

Z HISTORII POLSKICH PODRĘCZNIKÓW METODYKI ANALIZY DZIEŁA LITERACKIEGO W SZKOLE

1

Można przyjąć, że historia prób całościowego, podręcznikowego ujmowania zagadnień związanych z analizą lektury szkolnej sięga u nas początków lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, jeśli nie liczyć opublikowanej z papierów pośmiertnych Alojzego Felińskiego w „Dzienniku Warszawskim” w roku 1827 zwięzłej jego instrukcji pt. *Wykład sposobu, jakim dawane być mają lekcje literatury polskiej w Krzemieńcu*¹ oraz kilku rozpraw o ogólniejszym charakterze, ogłaszanych później w czasopismach pedagogicznych². Właśnie w latach osiemdziesiątych uświadomiono sobie z całą wyrazistością potrzebę udoskonalenia nauczania języka polskiego; zaczął zdobywać uznanie pogląd, że lektura dzieł literackich, częściej jeszcze wtedy ich reprezentatywnych wyjątków, traktowana dotąd na wyższych poziomach nauczania głównie jako element pomocniczy w poznawaniu historii i teorii literatury, może stanowić ważny składnik procesów dydaktyczno-wychowawczych, ważniejszy niż wyuczanie się podawanych przez nauczycieli wiadomości o dziełach, pisarzach i epokach literackich, o właściwościach stylu i języka.

W związku z tym pojawiła się żywo odczuwana społeczna potrzeba dania nauczycielowi dokładniejszych wskazówek, jak objaśniać i interpretować utwory literackie w szkole. Od tamtego czasu aż do chwili obecnej pojawiło się z górą dwadzieścia prób — różnej zresztą wartości i znaczenia — formułowania wytycznych pracy nad lekturą szkolną.

Za najwcześniejsze, większe tego rodzaju opracowanie można by uznać rozprawę zasłużonego a zapomnianego pedagoga i dydaktyka, Ignacego Boczylińskiego, pt. *Wskazówki z metodyki nauczania języka ojczystego*

¹ „Dziennik Warszawski” 1827, t. IX, s. 230—247.

² Np. Bronisława Trzaskowskiego, *Nauka historii literatury polskiej w gimnazjum* („Szkoła” 1869) oraz Tytusa Świdorskiego, *O metodzie wykładu języka polskiego w niższym gimnazjum* (tamże 1878).

i literatury, drukowaną w roku 1883 na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”³. Obszerna ta rozprawa, dotycząca całości zagadnień nauczania języka polskiego na wszystkich poziomach, w kilku tylko rozdziałach zajmuje się lekturą i historią literatury w szkole. Praca Boczylińskiego wyprzedzała o dwa lata książkę Franciszka Próchnickiego *Wskazówki do nauki języka polskiego* (Lwów 1885), uważaną za pierwszy podręcznik metodyczny, który opracowano w oparciu o bogatą literaturę naukową i w którym przedstawiono dobrze umotywowaną propozycję schematu rozbioru literackiego w szkole⁴. W latach następnych pojawiło się kilka zawierających cenne wskazówki dla nauczycieli prac metodycznych, z których najważniejsze — to Piotra Chmielowskiego *Metodyka historii literatury polskiej* (Warszawa 1899), rzecz zresztą nie związana z doświadczeniami szkolnymi, oraz Antoniego Mazanowskiego *Uwagi o nauce literatury polskiej w szkole średniej* (Kraków 1904).

Pierwszą rozprawą nowocześnie ujmującą całość problematyki związanej z pracą nad lekturą uczniów była głośna książka Kazimierza Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*, napisana w latach 1920—1921. *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego*, opracowane przez Konstantego Wojciechowskiego i ogłoszone w roku 1923, były jak gdyby jej praktycznym zastosowaniem, noszącym jednak wyraźne piętno indywidualności metodycznej autora. *Wskazówki* zawierały bardzo bogaty materiał przykładowy, podobnie jak dwie inne pozycje z pierwszych lat odrodzonej Polski: Henryka Życzyńskiego *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej* i *Rozbiory literackie w przykładach* (Cieszyn 1921—1925). Zasługuje też na wzmiankę Andrzej Boleski *Literatura Polski przedrozbiorowej w szkole średniej* (Warszawa—Kraków 1923—1925), zaopatrzona w uwagi dla nauczyciela⁵.

W roku 1924 wystąpił ze skrajnie psychologizyczną koncepcją nauczania literatury Bronisław Poletur w broszurze pt. *Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*. Koncepcja ta znalazła szersze uzasadnienie i egzemplifikację w pracy tegoż autora *Rozbiór Pana Tadeusza jako zagadnienie nowej metody. Ćwiczenia i teoria* (Warszawa 1925).

Mówiąc o ogólnych opracowaniach metodyki lektury w latach między-

³ „Przegląd Pedagogiczny” 1883, s. 16—23, 78—86, 137—144, 196—204, 263—271, 299—308, 325—335, 361—369, 388—395.

⁴ Zob. R. Skulski, *Pan Tadeusz jako książka szkolna*. Lwów 1935, s. 32; tenże: *Z dziejów polonistyki lwowskiej*. [w:] *Księga referatów Zjazdu im. J. Krasickiego*. Lwów 1936, z. 3, s. 571.

⁵ Uwagi te po raz pierwszy zostały przedstawione w artykule A. Baumfelda [pierwotne nazwisko A. Boleskiego], *O wykładzie historii literatury polskiej*. „Nowe Tory” 1911, t. II.

wojennych, trzeba też wspomnieć o kilku podręcznikowych ujęciach tej problematyki w odniesieniu do niższych poziomów nauczania. W opracowaniach tych przynajmniej pojedyncze rozdziały dotyczyły czytania i objaśniania utworów literackich. Można tu wymienić: Konrada Drzewieckiego *Zarys metodyki języka polskiego* (wyd. 2 — 1922 i wyd. 3 — 1924), Stanisława Szobera *Zarys nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego* (wyd. 1 — 1921, wyd. 2 — 1923, wyd. 3, popr. i uzup. — 1930), Jana Bilińskiego *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych* (Poznań 1929), pracę Walerego Nowickiego *Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Organizacja pracy, rozkład materiału, wskazówki metodyczne, lekcje praktyczne* (druk. w „Życiu Szkolnym” w latach 1929—1932 i w osobnej odbitce, Włocławek 1929). Poza tym jeszcze dwie książki omawiały prace nad lekturą na tym poziomie: Stanisława Wiącka i Jana Ciepiewskiego *Czytanie w szkole powszechnej* (Warszawa 1933) i Jana Kulpy *Czytanka i lektura w szkole powszechnej* (Kraków 1937).

Rok 1936 przyniósł cenną pracę Władysława Szyszkowskiego *Dydaktyka literatury*, wchodzącą w skład *Encyklopedii wychowania*, którą redagowali Stanisław Łempicki, Wojciech Gottlieb, Bogdan Suchodolski i Józef Włodarski. Praca Szyszkowskiego ukazała się też w osobnej odbitce.

W pierwszych latach Polski Ludowej powstały trzy dalsze opracowania odnoszące się do szkoły podstawowej. Były to książki: Kazimierza Budzyka *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie szkoły podstawowej. Wskazówki do nowego programu* (Warszawa 1946; drugie wydanie tej pracy pt. *Książka i literatura na poziomie szkoły podstawowej. Przewodnik dla nauczycieli* ukazało się w roku 1949), Jana Kulpy *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej* (Warszawa 1947) oraz Stanisława Jerschiny *Teoria literatury i rozbiór literacki w nowej szkole. Podręcznik dla nauczycieli i samouków* (Przemyśl 1946). Ostatnia z tych pozycji, opracowana w związku z powojenną reformą szkoły podstawowej, zawierała w poszczególnych rozdziałach osobno skupione informacje naukowe i komentarze metodyczne.

Na następne ogólne opracowania metodyki literatury wypadło czekać dość długo, bo aż do roku 1958, w którym ukazało się pierwsze wydanie książki Szyszkowskiego *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Drugie, zmienione i uzupełnione wydanie tej zasadniczej w naszej literaturze metodycznej rozprawy opuściło prasy drukarskie w roku 1964.

Od tego momentu do chwili obecnej, tj. do początku roku 1970, pojawiły się jeszcze dwie pozycje książkowe dotyczące nauczania w odrębnych typach szkół: Alicji Szlązakowej *Nauczanie języka polskiego w szkole zawodowej* (Warszawa 1961) i Jana Kulpy *Nauczanie języka*

polskiego w szkole podstawowej dla pracujących (Warszawa 1965), a także praca Janiny Dembowskiej i Zofii Jakubowskiej *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej* (Warszawa 1968). W roku 1968 ukazało się kolejne opracowanie całości zagadnień metodyki lektury, pióra Władysława Szyszkowskiego, stanowiące część zbiorowej książki *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*.

Wśród ważniejszych z wymienionych tutaj podręczników stosunkowo niewiele jest takich, które się zajmują nie tylko propedeutyczną w gruncie rzeczy lekturą uczniów, jaką jest lektura na niższych poziomach nauczania, ale także analizą dzieł literackich przewidzianych przez program klas wyższych, z najstarszymi włącznie. Są to z prac najdawniejszych: rozprawy Boczylińskiego i Próchnickiego, z nowszych: Wóycickiego i Wojciechowskiego oraz trzy opracowania Szyszkowskiego. Jeszcze mniej liczne są prace w całości poświęcone analizie utworów literackich. Należą do nich jedynie: Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole* oraz Szyszkowskiego *Dydaktyka literatury* i *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Te opracowania oraz *Wskazówki do nauki języka polskiego* Próchnickiego i *Wskazówki* Wojciechowskiego odegrały w dotychczasowej historii nauczania języka polskiego rolę najznacniejszą. One też tylko znajdują tutaj omówienie.

Każde z tych opracowań — to w swoim czasie powszechnie wyzyskiwana w pracy szkolnej przez nauczycieli języka polskiego pomoc metodyczna, podstawowe źródło wiedzy o nauczaniu literatury dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego i doskonalących swój warsztat dydaktyczny pedagogów praktyków, a także zwykle punkt wyjścia w dyskusjach nad koncepcją nauczania literatury. Są one też najczęściej najdobitniejszym i najbardziej charakterystycznym wyrazem tendencji dydaktycznych w zakresie języka polskiego, panujących w czasach, w których się te prace ukazywały.

Wszyscy ich autorzy, Próchnicki, Wóycicki, Wojciechowski, Szyszkowski — to przede wszystkim długoletni, doświadczeni i wybitni nauczyciele języka polskiego, a szczególnie literatury w szkołach średnich, autorzy licznych podręczników szkolnych, nierzadko znakomici znawcy historii i teorii literatury, profesorowie uczelni wyższych, którzy zużytkowali w swych pracach dydaktycznych zarówno własne bogate doświadczenie nauczycielskie, jak i głęboką i rozległą wiedzę rzeczową i pedagogiczną.

2

Na początek — dla przypomnienia tych podstawowych opracowań — trochę informacji o nich, o warunkach i okolicznościach ich powstania. Pierwszy głośny podręcznik dla nauczyciela, *Wskazówki do nauki języka*

polskiego, opracowany przez uczącego wówczas w jednym z gimnazjów lwowskich polonistę Franciszka Próchnickiego, był wynikiem dwuletnich narad i poszukiwań specjalnej komisji powołanej w roku 1883 przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych. W skład tej komisji, na której czele stanął dyrektor Gimnazjum im. Franciszka Józefa, Zygmunt Samolewicz, wchodził oprócz Próchnickiego: autor popularnego podręcznika szkolnego *Zarys dziejów literatury polskiej* — Adam Kuliczkowski, znany historyk literatury Józef Tretiak, Romuald Starkel, Ludwik Kubala i inni nauczyciele lwowskich szkół średnich. Celem komisji było zebranie i opracowanie wytycznych do nauczania języka polskiego, a w konsekwencji ujednoczenie i podniesienie na wyższy poziom nauczania tego przedmiotu.

Wskazówki, poprzedzone zwięzłym zarysem historycznym nauczania języka polskiego, składają się z dwu części: pierwsza dotyczy nauczania gramatyki i opracowania lektury, druga — ćwiczeń w pisaniu: ćwiczeń ortograficznych i wypracowań stylistycznych. Najobszerniejsza jest i najbardziej nas tu interesuje część dotycząca lektury i objaśniania utworów literackich. Zaopatrzył ją autor w dodatek, w którym podał konkretne przykłady opracowania „metodycznych rozbiorów” paru wybranych lektur, m. in. urywków z *Pana Tadeusza*.

Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole* był poprzedzony szeregiem innych prac dydaktycznych tego autora⁶. Zarysował się w nich konsekwentny, oryginalny system nauczania literatury. *Rozbiór* był jak gdyby uporządkowanym wykładem tego systemu, a zarazem pierwszą próbą nadania zupełnie nowego charakteru nauce tego przedmiotu. Autor uwzględnił osiągnięcia nauk pedagogicznych i psychologii, bujnie rozwijających się na początku XX wieku, wyciągał wnioski, nieraz skrajne, z aktualnych tendencji dydaktycznych i dyskusji w gronach fachowców na temat nauczania literatury i historii literatury.

Książka Wóycickiego wynikała także z pewnej konkretnej potrzeby, na co zwrócił uwagę Wiktor Czerniewski w pracy o podręcznikach szkolnych w okresie międzywojennym⁷. Zaraz po pierwszej wojnie światowej nasze władze szkolne popierały bez większych oporów nowe prądy w dydaktyce. Program dla gimnazjów z roku 1920 (ogólny) i program z roku 1922 (szczegółowy) były układane przez zwolenników dość radykalnych zmian w systemie nauczania języka polskiego. Sformułowania tego pro-

⁶ Np. *O nauczaniu języka polskiego w niższych klasach szkoły średniej*. „Nowe Tory” 1908, nr 5; *Stylistyka i rytmika polska* (wyd. 1, Warszawa 1917) oraz *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*. Podręcznik dla szkół i samouków (wyd. 1, Warszawa 1918—1919).

⁷ Zob. W. Czerniewski, *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej z okresu międzywojennego*. [w:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*. Warszawa 1960, s. 20—21.

gramu wywoływały pewne wątpliwości wśród nauczycieli i wymagały komentarza metodycznego. Takim komentarzem w pierwszej fazie realizacji programu miał stać się *Rozbiór* Wóycickiego, a w późniejszej *Wskazówki* Wojciechowskiego.

Niewielka, stustronicowa broszura Wóycickiego, której treść została przez autora uporządkowana w sześciu rozdziałach, omawiała ogólną koncepcję nauczania literatury, znaczenie przeżycia estetycznego, kolejność zabiegów analitycznych, postępowanie metodyczne w trakcie analizy takich elementów dzieła literackiego, jak postaci, akcja, główne idee, pogląd na świat, nastrój ogólny, analizę strony formalnej utworu i wreszcie zagadnienia historycznoliterackie.

Praca Wóycickiego, mimo — a może właśnie dlatego — że poddawała pod rozważenie propozycje skrajne, sformułowania jaskrawe, polemiczne, budzące sprzeciw i dyskusję⁸, ale znakomicie i z pasją uzasadniane, wywarła ogromny wpływ na praktykę szkolną w okresie międzywojennym, przyczyniła się do powstania specjalnej aury sprzyjającej realizacji nowych pomysłów metodycznych, stała się wzorem poszukiwań w tym zakresie.

Popularyzacją idei Wóycickiego, przynajmniej w pewnym stopniu, były *Wskazówki* Wojciechowskiego, napisane z udziałem Bogdana Nawroczyńskiego, który opracował w nich część *Wstępu*, oraz Stanisława Szobera, autora uwag o nauczaniu języka. Uniknął Wojciechowski ekstremizmu i maksymalizmu autora *Rozbioru*, stworzył dzieło odgrywające z całą pewnością większą jeszcze rolę w codziennej pracy nauczyciela polonisty niż koncepcyjna praca Wóycickiego. Najlepszym dowodem na to może być fakt, że mimo iż na początku lat trzydziestych zmienił się program nauczania, zmieniła się nawet struktura szkolnictwa, mimo iż metody propagowane przez Wóycickiego, a mające aprobatę autora *Wskazówek*, przeżyły swój zmierzch, podręcznik Wojciechowskiego stanowił ciągle niezastąpione źródło pomysłów interpretacyjnych i metodycznych dla nauczycieli praktyków.

Książka mogła imponować bogactwem treści i poza wszystkim wielkimi rozmiarami. Z całości liczącej blisko 600 stron, na którą złożyły się programy, wstęp, uwagi o lekturze, część dotycząca nauki o języku oraz dodatek z przykładowymi opracowaniami metodycznymi lektury, wskazówkami bibliograficznymi i indeksem autorów i dzieł, najwięcej miejsca,

⁸ Ważne elementy polemiczne zawierały już pierwsze recenzje *Rozbioru*, I. Chrzanowskiego („Rzeczpospolita” 1921, nr 170, 171) i J. Krzyżanowskiego, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze* („Przegląd Warszawski” 1923, t. III, nr 22). Później wielokrotnie oceniano krytycznie koncepcję Wóycickiego (zob. np. Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*. [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Lwów—Warszawa 1925).

bo blisko 3/4 poświęcono lekturze i tzw. ćwiczeniom w używaniu języka, bardzo ściśle związanym z rozbiorami dzieł literackich.

Te partie książki, zawierające także zasady ogólne oraz przykładowe interpretacje lektury przewidzianej przez program na poszczególne klasy, były czymś w rodzaju przewodnika metodycznego do zagadnień teorii literatury i stylistyki w najmłodszej klasie ówczesnego gimnazjum oraz do opracowywanej w porządku chronologicznym w klasach starszych lektury. Niezależnie od tego we wspomnianym *Dodatku* nauczyciel mógł znaleźć dokładne, wykonane na użytek szkoły, rozbiory najwybitniejszych utworów literackich, takich jak *Iliada* Homera, *Antygona* Sofoklesa, II i IV część *Dziadów*, *Konrad Wallenrod* i *Pan Tadeusz* Mickiewicza, *Baladyna* Słowackiego, *Zemsta* Fredry i inne. W sumie praca Wojciechowskiego — to najobszerniejsza w okresie międzywojennym metodyka lektury.

Zupełnie inny charakter miała *Dydaktyka literatury* Władysława Szyszkowskiego. Powierzenie jej opracowania temu właśnie autorowi nie było dziełem przypadku. Doktor Szyszkowski, ówczesny instruktor ministerialny języka polskiego, odgrywał obok Juliusza Saloniego, Jadwigi Dańcewiczowej i Włodzimierza Gałęckiego jedną z czołowych ról w przebudowywaniu i unowocześnianiu nauki tego przedmiotu w szkołach średnich. Dał się też poznać z szeregu artykułów i wystąpień, poruszających zwykle podstawowe zagadnienia dydaktyczne, jako wybitny rzeczoznawca w sprawach nauki literatury, świetnie się orientujący w aktualnej problematyce nauczania języków ojczystych w innych krajach⁹.

W *Dydaktyce literatury* Szyszkowski przedstawił w nadzwyczaj zwartej formie wszystkie najważniejsze zagadnienia metodyczne z zachowaniem zasady traktowania problematyki w sposób historyczny, referowania argumentów za i przeciw, rozważania racji naukowych, psychologicznych i dydaktycznych określonych stanowisk. Zewnętrznym wyrazem stosowania tej zasady stało się nawet tytułowanie niektórych rozdziałów pracy w sposób problemowy: *Literatura dla dzieci czy literatura dla do-*

⁹ Przed rokiem 1936 Szyszkowski opublikował m. in. następujące artykuły: *O programie języka polskiego* („Sprawy TNSW” 1925, nr 39), *Nauka języka ojczystego w świetle współczesnych postulatów dydaktycznych i pedagogicznych* (referat wygłoszony na kursach metodycznych dla nauczycieli polonistów w Poznaniu i Lublinie w lutym i marcu 1930 r. („Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania” 1930, nr 2/3), *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich* [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie*. Warszawa—Lwów 1931), *Ogólne podstawy programu języka polskiego w gimnazjum* („Polonista” 1934, z. 1/2).

Ten sam autor zamieszczał na łamach „Polonisty” w latach 1931—1934 sprawozdania pt. *Głosy prasy obcej o nauczaniu języka ojczystego*.

roślach, *Czytanie całościowe czy częściowe, Lektura a historia literatury, Literatura a kultura, Literatura a środowisko.*

Taki sposób opracowania problematyki nadawał otwarty charakter niektórym kwestiom, nie przesądzał stanowczo o rzeczach jeszcze nie opracowanych, wątpliwych, a mających perspektywę przyjęcia się w innych, lepszych, bardziej sprzyjających warunkach. Nie znaczy to, że Szyszkowski w obiektywnie na ogół przedstawiających problemy rozważaniach nie ujawniał swoich sympatii czy swego zdecydowanego stanowiska. Czytelnik otrzymał — jak to określił recenzent pracy, Henryk Schipper — „prawdziwe vademecum po manowcach współczesnej dydaktyki literatury”¹⁰.

Całą rozprawę — pisał Schipper — znamionuje mądry krytycyzm. Przy pełnym entuzjazmie dla wszystkich zdobyczy postępowej dydaktyki daleki jest autor od zachłystywania się „nowinkami”. Szuka niezawodnych podstaw naukowych, ma odwagę cywilną w ukazywaniu trudności i niebezpieczeństw, które piętczą się na drodze realizacji wielu „modnych” dążeń¹¹.

Wszystkie te cechy przedwojennej pracy Szyszkowskiego zadecydowały, że wytrzymała ona niełatwą próbę czasu, nie straciła do dzisiaj aktualności i ciągle służy jako wartościowa pomoc w zapoznawaniu się z podstawowymi problemami dydaktyki literatury.

Ten sam autor w dwadzieścia kilka lat później opublikował najważniejszą w swoim dotychczasowym dorobku metodycznym pracę *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Zamyśl jej opracowania wiązał się z inicjatywą Państwowego Ośrodka Prac Programowych i Badań Pedagogicznych, który w roku 1951 ogłosił w „Polonistyce” projekt opracowania podręczników metodyki dla klas V—VII i VIII—XI¹². W wyniku tej inicjatywy powstało kilka wartościowych prac, które miały stanowić części składowe tych podręczników¹³, ale całość nie doczekała się realizacji. Jedną z części metodyki zbiorowej dla klas licealnych miała być *Analiza Szyszkowskiego*. Ukazała się ona po wielu perypetiach, po pokonaniu trudności charakterystycznych dla pierwszej połowy lat pięćdziesiątych

¹⁰ H. Schipper: [Recenzja pracy:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, z. 4. „Polonista” 1936, z. 5, s. 157.

¹¹ Tamże, s. 155.

¹² Zob. *Metodyka języka polskiego w klasach V—VII (konspekt)*. „Polonistyka” 1951, nr 4, s. 20—32; *Konspekt metodyki języka polskiego dla stopnia licealnego*. Tamże, nr 5, s. 30—36.

¹³ Np. K. Pojawska, *Cwiczenia w mówieniu i pisaniu. Materiały do metodyki nauczania języka polskiego w kl. V—VII*. Warszawa 1953; D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Zajęcia pozalekcyjne związane z nauczaniem języka polskiego*. Warszawa 1954; M. Froelichowa, *Materiały do metodyki nauczania języka polskiego w kl. V—VII. Ortografia*. Warszawa 1953. W latach późniejszych ukazały się dalsze ulepszone wydania tych popularnych dziś podręczników metodycznych dla nauczycieli.

jako jedna z pozycji Biblioteki Nauczyciela Języka Polskiego, wydawanej przez Instytut Pedagogiki. Wbrew pierwotnym intencjom Ośrodka Prac Programowych nie była ona komentarzem do programu, ale podręcznikiem pracy nad dziełem literackim w szkole. Zyskała przez to szerszy krąg odbiorców, którymi mogli być nie tylko nauczyciele realizujący program, ale także studenci polonistyki w zakładach kształcenia nauczycieli.

Autor nadał swej książce przejrzystą konstrukcję. Składa się ona z dwu części zatytułowanych *Zasady* i *Przykłady*. W pierwszej, po omówieniu ogólnych założeń rozbioru dzieła, autor rozpatrzył zagadnienia pracy nad poszczególnymi składnikami utworów literackich: problematyką, bohaterem, fabułą, kompozycją, językiem, wersyfikacją, ideologią. Rozważania te zostały uzupełnione przez uwagi o ocenie dzieł literackich i rozdziały poświęcone omawianiu elementów historii literatury (charakterystyka pisarza, charakterystyka epoki). Część pt. *Przykłady* zawierała analizę dydaktyczno-pedagogiczną twórczości Mickiewicza, Prusa i Sienkiewicza.

Podręcznik Szyszkowskiego, powitany z uznaniem przez nauczycieli i studentów filologii polskiej, znikł rychło z półek księgarskich. W kilka lat później ukazało się drugie wydanie tej książki, zmienione i rozszerzone. Zmiany w części pierwszej, niewielkie, związane były z koniecznością przystosowania stwierdzeń i wskazówek metodycznych do aktualnych osiągnięć wiedzy. Poważniejszą zmianą było usunięcie rozdziałów *Charakterystyka pisarza* i *Charakterystyka epoki* jako wykraczających częściowo poza zakres tematu książki. Najistotniejsze ich elementy znalazły się w nowo dołączonym rozdziale *Związek dzieła literackiego z życiem pisarza i epoki*. Gruntowniejszej przebudowie uległa druga część książki, gdzie uwzględniono twórczość Kochanowskiego, Krasińskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Prusa oraz wybór poezji wojennej i okupacyjnej. Przykłady zyskały w ten sposób na reprezentatywności.

Profesor Szyszkowski wzbogacił niedawno naszą literaturę metodyczną jeszcze jednym, trzecim już z kolei, całościowym opracowaniem metodyki lektury, zupełnie odmiennym od dwu poprzednich, zawartym w *Metodyce nauczania języka polskiego w szkole średniej*. W pracy tej daje Szyszkowski wyróżniający się zwięzłością, precyzją i jasnością ujęcia zarys dziejów nauczania literatury polskiej (z jednym wszelako zrozumiałym brakiem — pominięciem własnej roli w tej historii), dalej w sposób syntetyczny omawia problemy pracy nad utworem, rozszerzając w stosunku do *Analizy* swoje uwagi o problem zainteresowań czytelnicych młodzieży oraz współczesnego życia literackiego i kulturalnego. W tytule jednego z rozdziałów pracy użył autor, a zdarza się to po raz pierwszy w nowszej literaturze metodycznej, terminu „metodyka historii literatury”, dając tym jak gdyby jeszcze jeden dowód swojego realizmu i liczenia się z określoną rzeczywistością szkolną i programową, w której

elementy wiedzy historycznoliterackiej w procesach nauki literatury odgrywają nadal znaczną rolę.

3

Wyczerpujące przedstawienie problematyki wiążącej się z historią i oddziaływaniem tych bogatych w treść i interesującą problematykę naukowo-dydaktyczną podręczników, które niewątpliwie zaważyły na jakości nauczania języka polskiego, przekracza ramy niniejszej publikacji. Z konieczności zatem wypadnie się ograniczyć do omówienia jedynie wybranych zagadnień.

Interesować muszą przede wszystkim podstawowe założenia tych opracowań, będące odbiciem ogólniejszych tendencji naukowych, dydaktycznych i programowych okresów, w których te opracowania powstały. Każdy z autorów stał zawsze przed problemem: czego i w jakim celu ma się uczyć na lekcjach literatury oraz jak należy uczyć. Odpowiedzi na te pytania różniły się nieraz od siebie.

Próchnicki chciał przede wszystkim nadać lekturze bardziej uprzywilejowaną niż dotychczas pozycję na lekcjach literackich. We *Wskazówkach* pisał:

Najważniejszą częścią nauki języka ojczystego powinna być zawsze lektura. Dwa są główne jej zadania. Pierwszym, a według zdania niektórych dydaktyków nawet jedynym jej zadaniem jest nauka samego języka. Mylą się ci, którzy treść rzeczy czytanych za cel nauki biorąc, radzi by czytanki szkolne zapełnić artykułami najrozmaitszej treści, ażeby i w godzinach języka ojczystego przede wszystkim wzbogacać wiedzę ucznia w różnych kierunkach. Lektura w języku ojczystym sama dla siebie jest celem, żadnej zaś innej gałęzi nauk służyć nie potrzebuje [...]. Drugim zadaniem lektury w języku ojczystym, które po części wspólne jest z innymi przedmiotami naukowymi, jest wychowawczy wpływ na umysły młodzieży. Ma być ona dźwignią humanitarnego wykształcenia w ogólności. Na niej głównie kształci się rozum, wyobraźnia, uczucie ucznia¹⁴.

W innym miejscu swej książki Próchnicki ostrzegał:

Wobec właściwego zadania nauki błędem byłoby uważać systematyczną naukę historii literatury za rzecz główną, a wypisy tylko za jej ilustrację, gdyż rzecz ma się przeciwnie¹⁵.

Doniosłe były co najmniej trzy konsekwencje zarysowanego w tych zdaniach stanowiska: 1) należy ograniczyć w rozsądny sposób podawanie

¹⁴ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*. Na podstawie obrad komisji wybranej przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych opracował [...]. Lwów 1885, s. 16.

¹⁵ Tamże, s. 21.

wiadomości historyczno- i teoretycznoliterackich, którymi były przepelnione ówczesne podręczniki, 2) w nauczaniu literatury powinno się stosować tok indukcyjny, 3) trzeba w miarę możliwości czytać utwory nie we fragmentach, które zwykle stanowiły ilustrację podanych z góry tez, ale w całości, dzięki czemu można łatwiej zrealizować założone podstawowe cele.

Nie były to poglądy całkiem nowe czy oryginalne. Próchnicki znał i powoływał się na głośne dzieła przeciwników historii literatury w szkole: Wilhelma Schradera *Erziehungs- und Unterrichtslehre* i Alberta Dietricha *Über den deutschen Unterricht*, korzystał też z roczników 1882—1883 „Jahresbericht des Vereins «Mittelschule» im Wien”, gdzie toczyła się dyskusja o nauczaniu historii literatury i literatury. Miał Próchnicki także poprzedników w tym zakresie wśród pedagogów polskich. Za znacznym ograniczeniem wiadomości historycznoliterackich opowiadali się Ignacy Boczyliński i Euzebiusz Czerkawski, autor pracy *Rozprawy i wnioski komisji [...] do zbadania reformy gimnazjów* (Lwów 1882). Czerkawski był zwolennikiem nauczania indukcyjnego, a o szkolnej lekturze wyjątków z dzieł literackich pisał:

Czytać próbki autorów, których pisma kiedyś w historii literatury miały jaki taki rozgłos, może posłużyć do uwidocznienia jej pochodzenia, nie wystarczy jednak, żeby uczniowi dać sposobność do szczegółowego poznania pism, ducha i stanowiska każdego pisarza z osobna. A przecież tylko dłuższe czytanie i rozbiór dzieł znakomych autorów w szczególności wpłynąć może skutecznie na wykształcenie umysłu i rozbudzić prawdziwe zamiłowanie ojczystej literatury. Liczny poczet autorów, o jakich w historii literatury musi być mowa, czyniłby to niemożliwym, gdyby choć pobieżnie z każdego dzieła podać lub poznać chciano choć małe urywki¹⁶.

Mimo że już przed Próchnickim formułowano podobne wnioski, trudno przecenić zasługi autora *Wskazówek* w walce o zmianę sposobu i treści nauczania języka polskiego. Jego bardzo w gruncie rzeczy umiarkowana praca — starał się on, jak wiadomo, pogodzić naukę historii literatury z lekturą, a nawet polemizował ze zwolennikami radykalniejszych zmian w programie w tym zakresie — zyskała znaczną popularność i wywołała szereg płodnych dyskusyjnych wystąpień, zwłaszcza nauczycieli galicyjskich. W wyniku licznych dyskusji opracowano zatwierdzony w roku 1913, bardzo interesujący pod względem dydaktycznym *Plan nauki języka polskiego w gimnazjach i gimnazjach realnych w Galicji*.

Nie można też zapominać, że okres, w którym wystąpił Próchnicki — to okres rozkwitu badań historycznoliterackich, których wyniki starano się przenieść do szkoły, że reakcja przeciw nadmiarowi historii literatury

¹⁶ E. Czerkawski, *Rozprawy i wnioski komisji powołanej w roku 1879 przez Galicyjską Radę Szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*. Lwów 1882, s. 79.

w szkole wpływała wtedy nie tyle jeszcze z ogólniejszych, naukowych, filozoficznych czy psychologicznych przesłanek, ile z obserwacji trudności, z jakimi borykali się uczniowie, skazani na wkuwanie dokładnych życiorysów pisarzy i charakterystyk ich twórczości.

W zupełnie innej sytuacji wystąpił ze swym zdecydowanym atakiem na historię literatury w szkole Wóycicki. W latach dzielących *Wskazówki* Próchnickiego od ukazania się *Rozbioru literackiego w szkole* dokonana się prawdziwa rewolucja w poglądach ogólnych i zapatrywaniach estetycznych. Nastąpił gwałtowny sprzeciw wobec historii, generalny odwrót od historyzmu pozytywistycznego. Pod wpływem Freuda i Bergsona zaczęto przypisywać wielką rolę instynktowi, intuicji, podświadomości. Gruntownej przebudowie uległy nauki humanistyczne, w szczególności zaś nauka o literaturze, psychologia, pedagogika. Prace Diltheya, Müllera-Freienfelsa, Volkelta, u nas Kleinera i Wóycickiego kierowały uwagę na dzieło literackie jako samoistną wartość. Psychologiczne i pedagogiczne badania nad dziećmi doprowadziły ostatecznie do zastąpienia dawnej, opartej na pedagogice herbartowskiej Lernschule przez Arbeitsschule. Od czasu kongresu wychowania estetycznego w Dreźnie w roku 1901 zaczęło robić niebywałą karierę hasło wychowania przez sztukę i literaturę. Prace Goldscheidera i Lindego, a zwłaszcza prace i działalność Lichtwarka przyczyniły się znacznie do propagandy owych idei.

Podstawą systemu Wóycickiego stało się — zgodnie z podówczas przyjętymi powszechnie postulatami dydaktycznymi — założenie, że przedmiotem lekcji polskiego musi być dzieło literackie zdolne wywoływać wzruszenie i przeżycie estetyczne. Utwór należy traktować podczas analizy szkolnej jako dzieło sztuki, a nie jako ogniwo procesu historyczno-literackiego, opracowywać w sposób monograficzny, metodą, która gwarantować powinna samodzielność uczniów w dochodzeniu do ważnych wniosków. Za taką metodę uznał wtedy Wóycicki heurezę, metodę pytań naprowadzających. Wiadomości historycznoliterackie zaś mogłyby być na lekcji tylko, jak pisał, „ostatecznym zamknięciem analizy utworu czy utworów pewnego pisarza, epoki”¹⁷ albo pojawiać się tam, „gdzie są one naturalnym samorzutnym niejako wynikiem lektury szeregu utworów, powiązaniem ich w jedno na gruncie życia jednostki i społeczeństwa”¹⁸. Usystematyzowanie tych wiadomości można przewidywać w najstarszych klasach szkoły średniej. Sumując, trzeba stwierdzić, że podstawowym celem wszystkich zabiegów metodycznych Wóycickiego stało się kształcenie kultury estetycznej uczniów.

Postulaty te pociągały za sobą konieczność ograniczenia liczby omawianych utworów i wyznaczały zagadnieniom poetyki na lekcjach miej-

¹⁷ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa [1921], s. 11.

¹⁸ Tamże, s. 15.

sce zasadnicze. Oznaczały także przywiązywanie wielkiej wagi do pierwszego zetknięcia się młodzieży z utworem, do przeżywania dzieł literackich.

W praktyce wystąpiły trudności z realizacją programu z powodu czasochłonności zajęć prowadzonych nową metodą. Analiza zdominowała z wyraźną szkodą syntezę. Lekcje przy tym, zwłaszcza tam, gdzie się nieumiejętnie organizowało pracę, były dla młodzieży mimo wszystko nudne, mało atrakcyjne. Mówił o tym otwarcie na pierwszym zjeździe polonistów w Warszawie w roku 1924 sam Wóycicki¹⁹.

Konstanty Wojciechowski, uznając za słuszne zasadnicze postulaty Wóycickiego, własne najważniejsze wnioski metodyczne formułował w sposób bez porównania bardziej umiarkowany i liczący się z możliwościami i warunkami szkolnymi. Po pierwsze, zależało mu, aby na stopniu wyższym, w trzech ostatnich klasach gimnazjalnych „przez lekturę i rozbiór — jak sugerował — doprowadzić do zrozumienia dziejów literatury i kultury polskiej”²⁰. W związku z tym uznawał za ważne przestrzeganie porządku chronologicznego w omawianiu lektury. Po drugie, wyznaczał wyraźne granice przeżywaniu estetycznemu, jak gdyby uprzedzając surową krytykę, z którą spotkała się ta idea dydaktyczna już na pierwszym zjeździe polonistów. Rozumiał przeżycie jako obudzenie się w czytelniku tego, co Chmielowski w roku 1900 nazwał „spółczuciem psychologicznym”, a co było dla badacza niezbędnym warunkiem właściwego interpretowania utworu literackiego. Warto przy sposobności przypomnieć tu sformułowania Chmielowskiego, ponieważ Wojciechowski taką postawę wobec dzieła literackiego rad by widzieć u młodocianych czytelników, u uczniów szkoły średniej:

[...] Przy badaniu utworów ducha cała dusza badacza czynną być musi, nie zaś poszczególna jej zdolność, jako to rozum rozbiorczy, uczuciowość, wyobraźnia, pewna idealna miara moralna, religijna, społeczna itp. Jeżeli jakiś utwór chcemy poznać naprawdę, musimy go wchłoniąć, że tak powiem, duchowo, tj. nie tylko należycie go zrozumieć, ale odczuć i niejako na swoją własność wewnętrzną przemienić²¹.

Wojciechowski jednak przywiązywał dużą wagę do rozumienia utworu, które u uczniów warunkuje możliwości odczucia i przyswojenia sobie jego zawartości ideowej i estetycznej. Podkreślał też odmiennność przeżywania utworów literackich przez dzieci i dorosłych. We *Wskazówkach* konstatawał:

¹⁹ Zob. K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*. [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Warszawa 1925, s. 12—14.

²⁰ K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. (Gimnazjum wyższe)*. Warszawa 1923, s. 89.

²¹ P. Chmielowski, *Spółczucie psychologiczne w badaniach historyczno-literackich*. [w:] *Pisma krytycznoliterackie*. Warszawa 1961, t. 1, s. 208.

Granice zdolności wczuwania się ustala [...] nie tylko wrodzona dyspozycja, przynależność do pewnego typu, atmosfera, doznane przeżycia, ale i wiek. Nie będziemy zaś w szkole prowadzili sztucznej hodowli nastrojowców. Z pewnością jednak wczuć się w utwór nie zdoła ten, kto go należycie nie zrozumiał, nie pogłębił, przeto rozbiór utworu dopomoże nie tylko do uświadomienia sobie jego myśli przewodniej, idei, o ile idea jest jednym z jego składników, ale również do wytworzenia w sobie możliwie pełnego współczucia psychologicznego²².

Po trzecie wreszcie, Wojciechowski, dając pierwszeństwo wśród różnych metod heurystyki, wykazywał w jej stosowaniu w przykładowych rozbiórach wyraźny umiar. Zbliżał się nieraz — co zauważył prof. Szyszkowski — do metod, jakie są charakterystyczne dla nauczania problemowego²³.

W połowie lat międzywojennych przetoczyła się przez nasz kraj fala dyskusji o nauczaniu, burzliwych zwłaszcza w okresie reformy szkolnej. Zmieniały się ogólne koncepcje nauczania literatury, jedne metody były wypierane przez inne, do kraju przedostawały się informacje o nowych poczynaniach dydaktycznych za granicą. Zadanie autora *Dydaktyki literatury* ustosunkowania się do tych różnorodnych prądów nie wydawało się łatwe.

Uznał on przede wszystkim za jedną z najistotniejszych zasad pogładowość w nauczaniu literatury, a wynikiem tego stanowiska był postulat, aby w szkole nie rozprawiać o dziełach literackich, jeżeli uczniowie nie zetkną się z nimi bezpośrednio. Wynikało też stąd przyznanie lekturze prymatu nad wiadomościami historycznoliterackimi. W wygłoszonym na zjeździe polonistów we Lwowie w roku 1935 referacie, który jest dobrym komentarzem do *Dydaktyki literatury* Szyszkowski stwierdzał:

Taki spór, jaki się toczył między prof. Chrzanowskim a p. Wóycickim [spór o historię literatury w szkole] — dziś spór taki, chociażby nawet powstał, spotkałby się, jak sądzę, ze zdecydowanym frontem nauczycieli, stojących twardo na gruncie pogładowości jako bezspornej zasady nowoczesnego nauczania²⁴.

Drugi fundamentalny pogląd Szyszkowskiego wiązał się z rozwojem badań psychologicznym. Nie można rezygnować z przeżywania utworów przez młodzież ani go lekceważyć. Przy tym dla Szyszkowskiego przeżycie — to

²² K. Wojciechowski, *Wskazówki...*, jw., s. 95.

²³ Zob. W. Szyszkowski, *Literatura jako przedmiot nauczania w szkole średniej*. [...] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1968, s. 30.

²⁴ W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich*. [w:] *Księga referatów Zjazdu im. I. Krasickiego*. Lwów 1936, z. 3, s. 595.

nie stan afektowanej egzaltacji [...], ale proces psychiczny, w którym splatają się czynniki natury intelektualnej, emocjonalnej, woluntarnej, na który składają się zarówno przedstawienia, jak i sądy, jak i wzruszenia i nastroje, jak wreszcie pragnienia i dążenia o różnej sile i znaczeniu ²⁵.

Przywiązując dużą wagę do pierwszego zetknięcia się młodzieży z utworami literackimi, Szyszkowski uważał, że intuicyjne ujęcie całości utworu jest niezbędnym wstępnym stadium opracowywania dzieła. Z tym poglądem wiąże się rozwinięta przez Szyszkowskiego myśl o potrzebie swobodnego wypowiedzania się uczniów w pierwszej fazie analizy szkolnej. Ale równocześnie w związku z dość rozpowszechnionymi w tamtych latach poglądami, że należy opracowywać dzieło literackie w sposób maksymalnie swobodny, zwracał uwagę na pewne niebezpieczeństwa, jakie zagrażają w wyniku zapewnienia tej swobody. Obawiał się, że młodzież będzie oceniać i wartościować dzieło przede wszystkim ze stanowiska prawdy życiowej, upraszczając swój sąd o utworze. Zapobiec temu może wyjaśnianie i zrozumienie właściwości artystycznych utworu, które nieraz decydują o stosunku czytelnika do zawartości ideowej i treściowej dzieła. Stąd bardzo ważny postulat Szyszkowskiego przesuwania w trakcie analizy punktu zainteresowania młodzieży z kryteriów rzeczowych oceny dzieła na kryteria artystyczne i przez to przeciwstawianie się subiektywizmowi, dopuszczalnemu, a nawet pożądanemu, ale na wstępnym etapie pracy.

Podobną myśl stosunkowo niedawno sformułował w sposób interesujący prof. Julian Krzyżanowski, który uważając, że jednym z podstawowych, choć zarazem i najtrudniejszych zadań polonisty jest rozbudzanie i wzmacnianie wrażliwości estetycznej, pisał o potrzebie „wychowania estetycznego jednostki, która oświadcza, że dany utwór jej się nie podoba, a którą można tak urobić, iż stanowisko swe radykalnie zmieni” ²⁶.

Przestrzegał Szyszkowski w *Dydaktyce literatury* przed sprowadzaniem pracy nad dziełem literackim w szkole do rozważań tylko nad problemami życiowymi. Traktował więc tym samym z rezerwą modny wtedy, a niewłaściwie od początku realizowany postulat aktualizowania utworów literackich. Pisał:

W jakim stopniu można się [...] oddalić od lektury i wejść na teren życia, o tym może rozstrzygać tylko pogląd nauczyciela i stopień zainteresowania młodzieży. Wszelkie jednak oświeclanie problemów życiowych, poruszonych w literaturze, ze stanowiska rzeczywistości winno ostatecznie zmierzać do głębszego ujęcia zawartości dzieła. Słusznie bowiem podkreślają bardziej umiarkowani dydaktycy, że traktowanie dzieł literackich jedynie jako podniety do omawiania różnych zagadnień życiowych jest marnowaniem cennego materiału dla celów, które można osiągnąć drogą

²⁵ Tamże, s. 596.

²⁶ J. Krzyżanowski, *Literatura w szkole średniej*. [w:] K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Warszawa 1964, s. 97.

o wiele prostszą, wychodząc bezpośrednio od różnorodnych sytuacji życiowych, jakie następuje codzienna rzeczywistość²⁷.

W *Dydaktyce literatury* znalazł też odzwierciedlenie pogląd, że literatura nie jest jedynym, a nawet nie jest najważniejszym środkiem kształcenia sprawności językowej uczniów. Stosowanie streszczeń, opowiadań, planów i rozprawek opartych na materiale literackim, tak istotną rolę odgrywające w metodyce Próchnickiego, dla Szyszkowskiego nie jest już najwłaściwszym środkiem sprawdzania stopnia opanowania materiału i intensywności przeżycia.

Doniosłe było wyróżnienie w *Dydaktyce* trzech faz opracowania dzieła literackiego w szkole. Pierwsza faza — to swobodna rozmowa o utworze, druga — szczegółowe opracowanie wybranych zagadnień treści i formy utworu, trzecia zaś — to ogólna charakterystyka lub próba powiązania dzieła z szerszym kręgiem zagadnień.

Nie bez powodu poświęca się tu tyle uwagi pierwszemu z trzech opracowań podręcznikowych Szyszkowskiego. Z zasadniczych założeń bowiem — a o nich tylko mowa w niniejszej pracy — które stały u podstaw koncepcji wyrażonych w *Dydaktyce literatury*, nie wycofał się autor w książkach napisanych po wojnie. Wzbogacił w nich jedynie swoją teorię o nowe elementy, które przyniosły rozwój nauki o literaturze, marksistowska teoria badań literackich czy pedagogika socjalistyczna. Rozbudował szczegółowo koncepcje dydaktyczne i wychowawcze nauki literatury, rozpatrzył liczne kwestie na wielu setkach przykładów, dał szereg instruktywnych wskazań praktycznych, wynikających konsekwentnie z przyjętych zasad.

Wypracowany w latach międzywojennych system poglądów okazał się trwały. Naszemu najwybitniejszemu współczesnemu dydaktykowi literatury udało się osiągnąć to, co nie stało się udziałem jego znakomitych przecież także poprzedników. Udało mu się mianowicie zapewnić kilkudziesięcioletnie już, świetne funkcjonowanie własnych prac jako fundamentalnych pomocy metodycznych zarówno w szkole, w codziennej pracy nauczycieli, jak i w pracy uczelni wyższych, w których przygotowują się do zawodu nauczyciela polonisty nowe kadry pedagogiczne. Można przypisywać to umiejętności Szyszkowskiego unikania skrajnych stanowisk, jego krytycyzmowi i trzeźwej ocenie różnych pomysłów, które jakkolwiek mogą mieć urok i walor nowości, nie rokują nadziei na przyszłość, niezawodnej jego intuicji pedagogicznej i poczuciu rzeczywistości, stałej dążności do ulepszania i modernizowania systemu własnych poglądów i przekonań oraz — co chyba jest najistotniejsze — opieraniu ich na solidnych podstawach naukowych.

²⁷ W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*. [w:] *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa 1936, s. 312.