

## TEKSTY STERUJĄCE W TRADYCJI DYDAKTYKI LITERATURY (1885—1925)

Temat prezentowanego artykułu stanowią teksty sterujące w wybranych poradnikach metodycznych i podręcznikach szkolnych dla klas licealnych w latach 1885—1925.

Pole moich zainteresowań badawczych wypełniają wydawnictwa przeznaczone przez władze oświatowe do użytku szkolnego. Pominęłam m. in. całe bogate piśmiennictwo nieoficjalne, tzw. „brykowe”, chociaż należało ono do nieodłącznych komponentów szkolnej rzeczywistości literackiej, a w kulturze polskiej pierwszej połowy XX wieku stało się zjawiskiem dość powszechnym<sup>1</sup>.

Między oficjalnymi przekazami a wydawnictwami „brykowymi” można wyznaczyć zasadnicze różnice. Te pierwsze przeznaczone były dla nauczycieli (poradniki) oraz dla nauczycieli i uczniów (podręczniki) i w założeniu teleologicznym miały służyć kształceniu samodzielności umysłowej wychowanków. Natomiast metateksty w postaci „bryków” preparowano tylko dla ucznia, którego wyręczano w produktywnym myśleniu poprzez dostarczanie gotowych wzorów rozwiązań. „Bryki” z reguły zawierały streszczenia i charakterystyki postaci i na tym tle informacyjnym dopiero tzw. „rozbiory” utworów. W ten sposób metateksty zastępowały, a w rezultacie wypierały dzieła literackie z obiegu szkolnego.

W kręgu moich zainteresowań pozostały więc edycje oficjalne, w których teksty sterujące miały na celu przygotowanie młodych czytelników do analizy, interpretacji i wartościowania dzieła w trakcie bezpośredniego z nim kontaktu.

Dla jasności wywodu podaję definicję projektującą terminu: tekst sterujący. Termin ów można w dydaktyce pojmować bardzo szeroko. W zasadzie jest nim każda sekwencja znaków zbudowana w ten sposób, aby informacja ukształtowana przy jej pomocy służyła wielorakim oddziaływaniom nauczyciela na ucznia, by rozbudzała motywację uczenia się, kierowała percepcją,

<sup>1</sup> W. DYNAK, *Literatura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Wrocław 1978 s. 52—3.

wpływała na proces myślowy związany z analizą i interpretacją dzieła literackiego. Stąd można tu brać pod uwagę nie tylko teksty pisane czy mówione w różnym ich uformowaniu, ale także teksty posługujące się bogatym systemem znaków ikonicznych (mimika, gesty, środki pomocnicze operujące obrazem — odpowiednio skonstruowane) i fonicznych (gesty foniczne, akcentowanie, intonacja). Teksty takie można również uwzględniać w badaniach, jednak w niniejszym opracowaniu ograniczam się do jednej ich kategorii, a mianowicie do tekstów występujących w postaci zapisu słownego i związanych przede wszystkim z oficjalnymi publikacjami funkcjonującymi w obiegu szkolnym.

Zatem przez teksty sterujące w węższym znaczeniu rozumiem układy pytań i poleceń umieszczone w poradnikach metodycznych i podręcznikach szkolnych z przeznaczeniem dla nauczycieli i uczniów do analizy, interpretacji i wartościowania utworu literackiego.

Z ustaleń prakseosemiotycznych wynika, że teksty sterujące stanowią narzędzia w procesie poznawania i informowania, ściślej są narzędziami semiotycznymi, a jako takie służą zmianom świadomościowym<sup>2</sup>. Są one komunikatami językowymi, a jednocześnie pomagają usprawniać rozumienie innych komunikatów, m. in. tak specyficznych, jak dzieła literackie. W procesie dydaktycznym ich celem jest kształcenie sprawności komunikacyjnych odbiorców.

Jakie czynniki decydują o walorach tekstu sterującego?

W precyzowaniu kryterium wartości tekstów sterujących pozostaje w zgodzie z ustaleniami przyjętymi przez Wojciecha Kojsa w jego rozważaniach nad dydaktyczną funkcją pytań i poleceń. Otóż w procesie dydaktycznym najbardziej wartościowymi tekstami sterującymi są te, które wymagają od ucznia transformacji wiedzy, a nie reprodukcji wiadomości, także te, które odsłaniają związki i zależności między rzeczami, zdarzeniami, procesami i zjawiskami oraz ukazują następstwo przyczynowo-skutkowe — w przeciwieństwie do tych, które operują pojedynczymi elementami bez ich funkcjonalnych relacji. Wartościowymi są również te, które wyzwają twórczą postawę i sprawiają, że uczeń czuje się „sprawcą a nie odtwórcą wyniku”<sup>3</sup>. O walorach tekstów sterujących decyduje ich ustrukturuowana postać, nie zaś pojedyncze pytania, chociaż ich sformułowanie nie pozostaje bez znaczenia dla całości tekstu.

Biorąc pod uwagę szczegółowość i ogólność pytań czy poleceń, za wartościowe należy uznać te, które pozwalają uczniowi ogarnąć pewne sekwencje poznawanego materiału, natomiast mało wartościowe, a nawet szkodliwe pozostają „nierzadko spotykane serie pytań rozdrabniających, powodujące zatracenie obrazu całości”<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> T. WÓJCIK, *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*, Warszawa 1969, s. 59.

<sup>3</sup> W. KOJS, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975, s. 101.

<sup>4</sup> Tamże.

Wypada dodać, że w tej pracy niekiedy tylko podlegają ocenie poszczególne pytania, najczęściej chodzi o całościowy układ tekstu sterującego i jego funkcje na tle tendencji dydaktycznych i metodologicznych danego okresu.

Sterowanie percepcją utworu literackiego przy pomocy pytań i poleceń zaczęło pojawiać się w literaturze przedmiotu wraz z odstępowaniem od doktryny pedagogicznej Herbart'a, w tym samym czasie, gdy na terenie dydaktyki toczyła się walka o przyznanie słownym dziełom sztuki nadrzędnego miejsca w stosunku do historii literatury.

Rozstrzygnięty w 1913 roku na korzyść dzieła literackiego spór o prymat lektury nad nauką historii literatury<sup>5</sup> zapoczątkował swym odczytem *Poezja w wychowaniu*, wygłoszonym w 1880 roku, Piotr Chmielowski<sup>6</sup>. Podobnie w obszernym studium *Metodyka historii literatury polskiej*<sup>7</sup>, wydanym kilkanaście lat później, opowiedział się za czytaniem arcydzieł, ponieważ tylko dzięki bezpośredniej lekturze może utwór oddziaływać z całą mocą na uczucia i wyobraźnię odbiorcy, a tym samym spełniać funkcje estetyczne i wychowawcze. W drugiej części owego studium, pt.: *Jak się należy uczyć historii literatury polskiej*, postulował zerwanie z dotychczasowym systemem nauczania. Przekazywanie uczniom wiadomości o życiu i twórczości autorów oraz ogólnikowych charakterystyk epok radził odrzucić na rzecz czytania dzieł. Podziwiać należy przenikliwość myśli Chmielowskiego, który potrafił zająć opozycyjne stanowisko wobec pozytywistycznego formalizmu w nauczaniu<sup>8</sup>, mimo że jego *Metodyka historii literatury* wykorzystywała metodologiczne założenia teorii Hipolita Taine'a.

Poglądy Chmielowskiego podzielali Ignacy Boczyliński i Franciszek Próchnicki, a później m. in. tacy dydaktycy, jak Zbigniew Brodzki, Konstanty Wojciechowski, Lucjusz Komarnicki, Manfred Kridl, Kazimierz Wóycicki, Władysław Szyszkowski.

Sposoby analizy dzieła proponowały już *Wskazówki z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury* Boczylińskiego<sup>9</sup>, pierwsza obszerniejsza praca metodyczna, która wyprzedziła o dwa lata opracowanie Próchnickiego<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Dylemat: lektura czy historia literatury pojawia się także w czasach współczesnych, zob. S. BURKOT, B. FARON, Z. URYGA, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki”, 1975, z. 2.

<sup>6</sup> P. CHMIELOWSKI, *Poezja w wychowaniu*, przedruk w książce: P. CHMIELOWSKI, *Prace z metodyki literatury i stylistyki. Wybór*, opr. K. Lausz, Warszawa 1961.

<sup>7</sup> P. CHMIELOWSKI, *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1899.

<sup>8</sup> Por. K. LAUSZ, *U źródeł polskiej naukowej metodyki literatury* (w:) *Dydaktyka literatury*, Zielona Góra 1976, s. 38.

<sup>9</sup> J. BOCZYLIŃSKI, *Wskazówki z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, s. 16—23, 78—86, 137—144, 196—204, 263—271, 299—308, 325—335, 361—369, 388—395.

<sup>10</sup> Zob. Z. JAGODA, *Z historii polskich podręczników metodyki analizy dzieła literackiego w szkole* (w:) *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, z. 44, Kraków 1972, s. 124; M. ŁOJEK, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury*, Warszawa 1979, s. 91.

Zarówno Boczyliński jak i Chmielowski, wypowiadając się za ograniczeniem materiału historycznoliterackiego na rzecz lektury dzieł, zastanawiali się nad sposobem ich analizy i interpretacji. Pierwszy z wymienionych polonistów proponował ogląd tekstu pod względem treści (myśl i uczucia), formy (kształt) i stylu (sposób wysłowienia) w trakcie trzech kolejnych etapów rozbioru literackiego, z tym, że gruntowne poznawanie stylu — jako najtrudniejsze dla ucznia — winno przypadać na ostatnią fazę dociekań badawczych. Chmielowski postulował nadto bardzo ścisły związek między dyscypliną macierzystą a działaniami dydaktycznymi, stąd wiązał poznawanie dzieł z samodzielną pracą uczniów, czemu miała służyć metoda indukcyjna oraz, co należy podkreślić, zestaw pytań pomocny w odbiorze czytelniczym. Proponując realizację zasady: *non multa sed multum*, zwracał uwagę na bariery percepcyjne i zachęcał do ich usuwania przy pomocy słowników i encyklopedii oraz innych źródeł<sup>11</sup>.

Niewątpliwie dużą rolę w kształtowaniu metody erotematycznej i w przełamywaniu herbartyzmu odegrały *Wskazówki do nauki języka polskiego* Próchnickiego<sup>12</sup>, powszechnie uważane za pierwszy podręcznik metodyczny. Opracowane na podstawie obrad Komisji Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (z dn. 12 V 1883) i oparte na bogatej literaturze naukowej mogły liczyć na szerokie wykorzystanie przez szkoły, zwłaszcza że w tym czasie odpowiadały społecznemu zapotrzebowaniu. Wydanie ich w 1885 r. można przyjąć za moment przełomowy w dydaktyce polonistycznej<sup>13</sup>. Z tego względu wypada przyrzeć się bliżej tym założeniom, które określały wówczas miejsce i rolę dzieła literackiego w procesie nauczania oraz sposób jego analizy. Próchnicki, doceniając naukę historii literatury, opowiedział się jednoznacznie za prymatem dzieła w kursie edukacyjnym. „Najważniejszą częścią nauki języka ojczystego powinna być zawsze lektura” — twierdził, bowiem dzięki niej realizują się dwa podstawowe zadania: „nauka samego języka” oraz „wychowawczy wpływ na umysły młodzieży”. Ze względu na poznawcze, kształcące i wychowawcze wartości dzieł literackich „czytać należy nie drobne wyjątki, lecz o ile możliwości całe utwory [...]”. Preferowanie lektury wynikało z przeświadczenia, że wychowanek szkoły gimnazjalnej czy realnej nie jest zdolny ogarnąć całego obszaru i bogactwa literatury w jej historycznym rozwoju. Ograniczając się zatem do mechanicznego wyliczania dat, nazwisk i tytułów, jednocześnie nabierał fałszywego mniemania o własnej uczoności. Dlatego Próchnicki ostrzegał: „Wobec właściwego zadania nauki błędem byłoby uważać systematyczną naukę historii literatury za rzecz główną, a wypisy tylko za jej ilustrację; gdyż rzecz się ma przeciwnie”.

Sytuując lekturę w położeniu centralnym, Próchnicki przypominał, że

<sup>11</sup> Obszernie na temat twórczości metodycznej Chmielowskiego pisze K. LAUSZ, op. cit., s. 23—54.

<sup>12</sup> F. PRÓCHNICKI, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885.

<sup>13</sup> M. ŁOJEK, op. cit., s. 94.

w klasach najwyższych uczeń winien wszystko zdobywać samodzielnie, „ażby więc najznacześniejsze zjawiska z dziejów literatury ojczystej i najważniejsze rzeczy, dotyczące historycznego rozwoju języka, starał się sam poznawać własną pracą”. Dodatkowo efekty zapewniał, zdaniem autora *Wskazówek do nauki języka polskiego*, tok indukcyjny, harmonijne łączenie lekcji i zadań domowych, opracowanie lektury według następujących faz: czytanie, objaśnianie, zdawanie sprawy, deklamacje itp. Co się tyczy samego rozbioru, Próchnicki wyjaśniał:

Przez rozbiór utworu nie należy rozumieć wydawania sądu, krytykowania, jakiejś pochwały lub nagany. [...] Również nie należy przez rozbiór utworu rozumieć rozszarpywania go na tysięczne części i cząstki, a potem układania tych cząstek według pewnej rzekomo estetycznej formułki [...] Lecz przez rozbiór rozumieć należy wyświecenie zadania, jakie sobie autor wytknął, i poznanie środków, jakich do tego użył<sup>14</sup>.

Założeniom teoretycznym, wyłożonym w części I *Wskazówek*... towarzyszył *Dodatek*. Zamieszczone są w nim cztery teksty sterujące do ustępu z *Wypisów dla kl. I: Podobieństwo, które Chrystus Pan o siewaczu wypowiedział*, do opowiadania *O różnych materiałach do pisania*, do *Powrotu taty* Mickiewicza i fragmentu *Pana Tadeusza* Miokiewicza (*Koncert myśliwski*).

Dla przykładu zwróćmy uwagę na dwa ostatnio wymienione.

*Metodyczny rozbiór ballady Mickiewicza „Powrót taty”*, przeznaczony dla kl. I gimnazjalnej, zawiera w sumie 75 pytań analitycznych, bardzo szczegółowych, żądających nawet jednowyrazowych odpowiedzi, które dla większej jeszcze jasności autor przytacza w nawiasach. W samym podsumowaniu Próchnicki zaproponował 14 pytań łącznie z przewidzianymi odpowiedziami. Z pewnymi skrótami część syntetyzująca tekstu sterującego przedstawia się następująco:

Co matka poleciła dzieciom uczynić? (Pomodlić się o szczęśliwy powrót ojca). Czy dzieci wykonały polecenie matki? (Wykonały). Czy Bóg ich modlitwy wysłuchał? (Wysłuchał). Więc ojciec zupełnie szczęśliwie powrócił? (W ostatniej chwili groziło mu wielkie nieszczęście). Cóż odwróciło to nieszczęście? (Modlitwa dzieci). W jakim sposób modlitwa dzieci odwróciła nieszczęście od ojca? (Wzruszyła serce zbójcy). Jaką więc główną myśl chciał poeta w tym utworze wyrazić? (Jak szczerza modlitwa wzruszyć może nawet serce zbójcy, czyli krócej: Jak wielka jest potęga modlitwy). Chcąc tę głębszą prawdę moralną wyrazić, przedstawia nam poeta kilka osób działających: któreż to są? (Dzieci, matka, ojciec, zbójcy i dowódca zbójców). Kto jest osobą najgłówniejszą? (Dzieci). Jak je przedstawia poeta? (a: względem matki są posłuszne, b: ojca kochają bardzo [...], c: wobec Boga — szczerze są pobożne [...]).

Oprócz dzieci kreśli poeta jeszcze inne osoby: jak przedstawiona jest matka? (Pobożna jest, dobra i kochająca), jak przedstawiony jest ojciec? (Troskliwy o żonę, dzieci kocha [...]), jak przedstawieni są zbójcy? (Okrutni są i niełitościwi) [...], a ich herszt? (Lepszy on jest i szlachetniejszy, ma jeszcze serce, bo kto kocha swą ziemię ojczystą, kto kocha swą rodzinę, kto wierzy w skuteczność modlitwy, ten choćby szedł z drogi obranej, może się jeszcze wrócić)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Wszystkie przytoczenia pochodzą z cytowanej pracy F. PRÓCHNICKIEGO, s. 16—37.

<sup>15</sup> F. PRÓCHNICKI, op. cit., s. 59—60.

Powyższy tekst sterujący, tak jak cały szczegółowy rozbiór, eksponował treści wychowawcze. Dzięki niemu dziesięcioletni czytelnicy *Powrotu taty* mieli zrozumieć potęgę modlitwy, potęgę uczuć rodzinnych i wiarę w dobro człowieka. Sterowanie odbiorem jest tu bardzo wyraźne. Wartości moralne wydobywano poprzez analizę świata przedstawionego z pominięciem funkcji środków obrazowania i walorów kompozycyjnych.

Mimo że w całym tekście przeważają pytania dopełnienia (tylko trzy pytania rozstrzygnięcia), cały zestaw ma charakter reproduktywny i katechetyczny: bardzo proste pytania korespondują z odpowiedziami jednoznacznie i niemal mechanicznie formułowanymi.

W przeznaczonym dla kl. III gimnazjum *Metodycznym rozbiórce „Koncertu myśliwskiego” Mickiewicza* analiza pytaniowa odkrywała nie tylko świat przedstawiony, ale połączona została z ćwiczeniami dekompozycyjnymi, które przygotowywały uczniów do pisania opowiadania. Próchnicki zachował tu wcześniej przyjęte przez siebie zasady rozbioru, tj. czytanie stataryczne oraz tok indukcyjny. Nadal jednoznaczne odpowiedzi uzupełniały sens pytań nauczyciela, jak w tym fragmencie tekstu sterującego:

Uczeń czyta dalszych 7 wierszy:

Czy w tym ustępie mamy dalszy ciąg treści koncertu? (Już nie). Cóż więc opowiada poeta? (Opowiada, co nastąpiło bezpośrednio po grze Wojskiego). Cóż najpierw uczynił Wojski? (Opuściwszy róg, zachwycony sam słucha ostatnich tonów).

A co uczynili wszyscy obecni? (Klaszczą, winszują koncertantowi, wznoszą na cześć jego okrzyki)<sup>16</sup>.

Jak z przytoczonego przykładu wynika, tak szczegółowe i proste pytania odnoszące się do następstwa zdarzeń podanych *explicite* w utworze, nie kształciły umiejętności interpretacyjnych. Metodyczne rozbiory Próchnickiego dzieliły, niestety, strukturę dzieła na drobne części i cząstki. Konfrontacja idealizacyjnych założeń teoretycznych z propozycjami ich praktycznych rozwiązań uświadamia, jak trudno na poziomie propedeutycznym otwierać tekst literacki za pomocą pytań.

*Wskazówki do nauki języka polskiego* przyczyniły się jednak do ograniczenia metody akroamatycznej i zakresu nauki historii literatury. Wyzwolili także wiele pomysłów analizy utworu literackiego w szkole. Najpierw „Muzeum” (powst. 1885 r.), a później „Nowe Tory” (powst. 1906 r.) publikowały liczne propozycje metodycznych rozbiorów.

Z perspektywy czasu do interesujących należą te, które świadczą o kierunku rozwoju metody erotematycznej w poznawaniu słownego dzieła sztuki oraz określają poglądy polonistów na temat jej instrumentalnego znaczenia.

I tak Józef Tretiak, nawiązując bezpośrednio do *Wskazówek...* Próchnickiego, wygłosił odczyt poświęcony metodycznemu rozbiorowi *Koncertu*

<sup>16</sup> F. PRÓCHNICKI, op. cit., s. 65.

myśliwskiego z *Pana Tadeusza* w kl. III gimnazjum<sup>17</sup>. Zgadzał się w zasadzie z propozycją poprzednika, domagał się jednak bardziej drobiazgowej analizy, która odsłoniłaby subtelne wartości estetyczne omawianego fragmentu. W konsekwencji ponad sto szczegółowych pytań w tekście sterującym skutecznie rozbijało strukturę utworu w toku czytania statarycznego, a ponieważ układały się zgodnie z biegiem opowiadania i opisu, nie rozwijały samodzielności myślowej uczniów. Ilustrację całości stanowi fragment ukazujący, że echo nie jest tylko personifikacją natury, jak w rozbiorze Próchnickiego, ale czymś więcej, „jest — zdaniem Tretiaka — cudownie pomyślanym obrazem rozlegającego się w duszach słuchaczy wrażenia, jakie w nich budzi muzyka”<sup>18</sup>.

9. Co mówi poeta w dalszych dwóch wierszach: „Róg jak wicher wirowatym dechem, Niesie w puszczy muzykę i podwaja echem”? (Mówi o tym, że głos rogu rozchodził się po puszczy i odbijał się w niej echem).

10. Co wyraża następnie w wierszach: „Umilkli strzelcy, stali szczerwacz zadziwieni Mocą, czystością, dziwną harmoniją pieni”? (Mówi o wrażeniu, jakie czysty i silny głos rogu na słuchaczach wywarł).

11. Czy pomiędzy wrażeniem, które muzyka na słuchaczach wywiera a „echem jest jakie podobieństwo? Czym się odbija muzyka, uderzając o las, o skałę? (Echem). A uderzając o duszę ludzką? (Odbija się wrażeniem). Jakież więc podobieństwo między echem a wrażeniem? (Jak w świecie martwym muzyka podwaja się echem, tak w duszy słuchacza podwaja się uczuciem, które wywołuje).

12. O czymże tedy jest mowa w całym dziesięciowierszowym ustępie? (O artyście, instrumencie i o echu, jakie głos instrumentu budzi w puszczy i w sercach słuchaczy).

13. Czy jest tu już i sam opis koncertu? (Nie, jest tu tylko przedstawione zebranie się Wojskiego do gry i dobyte pierwsze tonów, które budzą echo w puszczy i zachwyty w słuchaczach)<sup>19</sup>.

Rozbiór ten spotkał się z negatywną oceną Bronisława Trzaskowskiego<sup>20</sup> i nieco później Antoniego Mazanowskiego<sup>21</sup>. Pierwszy z nich zdecydowanie nie akceptował dydaktyki drobiazgowych pytań, aczkolwiek nie występował generalnie przeciw analitycznemu zgłębianiu dzieła. Wypowiedział się przede wszystkim za pozostawianiem pewnych obszarów utworu bez tłumaczenia i analizy, aby mogły one bezpośrednio oddziaływać na wyobraźnię i uczucia czytelnika<sup>22</sup>. Szczegółowy rozbiór Tretiaka nazwał hiperanalizą i hiperkrytyką. O ile tego rodzaju analizy, zdaniem Trzaskowskiego, są dopuszczalne w odniesieniu do utworów prozatorskich i to w starszych klasach gimnazjalnych, to nie można ich stosować w klasach młodszych, zwłaszcza, gdy w grę wchodzi utwory poetyckie. Mazanowski podzielał w pełni pogląd swego

<sup>17</sup> J. TRETIAK, *Metodyczny rozbiór „Koncertu myśliwskiego” z „Pana Tadeusza”, „Muzeum”* 1886, z. 1, s. 53—63.

<sup>18</sup> Tamże, s. 54.

<sup>19</sup> Tamże, s. 56.

<sup>20</sup> B. TRZASKOWSKI, *Uwagi nad metodycznym rozbiorem „Koncertu myśliwskiego” z „Pana Tadeusza” napisanym przez dra Tretiaka*, „Muzeum” 1886, z. 3, s. 135—139.

<sup>21</sup> A. MAZANOWSKI, *Rozbiór metodyczny „Koncertu Jankiela”*, „Muzeum” 1898, s. 417—426.

<sup>22</sup> F. PRÓCHNICKI przekonywał również o potrzebie kształcenia wrażliwości odbiorcy i jego postawy estetycznej; zob. *Wskazówki...*, s. 30, 31, 37.

poprzednika i zgodnie z przekonaniem, że nie powinno się rozбивać utworu literackiego na tysięczne części, zaproponował rozbiór *Koncertu Jankiela z Pana Tadeusza*, stosując się do własnego komentarza:

Koniecznien trzeba powiedzieć, że koncert jest arcydziełem, a gdy powiedzieć, trzeba i udowodnić. Co więcj [...] jest to niezbędnien i głównien zadaniem nauczyciela. Aby tego celu dopięć, należy zrzec się wyszukiwani i mnożeni pytań ubocznych, mało ważnych, a skierować całą uwagę klasy na [...] zasadnicze motywy ustępu<sup>23</sup>.

Mikołaj Mazanowski, autor pouczającego rozbioru *Farysa* Mickiewicza z przeznaczeniem dla kl. VII gimnazjum, klasy wyjątkowo zdolnej i zamiłowanej w literaturze<sup>24</sup>, docenił indywidualizowanie treści w procesie lekcyjnym, z powodzeniem stosował też metodę poszukującą i jednocześnie starannie unikał toku katechetycznego. Natomiast tych zalet nie zawierał dokonany przez Wiktora Hahna rozbiór gawędy Mickiewicza *Popas w Upicie*<sup>25</sup>, który w sposób schematyczny rozbił analizę na cztery etapy, dzieląc dychotomicznie utwór na treść i formę. Zastosowana w nim indukcyjna pogadanka przerodziła się tu w szereg drobiazgowych pytań i odpowiedzi<sup>26</sup>.

Jakby w obawie przed pułapkami, jakie kryją się w metodzie erotematycznej, F. Próchnicki, omawiając na łamach „Muzeum” analizę *Sonetów krymskich* Mickiewicza w starszych klasach gimnazjum, oparł się powszechnie stosowanym i odnotowywanym pytaniom i odpowiedziom<sup>27</sup>. Uwzględnił walory arcydzieła i skoncentrował się na rozważaniach, jak postępować z lekturą i rozbiorem utworu Mickiewicza w szkole, aby najpełniej wydobyć wartości sonetów. Jako pierwszy na terenie Galicji zaproponował indywidualizację w pracy samodzielnej ucznia<sup>28</sup>. Przekonywał: „powinniśmy uczniom częściej, choćby nawet w mniejszym zakresie, dawać sposobność doświadczania sił własnych pod naszym kierunkiem<sup>29</sup>.”

Z przytoczonych przykładowo rozbiorów metodycznych można wnosić, że poloniści dokonali wielu starań, aby dzieło literackie podlegało gruntownej analizie odslaniającej jego wartości ideowe, wychowawcze, estetyczne. Traktowano utwór literacki wszechstronnie jako dzieło sztuki, pytając nie tylko o świat przedstawiony, ale i o kompozycję, walory językowo-stylistyczne, środki obrazowania. Rozbiory publikowane na łamach „Muzeum”, a poświęcone utworom Mickiewicza z racji jego setnej rocznicy urodzin, świadczą o dużej pomysłowości ich autorów w przybliżaniu młodym czytelnikom

<sup>23</sup> A. MAZANOWSKI, op. cit., s. 418.

<sup>24</sup> M. MAZANOWSKI, *Metodyczny rozbiór „Farysa” A. Mickiewicza*, „Muzeum” 1898, s. 427—444.

<sup>25</sup> W. HAHN, *Rozbiór gawędy „Popas w Upicie”*, „Muzeum” 1898, s. 478—491.

<sup>26</sup> Odminną ocenę wydał M. ŁOJEK (w:) *Metoda problemowa...*, op. cit., s. 99—100.

<sup>27</sup> F. PRÓCHNICKI, *O „Sonetach krymskich” jako lekturze szkolnej*, „Muzeum” 1898, s. 492—502.

<sup>28</sup> Zob. M. ŁOJEK, op. cit., s. 99.

<sup>29</sup> F. PRÓCHNICKI, *O „Sonetach krymskich”...*, op. cit., s. 497.



dorobku twórczego poety. Zwracano ponadto baczną uwagę na rozwiązania dydaktyczne, dzięki którym uczeń mógł przyjąć w procesie poznawania lektury postawę aktywną i emocjonalnie zaangażowaną. W trosce o niego podejmowano też próby indywidualizowania treści lekcyjnych i prac domowych, zaczęto również stosować indywidualizację poprzez zadawanie materiału do samodzielnego opracowania zgodnie z możliwościami intelektualnymi, zainteresowaniami i predyspozycjami psychicznymi poszczególnych wychowanków. W powszechnie stosowanej metodzie erotematycznej można zaobserwować dążenie do zadawania pytań problemowych, częściej jednak stosowano pytania drobiazgowe, które atomizowały dzieło i nie sprzyjały myśleniu produktywnemu. Mimo to w stosunku do wykładu, rozbiór metodą pytań stanowił bezsprzecznie osiągnięcie dydaktyki. Wypaczenia spowodowane przede wszystkim hasłem: „jak najwięcej pytań” i, niestety, nie najlepszą praktyką obniżyły jej instrumentalne wartości, o czym świadczy wypowiedź Belfra<sup>30</sup> (zapewne nauczyciela ukrywającego się pod tym pseudonimem). Ubolewał on, że w rzeczywistości szkolnej dominowała metoda katechetyczna, często w najgorszym wydaniu, gdy uproszczonemu pytaniu podporządkowana była mechaniczna odpowiedź. Częstokroć nie przemyślane i w pośpiechu zadawane na lekcjach pytania ośmieszały nie tylko samą metodę, ale również zawodowy autorytet nauczyciela. Belfer nawoływał więc do umiaru i logiki w posługiwaniu się pytaniem jako ważnym środkiem dydaktycznym. Według niego „zadać inteligentne pytanie — nie jest znowu zawsze rzeczą tak łatwą w ogóle; [...] zadanie zaś pytania nie tylko inteligentnego, lecz jeszcze odpowiedniego i metodycznie dojrzałego, wymaga pewnego przygotowania fachowego, które bardzo często niesłusznie lekceważymy, a każdy krok mający na celu ułatwienie nam tego przygotowania przedlekcyjnego powinniśmy zawsze witać z uznaniem”<sup>31</sup>.

Zatem, z punktu widzenia osiągnięć teoretycznych, koncentrowanie uwagi na dziele literackim i jego analizie za pomocą metody erotematycznej i tekstów sterujących, przygotowywanych przez specjalistów, stanowiło opozycję wobec pozytywistycznych założeń metodologicznych i postulatów herbartyzmu. Nowatorskie tendencje w dydaktyce literatury polskiej rozwinęły się szczególnie po 1905 roku<sup>32</sup> i pozostawały w zgodzie z dokonaniem na przełomie wieków ruchem antypozytywistycznym, z przewrotem w takich dyscyplinach wiedzy, jak nauka o literaturze, psychologia i pedagogika.

Przede wszystkim Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert podważyli dogmatyczne przekonanie o wspólnej naturze wszystkich nauk i skuteczności jednolitych metod badawczych. O ile w naukach przy-

<sup>30</sup> BELFER, *W sprawie zadawania pytań w nauczaniu*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 1, s. 35—37.

<sup>31</sup> Tamże, s. 37.

<sup>32</sup> Zob. W. SZYSZKOWSKI, *Rok 1918 w dziejach polonistyki szkolnej*, „Ruch Literacki” 1968, nr 6, s. 351—361.

rodniczych — twierdzili — istotną rolę odgrywa wyjaśnianie zjawisk w następstwie przyczynowym, zdobywanie wiedzy na podstawie myśli dyskursywnej, to w naukach humanistycznych ważne jest wyjaśnianie zjawisk w ich strukturze, rozumienie rzeczywistości, gromadzenie wiedzy z wyzyskaniem bezpośredniego przeżywania. O ile przyrodnik dąży do ustalania praw ogólnych, a nauka, którą reprezentuje, przyjmuje postać generalizującą, to historia bardziej interesuje zjawisko pojedyncze, stąd postawa indywidualizująca, a nawet subiektywna<sup>33</sup>.

Z przełomu antypozytywistycznego wynikały ważne konsekwencje metodologiczne, które stały się siłą inspirującą dla różnych pomysłów analizy i interpretacji utworu, aby wymienić tylko fenomenologiczne podejście do dzieła oraz różne odmiany sztuki interpretacji.

Odrzucono faktografię i historyzm pozytywistyczno-naturalistyczny na rzecz, jak to zwięźle ujął René Wellek, „coraz dokładniejszej analizy konkretnego dzieła sztuki w jego pełni i jedności”<sup>34</sup>.

Zmiany w treściach i sposobie nauczania wprowadzili najpierw dydaktycy francuscy, szwajcarscy i niemieccy<sup>35</sup>. Przenikały one również do rodzimego szkolnictwa. Jak wynika z ówczesnych publikacji, znana była profesjonalistom w Polsce książka J. Bezarda *De la methode litteraire* (Paris, 1911 r.) w której tenże autor zalecał wszechstronny, dokładny ogląd tekstu i podawał szczegółowe wskazówki, jak go analizować i interpretować<sup>36</sup>.

Jednocześnie poglądy J. Deweya i hasła „szkoły pracy” narzucały inny styl w systemie edukacji. Czyniły z ucznia podmiot kształcenia, a rozwój jego zdolności i zainteresowań spajały nieodłącznie z aktywnym działaniem wychowanka. Nie wdając się w krytykę progresywizmu i instrumentalizmu deweyowskiej koncepcji „uczenia się przez działanie”, warto jednak zaznaczyć, że amerykański pedagog, psycholog i filozof w jednej osobie — uświadomił różnicę, jaka istnieje między aktami myślenia umysłu wykształconego a aktami myślenia umysłu zdobywającego wiedzę w danej dziedzinie. Na tym też polegała różnica między stopniami Zillera-Reina a stopniami Deweya. Pierwsze z nich „wskazują punkty, przez które przejść powinien nauczyciel przygotowujący się do poprowadzenia lekcji, natomiast nie powinny one wy-

<sup>33</sup> W. TATARKIEWICZ, *Historia filozofii*, t. III, Warszawa 1968, s. 140—145.

<sup>34</sup> R. WELLEK, *Pojęcia i problemy nauki o literaturze*. Wybrał i przedmową poprzedził W. Markiewicz, Warszawa 1979, s. 390.

<sup>35</sup> Zob. E. CYNIAK, *Zagadnienie analizy utworu literackiego na przykładzie „Metodycznego rozbioru «Pana Tadeusza» T. Czapczyńskiego*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne. Seria I, z. 104, Łódź 1974, s. 67.

<sup>36</sup> E. ZDROJEWSKI, *Forma erotematyczna przy analizie utworów literackich w gimnazjum wyższym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 8—10, s. 226—229; A. K. PATKOWSKI, *Analiza literacka w szkole średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 8—10, s. 215—218; por. 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. 64.

znaczać aktualnego biegu nauczania”<sup>37</sup> — pisał autor *Szkoły i dziecka*, bowiem — dodawał — „zamienianie etapów logicznych z punktów, które nauczyciel powinien konieczniej uwzględnić, w stałe kolejne etapy toku lekcji jest narzuceniem logicznego schematu umysłu, który już przedmiot rozumie, umysłowi, który usiłuje go dopiero zrozumieć — i przez to wypaczaniem swoistej logiki umysłu ucznia”<sup>38</sup>.

Stopnie pełnego aktu myślenia Deweya odsłoniły istotę myślenia refleksyjnego, uświadomiły, że jest ono czynnością heurystyczną<sup>39</sup>. Zwracały uwagę na konieczność wyjaśniania napotkanych trudności i określenia specyficznego charakteru problemu. Korespondowały z założeniami psychologii funkcjonalnej.

Jak stopnie formalne herbartystów stanowiły podstawę metody akroamatycznej, tak stopnie formalne Deweya stworzyły teoretyczną podstawę heurazy<sup>40</sup>. Metoda poszukująca skupia uwagę podmiotu, jakim jest uczeń, na działaniu i procesie badawczym, zatem na odkrywaniu przez niego trudności i heurystycznym ich pokonywaniu. Na tę niewątpliwą wartość zwrócił uwagę H. Aebli: „Proces badawczy, poszukiwanie (pisał — dop. A. R.) to aktywność konstrukcyjna umysłu wątpiącego, któremu dotychczasowe źródła już nie wystarczają do wywołania nowych czynności”<sup>41</sup>. Dodajmy, że tak rozumiana heuraza sytuuje się w najbliższym sąsiedztwie preferowanej dzisiaj metody problemowej<sup>42</sup>.

Juliusz Balicki, dając świadectwo swoim czasom, wyznawał:

W okresie, gdy o nowej szkole wiele mówiono, gdy „heuraza” była na ustach wszystkich, a tylko nieliczni rozumieli i wiedzieli, na czym jej istota polega, zjawiała się książka, która otwierała nowe perspektywy [...], wyprowadzała z bezdroża na właściwe szlaki<sup>43</sup>.

Książką tą była nowatorska w pomyśle i prekursorska w czasie *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)* Lucjusza Komarnickiego<sup>44</sup>. Odbiegała ona zasadniczo od sławnej wówczas *Historii literatury niepodległej Polski* I. Chrzanowskiego<sup>45</sup> i jednocześnie najbardziej zbliżała się

<sup>37</sup> J. DEWEY, *Jak myślimy?* Warszawa 1957, s. 155—156.

<sup>38</sup> Tamże, s. 157.

<sup>39</sup> Tamże, s. 57.

<sup>40</sup> Por. B. NAWROCZYŃSKI, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 281; Cz. KUPIŚIEWICZ, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 47—55.

<sup>41</sup> H. AEBLI, *Dydaktyka psychologiczna*, Wrocław 1959, s. 51.

<sup>42</sup> W. OKOŃ, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.

<sup>43</sup> J. BALICKI, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, „Zręb” 1932, t. 11, s. 38.

<sup>44</sup> L. KOMARNICKI, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*, Książka dla młodzieży szkolnej i samouków, Warszawa—Lublin—Łódź—Kraków. Część I (Od upadku Rzeczypospolitej do wystąpienia A. Mickiewicza); kolejne zeszyty ukazywały się od 1917 do 1926 (zesz. I—III), cz. II (Od wystąpienia A. Mickiewicza do r. 1830); zeszyty od I do IV ukazywały się od 1917 do 1925 r. Całość w dwóch częściach ukazała się w 1925 r.

<sup>45</sup> I. CHRZANOWSKI, *Historia literatury niepodległej Polski*, wyd. I z 1906 r. nosiło tytuł: *Historia literatury polskiej*.

do teoretycznych założeń podręcznika szkolnego sformułowanych znacznie później przez Romana Ingardena <sup>46</sup> i Zygmunta Mysłakowskiego <sup>47</sup>.

*Historia literatury polskiej wieku XIX* stała się prawdziwą rewelacją metodyczną przede wszystkim dlatego, że oprócz bardzo zwięzłego wykładu na temat twórców, dzieł i życia literackiego epoki zawierała oryginalne teksty sterujące, komponowane w myśl nowoczesnych tendencji metodologicznych, pedagogicznych i psychologicznych, oraz bogaty zestaw dokumentacyjny objaśniający epokę i dzieło w postaci listów, wspomnień, pamiętników, artykułów krytycznych, opowieści i anegdot, a także świadectw recepcji dzieł utrwalonych przez współczesnych i potomnych.

Teksty sterujące i materiały dokumentacyjne miały służyć uczniom w ich samodzielnej pracy nad analizą dzieła, którą autor wysuwał na plan pierwszy, zaznaczając, że stanowi ona podstawę rzetelnego, intelektualnego stosunku wychowanków do dorobku literackiego.

W swym pomysle Komarnicki wyprzedził teoretyczne wywody Wóycickiego zebrane w *Rozbiorze literackim w szkole* (1921 r.), programy z lat 1920 i 1922, *Wskazówki metodyczne...* K. Wojciechowskiego, B. Nawroczyńskiego i S. Szobera (1923 r.), toteż nic dziwnego, że w recenzjach na ogół entuzjastycznie podnoszono walory podręcznika.

„Praca Komarnickiego wywołała głębokie wrażenie wśród badaczy literatury ze względu na ciekawy materiał, zawarty w wypisach, jak też na oryginalność ujęcia tematu” — pisała Z. Szmydtowa <sup>48</sup>, „praca uczciwa, gruntowna i inteligentna. Praca oparta na wiedzy, doświadczeniu i przemyśleniu. Jest to przy tym praca w pomysle i wykonaniu oryginalna, odmienna od najlepszych podręczników dotychczasowych” — oceniał W. Borowy <sup>49</sup>, „posiada nie tylko wielką wartość dydaktyczną, lecz i rzetelną wartość naukową” — stwierdzał M. Kridl <sup>50</sup>. Podobnie wypowiadał się I. Chrzanowski, A. K. Patkowski, B. Gubrynowicz, chociaż ten ostatni zwracał również uwagę na stopień trudności tekstów sterujących. Uważał, że „wymagania autora idą [...] za daleko, szereg pytań przedstawia zbyt wiele trudności i na podstawie materiału zebranego w podręczniku nikt nie mógłby się wywiązać należycie z zadania, nawet przy pomocy nauczyciela” <sup>51</sup>. W istocie następujące pytania wyizolowane z kontekstu nie należały do łatwych: „Gdzie czuć się może lepiej marzyciel: w górach czy na morzu, gdzie zaś człowiek czynu i energii? Czemu?”, „Na czym polega ogólnoludzkie znaczenie tra-

---

<sup>46</sup> R. INGARDEN, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 69—96.

<sup>47</sup> Z. MYŚLAKOWSKI, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936.

<sup>48</sup> Z. SZMYDTOWA, recenzja podręcznika L. Komarnickiego w „Ruchu Literackim” 1926, s. 152.

<sup>49</sup> W. BOROWY, rec. „Przegląd Pedagogiczny” 1919, s. 427.

<sup>50</sup> M. KRIDL, *Śp. Lucjusz Komarnicki*, „Kurier Warszawski” 1926, nr 87.

<sup>51</sup> B. GUBRYNOWICZ, rec. „Książka”, 1922, s. 31.

gizmu Gustawa?”, „Czy wolno nam mówić w stosunku do *Grażyny* o winie i karze tragicznej i w jakiej mierze?”

Pamiętać jednak trzeba, że o wartości tekstów sterujących nie decydują pojedyncze pytania, ale ich miejsce i znaczenie w całościowych strukturach. Te zaś w przypadku podręcznika Komarnickiego świadczą najczęściej na korzyść autora.

Zgodnie z psychologicznymi podstawami myślenia heurystycznego tekst sterujący ogarniał na wstępie całość zagadnienia, aby później rozpatrywać elementy struktury w funkcjonalnych związkach, dlatego też pytanie pierwsze było z reguły ogólne i miało charakter problemu. Dalsze pytania, zwykle analityczne, kierowały uwagę młodego badacza na różne komponenty dzieła. Synteza następowała w końcowych poleceniach i zadaniach. Układ pytań nie rządził się schematem, wprost przeciwnie, w zależności od dominanty kompozycyjnej utworu i zamysłu interpretacyjnego autora zmieniał się, dzięki temu uczeń nie popadał w szablonowość i monotonię. Komarnicki zdawał sobie sprawę z trudności budowania tekstów sterujących, wiedział, że „pytania nazbyt liczne nużą, rozpraszają uwagę, stają się dokuczliwe, że z drugiej strony nazbyt skąpe niedostatecznie wskazują kierunek myślenia uczniowi”<sup>52</sup>. Z kłopotów tych wychodził na ogół zwycięsko, o czym świadczą liczne, wzorowe wręcz układy pytań. Oto tekst sterujący do *Romantyczności* Mickiewicza. Zaczyna się ogólnym poleceniem dotyczącym budowy ballady, następnie padają pytania:

2. Na czym zasadza się tragiczne położenie Karusi?

3. W jakim związku z monologiem Karusi pozostaje motto z tragedii Szekspira „Hamlet”, położone na wstępie do utworu?

4. Czy dziewczyna, w której imaginacja i uczucie góruje nad rozumem, zasługuje na miano obłąkanej?

5. Co sądzi o niej lud? poeta?

6. W imię jakich zasad opowiada się mędrzec przeciwko stanowisku, zajętemu przez lud i poetę wobec wizji dziewczyny?

7. W jaki sposób odpiera stanowisko mędrca — poeta? Co znaczy rozróżnianie prawd martwych i żywych? Jaką drogą dochodzimy do prawd martwych i żywych? Skąd wyższość prawd żywych?<sup>53</sup>

Tekst sterujący kończą polecenia syntetyzujące; żądają one zestawienia *Romantyczności* z zacytowanymi fragmentami wykładu Mickiewicza o literaturze oraz teje ballady z wcześniejszymi utworami poety, ponadto zadania: „1) Geneza *Romantyczności*, 2) Stanowisko Mickiewicza wobec sporu między Brodzińskim a Śniadeckim, 3) Program ideowy [...] w *Romantyczności* (jego istota i ocena)”<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> L. KOMARNICKI, przedmowa do cz. I *Historii literatury polskiej*, Warszawa, Kraków, Lublin, Łódź, Paryż, Poznań, Wilno, Zakopane. Wyd. III, 1926, s. V.

<sup>53</sup> L. KOMARNICKI, *Historia literatury polskiej*, cz. II, Warszawa, Kraków, Lublin, Łódź, Paryż, Poznań, Wilno, Zakopane. Wyd. IV, 1925, s. 48.

<sup>54</sup> Tamże, s. 44.

W kilku zaledwie pytaniach i poleceniach wyczerpał Komarnicki wielość problemów zawartych w *Romantyczności*. Cały tekst sterujący jest skomponowany zwięźle, przejrzystie, logicznie. Stanowi strukturę, w której nie ma elementów zbędnych lub przypadkowo powiązanych. Podobnie za wzór można przyjąć analizę *Stepów Akernańskich* Mickiewicza.

1. Jakie rysy, cechujące obraz stepu, pragnie poeta wydobyć na jaw, uciekając się do porównania go z oceanem?

2. W jakim oświeceniu ukazuje go nam poeta?

3. Czy to oświecenie podlega zmianie?

4. Jakie wrażenia zmysłowe budzi obraz stepu w zależności od zmiany w oświeceniu?

5. W czym wyraża się nadmierne wysubtelnienie i zaostrenie zmysłu słuchu? Czym to wytłumaczyć można?

6. Jaki nastrój przejmuje poetę pod wpływem obrazu stepu? Jakie budzą się w duszy jego refleksje i uczucia?

7. Jak rozumieć należy ostatni wiersz sonetu? Czy jako wyraz goryczy, iż nie ma poeta nikogo bliskiego sobie sercem na Litwie? Czy też jako wyraz żalu i tęsknoty po kraju ojczystym, który pozostawił dal ko poza sobą i na zawsze? Czy t.ż. jako wyraz otrzczenia się i obudzenia z nastroju, ciężącego na duszy poety?

8. W czym się przejawia pierwiastek ruchu, wprowadzony do opisu stepu? Jakie momenty w podróży swej zaznacza poeta? Jakie znaczenie posiadają one w konstrukcji opisu w ogóle, a w szczególności bliżej określić, jaki odcień uczuciowy w rozwoju stanu duszy poety uwydatnia ostatnie energiczne wezwanie: „Jedźmy”?<sup>55</sup>

Pytania dopełnienia o związki i zależności zjawisk decydują o wartości owego tekstu i chociaż występuje tu sporadycznie pytanie rozstrzygnięcia o charakterze podpowiadającym, nie obniża ono wartości całego układu. Natomiast zbiór pytań rozstrzygnięcia, podporządkowany pytaniu dopełnienia o sens zakończenia sonetu, otwiera możliwości interpretacyjne utworu i przyczynia się do kształtowania samodzielnych sądów. Komarnicki w *Przedmowie* do I części *Historii...* wyjaśniając technikę formułowania pytań, zaznaczył, że winny one prowokować do wydawania różnorodnych opinii. Zastrzegął jednocześnie: „Nauczyciel nie może wówczas decydować w sposób kategoriyczny o słuszności tej lub owej odpowiedzi, pozostawiając często możliwość wielorakiego rozstrzygnięcia sprawy”<sup>56</sup>.

Na uwagę zasługuje w omawianym tekście sterującym umiejętne połączenie planu treści i planu wyrażenia, dzięki czemu odsłaniają się walory estetyczne sonetu.

W innych przykładach Komarnicki dychotomizuje utwór dla celów operacyjnych, oddziela „rozbiór rzeczowy” od „rozbioru formalnego”, nie doprowadza jednak do mechanicznego rozbicia struktury dzieła, formułuje bowiem w obrębie „rozbioru formalnego” pytania — zadania wskazujące na funkcjonalne znaczenie komponentów dzieła. W wypadku *Ody do młodości* Mickiewicza odsłania rolę obrazowania i kompozycji dzięki następującym poleceniom:

<sup>55</sup> Tamże, s. 220.

<sup>56</sup> L. KOMARNICKI, przedmowa do cz. I, op. cit., s. V.

1. Wskazać zasadnicze obrazy w *Odzie* i określić ich wykładnik ideowy i zabarwienie uczuciowe.

2. Określić, jak się przedstawia budowa utworu w zależności od trzech zasadniczych obrazów (lot, walka i wyłaniający się z zamętu świat ducha).

3. Wykazać rolę i znaczenie „stopniowania” i „kontrastu”, głównych zasad, na których opiera się kompozycja artystyczna *Ody do młodości*<sup>57</sup>.

Nie zawsze tekst sterujący odpowiada wszystkim kryteriom wartości. Niekiedy pytania rozstrzygnięcia pozwalają na odpowiedź reproduktywną (np. tekst zamieszczony pod odmiennymi redakcjami *Stepów Akermańskich*<sup>58</sup>) lub przytłaczają ilością i monotonią (np. w tzw. „Osnowie” — *Marii Malczewskiego*<sup>59</sup>), innym razem pytanie ogólne, problemowe, zawiera sporą porcję informacji, przez co rozsądza ramy samego sformułowania, np. „Na czym polega ważność akcji, opowiedzianej w *Grażynie*, jeżeli przez akcję ważną rozumieć będziemy taką, która wymaga od bohatera wielkiego wysiłku woli, ujawnienia mocy charakteru, odsłonięcia przed nami tych pięknych przymiotów duszy ludzkiej, które w życiu powszednim nie mają sposobności zabłysnąć w czynie? Ze względu na kogo akcja w *Grażynie* wydaje się nam ważną?”<sup>60</sup> W tym miejscu godzi się zaznaczyć, że jedna z istotnych trudności komunikacyjnych między nadawcą tekstu sterującego a jego potencjalnym odbiorcą polega na braku bezpośredniego sprzężenia zwrotnego. Nadawca, zadając pytanie, nie może liczyć na jednoczesną odpowiedź. Przewidując jednak pewne progi percepcyjne, łagodzi je dzięki dostarczanym informacjom. Tak więc i w tym wypadku można zrozumieć i wytłumaczyć przemyślenia Komarnickiego.

Analiza utworu za pomocą tekstów sterujących wypierała gotowe sądy nauczycieli-polonistów, zapobiegała schematom i powielanym poglądom narzucanym przez tradycyjny podręcznik. Uczyla myśleć i badać tekst literacki.

„Niepospolite dzieło”, jak nazwał W. Szyszkowski *Historię literatury* Komarnickiego<sup>61</sup>, było początkowo zalecone przez władze oświatowe, później jednak nie umieszczano go na liście podręczników ze względu na niedostosowanie do programu i zbyt wysoki poziom dla przeciętnych uczniów. Zdaniem Czerniewskiego pozostało ono książką oryginalną i ogromnie wartościową, „obok której żaden dydaktyk literatury nie może przejść obojętnie”<sup>62</sup>.

Za największego propagatora heurezy w Polsce uznano Kazimierza Wóycickiego<sup>63</sup>. W pracach teoretycznych i w praktyce przeciwstawiał się

<sup>57</sup> L. KOMARNICKI, *Historia...*, cz. II, op. cit., s. 18.

<sup>58</sup> Tamże, s. 221.

<sup>59</sup> Tamże, s. 135.

<sup>60</sup> Tamże, s. 120.

<sup>61</sup> W. SZYSZKOWSKI, *Rok 1918 w dziejach...*, op. cit., s. 352.

<sup>62</sup> W. CZERNIEWSKI, *Wartości dydaktyczne podręczników...*, op. cit., s. 74.

<sup>63</sup> Znanymi propagatorami heurezy w Polsce byli także: K. Brodzki (zob. K. BRODZKI, *W sprawie nauczania literatury*, „Nowe Tory” 1908, t. II, s. 234—240) oraz M. Sadzewiczowa (zob. Z. JAGODA, *Kazimierz Wóycicki jako pedagog i dydaktyk* (w:) *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, z. 12, Kraków 1962, s. 69; M. ŁOJEK, op. cit., s. 104—105).

zdecydowanie diachronii w nauczaniu literatury i metodzie wykładowej w kursie gimnazjalnym. Tok historycznoliteracki i metodę akroamatyczną zalecał dopiero na poziomie uniwersyteckim, natomiast na niższych szczeblach edukacji uczniowie winni dokładnie poznawać dzieło i poddawać się jego estetycznemu oddziaływaniu. Jedyną przystosowaną do tego celu, a jednocześnie zmuszającą młodych czytelników do wysiłku intelektualnego, była — zdaniem dydaktyka — metoda poszukująca.

Swoim przekonaniom dał wyraz m. in. w pracach: *Stylistyka i rytmika polska*<sup>64</sup>, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*<sup>65</sup>, *Rozbiór literacki w szkole*<sup>66</sup>. Pierwsza z wymienionych zawiera hasła teoretyczne, opracowane na materiale literackim z pomocą ćwiczeń podanych w formie szczegółowych pytań. Ich układ i sposób formułowania różnił się znacznie od tekstów sterujących Komarnickiego. Poddawał drobiazgowej analizie utwory literackie, ilustrujące poszczególne tematy ze stylistyki i rytmiki, przez co metoda erotematyczna skłaniała się często ku katechetycznemu łańcuchowi pytań i odpowiedzi. Ciekawsze okazały się teksty sterujące w *Ćwiczeniach porównawczych...* być może dlatego, że przedmiot rozważań, oparty na zestawieniu utworów literackich lub dzieła słownego z malarskim, był już w samym pomysle oryginalny. Analiza porównawcza służyła lepszemu poznawaniu, zrozumieniu i przeżyciu dzieł, przygotowywała do syntezy, odślaniała bogactwo kreowanego świata. Zestaw pytań temu celowi podporządkowany nie ujmował jednak zagadnień w sposób problemowy, dążył raczej do wyeksplikowania treści poprzez wyliczanie składników podobnych i różniących się, przez wskazywanie elementów świata przedstawionego.

Zbiór pytań do fragmentu *Balladyny* Słowackiego, *Wiosenne przebudzenie się Goplany*, może służyć jako przykład techniki konstruowania przez Wóycickiego tekstów sterujących. Dla potrzeb gimnazjum wyższego autor *Ćwiczeń porównawczych* zanalizował postaci i akcję w 41 pytaniach, z których tylko dwa należą do trudniejszych i dotyczą zagadnień teoretycznych, tj. roli fantazji w dziele literackim i różnic między epiką a dramatem.

Gdzie się rzecz dzieje? O jakiej porze roku? Jakie słowa Skierki wskazują porę wiosenną? Co robi Goplana na początku sceny? [...] Zbudzenie się Goplany, co zapowiada Skierce i Chochlikowi? [...] Jak traktuje swoje prace Skierka, jak Chochlik? Różnica usposobienia Skierki i Chochlika. Zgodność czy kontrast? Rozpatrzyć prace Chochlika i Skierki. W jakim świecie odbywają się one? Ludzkie są, czy nieludzkie? Dlaczego? Co z prac sądzić o pracownikach? Postać budzącej się Goplany, jej wygląd, ruchy. Czy woda jest dla niej żywiołem obcym? Dlaczego nazywa się ona Goplaną? Wianek Goplany. Włosy. Jakie wrażenie wywiera na Goplanie zbudzenie się jaskółek? [...] Czy postać Goplany podoba ci się czy nie? Czy przedstawione tu istoty są istotami dobrymi? Jak byś określił, nazwał wrażenie, które wywiera postać Goplany? Skierki, Chochlika? [...] Jakie wrażenie wywiera cały świat przedstawiony w tej scenie? Jak określiłbyś, co to jest świat fantastyczny? W jakich utworach spotkałeś się ze światem fantastycznym? [...] Czy w formie

<sup>64</sup> K. WÓYCICKI, *Stylistyka i rytmika polska*, Podręcznik dla szkoły i samouków, wyd. I, Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków 1917.

<sup>65</sup> K. WÓYCICKI, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*, Warszawa, Kraków, Lublin 1919.

<sup>66</sup> K. WÓYCICKI, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa, Lublin, Łódź, Poznań, Kraków 1921.



dramatycznej autor sam występuje i opowiada, jak się to zwykle dzieje w utworach epicznych, czy też ukazuje postaci mówiące i działające? Czy znasz jakie utwory w formie dramatycznej? Jakie utwory wolisz: epiczne czy dramatyczne? Dlaczego? <sup>67</sup>

Jak z przytoczonego przykładu wynika, tekst sterujący został zbudowany z drobiazgowych pytań, z wielu pytań rozstrzygnięcia, z których kilka o charakterze podpowiadającym; nie przygotowywał więc uczniów do produktywnego myślenia. W stosunku jednak do wykładu na temat dzieła zastosowana tu metoda erotematyczna zapewniała lepsze efekty, ponieważ zmuszała odbiorcę do zajęcia aktywnej postawy wobec przedmiotu analizy.

Wóycicki upatrywał uzdrowienie sytuacji w nauczaniu języka polskiego w powszechnym zastosowaniu heurezy na poziomie gimnazjum niższego i wyższego. Przyjąwszy jedną metodę, zalecał jednak dobierać pytania w zależności od wieku i przygotowania uczniów. Nowy sposób opracowania tekstów wymagał ograniczenia liczby utworów do samych arcydzieł zgodnie z zasadą: *non multa sed multum*, zwłaszcza że rozbiór nie dokonywał sam nauczyciel, ale uczniowie pod jego kierunkiem. Badaniu dzieła literackiego winna od początku towarzyszyć zasada przeżycia estetycznego oraz metoda indukcji, nadto zasada pogłębłości i samodzielnego zdobywania wiedzy z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych uczniów.

W przeznaczonym dla nauczycieli *Rozbiorze literackim w szkole*, najważniejszym na naukowych podstawach opartym podręczniku analizy dzieła literackiego <sup>68</sup>, Wóycicki, omawiając m. in. takie kwestie, jak historia literatury a lektura, przeżycie estetyczne, znaczenie obrazu poetyckiego, zaproponował szczegółowy schemat rozbiórki dzieła. Znany dydaktyk poddał w nim wszechstronnemu oglądowi utwór, ale równocześnie rozbił jego strukturę na wielość drobnych elementów. Prymarne miejsce wyznaczał analizie, oddzielając ją od syntezy określonymi interwencjami. Natomiast, jak dowodził S. L. Rubinsztein: „Analiza i synteza to dwie strony lub dwa aspekty jednolitego procesu myślowego. Są one wzajemnie powiązane i wzajemnie uwarunkowane” <sup>69</sup>. Wóycicki dzielił dychotomicznie przedmiot artystyczny; zalecał najpierw wyczerpującą analizę treści, a następnie formy. Wpływało to ujemnie na przeżycie estetyczne, na konkretyzację i w efekcie na konstytuowanie się przedmiotu estetycznego.

Podstawowa rozprawa Wóycickiego, różnie oceniana, bo przez jednych pozytywnie <sup>70</sup>, nawet entuzjastycznie <sup>71</sup>, a przez innych negatywnie <sup>72</sup> wywarła

<sup>67</sup> K. WÓYCICKI, *Ćwiczenia porównawcze...*, op. cit., s. 14—15.

<sup>68</sup> W. SZYSZKOWSKI, *Nauczanie literatury w szkole a uniwersyteckie studium polonistyczne* (w:) Zjazd naukowy polonistów 10—13 grudnia 1958, Wrocław 1960, s. 394.

<sup>69</sup> L. RUBINSZTEJN, *Myślenie i drogi jego poznania*, Warszawa 1962, s. 37.

<sup>70</sup> L. KOMARNICKI, rec. „Rozbiórki...”, „Książka” 1922, nr 2, s. 85.

<sup>71</sup> „Nieoceniona książka, skarb dla nauczyciela, a dla autora — nowa ogromna zasługa” I. CHRZANOWSKI, rec. „Rzeczpospolita” 1921, nr 170, s. 4 i nast.

<sup>72</sup> Z. ŁEMPICKI, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet* (w:) Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie. Opracował W. Kopczewski, Lwów—Warszawa 1925,

bez wątplenia duży wpływ na kierunek edukacji polonistycznej. *Rozbiór literacki*, a zwłaszcza zamieszczony w nim schemat, harmonizował z *Programem gimnazjum państwowego* i z heurezą, podniesioną przezeń do rangi metody obligatoryjnej, oraz ze *Wskazówkami metodycznymi...*<sup>73</sup>. Konstanty Wojciechowski przestrzegał jednak nauczycieli przed dzieleniem „każdego utworu na atomy za pomocą bardzo licznych i bardzo drobiazgowych pytań”<sup>74</sup>, a charakteryzując heurezę, przypomniał nie tylko jej główne zasady, ale także znamieny tok lekcji<sup>75</sup>. Jak wynika z owych przytoczeń, jego poglądy pozostawały w zgodzie z teoretycznymi ustaleniami Deweya. Jednocześnie jakby w obawie przed ich wypaczeniem Wojciechowski dokładnie objaśnił poszczególne etapy lekcji poszukującej, stąd możemy się upewnić, że heureza w jego rozumieniu nie utożsamiała się z metodą katechetyczną, przeciwnie — nasuwała na myśl metodę problemową. Tezę tę potwierdzają również przykładowe analizy utworów zamieszczone we *Wskazówkach metodycznych* oraz wzorowy *Rozbiór metodyczny ballady Mickiewicza „Lilie”*<sup>76</sup>. Wojciechowski umieścił w części pierwszej ustrukturuwany zestaw pytań o różnym stopniu trudności, z których główne jest problemem („Które motywy wspólne są *Liliom* i pieśni ludowej?”), a następne mają charakter podproblemów. Drugą część rozbioru wypełnia rzetelna analiza teoretycznoliteracka. Autor zrezygnował w niej z podawania pytań być może dlatego, by dzieło uchronić przed schematycznym omawianiem, a nauczycieli nie pozbawiać inwencji.

Równoległe z wartościowymi realizacjami heurezy powstawały metodyczne rozbiory rozwijające metodę erotematyczną w kierunku katechetycznym. Do nich należały: *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej* S. Adamczewskiego, prace T. Czapczyńskiego oraz Z. Jętkiewiczowej i Z. Ślósarskiej, napisane pod bezpośrednim wpływem *Rozbioru literackiego* Wóycickiego<sup>77</sup>.

Ze *Zbioru zadań i pytań* pragnął Stanisław Adamczewski uczynić podręcznik niezbędny do analizy dzieła w szkole na wzór podobnych, używanych w matematyce i fizyce. Pragnął przybliżyć uczniom utwór, dając im sprawne narzędzie do jego poznania. Wierzył jednocześnie, że pytania-zadania spowodują głębsze przeżycie estetyczne, rozwiną zamiłowania literackie, pod-

---

s. 32; J. KRZYŻANOWSKI, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22.

<sup>73</sup> *Wskazówki metodyczne do Programu gimnazjum państwowego. Język polski* (gimnazjum wyższe), Warszawa 1923. Napisał K. Wojciechowski z udziałem S. Szobera i B. Nawroczyńskiego, s. 97.

<sup>74</sup> *Wskazówki...*, op. cit., s. 80.

<sup>75</sup> *Wskazówki...*, op. cit., s. 81—82.

<sup>76</sup> K. WOJCIECHOWSKI, *Rozbiór metodyczny ballady A. Mickiewicza „Lilie”* (w:) „Muzeum” 1920, R. 35, z. 2, s. 66—80.

<sup>77</sup> Por. S. ADAMCZEWSKI, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*, Lwów—Warszawa 1922, s. 5; T. CZAPCZYŃSKI, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, wyd. III, 1925, s. 5; E. CYNIAK, op. cit.

niosą poziom intelektualny i wpływ wychowawczy na młodych czytelników<sup>78</sup>. Mimo ogromnej pracy włożonej w komponowanie tekstów sterujących do literatury staropolskiej, nie stały się one jednak rewelacją metodyczną. Ujemnie zaważyła drobiazgowość pytań, niejednokrotnie duży stopień trudności, a przede wszystkim ich pokaźna ilość, przytłaczająca samo dzieło sztuki<sup>79</sup>.

Podobnie rzecz się miała z *Metodycznym rozbiorem powieści „Ogniem i mieczem” Sienkiewicza*<sup>80</sup> oraz *Metodycznym rozbiorem „Pana Tadeusza” Mickiewicza w formie pytań* pióra Tadeusza Czapczyńskiego. Analizie pytaniowej poddawał dydaktyk powieści Sienkiewicza i poszczególne księgi Mickiewiczowskiego eposu, zgodnie zresztą z wymaganiami ówczesnego programu języka polskiego, który zalecając gruntowne poznanie owych utworów, przewidywał ich omawianie w trakcie całorocznej pracy lekcyjnej i domowej na przestrzeni dwóch klas gimnazjalnych.

Drobiazgowość pytań, żądające jednoznacznych odpowiedzi, dotyczyły przede wszystkim świata przedstawionego, pytały o fabułę, losy bohaterów i ich charakterystykę, w małym stopniu zwracały uwagę odbiorcy na wyjaśnianie zależności, określanie przyczyn, widzenie związków między elementami strukturalnymi. Dzieliły analizę na stronę treściową i formalną, stąd na dalszych jej etapach pojawiały się dopiero kwestie stylistyczno-kompozycyjne i pojęcia estetycznoliterackie.

Ilość pytań, typu indukcyjnego, atomizowała dzieło i zbliżała „rozbiory” Czapczyńskiego do znanych już z przełomu wieków. *Metodyczny rozbiór „Ogniem i mieczem”* zawierał — poza częścią syntetyczną — 2790 pytań; przeciętnie na każdy rozdział powieści przypadało sto pytań. Dla przykładu, dla rozdz. 1, t. I autor przygotował 161 pytań, dla rozdz. 2 — 96 pytań, dla rozdz. 3 — 95 pytań, dla rozdz. 24 t. II — 156 pytań; ogółem dla tomu I — 1639 pytań, a dla tomu II — 1151. W *Metodycznym rozbiórze „Pana Tadeusza”* znalazło się w sumie 1868 pytań, w tym na ks. I przypadało aż 393, na IV księgę — 226, na XII — 174, a epilog otrzymał 36 pytań<sup>81</sup>.

Mimo że rozbiory Czapczyńskiego były w latach dwudziestych wznawiane na użytek szkoły, a sam autor dokonywał w kolejnych wydaniach zmian na korzyść syntetyzowania i porządkowania zagadnień, nie spełniły oczekiwanych nadziei. Nie wzbudzały zapału do literatury, nie uczyły czytać prozy i poezji z należyтым zrozumieniem walorów estetycznych. Wartość tekstów sterujących w rozbiórach Czapczyńskiego osłabiała sche-

<sup>78</sup> S. ADAMCZEWSKI, Przedmowa do *Zbioru zadań...*, op. cit., s. 3—6.

<sup>79</sup> Teksty sterujące do *Odprawy posłów greckich* Kochanowskiego zajmują 15 stron, do *Trenów* Kochanowskiego — 28 stron.

<sup>80</sup> T. CZAPCZYŃSKI, *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*, Warszawa—Kraków—Lublin 1921.

<sup>81</sup> Dane liczbowe o pytaniach do analizy „Pana Tadeusza” zaczerpnęłam z pracy M. ŁOJKA, op. cit., s. 121.

matyczny sposób formułowania pytań i ich jednostronność. Dydaktyk stosował przeważnie pytania proste i pytania dopełnienia lub uzupełnienia. Nie uwzględniał pytań rozstrzygnięcia typu dyskusyjnego. W małym stopniu wykorzystywał pytania złożone, problemowe, porównawcze. Jego teksty sterujące wybitnie ograniczały samodzielność analizy<sup>82</sup>.

*Pytania i zadania...* Z. Jętkiewiczowej i Z. Ślósarskiej w większym jeszcze stopniu świadczyły o wynaturzeniu metody erotematycznej<sup>83</sup>.

O jakości metody poszukującej, o tym, czy skłaniała się w kierunku katechezy, czy toku problemowego, niejednokrotnie decydowały pytania. Ich sformułowanie i układ wpływały na wartość tekstów sterujących. W okresie dwudziestolecia międzywojennego pisali o pytaniach z punktu widzenia dydaktycznego m. in. Antoni Danysz<sup>84</sup>, Ludwik Tuleja<sup>85</sup>, Eugeniusz Zdrojewski<sup>86</sup>, Konstanty Wojciechowski<sup>87</sup>, Władysław Szyszkowski<sup>88</sup>.

Wszyscy zgodnie stwierdzali, że pytanie stanowi niezmiernie ważne narzędzie działania dydaktycznego. Wśród różnych podziałów odróżniono pytania dydaktyczne od „zwyczajnych” (Danysz) lub dydaktyczne od pytań o znaczeniu gramatycznym, tj. „zdań pytających” (Tuleja). Danysz przestrzegał przed zadawaniem pytań niejasnych i dwuznacznych. Dla niego pytanie jasne to takie, na które możliwa jest tylko jedna odpowiedź. Zatem niejasne są wszystkie żądające wyjaśnienia przyczyn, okoliczności, związków między rzeczami i procesami, pytania dopełnienia o interpretację zjawisk i pytania rozstrzygnięcia typu dyskusyjnego. Tego rodzaju objaśnienia inspirowały do układania łańcucha pytań znamiennego dla metody katechetycznej. Bardziej elastycznie do sprawy pytań podszedł Wojciechowski. We *Wskazówkach metodycznych...* zalecał: „Pytanie musi być jasne, niedwuznaczne, niezbyt ogólne [...], o ile możliwości ujęte w formę związków”<sup>89</sup>. Dopiero jednak Szyszkowski zwrócił uwagę na organiczny związek między pytaniem a autonomiczną, jednocześnie otwartą strukturą dzieła, i samodzielną myślą ucznia. Pisał on:

<sup>82</sup> E. CYNIAK, *Zagadnienie analizy...*, op. cit., s. 78.

<sup>83</sup> Z. JĘTKIEWICZOWA, Z. ŚLÓSARSKA, *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem”* Materiał dla klasy I gimnazjum wyższego z mapą terenu, Warszawa 1925 (wyd. I), 1930 (wyd. II); Z. JĘTKIEWICZOWA, Z. ŚLÓSARSKA, *Pytania i zadania do „Potopu” i „Pana Wołodyjowskiego”*, Warszawa 1925; Z. JĘTKIEWICZOWA, Z. ŚLÓSARSKA, *Pytania i zadania sprawdzające lekturę domową ucznia w zakresie powieści polskiej XIX w.*, Warszawa 1929.

<sup>84</sup> A. DANYSZ, *Pytania i odpowiedzi w szkole*, „Muzeum” 1904, s. 452—464 oraz *Pytania i odpowiedzi dydaktyczne (w:) O kształceniu*, Lwów 1918, s. 319—345.

<sup>85</sup> L. TULEJA, *O stawianiu pytań i odpowiedziach*, „Muzeum” 1920, s. 143—153.

<sup>86</sup> E. ZDROJEWSKI, *Forma erotematyczna...*, op. cit., s. 232—233.

<sup>87</sup> K. WOJCIECHOWSKI, *Wskazówki metodyczne...*, op. cit., s. 83.

<sup>88</sup> W. SZYSZKOWSKI, *Nauka języka ojczystego w świetle współczesnych postulatów dydaktycznych i pedagogicznych (w:) „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich”*, Warszawa 1930, Rok II, z. 2—3, s. 71.

<sup>89</sup> K. WOJCIECHOWSKI, *Wskazówki...*, op. cit., s. 83.

Ale o to właśnie chodzi, by pytania były tylko środkiem pomocniczym do pogłębienia pewnych szczegółów odpowiedzi ucznia, zasadniczo miały formę tak ogólną, by dawały uczniowi sposobność rozwinięcia danego tematu w dłuższej i swobodnej odpowiedzi<sup>90</sup>.

Konfrontacja tych dość charakterystycznych stanowisk okazuje się bardzo pouczająca, świadczy mianowicie o dwóch odmiennych kierunkach działania dydaktycznego. Jeden przyzwalał na prowadzenie ucznia po ustalonej przez nauczyciela drodze myślowej, drugi natomiast kształtował w nim samodzielność i zachęcał do osobistego interpretowania zjawisk literackich.

Rozbieżności w pojmowaniu heurezy i w jej ocenie ujawniły się z całą mocą na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1924 roku.

Generalnie przeciw „systemowi katechizacji” wystąpił Zygmunt Łempicki, a poparł go Jan Nepomucen Miller, Ignacy Chrzanowski i Bronisław Gubrynowicz. Sąd ostatniego z wymienionych: „Wyłączne stosowanie heurezy jest błędem, może ona być tylko «okrasą»”<sup>91</sup> podzieliła znaczna część uczestników Zjazdu. W referacie *Nauka literatury w szkole a uniwersytet*<sup>92</sup> Łempicki zaatakował program języka polskiego z 1920 roku, który sankcjonował wyłączność metody erotematycznej, jednocześnie opowiedział się za przywróceniem wykładu do szkolnictwa gimnazjalnego. W sposób ironiczny, a nawet złośliwy, wypowiedział się na temat prac Wóycickiego, Adamczewskiego i Czapczyńskiego. *Zbiory zadań i pytań z literatury polskiej* uznał za zbyt trudne dla przeciętnego ucznia, a rozbiory Czapczyńskiego nazwał „przyrządami do gimnastyki umysłowej”<sup>93</sup>. Negatywna opinia Łempickiego o wynaturzonej postaci heurezy przeniosła się jednak na heurezę w ogóle, stąd Zofia Szmydtowa odczytała zarzuty profesora jako „jednostronne i niesłuszne”<sup>94</sup>.

Obronę heurezy podjął Wóycicki w referacie *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*<sup>95</sup> oraz wielu dyskutantów, wśród nich Józef Ujejski i wspomniana Zofia Szmydtowa.

W rezultacie Zjazd nie odrzucił heurezy, ograniczył jednak jej zakres i oddziaływanie, natomiast negatywnie odniósł się do podręczników z tekstami sterującymi. „Należy je uznać za zbędne, a nawet szkodliwe, gdyż rozleniwiają i nauczyciela, i ucznia i mechanizują tok lekcji”<sup>96</sup>.

Dwie kwestie narzucają się w związku z zacytowanym stwierdzeniem.

<sup>90</sup> W. SZYSZKOWSKI, *Nauka języka ojczystego...*, op. cit., s. 71.

<sup>91</sup> *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Opracował W. Kopczewski, Lwów—Warszawa 1925, s. 158.

<sup>92</sup> Z. ŁEMPICKI, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet (w:) Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu...*, op. cit., s. 20—39.

<sup>93</sup> Z. ŁEMPICKI, op. cit., s. 24.

<sup>94</sup> *Pamiętnik...*, op. cit., s. 159.

<sup>95</sup> K. WÓYCICKI, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej (w:) Pamiętnik...*, op. cit., s. 1—20.

<sup>96</sup> *Pamiętnik...*, op. cit., s. 53.

Po pierwsze z protokołów Zjazdu można by wnioskować, że całe nauczycielstwo polskie było na nim reprezentowane i w imieniu całego nauczycielstwa podejmowano uchwały; tymczasem na łamach „Ogniwa” Zarząd Główny Zw. Zaw. Nauczycieli Polskich Szkół Średnich opublikował protest przeciwko nazwaniu I Zjazdu Polonistów w Warszawie — Zjazdem Ogólnopolskim, gdyż ten został zorganizowany przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i nie uwzględniał referatów nauczycieli gimnazjalnych<sup>97</sup>. Uchwała kończy się następującym sformułowaniem:

Zarząd Główny Zw. Zawod. Naucz. Pol. Szkół Średnich oświadcza, iż nie pragnąc w niczym obniżyć wartości naukowej niektórych ze zgłoszonych referatów, uchwałąm Zjazdu, dotyczącym tak ważnych i odpowiedzialnych spraw jak wykład i nauczanie języka polskiego i literatury, odbiera wszelką sankcję ogólnonauczycielską i uznawać je będzie tylko jako głos części nauczycielstwa<sup>98</sup>.

Z owego przytoczenia wynika więc, że podręczniki z zastosowaniem tekstów sterujących zostały odrzucone przede wszystkim przez polonistykę uniwersytecką. Po drugie, wszelkie sądy wypowiedziane przeciwko heurzezie i tekstom sterującym nie zostały poparte badaniami empirycznymi, a te dopiero mogą rzucić pełniejsze światło na całość zagadnienia.

---

<sup>97</sup> Zob. „Ogniwo” 1924, nr 8—9, s. 4—5.

<sup>98</sup> Tamże, s. 4.