

*Marian Sinica*  
*Aneta Szczepaniak*

## **SOCJOLOGICZNA KONCEPCJA NAUCZANIA LITERATURY W LATACH 1949–1953**

Analiza dotychczasowego rozwoju refleksji związanej z kształceniem literackim dostarcza danych wskazujących, że kreowane były i są różne — aczkolwiek nie zawsze jasno sprecyzowane — orientacje dydaktyczne dotyczące nauczania i uczenia się literatury. Niektóre z nich były realizowane w praktyce przez szereg lat, z wielu tylko poszczególne elementy do praktyki tej weszły. Na kształt owych koncepcji wpływały i wpływają naukowe osiągnięcia pedagogiki, psychologii, filozofii, naukoznawstwa, rozwój macierzystych dyscyplin (literaturoznawstwa, językoznawstwa), a także określona polityka państwa.

Przedmiotem niniejszego szkicu jest próba przybliżenia jednej z teoretycznych propozycji dydaktyki literatury, która funkcjonowała przede wszystkim w latach 1949–1953 i była pierwszą powojenną propozycją dostosowania treści nauczania języka polskiego do zmienionej radykalnie sytuacji ustrojowej w Polsce — wprzęgnięcia szkoły w służbę socjalizmu. Przyjęła ona po latach nazwę koncepcji socjologicznej w nauczaniu literatury, gdyż kładła główny nacisk na społeczny aspekt edukacji polonistycznej oraz społeczną genezę i funkcjonowanie literatury. Podstawą naukową i ideologiczną tej koncepcji były założenia metodologiczne marksistowskiej filozofii i teorii literatury. Polonistyka szkolna przyjęła opracowaną przez marksistowskich badaczy wizję literatury i jej społecznych uwarunkowań oraz zaadaptowała dla swoich potrzeb głoszone przez nich poglądy na temat szczególnego związku, jaki zachodzi między twórczością artystyczną a przemianami społeczno-politycznymi i ekonomicznymi.

Obecnie odradzająca się Rzeczpospolita Polska stawia przed edukacją narodową nowe wymagania. Najważniejsze z nich sprowadza się do ulepszania i modyfikowania dotychczasowego dorobku w dziedzinie teorii kształcenia

i wychowania, a także proponowania nowych, niejednokrotnie radykalnych rozwiązań. Chcąc temu zadaniu sprostać, musimy mieć świadomość wszystkich błędów i uchybień, jakie zawierały dotąd realizowane modele dydaktyczne.

Z tych to ogólnych przesłanek narodził się niniejszy szkic. Przedstawiając w nim istotę socjologicznej koncepcji nauczania literatury, pragniemy przybliżyć jej wady i uchybienia, odkryć niejako „białe plamy” czasów stalinowskich w dziedzinie dydaktyki literatury.

### PRYMAT CELÓW POZNAWCZO-WYCHOWAWCZYCH

Praktyczne i usystematyzowane realizowanie socjologicznej koncepcji nauczania języka polskiego rozpoczęto w roku 1949. Wtedy właśnie ukazały się nowe programy nauczania, dostosowane do zmienionej sytuacji społeczno-politycznej kraju i będące w opozycji dydaktycznych wskazań przedwojennej metodyki literatury. Metody nauczania historii literatury według nowego programu wyprowadzono z następujących zasad leżących u podstaw pedagogiki i dydaktyki marksistowsko-leninowskiej:

1) Nauczanie jest jedną z form wychowania, musi być zatem przepełnione treścią wychowawczą.

2) Wychowanie i nauczanie nie może być apolityczne, przeciwnie — musi być procesem świadomie i celowo upolitycznionym w kierunku ideologii klasowej proletariatu, tj. ideologii marksizmu — leninizmu<sup>1</sup>.

Pedagogika socjalistyczna, pisze S. Dąbrowski, zdarła maskę obłudy, którą przywdziała pedagogika służąca kapitalizmowi, głosząca rzekomą niezależność od polityki. Wychodząc z tych założeń szkoła w Polsce Ludowej stawia wychowaniu cele socjalistyczne, we wszystkich punktach nasycza je treścią polityczną i stąd wypływa jej czynna postawa wobec dzisiejszej rzeczywistości. Szkoła nie tylko wychowuje budowniczych socjalizmu w Polsce, ale też bierze świadomy udział w bitwie o socjalizm, toczy na swoim terenie ostrą walkę klasową i daje już dziś swój konkretny wkład w dzieło budowy socjalizmu<sup>2</sup>. J. Z. Jakubowski w swoim artykule komentującym program

<sup>1</sup>E. S a w r y m o w i c z, *Uwagi o realizacji nowego programu historii literatury w klasach licealnych*, „Polonistyka” 1951, nr 1, s. 18.

<sup>2</sup>S. D ą b r o w s k i, *Zagadnienie walki klasowej na wsi w świetle „Ojczyzny” Wasilewskiej i „Pawich piór” Kruczkowskiego*, „Polonistyka” 1950, nr 2, s. 31.

nauczania języka polskiego z 1949 roku tak odniósł się do sformułowanych tam celów wychowawczych:

Jeśli program mówi [o celach wychowawczych] o „rozwijaniu umiłowania mowy ojczystej i kraju rodzinnego”, o „umiłowaniu Polski Ludowej jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego”, o „rozwijaniu szacunku i przwiązania do międzynarodowych tradycji postępowych, w szczególności do tych tradycji narodu polskiego, które przyczyniły się do zwycięstwa idei postępu, do postaci wielkich bojowników o wolność i sprawiedliwość społeczną oraz postępowych twórców w dziedzinie nauki i sztuki” — to jednocześnie domaga się, aby uczeń rzetelnie poznał Polskę Ludową, jej konkretne osiągnięcia, aby rzeczywiście dobrze orientował się w postępowych, żywotnych tradycjach kultury narodowej i kultury powszechnej, aby przez poznanie pięknego rodowodu ideologii demokratycznej utrwał w sobie zarówno przywiązanie do Polski współczesnej, jak i wolę działania, aktywnego uczestnictwa w konkretnych zadaniach terażniejszości<sup>3</sup>.

Marksistowska dydaktyka oraz teoria literatury wyznaczyły nauczaniu języka polskiego w szkole podstawowej i średniej zadania i cele dość wyjątkowe na tle dotychczasowego dorobku metodyki polonistycznej, nakazywały bowiem w utworze literackim widzieć przede wszystkim ilustrację zjawisk natury społeczno-gospodarczej i politycznej właściwych epoce, którą dany utwór reprezentował. Nakazywały dokładne poznanie nie tylko poszczególnych dzieł, ale także szerokiego tła historycznego, a w przypadku literatury najnowszej — poznanie również nowej socjalistycznej współczesności. Dokładna znajomość tych wszystkich elementów współtworzących swoistą wizję literatury jako formy świadomości społecznej i czynnika społecznego oddziaływania warunkowała możliwość skutecznego realizowania na lekcjach języka polskiego celów wychowawczych. Specyfika formułowanych mocno i dobitnie owych celów wychowawczych polegała przede wszystkim na tym, że nie apelowały one do uczuć i wartości ogólnoludzkich i ponadczasowych (jak czynił to na przykład *Program gimnazjum państwowego* z roku 1920), lecz propagowały hasła i ideały szczególnie aktualne w dobie powojennych przemian politycznych i miały służyć wspieraniu i umacnianiu tychże przemian. Całe szkolnictwo w ogóle, a nauczanie języka polskiego (dysponującego niezwykle cennym wychowawczo materiałem) w szczególności zostało wprzęgnięte w proces „budowy socjalizmu” w Polsce.

Za najważniejsze elementy ówczesnego ideału wychowawczego uznano ukształtowanie w umysłach uczniów „naukowego poglądu na świat” oraz wychowanie ich w duchu patriotyzmu „ludowego”, „proletariackiego”, „internacjonalizmu” i „moralności socjalistycznej”.

<sup>3</sup>J. Z. J a k u b o w s k i, *Nowy program języka polskiego*, „Polonistyka” 1949, nr 4, s. 6.

Nauczanie języka polskiego miało za zadanie między innymi odegrać istotną rolę w kształtowaniu „naukowego poglądu na świat”, opartego na materializmie dialektycznym i historycznym. Oto jak powinnoś tę uzasadniano:

Szturmują nowe idee! Co więcej, coraz wyraźniej uświadamiamy sobie [...] sprzeczność między walką o nowe, doskonalsze warunki życia społecznego a więzami światopoglądu idealistycznego. Dlatego, kiedy nauczyciel języka ojczystego podejmuje walkę o pogłębienie walorów światopoglądowych w nauczaniu swego przedmiotu, powinien przemyśleć zagadnienie konsekwentnego, marksistowskiego poglądu na świat, powinien dokonać obrachunku z pozostałościami światopoglądu idealistycznego, powinien uświadomić sobie — a następnie i młodzieży — że istnieje nierozwalny historyczny związek między walką o postęp i sprawiedliwość, między naszą walką o socjalizm, a walką o naukowy pogład na świat<sup>4</sup>.

W przytoczonej wypowiedzi zaakcentować warto dwie sugestie. Pierwsza z nich dotyczy konieczności przyjęcia i „pogłębienia” światopoglądu „naukowego” przez samego nauczyciela-polonisty jako warunku *sine qua non* ukształtowania takiego poglądu na świat w umysłach młodzieży. Druga wskazuje na ścisły związek zachodzący między „budową ustroju socjalistycznego” w Polsce (i sukcesem owej budowy) a powszechnością przyjęcia materialistycznego poglądu na świat w szerokich kręgach społecznych, szczególnie wśród młodzieży szkolnej. Uświadomienie potrzeby, a wręcz konieczności propagowania „naukowego” światopoglądu w pracy lekcyjnej nie gwarantuje jeszcze powodzenia poczynań nauczyciela w tej dziedzinie. Nieodzowne było formułowanie praktycznych wskazówek wspomagających realizację omawianego celu wychowawczego. Zainteresowani znaleźć je mogli w czwartym numerze „Polonistyki” z roku 1953:

Kształtowanie w młodzieży naukowego poglądu na świat trzeba zespolić z normalną, codzienną praktyką, trzeba je wesprzeć możliwie bogatym materiałem historycznoliterackim. Uczeń musi doświadczyć i przeżyć prawdę, musi w oparciu o konkretne analizy literackie przekonać się, że opanowanie wiedzy marksistowsko-leninowskiej jest niezbędne do pełnego zrozumienia i przeżycia utworów literackich zarówno przeszłości, jak i współczesności. Trzeba po prostu ukazać pożytki, jakie daje naukowa, marksistowska metoda w poznawaniu literatury, ukazać, jak dzięki niej rozumiemy głęboki związek literatury z życiem, w przeciwstawianiu do burżuazyjnego literaturoznawstwa, które stworzyło mit o oderwaniu wielkich twórców od ich epoki<sup>5</sup>.

Dalej w cytowanym artykule czytamy:

<sup>4</sup>[Redakcja], *O kształtowanie naukowego poglądu na świat na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1953, nr 4, s. 3.

<sup>5</sup>Tamże, s. 5.

Trzeba ukazać, w oparciu o przykładowe analizy, jak właśnie dzięki marksistowskiemu rozumieniu dynamiki życia społecznego i kulturalnego rozumiemy głębiej np. twórczość Mickiewicza, poznajemy ją nie jako dzieje samotnej jednostki, zagrożonej w metafizycznych dociekaniach, oderwanej od życia, lecz właśnie w powiązaniu z najistotniejszymi procesami historycznymi naszego narodu, z walką o wyzwolenie narodowe i społeczne. [...] W ten sposób, w konkretnej analizie życia i twórczości największego poety narodowego będziemy zarazem utrwaląc naukowe, marksistowskie rozumienie procesu dziejowego<sup>6</sup>.

Za sprawę zatem kluczową w kształtowaniu „naukowego” światopoglądu na lekcjach poświęconych literaturze uznano wskazywanie na konkretną przydatność tego sposobu widzenia praw rządzących rozwojem świata w rozumieniu wszystkich sensów, jakie niosą ze sobą poszczególne dzieła literackie. Zadanie nauczyciela języka polskiego polegać miało na „budzeniu ambicji młodzieży do walki o zdobycie własnego, konsekwentnego, marksistowskiego światopoglądu i ukazywaniu w nim twórczego i pięknego zespolenia nauki z wiarą w człowieka, syntezy i kontynuacji postępowych dążeń ludzkości”<sup>7</sup>.

Kształtowanie „naukowego poglądu na świat” w umysłach młodzieży nie stanowiło jedyne go kierunku wychowawczych oddziaływań polonistyki szkolnej. Jak już wcześniej wspomnieliśmy, nauczanie literatury odegrać miało — w myśl założeń programowych analizowanej koncepcji dydaktycznej — ogromną rolę w rozwijaniu patriotyzmu „ludowego” i „proletariackiego”, „internacjonalizmu” i „moralności socjalistycznej”. Wszystkich tych cech nie sposób jednak kształtować osobno, w oderwaniu jednej od drugiej, ponieważ wszystkie one łącznie składają się na ideał, wzór człowieka „nowej epoki”. Prawdziwemu „patriocie ludowemu” nie może być obcy „patriotyzm proletariacki” czy „internacjonalizm”. Nic zatem dziwnego, że występujący na łamach pism polonistycznych metodycy literatury podkreślali, iż „kształtując i wychowując w duchu patriotyzmu ludowego na lekcjach języka polskiego zespolimy w jedną całość elementy patriotyzmu ludowego, internacjonalizmu, nienawiść do wrogów ludu, do kapitalistów i wyzyskiwaczy oraz umiłowanie pokoju”<sup>8</sup>; „patriota ludowy kocha swój naród, ale również zna i ceni wysiłek wszystkich tych ludzi, którzy przyczynili się do pomnożenia bogactw i wiedzy na świecie”<sup>9</sup>. Jeszcze wyraźniej ów nierozzerwalny związek

<sup>6</sup> Tamże, s. 6.

<sup>7</sup> Tamże, s. 5.

<sup>8</sup> P. B a g i ń s k i, *Wychowanie w duchu patriotyzmu ludowego na lekcjach języka polskiego w klasach V–VII*, „Polonistyka” 1952, nr 5, s. 19, 20.

<sup>9</sup> Tamże, s. 22.

między propagowanymi wartościami, a także miejsce i rolę nauczyciela w procesie ich kreowania akcentował w swoim artykule P. Bagiński:

Świadomy swoich zadań i celów nauczania nauczyciel języka polskiego, wychowawca budowniczych socjalizmu w Polsce będzie dążyć do kształtowania w uczniach cech patrioty ludowego. Dążyć będzie na lekcjach i w pracy pozalekcyjnej do posługiwania się taką metodą nauczania, która umożliwi mu wykształcenie w dzieciach gorącej miłości do ludowej ojczyzny, rozwinię w nich świadomą dyscyplinę, poczucie solidarności międzynarodowej z masami robotniczymi walczącymi w krajach kapitalistycznych o sprawiedliwość społeczną, dumę z osiągnięć ludu pracującego w Polsce Ludowej, zapał do pracy i do jak najwyższego udziału w budownictwie socjalizmu w swojej ojczyźnie<sup>10</sup>.

Co to właściwie znaczy: być patriotą ludowym i proletariackim? Odpowiedzi na tak postawione pytanie częściowo można doszukać się w cytowanych powyżej fragmentach artykułu P. Bagińskiego. Zawarta jest ona również (aczkolwiek nie wprost) w innych wypowiedziach tego autora. Otóż, patriotę ludowego i proletariackiego cechować winna przede wszystkim miłość do ludu i jego postępowej przyszłości:

Umiłowanie ludu, od wieków walczącego w rozmaity sposób z wyzyskiem i niesprawiedliwością, łączy się ściśle z umiłowaniem naszej postępowej przyszłości, z umiłowaniem ludzi, którzy przez cały ciąg życia nie wahali się walczyć o dobro ludu, o zniesienie wyzysku i jarzma ciemńców, wyzyskiwaczy<sup>11</sup>.

Obok uczucia miłości człowiek wychowany w duchu omawianego ideału winien żywić uczucie dumy z narodowej przeszłości oraz współczesności:

Duma z postępowej tradycji będzie się wyraźnie wiązała z dumą z dzisiejszych osiągnięć, ze świadomością, że walki, prace i poświęcenia wielkich ludzi naszej przeszłości nie poszły na marne i my teraz, w o ilez szczęśliwszych warunkach, nawiązujemy do momentów walki o wolność i sprawiedliwość społeczną z dawnych lat. Dzisiaj budujemy socjalizm, dzisiaj tworzymy zręby życia szczęśliwego jutra<sup>12</sup>.

Metodycy literatury optujący za wprowadzeniem w życie socjologicznej koncepcji nauczania i głoszący potrzebę realizowania na lekcjach języka polskiego omawianych celów wychowawczych wskazywali nauczycielom-polonistom sposoby, przy których pomocy owe cele można osiągnąć. Warto przywołać tu na przykład uwagi J. Krama. Zgodnie z jego sugestią wykształcenie w sercach i umysłach uczniów cech patrioty ludowego i proletariackiego jest możliwe na drodze poznania i umiłowania postępowych i

<sup>10</sup> *Tamże*, s. 17.

<sup>11</sup> *Tamże*, s. 20.

<sup>12</sup> *Tamże*, s. 21.

rewolucyjnych tradycji narodu polskiego, polskiej klasy robotniczej i międzynarodowego proletariatu przez analizę tekstów literackich:

Jasną jest rzeczą, że w bogatej tradycji postępowej naszego narodu młodzież musi ujrzeć w jak najpełniejszym świetle przede wszystkim ten cały dorobek pokoleń, który wiąże się z rewolucyjną działalnością klasy robotniczej. Walkę o szczęście i wyzwolenie narodu przejął w latach osiemdziesiątych-dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia polski proletariat i doprowadził ją do zwycięstwa. [...] Nie trzeba chyba wyjaśniać, jak wielkie wartości wychowawcze zawiera materiał programowy wiążący się tematycznie z Rewolucją Październikową (silny nacisk trzeba tu położyć na udział w niej Polaków — Dzierżyński, Marchlewski oraz na stosunek Rządu Rad do sprawy niepodległości Polski), dalej — materiał mówiący o walce i martyrologii członków KPP (m.in. Marian Buczek, „Żołnierz wielkiej sprawy”) oraz o walce Polaków na froncie hiszpańskim (na tym tle — generał Karol Świerczewski, którego młodzież poznała uprzednio na podstawie lektury w klasie VI) i wreszcie materiał mówiący o walce PPR (Front Narodowy czasów wojny), oddziałów bojowych AL i odrodzonego Wojska Polskiego z okupantem faszystowskim (tutaj między innymi w pełnym świetle ukazać postać Prezydenta Bieruta oraz podkreślić stosunek Stalina do sprawy polskiej)<sup>13</sup>.

Kolejnym sposobem przekonania uczniów o szczególnej wartości postawy patrioty ludowego i proletariackiego miało być wykorzystywanie przykładów bohaterów i życiorysów pisarzy:

Analiza wielu utworów z literatury pięknej i fragmentów publicystyki dostarczy uczniom takich przykładów bohaterstwa i patriotyzmu, jak życie Waryńskiego, Dzierżyńskiego, Hibnera, Buczka, Janka Krasickiego, Hanki Sawickiej, generała Świerczewskiego, marszałka Rokossowskiego, jak wreszcie Apryssa czy bohaterów „Czerwonej Trzebini”. [...] Nie tylko jednak o ukazanie przykładów będzie nam chodziło, o przyjęcie ich przez młodzież do wiadomości. Najcenniejszą zdobycz wychowawczą osiągniemy, jeśli młodzież wyrazi swój emocjonalny stosunek do tych bohaterów i otoczy ich czcią. [...] Strony wychowawcze biografii autora podkreślają silnie wartości ideowo-wychowawcze jego dzieł i zintensyfikują nasz proces nauczania i wychowania<sup>14</sup>.

Za ważny element kształtowania pożądanych wartości wychowawczych uznano także potrzebę budzenia u uczniów tzw. czujności partyjnej, rozumianej jako umiejętność rozpoznawania i właściwego reagowania na poczynania — jak to wówczas określano — wroga klasowego, przeciwnika politycznego zagrażającego pomyślnemu rozwojowi nowego ustroju. J. Kram nauczycielom języka polskiego w tej kwestii zalecał, aby uwagi młodzieży nie skupiali wyłącznie na tym, co nowe i dobre, ale także na tym, co złe i

<sup>13</sup> J. K r a m, *Wychowanie w patriotyzmie proletariackim przez nauczanie języka polskiego*, „Polonistyka” 1952, nr 5.

<sup>14</sup> *Tamże*, s. 35, 35.

stare, reakcyjne, bo wtedy dopiero wyjdziemy poza zdawkowe czy co najmniej uczuciowo obojętne relacjonowanie faktów i problemów, ukształtujemy emocjonalną postawę młodzieży wobec obrazu wstecznictwa, zaangażujemy ją silniej uczuciowo, dopomożemy jej odczytać klasowe treści utworu. Gdy idzie o konkretne przykłady, cytowany autor proponował, aby omawiając współczesne życie literackie w Polsce, ZSRR i krajach demokracji ludowej przeciwstawić mu odbywający się w specyficznych warunkach rozwój kultury w Stanach Zjednoczonych, wspomnieć o Komisji do Badania Działalności Antyamerykańskiej itd. Mecenatowi mas ludowych należało jak najsilniej przeciwstawić mecenat „królów” nafty, żelaza i ... gumy do żucia.

Internacjonalizm socjalistyczny — jako jeden z elementów ideału wychowawczego — w praktyce szkolnej miał się manifestować poprzez „budzenie uczuć solidarności z obozem socjalizmu, miłości i szacunku do ZSRR”. Materiał programowy podręczników zawierał utwory „przepojone uczuciem miłości do ZSRR” (np. *Wiersz o Stalinie*, *List do Stalina* Putramenta — w klasie VII), służące pomocą w tego rodzaju pracy nauczyciela.

#### PROBLEM AKTUALIZACJI TREŚCI NAUCZANIA

Mocno podkreślona w programie nauczania języka polskiego z 1949 r. hegemonia celów poznawczo-wychowawczych doprowadziła także do pojawienia się w teorii i praktyce dydaktycznej na nieznaną dotąd skalę zagadnienia aktualizacji. Jak ową aktualizację rozumiano? Otóż oznaczała ona konieczność ścisłego związania treści nauczania literatury z bieżącym życiem politycznym i gospodarczym, a celem, jaki jej przyświecał, było budzenie dumy z osiągnięć Polski Ludowej oraz — jak pisał S. Dobosiewicz — „aby poznawanie świata w szkole nie ograniczało się do jego objaśniania, lecz było przygotowaniem do czynnego udziału w jego przebudowie”<sup>15</sup>.

Konstrukcja programu dla całej jedenastoletniej szkoły zakładała stałe wiązanie przeszłości z terażniejszością i dzieliła tematykę lekcji języka polskiego na dwa cykle: współczesny, związany ze środowiskiem uczenia i jednocześnie wprowadzający w zagadnienia ogólne — społeczne i państwowe oraz drugi — retrospektywny, historyczno-kulturalny. Gdy idzie o postanowienia programu w kwestii aktualizacji, to można jeszcze dodać jedną uwagę

<sup>15</sup>S. Dobosiewicz, *Nowy etap pracy nad programami nauczania*, „Polonistyka” 1950, nr 3-4, s. 58.



S. Dobosiewicza, odnoszącą się do zasięgu tematycznego aktualizowanych zagadnień:

Wprowadziliśmy w szerszym zakresie nową problematykę polityczną, społeczną i gospodarczą Polski, zwłaszcza problematykę planu 6-letniego, rozbudowy przemysłu i rozbudowy naszej wsi. Bogaciej niż dotychczas uwzględnione są w programach zagadnienia wsi, życie spółdzielni produkcyjnych, PGR, stacji maszynowych<sup>16</sup>.

Przy omawianiu najrozmaitszych aspektów związanych z praktyką dydaktyczną zmierzającą do wiązania nauczania literatury z bieżącym życiem politycznym i gospodarczym, należy jeszcze wspomnieć o dwu wymiarach tego zjawiska. Aktualizacja oznaczała włączenie do codziennej pracy lekcyjnej zagadnień ideowo-społecznych, na których zakres zwrócił uwagę cytowany powyżej S. Dobosiewicz oraz domagała się patrzenia na dzieła literackie z przeszłości poprzez pryzmat dokonujących się współcześnie przemian.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, aktualizacja prowadzona na tak szeroką skalę nie znana była tradycyjnej, przedwojennej dydaktyce języka polskiego, toteż istniała pilna konieczność dostarczenia nauczycielom-polonistom podstawowych wskazówek na temat sposobu realizacji analizowanego postulatu programowego. W kwestii włączenia do codziennej praktyki lekcyjnej problematyki współczesnego życia kulturalnego, społeczno-gospodarczego i politycznego zabrał głos J. Kram, który poszukując odpowiedzi na pytanie o znaczenie dla praktyki polonistycznej określenia „budzenie dumy z osiągnięć Polski Ludowej”, doszedł do następujących konkluzji:

[...] po pierwsze, przez analizę tekstów literatury współczesnej oraz omawianie bieżącego życia literackiego (prasy społeczno-literackiej) dać młodzieży obraz wielkich zdobyczy społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturalnych polskich mas, polskiej klasy robotniczej, pracującego chłopstwa i twórczej ludowej inteligencji; po drugie, unaocznic młodzieży, dzięki jakim czynnikom te osiągnięcia mogły być zdobyte i mogą być bogaczone dalej; po trzecie, analizując współczesne teksty literackie ukazać twórczego człowieka, budowniczego socjalizmu, określić jego cechy, wskazać na źródła jego rewolucyjnego optymizmu i czynniki sprzyjające jego dalszemu dojrzewaniu [...]; po czwarte, ukazać rolę Partii jako awangardy polskich mas pracujących, wychowującej te masy; ukazać, jak Partia kieruje energią tych mas, ich zapał, entuzjazm patriotyczny w odpowiednie łożysko; po piąte, przy omawianiu odpowiednich utworów ukazać wspaniałą, bohaterską, stanowiącą wzór hartu i patriotyzmu postać wychowawcy polskich mas pracujących, Prezydenta Bolesława Bieruta; po szóste, włączyć do praktyki lekcyjnej i pozalekcyjnej problematykę Planu Sześcioletniego i Konstytucji nie tylko tam, gdzie tkwi ona bezpośrednio w przerabianym materiale programowym, ale także tam, gdzie ten materiał można i należy aktualizować; po siódme, rozwinięcie poczucia dumy narodowej z osiągnięć Polski Ludowej powinno w następstwie doprowadzić do rozbudzenia w młodzieży

<sup>16</sup> *Tamże*, s. 60.

gotowości do oddania wszystkich sił i uczuć dla umocnienia i pomnożenia zdobyczy naszego Państwa Ludowego<sup>17</sup>.

Bardziej skonkretyzowane zalecenia odnaleźć można w wystąpieniach innych metodyków literatury, koncentrujących swoją uwagę także na pewnych nieprawidłowościach rysujących się w procesie realizowania hasła aktualizacji na lekcjach języka polskiego. T. Polański np. proponował:

Na lekcjach poświęconych współczesnemu życiu literackiemu nauczyciel będzie omawiał z uczniami drukowane w „Nowej Kulturze”, „Twórczości” i innych czasopismach poezje (np. Broniewskiego, Kubiaka, Brzechwy, Woroszyńskiego i in.), fragmenty prozy i artykuły o Nowej Hucie, odbudowującej się Warszawie itp. Polonista kierując lekturą prywatną uczniów zainteresuje ich Biblioteką Przewodników Pracy, wzbudzi podziw, pełne zrozumienie i głęboki szacunek dla tych, którzy przez twórczy wkład w realizację Planu 6-letniego powiększają zastępy bohaterów pracy Polski Ludowej<sup>18</sup>.

Nadmiar jednakże tematyki aktualnej na lekcjach poświęconych literaturze zagrażał zatraceniem ich walorów polonistycznych. Na to istotne z punktu widzenia praktyki szkolnej zagadnienie zwrócił uwagę K. Lausz, podkreślając:

1 — na lekcjach języka polskiego niekoniecznie musi się omawiać wszystkie aktualne ideowo-społeczne zagadnienia, szczególnie, jeśli uczeń poznaje je w czasie nauki historii, konstytucji czy na innych przedmiotach,

2 — wydaje się słuszne, aby w programach była wydzielona pewna liczba godzin w każdej klasie na aktualne i nadzwyczajne wydarzenia, które powinny znaleźć swe odbicie na lekcjach języka polskiego. Na tych lekcjach należałoby posługiwać się aktualnym materiałem literackim zawartym w codziennej i periodycznej prasie oraz w radiu. W ten sposób poza świadomością problemu dałoby się uczniom praktyczne przygotowanie do polonistycznego wyzyskania aktualnego materiału nie tracąc jego wychowawczego oddziaływania<sup>19</sup>.

Wielu metodyków literatury za ważny wychowawczy element uznało wykorzystanie na lekcjach języka polskiego przykładów biografii postaci uważanych za wybitne, bohaterskie, godne naśladowania. W tym kontekście radzono ukazywać sylwetkę „chorążego pokoju” — Józefa Stalina, czy też „wychowawcy polskich mas pracujących” — Bolesława Bieruta:

<sup>17</sup>J. K r a m, *op. cit.*, s. 38.

<sup>18</sup>T. P o l a ń s k i, *Plan sześćoletni w procesie nauczania języka polskiego i literatury*, „Polonistyka” 1950, nr 5, s. 39.

<sup>19</sup>K. L a u s z, *W sprawie programu nauczania języka polskiego w klasach V–XI*, „Polonistyka” 1953, nr 3, s. 33, 34.

Omówienie fragmentu przemówienia Prezydenta Bieruta będzie jednym z najważniejszych akcentów w całokształcie poznania znakomitych ludzi Polski budującej socjalizm. Bieżącą lekcję języka polskiego poświęcimy dokładnemu omówieniu postaci pierwszego obywatela Polski Ludowej, kierownika narodu budującego swą własną przyszłość<sup>20</sup>.

Stwierdzenie, iż o kształcie teoretycznym i praktycznym metodyki języka polskiego realizowanej w latach 1949–1953 zdecydowały czynniki zewnętrzne, a więc głównie zmieniona sytuacja polityczna i społeczno-ekonomiczna naszego kraju. Pragniemy je przywołać ponownie, aby dokładniej wyjaśnić jedno jeszcze zjawisko łączące się ściśle z omawianym zagadnieniem aktualizacji treści nauczania. Zjawisko to dotyczy jednego chyba z najważniejszych składników powojennej rzeczywistości politycznej i gospodarczej, a mianowicie — Sześcioletniego Planu Rozwoju Gospodarczego i Budowy Podstaw Socjalizmu na lata 1950–1955, który zakładał uprzemysłowanie kraju i stworzenie bazy „socjalistycznej gospodarki”. Szkolnictwo — a więc także i nauczanie języka polskiego — nie mogło pozostać obojętne wobec przemian towarzyszących realizacji tego głównego planu. Nowy program języka polskiego, ustawiając (wyraźniej niż poprzednio) cele i tematykę nauczania tego przedmiotu, każąc (w uwagach metodycznych) wychować młodzież „na aktywnych obywateli, świadomych swoich obowiązków wobec ludowej ojczyzny, oddanych pracy nad jej umocnieniem i rozwojem, czujnych wobec wroga klasowego i gotowych do najwyższych ofiar w jej obronie, dumnych z jej osiągnięć w budowaniu podstaw socjalizmu — mocno domaga się włączenia problematyki Planu 6-letniego i pokojowego budownictwa socjalistycznego w proces nauczania<sup>21</sup>. Hasła, jakie niósł ze sobą Plan 6-letni, uznano za niezwykle cenne poznawczo, a przede wszystkim wychowawczo, toteż stał się on swoistą podstawą nauczania, co zdaje się potwierdzać opinia T. Polańskiego:

Plan 6-letni, jego bogatą i głęboko rewolucyjną treść uczynić musimy podstawą socjalistycznego wychowania młodzieży na ofiarnych budowniczych ustroju socjalistycznego. Z niego musimy czerpać materiały, które pozwolą unaocznic młodzieży jasne i wyraźne perspektywy rozwoju naszego kraju we wszystkich dziedzinach życia<sup>22</sup>.

Jeszcze głośniejsze i bardziej przekonujące do podjęcia tej tematyki na lekcjach języka polskiego nawoływano — wskazując jednocześnie środki i spo-

<sup>20</sup>P. B a g i ń s k i, *op. cit.*, s. 19.

<sup>21</sup>T. P o l a ń s k i, *op. cit.*, s. 38.

<sup>22</sup>*Tamże*, s. 38.

soby, jakie może wykorzystać nauczyciel w swej pracy — na łamach trzeciego numeru „Polonistyki” z roku 1950 w artykule redakcyjnym:

Tego entuzjazmu i optymizmu będziemy uczyć, jako nieodłącznych elementów realizacji Planu 6-letniego, na lekcjach polskiego. Zarówno wówczas, gdy omawiamy postępowe tradycje literatury narodowej i powszechnej, jak i wówczas, gdy analizujemy utwory literackie naszej współczesności, przynosząc w artystycznym kształcie świadectwo zdobyczy socjalizmu w Polsce, jak i wówczas, gdy sięgniemy do dzieł literatury radzieckiej, dzieł właśnie tak głęboko przenikniętych twórczym optymizmem proletariackim. [...] Częstka pracy, jaką ma wykonać nauczyciel języka ojczystego w dziele realizacji Planu, jest naprawdę poważna i twórcza<sup>23</sup>.

Aby zamknąć część rozważań, która dotyczy wprowadzania na lekcjach języka polskiego zagadnień związanych z bieżącym życiem społecznym i ekonomicznym, pragniemy jeszcze zwrócić uwagę na poważne uchybienia w sposobie traktowania tych spraw przez nauczycieli. Uchybienia te mają swe źródło w przeroście tematyki aktualnej, a — co z tym się bezpośrednio wiąże — w praktykowanej rezygnacji z pewnej liczby lekcji języka polskiego na rzecz lekcji nauki o Polsce. Świadomość tego stanu rzeczy miał K. Lausz, twierdził, że na skutek przeładowania programów tematyką historyczną i społeczno-polityczną, którą pod wpływem sugestii administracji szkolnej nauczyciele realizują przede wszystkim, lekcje języka polskiego zatracają swą specyfikę i przeradzają się w lekcje pomocnicze do nauki o Polsce współczesnej lub nauki i społeczeństwie:

Z roku na rok bogaci się tematyka historyczna i społeczne zagadnienia aktualne — należy to podkreślić — mają zdrową tendencję przenikania na lekcje języka polskiego. Ale jest jeszcze inna tendencja, mniej zdrowa: nieliczenia się z ich nadmiarem<sup>24</sup>.

Rozsądnym wyjściem w tej sytuacji byłoby zatem, jak sugerował J. Kram, zachowanie umiaru, przestrzeganie, by aktualizacja była logiczna i naturalna, ale przede wszystkim wprowadzenie do szczegółowych rozkładów materiału stosownej rubryki („Problematyka Frontu Narodowego, Planu 6-letniego i walki o pokój”), aby uniknąć powtarzania się i skorzystać z wszystkich naturalnych okazji do planowego wprowadzania zagadnień aktualnych<sup>25</sup>.

<sup>23</sup>[Redakcja], *I na lekcjach polskiego realizujemy Plan 6-letni*, „Polonistyka” 1950, nr 3, s. 4.

<sup>24</sup>K. L a u s z, *op. cit.*, s. 27.

<sup>25</sup>J. K r a m, *Jeszcze o zagadnieniach Planu 6-letniego na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1952, nr 1, s. 25.

Jak już wcześniej zaznaczyliśmy, wprowadzenie współczesnej tematyki społecznej na lekcjach języka polskiego nie stanowiło jedynego sposobu dokonywania zabiegu aktualizacji. Doskonałych okazji do tego dostarczyć mogła także literatura tworzona w bliższej lub dalszej przeszłości. Omawianie dzieł dawnych, jak pisał T. Polański, powinno być zatem prowadzone w łączności z życiem dzisiejszym. Gdy polonista przy omawianiu pieśni Kochanowskiego w klasie IX powie, że pierwszy ich nakład liczący pięćset egzemplarzy, rozszedł się szybko i zaszła konieczność drugiego wydania w liczbie 1500 egzemplarzy — co na owe czasy było bardzo wiele — nawiąże do polityki wydawniczej w Planie 6-letnim; podobnie uczyni w klasie X przy balladach Mickiewicza, czy też w klasie VI i IX przy omawianiu zasług drukarzy polskich XVI wieku w rozpowszechnianiu książki; „przy tym zagadnieniu można także nawiązać do rozwoju sieci czyteln, bibliotek, świetlic w Planie 6-letnim”<sup>26</sup>.

Inni metodycy literatury proponowali również nauczycielom bardzo konkretne sposoby zestawiania „szczęśliwej współczesności” ze smutnym najczęściej obrazem życia w minionych epokach, zawartym w poszczególnych utworach literackich. Zalecano na przykład, by przy omawianiu *Pana Tadeusza* podkreślić, iż w Polsce Ludowej mógł on „trafić pod strzechy”; przy analizie wiersza *Do przyjaciół Moskali* należało nawiązać do stosunków polsko-radzieckich opartych na wzajemnej przyjaźni i pomocy, a przy czytaniu *Janka Muzykanta* „przeciwstawić losom skatowanego dziecka dzisiejsze losy zdolnego dziecka chłopskiego, które otoczone jest jak najdalej idącą opieką rządu Polski Ludowej”<sup>27</sup>.

Bardzo szeroko propagowane było w latach 1949–1953 hasło politechnizacji i kształcenia praktycznego. Czym zatem owa politechnizacja być miała? Realizować zadanie kształcenia politechnicznego w praktyce lekcyjnej i poza lekcyjnej, to znaczy — jak pisze J. Kram — wyposażyć uczniów w niezbędny zasób wiadomości, kształtować odpowiednio umiejętności i nawyki w zakresie operowania prostymi narzędziami pracy. Jak wynika z powyższych określeń, kształcenie politechniczne wiąże się wyłącznie ze zjawiskami produkcyjnymi<sup>28</sup>. Takie sformułowanie zagadnienia kształcenia politechnicznego mogło wśród polonistów budzić zdumienie, gdyż dosyć trudno wyobrazić sobie jakkolwiek związek między analizą utworów literackich, a przygotowaniem młodzieży do praktycznej działalności produkcyjnej. Zdaniem J. Krama jednak ów związek jest możliwy, wręcz oczywisty i stosun-

<sup>26</sup>T. P o l a ń s k i, *op. cit.*, s. 39, 40.

<sup>27</sup>P. B a g i ń s k i, *op. cit.*, s. 21.

<sup>28</sup>J. K r a m, *O politechnizacji i kształceniu praktycznym na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1952, nr 4, s. 26.

kowo łatwy do uzasadnienia. Obecność problematyki politechnicznej na lekcjach języka polskiego uznano tym bardziej za właściwą, iż rzekomo umożliwiała ona łączenie wszystkich celów nauczania, a więc poznawczych, wychowawczych i kształcących. Jak w praktyce owa politechnizacja miała wyglądać? Odwołajmy się do wskazań wspomnianego autora:

Jest rzeczą jasną, że w formie bezpośredniej i naturalnej występują elementy kształcenia politechnicznego na tych lekcjach, na których nauczyciel zdążając do celów polonistycznych, posłuży się jako materiałem tekstem czytanek czy utworów literackich o tematyce produkcyjnej. Oczywiście, że np. na lekcji poświęconej analizie *Węgla* Ścibora-Rylskiego będzie chodziło o ukazanie i rozwinięcie zagadnienia — powiedzmy — dojrzewania kadr. Ponieważ jednak autor ukazuje dojrzewanie tych kadr w procesie produkcji, automatycznie pojawiają się problemy takie, jak planowanie i organizacja pracy, jak racjonalizatorstwo i współzawodnictwo w produkcji, A przecież są to właśnie postawy organizacyjne nowoczesnego procesu produkcji<sup>29</sup>.

Literatura zatem i jej walory poznawcze w sposób chyba najbardziej oczywisty służyć miały propagowaniu treści politechnicznych. Także emocjonalne i wychowawcze wartości dzieł literackich dawały możliwość — zdaniem zwolenników analizowanej koncepcji nauczania — kształtowania „twórczego człowieka, produkującego i rewolucjonizującego produkcję”. Młodzież znajdując w utworze (czytance) podane w formie artystyczno-obrazowej przykłady „budownictwa socjalistycznego”, powinna była przy pomocy nauczyciela ujrzeć tę „ogromną różnicę, jaka istnieje między techniką kapitalistyczną, a techniką socjalistyczną”. Zadaniem polonistów miało być kształtowanie uczuciowego stosunku dzieci i młodzieży do tych zagadnień. Zadanie propagowania na lekcjach języka polskiego idei politechnizacji miało być realizowane również poprzez wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy z książką, poprzez doskonalenie techniki pracy umysłowej, zachęcanie ich do samokształcenia ogólnego i zawodowego także po opuszczeniu szkoły.

#### PRZEWARTOŚCIOWANIE OCEN POSZCZEGÓLNYCH EPOK I TWÓRCÓW

Według założeń socjologicznej koncepcji nauczania języka polskiego należało dokonać istotnych przewartościowań. Przewartościowania te dotyczyły oceny dorobku poszczególnych epok historycznoliterackich, poszczególnych twórców oraz dzieł literackich i ich bohaterów. Potrzeba dokonania tych

<sup>29</sup> *Tamże*, s. 27.

zmian w hierarchii wartości literackich łączyła się z nowym spojrzeniem na całokształt problematyki związanej ze społecznym, ekonomicznym i politycznym tłem działalności pisarskiej oraz potrzebę odnalezienia „właściwej” tradycji kulturalnej. Marksizm w sferze badań literackich domagał się nowej periodyzacji literatury oraz przyjęcia nowych kryteriów w ocenie utworów literackich. Znalazło to odbicie w ówczesnym programie nauczania. Program nie tylko przeprowadzał zmiany w periodyzacji naszej literatury, jak mówił J. Z. Jakubowski, lecz także upominał się o „zmianę hierarchii wartości literackich, zniekształconych przez tradycjonalistycznych badaczy”:

Program nie pomija zjawisk literackich wstecznych, uczy ujmować każdą epokę dialektycznie, stwierdza w każdej kulturze dwa nurty klasowe, dostrzega walkę tendencji antagonistycznych. Ale uczy szanować i kochać to, co w przeszłości literackiej było czynnikiem postępu, stąd wyrobienie pozytywnego stosunku do epok, które w nowych dziejach kultury europejskiej utrwały tradycje postępowe<sup>30</sup>.

Zgodnie z zasadami „marksistowskiej teorii literatury” nowy program zalecał także unikanie wprowadzania umownych („a w gruncie rzeczy fikcyjnych”) dat granicznych między okresami literackimi, ukazywanie natomiast „narastających sprzeczności w warunkach gospodarczo-społecznych i równoległego z tym narastania i zamierania prądów i kierunków w literaturze”<sup>31</sup>.

Jedną z głównych przyczyn, dla których zmianę w stosowaniu kryteriów oceny twórczości literackiej uznano za celową i pożądaną, była możliwość skutecznieszego realizowania na lekcjach języka polskiego założonych celów wychowawczych. Ten aspekt przewartościowania mocno akcentował J. Z. Jakubowski:

Program dokonał przewartościowania ocen epok i twórców w oparciu o marksistowskie pojęcia postępu i wsteczności. [...] W praktyce program dokonał świadomego wyboru tradycji kulturalnych. Oto niektóre przykłady. Podkreślenie pozytywnych cech Odrodzenia — krytycyzm, optymizm poznawczy, laicyzacja kultury, walka z autorytetami. Podkreślenie wartości epoki Oświecenia, stwierdzenie pozytywnej roli tradycji Oświecenia w kulturze polskiej. Rewizjonistyczny stosunek do epoki imperializmu, krytyczna ocena antyrealistycznej i formalistycznej tendencji mieszczańskiej tego okresu. Przewartościowanie ocen dokonane w programie pogłębiło społeczną funkcję nauczania literatury w szkole, uczyniło z nauczania języka polskiego skuteczne narzędzie w walce o przyspieszenie rewolucji kulturalnej w Polsce<sup>32</sup>.

<sup>30</sup>J. Z. Jakubowski, *op. cit.*, s. 12, 13.

<sup>31</sup>E. Saurymowicz, *op. cit.*, s. 26.

<sup>32</sup>J. Z. Jakubowski, *Naukowe podstawy programu historii literatury na stopniu licealnym*, „Polonistyka” 1950, nr 3-4, s. 72.

W cytowanej wypowiedzi, obok wskazania walorów wychowawczych nowego spojrzenia na problem wartości literatury tworzonej w poszczególnych epokach historycznych, znalazły się także przykłady pozytywnych oraz negatywnych — z punktu widzenia propagowanego ideału wychowawczego — zjawisk w epokach tych mających miejsce. Bardziej szczegółowo omawianym zagadnieniem zajął się W. Danek<sup>33</sup>. W odniesieniu do średniowiecza zalecał, by efektem światopoglądowym zapoznania się z zabytkami tego okresu było przeświadczenie, że ich słabość i nikłość, niski poziom artystyczny dochowanych przejawów piśmiennictwa wywołane zostały przez ideologiczną supremację klasy panującej i jej reprezentanta, Kościół, głosiciela nienaukowego, idealistycznego światopoglądu. Przy omawianiu renesansu należało mocno podkreślić, iż dzieje literatury tego okresu są klasycznym przykładem utrwalenia naukowej pewności tezy o nierozzerwalnym związku wysokich osiągnięć artystycznych z postępową, rewolucyjną myślą ludzką, z odwagą racjonalistycznej i humanistycznej myśli badawczej, obalającej autorytety fideistycznych koncepcji światopoglądowych. Wszystkie wartości i zdobycze oświecenia — zdaniem W. Danek — są bezpośrednio związane ze zwycięską walką nowych idei postępu burżuazyjnego z zaciekłymi obrońcami feudalno-pańszczyźnianego porządku. Najwięcej jednak kontrowersji budzić może ocena modernizmu, jako epoki, która w postaci trwałych wartości pozostawiła tylko to, co w ten czy inny sposób wiązało się z życiem narodu, z walką klasy robotniczej i chłopów. Zatem za godne włączenia do kanonu lektur, do tradycji kulturalnej uznano niektóre utwory Wyspiańskiego, Reymonta, Żeromskiego i Orkana. Jeszcze bardziej radykalne propozycje zgłosił w tej kwestii S. Dobosiewicz:

W programie historii literatury polskiej poddamy rewizji oceny pisarzy staropolskich, dorobku pozytywizmu, naturalizmu, Młodej Polski i okresu międzywojennego. Redukujemy przydział czasu na fałszywe wielkości naszej literatury — Kasprowicza, Wyspiańskiego, Reymonta, Struga. Wprowadzamy nową tematykę — publicystykę Proletariatu, publicystykę 1905 roku, literaturę radziecką poświęconą budownictwu socjalizmu<sup>34</sup>.

W przytoczonych opiniach pojawiły się sugestie (aczkolwiek rozbieżne) dotyczące oceny twórczości ważnych dla literatury polskiej pisarzy. Rodzi się zatem pytanie, czy np. Wyspiańskiego uznać za „fałszywą wielkość”, czy też wysoko ocenić jego dorobek. Pomocne przy rozstrzygnięciu podobnych kwestii miały być zasady „marksistowskiego literaturoznawstwa”, które starał

<sup>33</sup>W. D a n e k, *Kształcenie naukowego poglądu na świat w procesie nauczania historii literatury polskiej*, „Polonistyka” 1954, nr 1, s. 26.

<sup>34</sup>S. D o b o s i e w i c z, *op. cit.*, s. 59, 60.



się przybliżyć nauczycielom E. Sawrymowicz. Rozpatrując poglądy autora wyrażone w tym czy innym dziele, należało przeprowadzić, jak zalecał Sawrymowicz, dokładną i umotywowaną ich ocenę, biorąc pod uwagę ich rolę w warunkach przebiegu procesów społecznych w okresie, w którym dzieło powstało, a także wartość tych poglądów dla czytelnika dzisiejszego:

Takie podejście do utworu czy pisarza pozwoli młodzieży na wyrobienie właściwego stosunku do problematyki literackiej, ustawi ją krytycznie w stosunku do pewnych pisarzy i pewnych postaci literackich reprezentujących tendencje wsteczne lub błędne i jednocześnie ukaże to młodzieży w sposób przystępny istnienie dialektycznych sprzeczności w procesie rozwoju kultury oraz związku, jaki zachodzi między zjawiskami literackimi a podłożem gospodarczo-społecznym epoki<sup>35</sup>.

Podobnie jak w przypadku wartościowania poszczególnych epok historycznoliterackich, przy ocenie dorobku poszczególnych pisarzy nauczyciel winien wykorzystywać marksistowskie pojęcie postępu i wstecznictwa. Problem rodzi się jednak wówczas, gdy spojrzenia kierowane na danego autora z perspektywy współczesności oraz przeszłości, którą on reprezentuje, różnią się krańcowo. W takiej sytuacji radzono, że jeśli dla czytelników swojej epoki autor był pisarzem postępowym, to jest to w pełni wystarczającym argumentem za ukazaniem tego pisarza za godnego wysokiego szacunku, choćby dziś jego idee były już niemożliwe do przyjęcia. Cenić go musimy za to, że głosił myśli w swoim okresie postępowe, że twórczością swoją wiązał się z „przodującymi siłami ówczesnego społeczeństwa”<sup>36</sup>.

Raz jeszcze także zyskała potwierdzenie wyrażona już wcześniej przez nas teza, że źródłem i jednocześnie celem tak daleko idących przemian w hierarchii preferowanych wartości, zarówno w odniesieniu do epok historycznoliterackich, jak i poszczególnych twórców, była troska o zwiększenie skuteczności wychowawczego oddziaływania na uczniów w procesie nauczania języka polskiego. Możliwość taką w jeszcze większym zakresie dawało ukazywanie w „odpowiednim świetle” bohaterów literackich uznawanych dotąd za postaci wybitne, wielkie i wartościowe:

Nowa rzeczywistość wymaga daleko idącego przewartościowania w dziedzinie wszelkiego rodzaju wielkości. Nie będzie więc już dla naszej młodzieży wielkością bezkrytycznie wielbioną ani stojący poza nawiasem życia społecznego Hamlet, ani niezdolny do życia w świecie realnym Kordian, ani przez cierpiętniczą ofiarę pragnący rozwiązywać konflikty klasowe Judym, ani ... przykładów można by podać bardzo dużo<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> E. S a w r y m o w i c z, *op. cit.*, s. 22.

<sup>36</sup> *Tamże*, s. 25.

<sup>37</sup> *Tamże*, s. 21, 22.

Naczelna zasada, jaką winien był się kierować nauczyciel przy dokonywaniu ocen poszczególnych postaci literackich, głosiła zatem, że na bohaterów tych należy patrzeć przez pryzmat zadań stojących przed wychowaniem socjalistycznym. W myśl tej zasady należało nawiązywać do postaw „postępowych”, bliskich nowym czasom, a przeciwstawić się tym wszystkim momentom, które nie zawierały cech kształtujących człowieka epoki socjalizmu. Zadanie polonisty polegało na przekonaniu uczniów o słuszności takiej, a nie innej oceny poszczególnych twórców, ich dzieł i bohaterów, zadaniem zaś uczniów było uznanie tej oceny za jedynie słuszną i usytuowanie jej we własnej hierarchii wartości. Na wszelkiego rodzaju wątpliwości nie mogło być miejsca.

#### ROLA WARTOŚCI ESTETYCZNYCH

Choć koncepcja socjologiczna w dydaktyce języka polskiego mocno akcentowała przede wszystkim poznawcze i wychowawcze aspekty literatury, nie odmawiała jednak literaturze wartości estetycznych, wywołujących u czytelnika rozmaite emocje i uczucia. Jak rozumieli marksiści pojęcie wartości estetycznych i wiążący się z nimi problem przeżycia estetycznego dzieła sztuki? O odpowiedź na to pytanie pokusił się Z. Libera, który wyjaśnił zarazem podstawową różnicę w pojmowaniu istoty owego przeżycia estetycznego przez „tradycyjne” i marksistowskie literaturoznawstwo:

Przeżycie estetyczne w tradycyjnej psychologii od czasów Kanta pojmowane jest jako bezinteresowna kontemplacja. Charakteryzując postawę estetyczną podkreślano jej odmienną w stosunku do postawy praktycznej i intelektualno-poznawczej. Jej swoistość polegać miała bądź na instynktownym czy intuicyjnym ujęciu dzieła sztuki, bądź też na pojmowaniu logicznym. W tradycyjnych teoriach estetycznych mówiło się o tym, że w przeżyciu estetycznym przestajemy na chwilę istnieć, że izolujemy się od rzeczywistości społecznej, że stwarzamy sobie inny świat, gdzie dobro i zło, prawda i fałsz mają inną wymowę niż w życiu społecznym. Estetyka socjalistyczna przeciwstawia się tak pojętej teorii przeżycia estetycznego stwierdzając, że ma ona charakter spekulatywny, oderwany od konkretnych procesów łączących odbiorcę z dziełem sztuki<sup>38</sup>.

<sup>38</sup>Z. Libera, *Problemy realizmu socjalistycznego i jego odbicie w polskiej literaturze współczesnej*, „Polonistyka” 1950, nr 5.

Nowa rzeczywistość społeczno-polityczna domagała się od czytelników literatury przede wszystkim przyjęcia postawy czynnej, aktywnej wobec propagowanych w danym dziele idei, toteż w procesie jego poznawania i przeżywania nie mogło być miejsca na uczuciową izolację. Potwierdzenie i wyjaśnienie tej tezy znaleźć można w rozważaniach Z. Mitosek:

Lekturze estetycznej marksści przeciwstawiają lekturę rewolucyjną. O ile pierwsza opiera się na mechanizmie identyfikacji, druga polegałaby na przekroczeniu literackiego pozoru, na zdystansowaniu się wobec propagowanych treści i odkryciu ich ideologicznych korzeni. W czasach ostrych sprzeczności społecznych, w dobie eksploatacji, której ulega zarówno proletariusz, jak i pisarz, przysparzający swoją pracą dochodów wydawcy, w epoce alienacji sztuki stymulowanej przez aparaty polityczne, nie ma miejsca na spokojną kontemplację piękna<sup>39</sup>.

Literatura w tym ujęciu, stanowiąc jedną z dziedzin sztuki, łączy walory poznawcze i emocjonalne i dzięki temu staje się czynnikiem pobudzającym do praktycznego działania, skłaniającym do przyjęcia postawy moralnej, do zbudowania własnego systemu wartości. W „estetyce marksistowskiej” sztuka nie jest tylko źródłem rozkoszy estetycznej, ale i potężnym narzędziem walki ideologicznej. Przeżycie estetyczne nie jest tu przyjemnością oglądania, słuchania dzieła sztuki o jakimś układzie ponadhistorycznym i pozaspołecznym, ale oglądaniem i słuchaniem jakiejś określonej treści, która wyzwala twórczą myśl i wolę działania. Dla „estetyki socjalistycznej” ważny jest społeczny nakaz wychowania mas, podnoszenia ich kultury<sup>40</sup>. Dość jednostronnemu ujmowaniu procesu doznania estetycznego, doszukującemu się w nim prawie wyłącznie elementów emocjonalnych, jakie proponowały tradycyjne teorie estetyczne, estetyka marksistowska przeciwstawiła — niewiele chyba bardziej wielostronne — ujęcie kładące duży nacisk na składniki intelektualne.

Jakie konsekwencje dla polonistycznej praktyki dydaktycznej miały te teoretyczne ustalenia nowego literaturoznawstwa? Wychowanie estetyczne przez nauczanie języka polskiego ma polegać na wyrobieniu wrażliwości estetycznej i kultury artystycznej. Postawa ta wymaga ujmowania dzieła literackiego w jego wartości poznawczej — jako obrazu pewnej rzeczywistości, jak również przeżycia jego walorów estetycznych i emocjonalnych, przy czym nie należy odrywać treści utworu od jego formy. Tego rodzaju ujmowanie dzieł literackich usuwa z jednej strony niebezpieczeństwo formalizmu i estetyzmu, tj. rozpatrywania utworów wyłącznie od strony ich wartości formalnych i artystycznych, z drugiej — niebezpieczeństwo rozpatrywania treści ideowej

<sup>39</sup>Z. M i t o s e k, *Teoria badań literackich*, Warszawa 1983, s. 321.

<sup>40</sup>Z. L i b e r a, *op. cit.*, s. 15.

utworów w oderwaniu od ich kształtu artystycznego<sup>41</sup>. Mimo dość mocno zarysowanego w programie liberalizmu, gdy idzie o łączenie poznawczych, wychowawczych i estetycznych walorów literatury w procesie nauczania języka polskiego, w praktyce dochodziło do swego rodzaju skrajności w traktowaniu tych zagadnień. Dawali temu wyraz metodycy zabierający głos na łamach pism polonistycznych. W redakcyjnym artykule zamieszczonym w czwartym numerze „Polonistyki” z roku 1953 czytamy między innymi o potrzebie przewyciężenia dwu niebezpieczeństw czyhających na nauczyciela nie dość dokładnie rozumiejącego istotę i miejsce emocjonalnych walorów literatury na lekcjach języka polskiego:

Jedno — to pozostałości schyłkowych tendencji burżuazyjnego literaturoznawstwa i burżuazyjnej dydaktyki sprowadzające się do tezy, że utwór literacki należy jedynie przeżywać, a nie poznawać. Drugie — to wulgarny socjalizm, traktującym utwór literacki jedynie jako dokument historyczno-socjologiczny, bez uwzględnienia artystycznej i emocjonalnej specyfiki literatury<sup>42</sup>.

Wedle zasad marksistowskiej teorii literatury, a także w myśl założeń programowych nowej dydaktyki, reakcja przeciw wyłącznie uczuciowemu traktowaniu przedmiotu nauczania, przeciw „pustemu estetyzowaniu” odrywającemu dzieło sztuki od konkretnej rzeczywistości społecznej, nie oznaczała całkowitego pominięcia jego specyfiki artystycznej oraz wyeliminowania elementów emocjonalnych. Zwracał na to uwagę E. Sawrymowicz. Twierdził, że są dwa rodzaje odbioru dzieła sztuki: albo głębokie przejęcie się jego wymową ideologiczną i estetyczną, albo kontemplacyjne uleganie jego wartości estetycznej i nastrojowej:

Z przeżyć pierwszego rodzaju nie rezygnujemy, traktujemy je tylko głębiej niż w szkole tradycyjnej. Przeżycia drugiego rodzaju usuwamy natomiast całkowicie, gdyż chcemy zwalczać i bezprzedmiotowe wzruszenia, wszelką afektację, sentymentalizm i pięknoduchowstwo. Dopiero zrozumienie wymowy ideologicznej utworu na tle określonych stosunków społecznych może i powinno stać się podstawą do wytworzenia stosunku emocjonalnego<sup>43</sup>.

Przegląd problematyki związanej z miejscem i rolą wartości i przeżyć estetycznych w procesie poznawania dzieł literackich rozpatrywanej w kontekście teoretycznych założeń socjologicznej koncepcji nauczania języka polskiego pragniemy zamknąć stwierdzeniem, iż w myśl tej koncepcji literatura może być skutecznym narzędziem poznawania rzeczywistości i przekształcania jej poprzez przeobrażenie świadomości ludzkiej, pod warunkiem, że

<sup>41</sup> J. Z. Jakubowski, *Nowy program...*, s. 9.

<sup>42</sup> [Redakcja], *O kształtowaniu...*, s. 5.

<sup>43</sup> E. Sawrymowicz, *op. cit.*, s. 21.

obcowaniu z nią będą towarzyszyć przeżycia estetyczne, że zetknięcie się z dziełem literackim nie ograniczy się jedynie do wydobywania wartości poznawczych i ideowych, lecz będzie zmierzało również do wywołania wzruszeń estetycznych.

## METODY NAUCZANIA LITERATURY

Problem doboru odpowiednich metod w procesie nauczania literatury stanowił jeden z głównych punktów wszystkich dotąd znanych systemów dydaktycznych. Co na temat metody nauczania literatury mówi w roku 1950 *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*<sup>44</sup>? Pozostawia on nauczycielowi znaczną swobodę pod tym względem. Metodę nauczania wybiera się zależnie od celów dydaktycznych; treść tematu wyznacza metodę. Dozwolona jest każda metoda, która prowadzi najpewniejszą i najprostszą w danych warunkach drogą do osiągnięcia przewidywanych programem wyników nauczania, to jest daje systematyczną wiedzę, konkretne wiadomości, umiejętności i nawyki, rozwija zdolności umysłowe, kształtuje „naukowy pogląd na świat” i zasady „moralności socjalistycznej” (patriotyzm, internacjonalizm, humanizm socjalistyczny, kolektywizm, umiłowanie pracy i świadomą dyscyplinę).

Ponownie zyskała potwierdzenie teza o primacie celów poznawczo-wychowawczych w lansowanej na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych koncepcji dydaktycznej. Realizacji tych celów podporządkowany był dobór odpowiednich metod nauczania, a o doborze tym decydować miał nie skrzepowany żadnymi ograniczeniami, samodzielny nauczyciel.

W wypowiedziach wielu metodyków komentujących ustalenia programowe znalazły się jednakże pewne szczegółowe wskazówki, ułatwiające polonistom dobrą orientację wśród metod najbardziej pożądanых. Z punktu widzenia realizacji określonych treści tematycznych E. Sawrymowicz wystąpił z twierdzeniem o ważnej roli mało przedtem cenionej metody wykładu w pracy lekcyjnej, sytuując ją jednocześnie w opozycji do propagowanej w latach międzywojennych, rzekomo grożącej przerostem werbalizmu i pustą frazeologią metody dyskusyjnej:

<sup>44</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski, Warszawa 1950, s. 116, 117.*

[...] żywe słowo nauczyciela jest czynnikiem bardzo silnie działającym na młodzież. Nie należy więc wyrzekać się tego oddziaływania i stosować metodę wykładu — byle bez przesady — i w tych wypadkach, gdy pozwoli to na osiągnięcie lepszych wyników, a więc np. przy rozstrzyganiu trudniejszych zagadnień, przy rozwijaniu ważniejszych problemów, nawet niekiedy przy interpretowaniu jakiegoś utworu, gdy metoda dyskusyjna lub tzw. odpytywanie nie daje pożądaných rezultatów<sup>45</sup>.

Również elementy informacyjne zawarte w programie (np. tła epok, wiadomości o pisarzach nie umieszczonych na liście lektury) dawały możliwość wykorzystania metody wykładu. Mimo zagrożeń, jakie niesie ze sobą szerokie stosowanie dyskusji na lekcjach języka polskiego, cytowany autor uznaje tę właśnie metodę za najbardziej pożądaną, gdyż „przy niej rola kierownika nauczyciela oraz samodzielność pracy młodzieży występuje najsilniej”. W tym sporze o metodę najlepszą jako argument za wyższością dyskusji podawano możliwość dużej samodzielności pracy uczniów, za wyższością wykładów przemawiały natomiast czynniki natury emocjonalnej, sprzyjające zwiększeniu skuteczności wychowawczego oddziaływania na młodzież. Za przyznaniem dużego znaczenia metodzie wykładu przemawiały inne jeszcze względy, a mianowicie to, że zasada aktywności uczniów nie jest bynajmniej sprzeczna z zasadą stosowaną przez nauczyciela — szczególnie w klasach licealnych — wykładu, do czego program przywiązuje wielką wagę.

Są wiadomości, które trzeba uczniowi podać, w inny sposób ich nie zdobędzie, chyba dzięki wysiłkowi nieproporcjonalnemu w stosunku do osiągniętych wyników. Stosowanie wykładów przygotowuje uczniów do słuchania wykładów na wyższych uczelniach<sup>46</sup>.

## ROLA I ZADANIA NAUCZYCIELA-POLONISTY

Budowanie nowego ustroju polityczno-społecznego w Polsce Ludowej łączyło się — jak już wcześniej podkreślaliśmy — z wyznaczeniem nauczania języka polskiego ważnej roli w przeobrażaniu świadomości społecznej i realizacji określonych ideałów wychowawczych. Odpowiedzialność za właściwe wypełnienie tej szczególnej misji spadła przede wszystkim na nauczycieli-polonistów, którzy — w sytuacji braku wielu odpowiednich podręczników — stanowić musieli często jedyne źródło wiadomości oraz wzór

<sup>45</sup>E. S a w r y m o w i c z, *op. cit.*, s. 20.

<sup>46</sup>*Program nauki...*, s. 118.

cnót obywatelskich. Od postawy owych nauczycieli wobec dokonujących się przemian zależała skuteczność ich pracy wychowawczej. Nie dziwi fakt, iż właśnie analizie tej postawy oraz konkretnym wskazaniom adresowanym do nauczycieli metodycy literatury poświęcali wiele miejsca w pismach polonistycznych.

Za pierwszą powinność idealnego nauczyciela uznano uświadomienie sobie wyjątkowej roli, jaką musi odegrać on w nowej rzeczywistości. Stwierdzenia tej treści znaleźć można w bardzo wielu wypowiedziach badaczy lansujących socjologiczną koncepcję nauczania i udzielających polonistom stosownych rad. W. Czerniawski apelował, by każdy nauczyciel-polonista zdawał sobie sprawę z wielkiej roli wychowawczej, jaką mu powierzono:

[...] ma kształtować świadomość młodego pokolenia, a zarazem musi pamiętać o tym, że w epoce przemian rewolucyjnych w życiu narodu, w epoce gruntownych przeobrażeń społecznych i ideologicznych program wyprzedza często nasze naukowe badania polonistyczne. I dlatego chwila obecna wymaga wielkiej aktywności od każdego praktyka polonisty<sup>47</sup>.

Warunkiem *sine qua non*, zapewniającym skuteczność wychowawczych poczynań nauczycieli w dziele kształtowania świadomości uczniów, było zlikwidowanie różnic światopoglądowych w gronie samych polonistów, przewyciężenie pozostałości „idealistycznego poglądu na świat”, pozostającego w sprzeczności z proponowanym przez marksizm „historycznym” i „dialektycznym” pojmowaniem człowieka i świata. Skoro jednym z naczelných celów wychowawczych realizowanych na lekcjach języka polskiego miało być kształtowanie „naukowego” poglądu na świat, a wręcz — „walka o naukowy światopogląd młodzieży” (jak głosiły hasła programowe), to nie należy się dziwić, że od nauczycieli walkę tę podejmujących żądano wyznawania również odpowiednich zasad światopoglądowych. Właściwemu formowaniu świadomości własnej oraz świadomości uczniów winno być towarzyszyć przyjęcie przez nauczyciela upartyjnionej postawy.

Co w praktyce lekcyjnej oznaczać miała partyjna postawa polonisty? Oznaczała ona przede wszystkim konieczność zmanifestowania własnego stosunku do omawianych zagadnień. Nauczyciel nie mógł ograniczyć się do przedstawienia uczniom, jak przebiega w danym czasie historycznym walka klasowa, ograniczyć się tylko do relacjonowania, ale powinien był jednoznacznie określić własną postawę, wyraźnie się zadeklarować. Zakładano, że jeżeli taki nauczyciel cieszy się wśród młodzieży autorytetem, to można żywić przekonanie, że jego poglądy w danej kwestii staną się również po-

<sup>47</sup>W. Czerniewski, *Wypracowanie z zakresu historii literatury polskiej w klasie X*, „Polonistyka” 1952, nr 3.

glądami uczniów. Dochodzimy w ten sposób również do kolejnego elementu składającego się na wizerunek idealnego nauczyciela. Elementem tym stał się autorytet połączony z zaangażowaniem i pasją w codziennej pracy nad kształtowaniem świadomości młodzieży oraz rozwiewaniem najrozmaitszych wątpliwości światopoglądowych.

Dyskusje światopoglądowe — jak czytamy w „Polonistyce” — są z natury rzeczy nieodłącznym elementem lekcji języka polskiego.

W związku z tym bardzo istotną rzeczą jest postawa nauczyciela, który powinien świadomie i zdecydowanie wkraczać swoim autorytetem ideowo-naukowym w światopoglądowe dyskusje młodzieży. Osobista pasja intelektualna polonisty, jego żarliwość ideowa — to decydujące momenty przy kształtowaniu w umysłowości uczniów naukowego poglądu na świat w oparciu o założenia marksizmu-leninizmu<sup>48</sup>.

O tym, jak ważny jest autorytet nauczyciela, jego pasja i aktywność ideowa, przekonywał również P. Bagiński:

Nauczyciel sam przeniknięty miłością do ludowej Ojczyzny, pełen zapału uczestnik w budowie socjalizmu, świadom swoich szczytnych zadań w wychowaniu człowieka, powinien przepoić swoim zapałem młodzież, przekonać uczniów o prawdzie swoich słów, o wielkości czekających ich zadań, o ważnej roli historycznej narodu polskiego w budownictwie nowego życia<sup>49</sup>.

Znakomite dopełnienie wizerunku doskonałego nauczyciela-polonisty wykreowanego przez teoretyków socjologicznej koncepcji dydaktycznej stanowić mogą eksponujące jedną jeszcze istotną cechę owego nauczyciela postulaty sformułowane przez E. Sawrymowicza. Postuluje on „zdecydowanie aktywną postawę nauczyciela w klasie, postawę kierownika i organizatora procesu nauczania, którego źródłem i celem jest materialistyczny pogląd na świat. Nauczyciel musi — mówi dalej wspomniany autor — tak zorganizować pracę samodzielną uczniów i tak nią pokierować, by sami oni doszli — poprawnie myśląc i dyskutując — do wniosków, uzasadnionych naukowo i przez to mających określony sens ideologiczno-wychowawczy. Aktywny nauczyciel — to nauczyciel-wychowawca, a więc nauczyciel mający właściwe przygotowanie naukowe i pełną świadomość polityczną. Mając te dwa atuty w ręku nie narazi się na zarzut narzucania czegoś młodzieży wbrew jej woli, nawet wtedy, gdy w procesie kierowania pracą uczniów przyjdzie mu autorytatywnie rozstrzygnąć jakąś wątpliwość czy niejasność.

<sup>48</sup>[Redakcja], *O kształtowanie naukowego poglądu...*

<sup>49</sup>P. B a g i ń s k i, *Op. cit.*, s. 6.



## BŁĘDY I BRAKI SOCJOLOGICZNEJ KONCEPCJI NAUCZANIA LITERATURY

Koncepcja socjologiczna w dydaktyce literatury obowiązywała zaledwie pięć lat, a jej tak krótkie funkcjonowanie spowodowane było faktem, iż zarówno w swych teoretycznych założeniach, jak i w praktycznej realizacji zawierała rozliczne błędy, braki i uchybienia. Nie dość precyzyjnie sformułowane programy, źle opracowane podręczniki oraz nauczyciele nie przygotowani właściwie od strony merytorycznej i metodycznej — to czynniki, które sprawiły, iż początki powojennego szkolnictwa polonistycznego spotkały się z bardzo krytyczną oceną. Do najpoważniejszych zarzutów stawianych analizowanej koncepcji nauczania należy zaliczyć: werbalizm, schematyzm oraz tzw. wulgarny socjologizm w sposobie traktowania zagadnień literackich. Zjawiska te budziły zaniepokojenie wśród nauczycieli, a także wśród metodyków literatury, którzy wyrażali swe obawy oraz formułowali na łamach pism pedagogicznych pewne propozycje pozytywnych rozwiązań.

Z ostrym sprzeciwem spotkało się przede wszystkim nadużywanie werbalistycznego podejścia do literatury, którego istota polegała przede wszystkim na tym, że formułując jakiegokolwiek uogólnienie nie uzasadniano go przy pomocy odpowiednio dobranych przykładów. Źródłem takiej werbalistycznej praktyki dydaktycznej był błędnie sformułowany program, który zawierał zbyt bogaty materiał, obfitujący w szczegóły niewiele mające wspólnego z właściwymi celami nauczania języka polskiego, i nakazujący przedstawianie szerokiego tła historycznego, obejmującego nie tylko zjawiska kulturalne, lecz także przemiany społeczno-ekonomiczne w poszczególnych okresach historycznych oraz uwzględnianie autorów drugorzędnych (np. Klonowicz, Opaliński, Leszczyński, Jezierski, Jasiński), ale związanych poprzez swoją twórczość z procesami społeczno-politycznymi swojej epoki. Poza tym interesujący nas program nauczania języka polskiego podporządkował lekturę utworów historii literatury i nie widział potrzeby wyodrębniania zagadnień dotyczących lektury w osobny dział, jak czyniły to programy okresu międzywojennego. W konsekwencji doszło do sytuacji, w której miejsce bezpośredniego poznania dzieł literackich zastępowały informacje o nich w ramach werbalnie i pamięciowo przyswajanej historii literatury. Niebezpiecznym — z punktu widzenia realizacji celów polonistycznych — przerostem werbalizmu w nauczaniu języka polskiego sprzyjała również konstrukcja podręczników, które zawierały gotowe analizy lub nawet streszczenia utworów bliżej uczniom nie znanych, a także preferowanie metod podających, wśród których szczególne miejsce zajmował wykład, umożliwiający uczniom jedynie w

sposób bierny przyswojenie niewspółmiernie w stosunku do ich możliwości przeładowanego materiałem programu.

Uświadomienie sobie wszelkich niebezpieczeństw, jakie niosło czysto werbalne podejście do najrozmaitszych problemów związanych z nauczaniem literatury, doprowadziło metodyków do rezygnacji przy opracowywaniu następnych programów z tak daleko idącej kumulacji treści nauczania oraz z prymatu historii literatury nad lekturą poszczególnych dzieł.

Drugim — obok werbalizmu — niepożądanym z punktu widzenia realizacji celów polonistycznych zjawiskiem było schematyczne traktowanie różnorodnych problemów literackich.

Schematyzm w nauczaniu literatury objawia się wtedy, kiedy analiza utworu literackiego odbywa się według z góry określonego planu wspólnego dla dzieł różnego rodzaju, o różnej treści i formie. Schematyzm polega również na tym, że prowadzi do jednakowych wniosków dotyczących różnych zjawisk literackich. Jeżeli powiemy na przykład o *Placówce*, *Lalce*, *Ludziach bezdomnych*, że każdy z tych utworów daje obraz stosunków społecznych w Polsce w końcu wieku XIX, to w zasadzie sformułowanie takie nie jest błędne, ale jednak niewiele ono mówi o wymienionych powieściach — poza tym, że należą do literatury nasyconej problematyką społeczną. W tak szerokim schemacie wypowiedzi na temat dzieła literackiego może znaleźć się charakterystyka bardzo wielu utworów<sup>50</sup>.

Nasycenie programów nauczania treściami społeczno-politycznymi oraz przeładowanie ich materiałem literackim (często wątpliwej jakości) sprawiło, iż nauczyciele zmuszeni zostali do powierzchownego traktowania literatury, do operowania sloganami, ogólnikowymi formułami, do pomijania specyfiki poszczególnych utworów i stosowania uniwersalnego planu przy ich omawianiu. Największy jednak sprzeciw wśród metodyków literatury i nauczycieli budziło niebezpieczeństwo przerostów socjologicznych, a wręcz — tak zwanego wulgarnego socjologizmu. Termin „wulgarny socjologizm” funkcjonuje w teorii literatury i używany jest dla określenia pewnych tendencji w nauce o literaturze. Cechuje się jednostronnym zainteresowaniem genezą klasową twórczości literackiej, traktowaniem wybitnych pisarzy jako ideologów poszczególnych klas, warstw czy grup społecznych oraz ograniczaniem źródeł twórczości literackiej do jej determinantów ekonomicznych. W jaki sposób objawił się ów wulgarny socjologizm w praktyce lekcyjnej? Odpowiedź na tak postawione pytanie zawarł E. Sawrymowicz w swojej opinii na temat realizacji nowych programów nauczania języka polskiego. Za jeden z najważniejszych błędów w realizacji tych programów autor uznał:

<sup>50</sup>Z. Libera, *op. cit.*, s. 40.

Przesadne i nie mające nic wspólnego z marksistowską metodą analizy literackiej określanie poglądów społecznych jakiegoś autora na podstawie tendencyjnej interpretacji wybranego motywu społecznego w jednym tylko utworze. Doprowadza to do takich naiwności i fałszów, jak na przykład określenie Prusa jako przedstawiciela myśli rewolucyjnej na podstawie jednostronnej analizy sceny strajków robotników w *Powracającej fali*, albo przypisywanie Strugowi pełnej świadomości klasowej, robotniczej na podstawie jego opowiadań o treści rewolucyjnej, albo robienie z Żeromskiego komunisty na podstawie fałszywej interpretacji sceny końcowej w *Przedwiosniu*<sup>51</sup>.

Nauczanie literatury w myśl założeń koncepcji socjologicznej, opartej na teoretycznych podstawach „marksistowskiego literaturoznawstwa” winno było polegać przede wszystkim na wykazywaniu związku, jaki zachodzi między zjawiskami kulturalnymi a przemianami społeczno-ekonomicznymi w danej epoce historycznej, na podkreśleniu rozgrywających się w niej konfliktów i walk klasowych oraz na akcentowaniu ideowo-społecznej roli dzieł literackich. Nic zatem dziwnego, że w nauczaniu tym uprzywilejowana została tematyka i problematyka dotycząca tradycji walk klasowych i budowy ustroju socjalistycznego w Polsce, a materiał lekturowy służył jedynie jako ilustracja konkretnych zjawisk historycznych, jako wyraz określonej ideologii oraz dokument epoki. Przy tak ustawionych priorytetach poznawczych i ideologicznych brakowało miejsca i czasu na realizację celów kształcących, związanych z opanowaniem sprawności językowej, na budzenie zainteresowań kulturalnych i wrażliwości estetycznej. Na sytuację tę także w sposób znaczący wpływał fakt, iż wskazówki szczegółowe zawarte w programie zajmowały się prawie wyłącznie zawartością ideową — społeczną utworów i zasadami socjologicznej interpretacji dzieł literackich.

Nauczanie historii literatury z punktu widzenia zakładanych celów ideologicznych sprawiło, że lekcje języka polskiego stały się w dużej części lalkami historii, analizą zagadnień politycznych, ekonomicznych i społecznych. Konieczne w tej sytuacji stało się także przekształcenie programu, by uwzględniał on wtrażne rozgraniczenie historii literatury i lektury, objęcie interpretacją także kształtu artystycznego utworu, dowartościowanie estetycznej funkcji dzieła literackiego oraz wszechstronne kształtowanie cech moralnych, bogatej sfery uczuć i kultury estetycznej uczniów.

Z. Libera, protestując przeciw socjologicznym uproszczeniom, na konkretnym przykładzie pokazał, jak powinno wyglądać właściwe podejście do problemów zawartych w utworach literackich. Określić ideologię pisarza czy

<sup>51</sup>E. S a w r y m o w i c z, *Stan realizacji nowych programów języka polskiego*, „Polo-nistyka” 1950, nr 1, s. 19.

utworu, to nie znaczy, twierdził, szukać w nim wyłącznie motywów społecznych.

Miarą wielkości i postępowości Jana Kochanowskiego nie jest to, że był on autorem wiersza pt. *Przymówka chłopska*, gdzie dał wyraz sympatii dla ludu, ale to, że poezja jego nasycona jest głęboką treścią humanistyczną. Przełomowe znaczenie Kochanowskiego wystąpi w jego renesansowej postawie, objawiającej się w *Pieśniach*, *Odprawie posłów greckich* i *Trenach*. Dlatego to, omawiając utwory Kochanowskiego, uwydatnimy w nich nową, różną od średniowiecznej tematykę, zwrócimy uwagę na afirmację postawy wobec życia, na wszechstronność zainteresowań, na wielki kunszt artystyczny. Byłoby uproszczeniem, wynikającym ze schematycznego stosunku do literatury, gdybyśmy na twórczość największego poety polskiego Odrodzenia spojrzeli jedynie od strony istniejących w niej motywów społecznych<sup>52</sup>.

Z całkowitym niemal zerwaniem z poznawaniem i przeżywaniem konkretnych utworów literackich wiązało się również marginesowe traktowanie wiadomości z teorii literatury. Program nie precyzował mocno i jednoznacznie ani zakresu, ani też stopnia opanowania tych zagadnień, toteż nauczyciele nie poświęcali im zbyt wiele uwagi. Dodatkowym elementem składającym się na wysoce krytyczną ocenę obowiązującej w latach 1949–1953 koncepcji dydaktycznej był fakt, iż zakreślony programem materiał nauczania, jego tematyka i problematyka nie odpowiadały ani możliwościom intelektualnym i percepcyjnym, ani też potrzebom psychicznym uczniów.

Najbardziej rażące błędy i uchybienia programów nauczania tworzonych w duchu socjologicznej koncepcji dydaktycznej próbowała wyeliminować opracowana w roku 1954 *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55*, która przyniosła przede wszystkim istotne zmiany w sposobie traktowania zagadnień *stricto* literackich, a więc wiążących się także z artystycznym kształtem poszczególnych utworów. Nakazywała ona za punkt wyjęcia w nauczaniu literatury uznać czytanie i analizowanie wybranych utworów literackich, a niezbędny warunek opanowania przez młodzież historii literatury polskiej widzieć w gruntownym poznaniu i analizie ideowo-artystycznej najważniejszych dzieł literackich, a także w rozbudzaniu wrażliwości ucznia na piękno i wzbogacenie jego życia emocjonalnego tym, co stanowi najważniejsze osiągnięcia artystyczne naszej przeszłości i współczesności.

Mimo ostrej krytyki, z jaką spotkała się analizowana koncepcja nauczania, nie od razu zeszła ona z polskiej sceny dydaktycznej, a niektóre z proponowanych przez nią rozwiązań funkcjonowały przez wiele lat. Najdłużej

---

<sup>52</sup>Z. Libera, *op. cit.*, s. 40.

— bo aż do końca lat siedemdziesiątych — przetrwały postulaty wychowawcze, nakazujące kształtowanie podstaw „naukowego poglądu na świat” oraz postawy patriotycznej i internacjonalistycznej, a także „moralności socjalistycznej” uczniów, najkrócej zaś panowała zasada pomijania walorów artystycznych utworów literackich oraz negowania roli przeżycia estetycznego pojawiającego się w momencie bezpośredniego kontaktu czytelnika z dziełem sztuki. Instrukcje programowe wydawane w latach 1954, 1957, 1959 i 1961 zmierzały stopniowo do odciążenia materiału nauczania od nadmiaru lektury oraz do eliminowania zbędnych szczegółów społeczno-politycznych, nie wiążących się bezpośrednio z problematyką literacką. Materiał z zakresu historii literatury ulegał redukcji na rzecz gruntownego opracowania poszczególnych tekstów, z szerszym niż dotąd uwzględnieniem zagadnień teoretyczno-literackich. Dowartościowania doczekały się również — uznawane przez zwolenników socjologicznej koncepcji nauczania za niebezpieczne — metody poszukujące, które — w przeciwieństwie do skazujących uczniów na jedynie bierne przyswajanie wiadomości metod podających — pozwalają na dużą aktywizację i rozwijają samodzielność myślenia.