

## TEKSTY STERUJĄCE ANALIZĄ I INTERPRETACJĄ DZIEŁA LITERACKIEGO W SZKOLE

### 1

Termin *tekst sterujący* 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, aby wpływała na proces myślenia związany ze zdobywaniem wiadomości. Na uwagę zasługują więc różnie uformowane teksty pisane czy mówione, nierzadko odwołujące się w swej konstrukcji do bogatego systemu znaków ikonicznych (mimika, gesty, środki pomocnicze operujące obrazem) oraz fonicznych (gesty foniczne, akcentowanie, intonacja)<sup>1</sup>. Teksty takie warto by badać w całej ich złożoności. Ten artykuł jednakże zajmuje się wyłącznie werbalnymi tekstami sterującymi, które występują w roli jednego z elementów obudowy dydaktycznej podręcznika szkolnego lub poradnika metodycznego. Stanowią one ustrukturuwane układy pytań i poleceń, a ich podstawowa funkcja polega na ukierunkowaniu pracy ucznia nad analizą, interpretacją i wartościowaniem utworu literackiego.

*Teksty sterujące*, stosowane w nauczaniu zindywidualizowanym, są w pewnej mierze odpowiednikiem spotykanych w dydaktyce francuskiej *fiszek roboczych* (*fiches de travail*) lub po prostu *fiszek*, bądź *prac kierowanych* (*travaux dirigés*) oraz w dydaktyce niemieckiej *kart roboczych* (*Arbeitskarten*). Przywołane tu terminy można niekiedy stosować wymiennie.

Ustalenia prakseosemiotyczne dowodzą, że *teksty sterujące* są narzędziami w procesie poznawania i informowania, ściślej — są narzędziami semiotycznymi, które służą zmianom świadomościowym<sup>2</sup>. Będąc

---

<sup>1</sup> Por. S. Żółkiewski, *Problemy szkolnej komunikacji literackiej w badaniach polskiej kultury narodowej*, w: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, red. M. Inglot, Wrocław 1979, s. 14.

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

komunikatami językowymi, jednocześnie pomagają usprawniać rozumienie innych komunikatów, m. in. tak specyficznych, jak dzieła literackie. W procesie nauczania celem ich jest współuczestnictwo w kształceniu sprawności językowych i literackich odbiorców.

## 2

Rozważania Wojciecha Kojsa o dydaktycznej wartości pytań i poleceń<sup>3</sup> odsłaniają liczne przeszkody w ustaleniu jednoznacznych kryteriów ich oceny. Pojedyncze pytanie jako narzędzie działania dydaktycznego nabiera bowiem znaczenia lub traci je w zależności od sytuacji, w jakiej nauczyciel to pytanie zadaje, a uczeń udziela na nie odpowiedzi. Z kolei sytuacja podlega zmianom pod wpływem zachowania nauczyciela, uczniów i warunków zewnętrznych. Owa zmienność różnych czynników edukacyjnych powoduje względną wartość pytań i poleceń.

Ogólnie można powiedzieć, że pytanie czy polecenie jest tym bardziej sprawne, im ekonomiczniej zmierza do osiągnięcia celu. Tego rodzaju ustalenie, choć słuszne, nie wystarcza dla potrzeb szkoły. Bardziej precyzyjne uściślenia prowadzą do konstatacji, że wartościowe pytania i polecenia powinny wymagać od ucznia transformacji wiedzy, wyzwać w nim postawę twórczą i tak kierować jego tokiem rozumowania, aby czuł się „sprawcą, a nie odtwórcą wyniku”<sup>4</sup>. Wartościowe pytania i polecenia odsłaniają związki i zależności między rzeczami, zdarzeniami, procesami i zjawiskami, zmuszają do ujawnienia następstw przyczynowo-skutkowych.

Jednostkowe pytanie czy polecenie, mimo iż wpływa na charakter tekstu sterującego, nie decyduje na ogół o jego wartości. Tę wartość tworzy przede wszystkim ustrukturuwany układ pytań i poleceń, zatem ich osadzenie w kontekście i kompozycji zestawu oraz wzajemne między nimi relacje. Wartościowe teksty sterujące pozwalają ogarnąć znaczne sekwencje poznawanego materiału, wnikać w ich sens, natomiast mało-wartościowe, złożone z serii pytań drobiazgowych, powodują zagubienie istoty problemu; uczeń pod ich wpływem może zatracić obraz całości. Serie pytań drobiazgowych są z punktu widzenia dydaktyki szkodliwe, mimo to spotyka się je często w praktyce szkolnej.

W niniejszym artykule jednostkowe pytania podlegają tylko niekiedy ocenie, najczęściej chodzi o całościowy układ tekstu sterującego i jego funkcje pośredniczące między dziełem literackim a odbiorcą<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975, s. 97—101.

<sup>4</sup> Jw., s. 101.

<sup>5</sup> Omawiając jednostkowe pytania, posługuję się najczęściej klasyfikacją pytań stosowaną przez logików. Zob. S. Raciński, *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa 1969, s. 75—95.

W pierwszym trzydziestolecu XX wieku zestawy pytań i poleceń występowały licznie w obudowie dydaktycznej wielu podręczników szkolnych, niekiedy też przybierały postać samodzielnych rozbiorów metodycznych, często bardzo obszernych.

Na ich popularność mogły wpływać takie czynniki, jak: odchodzenie od doktryny pedagogicznej Herbartu ku założeniom „szkoły pracy”, rezygnowanie z metod podających na korzyść poszukujących, przyznanie lekturze prymatu nad nauką historii literatury, następstwa przełomu antypozytywistycznego w teorii badań literackich, porzucanie metod genetycznych i psychologicznych na rzecz estetyczno-psychologicznych i estetycznych.

Nowoczesne poglądy pedagogiczne i literaturoznawcze zaowocowały w dydaktyce polskiej w przeddzień i po odzyskaniu niepodległości i wiązały się ze staraniem o podniesienie poziomu naszego szkolnictwa programowo obniżanego przez politykę oświatową państw zaborczych<sup>6</sup>.

Teksty sterujące nastawione na poznawanie i zrozumienie utworu literackiego w szkole zdawały się spełniać dwa istotne postulaty: sankcjonowały nadrzędną rolę lektury wobec historii literatury oraz wyzwalały aktywną postawę uczniów w procesie analizy i interpretacji dzieła. Różniły się natomiast wartością instrumentalną zależną od przyjętych postaw metodologicznych i zasad konstruowania. Na te ostatnie wpływał z kolei sposób wyzyskania metody heurystycznej w toku poznawania lektury. Na uwagę zasługują cztery warianty rozwiązań<sup>7</sup>.

Wariant A. Teoretyczne podstawy heurezy, stworzone przez Johna Deweya<sup>8</sup>, zostały w dwudziestolecu międzywojennym najtrafniej zrealizowane przez Lucjusza Komarnickiego i Konstantego Wojciechowskiego.

*Historię literatury polskiej wieku XIX*<sup>9</sup>, podręcznik pierwszego

<sup>6</sup> M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury*, Warszawa 1979, s. 115.

<sup>7</sup> Klasyfikacja tekstów sterujących wg kryteriów ich wartościowania spełnia w artykule rolę nadrzędną w stosunku do chronologicznego porządku omawianych prac.

<sup>8</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?* (1910), wyd. pol. 1934 i 1957.

<sup>9</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—IV ukazywały się od 1917 do 1925. Całość w dwóch częściach ukazała się w 1925 r.

z wymienionych autorów, przyjęto entuzjastycznie<sup>10</sup>, co nie znaczy, że bezkrytycznie<sup>11</sup>. Z podziwem pisał o niej Juliusz Baliński:

W okresie, gdy o nowej szkole wiele mówiono, gdy „heureza” 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>12</sup>.

„Niepospolite dzieło”, jak określił Władysław Szyszkowski<sup>13</sup> *Historię literatury polskiej XIX w.*, stało się rewelacją metodyczną przede wszystkim dlatego, że oprócz zwięzłego wykładu na temat twórców, dzieł i życia literackiego epoki zawierało bogaty zbiór dokumentacyjny w postaci listów, wspomnień, pamiętników, artykułów krytycznych, opowieści i anegdot, świadectw recepcji dzieł utrwalonych przez potomnych i współczesnych czytelników, a także zawierało oryginalne teksty sterujące. „Pytania stanowią tu system. Zasadą tego systemu jest unikanie gotowych sądów i wniosków [...]” — stwierdzał w swoim czasie Waław Borowy<sup>14</sup>.

Obszerna obudowa dydaktyczna miała służyć uczniom w ich samodzielnej pracy nad analizą dzieła, którą autor wysuwał na plan pierwszy, zaznaczając w przedmowie podręcznika, że stanowi ona podstawę rzetelnego, intelektualnego stosunku wychowanków do dorobku literackiego<sup>15</sup>.

Skomponowane przez Komarnickiego teksty sterujące, zgodnie z psychologicznymi podstawami heurezy, zazwyczaj ujmują na wstępie całość zagadnienia, aby później rozpatrywać elementy struktury w funkcjo-

---

<sup>10</sup> Przykładem służą recenzje. Zob. W. Borowy, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, s. 427; Z. Szmydtowa, „Ruch Literacki” 1926, s. 152; M. Kridl, *Sp. Lucjusz Komarnicki*, „Kurier Warszawski” 1926, nr 87.

<sup>11</sup> W. Borowy zauważył m. in. „niedoskonałości stylizacji” w formułowaniu pytań i terminów estetycznych. (Jw., s. 426—435). B. Gubrynowicz wytknął „pewne nierówności” w hierarchizowaniu utworów i dysproporcje między niektórymi partiami objaśniającymi epokę i dzieła. Odniósł się krytycznie do szeregu zbyt trudnych pytań. Jednak w zakończeniu recenzji dodał: „Usterki wszystkie, w stosunku do zalet, są drobne”, („Książka” 1922, s. 30—31).

<sup>12</sup> J. Baliński, *Rola podręcznika w nauczaniu języka polskiego*, „Zręb” 1932, t. XI, s. 38.

<sup>13</sup> W. Szyszkowski, *Rok 1918 w dziejach polonistyki szkolnej*, „Ruch Literacki” 1968, nr 6, s. 352.

<sup>14</sup> J. Borowy, jw., s. 428.

<sup>15</sup> Już w 1909 r. Komarnicki sprecyzował swe poglądy na nauczanie literatury w starszych klasach gimnazjalnych. Będąc zwolennikiem estetycznej analizy dzieła i badawczej pracy ucznia, opowiedział się za eksplikacją tekstu m. in. przy pomocy pytań, dzięki którym młody czytelnik uczyłby się dojrzałe myśleć. Inaczej „myśli ucznia, nie zdobyte drogą analizy ścisłej, błąkać się muszą po manowcach frazeologii” (L. Komarnicki, *O nauczaniu literatury*, „Nowe Tory” 1909, t. I, s. 40).

nalnych związkach, dlatego pierwsze pytanie sformułowane jest z reguły w formie problemu i ma charakter ogólny. Dalsze pytania, zwykle analityczne, kierują uwagę młodego odbiorcy na różne komponenty dzieła. Synteza następuje w końcowych poleceniach i zadaniach. Układy pytań nie są jednak schematyczne, przeciwnie — zmieniają swą wewnętrzną organizację w zależności od dominanty kompozycyjnej lub stylistycznej utworu oraz zamysłu interpretatora.

Autor *Historii literatury polskiej wieku XIX* zwracał uwagę na wartość pytań problemowych prowokujących do wydawania różnych sądów interpretacyjnych. Zastrzegał jednocześnie: „Nauczyciel nie może wówczas decydować w sposób kategoriyczny o słuszności tej lub owej odpowiedzi, pozostawiając często możliwość wielorakiego rozstrzygnięcia sprawy”<sup>16</sup>.

Zastanawiając się nad techniką komponowania tekstów sterujących, odsłonił Komarnicki istotne trudności z formułowaniem pytań, wiedział bowiem, że „pytania nazbyt liczne nużą, rozpraszaają uwagę, stają się dokuczliwe, że z drugiej strony nazbyt skąpe niedostatecznie wskazują kierunek myślenia uczniowi”<sup>17</sup>. Owe przeszkody pokonywał na ogół zwycięsko, o czym świadczą liczne, wzorowe układy pytań, do dziś zachowujące wartość sprawnego narzędzia interpretacji.

Egzemplifikować może tę ocenę tekst sterujący analizą i interpretacją *Romantyczności* Mickiewicza. Zaczyna się ogólnym poleceniem dotyczącym budowy ballady, następnie padają pytania:

1. Na czym zasadza się tragiczne położenie Karusi?
2. W jakim związku z monologiem Karusi pozostaje motto z tragedii Szekspira *Hamlet*, położone na wstępie do utworu?
3. Czy dziewczyna, w której imaginacja i uczucie góruje nad rozumem, zasługuje na miano obłąkanej?
4. Co sądzi o niej lud? poeta?
5. W imię jakich zasad opowiada się mędrzec przeciwko stanowisku zajętemu przez lud i poetę wobec wizji dziewczyny?
6. 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?

Tekst sterujący zakończony jest poleceniami syntetyzującymi; żądają one zestawienia *Romantyczności* z zacytowanymi fragmentami wykładu Mickiewicza o literaturze oraz teje ballady z wcześniejszymi utworami poety, poza tym zawierają zadania: „1) Geneza *Romantyczności*, 2) Stanowisko Mickiewicza wobec sporu między Brodzińskim a Śniadeckim, 3) Program ideowy [...] w *Romantyczności* (jego istota i ocena)”<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> L. Komarnicki, Przedmowa do cz. I *Historii...*, jw., s. V.

<sup>17</sup> Jw., s. V.

<sup>18</sup> L. Komarnicki, *Historia...*, jw., cz. II, Warszawa 1925, s. 43—44.

W kilku zaledwie pytaniach i poleceniach wyczerpał Komarnicki wielość problemów zawartych w omawianej balladzie. Cały tekst sterujący jest skomponowany zwięźle, przejrzysto, logicznie. Stanowi strukturę, w której nie ma elementów zbędnych lub przypadkowo powiązanych.

Podobnie za wzór można przyjąć tekst sterujący analizą i interpretacją *Stepów Akermanskich* 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 przejmują 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 daleko poza sobą i na zawsze? Czy też jako wyraz otrzeźwienia się i obudzenia 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>19</sup>

O wartości przywołanego tekstu sterującego decydują pytania dopełnienia o związki i zależności zjawisk. Obecne w zestawie pytanie rozstrzygnięcia o charakterze podpowiadającym (p. 3) występuje sporadycznie i nie obniża walorów całego układu. Stanowi ono myślowe przejście do pytania następnego, problemowego. Zbiór pytań rozstrzygnięcia (p. 7.), podporządkowany pytaniu dopełnienia: „Jak rozumieć należy ostatni wiersz sonetu?”, prowokuje do dyskusji, otwiera możliwości interpretacyjne utworu i przyczynia się do kształtowania samodzielnych sądów.

Na uwagę zasługuje w owym tekście sterującym umiejętne połączenie pytań o plan treści i plan wyrażenia, dzięki czemu ujawniają się walory estetyczne sonetu.

W innych tekstach Komarnicki dychotomizuje utwór dla celów operacyjnych, oddziela „rozbiór rzeczowy” od „rozbioru formalnego”, nie doprowadza jednak do mechanicznego rozbitcia struktury dzieła, formułując bowiem w obrębie „rozbioru formalnego” pytania — zadania wskazujące na funkcjonalne znaczenie komponentów dzieła. W przypadku

---

<sup>19</sup> Jw., s. 220.

*Ody do młodości* Mickiewicza odsłania rolę obrazowania i kompozycji dzięki następującym poleceniom:

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>20</sup>.

Nie każdy tekst sterujący odpowiada wszystkim kryteriom wartości. Niekiedy pytania rozstrzygnięcia pozwalają na odpowiedź reproduktywną (np. tekst zamieszczony pod odmiennymi relacjami *Stepów Akermanńskich*) lub przytłaczają ilością i monotonią (np. w tzw. „Osnowie” — *Marii Malczewskiego*<sup>21</sup>, innym razem pytanie ogólne, problemowe, zawiera sporą porcję informacji; rozsądza ona 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>22</sup>

W tym miejscu warto 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 tu liczyć na równoczesną odpowiedź. Przewidując jednak pewne progi percepcyjne, łagodzi je dzięki dostarczanym informacjom.

Na niektóre zbyt trudne i niefortunnie skomponowane pytania zwrócił uwagę W. Borowy<sup>23</sup>. Zaliczył do nich następujące: „Gdzie czuć się może lepiej marzyciel: w górach czy na morzu, gdzie zaś człowiek czynu i energii? Czemu?”, „Na czym polega ogólnoludzkie znaczenie tragizmu Gustawa?”, „Czy wolno nam mówić w stosunku do Grażyny o winie i karze tragicznej i w jakiej mierze?” Wiemy jednak, że o wartości tekstów sterujących nie decydują wyizolowane z kontekstu pytania, ale ich miejsce i znaczenie w całościowych strukturach. Te zaś w podręczniku Komarnickiego przekonują o przemyślanym sformułowaniu.

*Historia literatury polskiej wieku XIX* była początkowo zalecana przez władze oświatowe, później zrezygnowano z niej ze względu na niedostosowanie do programu i zbyt wysoki poziom dla przeciętnych ucz-

<sup>20</sup> Jw., s. 18.

<sup>21</sup> Jw., s. 121, s. 135.

<sup>22</sup> Jw., s. 120.

<sup>23</sup> W. Borowy, jw., s. 432—433.

niów<sup>24</sup>. Pozostała natomiast nadal książką oryginalną i ogromnie wartościową, „obok której żaden dydaktyk literatury nie może przejść obojętnie”<sup>25</sup>.

Poglądy Komarnickiego zgadzały się w wielu kwestiach z podejowaniem zadań polonistycznych i dydaktycznych przez Wojciechowskiego. Ten ostatni przestrzegał nauczycieli przed dzieleniem „każdego utworu na atomy za pomocą bardzo licznych i bardzo drobiazgowych pytań”<sup>26</sup>, a charakteryzując heurezę, przypominał nie tylko jej główne zasady, ale także dokładnie objaśniał poszczególne etapy lekcji poszukującej, stąd możemy upewnić się, że heureza w jego rozumieniu nie utożsamiała się z metodą katechetyczną, ale nasuwała na myśl metodę problemową. Tezę tę potwierdzają również przykładowe analizy utworów zamieszczone we *Wskazówkach metodycznych do „Programu gimnazjum państwowego”* oraz wzorowy *Rozbiór metodyczny ballady Mickiewicza „Lilie”*<sup>27</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 zagadnień cząstkowych. Druga część rozbioru zawiera rzetelną analizę teoretycznoliteracką. Autor zrezygnował w niej z podawania pytań, być może dlatego, aby nauczycieli nie pozbawiać inwencji, a przedmiot artystyczny uchronić przed schematycznym omawianiem.

Zarówno Wojciechowski, jak i Komarnicki formułowali na ogół pytania o dość szerokim zakresie. Wyzwalały one heurystyczne operacje myślowe. Pytania problemowe, chociaż kształcą przede wszystkim zdolności intelektualne, mogą dzięki swej otwartej konstrukcji budzić również wrażliwość psychiczną i korzystnie wpływać na konstytuowanie przedmiotu estetycznego, podczas gdy drobiazgowo pytania hamują proces percepcji estetycznej<sup>28</sup>. Ponieważ pierwsze z wymienionych spełniają cele transformacyjne, to — zgodnie ze współczesnym spojrzeniem na społeczny status dzieła — otwierają utwór na rozmaite interpretacje

---

<sup>24</sup> B. Gubrynowicz 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”. („Książka” 1922, s. 31); W. Borowy, jw., s. 431.

<sup>25</sup> 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. 74.

<sup>26</sup> K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do „Programu gimnazjum państwowego”. Język polski (gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923, s. 80.

<sup>27</sup> K. Wojciechowski, *Rozbiór metodyczny ballady A. Mickiewicza „Lilie”*, „Muzeum” 1920, z. 2, s. 66—80.

<sup>28</sup> Zob. B. Poletur, *Poetyka jako środek kształcenia i intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, „Ogniwo” 1924, nr 12, s. 5.

i sprawiają, że przed odbiorcami jawi się on w ruchu, podatny na twórczą zdradę.

Wariant B. Inaczej niż Komarnicki i Wojciechowski komponował teksty sterujące jeden z największych propagatorów heurezy w Polsce — Kazimierz Wóycicki. Najciekawsze z nich znajdujemy w *Ćwiczeniach porównawczych z dziedziny poetyki*<sup>29</sup>. Przedmiot analizy oparty na zestawieniu dzieł literackich lub tychże z malarskimi był już w samym pomysle oryginalny. Ćwiczenia porównawcze służyły gruntownemu poznawaniu, zrozumieniu i przeżyciu dzieł, przygotowywały do analizy i syntezy, odsłaniały bogactwo kreowanego świata<sup>30</sup>.

Zestaw pytań temu celowi podporządkowany nie ujmuje na ogół zagadnień w sposób problemowy, dąży raczej do ich wyeksplikowania poprzez wyliczanie podobnych i kontrastowych składników utworu. Wskazywaniu elementów świata przedstawionego towarzyszą w ćwiczeniach dociekania analityczne na temat odmian charakterystyki i opisu, roli postaci i obrazu życia zbiorowego, kategorii estetycznych, jak humor, komizm, wzniosłość czy tragizm, walorów kompozycyjnych, konstrukcji wielkiej metafory, wartości kreatywnych sztuki.

Teksty sterujące w *Ćwiczeniach porównawczych...* wyzwalają w czytelniku postawę estetyczno-badawczą, wymagają od niego rzetelnego, bezpośredniego kontaktu z utworem literackim, prowokują do formułowania osobistych sądów — i to są ich niewątpliwe zalety. Mogą natomiast sprawiać niekiedy trudności w zrozumieniu intencji twórcy, ponieważ niektóre pytania są bardzo luźno z sobą związane, sprawiają niekiedy wrażenie przypadkowych. W innych układach wiążą się znów zbyt ściśle, są za szczegółowe i zbyt liczne, co powoduje powtarzanie kwestii, a jednocześnie gubi obraz całości. Niektóre teksty sterujące rażą licznymi ułatwieniami: są nimi pytania rozstrzygnięcia o charakterze podpowiadającym.

Pomysłowe i bogate w swych odmianach teksty sterujące Wóycickiego nie poddają się jednoznacznej klasyfikacji. Warto więc przyrzeć się dokładniej choćby najtrafniejszym z nich.

1) Opis pór roku: a) E. Orzeszkowa, *Nad Niemnem* (fragment „Jesień nad Niemnem”), b) S. Żeromski, *Ludzie bezdomni* (fragment „Łazienki w październiku”).

W którym z opisów znajdujesz jesień wcześniejszą, późniejszą? Po czym to poznajesz? Jaki nastrój całości każdego z tych obrazów? W którym opisie jesień sprawia pogodną, w którym bolesne wrażenie? Dlaczego? Którego barwy łagodniejsza? Na jakim działaniu jesieni skupia autor uwagę w „a” i „b”? Który opis zawiera przypomnienia letniego krajobrazu? Jak to oddziałują na całość? Jaki ton wplatają do opisu prace ludzkie w „a”? Czy znasz park Łazienkowski? O ja-

<sup>29</sup> K. Wóycicki, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*. Podręcznik dla szkoły i samouków. II — ćwiczenia, Warszawa, 1918—1919, wyd. II.

<sup>30</sup> Zob. L. Komarnicki, „Przegląd Pedagogiczny” 1919, nr 5, s. 230—233.

kich miejscach parku tu mowa? Podziel całość opisu na części. Co łączy w całość te części? Jakie drzewa wymienia autor w „b”, jak je grupuje? Jakie, oprócz drzew, składniki wchodzą do krajobrazu w „b”? Wskaż barwy i ich ugrupowanie; barwę przeważającą. Co najdokładniej opisuje autor w „b”? [...].

Czy poznałbyś, że „a” i „b” pisało dwóch różnych autorów? Po czym poznałbyś? Czy stosunek ich do przyrody, krajobrazu jest różny? Czy odnajdujesz różnicę w wyborze i doborze linii, barw, w określeniach ich działania na wzrok, uczucie? <sup>81</sup>

Przytoczony tekst sterujący wydobywa istotne walory obu opisów: nastrój, efekty malarskie, funkcje ekspresyjne, kompozycję, wartości stylistyczne. Całość jest stosunkowo zwięzła i komunikatywna.

2) Opis tańców: a) A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (fragment „Polonez”), b) E. Orzeszkowa, *Nad Niemnem* (fragment „Krakowiak”), c) H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski* (fragment „Tańce w fortelicy chreptiowskiej”).

Czy „a” lepiej jest nazwać opisem czy opowiadaniem? Jeżeli opisem, dlaczego? A „b”, „c”? Na kim w „a” skupia się cała niemal uwaga? Postać Podkomorzego, strój, ruchy. Wskaż uczucia i myśli odpowiadające opisanym ruchom. Zachowanie się pozostałych par. Obraz tańca. Z czym porównał go poeta? Tło i oświetlenie. Nastrój. Czy polonez zachował do dziś swój charakter i piękno? Dlaczego nie? Czy polonez wymaga odpowiedniego stroju, miejsca?

Kto w „b” wydaje rozkaz muzykantom? Czy liczba par jest tu ta sama, co w „a”? Kto prowadzi taniec? Z kim tańczy? Charakterystyka ruchów tanecznych. Justyna. Janek. Na czym polega „klaskany”? Uczucia Janka. Śpiew. Czy ma charakter ludowy? Do kogo z nim się zwraca Janek? Czyje uczucia i myśli wyrażają słowa: „Póki dał się itd.”, autorki czy kobiet? Jakie wrażenie wywiera śpiew Jaśmonta? A Osipowicza, Domunta? Co podkreślił swym śpiewem Janek? Jak zakończył taniec?

Jaką różnicę znajdujesz w zachowaniu się tancerzy w „a” i „b”? W nastroju tańca?

Krajobraz w „c”? Wnętrze izby. Kto się w niej znajduje? Jacy muzykanci, jak wyglądają? Czy grają chętnie? Ile par opisuje szczegółowo autor? Czy te pary są do siebie podobne? Porównaj mężczyzn, kobiety. Stan duszy każdej z osób tańczących. Jaką całość tworzy każda para? Wrażenie, jakie wywiera każda para. Czyj taniec opisany najbardziej szczegółowo? Czyj taniec opisany najsztudniej? Kto tańczy z największym zapałem? Jaki obraz tworzą wszyscy zgromadzeni? Zewnątrz izby. Zachowanie się pocztowych. Wrażenie całości.

W którym z tych obrazów najwięcej ruchu, życia, barw? Scharakteryzuj wrażenie, wywierane przez każdy z tych obrazów. Czy znasz jakiś opis tańca, który ci utkwił w pamięci? Jeżeli znasz, przypomnij, opowiedz i porównaj z przytoczonymi tutaj. A może byłeś świadkiem lub uczestnikiem zabawy tanecznej mniej zwykłej? Jeżeli pamiętasz, opowiedz <sup>82</sup>.

Spośród wielu literackich opisów tańca, spełniających różne funkcje ideowo-artystyczne, Wóycicki wybrał trzy zbliżone do siebie realistyczną konwencją, ale odbiegające nastrojem, plastycznością ruchu, barwnością opisu i charakterem środowisk. Ciekawemu zestawieniu fragmentów nie

<sup>81</sup> K. Wóycicki, jw. s. 33.

<sup>82</sup> Jw., s. 21—22.

towarzyszyło jednak sproblematyzowanie analizy porównawczej, mimo że pytanie pierwsze mogło spełnić rolę nadrzędnego względem pozostałych. Zasygnalizowana w nim różnica między opisem a opowiadaniem nie znalazła pogłębienia w następnych pytaniach. Eksplikacja kolejnych fragmentów oscylowała przede wszystkim wokół wyglądu i zachowania tańczących osób.

Przytoczony tekst sterujący zawiera kilka interesujących i kształcących pytań: „Czy „a” lepiej jest nazwać opisem czy opowiadaniem?”, „Jaką różnicę znajdujesz w zachowaniu się tancerzy w „a” i „b”? W nastroju tańca?”, „W którym z tych obrazów najwięcej ruchu, życia, barw? Scharakteryzuj wrażeń wywierane przez każdy z tych obrazów” oraz pytania odwołujące się do osobistych doświadczeń czytelnika. Ponieważ jednak występują w owym tekście przeważnie pytania szczegółowe o stosunkowo małym stopniu trudności, cały układ traci na zwężności i strukturalnym zhierarchizowaniu wewnętrznych elementów.

Przywołane tu przykłady ćwiczeń porównawczych nie ujawniają w pełni wielości cech dystynktywnych widocznych w toku studiowania wszystkich tekstów sterujących Wóycickiego. Różnią się one znacznie tematyką, kompozycją, skalą trudności pytań i ich sformułowaniem. Znajdują się w nich operatywne, trafnie dostosowane do utworu i jego odbiorców oraz takie, które wymagają znacznej interwencji nauczyciela, dokonania selekcji pytań i przekształcenia układu. Z konieczności transformacji zdawał sobie również sprawę Wóycicki, skoro objaśniał:

Z pytań, zawartych w każdym paragrafie, nauczyciel wybiera odpowiednie do poziomu umysłowości uczniów, i nadaje im porządek i formę, jakie uzna za stosowne<sup>33</sup>.

Wóycicki, świadomy zastrzeżeń wobec drobiazgowej analizy erote-matycznej, tłumaczył, że nie jest ona ostatecznym kresem przeżycia, ale jedynie drogą do syntezy „stokroć bogatszej, głębszej, spójniejszej”<sup>34</sup>. Pragnął, aby wnioski ucznia wynikały z wszechstronnej analizy utworu i jego wiernej rekonstrukcji, z „dłuższego skupienia wysiłku”<sup>35</sup>.

Dzięki informacjom i sugestiom odautorskim proponowane przez Wóycickiego teksty sterujące mogły zyskać na wartości, zwłaszcza zastosowane w pracy pod kierunkiem doświadczonego polonisty, przygotowanego merytorycznie do realizowania innowacji dydaktycznych.

Faktycznie były one mniej pomysłowe i mniej funkcjonalne, wskutek zagęszczenia pytań, od tekstów sterujących L. Komarnickiego<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> Jw., s. 1.

<sup>34</sup> Jw., Przedmowa do wydania I, s. III—IV.

<sup>35</sup> Jw., s. V. Por. K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923, s. 95—96.

<sup>36</sup> Por. M. Łojek, jw., s. 123.

W a r i a n t C. Równoległe z twórczym wyzyskaniem heurezy w podręcznikach i poradnikach metodycznych powstawały w dwudziestoleciu międzywojennym prace rozwijające tę metodę w niepożądanym kierunku<sup>87</sup>. Ich autorzy, stosując serie rozdrabniających pytań, zmierzali do odbioru maksymalnie wiernego strukturze utworu. Jednakże realizowany za pomocą sztywnego łańcucha pytań i poleceń postulat adekwatnego odbioru dzieła literackiego nie zdał egzaminu w praktyce polonistycznej.

W *Metodycznym rozbiórce „Pana Tadeusza” w formie pytań* i *Metodycznym rozbiórce powieści „Ogniem i mieczem” Sienkiewicza* poddał Tadeusz Czapczyński wymienione w tytułach utwory drobiazgowej analizie (ówczesny program przewidywał ich omawianie w trakcie całorocznej pracy lekcyjnej i domowej w ciągu dwóch klas gimnazjalnych).

Szczegółowe pytania, 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 utworu. Dzielily analizę na stronę treściową i formalną, stąd na dalszych jej etapach pojawiały się dopiero kwestie stylistyczno-kompozycyjne i pojęcia estetyczno-literackie.

Dydaktyk ów stosował przeważnie proste pytania dopełnienia lub uzupełnienia. Nie uwzględniał pytań prowokujących do dyskusji. W małym stopniu wprowadzał pytania złożone, problemowe, porównawcze. Liczne pytania, ściśle z sobą związane, ujęte w tok indukcyjny, wynikały jedno z drugiego i nie można było z żadnego z nich zrezygnować bez obawy naruszenia struktury całego tekstu sterującego. Julian Krzyżanowski wnioskował, że nauczyciel, dla którego zostały przeznaczone, musiałby się ich uprzednio wyuczyć na pamięć albo odczytywać po kolei na lekcji, co w pierwszym wypadku byłoby stratą czasu, a w drugim doprowadziłoby do zupełnego zniechęcenia literaturą<sup>88</sup>. W istocie owe układy pytań nie były funkcjonalne, wyraźnie też ograniczały samodzielność analizy i interpretacji<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> T. Cz a p c z y ń s k i, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa—Kraków (1920); T. Cz a p c z y ń s k i, *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*, Warszawa 1921; S. A d a m c z e w s k i, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*, Lwów—Warszawa 1922. Prace Z. Jętkiewiczowej i Z. Ślósarskiej. *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem”*, Warszawa 1925; *Pytania i zadania do „Potopu” i „Pana Wołodyjowskiego”*, Warszawa 1925; *Pytania i zadania sprawdzające lekturę domową ucznia w zakresie powieści polskiej XIX wieku*, Warszawa 1929.

<sup>88</sup> J. K r z y ż a n o w s k i, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22, s. 91.

<sup>89</sup> Zob. E. C y n i a k, *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. 78.

Schematycznie i jednostronnie sformułowane pytania, w całym swym ilościowym bogactwie doprowadziły do jedynej interpretacji dzieła. W przypadku *Ogniem i mieczem* mogła ona budzić wątpliwości merytoryczne, tym bardziej że krytyka literacka nie zajmowała jednolitego stanowiska wobec pierwszej części Sienkiewiczowskiej *Trylogii*.

Bardziej udaną realizacją metodyczną okazał się *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej* Stanisława Adamczewskiego. Autor zamierzał uczynić z niego podręcznik niezbędny do analizy dzieła w szkole na wzór podobnych, używanych w matematyce i fizyce. Pragnął przybliżyć uczniom utwór, dając im sprawne narzędzie jego poznania. Wierzył jednocześnie, że pytania — zadania spowodują głębsze przeżycie estetyczne, rozwiną zamiłowania literackie, podniosą poziom intelektualny i wpłyną wychowawczo na młodych czytelników<sup>40</sup>. Mimo ogromnego wysiłku włożonego w komponowanie tekstów sterujących poznaniem literatury staropolskiej — co docenili J. Krzyżanowski i K. Wóycicki<sup>41</sup> — nie stały się one rewelacją metodyczną. Ujemnie zaważyła szczegółowość pytań o dużym niejednokrotnie stopniu trudności, a przede wszystkim ich pokaźna liczba, przytłaczająca analizowane dzieła.

J. Krzyżanowski podszedł z dużą rezerwą do tekstów sterujących złożonych z drobiazgowych pytań, a przeznaczonych do analizy większych rozmiarami utworów literackich. Uznał, że analiza pytaniowa miałaby rację bytu tylko jako ilustracja metody. Proponował więc poddać jedynie kilka rozdziałów jakiegoś klasycznego utworu przemyślanemu „rozbiorowi”, który mógłby dla nauczyciela stanowić nie tylko wzór analizy i interpretacji, ale drogowskaz dalszej samodzielnej pracy<sup>42</sup>.

Publikowane od 1925 r. *Pytania i zadania...* Zofii Jętkiewiczowej i Zofii Ślósarskiej świadczyły o wyraźnym regresie metody heurystycznej, o tzw. katechetycznym kierunku jej rozwoju.

Wariant D. Na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1924 r. padło wiele argumentów przeciwko heurzezie. Negatywne opinie o jej wynaturzonej postaci przeniesiono na całą metodę<sup>43</sup>. Wiele zarzutów należało jednak uznać za „jednostronne i niesłuszne”<sup>44</sup>. W dyskusji uzyskał przewagę pogląd, że heurzeza nie może być jedyną i obligatoryjną me-

<sup>40</sup> S. Adamczewski, *Przedmowa do Zbioru zadań...*, jw., s. 3—6.

<sup>41</sup> J. Krzyżanowski, „Książka jest gruntownie przemyślana i dobremu nauczycielowi może oddać istotnie poważne usługi”. (*Kilka słów...*, jw., s. 93), K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*, jw., s. 131.

<sup>42</sup> J. Krzyżanowski, jw., s. 94.

<sup>43</sup> Z. Lempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, (w:) *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*, oprac. W. Kopczewski, Lwów—Warszawa 1925, s. 20—39.

<sup>44</sup> *Pamiętnik...*, jw., s. 159.

tołą nauczania zalecaną przez program języka polskiego do powszechnego stosowania w szkole. W konsekwencji opowiedziano się za koniecznością pogodzenia heurezy i analizy dzieła z wykładem i egzegezą<sup>45</sup>.

Z tym kompromisowym stanowiskiem korespondowały: *Literatura polska wieku XIX* Manfreda Kridla<sup>46</sup> i *Literatura współczesna dla użytku szkół średnich* Mariana Szyjkowskiego<sup>47</sup>. O pierwszej z wymienionych pisał Wiktor Czerniewski: „Książka ta była mniej doskonałym narzędziem samodzielnej pracy ucznia niż podręcznik Komarnickiego, gdyż wyręczała często ucznia, podsuwając gotowe odpowiedzi zarówno przez sposób formułowania pytań, jak i poprzez liczne uwagi wyjaśniające”<sup>48</sup>.

Sposób budowania tekstów sterujących przez M. Kridla odślaniają przykłady „rozbiórów” przywołane tu drogą omówienia (ich zacytowanie ze względu na obszernie rozmiary byłoby zbyt nużące).

Tekst sterujący odbiorem *Ody do młodości* składa się więc na przykład z pytań naprowadzających i informacji odautorskich. „Rozbiór” owego liryku, podzielony na trzy części zagadnieniowe, zaczyna się omówieniem „treści”, w części środkowej rozpatruje „formę”, zaś w partii ostatniej objaśnia pokrewieństwa między dziełami Mickiewicza a utworami Schillera z jednej i Woltera z drugiej strony, aby zwrócić uwagę ucznia na ewolucję w poglądach i postawie estetycznej autora *Dziadów*. Tę część kończy Kridl przytoczeniem świadectw recepcji *Ody do młodości* przez filomatów, eksponując lapidarną ocenę Malewskiego: „Żaden tak Polak nie pisał”. W sumie tekst sterujący obejmuje dwie i pół strony podręcznika i nie należy do zwartych kompozycyjnie<sup>49</sup>. Piętrzące się pytania, przeplatane obszernymi komentarzami merytorycznymi, nie tworzą przejrzystej struktury. Wiele wśród nich pytań retorycznych, mniej problemowych. Pierwsze pobudzają zapewne zainteresowania wykładanym materiałem, ale można mieć wątpliwości, czy prowokują do intelektualnych działań; natomiast drugim, choć nielicznym, często towarzyszą pytania naprowadzające, podane przez autora w obawie przed ewentualnymi barierami percepcyjnymi. Rozbicie analizy na stronę treściową i formalną tylko pozornie przemawia na korzyść jasności układu. W istocie problemy powtarzają się w obu fragmentach tekstu sterują-

---

<sup>45</sup> Z. Aleksandrowicz, J. Balicki, R. Skulski, J. Zaleski, *Program ministerialny nauki języka polskiego w szkole średniej w świetle dotychczasowej praktyki*, (w:) *Pamiętnik...*, jw., s. 43.

<sup>46</sup> M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1925—1933.

<sup>47</sup> M. Szykowski, *Literatura współczesna dla użytku szkół średnich*, Poznań 1930.

<sup>48</sup> W. Czerniewski, jw., s. 79.

<sup>49</sup> M. Kridl, jw., cz. II, Warszawa 1927, s. 58—61.

cego, bo nie sposób mechanicznie oddzielić tzw. „formy” od „treści”, nie zubożając jednocześnie interpretacji i oceny utworu <sup>50</sup>.

Bardziej zwięzły jest tekst sterujący poznaniem *Romantyczności* <sup>51</sup>. Charakteryzuje się względnie przejrzystą strukturą pytań i wyjaśnień w kontekstach: psychologicznym, filozoficznym, kulturowym, historycznoliterackim, teoretycznoliterackim. Kridl w sposób zamierzony dzieli się swą bogatą wiedzą z uczniami <sup>52</sup>. Przyjmuje rolę niezawodnego przewodnika, który bierze na siebie niemal cały ciężar pracy nad odkrywaniem ukrytych sensów dzieła, ograniczając w dużej mierze inwencję twórczą odbiorców.

Zasadnicza różnica między tekstami sterującymi M. Kridla a L. Kormarnickiego polegała na sposobie kierowania procesami percepcyjnymi. Teksty Kridla, zaadresowane do ogółu uczniów, były łatwiejsze; nie wymagały zbytnej samodzielności, ale pilności w śledzeniu kolejnych ogniw „rozbioru”. Istotne więc znaczenie miały pytania, które wiązały się w układ sterujący. O samych pytaniach M. Kridl informował: „W konstruowaniu ich staram się unikać zarówno ogólnikowości, kiedy to stawia się tylko pewne zagadnienia, bez wskazania sposobów ich rozwiązania, jak i zbytnej szczegółowości, która męczy i zniechęca. Oczywiście w żadnym wypadku pytania te i ćwiczenia kwestii nie wyczerpują — dają tylko pewne punkty orientacyjne do indywidualnych rozważań i dyskusji” <sup>53</sup>.

Konkretne rozwiązania przeczyły często założeniom idealizacyjnym. Dowodem służą liczne teksty sterujące percepcją dzieł epickich i dramatycznych <sup>54</sup>. Spiętrzone pytania i złożone informacje zaciemniały główne tezy interpretacyjne utworu <sup>55</sup>. Niektóre z tekstów sterujących liczyły nawet po dwadzieścia dwie strony podręcznika. Ponieważ w całości obowiązywały wszystkich uczniów, narzucały każdemu z nich jednolitą interpretację.

Na tym tle zadziwiają swą zwięzłością, ale i rażą niekiedy powierzchownością teksty sterujące odbiorem liryki refleksyjnej, filozoficzno-refleksyjnej, miłosnej i religijnej. Tak jest w przypadku poezji Norwida

---

<sup>50</sup> Koncepcję dychotomiczną budowy dzieła literackiego zakwestionował E. Kucharski w artykule *O metodę estetycznego rozbioru dzieł literackich* (1923), w: *Teoria badań literackich w Polsce*, oprac. H. Markiewicz, t. I, Kraków 1960, s. 339—382.

<sup>51</sup> M. Kridl, jw., cz. II, s. 66—68.

<sup>52</sup> M. Kridl, jw., cz. I, Warszawa 1927, s. 6.

<sup>53</sup> Jw., s. 6.

<sup>54</sup> Na przykład: teksty sterujące poznaniem *Barbary Radziwiłłówny* A. Felińskiego (cz. I, s. 138—146), *Konrada Wallenroda* A. Mickiewicza (cz. II, s. 140—149), III części *Dziadów* A. Mickiewicza (cz. III, Warszawa 1927, s. 33—55), *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza (cz. III, s. 77—99), *Lalki* B. Prusa (cz. V, t. I, Warszawa 1931, s. 119—140).

<sup>55</sup> J. Balicki, *Rola podręcznika...*, jw., s. 40.

i młodszych poetów. Kilkoma zaledwie pytaniami opatrzył autor symboliczne i nastrojowe liryki młodopolskie. Widać na tych przykładach, że delikatna materia poetycka niechętnie poddaje się metodzie erotematycznej. Teza ta znajduje potwierdzenie w argumentacji Bronisława Poletura, który zakwestionował przydatność owej metody do interpretowania utworów lirycznych. Sądził, że pośrednictwo pytań niweczy przeżycie estetyczne, niezbędne w kontaktach z poezją<sup>56</sup>.

M. Szykowski posługuje się metodą erotematyczną inaczej niż M. Kridl. Wyzyskuje ją oszczędnie, jedynie do kierowania odbiorem wybranych reprezentatywnych dzieł pozytywistycznych i młodopolskich.

Teksty sterujące M. Szykowskiego, chociaż zwięzłe, nie są powierzchowne (dowodem te, które służą poznaniu *Nad Niemnem* Orzeszkowej, *Chłopów* Reymonta, czy *Wesela* Wyspiańskiego). Nie są też komponowane według jednolitego systemu. Pytania na ogół układają się wokół elementów świata przedstawionego i sposobów ich literackiego ukształtowania, nie zawsze jednak podporządkowują się określonym kręgom zagadnieniowym. Ich niewątpliwa zaleta polega na uwolnieniu od schematu analityczno-interpretacyjnego narzuconego przez *Rozbiór literacki w szkole*. K. Wóycickiego. Natomiast niedostatek kryje się w zbyt swobodnej strukturalizacji materiału. Ponieważ owe teksty nie zawsze składają się z pytań powiązanych wspólną myślą przewodnią, trzeba zwrócić uwagę na ich rodzaj. Otóż, o ile pytania dopełnienia pojawiają się dość często, gdy chodzi o istnienie osób lub rzeczy oraz związki zależności zachodzące między postaciami, zjawiskami, procesami, zdarzeniami, to pytania rozstrzygnięcia dominują podczas rozpatrywania kwestii kompozycyjnych, genologicznych, wersologicznych, stylistycznych lub w toku eksplikacji. Ten rodzaj pytań ułatwia dochodzenie do odpowiedzi ukierunkowanych, zamkniętych, przewidywanych przez nauczyciela; w mniejszym jednak stopniu pobudza aktywność myślową. Mówiąc na przykład o kompozycji *Lalki* Prusa, autor podręcznika zadaje pytania:

Czy budowę tej powieści Prusa można określić jako zwartą? Czy wielką obfitość epizodów wiąże się organicznie z głównym tokiem opowiadania? Czy np. pamiętnik Rzeckiego nie stanowi jakby odrębnej całości? Czy nadmiar publicystyki uprawianej przez Prusa-kronikarza nie odbił się szkodliwie na architekturze dzieła?<sup>57</sup>.

Pytania rozstrzygnięcia pojawiają się także często w partiach interpretujących, np. zrozumienie funkcji złotego rogu w *Weselu* Wyspiańskiego ułatwia następujący układ pytań:

Czy jednak ten złoty róg, jako programową ideę współpracy z ludem celem wyzwolenia, posiadał Gospodarz na prawdę? Czy też raczej śniło mu się, że

<sup>56</sup> B. Poletur, jw., nr 5—6—7, 8—9, 11, 12.

<sup>57</sup> M. Szykowski, jw., s. 44.

go w sposób cudowny uzyskał? Czy i Jaśkowi nie zdawało się raczej, że Gospodarz mu ten złoty róg powierzył? Czy w ogóle wolno mu było to uczynić w myśl zaleceń Wernyhory? Czy chłop dojrzał do zrozumienia misji, związanej z symbolem rogu? Czy Gospodarz, jako wyraziciel szlachty, przygotował go pracą programową do wykonania takiej misji? Czy mogły wystarczyć poetyckie porywy? Czy w ogóle cud mógł sprowadzić wyzwolenie?<sup>58</sup>

Można by się zastanawiać, dlaczego autor nadużywa pytań rozstrzygnięcia w podejściu do zagadnień teoretycznoliterackich lub interpretacyjnych, a zatem wówczas, gdy uczeń w swej pracy badawczej natrafia z reguły na bariery percepcyjne. Z pewnością nie wynika to z nieumiejętności formułowania twórczych pytań. Dają tu raczej znać o sobie kłopoty z naprowadzaniem ucznia na sprawy trudne, często wykraczające poza treści wyrażone w utworze *explicite*. Pytania rozstrzygnięcia ułatwiają interpretację, bo zawierają pewne dane merytoryczne i umożliwiają udzielenie poprawnej odpowiedzi bez względu na dystans czasowy i przestrzenny między pytającym a zapytanym. Mimo że są na ogół mało twórcze (zwłaszcza podpowiadające i usytuowane w szeregu ciągłym), ich zupełna eliminacja z tekstów sterujących byłaby bezcelowa. Niekiedy pytania rozstrzygnięcia łączą poszczególne elementy analizowanego dzieła, przyczyniając się do zwiększenia funkcjonalności całego układu. Tak jest w tekście sterującym analizą liryku K. Przerwy-Tetmajera *Melodia mgieł nocnych*:

Wiersz ten jest jednym z najpiękniejszych przykładów opisowej liryki Tetmajera. Z jakich obrazów składa się ten opis? Jaką rolę odgrywa w nim uosobienie (personifikacja)? Czy obok pierwiastków malarskich występują też elementy muzyczne? Jaką jest melodia mgieł? Jakiej postaci metrycznej użył poeta dla oddania tej melodii? Zwróć zwłaszcza uwagę na rytm i średniówkę. Czy i w jakiej mierze tworzy ruch składową część opisu?<sup>59</sup>

Jeszcze raz potwierdza się teza, że o walorach tekstu sterującego decyduje jego wewnętrzna konstrukcja oraz funkcjonalność elementów w aspekcie teleologicznym.

Na podręczniku M. Szyjkowskiego można zakończyć rozpatrywanie materiału egzemplifikacyjnego<sup>60</sup>, który odsonił różne warianty tekstów sterujących i pozwolił wysnuć wnioski. Po wyłączeniu najmniej udanych zestawów pytań i poleceń, których nadmierna drobiazgowość analizy dzieła doprowadziła do dydaktycznego absurdu, teksty sterujące spełniały w polonistyce szkolnej dodatnią funkcję, bowiem:

<sup>58</sup> Jw., s. 333.

<sup>59</sup> Jw., 195.

<sup>60</sup> Podręcznik J. Kleintera, J. Balickiego, S. Maykowskiego, *Literatura polska dla klas wyższych szkół średnich ogólnokształcących* (Lwów 1932) nie zawiera już tekstów sterujących.

- zapewniały bezpośredni kontakt z dziełem i wszechstronny jego ogląd,
- kształtowały aktywną postawę odbiorców wobec literatury,
- umożliwiały powszechne stosowanie analizy stylistycznej dzieła jako tworu językowego,
- wdrażały uczniów do odkrywania tajników sztuki pisarskiej,
- odsłaniały wartość słowa,
- nóweczyły werbalizm,
- uczyły rzetelnej i systematycznej pracy,
- rozwijały zdolności intelektualne,
- nadawały się szczególnie do poznawania i rozumienia epiki; z większą ostrożnością mogły być stosowane do analizy, interpretacji i wartościowania liryki (z obawy przed zniszczeniem delikatnej materii poetyckiej).

#### 4

Metody analizowania dzieła straciły wiele na znaczeniu w dydaktyce literatury po drugiej wojnie światowej, o czym z ubolewaniem mówił W. Szyszkowski na Zjeździe Naukowym Polonistów w 1958 roku<sup>61</sup>. Potwierdzają również ową tezę liczne prace ujawniające niedostatki współczesnej polonistyki szkolnej. Lekceważenie analizy z równoczesnym nadużywaniem sądów interpretacyjnych i oceniających sprawia, że tzw. omawianie lektury rozmywa się na lekcjach języka polskiego w wielosłowniu i ogólnikowości<sup>62</sup>. Warto więc przypomnieć istotne sformułowania Janusza Sławińskiego: „interpretacja jest przedsięwzięciem zawisłym od uprzednich ustaleń analitycznych”, a pomiędzy jednym a drugim działaniem zachodzi „zależność obustronna”<sup>63</sup>.

Praktyka szkolna dowodzi z kolei, że lekcje poświęcone analizie utworu należą na ogół do najbardziej nużących. Stosowana powszechnie pogadanka heurystyczna<sup>64</sup> rodzi poczucie nieefektywności wysiłku. Zmęczenie nauczycieli wynika z konieczności formułowania w trakcie lekcji dużej liczby pytań naprowadzających. Zniechęcenie uczniów wywołuje z kolei przymus podążania za tokiem myślenia nauczyciela i niewiadoma celu, do którego ten zmierza „drobnymi krokami”.

<sup>61</sup> W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium polonistyczne*, w: *Zjazd Naukowy Polonistów 10—13 grudnia 1958*, Wrocław 1960, s. 395—404.

<sup>62</sup> E. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1974, s. 387—388.

<sup>63</sup> J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz i J. Sławiński, Kraków 1976, s. 117—118.

<sup>64</sup> S. Bortnowski, *Alarm w sprawie metod nauczania*, „Polonistyka” 1979, nr 1, s. 42—50.

Lekcja przebiegałaby sprawniej, gdyby uczniowie badali uprzednio utwór literacki pod kierunkiem nauczyciela w pracy cichej i indywidualnej przy pomocy odpowiednich środków dydaktycznych. Aby je skonstruować, sięgamy m. in. do doświadczeń przeszłości<sup>65</sup>.

Z przeglądu i klasyfikacji wybranych tekstów sterujących okresu międzywojennego można wyprowadzić wnioski dla dzisiejszych potrzeb szkoły ogólnokształcącej.

1. Teksty sterujące L. Komarnickiego i K. Wojciechowskiego mogą stanowić przykład konstruowania narzędzi semiotycznych, ponieważ ich struktury są logiczne i operatywne, zmuszają do rzetelnej analizy i samodzielnej interpretacji, wyzwalają heurystyczne operacje myślowe. Ze względu na wysoki stopień trudności mogłyby wskazywać najzdolniejszym drogę do indywidualnych odczytań utworu literackiego<sup>66</sup>.

2. Teksty sterujące np. K. Wóycickiego zmierzały do adekwatnej i w miarę pełnej rekonstrukcji dzieła, czemu służyły szczegółowe pytania. Jednak przeciwko sztywnym kryteriom adekwatności odbioru dzieła w szkole przemawia, jak to uzasadnił Zenon Uryga, wiele argumentów m. in. ten, że rygorystyczne narzucanie odbiorcom nieprofesjonalnym specjalistycznych odczytań utworu powoduje zwiększanie przymusu lekturowego<sup>67</sup>. Teksty sterujące K. Wóycickiego mogłyby służyć — pod kierunkiem dobrego nauczyciela — uczniom pilnym, ale mało samodzielnym.

3. Teksty sterujące najbliższe metodzie katechetycznej nie wytrzymują krytyki ze względu na nadmiar drobiazgowych pytań, które atomizują utwór, a uczniom narzucają pewien algorytm myślenia, mało twórczy w odniesieniu do sztuki.

4. Teksty sterujące, zbudowane na zasadzie połączenia metody erotematycznej z akroamatyczną, nadmiernie przeładowane pytaniami, poleceniami i komentarzami, nie mogły satysfakcjonować ogółu uczniów. Jednakże najliczniejszemu, średniemu poziomowi uczniowskiemu, zapewniały osiąganie pomyślnych wyników, o czym może świadczyć długoletnia

---

<sup>65</sup> O ile w podręcznikach i poradnikach metodycznych lat 1885—1930 teksty sterujące występowały dość licznie i w różnych wariantach, to w obowiązujących aktualnie spotyka się je o wiele rzadziej i w odmianach znanych już z przeszłości. Niemniej jednak są stosowane przez takich autorów, jak: Z. Bogusławska, R. Matuszewski, M. Knothe, M. Wyganowska, W. Wawrzyniak, J. Półturzycki, J. Kram. Teksty owe, dzięki swym funkcjom samokształceniowym, badawczym, wreszcie transformacyjnym, bywają obecnie częściej adresowane do uczniów szkół korespondencyjnych i zaocznych. Warto, aby znalazły także szersze zastosowanie w podręcznikach literatury dla młodzieży szkół ogólnokształcących, techników i liceów zawodowych.

<sup>66</sup> Por. M. Łojek, jw., s. 124.

<sup>67</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa—Kraków 1982, s. 61—62.

obecność w szkole podręczników M. Kridla i M. Szyjkowskiego oraz dobra opinia o nich zachowana do naszych czasów<sup>68</sup>.

5. Przywołane i omówione poszczególne odmiany tekstów sterujących, obligatoryjne dla całego zespołu klasowego, nie liczyły się ze zróżnicowaniami indywidualnymi uczniów.

6. Ustalenia wywiedzione z tradycji dydaktyki pozwalają sformułować istotny wniosek: spośród omówionych tekstów sterujących żaden wariant nie może obecnie zadowolić całego zespołu klasowego, w którym da się zazwyczaj wyróżnić trzy lub cztery poziomy umiejętności uczniowskich (decydują o nich zdolności, zainteresowania, predyspozycje fizyczne i emocjonalne oraz tempo pracy i motywacje)<sup>69</sup>.

Owe konstatacje doprowadziły autorkę artykułu do przekonania, że dla skonstruowania zindywidualizowanych tekstów sterujących, a tylko takie mogą skutecznie kierować odbiorem dzieła w klasie szkolnej, niezbędne są badania empiryczne. Dzięki nim da się ustalić wstępną diagnozę dydaktyczną, od której z kolei zależy określenie poziomu trudności tekstów i ich przeznaczenie dla zespołów uczniowskich różniących się stopniem umiejętności czytelnich.

We wspomnianej próbie konstruowania tekstów sterujących doświadczenia wyniesione z tradycji dydaktycznej zostały wsparte sondażowym badaniem empirycznym przeprowadzonym w trzech klasach siódmych jednej ze szkół wielkomiejskich (82 uczniów) oraz w dwóch równoległych klasach szkoły prowincjonalnej (52 uczniów).

Przeanalizowano swobodne wypowiedzi na temat: „Napisz, co zrozumiałeś i zapamiętałeś z noweli H. Sienkiewicza *Sachem*”, będące świadectwem odczytania utworu przed jego omawianiem na lekcjach. Odśłoniły one różnice w konkretyzacjach i ukazały hierarchię zagadnień i szczegółów treści noweli. Ujawniły też progi percepcyjne, które nie powinny zresztą dziwić w odbiorze spontanicznym.

Zniekształcenia i luki w konkretyzacjach powstały na ogół stąd, że uczniowie nie uchwycili ironii przenikającej warstwę semantyczną *Sachema*. Zapewne z tego powodu większość z nich (72%) nie potrafiła jasno określić idei utworu. Tylko siedmiu uczniów sprecyzowało ją jako politykę zaborczą kolonistów niemieckich wobec Indian, a zaledwie jeden dostrzegł podobieństwo między sytuacją Indian i Polaków w drugiej połowie XIX w. Dziesięciu czytelników wypaczyło zupełnie

---

<sup>68</sup> J. Paszek, *Polonistów płacz nieustanny, czyli o nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, „Teksty” 1972, nr 6, s. 124—132.

<sup>69</sup> R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa 1975, K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975, T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975, T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977.

sens ideowy noweli. Z zadań dwudziestu siedmiu uczniów wynikało, że rozumieją ideę utworu, chociaż nie potrafią jej sformułować.

Ponieważ znaczna część uczniów (72<sup>0</sup>/o) nie odebrała subtelnej ironii, z jaką Sienkiewicz kreśli charakterystykę Niemców, ani jej gorzkiej odmiany zawartej w zakończeniu utworu, powstały przesunięcia w poziomach recepcji. Większość czytelników (51,2<sup>0</sup>/o) dostrzega w Niemcach okrucieństwo. Uczniowie pominęli jednak takie ich cechy, jak bezwzględność, zakłamanie, perfidne działanie, niski poziom umysłowy, dbanie wyłącznie o swoje dobro, zaborczość nie tylko w stosunku do wartości materialnych, ale i duchowych podbitego narodu. Niedostrzeżenie trudnej kategorii estetycznej, jaką jest ironia, sprawiło, że uczniowie nie zrozumieli także postawy Sachema wobec przeszłości, że nie wyrazili dezaprobaty wobec jego wygodnego przystosowania się do warunków życia w niewoli. Być może dlatego wielu z nich pominęło mistrzowski opis Sachema-wodza; tymczasem bez jego portretu wyraźnie słabnie końcowe wrażenie wywołane dramatycznym obrazem Sachema-żebraka <sup>70</sup>. Na wynarodowienie tytułowej postaci zwróciło uwagę tylko czternastu uczniów.

Przeważająca część badanych zainteresowała się natomiast cyrkowym występem Sachema (85,4<sup>0</sup>/o) i historią Chiavatty (76,8<sup>0</sup>/o), dostrzegła okrucieństwo kolonistów niemieckich (51,2<sup>0</sup>/o) i dobrobyt panujący w Antylopie (30,5<sup>0</sup>/o). Zagadnienia te zajmują ważne miejsce w planie treści i wynikają z fabularnego układu wydarzeń, dlatego też zostały zapamiętane. Można więc je zaliczyć do łatwiejszych.

Analiza indywidualnych odczytań noweli pozwoliła przystąpić do skonstruowania zróżnicowanych tekstów sterujących dla czterech poziomów uczniowskich. Na każdej z projektowanych kart zamieszczono po siedem zasadniczych pytań, dbając o to, by łączyły się one w struktury tematyczne i problemowe, aby kierowały uwagę ucznia na zagadnienia przez niego pominięte lub powierzchownie potraktowane.

Na zróżnicowanie dydaktyczne tekstów sterujących wpływa dobór zagadnień oraz sformułowanie pytań i ich funkcjonalne relacje w obrębie całej struktury. Najtrudniejszy tekst A jest zbudowany z pytań o istotę rzeczy oraz z pytań problemowych o związki i zależności między zjawiskami. Nie występują w nim pytania naprowadzające, jakie pojawiają się w tekstach B i C, przeznaczonych dla uczniów mniej samodzielnych. W tych ostatnich pytaniach problemowym towarzyszy eksplicakcja dzieła. Tekst C jest łatwiejszy od tekstu B, ponieważ zawiera odnoszące się do zrozumiałej dla większości uczniów historii Chiavatty. Tekst D, złożony z prostych pytań i poleceń, zaadresowany jest do uczniów najslabszych, biernych. Obejmuje stosunkowo wąski obszar docie-

---

<sup>70</sup> A. Nof er, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa 1963, s. 140.

kań, niemniej jednak niezbędny w kontekście rozważań nad tytułową postacią noweli.

Z myślą o zintegrowaniu podczas lekcji wyników indywidualnej pracy wszystkich uczniów konstruowano karty w ten sposób, by wzajemnie się z sobą łączyły i uzupełniały, np. tekst D koresponduje bezpośrednio z tekstem A (pyt. 3.), ale również z tekstem B (pyt. 7.) i z tekstem C (pyt. 7.).

#### *Sachem H. Sienkiewicza (A)*

1. Jak oceniasz postępowanie „ostatniego z Czarnych Węzów”?
2. Jak sądzisz, dlaczego Sachem nie dokonał zemsty „na grobach ojców”?
3. Dlaczego po skończonym występie prosił błagalnym głosem: „co łaska dla ostatniego z Czarnych Węzów”, chociaż na arenie wyglądał dumnie jak król?
4. Dlaczego widzowie rzucali do blaszanej miski półdolary, dolary, dość duże sumy?
5. Jak rozumiesz zdanie: „Ludzie mają serca” — w odniesieniu do rozpatrywanej sytuacji?
6. Jak Sachem spędzał czas po występie?
7. Jaką rolę w jego wychowaniu odegrali Niemcy?

#### *Sachem H. Sienkiewicza (B)*

1. Jaki los spotkał tytułowego bohatera?
2. Jaki wpływ na jego wychowanie wywarli Niemcy?
3. Aby odpowiedzieć na powyższe pytanie, scharakteryzuj kolonistów, w tym celu przypomnij:
  - a) w jaki sposób zagarnęli terytorium Indian,
  - b) w jaki sposób „wnosili cywilizację” w nowo powstałym mieście — Antylopie,
  - c) jak rozumiesz stwierdzenie: „Triumf dobrej sprawy był zupełny”?
  - d) Nie wszystkie określenia Niemców w zdaniu: „Byli uczciwi, rządni, pracowici, systematyczni, otyli” — należy rozumieć dosłownie. Wskaż je i wytłumacz ich znaczenie.
4. Jak sądzisz, czy pogląd Niemców: „Przede wszystkim trzeba jeść i pić” odnosił się także do Sachema?
5. Zapoznaj się ze znaczeniem słowa „ironia” (posłuż się słownikiem wyrazów obcych lub zapytaj swego Nauczyciela) i wytłumacz to pojęcie na powyższych przykładach lub innych wyszukanych z utworu.
6. Dlaczego Sachem śpiewał swą „pieśń zemsty” po niemiecku?
7. W jakim celu ostatni potomek Czarnych Węzów śpiewał ją na gruzach Chiavatty?

#### *Sachem H. Sienkiewicza (C)*

1. Kto był prawowitym właścicielem ziem w widłach rzeki Antylopy?
2. Skąd wiemy, że mieszkańcy Chiavatty byli szczęśliwi?
3. Jak potoczyły się ich losy?
4. Dlaczego koloniści niemieccy chcieli zagarnąć ich ziemię?
5. Spróbuj wytłumaczyć następujące zdanie:

„Pewnym jest, że odbierali oni Czarnym Wężom ziemię, wodę i powietrze, ale natomiast wnosili cywilizację, czerwonoskórzy zaś okazywali im wdzięczność na swój sposób, to jest zdzierając im skalpy z głów”.

a) Zapoznaj się ze znaczeniem słowa „cywilizacja”, posługując się słownikiem wyrazów obcych.

b) Jakie jest Twoje zdanie o cywilizacji wprowadzonej przez Niemców?

c) Jak rozumiesz słowo „wdzięczność” w powyższym zdaniu?

d) Jeżeli nie wiesz, co to jest skalp, poszukaj wytłumaczenia w objaśnieniach do noweli.

6. W jaki sposób ziemia Indian przeszła w ręce Niemców?

7. Kto ocalał z Czarnych Wężów?

#### Sachem H. Sienkiewicza (D)

1. Jak Sachem wyglądał na scenie?

2. Wytłumacz, co to znaczy, że postać jego przypominała „źle oswojonego jaguara”.

3. Jak wyglądała twarz Sachema? (Wypisz wszystkie zdania z utworu opisujące twarz wodza).

4. Wytłumacz, co to znaczy, że miał „twarz jakby wykutą z miedzi”.

5. Jak był ubrany i uzbrojony ostatni z Czarnych Wężów?

6. Jak sądzisz, dlaczego właśnie tak był ubrany i uzbrojony?

7. Na pewno znasz jakiś film lub książkę o Indianach. Przypomnij wygląd i zachowanie jednego z nich.

Zaprezentowane teksty sterujące nie wyczerpują oczywiście wszystkich pytań i zagadnień związanych z nowelą Sienkiewicza. Dążą zaledwie do odsłonięcia jej głównego problemu. Stanowią jednocześnie przykład jednostkowego rozwiązania dydaktycznego. Formułowane w nich zadania liczą się z danymi empirycznymi, z których wynika, że niewprawny czytelnik rozpoznaje w dziele przede wszystkim elementy świata przedstawionego, nie docenia zaś warstwy brzmień i warstwy znaczeń. Pytania wychodzą więc od dziejów postaci i motywacji ich postępowania, a potem dopiero obejmują obszary „nieczytanego i nieczytelnego”<sup>71</sup>. Taka kolejność przechodzenia od warstw wyższych do niższych, sprzeczna z czytaniem znawców, pozostaje w zgodzie z naturalnym tokiem poznawania dzieła przez młodego odbiorcę. Znajduje również zrozumienie w „poetyce odbioru”, która — jak powiada Edward Balcerzan — „odwraca kolejność tradycyjnych działów poetyki teoretycznej”, a każdy element utworu pozwala traktować jako swoiste zadanie dla czytelnika<sup>72</sup>.

Uczeń, jeśli mu wystarczająco objaśnimy symbolikę tekstów sterujących i skalę trudności pytań, może sam wybrać jeden z nich lub otrzy-

---

<sup>71</sup> J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*, „Teksty” 1974, nr 3, s. 11.

<sup>72</sup> E. Balcerzan, *Perspektywy „poetyki odbioru”*, w: *Problemy teorii literatury*, Seria 2, Wrocław 1976, s. 56.

ma go z polecenia nauczyciela. Szuka odpowiedzi i wykonuje ćwiczenia w pracy domowej lub, co jest korzystniejsze, w czasie lekcji pod kierunkiem nauczyciela, który nie tylko udziela odpowiednich wyjaśnień na temat utworu, ale uczy korzystania ze źródeł i wprowadza w zasady prakseologiczne.

Po etapie pracy cichej i indywidualnej następuje praca zbiorowa, w czasie której uczniowie wspólnie formułują temat lekcji problemowej, np. „Dlaczego Sachem nie dokonał zemsty na kolonistach niemieckich?” albo „Jak oceniamy postępowanie Sachema?”. Po zweryfikowaniu proponowanych zagadnień szczegółowych odbywa się sprawne ich omawianie, ponieważ uczniowie mają wiadomości i są świadomi celu, do którego zmierzają pod kierunkiem nauczyciela<sup>73</sup>. Niecelowe, a nawet szkodliwe, byłoby mechaniczne zadawanie pytań w kolejności umieszczenia ich w tekście sterującym. Lekcja problemowa, jeśli ma spełniać swoje zadanie, powinna wyzwać aktywność myślową, dlatego tylko niektóre pytania mogą funkcjonować w pracy zbiorowej i tworzyć nową strukturę odpowiadającą wybranemu tematowi.

Zaproponowane teksty sterujące spełniają funkcje sprawnego narzędzia semiotycznego.

1. Zasadniczą rolę mogą odgrywać w nauczaniu zindywidualizowanym<sup>74</sup>, ponieważ są operatywne i różnią się pod względem tematycznym i dydaktycznym. Treści lekturowe, rozbite w nich na pojedyncze zadania, ulegają ponownemu scaleniu w toku lekcyjnym, tworząc nową jakość. Transpozycja owa przebiega sprawnie, gdyż poszczególne zagadnienia, chociaż odmienne, wyraźnie z sobą korespondują. Uczniowie wyzyskują przeanalizowane przez siebie tematy i w sposób naturalny włączają je w rozwiązywanie głównego problemu, równocześnie przybliżają swojemu widzeniu cały utwór i kwestie z nim związane.

2. Stwarzają one okazję indywidualnego wyboru kierunku analizy, interpretacji i wartościowania, nie zwalniają przy tym ucznia z całościowego spojrzenia na utwór. Swego czasu J. Sławiński zachęcał do stosowania zróżnicowanych zadań, bowiem — jak twierdził — publiczność literacka, nawet szkoły podstawowej, nie musi mieć jednakowych gustów<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Teksty sterujące poznaniem *Sachema* zastosowano wielokrotnie, osiągając pomyślne wyniki w pracy lekcyjnej klas siódmych Szkoły Podstawowej nr 10 w Krakowie oraz — po wprowadzeniu najnowszych zmian programowych — także w klasach szóstych Szkoły Podstawowej nr 5 w Krakowie.

<sup>74</sup> Por. R. Dottrens, G. Mialaret, R. Rast, M. May, *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1963, H. Wolny, *Indywidualizacja nauczania literatury w świetle badań eksperymentalnych*, Kielce 1977.

<sup>75</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty” 1977, nr 5/6, s. 6—13.

3. Zachęcają uczniów do pracy z dziełem literackim, ograniczają tym samym zasięg oddziaływania środków zastępczych np. „bryków”. Dla polonistyki szkolnej ważna to sprawa, ponieważ kontakt czytelniczy stanowi niezbędny warunek konkretyzacji warstw językowych dzieła (bez niej niemożliwe jest jego odczytanie), on też zapewnia kształcenie kompetencji komunikacyjnych uczniów<sup>76</sup>.

4. Teksty te korzystnie wpływają na formowanie postawy estetyczno-badawczej czytelników, zaś samo dzieło chronią przed nadużywaniem instrumentalnego i mimetycznego stylu odbioru<sup>77</sup>.

Mimo zaznaczonych tu walorów zaleca się jednak okazjonalne stosowanie owych tekstów zależnie od specyfiki utworu i potrzeb jego odbiorców, także w obawie przed doprowadzeniem do schematyzmu oraz monotonii i nudy, które mogą w praktyce lekcyjnej zniweczyć nawet najlepszy zamysł dydaktyczny.

#### TEXTS STEERING THE ANALYSIS AND INTERPRETATION OF LITERARY WORK AT SCHOOL

##### S u m m a r y

The paper deals with verbal steering texts, i.e. with sets of questions and recommendations structurally connected with each other. Their didactic function consists in the directing of the pupils' investigation of the analysis, interpretation, and evaluation of literary production at school. The above-mentioned texts play usually a part of one of the elements of the didactic cover of a manual or a methodical guide. When constructed according to the modern needs of individualized teaching, they present to a certain extent an equivalent of labour cards (*fiches de travail* or *travaux dirigés* in French didactics, *Arbeitskarten* in German didactics).

These steering texts were very popular in Polish didactics of the interwar period. Their typology is demonstrated in the paper against the background of the development of heuristic method. This typology has been a base for the evaluating of different versions in the process of literary studies. An attempt at evaluation connected with the classification in question revealed a necessity of the construction of differentiated steering texts for any school grade which usually includes three or four levels according to the pupils' abilities. The ascertainment due to the experience of the past as well as a sounding diagnostic investigation of the receipt of selected reading enabled the author of the paper to compose a set of differentiated but completing each other texts steering the analysis and interpretation of H. Sienkiewicz's short story *Sachem*.

---

<sup>76</sup> J. Polakowski i Z. Uryga określają „kompetencje komunikacyjne odbiorcy (...) jako wyuczone umiejętności, które pozwalają mu rekonstruować zasady rządzące strukturą wypowiedzi literackiej”. Zob. *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 168.

<sup>77</sup> M. Głowiński, *Styl odbioru*, Kraków 1977, s. 126—137.

These semiotic instruments, after some correction in school practice, displayed following advantages: 1) they can play an essential part in individualized teaching because they are displeacable cards differentiated as to their contents and didactic functions, 2) they permit an individual choice of the direction of analysis and interpretation but do not nevertheless relieve the pupils from the comprehensive study of a piece of work, 3) they encourage the pupils to form a direct reader's contact with a piece of work, 4) they influence favourably the aesthetic and investigative attitude of the readers while protecting the piece of work in question from the minuse of the instrumental and mimetic style of receipt.

In spite of their numerous advantages these texts should be applied only occasionally according to the peculiar nature of a piece of work and the needs of the readers — in order to avoid the monotony and schematism during the lessons of literature.

## ТИПЫ ТЕКСТОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЮ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛЕ

### Резюме

Статья посвящена вербальным сопроводительным текстам, иначе — комплексам структурно связанных друг с другом вопросов и приказов, дидактическая функция которых состоит в направлении исследовательской работы ученика над анализом, интерпретацией и оценкой литературного произведения в школе. Названные тексты выступают чаще всего как один из дидактических компонентов учебника или дидактического руководства; составленные для современных нужд учащихся в некоторой степени отвечают применяемым во французской дидактике „рабочих карточек” (fiches de travail), „управляемых работ” (travaux dirigés) или немецких „рабочих листов” (Arbeitskarten).

Большую популярность приобрели сопроводительные тексты в польской дидактике междувоенного периода. Их типология, представленная в настоящей статье на фоне развития эвритмического метода, являлась основой заключения о ценности отдельных вариантов в процессе постижения литературного произведения. Попытка оценки, связанная с представленной классификацией, показала необходимость составления разнородных сопроводительных текстов для школьного класса, состоящего, так правило, из очень разных по возможностям учеников. Заключение, сделанные как на основе пройденного опыта, как и проведенных диагностических опросов и проверки восприятия конкретного произведения дали возможность автору статьи составить комплекс разнородных и восполняющих друг друга текстов сопровождающих анализ и интерпретацию новеллы „Сахэм” Генриха Сенкевича.

Предлагаемые семиотические методы, после их скорректирования в школьной практике, представляют собой следующие ценные качества: 1. могут играть основную роль в индивидуальном обучении, потому что они являются передвижными листами, отличающимися друг от друга в тематическом и дидактическом планах, 2. дают возможность индивидуального выбора анализа и интерпретации, не упуская при том из виду целостного охвата произведения, 3. стимулируют непосредственное общение ученика с произведением, 4. поло-

жительно влияют на формирование эстетически-исследовательского подхода читателей, а само произведение оберегают от грубо прикладного и иллюстративного восприятия.

Несмотря на значительные преимущества этих текстов следует применять их лишь время от времени в зависимости от специфики произведения и запросов его читателей, избегая при этом опасности схематизации и монотонии на уроках литературы.