

JAN NOWAKOWSKI

Osobowość nauczyciela polonisty a nauczanie literatury

Mimo zaawansowanych badań przedmiotowa definicja „dobrego nauczyciela” wydaje się jeszcze nieosiągalna. Nie znaczy to, oczywiście, jakoby zbywało na próbach formowania idealnego wzorca. Spekulatywne czy intuicyjno-moralistyczne „portrety” nie nastęrczają nieprzewyciężonych trudności w wykonaniu; cóż, kiedy muszą dzielić los wszelkich idealnych modeli. Również — żeby się tak wyrazić — antyportrety, więc wzorce negatywne, nie są czymś nieznanym; zwłaszcza literatura piękna usłużyła już wielu konkretnymi przykładami, których zresztą realistycznym walorom trudno zaprzeczyć. W relacjach natomiast, mówiących o zetknięciu się w życiu z prawdziwym „nauczycielem doskonałym”, znajduje najczęściej wyraz poczucie jakiejś bezradności, trudności określenia istoty zjawiska, a już zwłaszcza włączenia go do zakresu ogólniejszych prawidłowości. Gdy ujęcia generalizujące mogą dotyczyć tylko niektórych „uchwytnych” cech swoistej struktury, jej „istota”, wyznaczająca w indywidualnym przypadku jedyną w swoim rodzaju *unitas multiplex*, budzi tylko zastanowienie, wywołuje uczucie szacunku wobec owego „czegoś”, czemu przyznać wypada cechę niepowtarzalności.

Tak bywa najczęściej w publikowanych wspomnieniach o wybitnych pedagogach, którzy się pięknie zapisali w pamięci uczniów czy współpracowników. Tak też — żeby się powołać na przykład niedaleki — pisał przed paru laty Jan Zabiński, opatrując swoje wspomnienie o „dobrym nauczycielu” prosto wymownym tytułem: *A jednak talent*. „Raczej może należałoby dojść do wniosku — stwierdzał — że w postaci dobrego nauczyciela tkwi jakiś pierwiastek, którego w słowach tak bez reszty wyrazić się nie da. Może zatem pomogłaby tu analogia. Czy potrafi ktoś dokładnie i obiektywnie określić, jakie cechy charakteru, jakie umiejętności czy wiedzę osiąść trzeba, aby być dobrym poetą czy artystą dramatycznym? Toż i na te tematy napisano wiele wyczerpujących rozpraw, tylko że tu bez żenady każdy autor posiłkował się wyrazem talent, nie widząc konieczności objaśniania go, jako terminu powszechnie zrozumiałego i w tej dziedzinie jak najbardziej adekwatnego. Natomiast — dodawał autor wspomnienia — przy charakteryzowaniu skromnego zawodu nauczyciela jakoś tym wyrazem nikt nawet nie usiłuje się posługiwać, zapewne dlatego, że ten fach ustawiony został w całkiem innym pionie struktury społecznej. A jednak staje się coraz bardziej wyraźne, że bez zapożyczenia tego właśnie pojęcia z terminologii artystycznej w ogóle nie będzie

możliwe sformułowanie pełnego określenia pojęcia „dobrego nauczyciela”¹.

Nie jest to zresztą propozycja nieznana badaczom problemu. Podejmowali ją dla krytycznego rozpatrzenia również w swych dawnych pracach Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski i inni, których rozważania — przez dłuższy czas u nas zarzucone — przypomniało dopiero niedawne wydanie tomu rozpraw pt. *Osobowość nauczyciela*². Rozprawy — jak *Talent pedagogiczny* pierwszego, *Co to jest „talent pedagogiczny?”* drugiego z wymienionych autorów — traktowały zagadnienie, wskazane w tytułach, w związku z szeroko pojętą problematyką osobowości nauczyciela. I ta przecież dla sprawy wychowania i dla szkoły niezmiernie ważna, niemal podstawowa problematyka nie należała przez długi szereg lat do popularnych w naszym piśmiennictwie pedagogicznym. Zapowiedzią jakiegś zmiany wydaje się podjęte przez W. Okonia wydanie wspomnianego zbiorowego tomu prac, wśród których jednak, poza wstępną rozprawą wydawcy, brak publikacji nowszej daty.

Niniejsze uwagi, bez pretensji do interpretacji naukowej bądź problemu osobowości nauczyciela w ogólności, bądź propozycji dotyczącej kryterium talentu pedagogicznego, chcielibyśmy jedynie zaliczyć do prób możliwego ich „urzeczowienia”, a mianowicie za pomocą przeniesienia z rozległego obszaru sprawy wychowania na bardziej ograniczony zakres sprawy nauczania, w tym zaś — na jeszcze bardziej określone terytorium nauczania ściśle oznaczonego przedmiotu. Podobnie bowiem, jak zbadanie zależności między określonymi strukturami umysłów nauczyciela a charakterem i przebiegiem konkretnych lekcji szkolnych, podjęte u nas przez Stanisława Dobrowolskiego³, zbliża do wymiernych stwierdzeń, dających się ująć nawet w formę stosunków liczbowych, tak — być może — pomocne w rozwiązaniu zagadnienia okaże się jego rozpatrzenie w aspekcie specjalnym, związanym z jakością ściśle oznaczonego przedmiotu nauczania. Zadaniem niniejszego szkicu niechaj zatem będzie wstępne rozważenie związków pomiędzy nauczaniem literatury ojczyściej a sprawą osobowości nauczyciela-polonisty, z włączeniem w jego zasięg zapytania o realności pojęcia tzw. „sztuki nauczania” (czy — inaczej — „nauczania jako sztuki”).

Zdawać by się mogło, że niemało przydatnego materiału dostarczą w tym względzie czasopisma specjalne, poświęcone sprawie nauczania języka polskiego. Przejrznie jednak ich kompletów uzasadni tylko niepokój, którego wyrazem są niniejsze rozważania. Zarówno bowiem w rocznikach zasłużonego „Polonisty” z okresu międzywojennego, jak w jego kontynuacji powojennej, „Polonistyce”, wychodzącej już przez całych lat trzynaście, nie sposób odnaleźć znaków głębszego zainteresowania sprawą osobowości nauczyciela literatury polskiej. Tylko wybitna indywidualność nauczycielska, potrzeba utrwalenia w pamięci społecznej jej oryginalnej, niepowtarzalnej wartości przypomniła pismu, oddanemu sprawom nauczania, wzgląd na wagę problemu osobistości nauczającego. Jubileusz i — wnet potem — zgon Juliusza Kleinera narzucił mianowicie postulat zarysowania konturów postaci „doskonałego polonisty”. Tekst wspomnień o Kleinerze Ryszarda Skulskiego określono w czasopiśmie jako „wart również polonistycznego przemyślenia, bo zawierający instruktywny i zawsze aktualny przykład”⁴. Autor wspomnień konkludował zaś jak nastę-

¹ J. Żabiński: *A jednak talent*. „Głos Nauczycielski” 1956, nr 28—29.

² *Osobowość nauczyciela*. Oprac. i wstęp W. Okonia. Warszawa 1959.

³ St. Dobrowolski: *Struktury umysłów nauczycieli*. Warszawa 1959.

⁴ J. Z. Jakubowski: *Uczony i wychowawca. Pięćdziesiąt lat pracy naukowej Juliusza Kleinera*. „Polonistyka”, 1957, nr 2, s. 9.

puje: „Nauczyłem się u Kleinera tej prawdy, że dydaktyka polonistyczna — to rzecz nie tylko sprawności intelektualnej, ale też i pewien wkład arcyzmu, i polonista bez skrzydeł pozostanie zawsze tylko — rzemieślnikiem”⁵.

Ani ta konkluzja, ani propozycja „polonistycznego przemyślenia” nie przyniosły jednak w rezultacie podjęcia problemu. Można by zauważyć, co prawda, że już i tytuł współczesnego czasopisma — „Polonistyka” bezosobowością swoją może wyłączać взгляд na podmiotowy aspekt nauczania; poprzednikiem tak „kolektywistycznie” i abstrakcyjnie nazwanego przedsięwzięcia był wszakże „Polonista”... Nie ujawnił się przecie — jak wspomniano — i naówczas „pozytywny bohater” polonistycznego dramatu. Pozostawał i wtedy jedynie ogólnym pojęciem, o którego konkretyzację nikt się nie zatroszczył. Wolno zatem chyba wysunąć wniosek, sugerujący fakt zagubienia podmiotu nauczania w mechanice obrotu kamieni polonistycznego młyňa.

Zawartość czasopism metodycznych wypełnia zaś instrukcja rzeczowo-informująca i metodyczno-dydaktyczna. Nonsensem byłoby mieć o to pretensję. Słuszne być musi szerokie uwzględnianie problematyki dyscyplin podstawowych: nauki o języku, teorii literatury, historii literatury i spraw literatury współczesnej. Zrozumiałe być musi podobnie obszerne — w rzeczywistości znacznie szersze — miejsce przeznaczone na omawianie programu, podręczników, instrukcji metodycznych, pomocy naukowych, aktualnych publikacji z dziedziny literatury pięknej i teoretycznej literatury przedmiotu. Mają wreszcie swoje uzasadnienie praktyczne instrukcje i przykłady, traktujące o metodzie nauczania konkretnych treści, np. o właściwym sposobie opracowywania określonych „lektur”, przykłady i wzory określonych „jednostek metodycznych”, sprawozdania z doświadczeń dydaktycznych.

Nie odmawiając słuszności takiej zasadniczej koncepcji czasopisma metodycznego jako pisma specjalnego, w znacznym stopniu — poradnika dla praktyków polonistycznego nauczania, musimy jednak stwierdzić, że takie ujęcie problematyki nauczania języka i — co tutaj w szczególności ważne — literatury może mieć charakter pewnego symptomu. Słuszny postulat dostatecznej, żywej wiedzy i orientacji w zakresie „przedmiotu nauczania” i równie słuszny postulat trafnego stosowania odpowiednich, uznanych za skuteczne i prawidłowe, metod postępowania dydaktycznego zdają się jednak w swej wyłącności i „dostateczności” zniekształcać całość zjawiska i fałszywe urabiać opinie, błędnie kształtować również świadomość i postawę nauczycieli, zwłaszcza zaś młodych polonistów, nie posiadających jeszcze bogatego doświadczenia osobistego.

Tym więcej, kiedy w podobny sposób formują przeświadczenia dokumenty urzędowe — programy i instrukcje, w podobny — działania administracji szkolnej. Określając cele nauczania, materiał i podstawowe metody czy czuwając nad ich realizacją i kontrolując przebieg procesów dydaktycznych — i jedne, i drugie tak rozkładają punkty ciężkości w obrębie całej problematyki praktycznej nauczania, iż również w zasięgu ich oddziaływania kształtuje się ona w sposób podobny do tego, jaki odczytać można z kart roczników czasopism.

Normatywizm należy do atrybutów „dokumentów” oficjalnych; normatywna instrukcja i normująca kontrola — do atrybutów urzędowego nadzoru. Czyż nie może się przecie zrodzić obawa, że w tych normatywnych trybach zatraci się nie mniej podstawowy czynnik dobrego nauczania — osobowość samego nauczającego i jego subiektywny stosunek do własnego działania?

⁵ Tamże.

Obawa ta wtedy zwłaszcza nabiera uzasadnienia, kiedy naturalny normatywizm staje się dogmatyzmem i w miejsce życia stawia schematy.

Przeostroża, którą formułował już kiedyś Jan Władysław Dawid w słowach: „O to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego przemyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty...”⁶ — przeostroża ta wydaje się przecie szczególnie ważna w odniesieniu do nauczania literatury ojczystej. Od innej strony, bo od strony skutków wychowawczych rzecz traktując, pisał wszakże Juliusz Kleiner w swej wyjątkowej wypowiedzi na łamach „Polonistyki”:

„Atmosfera zależy od osobistości nauczyciela. Osobistość ta gra w szkole główną rolę. Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel. Nauczyciel języka polskiego i literatury polskiej sam musi z przyjemnością otwierać młodzieży okno na świat i darzyć ją przyjemnością, miłować i budzić umiłowanie”⁷.

Słuszność każe stwierdzić, że problem, jaki z perspektywy doświadczenia całego życia wznawiał w 1957 r. jeden z najświetniejszych reprezentantów polskiej humanistyki, nie był — mimo to, co przed chwilą pisaliśmy — obcy sumieniu polonistycznemu. Wystąpił on najsilniej, wysuwając się na czoło zagadnień dydaktycznych wówczas rozważanych, na Zjeździe Naukowym im. I. Krasickiego przed równo ćwierćwieczem. „Osobowości nauczyciela polonisty” poświęcił wówczas gruntowne rozważania Zenon Klemensiewicz. Referat swój otwierał zasadniczym stwierdzeniem:

„Im głębiej i wszechstronniej wnikamy w zagadnienia dydaktyczne, w zagadnienia świadomego i celowego, a skutecznego oddziaływania nauczyciela — wychowawcy na powierzonych sobie wychowanków, tym pewniej docieramy do stwierdzenia, że kluczem powodzenia, podstawą najważniejszą tego zaiste niepospolitego stosunku obcowania od duszy do duszy, źródłem naprawdę żywym ożywiającego wpływu wychowawczego — jest osobowość uczącego”. „Ani najlepszy program ani opanowanie najbardziej nowoczesnej metody, ani najpewniejsze opanowanie techniki nauczania, ani osobiste najdłuższe i najróżnorodniejsze doświadczenie nie zapewniają jeszcze tego istotnego wpływu, który z uczącego czyni nauczyciela, który dostawcą wiedzy i nadzorcą rozwoju młodzieży czyni budowniczym i rzeźbiarzem duszy młodego pokolenia, który sam tylko i dopiero dać może jedyną, ale i najwyższą nagrodę za trud, chyba najcięższy z trudów życia”⁸.

W poszukiwaniu założeń dla charakterystyki osobowości nauczyciela języka polskiego ustalał wówczas Zenon Klemensiewicz „najważniejszą funkcję dydaktyczno-pedagogiczną polonisty”, ujmując ją jak następuje:

„a) Polonista jest pośrednikiem między wartościami kulturalnymi, zawartymi w dziełach naszego piśmiennictwa, a duszą młodzieży; b) polonista z płaszczyzny owych wartości kształtuje duszę młodzieży, prowadząc ją ku dobru, prawdzie

⁶ J. Wł. Dawid: *O duszy nauczycielstwa*. Por. *Osobowość nauczyciela*, jw., s. 41.

⁷ J. Kleiner: *Na temat lekcji języka polskiego*. „Polonistyka”, 1957, nr 2.

⁸ Z. Klemensiewicz: *Osobowość nauczyciela polonisty*. Księga referatów Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego. Lwów 1936, z. 1, s. 255.

ibliczna w Krakowie

i pięknu, ku zdolności samodzielnego, dobrego czynu, z jasnego umysłu i szlachetnego uczucia zrodzonego”⁹.

O ile wstępna teza obejmować mogła swym zasięgiem wszystkich nauczycieli-wychowawców, ostatnie twierdzenia określały szczególne w szkole miejsce polonisty, zwłaszcza w jego specjalnej roli nauczyciela literatury. Rola ta zaś wynika z charakteru przedmiotu nauczania i z jego znów szczególniejszego „miejsca” w konstrukcji całego zespołu czynności kształtujących i wychowujących w szkole. Nie pokusimy się tu o pełne określenie owego „miejsca” oraz cech wyróżniających ów przedmiot w zespole innych. Większość owych cech wynika wszakże wprost ze specyficznego charakteru samej literatury, z podstawowych atrybutów piśmiennictwa, zwłaszcza — w naszym wzglądzie — piśmiennictwa narodowego. Do najważniejszych cech przedmiotu, będącego treścią nauczania, należy zaś to, że stanowi on swoisty zapis wartości kulturalnych najwyższego rzędu, żywotnych w przeszłości i w terażniejszości, że owe wartości, a także problemy, stawiane w swoisty sposób w zasięgu literatury i utrwalone w owym zapisie, tak są stawiane, rozpatrywane, rozwiązywane, iż powodują (czy powodować mogą) równie swoistą reakcję u odbiorców, mianowicie reakcję o cechach zaangażowania. Zaangażowanie to nie ma przy tym charakteru wyłącznie intelektualnego, lecz również charakter emocjonalny i wolicjonalny, w ogólniejszych swych cechach będąc zaangażowaniem moralnym, które włącza w swój zasięg całą strukturę osobowości odbiorcy i wiąże się w sposób bardzo istotny z całym kompleksem bodźców i czynników, kształtujących jego postawę wobec świata.

Mówiąc o „lekcjach języka polskiego”, tak formułował odpowiedni postulat J. Kleiner w cytowanej wypowiedzi:

„...Ma to być na podstawie lektury o poziomie odpowiednim obcowanie z bogactwem świata, przede wszystkim światła polskiego. Obcowanie, jakim darzy sztuka, która właśnie przynosi ujęcie całkowite zjawisk, nie unormowane z góry celową, intelektualną selekcją i schematyzacją. Na godzinach języka polskiego i w czasie poświęconym lekturze domowej młode pokolenie kształcić się winno w ujmowaniu pełni życia pełnią osobowości. Bo kształcenie powinno być wytyczną, nie gromadzenie wiedzy”¹⁰.

Wymienione tu „obcowanie z bogactwem świata” jest umożliwione i spowodowane tym, że literatura sama w swym bogactwie zjawiskowym nie jest tylko fenomenem dającym się określić przez swoją specyfikę formalną, więc jako zbiór tekstów słownych, obciążonych odpowiednimi znaczeniami, które dają się „poznać”, lecz że jest zarazem „nosicielem wizji świata” i odpowiednich propozycji odnoszących się do pojmowania „człowieka w świecie”, a także ogniskiem bodźców, powodujących określone — bardzo różne, czasem sprzeczne — przeżywanie owych wizji.

Inne przedmioty są także „nosicielami” pewnych „wizji rzeczywistości”. Biologia, fizyka, chemia, nawet matematyka proponują określone objaśnienia struktury świata. Historia — z nauk humanistycznych — kreśli również pewną interpretację świata; i w niej, podobnie jak w literaturze, występują określone aspekty sprawy człowieka w świecie, przede wszystkim zaś społecznych układów i działań w przeszłości — nie bez znaczenia również dla terażniejszości i przyszłości. Gdy jednak zakresy tych przedmiotów i związa-

⁹ Tamże, s. 256.

¹⁰ J. Kleiner jw., s. 2.

nych z nimi propozycji występują jako zasadniczo oddzielne i ściśle określone (więc odrębne np. dla chemii, a odrębne dla historii), to osobliwością literatury — na tym tle — jest niemal nieograniczona możliwość ogarnięcia różnorodnych zakresów i treści. Dzieło literackie dzięki swej specyfice może wciągać zarówno w przestrzeń kosmosu, jak w głębie ludzkich uczuć, zarówno w uroki wolnej natury, jak w niepokoje intelektualne, zarówno w sprawy epok zamierzchłych, jak w najżywszą problematykę kształtujących się dopiero stosunków między ludźmi, więc w problematykę natury, kultury, psychiki człowieka i stosunków społecznych. Pod tym względem literatura „sama w sobie” i literatura jako składnik procesów nauczania i wychowania zajmuje szczególne i wyjątkowo eksponowane miejsce w porównaniu z innymi przedmiotami.

Po wtóre, gdy owe inne dyscypliny mogą zawierać zespoły bodźców, powodujących mobilizację przede wszystkim czynności intelektualnych, w drugim zaś rzędzie — aktów woli, kierujących ku czynnościom, a jedynie przygodnie wkraczają w ich sferę przeżycia emocjonalne, wyróżnikiem literatury „jako takiej” i literatury w sferze nauczania jest właśnie aspekt emocjonalny jako jej aspekt zasadniczy.

Obydwa względy: na „uniwersalistyczny” charakter samej literatury oraz na wyróżniający ją i jej „przeżywanie” charakter wzbudzeń psychicznych, przede wszystkim podniet emocjonalnych — obydwie te względy sprawiają, iż nauczanie literatury musi być uznane za działanie jakościowo odrębne i szczególnie wysunięte w kategoriach wartości wychowawczych. Jeśli zaś — jak stwierdzał J. Kleiner — chodzi w nim o uzyskanie „ujmowania pełni życia pełnią osobistości”, to nie tylko uczeń, lecz także nauczający musi do takiego aktu dorosnąć. Muszą istnieć warunki, dysponujące nauczającego i powodowane przez niego działanie do wywołania owych pojedynczych, lecz szeregujących się w trwałe łańcuchy, przeżyć, które by mogły stać się czynnikiem równoważnym w stosunku do tak sformułowanego postulatu. W owych działaniach i w powodowanych czy „ułatwianych” reakcjach psychicznych czynniki emocjonalne, jako właściwe strukturze literatury i jako pożądane w wywoływanych kontaktach między zjawiskami owej struktury a osobistością ucznia, nie mogą być obce osobistości nauczyciela, nie mogą być w stosunku do jego struktury psychicznej heterogeniczne. W każdym razie nie nauczyciel fizyki, matematyki, chemii, biologii, a także — choć tu dystans jest już mniejszy — nie nauczyciel historii, lecz polonista i owemu sposobowi „ujmowania całkowitego zjawisk”, i emocjonalnemu czynnikowi przeżywania ich treści winien być najbliższy zarówno w charakterze własnej osobowości, jak w rodzaju i kierunku swoich działań dydaktyczno-wychowawczych.

Zważywszy zwłaszcza treść i zakres spraw, których „nosicielką” jest literatura i które ona właśnie przekazuje nauczaniu, a więc zważywszy jej aspekt światopoglądowy, kulturowy, estetyczny i moralny, zatem jednocześnie różnorodność elementów jej struktury i całościowy sposób ich występowania w poszczególnych utworach literackich oraz — w wyniku — podobny sposób jej przenikania w sferę świadomości nie tylko uczniów, ale i nauczyciela, pośrednika i organizatora sposobu owej ingerencji — zważywszy to wszystko, trzeba stwierdzić, iż w szczególnej mierze odnieść należy do polonisty to, co S. Szuman orzekał niegdyś o „prawdziwym wychowawcy”:

„Prawdziwy wychowawca musi zatem być bogaty, to znaczy posiadać bogatą osobowość, bogatą już dzięki wyposażeniu przez naturę, ale przede wszystkim dzięki temu, co sam w niej wykształcił, nagromadził, zebrał i ukształtował. Istotną cechą talentu pedagogicznego jest, zdaniem moim, przede wszystkim to bogactwo.

Do zasobów istotnych tego skarbcza prawdziwego zaliczam między innymi owe zalety etyczne, o których mówił Dawid, bo przecież osobowość etyczna nie jest niczym innym, jak osobowością moralnie bogatą, dojrzałą, prawdziwą, moralnie odważną, bogatą w miłość, bogatą w cechy, których nie posiada jeszcze osobowość etycznie niewyrobiona. Poza bogactwem etycznym osobowości do bogactw istotnych talentu pedagogicznego zaliczyłbym jeszcze bogactwo życia estetycznego i umysłowego. Te trzy sfery składają się na to, co się nazywa bogactwem duszy, bogactwem osobowości”¹¹.

Wyróżnikiem nauczania „języka polskiego” wśród innych przedmiotów jest też estetyczny charakter przedmiotu poznania, więc literatury pięknej. Stwierdzenie to nie wymaga szczegółowego objaśnienia, w zakresie bowiem całego nauczania na stopniu średnim właśnie dzieło sztuki jest podstawowym i centralnym faktem, nie zaś tylko dodatkowo występującym dokumentem czy ilustracją; zwłaszcza jest tak przy obecnym układzie programu nauczania szkolnego. Natomiast potrzebne wydaje się zaznaczenie tego, iż tak określona odrębność przedmiotu wymaga także swoistych cech zarówno w odniesieniu do polonistycznego procesu dydaktycznego, jak do podstawowego organizatora owego procesu i związanych z nim przeżyć — nauczyciela.

Nauczyciel w ogólności musi o faktach wiedzieć i musi je rozumieć; ucznia winien on doprowadzić przede wszystkim do aktu poznania i do powstania określonych sprawności. W odniesieniu do polonisty nie mogą to być jednak kategorie dostateczne. Zresztą wiedza o faktach literackich, ich rozumienie — nie są tym samym, co wiedza np. o podobieństwie trójkątów ani nawet tym samym, co wiedza o wojnie trzydziestoletniej. Czy można ten typ „wiedzy i rozumienia” równać z „wiedzą o lirykach lozańskich”, z ich rozumieniem? Czynność wyobraźni, przeżycie emocjonalne, aktywność swoistych intelektualnych skojarzeń, to, co nazwać umiemy tylko „wrażliwością estetyczną”, a również zdolność do organizowania podobnego procesu percepcji i recepcji utworu w środowisku odbiorców, więc w świadomości indywidualnej uczniów — to wyznaczniki swoistości struktury osobowości nauczającego i nie mniejszej swoistości wchodzącego w rachubę zorganizowanego przebiegu „sekwencji dydaktycznej”. Stwierdzał Zenon Klemensiewicz:

„Polonista musi mieć żywe uczucie, ruchliwą wyobraźnię. Tu przede wszystkim będzie ważna wrażliwość na piękno. Można je uczniom pokazać, trudno poddać uczoney analizie, trudno i niecelowo. Trzeba pamiętać, że przychodzi chwila, w której milkanie znajomość faktów, a do głosu dochodzi z wiedzy tej wyrastający, ale na wierze i przeświadczeniu wewnętrznym oparty zapał: jedyny łącznik, wiążący poprzez utwór człowieka twórcę z człowiekiem doznającym. Ażeby móc zasugerować wychowankom piękno, trzeba przede wszystkim samemu je czuć, poddać się jego działaniu, wchłonąć je w siebie tak, aby potem promieniowało. [...] Do tego, żeby upodobanie estetyczne w opracowywanym dziele wystąpiło w całej pełni, trzeba skupić na nim uwagę i odnosić się do niego życzliwie. Ten właśnie nastrój musi wzbudzić polonista w młodzieży. Ale przede wszystkim musi go mieć w sobie. Kto obojętnie, zimno, urzędowo lub nawet z nudą i cynizmem odnosi się do jakiejś rzeczy, ten nie potrafi rozpałić w drugich ognia zainteresowania dla niej”¹².

Wyjaśniał w swym referacie, wygłoszonym na tymże Zjeździe Naukowym im. I. Krasickiego, Władysław Szyszkowski:

„Ważny postulat dydaktyczny poddania się bezpośredniemu działaniu utworu

¹¹ S. Szuman: *Talent pedagogiczny. Por. Osobowość nauczyciela*, jw., s. 99.

¹² Z. Klemensiewicz, jw., s. 265.

na równi z młodzieżą i wzajemnej wymiany wrażeń, wywołanych przez lekturę, nie spycha bynajmniej nauczyciela do roli dyletanckiego czytelnika, lecz pozwala mu tylko lepiej spełniać jego właściwe zadanie pośrednika między literaturą a wiedzą o niej. Fazy tej w nauczaniu tym bardziej lekceważyć nie można, że wrażliwość na zawartość tekstu ulega z czasem stopieniu wskutek zbyt częstego z nim obcowania oraz przejścia już do faz następnych — intelektualnego jego przetrawienia. Bezpośrednie więc wrażenia młodzieży mogą stać się ożywczym i niewyczerpanym źródłem nowych podnieć, które uchronią nauczyciela tak od martwego szablonu „przerabiania” zawsze na tę samą modłę dzieł, należących do lektury szkolnej, jak też od sztucznych zabiegów dydaktycznych, zmierzających do wywoływania zawsze jednakich zainteresowań, jakkolwiek zarówno z psychologii, jak z teorii literatury dobrze wiemy, że jedno i to samo dzieło sztuki w duszy jednej i tej samej jednostki może budzić reakcje bardzo różne [...]”¹³.

W świetle takich obserwacji i argumentów, wynikłych z doświadczeń i refleksji wybitnych dydaktyków, staje się dostatecznie jasne, w jak wysokim stopniu problem osobowości nauczyciela należy do istoty sprawy nauczania literatury. Termin „nauczanie literatury” traci to znaczenie, jakie posiada w zestawieniu np. takim, jak „nauczanie fizyki”. Dzieje się to zaś — jak powinno wynikać z dotychczasowych rozważań — wskutek występującego w tym zakresie nasilenia czynników światopoglądowo-moralnych i emocjonalnych oraz swoistości przedmiotów i doznań estetycznych. Dlatego właśnie zagadnienie osobowości „wychowawcy w ogóle” przeobrazić się musi w zagadnienie szczegółowe osobowości polonisty. Tu zaś narzuca się uwadze pytanie o te specjalne już cechy, które mogą być w ogóle w czynności dydaktycznej użyteczne, w tej zaś specjalnej czynności, o jaką idzie, są konieczne, gdyż należą do definicji dobrego polonisty. O niektórych z nich była już dotąd mowa. Spróbujemy przecie wysunąć pewne sugestie uzupełniające.

O „talencie” i o „stylu” mówiły wspomniane już w tych rozważaniach prace S. Szumana, Z. Mysłakowskiego, S. Dobrowolskiego. Pierwszy z nich wypowiedział się przy tym najzupełniej wyraźnie w tej mierze:

„Powołanie pedagoga w tym ujęciu jest podobne do powołania artysty (a niepodobne do zawodu inżyniera czy urzędnika, czy maszynisty, czy kasjera, czy robotnika, czy geometry, czy plantatora, czy marynarza i do większości innych zawodów), bo w wychowaniu odrębna osobowość pedagoga (to, czym on jest jako człowiek, i tymi środkami jego stylu, które posiada i wykształcił) oddziałuje na tworzywo formujące się pod wpływem tego stylu i nabierające samo pewnego indywidualnego wyrazu, pewnego stylu”¹⁴.

I dalej jeszcze:

„Każdy nauczyciel w sposobie wykładania i nauczania ma swój osobisty styl (suchy, poetycki, obrazowy, entuzjastyczny itp.) i nie można od niego żądać, aby go zmienił i dostosował na poczekaniu, tak jak nie można żądać od pisarza, aby potrafił na zawołanie pisać nie swoim stylem. Nauczyciel może modyfikować styl własny i powinien to umieć, ale nie może wyjść z jego ram”¹⁵.

Wreszcie:

¹³ W. Szyszkowski: *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich*. Księga referatów Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego, jw., z. 3, s. 597.

¹⁴ S. Szuman, jw., s. 89.

¹⁵ Tamże, s. 95.

„Działalność pedagogiczna jest w mniejszej lub większej mierze twórczością autonomiczną i w tym znów podobną do twórczości artystycznej, że trzeba od siebie mieć coś do powiedzenia, coś do dania, do wyrażenia, do zrobienia, aby powstało dzieło sztuki, i niemniej wtedy, gdy się chce wychowywać”¹⁶.

Wypowiedzi te utwierdzają w przekonaniu, iż mówiąc o „sztuce wychowania”, a także — w konsekwencji — o „sztuce nauczania” i doszukując się w odpowiednio organizowanych czy niekiedy spontanicznie powstających aktach, należących do wskazanych procesów — „stylu” (na zasadzie analogii ze stylem twórczości lub — odpowiednio — ze stylem dzieła artystycznego), nie posługujemy się jedynie metaforą. Równie uprawnione wydaje się wysunięcie twierdzenia szczegółowego, dotyczącego nauczania literatury. Tego mianowicie, iż znowu ta specjalna i wyróżniająca się dziedzina nauczania jest miejscem szczególniejszej kondensacji tych właśnie czynników, które ze sztuką, z twórczością i ze stylem kojarzyć się mogą i powinny. Wyżej wskazane nasilenie czynników specyficznych, wynikających z charakteru literatury i nauczania literatury, pociąga za sobą również nasilenie tych czynników, które przynależą do kategorii właściwych nie rzemiosłu, nawet nie technice, lecz sztuce. Znowu — w stopniu wielokrotnie wyższym, a nawet w kategoriach innych jakości, aniżeli w nauczaniu fizyki, biologii czy matematyki.

Zagadnienie należałoby więc z kolei przenieść na płaszczyznę bardziej ograniczoną, zamknąć w granicach problemu lekcji. Już kiedyś, w szkicu poświęconym „nauczaniu jako sztuce”, próbowałem wysunąć kwestię w sposób następujący:

„Lekcja jest [...] wyrazem osobowości autora. W zawartości poznawczej, w logicznym przeprowadzeniu dowodu, w metodzie pracy własnej i uczniów, w swym charakterze emocjonalnym, w sposobie ustalenia wyników (dogmatycznym, zamkniętym, czy problematycznym, otwartym), w tym, co czyni z „jednostki dydaktycznej” człon jeden nieproporcjonalnie większej całości — postawy badawczej i wiedzy o życiu i świecie, w stosunku do przedmiotu (w znaczeniu szkolnym) i stosunku wzajemnym między zdobywającym a pomagającym w zdobyciu wiedzy, w kompozycji swej w ogóle — jest czymś jednorazowym, niepowtarzalnym, jedynym”. „Ten sam nauczyciel temu samemu tematowi nie poświęci dwu lekcji takich samych. Autora lekcji bowiem nie ma: są autorzy. Jest zespół uczących się, który staje się współtwórcą”¹⁷.

Szczególny zaś charakter nadaje lekcji literatury (względnie zespołowi takich lekcji, ich ciągowi) znowu charakter przedmiotu, więc zasadniczo — dzieła literackiego. Poza tym, o czym już w niniejszych wywodach była mowa, należy wskazać, iż sam ów przedmiot, posiadając swoiste cechy dzieła sztuki, więc „przeżycia indywidualnego i własnego tego, co stanowi przedmiot twórczości”, narzuca swoistą kumulację jakości o cechach owego „przeżycia”, niejako „przeżycie przeżycia”, jako wyznacznik procesu, powstającego wokół i w czasie lekcji. Można by tu zaproponować na oznaczenie istoty owego procesu termin: „przeżycie równoważne”. Mówiąc dokładniej: organizacja lekcji

¹⁶ Tamże, s. 100.

¹⁷ Por. J. Nowakowski: *Nauczanie jako sztuka*. „Marchoń” 1938, nr 3, s. 384—385.

o konkretnym dziele literackim ma na względzie powstanie rzeczywiście osiągalnego równoważnika owego dzieła w przeżyciu zbiorowym i w indywidualnych przeżyciach osób biorących udział w lekcji.

Posługując się terminem „przeżycie”, nie mam przy tym na myśli jakichś procesów bliżej nieoznaczonych, lecz to, co się inaczej nazywa konkretyzacją dzieła literackiego. O lepszej tutaj przydatności proponowanej nazwy stanowi może to, iż pojęcie konkretyzacji dzieła, określając wynik procesu, nie określa jego przebiegu, a lekcja jest przebiegiem.

Analizując ów przebieg, możemy wyróżnić przede wszystkim dwie graniczne jego fazy; u początku bywa często jakaś pierwsza, wstępna konkretyzacja określonego dzieła w świadomości zasiadających do lekcji. Jest to najczęściej konkretyzacja niepełna lub zgoła fałszywa, nie spełniająca warunków równoważności w stosunku do możliwości, zawartych w jego strukturze. U końca lekcji¹⁸ powinna zaś — według intencji jej organizatora — nastąpić faza względnie pełnej i względnie równoważnej w stosunku do dzieła konkretyzacji, z reguły i z założenia — nowej, odmiennej od wstępnej. Gdyby to było niepotrzebne lub gdyby nie miało się tak stać, lekcja byłaby zbędna i w stosunku do organizowanego na niej procesu byłaby nonsensem. Należy przy tym przyjąć, że zakres fazy wstępnej obejmuje względnie znaczną liczbę takich „wewnętrznych konkretyzacji” — stosownie do ilości zasiadających w ławkach; obejmuje jednak jeszcze inną formę swej realizacji, mianowicie tę, jaką przynosi z sobą na lekcję nauczyciel.

Upraszczając sprawę, można by wysunąć ujęcie, proponujące określenie przebiegu lekcji jako działania zmierzającego do zastąpienia wielości konkretyzacji wstępnych — jedną: mianowicie tą, jaką narzuci nauczyciel, rugując konkretyzacje indywidualne „uczniowskie” jako niedojrzałe i nieadekwatne, a „wstawiając” w ich miejsce własną, prawidłową i „urzędowo zatwierdzoną”. Oczywiście, już elementarna znajomość dydaktyki musi spowodować odrzucenie a *limine* podobnej koncepcji „załatwienia” utworu poetyckiego — choć nie jest ona bynajmniej fikcją w praktyce szkolnej. Inna sprawa, że owa praktyka i tak nie osiąga „zaplanowanego” celu, jako że wykorzenienia i transplantacje może i bywają zabiegami skutecznymi w agronomii, lecz nie w pedagogii, najmniej zaś w procesach związanych z recepcją dzieła sztuki.

Przypominam wysuniętą tezę o wielości „autorów” lekcji. I to „autorów”, posiadających pełne prawo do respektowania ich obecności w procesie dydaktycznym, prawo uzasadnione już choćby względem na wiek, na stopień rozwoju umysłowego i w ogólności psychicznego, zatem względem na niejednakowe możliwości i warunki przebiegu procesu dydaktycznego, a w tym również — na niejednakowe możliwości powstawania określonych aktów wiodących do „przewidywanych” konkretyzacji poznawanego dzieła. To nie są *quantités négligeables*, lecz przeciwnie: czynniki, domagające się właśnie aktywizacji w nauczaniu i narzucające wagę swego istnienia konstrukcji lekcji literatury. Znowu — w innej skali i w innym sposobie, niż lekcji np. geografii.

Chodzi przecież ostatecznie o „przeżycie estetyczne”. Ale nie tylko o przeżycie estetyczne jako akt czy zespół aktów, należących do procesu „poznawania dzieła literackiego” (o szczególnym przebiegu i charakterze)¹⁹, lecz — jak się nam zdaje — również o organizację jego względnego równoważnika w sa-

¹⁸ Tak dla uproszczenia; konkretnie może wchodzić w rachubę cały ciąg dydaktyczny, złożony z kilku lub więcej lekcji, może też być tak, że pożądana ostatnia faza nastąpi np. po powtórnym odczytaniu dzieła w domu.

¹⁹ Por. R. Ingarden: *O poznawaniu dzieła literackiego. Studia z estetyki*. T. I. Warszawa 1957.

mym procesie dydaktycznym. I tu znów musimy powrócić do hipotezy podkreślającej estetyczno-twórczy charakter „jednostki metodycznej”, a więc uzasadniającej pojęcie „nauczania jako sztuki”. Wydaje się bowiem, że do istoty lekcji literatury należy właśnie konstruowanie pomocniczego, „sztucznie” powołanego do życia przeżycia estetycznego, którego przeznaczeniem jest zaktualizowanie potencjalnych dyspozycji do wystąpienia pożądanego, „właściwego” przeżycia estetycznego samego dzieła.

Zagadnienie jest zbyt skomplikowane, by można je zamknąć w tych wstępnych rozważaniach. Wskażemy przeto jedynie niektóre momenty uzasadniające możliwość traktowania lekcji jako konstrukcji i przebiegu, dających się ująć w takich właśnie kategoriach.

Wydaje się więc — po pierwsze — że o swoistym, a zbliżonym do sztuki, charakterze lekcji stanowi to, iż jest ona, zgodnie z założeniem autora-nauczyciela i z uwagi na swój przebieg, całością skomponowaną. O kompozycji decydują: koncepcja i występowanie w toku jej realizacji czynników, organizujących formę jej ostatecznego dokonania się. „Szkoła sama, w niej klasa i tworząca się lekcja, to świat zamknięty i o szczególnych umownych prawach. W pewnym sensie wszystko, cokolwiek się w szkole dzieje, jest grą. Lekcja sama jest sytuacją sztuczną, a treść jej „wyabstrahowanym celowo i dowolnie spreparowanym skrawkiem rzeczywistości” — twierdziłem w cytowanym już szkicu²⁰. Owa „sztuczna sytuacja” jest zaś właśnie „sytuacją skomponowaną”²¹. O charakterze i jakości kompozycji stanowi autor. Do tej sprawy odnosić się mogą przede wszystkim twierdzenia Z. Mysłakowskiego o „zdolności do przeniesienia pomysłu na peryferie, zobaczenia go niejako w materiale, jeszcze zanim zostanie wykonany” i — z kolei — o „przejęciu od czysto subiektywnego pomysłu do socjalnie przedmiotowego wytworu”²².

Wolno by tu mówić, jak sądzę, o dwu kompozycjach: o „kompozycji w pomysle” i „kompozycji tworu realizującego się”. Ta druga, *in actu*, zachodzi w procesie dynamicznym, niejako dzieje się i spełnia w całym przebiegu czasowym jednostki lekcyjnej, jako proces konstruowania poszczególnych sytuacji w układ ciągły, zmierzający do logicznej całości. Jest ona w zasadzie czymś zbliżającym się do pomysłu, ale i czymś o tyle odmiennym, o ile sceniczna realizacja dramatu jest czymś różnym od jego pisanego tekstu, o ile film różni się od scenariusza. Zarówno tekst dramatyczny przecie, jak scenariusz już „przewidują”, czym się staną w realizacji, już biorą pod uwagę (immanentnie zawierają) dekorację, rekwizyty, aktorów, działanie reżyserii. Podobnie z pomysłem dydaktycznym. Jest on rezultatem pracy intelektu i wyobraźni jako zamysł twórcy, lecz już przewiduje przebieg i działanie innych czynników w toku realizacji; wreszcie realizując się, ciągle „wibruje”, przekształca się, oddala i znów przybliża do pierwotnego wyobrażenia w świadomości twórcy, by ostatecznie stać się tym, co może być uznane za dość wierną transpozycję

²⁰ Por. przyp. 17.

²¹ „*Dem Dichter und Musiker gleicht der unterrichtende Lehrer zunächst und zumeist. Und seine erste Aufgabe ist eine Komposition. Das ganze seines Lehrgebäudes muss er einmal im Geiste vor sich schauen.*” R. Seyfert: *Die Unterrichtslektion als Kunstform*. 6. Aufl. Leipzig 1933, s. 7.

²² Z. Mysłakowski: *Co to jest talent pedagogiczny?* Por. *Osobowość nauczyciela*, jw., s. 59: „Właśnie tę drugą, realizacyjną stronę tworzenia nazywamy talentem, tę zdolność do przeniesienia pomysłu na peryferie, zobaczenia go niejako w materiale, jeszcze zanim zostanie wykonany; obfitość skojarzeń ideo-motorycznych jest tu psychologicznym warunkiem, który pozwala przejść od czysto subiektywnego pomysłu do socjalnie przedmiotowego wytworu”.

koncepcji pierwotnej albo też za twór nowy, czasem nieoczekiwany. I ten jednak nie przestaje być utworem, w którego powstaniu uczestniczyła osobistość autora, nauczyciela — twórcy lekcji.

Użyte tutaj pomocnicze określenia, mające ułatwić zrozumienie istoty powstającego tworu, posłużyły się głównie językiem odnoszącym się do dramatu i do jego realizacji scenicznej. Nie stało się tak jedynie z przypadku. Jeśli bowiem szukać kategorii formalnych najbliższych lekcji, musi się je odnaleźć w obrębie sztuki rozwijającej się w czasie, jak muzyka, film, jak właśnie dramat. „Tak właśnie wygląda musi budowa dramatu, poddana bezwzględnie owemu kresowi, do którego zmierza, ciągle mająca go nie tylko na oku, ale zawierająca go niejako *in potentia* w każdym posunięciu się naprzód”. Teoretyk literatury, którego w tym miejscu cytujemy, określając w ten sposób istotę utworu dramatycznego, objaśnia dalej, iż „tworzenie dramatu jest konstruowaniem odrębnych podmiotów mówiących; w nich tkwi pierwotny byt dramatu, z nich na tle sytuacji życiowej wytryska słowo”²³. Koncepcja lekcji musi także przewidzieć występowanie w jej przebiegu czasowym owych „podmiotów mówiących” — uczniów, współtwórców i zarazem aktorów w realizacji „jednostki metodycznej”; zawiera ona w sobie coś w rodzaju rozpisania tekstu na poszczególne role. Celem zaś lekcji literatury jest, jak mówiliśmy, powstanie określonej konkretyzacji dzieła literackiego; konstrukcja jej, poddana takiemu celowi, ma na względzie zachodzący w czasie przebieg pewnych sytuacji, składających się na wskazane już „przeżycie równoważne”, zbliżające do owego celu. W przebiegu zaś tych sytuacji zasadniczym faktem jest występowanie kolejne „podmiotów mówiących”; w ich przeżyciach i w wyrazie tych przeżyć — słowie, realizuje się dochodzenie do owego kresu „w każdym posunięciu się naprzód”.

Analogia dotąd chyba widoczna. Jak każda, nie jest ona, naturalnie, identyfikacją, nie możemy i nie zamierzamy przeoczyć przy tym oczywistych różnic. Ich źródłem zaś jest zarówno to, że „tekst” lekcji wyznacza już dany — poza autorem jej kompozycji — tekst interpretowanego dzieła literackiego, jak i to — nade wszystko — że „konstruowanie podmiotów mówiących” ogranicza i zmienia zupełnie zasadniczo fakt ich najbardziej realnego istnienia w postaci wcale nie biernie zachowujących się uczniów. Nie darmo wypadło o nich mówić jako nie tylko współaktorach, lecz nawet współautorach lekcji. Jeszcze jedna przyczyna różnic — to ostateczny cel praktyczny lekcji, nie zaś artystyczny jak w dramacie. Czy taki właśnie praktyczny cel wyłącza jednak w ogóle możliwość zbliżania twórczości dydaktycznej — do twórczości w ogóle?

„Oryginalność pomysłu bywa przedmiotem przeżyć estetycznych na różnych terenach ludzkiej działalności” — stwierdza Stanisław Ossowski²⁴. „W [...] rodzajach przeżyć estetycznych, których źródłem jest praktyczna celowość dzieł ludzkich, możemy odnaleźć ten sam kult twórczości, co w przeżyciach wobec oryginalnych dzieł sztuki”²⁵. Podobnego rodzaju określenia możemy znaleźć w wypowiedziach Tadeusza Kotarbińskiego, opublikowanych „z myślą o dobrej robocie nauczyciela”: „Czy nie należy — pisze tam znakomity uczoney — do znamion dobrej roboty nauczyciela, jeśli umie on uczynić z jednostki wykładowej całość o pięknej budowie? Wszak to pociąga i zjednywa. Treść aktualnie cenna, podana w formie architektonicznej, zespala się nie tylko z intelektem odbiorcy, lecz także z jego emocjonalnością i utwier-

²³ J. Kleiner: *Studia z zakresu teorii literatury*. Lublin 1956, s. 49, 54, 60.

²⁴ St. Ossowski: *U podstaw estetyki*. Warszawa 1933, s. 251.

²⁵ Tamże, s. 252.

dza się przeto w jego umyśle tym mocniej”²⁶. Wspominając zaś wykłady świetnego nauczyciela, pisze, iż jego „słowo [...] można śmiało porównać do kryształu, a jego wykład, w mowie lub piśmie — do budowli z kryształów. Wszystko to idealnie przejrzyste, wszystko jednolite”²⁷.

Przytoczone wypowiedzi uzasadniają już zapewne prawo do zbliżenia dwóch pozornie odrębnych i odległych planów: nauczania i sztuki. Jeśli zaś to zbliżenie może mieć rację w odniesieniu do wszelkiego nauczania, do każdej lekcji o cechach „dobrej roboty”, tym więcej racji ma tego rodzaju zbliżenie w dziedzinie nauczania literatury. Sam przedmiot, natura estetycznej, i takiej samej natury percepcja oraz właśnie przeżycie estetyczne jako podstawowy czynnik lekcji, poświęconej „poznaniu dzieła literackiego” — muszą niejako narzucać lekcji literatury niejedną cechę, właściwą dziełu twórczemu i twórczości. Wszakże polonista jest na lekcji „interpretatorem dzieła literackiego”, podobnie jak krytyk literacki, którego działalność leży na pograniczu sztuki; ale równocześnie jest jeszcze twórcą „przeżycia równoważnego”, jest współautorem i współfaktorem w „dramacie dydaktycznym” (że tak nazwiemy — w tym kontekście — lekcję).

Jeśli posłużyć się teraz definicją osobowości, formułowaną przez W. Okonia, a wysuwającą motyw „twórczego przekształcania”, obiektywnego „udziału w jego [świata obiektywnego — J.N.] przekształcaniu”, jeśli przyznać „rolę dominującą w rozwoju i manifestowaniu się osobowości”²⁸ czynnikowi decydującemu o owym udziale, jeśli też — z kolei — stwierdzić, że lekcja literatury jest zjawiskiem, powołanym do życia w sposób właściwy tworzeniu, że jest zawsze nowym faktem, dokonującym się jednorazowo i niepowtarzalnie — nie możemy chyba mieć wątpliwości wobec tezy o zasadniczej roli osobowości nauczyciela, a w szczególności i w stopniu jak najbardziej wysokim — roli osobowości nauczyciela-polonisty, uczącego literatury. Ani też wobec tezy, mówiącej o stosunkowo największym zbliżeniu, jakie zachodzi pomiędzy takim właśnie nauczaniem a przymiotami „nauczania jako sztuki”.

W naszych rozważaniach próbowaliśmy wysunąć twierdzenia, dotyczące szczególnych cech nauczania literatury, wyróżniających je spośród czynności, właściwych nauczaniu w ogóle. Nie znaczy to przecie, jakoby cechy, występujące w procesie dydaktycznym traktowanym ogólniej, nie mieściły się wśród właściwych dla pracy polonisty. Nie chodzi już przy tym jedynie o fakt, że nie tylko nauczanie literatury jest jego zadaniem. Wchodzi przecie w rachubę także nauka gramatyki, nauczanie sprawności językowych w zakresie wypowiedzi zarówno ustnej, jak pisemnej; w samej zaś nauce o piśmiennictwie mieszczą się także elementy jego historii na tle dziejów narodowych. W układzie wewnętrznym ciągu lekcji znajdują się — w innym względzie rzecz rozpatrując — składniki takie, jak powtarzanie, utrwalanie, sprawdzanie. Nie usuwamy — rzecz prosta — tych treści i elementów formalnych poza uprawniony zasięg „sprawy polonistycznej”. Uważamy jednak, że wymienione

²⁶ T. Kotarbiński: *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa 1957, s. 11.

²⁷ Tamże, s. 13.

²⁸ W. Okoń: *Problem osobowości nauczyciela*. Por. *Osobowość nauczyciela*, jw., s. 7: „Mówiąc o osobowości danego człowieka mam na myśli stopień jego zaawansowania w poznawaniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie, przede wszystkim w świecie społecznym, a zarazem w twórczym przekształcaniu tych stosunków. Spośród tych dwu czynników, dotyczących subiektywnego stosunku do świata i obiektywnego udziału w jego przekształcaniu, rolę dominującą w rozwoju i manifestowaniu się osobowości należy przyznać czynnikowi drugiemu”.

składniki wchodzą w zakresy objęte działaniem prawidłowości i norm dydaktyki ogólnej lub — raczej — domagają się oddzielnego i odmiennego rozpatrzenia. Nie negując bynajmniej możliwości występowania w ich zasięgu cech twórczości — zwłaszcza tych, które są właściwe każdemu nauczaniu i wszelkiej konstrukcji jednostki metodycznej — ograniczamy się w tych uwagach przecie tylko do jednego, specjalnego zakresu polonistycznej pracy dydaktycznej.

Z drugiej znów strony, nauczania literatury (ściślej: nauki o dziełach literackich, bo o to nam specjalnie chodzi) nie wyłącza się spod działania ogólnych norm, dotyczących wszelkiego nauczania. Wskazując jego specyficzność, sugerowaliśmy tylko konieczność jakiegoś przegrupowania akcentów w obrębie norm dydaktycznych — przegrupowania powodowanego przede wszystkim właściwościami przedmiotu wyróżniającego się wyraźnie wśród innych. Gdy przeto estetyczny charakter przedmiotu i procesu jest istotną właściwością nauczania literatury i nie ma znaczenia w odniesieniu do przeważnej przynajmniej większości innych przedmiotów, w konsekwencji muszą tu wystąpić inne cechy procesu dydaktycznego i — również — osobistości nauczającego. Nie wyłącza to jednak pracy polonisty w tej dziedzinie spod działania norm właściwych „nauczaniu w ogóle”.

Dotyczy to np. cech „struktur umysłów nauczycieli”, określanych przez St. Dobrowolskiego jako rozumowość, systematyczność czy ekspresyjność. Wprawdzie badania autora stwierdziły ich mniejszą przydatność funkcjonalną, a nasze rozważania musiały uznać szczególniejszą wagę innych właśnie cech w nauczaniu literatury, niemniej także sprawa owych przymiotów nie leży poza zasięgiem zainteresowań osobistością polonisty. Wydaje się mianowicie, że ekspresyjność nie należy do cech obojętnych, gdy zważyć, że może ona — należycie i rozumnie „użyta” — zwiększyć siłę oddziaływania na sferę wzruszeniową ucznia, wydobywając zwłaszcza niektóre momenty estetyczne, jak wartości dźwiękowe wiersza, retoryczne walory pewnych struktur prozatorskich, przyczyniając się np. do wydobycia wartości dialogu dramatycznego, „szkicując” niejako możliwości aktorskiego ujęcia postaci występujących w niektórych dziełach literackich.

Podobnie — rozumowość, systematyczność. Niezależnie od ich przydatności w zakresie takich czynności, jak np. powtarzanie, utrwalanie, wdrażanie, niezależnie od znacznej roli oddziaływania tych czynników w procesie urabiania osobowości wychowanków, od ich użyteczności w procesie wychowania społecznego — szczególnie na tle znanej struktury charakteru polskiego — nie są to cechy obojętne dla sprawy nauczania literatury. Wydaje się mianowicie, że pełnią one swą funkcję również w ścisłym powiązaniu z procesem poznawania literatury. Dzieje się tak z tego względu, że w skład materiału poznawczego wchodzi nie tylko utwory o strukturze właściwej dziełu artystycznemu, ale również teksty publicystyczne i rozprawy lub artykuły popularnonaukowe, sprawozdawcze, informacyjne. Wchodzi też w rachubę prace teoretyczne (np. z zakresu poetyki, stylistyki) i w związku z tym działania analityczne, szeregujące, zestawiające, rekapitułujące, służące utrwaleniu i zapamiętaniu oraz sprawnościom „technicznym”. W odniesieniu do tych tekstów i do takich czynności pełną wartość dydaktyczną przyznać należy cechom rozumowości i systematyczności, dając im „prawo” występowania w indywidualnej strukturze umysłu nauczyciela jako wartości wpływających na charakter i na tok procesu dydaktycznego. Z tą chyba jednak uwagą, że właściwa proporcja tych cech w ich realizacji na lekcjach o dziele literackim winna być odpowiednia do proporcji, w jakiej elementy estetyczne, właściwe dziełu literackiemu, występują w stosunku do elementów innego rzędu i rodzaju. O takiej właśnie pro-

porcji i wynikających stąd konsekwencjach była mowa w poprzedzającym wywodzie. Inna już sprawa, że skoro w skład czynności własnych nauczającego wchodzi momenty takie, jak planowanie, przygotowanie, organizowanie dłuższych ciągów jednostek metodycznych, retrospekcja, to i tu obok zmysłu organizacyjnego godne miejsce znajdują zawsze czynniki rozumowości i systematyczności.

Zamykając rozważania, niechaj będzie wolno wyrazić nadzieję, iż w pewnej mierze udało nam się może ukazać twórczy charakter działania nauczyciela literatury i zarazem przekonać, jak niecelowa, jak wprost niemożliwa jest w takiej dziedzinie postawa biernego wykonawstwa, jak zabójcze może być jej oddziaływanie na proces „poznawania dzieła literackiego”. „Bezosebisty”, anonimowy typ funkcjonalny polonisty-nauczyciela literatury nie wydaje mi się możliwy — w sensie teoretycznym. Prawda, jest on możliwy w sensie praktycznym, w kategoriach statystycznych. Istnieje bowiem taki właśnie typ „nauczyciela na posadzie”. Był zresztą zawsze i jest, nie tylko wśród młodych współczesnych polonistów, ale i wśród dojrzałych wiekiem i długoletnią praktyką. W tym sensie faktem jest nauczanie literatury dalekie od jakości twórczych, pozbawione cech osobistego zaangażowania.

Wydaje nam się przecież rzeczą słuszną i dozwoloną — mimo wstępnych zastrzeżeń — podejmowanie zamiaru konstruowania takiego modelu „nauczyciela idealnego” jako postulatu, którego przyjęcie może mieć jakieś znaczenie praktyczne, wpływając na uświadomienie właściwego kierunku wyboru i doboru. Jeśli tworzenie szerokiego wzorca „nauczyciela w ogóle” może być przy tym zagrożone ogólnikowością, to budowanie modelu z cech i kategorii właściwych nauczaniu określonego przedmiotu, ujmowanie go w zależności od konkretnych form i treści, konkretnych zadań, mieszczących się w charakterze owego przedmiotu, zbliża już zapewne bardziej ów model do rzeczywistości, a przynajmniej do takich postulatów, których realizacja może — a nawet powinna — stać się faktem przynajmniej uzasadnionym teoretycznie i oczekiwanym w praktyce.

Jeśli zaś wśród młodych nauczycieli, którzy u warsztatów pedagogicznych stanęli w ostatnim dziesięcioleciu, znajduje się wielu takich, co — jak utrzymują obserwatorzy — swoje zadanie pojmują jako zawód, który można wykonywać w sposób daleki od zaangażowania osobistego i jakoby niezależny od własnych dyspozycji, umiłowañ, rozumienia, nauczanie zaś literatury traktują jako realizowanie „gotowych” recept i schematów, byłoby słuszne i godziwe, by dostrzegli błąd we własnym mniemaniu. Ci zaś spośród nich, którzy — jak to bywa wśród młodych polonistów — podjęli studium literatury w przekonaniu, iż otworzy im ono drogę do własnej twórczości, a weszli potem w krąg pracy nauczycielskiej z uczuciem rozczarowania, ci mogą i powinni dojść do zrozumienia, że również pełniąc swoją szkolną funkcję polonistów, mogą być w swoisty sposób — twórcami. Twórczość zaś taka — jak każda zresztą — jest funkcją osobowości, realizacją jej dyspozycji, zaangażowanych przez nauczanie w sprawę „obiektywnego udziału w przekształcaniu świata”.