatury i wskazywały drogi ich realizowania.

⁷ A. Boleski, O wykładzie historii literatury polskiej, „Nowe Tory”, 1911, z. 1, s. 42-49; z. 2, s. 138-145; tenże, O metodzie wykładu literatury polskiej, tamże, z. 3, s. 253-260; tenże, Uwagi o wykładzie literatury polskiej, tamże 1913, z. 8-9, s. 406-407.

⁸ Por. T. Świętosławska, Z kręgu sporów o historię literatury w polonistyce szkolnej dwudziestolecia międzywojennego, „Prace Polonistyczne”, 1977, s. 257-276.

Skoro patriotyczna, integrująca naród funkcja historii literatury jak „arki przymierza między dawnymi i młodszymi laty” nie była obecnie tak niezbędna, jak w okresie zaborów, zasadniczy kierunek przemian w dydaktyce literatury polegał właśnie na zdecydowanym odrzuceniu koncepcji historyczno-literackiej. Propagowany w jej miejsce - wcześniej przyjmujący się w autonomicznej Galicji - monograficzny, „lekturoznawczy” kierunek reformy dydaktyki literatury miał genetyczny związek z przełomem antypozytywistycznym w metodologii badań literackich, łączył się z zanikaniem metod historyczno-genetycznych na rzecz psychologicznych i monograficznych, z pojawieniem się stanowisk idiograficznych, a później ergocentrycznych jako reakcji na pozytywistyczny determinizm oraz był wynikiem dominacji psychologizmu, intuicjonizmu i estetyzmu w filozofii.

Wyraźnie zaznaczył się również wpływ na tę koncepcję nauczania literatury znanych w Polsce poglądów epistemologicznych W. Diltheya, w myśl których poznawanie tekstu - podobnie jak i innych dzieł sztuki - powinno następować przez rozumienie, doznanie i przeżycie, natomiast badanie filologiczne opierać się na antycypacji - odgadywaniu całości, ponieważ szczegół można zrozumieć jedynie na tle całości, a wyjaśnienie szczegółu z góry zakłada wyjaśnienie całości. Zgodnie z tymi przesłankami samoistnym przedmiotem wiedzy o literaturze stało się dzieło literackie „jako odrębna sfera rzeczywistości ludzkiej”⁹, a zaproponowany przez J. Kleinerja model rozbioru tekstu literackiego zaczął obowiązywać w dydaktyce literatury. Oparty na założeniach Bergsonowskich, punktem wyjścia czynił hipotetyczną, intuicyjną, wstępną syntezę i kolejno

„badanie szczegółów (sprawdzenie, zmodyfikowanie, rozszerzenie sądów, zbliżenie do naukowej pewności), skonstruowanie i odczucie możliwie najbogatszej całości psychicznej, jaką wytworzyć zdoła zawartość tekstu - całości jak najściślej z tekstem związanej i jak najbliższej dziełu w świadomości twórcy”¹⁰.

W myśl tych założeń i postulatów opracowany został „Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli” K. D. Wóycickiego¹¹. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Historia literatury czy literatura”, autor opowiedział się zdecydowanie za tym drugim rozstrzygnięciem, powołując się na poglądy dydaktyków francuskich, szwajcarskich i niemieckich, a jako argument podawał konieczność wprowadzenia zasady bezpośredniego zetknięcia z dziełem lite-

⁹ J. Kleiner, Charakter i przedmiot badań literackich (1914), [w:] Teoria badań literackich w Polsce, wypisy, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 205.

¹⁰ J. Kleiner, Analiza dzieła (1914), tamże, s. 222-223.

¹¹ Warszawa 1920-1921. Jego autor był wnukiem historyka literatury i zbieracza folkloru, K. W. Wóycickiego.

rackim, co miało umożliwiać osiągnięcie przeżycia estetycznego. Konsekwencją takiego stanowiska przy analizie utworów był postulat zastąpienia wykładu metodą heurezy i dyskusji. Zgodnie z założeniami pedagogicznymi wzajemnego uzależnienia od siebie czynności nauczania i uczenia się postulowano również prowadzenie lekcji w formie ćwiczeń laboratoryjnych oraz akcentowano konieczność realizacji zasady operatywności wiedzy uczniów, przywołując maksymę łacińską „non scholae, sed vitae discimus”¹².

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 literatury polskiej i obcej, a za ich pośrednictwem do osiągnięcia rozumienia procesu dziejów literatury i kultury z uwzględnieniem różnych jej faz i kierunków¹³. Zgodnie z zasadą pogłębłości postulowano również szerokie stosowanie środków dydaktycznych. Zwracano uwagę na potrzebę korelacji między językiem polskim a historią, logiką, psychologią i zagadnieniami filozoficznymi. Poczynając od klasy VI (III) gimnazjum wyższego¹⁴ układ lektur oparto na zasadzie chronologii, umożliwiającej systematyzowanie wiedzy. Stając się przewodnikiem po literaturze nauczyciel miał przyjmować twórczą postawę wobec zaistniałych w toku analizy heurystycznej sytuacji dydaktycznych, sterować procesami uczenia się oraz kształcić umiejętności rozumowania, obserwacji, porównań, tworzenia sądów i weryfikowania tez. Wyznaczenie przez program list lektur podstawowych i uzupełniających powodowało konieczność przygotowania uczniów do odbioru nowych treści¹⁵. Uwagi zawarte w przedmowie do „Programu gimnazjum państwowego”¹⁶ wyraźnie zachęcały polonistów do indywidualnego przyjmowania dyrektyw programowych, by szkolnictwo mogło ustąpić się „szablonowej rutyny, która jest jego grobem”¹⁷.

¹² K. Sośnicki, Charakterystyka metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich, „Muzeum”, 1923, z. 1, s. 3-9.

¹³ Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (Gimnazjum wyższe). Napisał prof. dr K. Wojciechowski z udziałem prof. dra S. Szobera oraz dra B. Nawroczyńskiego, Warszawa 1923, MWRiOP, s. 47.

¹⁴ Kształcenie gimnazjalne było dwustopniowe: dwuletnie gimnazjum niższe (klasy IV /I/ i V /II/, w którym dobór lektur oparty był na zasadzie nadrzędności tematyki) oraz trzyletnie gimnazjum wyższe (klasy VI /III/, VII /IV/ i VIII /V/, w którym obowiązywał chronologiczny układ tekstów).

¹⁵ Recenzja programu: Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego, MWRiOP, Warszawa 1923.

¹⁶ Przedmowa, [w:] Wskazówki metodyczne...

¹⁷ Nb. było to założenie nader optymistyczne, jeśli przyjąć - za J. Krzyżanowskim - dane statystyczne z czasopisma „Nowe Tory”, 1921, nr 2, s. 25, z których wynikało, że „wśród 498 nauczycieli języka polskiego znajdujemy wszel-

W opracowanych na zlecenie MWRiOP „Wskazówkach metodycznych do programu...” dla gimnazjum wyższego z zakresu języka polskiego K. Wojciechowski (przy współudziale S. Szobera i B. Nawroczyńskiego) sformułował najważniejsze zasady nauczania poszczególnych działów tego przedmiotu. Kształcenia literackiego dotyczyły następujące:

- realizacji materiału w myśl maksymy, „non multa, sed multum”,
- rzeczowości i pogładowości w nauczaniu,
- przygotowania do odbioru nowych treści nauczania (dzieła literackiego),
- planowania rozbioru (organizowania pracy nad lekturą),
- wzorowego pierwszego czytania tekstu przez nauczyciela,
- przeżywania utworów literackich,
- budzenia współczucia psychologicznego,
- komentarza do poznawanego tekstu (objaśnień rzeczowych i językowych), zwłaszcza do literatury staropolskiej,
- wielokrotnego (co najmniej dwukrotnego) czytania arcydzieł literatury polskiej,
- interpretacji lektur (konieczności objaśnień, rozbioru, ćwiczeń estetycznych),
- łączności rozbioru (analizy i interpretacji) z ćwiczeniami stylistycznymi w zakresie synonimiki, porównań, układania planów etc.,
- zachowania „nieprzekładalności” utworu literackiego (nie powinni uczniowie go opowiadać ani streszczać),
- wprowadzania lektury opracowań krytycznoliterackich po zaznajomieniu się z utworem (by sądy krytyków i historyków literatury nie sugerowały kierunku szkolnej analizy i interpretacji).

Wiele z nich przejęła współczesna metodyka, wyraźne ślady ich wpływów zaznaczają się w pracach K. Lausza i W. Pasterniaka¹⁸.

Edycje szkolnych tekstów literackich, w myśl poglądów „apostoła” heurezy i koncepcji monograficznej K. Wóycickiego, także spełniać miały określone warunki, stosownie do potrzeb ówczesnej dydaktyki literatury. Postulował więc on

kich fachowców z wyjątkiem górników, organistów i ogrodników”, Zob. Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej, „Przegląd Warszawski”, 1923, nr 22, s. 72-95.

¹⁸ K. Lausz, Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury, Warszawa 1970; W. Pasterniak, Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej, Warszawa 1974; tenże, Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, Wrocław 1977.

określony kształt wydawnictw „ad usum scholarum”, uwzględniający wszakże szeroki krąg odbiorców: „Poprawnego wydania tekstu z gruntownym i wyczerpującym komentarzem realnym i językowym potrzebuje badacz, nauczyciel i uczeń”. Dlatego też wydania szkolne, jego zdaniem, zawierać powinny objaśnienia do tekstu, zamieszczone wszakże po tekście, by niczym nie zakłócić - przy pierwszym czytaniu utworu - wrażeń estetycznych, umożliwić uczniowi - bez zbędnych objaśniających przerywników - dokonanie wstępnej, intuicyjnej syntezy, „dać ogólne wrażenie, zaciekawić, porwać, olśnić”.

„W takiej chwili - pisał - natrętne wtrącanie co chwila trzech groszy komentatorskich jest dla nauczyciela bezpłodnym wysiłkiem Syzyfa, a dla uczniów męczarnią, graniczącą z mękami Tantalą, gdy nieprzewyciężona siła usuwa im nieustannie od łaknących ust słodki owoc z drzewa sztuki”¹⁹.

Zgodnie z postulowaną przez siebie zasadą wielokrotnego obcowania z dziełem literackim radził natomiast przeniesienie objaśnień i materiału komentatorskiego, uwzględniającego szeroki kontekst biograficzny i pozabiograficzny tekstu do drugiego czytania i rozbioru. Było to konsekwencją przyjęcia tezy, iż historia literatury powinna być nade wszystko historią sztuki literackiej²⁰, z czym łączyły się propozycje następujących etapów poznawania dzieła sztuki - tekstu literackiego:

- „bezpośrednie napawanie się estetyczne”,
- analiza dzieła („wrażenia częściowe”, ogólne, dotyczące treści i formy),
- sąd o artystycznej wartości dzieła,
- „bezpośrednie wrażenie całości”, bezpośrednie uczucia i sądy, kiedy „wyniki systematycznej analizy dzieła usuwają się w głąb świadomości”²¹.

Na potwierdzenie słuszności takich faz „rozbioru literackiego” przywołał Wóycicki pełne poezji słowa socjologa, moralisty, krytyka i poety francuskiego M. Guyau:

„Przy poznawaniu pięknej książki, pięknego utworu muzycznego, przechodzimy trzy okresy: pierwszy, gdy książka nie jest nam jeszcze znana, gdy ją czytamy, odcyfrowujemy - jest to okres zachwyty; drugi, kiedyśmy ją przeczytali ponownie, przewertowali do syta - to trud; trzeci wreszcie, kiedy ją znamy naprawdę, do głębi, kiedy brzmiała i żyła już czas pewien w naszym sercu - to przyjaźń. Wówczas tylko możemy ją dobrze osądzić”²².

¹⁹ K. Wóycicki, op. cit., s. 34-35.

²⁰ K. Górski; Przegląd stanowisk metodologicznych w polskiej historii literatury do roku 1939, [w:] Zjazd Naukowy Polonistów 10-13 grudnia 1958 roku, Wrocław 1960, s. 89-123.

²¹ K. Wóycicki, op. cit. s. 14.

²² Ibid., s. 14-15.

Tym niemniej optymistyczna nadzieja, wyrażona przez Wóycickiego na początku jego „Rozbioru”, że „dyskusja nad zagadnieniem, czy nauka literatury ojczyźszej w klasach wyższych szkoły średniej ma polegać na kursie ciągłym historii literatury, czy też analizie dzieł literackich, dobiegła, zdaje się końca” (s. 5), okazała się przedwczesna. Nastąpił bowiem kryzys koncepcji „lekturoznawczej”, zapowiadający jej zmierzch i kolejny etap sporów o cele i treści nauczania literatury. Przyczynił się do tego m.in. Julian Krzyżanowski, broniąc miejsca historii literatury w nauczaniu po tej linii, po której Wóycicki ją zaatakował, tj. zasady przeżycia estetycznego. Autorytatywnie stwierdził, że przy analizie tekstów

„trzeba znać na wylot prądy umysłowe, upodobania estetyczne etc. danej epoki, zasadnicze zręby poglądu autora na świat, ową dziedzinę zagadnień, których systematycznym zbadaniem i wyjaśnieniem zajmuje się historia literatury - dopiero wówczas pozorne dziwactwo wystąpi już to jako świadoma i celowa stylizacja, już to jako konsekwentne, na mnogich faktach wsparte stanowisko autora. O ile tego warunku się nie spełni, wówczas wszelkie »przeżycie estetyczne« będzie bezwartościową - w szkole niedopuszczalną - impresją, dowolnością, a niejednokrotnie fałszem”²³.

Logiczną konsekwencją tych poglądów stało się zanegowanie wartości tzw. metodycznych rozbiorów pojedynczych tekstów lektur szkolnych²⁴, a także zbiorów zadań i pytań, umożliwiających samodzielną pracę ucznia²⁵, pytań kontrolnych²⁶, czy też zbiorów pytań i odpowiedzi, służących przyswajaniu i utrwalaniu wiedzy²⁷. Nawiązywały one do wcześniejszych, sięgających końca XIX wieku, galicyjskich koncepcji dydaktyki erotematycznej, egzemplifikowanych na łamach lwowskiego „Muzeum”²⁸, lecz niewątpliwie w okresie międzywojnia inspirowane były tezami Wóycickiego, które też praktycznie ilustrowały.

²³ J. Krzyżanowski, Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej, „Przegląd Warszawski”, 1923, nr 22, s. 82.

²⁴ T. Czapczyński, Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań, Warszawa-Kraków 1920; tenże, Metodyczny rozbiór powieści, „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza, Warszawa 1922.

²⁵ S. Adamczewski, Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. Część pierwsza. Wieki 16 i 17, Lwów-Warszawa 1922.

²⁶ M. Opitz, Pytania do dzieł Juliusza Słowackiego w zakresie lektury szkolnej, Lublin 1923.

²⁷ A. Górnik, Pytania i odpowiedzi z literatury polskiej oraz treści utworów przeznaczonych na lekturę szkolną i domową, Lwów b.r.

²⁸ 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 (b.n.), s. 417-426; tenże, Metodyczny rozbiór „Farysa” A. Mickiewicza, „Muzeum”, 1898 (b.n.), s. 427-444; W. Hahn, Rozbiór gawędy A. Mickiewicza pt. „Popas w Upicie”, „Muzeum”, 1898 (b.n.), s. 478-491.

Zrozumiałe zastrzeżenia budziło w nich zbytne uszczegółowienie pytań, dotyczących zresztą głównie przebiegu wydarzeń, ujętych w ciąg przyczynowo-skutkowy.

Sposobowi realizowania zasady przeżycia estetycznego, postulowanej przez Wóycickiego jako cel nadrzędny w nauczaniu literatury, także na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Warszawie w 1924 r.²⁹ oraz szkole średniej „pod znakiem pytania” przeciwstawił się Zygmunt Łempicki. Wątpliwości jego dotyczyły kształcenia wrażliwości estetycznej metodą heurezy, czyli drogi nauczania przez „piekło pytań” naprowadzających i „czyścić wykresów”. Wskazywał także na niebezpieczeństwo pojawienia się niepożądanego zjawiska egzaltacji przy nadaniu tej zasadzie roli nadrzędnej³⁰.

Drugą płaszczyzną sporu stała się metoda nauczania literatury. Sam Wóycicki przyznał, że „analiza zbyt wyłącznie opanowuje praktykę szkolną ze szkodą dla syntezy”, a w rezultacie „nasza analiza i nasza metoda dyskusyjna są to osoby [...] nieco skompromitowane” - popadają w skrajność: albo są zbyt szczegółowe, albo zbyt powierzchowne. Ponadto wadą wówczas stosowanej metody dyskusyjnej było to, że „w formie pytań nauczyciel daje uczniom gotowe odpowiedzi”³¹.

Zygmunt Łempicki dowodził, że skoro kryterium stopnia trudności stało się rozstrzygającym zarzutem wobec koncepcji historycznoliterackiej, powinno obowiązywać także w przypadku „rozbioru” Wóycickiego, ponieważ niektóre z jego elementów wymagałyby poznania stricte naukowego: „na podstawie tego doskonałego schematu podjąłbym się analizy dopiero na ćwiczeniach seminaryjnych dla zaawansowanych”³². Podobnie realizowanie zasady „non multa, sed multum” czy emocjonalnego wchłaniania literatury niekoniecznie musi oznaczać uczynienie punktem wyjścia i dojścia tekstu, bo:

„Czy wszystko, co jest w utworze literackim, jest prawdą? Czy każdy poeta, piszący pieśni żołnierskie, był na wojnie, a piszący pieśni pasterskie był pasterzem?”³³.

²⁹ K. Wóycicki, Cele i charakter nauczania literatury w szkole średniej, [w:] Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25 i 26 kwietnia 1924 roku, Lwów-Warszawa 1925, s. 1-20.

³⁰ Z. Łempicki, Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet, [w:] Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu..., s. 26, 27.

³¹ K. Wóycicki, Cele i charakter..., s. 12, 15.

³² Z. Łempicki, op. cit., s. 32.

³³ Ibid., s. 25.

Konkluzja była jednoznaczna: nawet przy analizie estetycznej utworu literackiego pewna doza wiadomości historycznoliterackich okazywała się niezbędna. Dlatego też do roku 1930 - data II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów - przeważała tendencja aliażu obu koncepcji w rozsądnych proporcjach. Doceniano bowiem wartości wnikliwej analizy jak największej liczby tekstów, dodatkowo wzbogaconej kontekstami historycznoliterackimi. Ugruntowaniu pozycji historii literatury w nauczaniu sprzyjała także rodząca się po roku 1926 idea wychowania państwowego, przyporządkowująca konsekwentnie treści kształcenia, podobnie jak w Niemczech *Deutschkunde*. Dostrzeżone zostały aspekty wychowawcze (oddanie „ducha” narodu, patriotyzm) ujęć genetycznych, ewolucyjnych nauki o literaturze³⁴. Jednocześnie wysunięto postulat uwzględnienia w programach klasycznego kanonu literatury powszechnej z uwagi na uniwersalne wartości wielu dzieł³⁵ oraz możliwość porównawczego traktowania literatury i kultury³⁶. Tak rozległa wiedza - gruntowna znajomość kultury polskiej na tle kultury europejskiej - miała być realizowana na lekcjach języka polskiego i historii przy pełnej korelacji między tymi przedmiotami.

W ten sposób zarysowała się nowa, kulturoznawcza koncepcja nauczania literatury, której zwolennikami byli Z. Łempicki, J. Hulewicz, S. Kawyn i - w fazie początkowej - J. Saloni. Ostatecznie określona w 1930 r. wchłonęła koncepcję historycznoliteracką. Przełomowym wydarzeniem stał się referat znakomitego germanisty Zygmunta Łempickiego pt. „Polska i polskość w nauczaniu polskiego”, wygłoszony na II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Krakowie, zorganizowanym w czterechsetną rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Wobec przygotowywanej reformy szkolnictwa³⁷ znowu w centrum uwagi znalazły się spory o treści nauczania. Postulaty Łempickiego dotyczyły „syntetycznego ogarniania całości” oraz dążności do samopoznania narodowego i poznania narodów obcych³⁸. Odwołując się do równoległego w czasie zjawiska *Deutsch-*

³⁴ K. Kosiński, Wychowanie obywatelskie a nauka historii literatury w szkole średniej, „Zręb”, 1930, t. 2, s. 188-209.

³⁵ W. Barbasz, System czy historia literatury polskiej w szkole średniej, „Przegląd Humanistyczny”, 1930, s. 1-6.

³⁶ S. Kolbuszewski, O nauczanie literatury polskiej, „Przegląd Pedagogiczny”, 1927, nr 7.

³⁷ Tzw. reforma jędrzejewiczowska (od nazwiska J. Jędrzejewicza, dyrektora gimnazjum im. Konarskiego w Warszawie, a następnie ministra WRiOP) objęła w 1932 roku szkoły powszechne, zaś w 1937 szkoły średnie.

³⁸ Z. Łempicki, Polska i polskość w nauczaniu polskiego, [w:] Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6 i 7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego, red. M. Tazbir, Warszawa-Lwów 1931, s. 20.

kunde tj. odrodzenia kulturowego w Niemczech przez naukę niemieckiego i o niemieckości, akcentował on - na kilka lat przed wybuchem II wojny światowej - konieczność głębokiej reformy nauczania, potrzebę dostrzeżenia politycznego i strategicznego aspektu postulowanej kulturoznawczej koncepcji dydaktyki naszej literatury, zrozumienia, iż

„tak jak w dziedzinie wojskowej czy gospodarczej należy poznać zamierzenia sąsiadów, względnie przeciwników, i umiejętnie je do swych potrzeb przystosować, tak też i w dziedzinie duchowej konieczne jest odpowiednie uzbrojenie się, bo inaczej w walce duchowej, równie groźnej jak orężna, łatwo ulec można”³⁹.

W tonie imperatywnym wskazywał cele kształcenia i wychowania, odpowiadające potrzebom państwa i narodu:

„Polonistyka musi być narzędziem budzenia poczucia duchowej jedności narodowej [...]. Chodzi tu nie tylko o poczucie jedności współczesnej, ale i o poczucie jedności kulturalnej z przeszłością, poczucie pewnej zależności kulturalnej od niej. Pod tym względem polonistyka, jako nauka o Polsce w ogóle, znaleźć musi uzupełnienie z jednej strony w nauce historii, z drugiej zaś w nauce o Polsce współczesnej, w której granicach otwiera się szerokie pole do wychowania obywatelskiego i państwowego. Nauka polskiego stanowić musi pod nie pewną podbudowę idealną, konieczną i potrzebną [...] Polonistyka musi być nauką o polskości, o psychologii polskiego człowieka, o polskim patrzeniu, myśleniu, czuciu i kształtowaniu”. Nie może zatem stać się „jeszcze jednym przedmiotem nauczania obok innych, lecz musi być ośrodkiem kształcenia”.

Z perspektywy historii dydaktyki literatury dostrzegał trzy antynomie: historyzm czy aktualizm („śmierć” klasyków, zmierzch bogów literatury, protest przeciw „przeżuwaniu przeszłości narodowej”), nacjonalizm czy solidarność międzynarodowa, entuzjazm lub sarmatyzm czy hiperkrytycyzm. I rozstrzygał jednoznacznie, ponadczasowo: wszędzie ani jedno, ani drugie, gdyż znajomość faktów z przeszłości winna pomagać w zrozumieniu teraźniejszości, zaś sympatie międzynarodowe i tolerancja współbrzmieć z miłością kraju i narodu, a zatem nauka polskiego ma dążyć między tymi trzema antynomiami, „drogą, której celem ma być wykształcenie Polaka, rozbudowa i umocnienie Polski”⁴⁰.

Tak nakreślona koncepcja kulturoznawcza w nauczaniu literatury była również konsekwencją kolejnych zmian w metodologii badań literackich; traktowania dzieła jako wytworu kultury, źródła poznania przejawów duchowego życia narodu i uczynienia celem analizy genetycznych uwarunkowań utworu na tle pozaliterackich zjawisk życia. Wyrastała także z założeń pedagogicznych i dydaktycznych, iż „kształcić, to znaczy kształtować duszę przez uczucie [...]

³⁹ Z. Łempicki, Polska i polskość w nauczaniu polskiego, wyd. osobne, Kraków 1930, odbitka z „Przeglądu Współczesnego”, 1930, nr 99, s. 15.

⁴⁰ Ibid., passim.

W tym kształceniu kulturze ojczystej przypada rola decydująca⁴¹, z wcześniej już sygnalizowanych idei wychowania narodowego i państwowego⁴².

Opozycją wobec koncepcji kulturoznawczej, a w tym historycznoliterackiej jako jej części, stała się, zaproponowana w toku dyskusji nad projektem programu nauki języka polskiego na II Zjeździe, psychologiczna odmiana wcześniejszej koncepcji „lekturoznawczej”. Przedmiot sporu uległ jednakże zmianie. Po raz pierwszy w tak zdecydowany sposób upomniano się o właściwe miejsce w nauczaniu języka polskiego dla nauki mówienia i pisania oraz ortografii, traktując kształcenie sprawności językowej jako cel finalny szkoły średniej, wynikający z faktu konieczności posługiwania się przez obywateli scalonej Polski językiem ogólnonarodowym, oczyszczonym z obcych naleciałości. Podkreślano także znaczenie właściwego doboru lektur dla kształtowania osobowości ucznia. Ze względu na owe wychowawcze aspekty literatury bronił autonomiczności dzieła literackiego Władysław Szyszkowski⁴³.

Historycznemu ujmowaniu zjawisk literackich - na niższych szczeblach nauczania - przeciwstawił się również Juliusz Saloni⁴⁴. Przy doborze proponowanych treści nauczania rolę nadrzędną, jego zdaniem, powinna spełniać zasada psychologizmu, istotne miało być nie poznanie przedmiotu literatury lub kultury, lecz poziom psychicznych predyspozycji ucznia. Nie znaczy to jednak, że Saloni opowiedział się za usunięciem z programu historii literatury. Doceniał bowiem jej wartość w tworzeniu ogólnej syntezy, która uzupełniałaby luki, wynikające z fragmentaryczności wiedzy.

Inny wariant psychologicznej koncepcji nauczania proponował Bronisław Poletur. Wychodząc z założenia, iż w psychice młodego człowieka daje się zauważyć naturalną skłonność do nowych wrażeń i doznań, rozpatrywał nie tyle wartości formalne utworów, co ich treściową przydatność psychologiczną, a w konsekwencji dał projekt układu szkolnych lektur, grupowanych w kręgi tematyczne, ześrodkowane wokół wyróżnionych przez siebie następujących kategorii

⁴¹ W. Łempicki, Polska i polskość..., s. 21.

⁴² J. Jędrzejewicz, Współczesne zagadnienia wychowawcze, „Zrąb”, 1930, t. 1, s. 6-20; tenże, Wychowanie państwowe, „Zrąb”, t. 3, s. 311; F. W. Araszkiewicz, Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1978.

⁴³ W. Szyszkowski, Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkole średniej, [w:] Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu..., s. 83-101. Podobne stanowisko zajął J. Saloni, O nowe zasady konstrukcyjne programu nauki języka polskiego w seminariach, tamże, s. 71-83.

⁴⁴ J. Saloni, op. cit.

stanów psychicznych:

- świat uczuć dziecięcych: uczucia rodzinne, tragedia dziecka, fantazja dziecka, zabawy dziecięce (np. „Powrót taty”, „W piwnicznej izbie”, „Król Maciuś I”, „Nasza szkapa”);

- uczucia egoistyczne: przemoc i upokorzenie; poczucie siły i pochlebstwo słabego; pycha i próżność; godność, naiwność, fałsz, podstęp (tu głównie teksty bajek i baśni);

- miłość erotyczna: zawód miłosny (np. „Świtezianka”), miłość tragiczna („Czaty”, „Pan Wołodyjowski”), miłość wzajemna (fragm. „Popiołów”, baśnie), miłość fantastyczna („W Szwajcarii”), miłość tragiczna, mistyczna („Romantyczność”);

- uczucia altruistyczne: miłość rodzicielska: - radosna i tragiczna („Ojciec zadżumionych”, „Treny”), miłość bliźniego („Oda do młodości”), miłość ojczyzny; duma miłości („Improwizacja III cz. Dziadów”, zestawiona z „Ojcem zadżumionych”);

- idee, bohaterstwo⁴⁵.

Antropocentryczny, personalistyczny charakter projektu Poletura, zmierzający głównie do kształtowania wyobraźni twórczej, zakładał także urozmaicenie, uatrakcyjnianie wzorca opracowania wybranych tekstów literackich, korzystanie z różnorodnych form, ćwiczeń, środków i metod, takich jak np.: opowiadanie utworów ze stanowiska bohaterów z uwzględnieniem gestów, intonacji, stylu (kształcenie umiejętności intuicyjnego przenikania stanów duchowych bliźniego), estetyczne wygłaszanie, konkursy rysunkowo-malarskie na ścisłość przekładu opisów poetyckich na język barw i linii, procesy (sądy) literackie w klasie wykresy graficzne rozwoju akcji i charakterów postaci, samodzielne przekształcanie utworu (zmiana motywu lub zakończenia), opisywanie obrazów i rzeźb, nadawanie tytułów obrazom, ćwiczenia polegające na przegrupowaniu sylab („testy”), ćwiczenia w przekształcaniu zdań tekstów „szwargotów” (uczniowskiego, złodziejskiego etc.) oraz utworów stylizowanych gwarowo na literacką polszczyznę. Znamienna była tu założona ewolucja celów: ćwiczenia kształtujące zdolność intuicji poprzedzały procesy literackie, stanowiące z kolei pierwszy moment przejścia od intuicji do abstrakcji, od przeżycia konkretnego do intelektualnej oceny.

Przy tak zakrojonym projekcie nauczania języka polskiego dostrzegali Poletur potrzebę podziału wiedzy z tego przedmiotu na teoretyczną i praktyczną: na język (stylistyka praktyczna i teoretyczna), jego prawa (gramatyka)

⁴⁵ B. Poletur, Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji, bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej, Warszawa b. r.

i wytwory (historia literatury) oraz proponował rozbić polonistykę szkolną na 4 różne przedmioty, prowadzone przez różnych specjalistów, tj. lekturę estetyczną i ćwiczenia w wygłaszaniu estetycznym, estetykę, gramatykę i stylistykę praktyczną oraz historię literatury.

Zaproponowane w czasie II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów nowe koncepcje nauczania wywołały reperkusje m.in. w formie dylematu, jakie kryterium przyjąć przy zastosowaniu zasady reprezentatywności autorów i dzieł: historycznoliterackie czy krytyczno-estetyczne⁴⁶, a także - jakie miejsce w treściach nauczania wyznaczyć współczesności i przeszłości.

Ciekawą, kompromisową propozycję, mieszczącą się w ramach koncepcji kulturoznawczej, wysunął Jan Hulewicz. Postulował trzy bloki tematyczne, które wchodząc w miejsce zredukowanej do właściwych proporcji literatury romantyzmu objęłyby kulturę wieku złotego, polskiego oświecenia i pozytywizmu z obrazem kultury współczesnej, uwzględniającym rolę poezji romantycznej⁴⁷.

Urealnieniu koncepcji kulturoznawczej sprzyjały także takie wydawnictwa, jak „Dzieje kultury polskiej” A. Brücknera, „Kultura staropolska” w opracowaniu zbiorowym, „Polska, jej dzieje i kultura od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej” pod red. S. Lama, „Dzieje obyczajów w dawnej Polsce (w. XVI-XVIII)” J. S. Bystronia. Jednakże możliwość zastosowania jej w praktyce szkolnej budzić zaczęła poważne wątpliwości dydaktyków i historyków literatury, tym większe, że odrzucone zostały postulaty zwiększenia siatki godzin z trzech do sześciu tygodniowo. Nierealność tej koncepcji uwypukliły także cele nauczania, sformułowane w „Programie nauki w gimnazjach państwowych. Język Polski (projekt)” z 1933 r., przerastające możliwości ich realizowania przez przeciętnego nauczyciela polonistę⁴⁸.

Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych do sporów o treści programowe włączyła się grupa literatów, opowiadając się za ahistoryzmem, korespondującym z zasadą przechodzenia „od prostego do bardziej złożonego”, umożliwiającym pełne wykorzystanie literatury do kształtowania kultury estetycznej, zdolności przeżyć i uczuć wyższych, jak „przyjaźń, miłość, cisza, los”⁴⁹, a materiału

⁴⁶ K. Piękoś, Historia literatury czy lektura?, „Przegląd Pedagogiczny”, 1930, nr 36, s. 830.

⁴⁷ J. Hulewicz, O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej, „Ruch Pedagogiczny”, 1933, nr 2, s. 49-65.

⁴⁸ K. Kosiński, Zagadnienie problematyki historii literatury polskiej, „Zrąb”, 1936, nr 1/25, s. 26-50.

⁴⁹ K. Irzykowski, Dyskusja w Akademii Literatury o programach nauki języka polskiego, „Pion”, 1934, nr 2, s. 5-6.

pozaliterackiego do ćwiczeń w pisaniu m.in. listów. Argumenty owe wysunęli Zofia Nałkowska i Karol Irzykowski. Jedyne Bolesław Leśmian zaakceptował bez zastrzeżeń stanowisko Kleinera, broniącego miejsca historii literatury w polonistyce szkolnej i autonomności jej celów⁵⁰.

Sygnalizowana jeszcze przed 1930 r. konieczność uwzględnienia w programach - w szerszym zakresie - literatury współczesnej⁵¹ najostrejszy wyraz przybrała w „antyszkołarskiej”, „antybelferskiej” koncepcji Juliusza Kadena-Bandrowskiego⁵², postulującego wyłączenie lub radykalne ograniczenie literatury dawniejszej oraz zrezygnowanie przez szkołę i nauczycieli z rutynowych ambicji badania „piękności dzieł literackich jako takich”. A zatem należy ograniczyć natrętne i arbitralne komentarze do niezbędnych objaśnień rzeczowych i wskazówek bibliograficznych i tym samym zezwolić młodzieży na samorzutne, spontaniczne i bezpośrednie obcowanie z tekstem. Podobną opinię wyraził Leopold Staff. Porównał dwie postawy recepcji „Pana Tadeusza”: samodzielną, nieukierunkowaną i szkolną, analityczną pod kierunkiem nauczyciela. Z ubolewaniem skonstatował, że kontakt z dziełem nienaruszony, spontaniczny, własny jest radosny i twórczy, natomiast mało przemyślany rozbiór szkolny, z wyszukiwaniem tropów i figur, świadczących o artystycznym „szykowaniu” tekstu, jest to „odzieranie pięknych, harmonijnych członków arcydzieła ze skóry i dobieranie się do ściągien i mięśni; słowem: żyłowanie - i to nie lancetem, lecz piłą”⁵³.

Pretekstem do ostatniej z okresu dwudziestolecia międzywojennego „monachomachii humanistycznej” stał się zjazd naukowy im. I. Krasickiego we Lwowie w 1935 r.⁵⁴. I choć spór dotyczył przede wszystkim przedmiotu badań w nauce o

⁵⁰ Referat Kleinera, stanowiący wprowadzenie do dyskusji, obejmował przemyślenia zawarte w uprzednio drukowanym artykule „Godziny języka polskiego a budowanie kultury”, „Pion” 1933, nr 1.

⁵¹ S. Kolbuszewski, O nauczanie literatury polskiej, „Przegląd Pedagogiczny”, 1927, nr 7, s. 164-166.

⁵² J. Kaden-Bandrowski, Wykład literatury w szkole średniej, „Gazeta Polska”, 1931, nr 234; tenże, Opisać - opowiedzieć. Na marginesie polonistyki w szkole średniej, „Gazeta Polska”, nr 235-6.

⁵³ L. Staff, O „Panu Tadeuszu”, odczyt wygłoszony na posiedzeniu Polskiej Akademii literatury w dniu 25 marca, „Gazeta Polska” 1934, nr 117, s. 6.

⁵⁴ K. Irzykowski, Monachomachia humanistyczna (Ze zjazdu naukowego im. Ignacego Krasickiego odbytego w dniach od 8 do 10 czerwca r.b. we Lwowie), „Pion”, 1935, nr 26, s. 2 (cz. I); nr 27, s. 2 (cz. II). Zawiera sprawozdanie z wystąpień m.in. J. Kleinera, M. Kridla, W. Szyszkowskiego, publikowanych następnie w „Pamiętniku Literackim”, 1936.

literaturze, można rozpatrywać go także w aspekcie preferowanych koncepcji nauczania.

Poglądy Manfreda Kridla, reprezentanta kierunku formalistycznego⁵⁵, poddał krytycznej ocenie Kleiner. Stwierdził, że chociaż na literaturę składają się z pewnością dzieła o unikalnej wartości, niepowtarzalne w swym pięknie, to jednak były one determinowane określoną rzeczywistością. A więc jeśli dzieło istotnie może być rozpatrywane w izolacji od rzeczywistości, gdy chodzi o „intuicyjne ujęcie jednoczącej logiki immanentnej, to następnie należy drogą badania, tj. analizy i interpretacji, hipotezy te zweryfikować. Wtedy „musi uznanie ponadhistoryczności ustąpić w dziedzinie badań uznaniu ich historyczności”⁵⁶, przy czym historyczność ta będzie odmienna od pozytywistycznej z racji przeniesienia jej „w sferę rzeczywistości estetycznej”, obserwacji wnikania faktów historycznych w strukturę dzieła, zamiast traktowania tekstów jako obrazu dziejów.

Wbrew tak oczywistym argumentom Kleinera, a nawet przychylnemu stanowisku Kridla wobec historii literatury w nauczaniu („Uprawiajmy historię literatury a nie kultury. Pozostawmy na swoim podwórku”⁵⁷) Władysław Szyszkowski - ówczesny instruktor MWRiOP - konsekwentnie, podobnie jak w czasie II Zjazdu Polonistów, prezentował poglądy ahistoryczne, broniąc pozycji dzieła literackiego „jako całości samoistnej i w sobie zamkniętej”⁵⁸, zgodnie z zasadami bezpośredniego przeżycia i pogładowości.

Ostatnie programy dla szkół średnich w okresie dwudziestolecia międzywojennego, jako finalny etap reformy jędrzejewiczowskiej, także wskazywały na to, że koegzystencja koncepcji kulturoznawczej i historycznoliterackiej była niemożliwa. Ze względu na przeciążenie programu materiałem nauczania rzetelne usystematyzowanie wiadomości stawało się fikcją, aczkolwiek ujęcia chronologiczne z pewnością do tego prowokowały. Ponadto nauczanie historii literatury komplikowała wprowadzona przez Jędrzejewicza dwudzielność szkoły średniej: czteroletniego gimnazjum i dwu- lub trzyletniego liceum, przy czym Instrukcja 308 z dnia 17 lipca 1937 r., zamieszczona w Dzienniku Urzędowym

⁵⁵ M. Kridl, Podstawy nauki o literaturze, „Pamiętnik Literacki”, 1936, s. 291-298.

⁵⁶ J. Kleiner, Historyczność i pozaczasowość w dziele literackim, „Pamiętnik Literacki”, 1936, s. 236, 237.

⁵⁷ M. Kridl, Podstawowe zagadnienia nauki o literaturze, [w:] K. Irzykowski, Monachomachia humanistyczna..., s. 2.

⁵⁸ W. Szyszkowski, Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich, „Pamiętnik Literacki”, 1936, s. 595.

MWRiOP, zalecała stosowanie tych samych podręczników (L. Komarnickiego⁵⁹, M. Kridla⁶⁰ oraz J. Kleintera, J. Balickiego i S. Maykowskiego⁶¹) dla obydwu typów szkół.

Opisane etapy sporów o koncepcje nauczania literatury dowodzą wpływu metodologii badań literackich i ideologii politycznej oraz zależności wobec polonistyki uniwersyteckiej (zakres materiału naukowego i metody pracy) na teoretyczną i praktyczną dydaktykę. Stąd ewolucja sporu przebiegała w kierunku pytań rozstrzygnięcia: historia literatury (jako kurs, zarys dziejów lub układ chronologiczny tekstów) czy lektura (dzieło, tekst), kolejno historia literatury czy literatura (utożsamiana początkowo z lekturą, w ostatniej fazie sporów pojmowana jako nauka o literaturze) i wreszcie historia literatury a kultura - na zasadzie wzajemnych związków i zależności.

Dylematy te nieobce są także współczesnej dydaktyce literatury. Stawiane bowiem wówczas pytania czego, dlaczego i jak uczyć, a więc pytania o nadrzędne treści i teleologiczne cele edukacji polonistycznej, do dziś nie tracą aktualności. O ile jednak można - jak uczynił to W. Pasterniak⁶² - wyodrębnić i zdefiniować obecne koncepcje nauczania literatury, o tyle trudniej je wskazać w niejednorodnych, niekonsekwentnych i eklektycznych założeniach i treściach obowiązujących programów i podręczników. Nie znajdują wszak potwierdzenia - w postaci jednorodnych egzemplifikacji programowych - dające się zaobserwować koncepcje związane z literaturoznawstwem, ujmujące proces nauczania literatury w kategoriach komunikacji literackiej i częściowo z nią zbieżna koncepcja literaturoznawstwa stosowanego, koncepcje związane z pedagogiką i dydaktyką ogólną, czyli nauczania wielostronnego, nauczania problemowego i nauczania uspołeczniającego literatury czy wreszcie koncepcje autonomiczne, np. systemowego nauczania i jej warianty⁶³.

⁵⁹ L. Komarnicki, Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków, cz. 1-2, Warszawa-Lublin 1918-(1920).

⁶⁰ M. Kridl, Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich, cz. 1-5, Warszawa 1925-1933.

⁶¹ J. Kleinter, J. Balicki, S. Maykowski, Literatura polska dla klas wyższych szkół średnich ogólnokształcących, Lwów 1932-1933, t. 1, cz. 1 - J. Balicki, S. Maykowski, Wypisy z literatury polskiej. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta, cz. 2 - J. Kleinter, Zarys dziejów literatury polskiej. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta, cz. 3 - J. Balicki, S. Maykowski, Materiały do literatury polskiej. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta, Kolejne edycje przy współudziale A. Brücknera i Z. Aleksandrowicza.

⁶² W. Pasterniak, Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie, Warszawa-Poznań 1984.

⁶³ Tenże, Organizacja procesu poznawania...; tenże, Przygotowanie do odbioru dzieła...

Twórca tej ostatniej teorii - last, not least - prof. W. Pasterniak przeciwstawił się asystemowości nauczania literatury jako konsekwencji przednaukowego stadium rozwoju jej metodyki. W swej „Metodologii dydaktyki literatury” słusznie dowodził, iż „sprawne kierowanie procesem dydaktycznym wymaga nie tylko wiedzy literaturoznawczej, lecz także wiedzy z innych dyscyplin naukowych: psychologii, językoznawstwa, prakseologii, dydaktyki, pedagogiki, estetyki, socjologii”⁶⁴. Wychodząc od ogólnej teorii systemów wykazał integrującą rolę teorii dydaktycznej oraz uzasadniał bezsporną konieczność ujęć integracyjnych, tu kontekstów interdyscyplinarnych, jako podstawy eksplanacji w dydaktyce literatury.

Dokładniejsza analiza tak tej teorii, jak i sygnalizowanych uprzednio innych współczesnych tendencji w nauczaniu literatury, choć niewątpliwie potrzebna, tu jednak wykraczałaby poza przyjęte ramy czasowe niniejszego studium.

Teresa Świętosławska

THE AIMS AND CONCEPTIONS OF TEACHING LITERATURE
- A HISTORICAL PERSPECTIVE

Summary

The author presents the historical perspective of the aims and conceptions of teaching literature from the beginning of the 19th century to the outbreak of the Second World War.

⁶⁴ T e n ż e , Metodologia dydaktyki..., s. 56.