której szkoła polska winna stać się miłą właśnie dzięki swej polskości"[128]). W niespełna trzydzieści lat prof. Krzyżanowski, formułując swój pogląd, kładł nacisk w tej koncepcji nie tyle na cele wychowawcze, ile na zakres i charakter treści, na cały zespół wiadomości — inaczej mówiąc — na materialną stronę zagadnienia, z której, mogą i muszą wynikać pewne skutki o charakterze formalnym, ideowo-wychowawczym: „Trudną mianowicie do utrzymania historię literatury polskiej zastąpiłbym historią kultury, wprowadzającą pojęcia renesansu, romantyzmu czy pozytywizmu, ale reprezentowane przez nazwiska nie tylko Kochanowskiego, Mickiewicza i Sienkiewicza, ale również Kopernika, Modrzewskiego, Lelewela i Chopina, Matejki i Marchlewskiego; tak pojęta historia kultury polskiej, obejmująca literaturę, sztukę plastyczno-muzyczną i naukę, położyłaby kres przerostowi spraw literackich nad innymi i stworzyłaby pomost do nowoczesnego pojmowania istoty procesu historycznego"[129]).

Warto zwrócić uwagę na fakt, że tendencje reprezentowane przez koncepcję kulturoznawczą znajdowały bardzo silny wyraz w podręcznikach i programach po ostatniej reformie przed II wojną światową. Zwłaszcza elementy folkloru znalazły w nich rozległe odzwierciedlenie. W Polsce Ludowej, niemal od początku jej istnienia całe partie materiału, głównie w nauce historii literatury, dotyczą tła historycznego i różnorodnych przejawów kultury. Jak widać, już dawno zostały uwzględnione, i to w dość szerokim zakresie, postulaty sformułowane w ostatnim z przytoczonych cytatów.

Mimo to, koncepcja ta nie stała się dotąd podstawą jakiegoś konkretnego, podporządkowanego jej ideom systemu, podstawą programu nauczania obowiązującego powszechnie w szkolnictwie. Zasada prymatu nauki o języku i literatury w przedmiocie zwanym „językiem polskim" nadal przeciwstawia się zwycięsko próbom jej podważenia i poważniejszego ograniczenia, a co za

[128]) J. Kleiner, *Godziny języka polskiego a budowanie kultury*, „Pion" 1933, nr 2, przedr. w *Wyborze pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, oprac. K. Lausz, Warszawa 1964, PZWS, s. 78—79.

[129]) J. Krzyżanowski, *Literatura w szkole średniej*, „Nowa Szkoła" 1961, przedr. w *Wyborze pism z metodyki...*, jw., s. 98.

tym musiałoby nastąpić — podporządkowaniu nauki literatury w szkole innym celom czy nawet innym naukom, np. nauce o kulturze jako zbiorowi traktowanych równorzędnie dyscyplin, takich jak historia polityczna i gospodarcza, dzieje obyczaju oraz architektura, malarstwo, rzeźba, muzyka, choreografia, teatr, film i wreszcie także literatura.

K. Lausz, Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury, PWN, Wa-wa 1970, s. 219 – 253

B. Metody szkolnej analizy (rozbioru) dzieła literackiego

Spośród wymienionych dwunastu grup metod szczegółowych omówimy z kolei, dla przykładu, najważniejsze metody z grupy szkolnego rozbioru literackiego. Jak już wspomniano na początku tej części książki, metody te zawsze najbardziej koncentrowały na sobie uwagę polonistów. Szkolny rozbiór literacki był zawsze odbiciem stanu, jaki panował współcześnie w dziedzinie metodologii literatury oraz aktualnych zdobyczy literaturoznawstwa. Antyczne i średniowieczne teorie metodologiczne były przez wieki równie silnym, o ile nawet nie silniejszym czynnikiem hamującym postęp w dziedzinie metodyki literatury, jak dogmatyzm pedagogiczny. Szkolna analiza dzieł literackich pobudzała zawsze nauczycieli praktyków do inwencji, w wyniku czego w tej dziedzinie zaznaczały się najsilniej tendencje do zmian w sposobach nauczania literatury.

Bliższa obserwacja historycznego rozwoju metod rozbioru literackiego pozwala nam także dostrzec charakterystyczne zjawisko. Dawne metody (oczywiście mamy na myśli tylko te, które miały niegdyś trwalsze znaczenie i które stosowane były na zasadzie wyłączności i same wypełniały całe lekcje), w miarę kształcenia się nowych nie zanikają zupełnie. Z reguły — w formie szczątkowej, w postaci najczęściej jednego ogniwa lekcyjnego — występują jako część nowej metody, wypełniającej z kolei całą czy przynajmniej zasadniczą część lekcji. Owa szczątkowa pozostałość dawnej metody wnosi nadal do procesu nauczania literatury to, co stanowiło jej istotną, niezastąpioną wartość.

Wśród najstarszych sposobów nauczania literatury i interpretowania utworów literackich, które dotychczas zachowały jeszcze pewne znaczenie, na pierwszym miejscu wymienić należy metodę typolektoralną (gr. *týpos* 'odbicie, wzór' i łac. *lector* 'czytający głośno'), metodę wzorcowego czytania. Jest ona jednym ze sposobów analizy dzieła w szkole, który w pewnych warunkach, zwłaszcza na pewnych poziomach nauczania, od dawna uchodzi za niemal nieodzowny. Mimo to nasi metodycy traktują go stale jako kwestię pod wieloma względami sporną.

Metoda ta, przez całe wieki traktowana niemal jako obowiązująca w poznawaniu dzieła literackiego, od początku naszego wieku nie miała właściwie żadnego opracowania teoretycznego.

W najbardziej zamierzchłych czasach kultury ludzkiej, kiedy istniała tylko literatura ustna, a nawet gdy współistniała już z literaturą pisaną, przekazywanie jej mechanicznie przez wielokrotne powtarzanie było w zasadzie podstawową formą opanowywania tekstu.

Mechaniczne przyjmowanie, oparte na możliwie wiernym naśladownictwie, odnosiło się nie tylko do treści, do słów, zdań, ich formy gramatycznej, układu, jednym słowem — do wiernego zapamiętania i powtarzania tekstu, ale także do sposobu jego wypowiadania. Ów sposób ekspresyjnego wyrażenia dzieła był od dawna uznawany za pewną formę interpretacji utworu, umożliwiającą lepsze rozumienie jego treści. Przy takim rozumowaniu pierwsza recytacja czy pierwsze głośne czytanie utworu nabiera szczególnego znaczenia.

Rola pierwszego głośnego przekazu dzieł nauczanych wynikała także z warunków, w jakich w owych czasach odbywała się nauka. Brak książek i znikoma możność robienia notatek wskutek niedogodnych w starożytności, a nawet w wiekach późniejszych, środków zapisywania (tabliczki woskowe, kora brzozowa, tabliczki łupkowe itp.), czyniły z recytowania z pamięci lub czytania przez nauczyciela główny sposób poznawania dzieł przez uczniów.

W nauczaniu szkolnym głośne czytanie utworów przez nauczyciela traktowano od najdawniejszych czasów jako wzór,

który uczeń, zgodnie z tradycyjną pedagogiką dogmatyczną, powinien tylko możliwie wiernie odtwarzać. Jakiekolwiek przekształcenia tego wzoru przez ucznia w ogóle nie wchodziły w rachubę.

Taka metoda nauczania znajdowała uzasadnienie nie tylko w ówczesnych teoriach pedagogicznych, ale przede wszystkim w poglądach na dzieło literackie. W starożytności było ono uważane za wynik inspiracji bóstwa, stąd przekonanie o jego nienaruszalności. Teoria literatury okresu Renesansu utrwaliła sąd o szczytowej jakości artystycznej dzieł antycznych i przekonanie, że wieki późniejsze nie zdołają ich nigdy doścignąć, a tym bardziej prześcignąć. Pisarze mogą tylko starać się upodobnić do mistrzów antyku przez naśladowanie ich dzieł. Celem sztuki, i to nie tylko literackiej, staje się mistrzostwo w naśladowaniu. Te twierdzenia ówczesnej „metodologii sztuki" legły u podstaw m.in. ówczesnej literatury.

Dogmatyczny punkt widzenia na utwór literacki i znaczenie głośnego czytania nauczyciela, jako wzoru i zarazem obowiązującej interpretacji, w nauczaniu szkolnym zostaje odrzucony dopiero pod koniec ubiegłego wieku. Wielką rolę pierwszego czytania utworu przez nauczyciela ukazuje także Wóycicki w *Rozbiorze literackim w szkole*, ale już w nieco innym świetle: „Dobre (...) odczytanie, każdy to wie z doświadczenia, zastępuje w połowie przynajmniej analizę i razem syntezę. Inaczej porusza się myśl, krew szybciej krąży w żyłach, gdy zamiast bezradnego jąkania się ucznia, błędnych akcentów, fałszywego patosu lub nudnej monotonii usłyszymy naprawdę z duszy płynące żywe słowo. A chociażby nawet nauczycielowi nie udało się wydobyć na jaw wszystkich odcieni uczuć, co jest rzeczą wysokiego artyzmu, dość, gdy w jego interpretacji myśl jaśniej wybłyska i obraz układa się w wyrazistą całość" (s. 26—27).

Rolę interpretacji typolektoralnej w pierwszych latach naszego wieku utrwala szerzący się wówczas kierunek filozofii, bergsonizm, który wywarł także silny wpływ na psychologię. Teoria ta podawała w wątpliwość wartość rozumowego poznawania dzieła sztuki, uznając za jedyny skuteczny środek intuicję i żywe odczucie piękna, uwarunkowane wrażliwością estetyczną odbiorcy.

Psychologia socjalistyczna, jak wiemy, inaczej interpretuje akty poznania dzieła sztuki. Nie neguje bynajmniej roli wiedzy, umiejętności analizowania i syntetycznego ujmowania faktów i zjawisk, a więc procesów rozumowych w akcie percepcji utworu. Dlatego metodyka współczesna przypisuje dużą rolę pierwszemu wzorowemu czytaniu, w którym czytający stara się wyrazić to wszystko, co jest wynikiem poprzednio dokonanej analizy utworu, często rezultatem głębokich przemyśleń. Wzorowe czytanie, mające na celu uwypuklenie ważnych elementów treści i formy oraz sugestywne przekazanie ich słuchaczowi, nie jest niczym innym, jak gotową interpretacją narzuconą odbiorcy. Trzeba także podkreślić, że niewprawny odbiorca — jakim zwykle jest i ma prawo być uczeń — tylko dzięki wzorowemu, możliwie artystycznemu „odczytaniu" może w pewnym stopniu zbliżyć się do skomplikowanej struktury jaką jest utwór literacki. Z tego powodu metodyka współczesna nie neguje wartości pierwszego czytania. Przeciwnie, traktuje tę metodę jako jeden z cennych sposobów nauczania literatury, ale funkcję jej ogranicza do pewnych tylko warunków. W obecnym systemie nauczania, przy obfitym wykazie lektury, niemożliwe jest głośne czytanie w klasie całych powieści czy większych utworów prozaicznych, tym bardziej nie można pozwolić sobie na „pierwsze wzorowe" ich czytanie. Wóycicki przypisuje także wielką wagę pierwszemu wzorowemu czytaniu, nie uważa jednak, aby mogło ono zastąpić analizę czy zbiorowe rozważanie dzieła, co jest przecież kształceniem sprawności pojmowania i samodzielnego interpretowania utworu.

Pierwsze wzorowe czytanie, zastępowane obecnie bardzo często wysłuchaniem nagrań na płytach lub na taśmie magnetofonowej, w wypadku sztuk scenicznych audycjami telewizyjnymi lub oglądaniem spektaklów teatralnych, ma na celu zetknąć ucznia z jak najdoskonalszą formą audytywną lub wizualną, odzwierciedlającą walory zarówno treści, jak i formy utworu. Wyraziste, możliwie artystyczne czytanie wprowadza uczniów bezpośrednio w atmosferę utworu, ułatwia im rozumowe opanowanie szczegółów i całości, pozwala skupić się na odbieraniu przekazu bez dodatkowego wysiłku, jaki powoduje często samo odczytywanie tekstu.

Metoda wychodząca z wymienionych wyżej założeń ma sens pod jednym warunkiem: pierwsze czytanie musi być naprawdę wzorowe — jeśli nie artystyczne, to przynajmniej bezbłędne i wyraziste. Nauczyciel nie może przeceniać swoich umiejętności i możliwości. Zły wzór nie tylko nie zachęca młodzieży do pracy nad utworem, nie tylko utrudnia jego zrozumienie i przeżycie, ale często wywołuje skutki wręcz odwrotne od zamierzonych: niweczy wrażliwość i smak estetyczny, wypacza pojęcia artystyczne i literackie. Dlatego, jeśli nauczyciel nie czuje się na siłach (gorzej, gdy pozbawiony jest samokrytycyzmu), powinien posłużyć się w miarę możliwości jakimś z istniejących środków technicznych lub — zwłaszcza w klasach starszych — wybrać któregoś z bardziej uzdolnionych do recytacji uczniów; przy czym ucznia należy wcześniej uprzedzić o tym zadaniu, a uczeń powinien przy pomocy nauczyciela przygotować się do wzorowego odczytania tekstu.

W rozumieniu współczesnej metodyki nauczania pierwsze wzorowe czytanie sprowadza się do zagadnień nie tyle metod, ile techniki. Obecnie traktujemy je przede wszystkim jako jedno z ogniw metod nauczania literatury — bardzo ważnych, lecz nie zawsze koniecznych, czasem zaś niemożliwych do zastosowania. Niekiedy przy opracowaniu pewnego materiału (np. krótkich utworów poetyckich omawianych w klasie) czytanie wzorowe jest wprost niezbędne i stosowanie go staje się obowiązującą zasadą.

Metoda filologiczna

Metoda filologiczna ukształtowała się w czasach Odrodzenia. Tą nazwą określa się jeszcze w XIX wieku metodę stosowaną powszechnie zarówno w nauczaniu języka ojczystego, jak i języków obcych. Od epoki Odrodzenia począwszy, tzn. odkąd teksty religijne i świeckie, niemal wyłącznie antyczne, zaczynają współistnieć ze sobą w nauczaniu językowo-literackim, metoda nauczania obowiązująca przez całe średniowiecze uległa znacznej modyfikacji. Metoda średniowieczna polegała na szczegółowym rozbiorze gramatycznym tekstów oraz na dawaniu nielicznych wyjaśnień słownikowych dotyczących pism religijnych.

Nowe teksty z literatury antycznej bez szerszego komentarza słownikowo-rzeczowego były przeważnie niedostępne dla uczniów. Literatury grecka i rzymska zawarły olbrzymie bogactwo treści kulturowych, stanowiących dla ich narodów własność powszechną, wspólne elementy ich wiedzy z zakresu mitologii, dziejów, prawa, obyczaju, lokalnego folkloru, a także powszechnie przyjętych zwrotów językowych, figur stylistycznych właściwych ich językowi i kulturze.

Te nowe teksty wymagały od czytelników znajomości mitologii, historii Grecji i Rzymu, znajomości ich kultury. Rodziła się także potrzeba nowej umiejętności: mianowicie analizy stylu i form stylistycznych, zwłaszcza tych, które obejmował program retoryki, tak poważanej wówczas, stanowiącej ukoronowanie studiów średnich. A była to stylistyka zupełnie odmienna od biblijnej i tekstów kościelnych. Osoby posiadające odpowiednią wiedzę służącą do tłumaczenia i objaśniania wszystkich niejasności zawartych w tekście klasycznym, czyli do tzw. egzegezy, nazywano filologami (z gr. *philólogos*, od *philéō* 'lubię, miłuję' i *lógos* 'słowo, nauka'), miłośnikami słowa, literatury, nauki. Metodę polegającą na czytaniu tekstu i komentowaniu przez wykładowcę — czyli na tzw. wykładaniu tekstu, w czasie którego uczeń obowiązany był tylko do uważnego słuchania, zapamiętywania lub notowania tego, co podawał nauczyciel — nazywano filologiczną. Obecnie tę nazwę nadaje się jednej z metod badawczych w dziedzinie nauk humanistycznych, natomiast wykładanie metodą filologiczną, które dziś spotyka się jeszcze w jej nie zmienionych formach, przyjęto nazywać po prostu wykładem.

Metoda objaśnieniowa (egzegeza)

Pewnego rodzaju odmianą metody filologicznej nauczania literatury jest metoda objaśnieniowa, zwana także egzegezą (z gr. *eksḗgézis* 'objaśnienie'). Okres jej dominowania przypada na wiek XIX, zwłaszcza na jego drugą połowę. W związku z wprowadzeniem do szkół na początku tego wieku nauki historii literatury i ze stopniowym rozwojem szkół początkowych, ludowych, nauczanie literatury w niższych klasach szkoły średniej i w szkołach początkowych ogranicza się do lektury wybranych utworów

oraz do propedeutyki stylistyki i teorii literatury, opartych na kanonie tradycyjnych na ogół wzorów literackich. Nauka na tym poziomie przypomina dawną metodę filologiczną. Jednak jej dominującą formą nie był wykład, lecz metoda erotematyczna. Metoda objaśnieniowa sprowadzała się do czytania przez nauczyciela, a następnie przez uczniów (lub tylko do głośnego albo cichego czytania uczniów) oraz do szczegółowego komentarza językowego, słownikowego i rzeczowego, podawanego metodą erotematyczną właściwą. Niekiedy miały tu miejsce także uwagi interpretujące utwór (w zaborze austriackim i pruskim zwane z niemieckiego „Notizen"), które niemal do końca XIX wieku podawał nauczyciel[130]).

Zarówno nazwa „metoda objaśnieniowa", jak i termin „egzegeza" używane bywają jeszcze obecnie, zwłaszcza przez starszą generację polonistów, jednak niemal wyłącznie dla określenia czynności dydaktycznej występującej jako część składowa metod nowszych, najczęściej jako jedno z ogniw lekcji poświęconych czytaniu utworu w klasach niższych lub nawet dla określenia czynności mającej charakter okolicznościowy, przypadkowy.

Metoda interpretacyjna

W drugiej połowie XIX wieku w związku z przemianami, jakie zachodziły od początku tego stulecia w nauczaniu historii literatury objętej programem końcowych klas szkół średnich, metoda objaśnieniowa okazała się już nie wystarczająca. W latach osiemdziesiątych Próchnicki poddaje krytyce obowiązującą koncepcję nauczania literatury opartą na toku indukcyjnym i domaga się zastąpienia jej indukcją, jako metodą jedynie właściwą w nauce szkolnej. Tendencje te zbiegają się w czasie z gwałtownym rozwojem na całym świecie literaturoznawstwa, umożliwiającym przejście w nauczaniu literatury od jednej z odmian metody filologicznej — która miała na celu głównie umożliwienie rozumienia tekstu, rozumienia sensu poszczególnych wyrazów i zwrotów — do metod innych, prowadzących do głębszego poznawania literatury. Coraz bardziej wzrasta w tym czasie znaczenie wiedzy

[130]) Por. F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego...*, jw., s. 20—22.

o literaturze. Coraz większą rolę odgrywa pozytywistyczna metodologia literatury znajdująca silne podstawy naukowe w Tainowskiej filozofii sztuki. W nowej koncepcji nauczania, przyjmującej za zasadę indukcję, coraz większego znaczenia nabiera znajomość samych dzieł, gruntowna wiedza o nich i o twórczości autorów.

U progu XIX stulecia nauczanie historii literatury, uwarunkowane stanem ówczesnej metodologii, sprowadzało się właściwie do notatek bibliograficznych, do wykazu autorów, dat ich urodzenia i śmierci, a także tytułów oraz dat wydania ich dzieł. Jeżeli nawet już w drugiej połowie tego wieku w podręczniku Karola Mecherzyńskiego[131]), uważanym za najlepszy w tym okresie, pojawiają się próby zarysowania tła historycznego i syntez epok, to są one ogólnikowe, przesycone błędami i bezpodstawnymi, subiektywnymi twierdzeniami, często zupełnie niedostosowanymi do poziomu ucznia. Od lat dziewięćdziesiątych poczynając, historia literatury nie służy już przede wszystkim „poznaniu języka ojczystego w historycznym jego rozwoju na dziełach najznakomitszych każdego wieku pisarzów"[132]), ale coraz bardziej wychowaniu narodowemu, rozwijaniu patriotyzmu i przeciwdziałaniu wynaradawiania Polaków. Oficjalnie określa się to jako „poznanie postępu i rozwoju ducha narodowego"[133]), mających odbicie w najcelniejszych utworach każdego okresu.

Takie zadanie wymagało innego opracowania tekstu. Nie wystarczają już dane biograficzne o autorze ani historyczne zarysy tła. Czytanie utworu (jeśli miało miejsce) poprzedzają obecnie uwagi o jego genezie, o warunkach historycznych i kulturalnych, o poglądach i przeżyciach autora, które złożyły się na jego powstanie. Jednak w klasach najstarszych najczęściej nie czytano utworów — po prostu z braku czasu. Zadawano niektóre z nich jako lekturę domową, poznanie większości zostawiano na czas po ukończeniu szkoły. Nauczyciel w wykładzie podawał zwykle ich genezę, krótkie streszczenie, wyjaśniał myśl główną i myśli poboczne, czyli problemy podjęte w utworze i wyrażone w związku z nimi poglądy autora. Jeśli mógł się na to zdobyć, próbował

[131]) *Historia literatury polskiej dla młodzieży opowiedziana w krótkości*, Kraków 1873, wyd. 2 1877, wyd. 3 1880.

[132]) F. Próchnicki, op. cit., s. 20.

[133]) Tamże, s. 20.

ocenić artystyczne wartości utworu, wyjaśniał jego rolę w literaturze i kulturze narodowej, wskazywał na funkcję w kształtowaniu kultury i świadomości narodowej. W tym planie nie zawsze wszystkie elementy traktowane były na równi. O ich wadze stanowiła sytuacja społeczeństwa i szkoły, aktualne potrzeby narodowe. Jednak od momentu krystalizowania się tej metody punktem najważniejszym było interpretowanie głównej myśli i społeczno-politycznej wartości dzieła, jego znaczenia w literaturze narodowej.

Metoda interpretacyjna konkretyzowała się zwykle w formie wykładu i stosowana była aż do początku naszego wieku, w klasach najstarszych. Jednak dość szybko zaczęła przenikać także do klas niższych w formie obszerniejszych wypowiedzi nauczyciela i wypierać stopniowo panującą tam metodę objaśnieniową. Sposób interpretowania utworu był dostosowany do poziomu uczniów. W ujmowaniu i zakresie poruszanych zagadnień metoda interpretacyjna była odzwierciedleniem tego, co zawierały ówczesne podręczniki literatury lub wstępy do lektur szkolnych specjalnie opracowanych, mających służyć zarówno szkole, jak i popularyzowaniu wiedzy literackiej wśród społeczeństwa.

Metoda interpretacyjna jest jaskrawym przykładem olbrzymiego wpływu, jaki na sposoby nauczania wywierać może metodologia literatury i posługująca się nią historia literatury.

Podręcznikiem szkolnym historii literatury, w którym zastosowano po raz pierwszy także tok indukcyjny i metodę wykładu interpretacyjnego, był znany, oceniony bardzo wysoko, podręcznik Ignacego Chrzanowskiego. Ukazał się on, kiedy w pedagogice i literaturoznawstwie zaczęły już dochodzić do głosu i fascynować Europę nowe kierunki i nowe teorie. Mimo to bardzo długo zdobywał sobie gorących zwolenników i powszechnie uznawany był za jeden z doskonalszych pod względem metodycznym typów podręcznika literatury.

Metoda intuicyjna (intuitywna)

Metoda intuicyjna propagowana była u nas po I wojnie światowej. Zrodziła się z trafnej obserwacji praktyki szkolnej i z rozwijającego się na przełomie naszego wieku kierunku filozofii

zwanego intuicjonizmem, którego głównym przedstawicielem był francuski myśliciel, Henri Bergson. Intuicjonizm uznawał za najwyższy rodzaj wiedzy i najdoskonalszą metodę poznania świata „bezpośrednie wewnętrzne poznanie" przez mistyczny irracjonalny „ogląd". Teoria ta przeciwstawiała się metodom racjonalnego poznania i zaprzeczała możliwości poznania istoty rzeczywistości drogą rozumową oraz przez doświadczenie i praktykę. Pod wpływem tej filozofii powstał pogląd, że dzieła sztuki, a zwłaszcza utwory literackie, nie są poznawalne drogą rozumową, a wobec tego żadne rozbiory literackie nie mogą prowadzić do poznawania utworu i do tego celu nie są w ogóle przydatne.

Ponieważ intensywność „bezpośredniego oglądu", czyli poznania intuicyjnego, pozostaje w ścisłym związku z emocjonalnym przeżywaniem dzieła, w procesie dydaktycznym wzrosło jego znaczenie. Powołując się na liczne wypadki znane z praktyki, twierdzono, że wszelkie rozbiory literackie dokonywane z uczniami niweczą przeżycia artystyczne i zabijają zamiłowania czytelnicze[134]). Nowa metoda odrzucała więc rozważanie utworu z uczniami. Uczeń powinien poznawać dzieło przede wszystkim przez samodzielne czytanie tekstu. Sprawdzianem, czy utwór został należycie zrozumiany, był sposób wyrecytowania go przez ucznia. Właściwie dwa ogniwa składały się na proces nauczania metodą intuicyjną: czytanie tekstu (niekiedy zbiorowe, ciche, z równoczesnym czytaniem wzorowym nauczyciela lub uzdolnionego ucznia) wraz z samodzielnym „przyswajaniem" go sobie i wyrażanie tekstu przez głośne odczytywanie, które powinno oddać to wszystko, co uczeń w utworze dostrzegł i wyczuł, co pojął w drodze „bezpośredniego wewnętrznego oglądu", a więc wyrażanie takie, które w formie doskonałej powinno się zbliżać do czytania artystycznego czy recytacji. Dobre odczytanie tekstu uważano za wystarczający dowód korzyści odniesionych z obcowania z nim.

Metoda ta w okresie reakcji na wszechwładną po I wojnie światowej heurezę zyskała sobie u nas sporo zwolenników. Ponieważ głośne czytanie utworu w nauce zbiorowej napotykało

[134]) Por. B. Poletur, *Poetyka jako środek kształcenia intuicji, bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej. Szkic koncepcji metodycznej*, „Ogniwo" 1924 (R. 4), nr 5/7, 8/9, 11, 12.

znaczne trudności, a w innych funkcjach żywo przypominało znane poprzednio formy pracy nad utworem, poszukiwania zwolenników tej metody doprowadziły z czasem do stosowania jej w formach bardziej atrakcyjnych, umożliwiających „pełniejsze wyrażanie" opanowanego tekstu, w formach takich, jak deklamacja solowa, zespołowa, inscenizacje oraz różne odmiany teatru szkolnego.

Rzeczywistość szkolna, uwarunkowana programami i konsekwencjami wynikającymi z nieopanowania przepisanego materiału, zawsze dość obfitego, musiała szybko ograniczyć zasięg tej metody do klas niższych, do nauczania początkowego, gdzie jednym z głównych zadań była zawsze nauka czytania i wysławiania się.

Metoda intuitywna, stosowana w klasach początkowych i na stopniu średnim, stała się ważnym czynnikiem w rozwoju metodyki literatury i języka, przede wszystkim jako reakcja na nużące, niekiedy wprost zabójcze sposoby rozbiorów literackich i belferskich interpretacji, często niedostępnych dla umysłów dziecięcych lub przekraczających znacznie maksymalny czas zdolności do działania intelektualnego dzieci. Formy pracy, jakie rozwijały się w nauczaniu metodą intuitywną, opierały się na aktywizowaniu uczniów przez działanie lub udział w działaniu zbiorowym (występy solowe, czytanie rolami, udział w chórze, inscenizacja, gra itp.), w bezpośrednim kontakcie z utworem przez integralne przyjmowanie, przeżywanie i wyrażanie jego wizji w nużących rozważaniach (często bardzo wątpliwej jakości), jakie miały miejsce na ówczesnych lekcjach pseudoheurystycznych rozbiorów literackich.

Doceniając rolę metody intuitywnej w dziejach nauczania literatury; podkreślić należy, że była ona zjawiskiem krótkotrwałym, które jednak nie przeszło bez śladu. Jej wpływ zarówno na naszą myśl, jak i praktykę metodyczną daje się zauważyć jeszcze obecnie. Jednak — zgodnie z psychologią materialistyczną — aktów intuicjonalnych, np. świetnej recytacji wiersza przez dziecko, nie poprzedzonej opracowaniem z nim tegoż utworu, czy „samorodnej" inscenizacji lub gry ucznia, nie traktujemy jako przejawu irracjonalnego poznania. Zjawisko takie jest dla nas naturalnym aktem intelektualnym, uwarunkowanym wyjątkowym stopniem predyspozycji w danym kierunku, uzdolnieniem lub posiadaną

wiedzą i doświadczeniem. Takie fakty, jak pojawiające się nagle w naszej świadomości przekonania, sądy i decyzje — choć nie poprzedzone świadomą analizą logiczną, świadomym rozumowaniem, uzasadnieniem i decyzją — są wynikiem podświadomych operacji myślowych. Są to zjawiska powszechne, przebiegające z nie mniejszą sprawnością niż procesy odruchowe. Metodyka, która traktowała tego rodzaju akty jako zjawiska w pewnym sensie nadnaturalne i z nich czyniła podstawę poznania w dziedzinie sztuki, wyrzekała się przekonania o możliwości poznania drogą oddziaływania dydaktycznego.

Materialistyczna interpretacja aktu intuicyjnego zwraca wysiłki metodyki w kierunku łączenia go z aktami innego rodzaju, w kierunku wzmagania go przez poznanie np. drogą podawania wiedzy gotowej, rozumowania czy doświadczenia. Dlatego też czynności, na których zasadzała się niegdyś metoda intuitywna, stały się bardzo szybko zabiegami integralnie zespolonymi z metodami późniejszymi, zostały przez nie wchłonięte. Jeśli jeszcze dzisiaj wyodrębniamy je jako samodzielną metodę, to traktujemy je jako sposoby nauczania raczej przestarzałe (np. samorodne czytanie, recytacja, inscenizacja), jako zabytki w bogatym arsenale metod elementarnych, którymi posługuje się jednak czasem nauczyciel w codziennej pracy nad nauczaniem literatury.

Metoda impresyjna

Zawiązki metody impresyjnej (fr. *impression* 'wrażenie, odbicie'), znajdujemy także w *Rozbiorze literackim w szkole* (s. 14—15) Wóycickiego. Postulaty metodyczne, jakie wysuwał on w tej książce, doskonale korelowały z hasłami impresjonizmu, pojmującego sztukę jako bezpośrednie notowanie subiektywnych, niekiedy skrajnie indywidualnych wrażeń, oraz z indywidualistycznymi kierunkami krzewiącymi się w psychologii i pedagogice, stawiającymi ponad wszystko indywidualne cechy jednostki.

Zarys tej nowej metody ujął Wóycicki następująco: „Najdoskonalszą nauką literatury jest wspólne czytanie utworów z wymianą myśli i uczuć, gdzie każdy ma swobodę interpretacji, spowiedzi ze swych spostrzeżeń, nauczyciel zaś obowiązany jest do obserwowania reakcji uczniów, spotykanych trudności, niesienia pomocy, kierowania pracą i wyciągania stąd wniosków na przyszłość. Im więcej rozumnych pytań będzie padało ze strony uczniów, im te pytania będą głębsze, im częściej uczniowie sami sobie odpowiedzą, im bardziej praca nauczyciela sprowadzi się tylko do kontrolowania biegu myśli młodych czytelników, utrzymywania porządku w toku wypowiadanych uwag i spostrzeżeń, tym lepiej wykonał on swoje zadanie, tym większy triumf poety. Lekcja straciła charakter narzuconej, obowiązującej pracy, stała się swobodnym obcowaniem ze sztuką, rozmową mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcji — to snuciem jednej myśli, to starciem różnych zdań, żywym zespoleniem czytelników między sobą i czytelników z dziełem".

Analiza utworu sprowadza się w tej metodzie do samorzutnych, bezpośrednich wypowiedzi uczniów, ich ewentualnych pytań i sporów. Indywidualne wrażenie i odczucie uznaje się za najwyższą wartość. Świadczą one, wg jej zwolenników, o wrażliwości uczniów na dzieło literackie, o umiejętności jego percepcji, przeżywania. W ślad za tym budzi się i rozwija zainteresowanie utworem, autorem i zagadnieniami literackimi w ogóle. Tu jest właśnie miejsce na ewentualne „uzupełnienia", które uczniowie zdobywają samodzielnie lub które wprowadza nauczyciel — najczęściej w formie odpowiedzi na pytania stawiane przez młodzież.

Metoda impresyjna jako teoria urzeka wielu swym, w pewnym sensie „idealnym", charakterem. W praktyce jest bardzo trudna do stosowania. Dobre rezultaty daje raczej wśród młodzieży dojrzałej (studentów), w zespołach o wyrobionych już zainteresowaniach czytelniczych i dużej kulturze literackiej. W warunkach, w których planowanie pracy jest ograniczone programem i koniecznością przyswojenia całej klasie jednakowych w zasadzie wiadomości, stałe jej stosowanie, czy nawet zbyt częste, przedstawia duże ryzyko. Świetne rezultaty można osiągnąć przy jej pomocy na lekcjach odbywających się tuż po przeczytaniu utworu szczególnie interesującego młodzież (np. z lektury uzupełniającej) czy po wysłuchaniu słuchowiska, obejrzeniu filmu oraz w pracy pozalekcyjnej.

Metoda ta w latach trzydziestych została wprowadzona do klas starszych, w miejsce krytykowanej heurezy, pod mylącą nazwą

dyskusyjnej, choć istotną jej cechę stanowi swobodna rozmowa, nie dyskusja. Ale już po paru latach zaczęto ją poddawać ostrej krytyce, mimo że w praktyce jej wyłączność w panującym wówczas systemie została bardzo szybko i mocno ograniczona. Założenia jej, wyrosłe na gruncie idealistycznego pojmowania indywidualności, przechodziły właściwie do porządku dziennego nad tak ważnymi zagadnieniami jak potrzeby, które w wychowaniu jednostki określa w czasach dzisiejszych społeczeństwo, jak w ogóle sprawy wychowania dla społeczeństwa i państwa. Zarzucano jej np., że przyzwyczaja do roztrząsania wszystkiego ze szkodą dla rzetelnego wysiłku zdobywania usystematyzowanej wiedzy, że wyrabia w klasie specjalistów od dyskusji na każdy temat. W ciągu kilku lat jej stosowania w naszych szkołach średnich wytwarzać się zaczął typ dyletanta pokrywającego tupetem braki umysłowe, pozbawionego właściwego stosunku do pracy i wiedzy. Nauczyciel w obawie, aby nie zarzucono mu niechętnego stosunku do nowej metody, uchodzącej za najbardziej aktywizującą uczniów i rozbudzającą ich zainteresowanie sprawami aktualnymi, często nie potrafił się przeciwstawić przejmowaniu przez uczniów inicjatywy zmierzającej do „przegadania" lekcji i uniknięcia rzetelnej pracy. Taką aktywność rozwijali uczniowie najczęściej wtedy, gdy klasa nie była przygotowana do lekcji i gdy groziło im ujawnienie tego, że w domu nie pracują.

Prof. Stefania Skwarczyńska w artykule *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym* w ten sposób uogólniła głosy krytyczne, coraz częściej odzywające się wówczas po niespełna dziesięciu latach doświadczeń: metoda ta „jest już dzisiaj w wielkiej mierze skompromitowana. Ośmieliła bowiem młodzież do wygłaszania sądów nieprzemyślanych, do bronienia ich tupetem, energią uporu; pozwala mówić o wszystkim, lecz bez dostatecznej podstawy i wiedzy. Niszczyła elementarny odruch pokory. Dawała sankcję umysłowemu warcholstwu (...) Przestrzegamy przed równią pochyłą dyskusji szkolnej, bo gnieździ się ona jeszcze w wielu szkołach"[135]).

[135]) S. Skwarczyńska, *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*, Prace Polonistyczne, Łódź 1933, seria II, s. 432, 433.

Warto pamiętać o tych ostrzeżeniach. Nie można jednak nie doceniać walorów dydaktycznych tej metody, którą nauczyciel zdający sobie sprawę z jej zalet i niebezpieczeństw może wyzyskiwać w sposób właściwy.

Metoda analizy heurystycznej (rozbioru heurystycznego)

Heureza, jako metoda ogólnodydaktyczna, w okresie swego rozkwitu w Polsce znajdowała również szerokie zastosowanie w nauce języka i literatury. Zwłaszcza te ich działy i te zagadnienia szczegółowe, które wiążą się bezpośrednio lub są wynikiem procesów rozumowych, stanowiły wyjątkowo podatne pole dla metody poszukującej. Jedną z najbardziej odpowiednich tu dziedzin jest bez wątpienia rozbiór literacki i prawie cała obszerna sfera zagadnień z zakresu teorii literatury. Nic więc dziwnego, że w latach dwudziestych dość szybko wytworzył się swoisty sposób szkolnego rozbioru opartego na heurezie, który możemy nazwać rozbiorem heurystycznym lub szkolną analizą heurystyczną i traktować jako jedną z metod autonomicznych. Metoda ta nie obejmuje wszystkich sposobów działania dydaktycznego na podstawie heurezy, a wiążącego się z innymi działami nauczania literatury z (tzw. tematami z życia, z historią literatury, ćwiczeniami w mówieniu, wypracowaniami itp.). Jej kształtowanie się przebiegało w ramach metody monograficznej i niemal do reformy jędrzejewiczowskiej uważano ją nie tyle za część składową tej metody, ile po prostu ją z nią identyfikowano. Jak pamiętamy, koncepcja monograficznego nauczania literatury, będąc reakcją na metodę historycznoliteracką wykładową, przeciwstawiała również stosowanym dawniej metodom podającym — heurezę, metodę poszukującą. Zgodnie z założeniami metod podających, heurystyczna analiza dzieła zakładała, że uczniowie muszą dojść sami do rozwiązania wszystkich pytań i zagadnień nasuwających się w związku z opracowywanym utworem, inaczej — powinni sami go zinterpretować i ocenić, a także wynaleźć i określić samodzielnie wszelkie przesłanki wynikające z utworu czy też z zewnętrznych faktów, które go uwarunkowały. Analizę heurystyczną w koncepcji monograficznej traktowano jako jedynie słuszny sposób nauczania i stosowano ją na prawach wyłączności.

Materiał, jaki uczeń miał przyswoić sobie na danej lekcji, np. fragment interpretacji, do którego miał dojść, którego miał się sam dopracować, jak uczony w pracowni uniwersyteckiej, musiał być rozbity na zagadnienia i ujęty w formę tzw. pytań głównych, ułożonych zawsze w porządku uwzględniającym kolejność wynikania poszczególnych zagadnień lub kolejny stopień trudności w rozumieniu pojęć coraz bardziej złożonych. Należało więc te zagadnienia ułożyć tak, aby najpierw można było omawiać łatwiejsze, a następnie kolejno z nich wynikające lub te, które są niezbędne do zrozumienia czy ukształtowania dalszych pojęć czy wiadomości[136]).

Do zagadnień tych dochodzić mieli uczniowie sami. Nauczyciel w momentach zahamowań ich toku rozumowania, w chwilach napotkania zbyt wielkich trudności, powinien pomóc im przez postawienie jednego lub kilku pytań pomocniczych.

Oczywiście taki sposób zespołowego analizowania utworu literackiego jest jak najbardziej wskazany. Uczy on przede wszystkim tego, co można by nazwać myśleniem literackim — swoistej pracy intelektualnej, posługującej się zasobem wiadomości teoretycznoliterackich i schematów myślowych, a przebiegającej przy towarzyszących jej stanach napięć emocjonalnych, artystycznych i estetycznych. Uczy logicznego myślenia w ogóle, rozwija umiejętność obserwacji tekstu i spostrzegawczości, zaprawia do dokonywania samodzielnych spostrzeżeń i odkryć nie tylko w dziedzinie literaturoznawstwa, ale także w różnych sytuacjach życiowych, które literatura odzwierciedla. Zaprawiając do obserwacji i różnorodnych operacji myślowych związanych ze zgłębianiem dzieł, uczy metody poznawania dzieła i literatury, a zarazem przyucza do wartościowania zjawisk i faktów życia jednostek i społeczeństwa, zwłaszcza w sferze etycznej i estetycznej.

Jeśli jednak stoimy na stanowisku metodyki socjalistycznej, to musimy pamiętać, że taki sposób nauczania uwzględnia tylko jedną stronę rozwoju człowieka, dającą się rozwinąć dopiero wtedy, gdy uczniowie posiadają już możliwie dużo wiadomości.

Dla współczesnej metodyki, która nie odrzuca zdecydowanie

[136]) Warto zwrócić uwagę, że umiejętność rozczłonkowywania materiału, gwarantująca powodzenie tej motody, jest również niezbędną umiejętnością i ważną czynnością w głośnej obecnie tzw. metodzie programowania.

heurezy, wyłania się więc nowy problem: w jakim stopniu proces nauczania, w naszym wypadku literatury i języka, powinien być przesycony metodami poszukującymi, a wśród nich heurezą.

Wśród błędów i niebezpieczeństw, jakie czyhają na polonistę chcącego posłużyć się heurezą, prócz omówionych w rozdziałach traktujących o metodach ogólnych są jeszcze inne, na które warto zwrócić uwagę i które obserwujemy najczęściej w nauczaniu literatury. W czasach obecnych, gdy wiedzę w zakresie tego przedmiotu uczniowie zdobywają w obcowaniu z różnego rodzaju środkami masowego przekazu kulturalnego, niezmiernie trudno określić zakres i stopień posiadanych przez nich wiadomości, a jak wiadomo z poprzednich rozważań, nauczyciel, który nie wie tego, jest zawsze na najlepszej drodze do pseudoheurezy. W literaturze metodycznej z zakresu nauczania literatury mamy sporo materiału dokumentacyjnego, dotyczącego stosowania heurezy. Od początku naszego wieku niemal do chwili obecnej wysiłki polonistów szły w dwóch kierunkach — zmierzały do opracowywania wzorowych pomocy dla nauczyciela, mających służyć mu do przeprowadzania lekcji na określone tematy, oraz do stworzenia podręcznika opartego na tej metodzie.

W pierwszej grupie materiałów, obok mnóstwa konspektów drukowanych w różnych czasopismach, mamy także publikacje książkowe pierwszych zwolenników heurezy, obszerne, sporządzane systemem protokołowym, podające rejestry najdrobniejszych pytań, obecnie robiących na każdym wrażenie przesadnych, infantylnych, w sumie aż śmiesznych[137]). Ale, jak zaznaczyliśmy, metoda ta ma niewiele wspólnego z prawdziwą heurezą, tzn. z samodzielnym przeprowadzaniem operacji myślowych doprowadzających

[137]) Przykład takiego opracowania znaleźć można w pracy T. Czapczyńskiego, *Metodyczny rozbiór powieści »Ogniem i mieczem«*, Poznań 1921/22, s. 60/61. Przystępując do analizy utworu autor proponuje, zgodnie z zaleceniem K. Wóycickiego, pierwsze głośne czytanie całego I rozdziału. Następnie, dzieląc go na 13 odcinków, radzi odczytać je jeszcze dwukrotnie i objaśnić niezrozumiałe wyrazy i zwroty. Po takim przygotowaniu następuje rozbiór, którego celem jest dokładne uświadomienie uczniom zawiązującej się akcji przy równoczesnym oddziaływaniu na ich wyobraźnię. Oto fragmenty proponowanych przez niego pytań „ułatwiających rozbiór" zarówno treści, jak i formy: „Gdzie i w jakiej miejscowości rozpoczynają się wypadki? W jakiej porze dnia? Jakie widzimy zjawiska świetlne? Jak wygląda zachód słońca? Jak noc? Na jakie zmysły oddziaływa opis słońca, na jakie opis nocy, jakie uczucia w nas budzi? Jakie uczucia w nas budzi wzmianka o duchach?"

wadzających uczniów do nowych czy choćby tylko pełniejszych pojęć i syntez, kształtujących ich świadomość i kulturę literacką.

W drugiej grupie materiałów pojawiały się co pewien czas podręczniki pisane metodą heurezy.

Pierwszym, najstaranniej opracowanym podręcznikiem, stanowiącym największe osiągnięcie w tej dziedzinie, jest wydana w roku 1917 *Historia literatury polskiej* Lucjusza Komarnickiego. Ostatnia próba — należąca do najmniej chyba przemyślanych inicjatyw wydawniczych w tym zakresie — to podręczniki Zofii Bogusławskiej i Ryszarda Matuszewskiego[138]).

Idea podręcznika Komarnickiego zrodziła się, jak można przypuszczać, z dwóch źródeł. Głęboko zakorzenione na przełomie XIX i XX wieku, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, idee samouctwa i samokształcenia, znajdujące żywy oddźwięk w pracach zarówno pozytywistycznych, jak i młodopolskich historyków literatury, zbiegły się tu z nową teorią dydaktyczną, opartą na fanatycznym przekonaniu o słuszności idei samodzielnego odkrywania wszelkich wiadomości i umiejętności składających się na wykształcenie ogólne.

W założeniach tego typu podręcznika przyjmuje sie z zasady tok indukcyjny. Podstawowy materiał książki stanowią teksty. Jest więc ona rodzajem antologii, w której po każdym utworze następuje szereg pytań, mających naprowadzić czytelnika (ucznia) na odpowiedź, stanowiącą właściwy wniosek bądź pojęcie. Zastosowanie pytań heurystycznych w antologii miało być czynnikiem aktywizującym ucznia do samodzielnego „odkrywania" i zdoby-

(s. 60). A oto przykłady pytań dotyczących formy: „Na ile części podzielimy rozdział I? Które części dają nam opis? Które części dają nam opowiadanie? Czym się różni opis od opowiadania? Co się składa na obraz, scenę, akcję? Jaka jest akcja I rozdziału? Kiedy się ona odbywa? Udowodnij to" (s. 60). I jeszcze przykłady pytań dotyczących formy i uczuć wzbudzanych lekturą powieści: „Przedstaw rozwój akcji politycznej ze względu na Chmielnickiego z uwzględnieniem zawiązania akcji, jej rozwoju, punktu kulminacyjnego, martwego, zwrotnego i rozwiązania. Przedstaw rozwój akcji miłosnej ze względu na Skrzetuskiego, na Helenę, na Bohuna itd." (s. 218); „Jakie uczucia budzą się w nas w trakcie czytania *Ogniem i mieczem*? Które pobudzają nas do czynów? Do jakich czynów? Jakie pragnienia, plany, myśli obudziły się w tobie?" (s. 218).

[138]) Z. Bogusławska, *Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego. Antologia i opracowanie*, Warszawa 1964, PZWS; R. Matuszewski, *Literatura współczesna. Antologia i opracowanie*, Warszawa 1964, PZWS.

wania wiedzy literackiej, samodzielnego dorabiania się metody poszukiwań w dziedzinie literatury. Miały one, jednym słowem, wyeliminować pomoc szkoły, uczynić ją w zasadzie niepotrzebną. W ten sposób kierownictwo i pomoc w procesie nauczania zostało wytrącone z rąk nauczyciela i przejęte przez podręcznik, a właściwie przez redaktora antologii i autora pytań. Łatwo dostrzec w tej nowej sytuacji: po pierwsze — nieufny stosunek do nauczyciela polonisty, jako do dydaktyka (autor wykona zadanie lepiej niż przeciętny nauczyciel); po drugie — negację znaczenia jego indywidualności i inicjatywy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych; po trzecie — uznanie z góry autora podręcznika za dobrego metodyka mogącego dyktować wzory analizy heurystycznej dla szerokich rzesz nauczycielskich; po czwarte — stworzenie środka unifikującego proces nauczania literatury we wszystkich szkołach, który w zależności od aktualnej polityki oświatowej może się stawać pożądany lub szkodliwy.

Podręcznik zaopatrzony w pytania heurystyczne, niezależnie od tego, czy naprawdę są one takimi czy nie, jest tym silniejszym środkiem unifikacji procesu nauczania, im bardziej ma charakter monopolistyczny. Każdy uczeń, korzystając z takiego jedynego podręcznika, rozpatruje utwór pod kątem tych samych pytań, jak gdyby żaden inny czynnik poza podręcznikiem i tekstem nie kształtował sposobu przeżywania i przyjmowania utworu, jak gdyby utwór musiał być zawsze tylko tak interpretowany i wszystkim tylko takie nasuwał pytania, jakie zrodziły się w umyśle autora podręcznika.

Oczywiście pytania takie mają także swe zalety, ale tylko w sytuacjach, gdy istotnie książka musi zastąpić nauczyciela. W przeciwnym wypadku nic nie może równoważyć jego żywego słowa i bezpośredniego oddziaływania na klasę, jego osobowości wnikającej w aktualną sytuację, aktualne zainteresowania i potrzeby młodzieży, panującą w danej chwili atmosferę w klasie — we wszystkie te czynniki, które stanowią o efektywności każdej lekcji literatury.

Inaczej przedstawiałaby się sprawa, gdyby pytania dotyczące poszczególnych utworów były drukowane nie w podręcznikach dla ucznia, lecz w książkach pomocniczych dla nauczyciela. Wów-

czas spełniałyby one rolę pomocy metodycznej, mniej lub bardziej wartościowych wzorów interpretacji utworów. Przeprowadzenie sugerowanego przez autora podręcznika toku lekcyjnego uzależnione byłoby od woli nauczyciela.

Zupełnie inny charakter musi przyjąć praca i jej organizacja, jeśli w podręczniku, który uczeń ma od początku roku, podane są zasadnicze „wytyczne" do opracowania dzieła. Uczeń może je poznać przed rozpoczęciem lekcji, a nawet daleko wcześniej. Przy ich pomocy może konstatować, że jego nauczyciel robi tylko to lub głównie to, co jest w podręczniku. Wiemy, jak bardzo takie fakty podrywają autorytet uczących, a także samej szkoły w oczach wychowanków. Co ważniejsze, sprawa tak istotna w procesie nauczania, jak konieczność zainteresowania uczniów tematem i nowym materiałem napotyka w tym wypadku na trudności. Podręcznik wyrywa tu najważniejsze atuty z rąk nauczyciela. Sytuacja wygląda nieco lepiej, jeśli w klasie organizowana jest praca samodzielna. Wówczas podręcznik dostarcza gotowego i jednakowego dla wszystkich materiału. Niestety, odpowiedzi mogą być z góry przygotowane, zwłaszcza gdy podręcznik istnieje już dłużej i gdy na marginesach książki lub w notatkach starszych kolegów znaleźć można gotowe odpowiedzi. Pytania takie, zamiast rozwijać samodzielność myślenia w najbardziej humanistycznej dziedzinie, jaką jest literatura, uczą wprawdzie myśleć, ale w zupełnie innym zakresie — nieetycznej kombinacji, poszukiwania najłatwiejszych dróg wykonywania pracy i lekceważenia obowiązków.

Trudności, jakie nastręcza wyłączne stosowanie heurezy w nauczaniu literatury, niemal od chwili pojawienia się jej zmuszały autorów podręczników do posługiwania się metodą mieszaną: w części wykładową, w części poszukującą.

Jedną z odmian tej metody zastosowano w obowiązującym dziś podręczniku dla klasy XI.

Po części wstępnej, stanowiącej wykład historycznoliteracki, mamy wprowadzenie w twórczość poszczególnych pisarzy i dane życiorysowe, a także interpretacje zamieszczonych utworów, pisane to metodą podającą (gotowe informacje), to poszukującą. Czasami mamy pod utworem, jak np. w wypadku wiersza Tu-

wima *Do losu*, jedno bardzo długie zdanie o charakterze podającym i cztery pytania pretendujące do heurystycznych[139]).

Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że wśród prac z ostatnich niemal 50 lat, odzwierciedlających stosowanie heurezy w nauczaniu literatury, trudno jest wskazać prawdziwe wzory „czystej" heurezy — a o takiej powinna być tu mowa. Jedno pytanie zmuszające do myślenia wnioskującego czy oceniającego wśród zespołu innych, mających charakter zwykłych poleceń (o ile nie mają one charakteru pytań pomocniczych), nie upoważnia jeszcze do nazywania takiej metody heurystyczną[140]).

Przykład ten jest tylko jednym z dowodów na to, jak trudno posługiwać się prawdziwą, czystą heurezą i jak łatwo przy tym ześlizgnąć się na ścieżkę pseudoheurezy lub efektyzmu metodycznego — zwłaszcza jeśli się nie ma opanowanej gruntownie teorii metodyki.

Obecnie, gdy rozbiór heurystyczny traktujemy jedynie jako jedną z wielu metod o określonej funkcji poznawczej, kształcącej i wychowującej, gdy błędem byłoby kusić się o organizowanie całego procesu nauczania czy nawet tylko dokonywania wszystkich rozbiorów metodą analizy heurystycznej — sprawa została w dużym stopniu ułatwiona.

---

[139]) Uwaga ta odnosi się do podręcznika R. Matuszewskiego (op. cit.), gdzie na s. 91 znajdujemy następujące „opracowanie" wiersza Tuwima *Do losu*: „Wiersz *Do losu*, podobnie jak głośna oda Horacego *Exegi monumentum*, do której Tuwim nawiązuje w ostatniej strofie, czy też jak z tej samej tradycji wywodzący się *Pomnik* Puszkina, należy do kategorii utworów, będących w zamierzeniu ich autorów rodzajem testamentu artystycznego dla potomnych, lapidarnym określeniem woli własnego dzieła i wyrażeniem wiary w jego trwałość.

Jak określiłbyś na podstawie tego wiersza stosunek poety do życia, darów losu i do własnej twórczości? Co uważa on w życiu za najważniejsze? Jak odnosi się do sławy pośmiertnej? Wskaż wiersze podobnego typu w twórczości innych poetów polskich".

[140]) Np. we wzmiankowanych pytaniach dotyczących wiersza Tuwima *Do losu* tylko pierwsze zaliczyć można ewentualnie do pytań heurystycznych, poszukujących. Na drugie sam poeta daje w wierszu wyraźną, jednoznaczną odpowiedź. Wystarczy więc tylko utwór przeczytać, i to bez szczególnej nawet uwagi, zwłaszcza jeśli się jest uczniem klasy maturalnej. Również prosta, nie wymagająca wysiłku myślowego (trudność sprowadza się znów do odczytania wiersza i sformułowania odpowiedzi) jest odpowiedź na pytanie czwarte. Jest ono właściwie poleceniem, które znów wymaga tylko wysiłku pamięci, o ile poprzedni materiał został należycie opanowany. Bez jego znajomości odpowiedź na to polecenie jest w ogóle niemożliwa. Wymagałaby specjalnej pracy, poszukiwań materiałów, które by pozwoliły uczniowi zapoznać się z niezbędnymi wiadomościami. Jednym słowem, musiałby się ich najpierw nauczyć.

W sytuacjach w których na czoło wysuwa się kształcenie logicznego myślenia, wnioskowania, umiejętności etycznej i artystycznej oceny i uogólniania — zwłaszcza jeśli chcemy, aby do takich rezultatów uczniowie doszli sami, celowość jej stosowania od czasu do czasu nie tylko jest rzeczą bezsporną, ale nawet wskazaną. Trzeba jednak pamiętać, że jest to metoda bardzo trudna, wmagająca znacznego przygotowania i umiejętności błyskawicznego oceniania sytuacji, wyczuwania wszelkich trudności i zahamowań w pracy myślowej uczniów. Dlatego warto pamiętać o tym, czego uczy nas długoletnia praktyka: wzorowo przeprowadzoną analizę heurystyczną można spotkać dość często nawet u początkujących nauczycieli, ale tylko wtedy, jeśli przy jej pomocy rozwiązuje się jakieś jedno zagadnienie, tylko fragment (niekiedy najważniejszy) lekcji. Wysiłki wyłącznego jej stosowania w czystej formie, nawet w obrębie jednej jednostki metodycznej, najczęściej zawodzą; wypadki udane należy raczej uznać za przejawy mistrzostwa metodycznego.

Metoda dyskusyjna

Najważniejszą, charakterystyczną cechą metody dyskusyjnej jest swoisty sposób samodzielnego dorabiania się przez uczniów odpowiedzi na dane zagadnienie, ale odpowiedzi wymagającej logicznego uzasadnienia. Tak więc pierwszym podstawowym „czynnikiem sprawczym" tej metody jest problemowy charakter zagadnienia, przy czym problem rozumiemy tutaj jako problem właściwy, tzn. jako zagadnienie dotąd nie rozwiązane lub nie rozwiązane w odniesieniu do konkretnych osobistych przeżyć i doświadczeń podejmującego je osobnika.

Drugim podstawowym czynnikiem sprawczym tej metody jest polemiczny charakter zagadnienia: konieczność określenia własnego stosunku do niego, często także stosunku do sądów innych osób (do innych ustosunkowań) i konieczność uzasadnienia własnego stanowiska, a w wypadku istnienia innych stanowisk (tez) — określenia ich różnicy (przez zestawianie oraz porównywanie) i wykazanie ich niesłuszności, obalenie ich względnie uzasadnienie możliwości czy konieczności ich współistnienia z tezą rozwiązującego problem.

Ten drugi czynnik sprawczy podkreślony jest w samej nazwie metody. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że niektórzy dydaktycy, zasugerowani popularną dzisiaj formą tzw. dyskusji, sprowadzających się do zgodnego akceptowania wysuniętych tez, chcieliby wszelką formę publicznej wymiany zdań nazwać dyskusją.

Jednak w naszym przypadku — dla zachowania jasności pojęcia — przyjąć wypadnie ten termin wyłącznie w znaczeniu, które miano na względzie, nazywając tę metodę „dyskusyjną". Wyraz *dyskusja* pochodzi od łac. *discussio* 'roztrząsanie' (roztrząsanie sprawy, wymiana zdań). W matematyce określa się w ten sposób rozważanie, rozpatrywanie warunków, możliwości, liczby rozwiązań, wypadków granicznych itp. danego zagadnienia[141]). W naukach humanistycznych w pojęciu „ dyskusji" akcentuje się raczej moment polemiczny, zbijanie cudzego i uzasadnianie własnego zdania, własnego projektu, własnej decyzji[142]).

Tak pojęta metoda pod względem formy różni się zasadniczo od zwykłej heurezy. Odrzuca ona dialog, składający się z łańcucha pytań i odpowiedzi. Przeciwstawia mu wspólne roztrząsanie zagadnienia przez całą klasę. Nauczyciel jedynie stawia lub akceptuje problem wysunięty przez zespół uczniowski do rozważenia i kieruje tym rozważaniem.

Wartość formalna tej metody, kształcąca, polega na tym, że jest ona klasycznym ćwiczeniem w tego rodzaju rozumowaniu, w gromadzeniu argumentów i uzasadnianiu własnych sądów, i że wobec tego zmusza do urabiania i wyrażania własnego poglądu, własnych spostrzeżeń i odczuć, a nie reprodukowania poglądów i myśli cudzych, że zapewnia wobec tego na lekcji pewną świeżość, w pewnym sensie niepowtarzalność toczących się rozważań, tak odmiennych od bądź co bądź szkolarskich wypowiedzeń, jakimi z natury rzeczy operuje każda metoda erotemateczna jako łańcuch pytań.

Jest jeszcze jeden walor tej metody, kształcący i wychowawczy zarazem, stanowiący jej cechę nierozerwalną, jej rys istotny.

[141]) *Słownik wyrazów obcych*, pod red. Z. Rysiewicza, Warszawa 1965, PIW.
[142]) Por. W. Witwicki, *Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić?*, Lwów 1938, wyd. 3, Warszawa 1946.

Wdraża ona do właściwych form dyskusji, do kulturalnego, „parlamentarnego" prowadzenia walki słownej. Wyrabia nawyk, tak dzisiaj ważny w życiu społecznym, sprawnego i kulturalnego zachowania się w czasie obrad, rozwija umiejętność reagowania na wypowiedzi innych, uczy zabierania głosu i prowadzenia dyskusji. W łańcuchu ćwiczeń przysposabiających uczniów do czynnego udziału w życiu społecznym te wartości wychowawcze będą się ściśle wiązały z wartościami, które rozwija wykład. Nabyty w czasie jego odbioru nawyk uważnego wysłuchiwania cudzej wypowiedzi oraz sprawnego notowania stanowi jedną z cennych umiejętności, jakimi posługujemy się, uczestnicząc w dyskusji. Samorzutne podporządkowanie się przyjętym ogólnie zasadom i formom jest tu warunkiem koniecznym. Oto najważniejsze z nich:

I: 1) dokładne uświadomienie sobie wysuniętych do dyskusji zagadnień, problemów; 2) zdanie sobie sprawy z osobistego stosunku do poddanych pod dyskusję zagadnień i możliwości własnego wkładu w jej przebieg; 3) rozbudzenie w sobie woli czynnego zaangażowania się w toczącą się dyskusję, chęci walki o zwycięstwo reprezentowanych przez siebie poglądów; 4) w czasie obrony własnych przekonań umiejętność zachowania szacunku dla przekonań innych; 5) zdolność uznania cudzych racji, gdy te okażą się słuszne i uzasadnione. Umiejętność wycofania się z zajmowanego stanowiska z chwilą, gdy okaże się ono niesłuszne, bezpodstawne.

II: 1) umiejętność podporządkowania się kierownikowi dyskusji; 2) umiejętność spokojnego wysłuchania cudzych wypowiedzi; 3) zdolność kulturalnego reagowania na nie: a) zgłaszanie się do dyskusji zgodnie z przyjętym zwyczajem (przez podnoszenie ręki, na kartce itp.); b) spokojne wyczekiwanie na własną kolej w czasie dyskusji; c) zajmowanie właściwego miejsca i postawy w czasie przemawiania; d) takt w wypowiedzi, szacunek dla dyskutantów, choćby ich wystąpienia upoważniały do uznania ich za niekompetentnych lub mylących się w sprawach będących przedmiotem dyskusji; e) zabieranie głosu tylko wtedy, gdy ma się coś naprawdę nowego do powiedzenia lub gdy to jest konieczne. Zabieranie głosu tylko w tym celu, aby mówić, świadczy o braku

osobistej godności i szacunku dla obecnych, zmuszonych do wysłuchiwania niepotrzebnych wywodów cudzego gadulstwa, do straty czasu i energii.

Jednym z podstawowych warunków tego, aby dyskusja w ogóle się rozwinęła, jest właściwe sformułowanie tematu. Musi ono zawierać problem lub dotyczyć konfliktu, odznaczać się polemicznym charakterem względnie narzucać konieczność wyrażenia własnego stanowiska w kwestii nie mającej jeszcze jednoznacznego rozwiązania. W tej metodzie będzie zawsze chodziło o uzasadnienie własnego stanowiska. Dlatego też takiej dyskusji nie możemy się spodziewać na lekcji, której tematem będzie np. „Najważniejsze wydarzenia w dziedzinie literatury w minionym miesiącu", „Nowatorstwo w twórczości Mickiewicza na podstawie obowiązującego podręcznika historii literatury, „Dzieje Konrada Wallenroda". Są to wszystko tematy opisowe, sprawdzone, odwołujące się głównie do pamięci i wiedzy już posiadanej lub łatwo dostępnej, a więc jako tematy lekcji narzucające rozwiązanie za pomocą metod erotematycznych, podających. Zgoła inny charakter musi przybrać lekcja, jeśli zmienimy brzmienie tych tematów np. w sposób następujący: „Sąd nad trzema wydarzeniami z dziedziny literatury uznanymi przez ... za najważniejsze w ostatnim półroczu", „Które z nowatorskich osiągnięć Adama Mickiewicza uważasz za najwybitniejsze i dlaczego?", „Krytyczna ocena czynu Konrada Wallenroda".

Skoro temat lekcji może mieć tak bardzo decydujące znaczenie dla jej przebiegu i rezultatów, musi on być dokładnie przemyślany i dostosowany do programu oraz poziomu danej klasy. Nauczyciel, choć ostatecznie sam formułuje i podaje temat do dyskusji, powinien uważnie obserwować i badać zainteresowania swych uczniów. W miarę możności powinien natychmiast „brać na warsztat" nurtujące i manifestowane przez nich zagadnienia. Podczas lekcji lub też po ich zakończeniu należy systematycznie notować wszelkie ważniejsze kwestie, które wysuwają uczniowie i na które nie chcemy lub nie możemy od razu dać odpowiedzi. Podobnie warto notować pytania nasuwające się samemu nauczycielowi w czasie prowadzenia lekcji. Takie wykazy stanowią nieoceniony materiał w przygotowywaniu lekcji następnych.

syjna w nauczaniu języka polskiego[143]), możemy ustalić następujące wskazówki dotyczące przygotowania dyskusji i roli w niej nauczyciela:

1. Trudniejsze tematy, zwłaszcza w klasie nie wdrożonej jeszcze do tej metody, wymagają odpowiedniego przygotowania i wprowadzenia.

2. Należy przewidzieć zawsze czas potrzebny na przygotowanie się uczniów do dyskusji. Jeżeli temat wymaga dłuższego gromadzenia materiału i specjalnego przygotowania, nauczyciel podając zagadnienie, ustala termin dyskusji możliwie wspólnie z uczniami.

3. Przed podaniem ostatecznego terminu, jeśli temat jest trudny i bliżej nie znany uczniom, należy wskazać źródła, w których będą mogli znaleźć potrzebny materiał, lub omówić drogi dotarcia do niego (np. zbiory specjalne, instytucje i osoby dysponujące niezbędnym materiałem itp.), jak również sposób gromadzenia i przygotowania wypowiedzi.

4. Jeżeli temat jest bardzo trudny lub materiał niezbędny do dyskusji okazuje się niedostępny dla większości uczniów, wskazane jest zastosowanie tzw. wprowadzenia do dyskusji. Jest to najczęściej wypowiedź, która przypomina i zbiera wiadomości konieczne do jej przeprowadzenia (przedstawia np. znaczenie zagadnienia, dotychczasowy stan poglądów na nie, sens jego roztrząsania). Wprowadzenie może mieć charakter zagajenia dyskusji, pierwszego głosu lub w wypadku, gdy wokół problemu narosła znaczna ilość materiału, który należy jednak w dyskusji uwzględnić — formę przygotowanego przez ucznia referatu.

5. Należy pamiętać o podstawowej zasadzie w tego rodzaju dyskusjach szkolnych: zabierający głos uczniowie — mówcy — nie powinni się kusić o wyczerpanie zagadnienia, raczej powinni podejmować jakiś jeden aspekt, pozostawiając inne swoim następcom. Chroni tę zasadę przed wypaczeniem udział wszystkich uczniów w dyskusjach, i to w różnych funkcjach (jako prowadzący dyskusję, wprowadzający w istotę sprawy, atakujący, bro-

[143]) Zob. „Polonista" 1957, nr. 1, przedr. w *Wyborze pism z metodyki literatury*, pod red. K. Lausza, Warszawa 1964, PZWS, s. 161—164.

szybko do bardzo niepożądanych rezultatów.

Należy zachować szczególną ostrożność, by metoda dyskusyjna nie przeistoczyła się w pseudodyskusję i nie wciągała w sytuacje, w których rodzą się błędy, typowe dla metody impresyjnej.

Metoda sądu literackiego („sąd literacki")

Jedną z odmian metody dyskusyjnej jest metoda sądu literackiego, która zrodziła się i rozwinęła w okresie międzywojennym w pracy oświatowej pozaszkolnej i stamtąd bardzo szybko zaczęła przenikać do szkoły. Jednak najlepsze możliwości jej stosowania istnieją nadal w pracy pozalekcyjnej, w kołach naukowych, żywego słowa, inscenizacyjnych i teatralnych.

„Sąd literacki", zachowując główne konstytuanty metody dyskusyjnej — problem istotny i próby jego rozwiązania w polemicznej wymianie zdań, w argumentowaniu własnych twierdzeń i uzasadnianiu niesłuszności sądów przeciwnych — jest formą aktywizującą młodzież. Metoda ta polega na zorganizowaniu w klasie lub poza klasą, w najodpowiedniejszych warunkach, rodzaju widowiska, będącego inscenizacją rozprawy sądowej nad kwestią stanowiącą jakiś ważny problem literacki, którego nie można od razu, w sposób niewątpliwy rozstrzygnąć.

Pretekstem do zorganizowania takiego „sądu" jest zwykle problem, który wyłonił się w czasie pracy nad jakimś utworem oraz został podjęty i sformułowany bądź przez uczniów, bądź też przez nauczyciela. Oto np. pod koniec opracowywania *Pana Tadeusza* powstał w klasie spór na temat moralnej wartości Gerwazego. Nauczyciel podsuwa myśl, aby na następnej lekcji urządzić sąd nad nim. Padają pierwsze uwagi, które po zebraniu i uporządkowaniu stanowią rodzaj wytycznych do pracy przygotowawczej i toku samej rozprawy. Uczniowie ustalają, że pełna ocena Gerwazego musi uwzględnić jego charakterystyczne rysy jako szlachcica, sługi i człowieka. Musi ona także brać pod uwagę dwa różne kryteria wartościowania: ocenę z historycznego punktu widzenia (jak oceniliby go jego współcześni) i ze stanowiska naszej dzisiejszej moralności.

Następnie klasa przystępuje do organizowania lekcji. Zostaje wyznaczony przewodniczący sądu (sędzia), spośród uczniów negatywnie ustosunkowanych do postaci Gerwazego zostaje wybrany oskarżyciel, zwolennicy wybierają obrońców. Zarówno jedni, jak i drudzy muszą się przygotować do rozprawy: zebrać argumenty przemawiające za bronioną tezą, przewidzieć uzasadnienia strony przeciwnej i uzbroić się w materiały do ich zbijania. Forma wystąpień ma mieć charakter przemówień, ale tylko wstępne oskarżenie i wstępne obrony mogą być z góry opracowane na piśmie.

Pozostali uczniowie będą pełnić rolę sędziów przysięgłych. Dodatkowo można niektórych obciążyć rolą „świadków", tzn. zobowiązać do dokładnego przestudiowania fragmentów tekstu związanego z poszczególnymi scenami, w których występuje Gerwazy lub w których jest o nim mowa. Część uczniów bierze na siebie obowiązki techniczne (przygotowanie sali, utrzymanie porządku itp.). Temat lekcji mającej nastąpić brzmi: „Sąd nad Gerwazym".

Lekcja powinna być możliwie wiernym zainscenizowaniem przebiegu rozprawy sądowej. Po zajęciu z góry określonych miejsc przez pełniących poszczególne role, posiedzenie sądu otwiera przewodniczący i referuje sprawę. Następnie udziela głosu prokuratorowi, a potem kolejno obrońcom. Po przemówieniach następuje część polemiczna, w czasie której jest miejsce na bezpośrednią wymianę zdań, kierowaną przez przewodniczącego. Po dyskusji przewodniczący krótko zbiera wywody, a reszta klasy, przysięgli, oceniają przebieg rozprawy i formułują ostateczny wniosek.

Rola nauczyciela sprowadza się do zainicjowania takiej lekcji lub do jej akceptacji, do pomocy przy formułowaniu problemu i wytycznych niezbędnych w przygotowaniu się uczniów do udziału w dyskusji. Natomiast na pierwszej z lekcji następnych nauczyciel powinien ocenić wyniki „sądu" i włączyć je do dalszego toku rozważań nad utworem. Od jego taktu pedagogicznego zależy, by uczniowie mieli świadomość poważnej i sprawiedliwej oceny swych wysiłków, zmierzających do rozwiązania postawionego problemu.

Sąd literacki jako metoda nauczania posiada bardzo wiele zalet. Przede wszystkim praca — niezależnie od tego, czy jest

przedsięwzięciem jednostkowym, czy zespołowym — przebiega w atmosferze wysokiego napięcia emocjonalnego, jest właściwie rezultatem bezpośredniego zaangażowania się uczuciowego, które tak silnie wpływa na trwałość aktów poznania, przyswajanych sobie poglądów, przekonań i postaw moralnych. Częściowo tylko przygotowana, a w dużej mierze improwizowana „gra" uczniów wykonujących powierzone im „role", zmusza ich do koncentracji intelektualnej i wysiłku zmierzającego do rozwiązania sprawy jeszcze ciągle spornej — rzeczywistego problemu. Wskutek bezpośredniego zaangażowania się głównych bohaterów imprezy, temat staje się ich sprawą osobistą, o tę sprawę walczą; ona może stać się i wreszcie staje się ich klęską lub sukcesem, osiągniętym na oczach klasy w sytuacji nie tej codziennej, szkolnej, lecz markującej życie, rzeczywiste działanie. Tocząca się tu walka na umysły i słowa jest podejmowana najczęściej — warto zdać sobie z tego sprawę — w imię jakiejś idei moralnej. I w tym leży największa wartość wychowawcza tej metody, którą uzupełniają te wszystkie zalety, jakie wnosi do współczesnego wychowania właściwie rozumiana i dobrze prowadzona dyskusja. W zakresie kształcenia rozumowania, zwłaszcza jeśli chodzi o pracę przygotowawczą — umiejętność wszechstronnej analizy problemu w celu wychwycenia wszystkich „za" i „przeciw", ćwiczenie w argumentacji, dowodzeniu — nie ustępuje ona z pewnością innym odmianom metody dyskusyjnej. Nie znaczy to, by nie miała stron słabych. Przede wszystkim jej atrakcyjna forma, wymagająca pewnej oprawy, nadaje jej charakter imprezy, którą można urządzać jedynie od czasu do czasu[144]).

Jako swoista forma pracy zespołowej metoda ta także nie jest wolna od braków. Pracy nie można tu rozłożyć równomiernie na wszystkich — nie sposób wszystkich zaangażować w równym stopniu. Oczywiście, jeśli takie lekcje pojawiają się co pewien czas, są one z punktu widzenia zasady indywidualizacji raczej zaletą niż wadą. Nauczyciel powinien dopilnować, by „sąd lite-

[144]) Są co prawda nauczyciele, którzy metodę tę potrafią stosować w czasie zwykłych lekcji, bez jej oprawy „teatralnej", bez wyznaczania ról i inscenizowania rozprawy, jednym zręcznym pytaniem, np. „A gdybyś ty miał teraz oskarżać Gerwazego, a ty bronić, jak byś motywował, uzasadniał swój sąd?" Tego rodzaju uproszczenia grawitują już bardzo wyraźnie ku zwyczajnej dyskusji.

racki" nie był okazją do popisu dla najzdolniejszych „mówców", dla młodzieży lubiącej popisy publiczne, lecz by także sprzyjał rozwijaniu możliwości uczniów słabszych, nieśmiałych, chętnie pozostających w cieniu.

Metodę sądu literackiego stosuje się, jak wspomniano, najczęściej w pracy oświatowej pozaszkolnej. Wyzyskało ją też z powodzeniem radio w słuchowisku podejmującym kwestię sporu dwóch wieszczów.

Metoda zagadnieniowa

Metoda zagadnieniowa należy do metod nowszych, które ukształtowała już rzeczywistość po roku 1945. Jest wyrazem dążenia ucznia do możliwie samodzielnego zdobywania wiedzy przez wszechstronne działanie intelektualne, tzn. przez samodzielne korzystanie z różnych metod pracy w zdobywaniu i wyrażaniu wiedzy i umiejętności polonistycznych. Metoda ta wymaga już pewnego przygotowania. W nauczaniu literatury można zacząć wyprowadzać ją stopniowo, w momencie, kiedy uczniowie zdolni są do dłuższych wypowiedzi ustnych lub gdy chcemy ich do tego wdrażać. Jest ona zarazem odmianą autonomicznej metody pracy z podręcznikiem (nie tekstem!), z dostępnymi dla uczniów źródłami i materiałami historycznoliterackimi.

Głównym czynnikiem sprawczym tej metody jest zadanie ustne z zakresu literatury, historii literatury lub spraw z nimi związanych, podane w formie zagadnienia. Zdarza się, że polecenie dane uczniowi ma formę pytania, ale powinno ono odpowiadać zawsze pojęciu zagadnienia, czyli powinno precyzować jakiś temat, który wymaga dłuższej wypowiedzi.

Typowymi poleceniami tego rodzaju są: „Proszę opowiedzieć o genezie «Pana Tadeusza»", („Geneza «Pana Tadeusza»", albo „Co wiesz o genezie «Pana Tadeusza»"?), „Stanowisko Brońskiego wobec tzw. teorii dwóch ojczyzn" („Jakie stanowisko zajął Broniewski wobec tzw. teorii dwóch ojczyzn?") lub „Nowatorstwo poezji Tadeusza Różewicza" („Jakie nowe środki artystyczne stosuje w swych wierszach Różewicz?"). Problem dla ucznia może leżeć tylko w tym, jak dojść do odpowiedzi na te pytania lub

jak ją sformułować ostatecznie. Ale te wątpliwości nie stanowią o charakterze samego zagadnienia. Atakuje ono przede wszystkim pamięć, wiedzę i sprawności potrzebne do skonstruowania, sformułowania i wyrażenia dłuższej odpowiedzi. Stopień doskonałości tych trzech elementów odpowiedzi może być bardzo różny nawet przy tym samym zasobie wiadomości i od stopnia ich doskonałości zależy ogólna wartość odpowiedzi. Nieobojętny jest np. wybór z posiadanego zasobu najbardziej odpowiednich wiadomości, ich układ, kolejność podania. Na poziom odpowiedzi wpływa również poprawne pod względem stylistycznym formułowanie myśli, zdań, wreszcie sposób wyrażania tych zdań, płynność, dykcja. Fonetyczna, akcentacyjna i foniczna strona odpowiedzi nie jest też bez znaczenia. Kształcenie jej jest przede wszystkim zadaniem polonisty.

Metodę zagadnieniową najlepiej jest stosować bezpośrednio po opracowaniu (nie po przeczytaniu) dzieła. Może ona wówczas służyć zebraniu, usystematyzowaniu, pogłębieniu, integracji, utrwaleniu lub powtórzeniu materiału. W takich wypadkach prawie zawsze zamierzonym celem, który ma na uwadze nauczyciel, jest właśnie ćwiczenie dłuższych wypowiedzi (ćwiczenie w mówieniu).

Niekiedy metoda zagadnieniowa wiąże się z nauką korzystania z podręcznika czy innego rodzaju materiałów (np. z opracowań, z historii literatury, słuchowisk radiowych i telewizyjnych, itp.). Wówczas w początkowej fazie stosowania tej metody nauczyciel, zadając materiał do opracowania lub nauczenia się w domu, podaje zagadnienia (tematy), na które uczniowie będą odpowiadali na następnej lekcji w klasie. Jak z tego wynika, metoda zagadnieniowa zbliża się bardzo do metody referatowej i stanowi świetne przygotowanie do samodzielnych prac piśmiennych. Gdy uczniowie zdobędą już odpowiedni stopień umiejętności samodzielnego przyswajania sobie materiału z podręcznika, źródeł, opracowań, gotowych interpretacji i analiz utworów, gdy potrafią już odnieść się do nich krytycznie, można zadawać do domu tematy ogólniejsze, określając jednak zakres materiału i sposób jego przygotowania.

Metoda zagadnieniowa stosowana jest najczęściej wtedy, gdy

nauczyciel staje wobec znacznej ilości materiału programowego, gdy rozszerzając zakres materiału, chce opracować go w stosunkowo krótkim czasie lub gdy chce wdrożyć swych uczniów do sprawnego korzystania z podstawowego typu materiałów z historii literatury.

Metoda pracy z tekstem (metoda rozbioru dokumentacyjnego)

W latach pięćdziesiątych rozpowszechnił się w szkole polskiej nowy sposób analizowania utworów, znany pod nazwą metody pracy z tekstem, który należałoby raczej nazywać metodą rozbioru dokumentacyjnego.

Metodę tę konstytuują następujące czynniki sprawcze: 1) podobnie jak w metodzie heurystycznej, erotematycznej czy zagadnieniowej analizą dzieła kieruje sam nauczyciel; 2) zakłada się, że podstawą do wysuwania jakichkolwiek sądów o dziele literackim jest samo dzieło — tekst; 3) samorzutne, bezpośrednie, niekrępowane wypowiadanie się uczniów uznane jest za jeden z najcenniejszych momentów analizy, niekiedy mogący zaspokoić całkowicie potrzeby i zadania szkolnego rozbioru dzieła literackiego; 4) warunkiem koniecznym, stanowiącym o istocie tej metody jest, by każdy sąd, każde twierdzenie ucznia, nawet jego subiektywne wrażenia były poparte odpowiednim cytatem z dzieła, udokumentowane tekstami.

Wartość tej metody leży głównie w tym, że ucząc logicznego myślenia, wnioskowania, a także precyzowania osobistych wrażeń i przeżyć związanych ze studiowanym utworem, stara się nie dopuścić do tak rozpowszechnionych niegdyś bezpodstawnych wypowiedzi, niczym nie uzasadnionych sądów i ocen, do bezprzemiotowych zachwytów, gołosłowności, frazeologii i bezmyślnego powtarzania utartych zdań — sloganów. Uczy ona natomiast i przyzwyczaja do rzetelnej filologicznej metody pracy, do uważnego czytania i wnikliwej obserwacji źródła — tekstu, do indukcyjnego rozumowania, do logicznych operacji myślowych nie dających się oderwać od konkretnego dowodowego materiału, do ciągłej kontroli procesu rozumowania przy pomocy podstawowej dokumentacji — tekstu, wreszcie uczy odpowiedzialności za słowo.

Metoda rozbioru dokumentacyjnego stosowana być może niemal od najmłodszych klas, zwłaszcza od okresu, kiedy zaczynamy wdrażać dzieci do tzw. czytania ze zrozumieniem. Już na tym poziomie nauczyciel może wymagać, aby każdy sąd o czytanym utworze wypowiadany przez ucznia był przez niego uzasadniony odpowiednim cytatem z tekstu. Pytania zmuszające ucznia do takiego postępowania, do dokumentowania swej wypowiedzi, w rodzaju: „Skąd to wiesz?", „Gdzie to jest napisane?", „Jak to dokładnie powiedział...?", „Przeczytaj nam to zdanie" — są typowymi dla tego sposobu nauczania.

Nauczyciel stosujący tę metodę musi się strzec, aby nie przerodziła się ona w „cytatomanię", aby odwoływanie się do tekstu dyktowane było istotną potrzebą, dotyczyło istotnych twierdzeń, aby nie stawało się nudnym i męczącym zabiegiem, hamującym naturalny bieg myśli naszych uczniów.

Metoda analizy recytacyjnej

Rozbiór literacki traktowany jest we wszystkich poprzednio opisywanych metodach jako środek realizacji celu czy zespołu celów o charakterze intelektualnym, jako środek do zdobycia i pogłębienia wiedzy ludzkiej oraz do rozwoju dyspozycji psychicznych towarzyszących jej w zdobywaniu i korzystaniu z niej w późniejszym życiu. W tych wszystkich przypadkach ćwiczenie w rozbiorze literackim wysuwa się na czoło jako cel: niekiedy staje się ono wprost celem samo w sobie.

Środkiem wyraźnie pomocniczym, o wyraźnie praktycznym charakterze staje się analiza literacka w zasadzie tylko w stosowaniu pewnych form „żywego słowa". Praktycznego znaczenia, cech bezpośredniej użyteczności może ona nabrać w pracy nad recytacją solową lub zbiorową, inscenizacją lub innymi formami teatralnymi. W wypadkach tych celem zasadniczym i ostatecznym jest najdoskonalsze pod względem logicznym i estetycznym „wyrażenie" tekstu, tzn. nadanie mu najlepszej formy akustyczno-mimicznej. Do tego celu można dochodzić drogą intuicyjną, przez reprodukowanie jakiegoś znanego wzoru (np. pierw-

szego czytania nauczyciela), za pomocą uprzednio przeprowadzonego rozbioru, wreszcie — stosując tzw. analizę recytacyjną.

Metoda ta polega na wspólnym ustalaniu najlepszej formy słowno-mimicznej w wypadku recytacji, a w wypadku inscenizacji — całej strony scenograficznej. Pod względem organizacyjnym przypominać powinna normalną próbę czytaną w zespole aktorskim.

Cała klasa po zapoznaniu się z tekstem, zastanawia się nad możliwościami scenograficznymi inscenizacji, nad rolami, charakterem, bądź nad ogólnym nastrojem utworu. Tok pracy zależny jest od rodzaju dzieła i ustalany bywa przez nauczyciela lub pod jego kierunkiem. Przyjęte ostatecznie wnioski są wszechstronnie dyskutowane i uzasadniane tekstem, tak jak się to odbywa przy stosowaniu metody dokumentacyjnej.

W podobny sposób, ciągle odwołując się do tekstu, przystępują uczniowie wspólnie do ustalenia wypowiedzi każdego fragmentu, każdego zdania, niekiedy nawet poszczególnego wyrazu. Jeżeli np. tematem lekcji jest recytacja zbiorowa wiersza, nauczyciel może polecić komuś, by wyrecytował pierwszy wers (lub zdanie). Następnie pyta, czy wyrażono go właściwie? Dlaczego interpretator uznał właśnie takie wypowiedzenie za najodpowiedniejsze? Kto jest innego zdania? Kto wypowiedziałby inaczej? Dlaczego właśnie tak? Która wersja jest lepsza? itd.

Po dostatecznym uzasadnieniu następuje wybór wersji, którą próbuje dokładnie odtworzyć cały zespół. Nauczyciel korygując błędną akcentację, dykcję, tempo, natężenie głosu itp., jeszcze raz poleca uzasadnić przyjętą wersję.

W ten sposób zupełnie niepostrzeżenie dokonuje się analizy utworu, niekiedy bardzo wszechstronnej i precyzyjnej. To, jak uczniowie „wyrażają" utwór, staje się dowodem precyzji jego rozumienia. Praktyczny cel, jakiemu służy taka analiza, odwraca od niej uwagę, a zarazem zdejmuje z niej piętno szkolnej powszedniości. Analiza recytacyjna staje się czymś już potrzebnym i użytecznym.

Ten atrakcyjny sposób opracowywania utworów, stanowiący najpełniejszy i najtrwalszy rodzaj ich poznania, jest obecnie prawie zupełnie w naszym szkolnictwie zapoznany, tak jak w ogóle zaniedbana jest deklamacja szkolna. Największy triumf święcił on

w okresie szerzenia się koncepcji psychologicznej. Po roku 1945 rozpowszechnił się głównie w pracy oświatowej pozalekcyjnej, pozaszkolnej.

Metody stosowania pokazu artystycznego, współczesnych środków technicznych oraz innych pomocy poglądowych. Ich rola w nauczaniu literatury

Poglądowość i jej znaczenie w nauczaniu literatury

Utwór literacki w zasadzie, jak wiemy, wywołuje u wszystkich odbiorców podobne, ale nie te same reakcje. Jednakże celem, zarówno samego utworu, zwłaszcza utworu ukształtowanego na zasadach dawnych poetyk, jak i dydaktycznego działania nauczyciela — wyłączając pewne nieliczne wyjątki — jest wywołanie u wszystkich odbiorców tego samego, z góry zamierzonego efektu. Skąd biorą się tu różnice? Jakie są ich główne przyczyny? Jakie są niezbędne warunki pełnego, wiernego odbioru symboli-słów, z których ukształtowane jest dzieło literackie, a także każda inna wypowiedź? Dla metodyki literatury są to pytania kardynalne. Od prawidłowej odpowiedzi na nie zależy prawidłowość wskazań metodyki literatury, a także cały efekt świadomego działania metodycznego.

Teorie psychologiczne i fizjologiczne dotyczące procesu poznania, mowy i myślenia mają na celu, między innymi, danie odpowiedzi na wiele z cisnących się tu pytań. Są również pomocne do zrozumienia i wyjaśnienia skomplikowanego mechanizmu przyswajania literatury. Dostarczają w ten sposób podstaw do uzasadnionego naukowo działania metodycznego. Spróbujmy pokrótce przypomnieć i zebrać najważniejsze wskazania tych nauk, warunkujące właściwą organizację i wyniki procesu nauczania literatury.

Wierne odzwierciedlenie jakiegoś tekstu w świadomości ludzkiej uwarunkowane jest, według teorii Pawłowa, przede wszyst-