

której szkoła polska winna stać się miłą, właśnie dzięki swej polskości¹²⁹⁾. W niespełna trzydzieści lat prof. Krzyżanowski, formując 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 materiałną stronę zagadnienia, z której, mogą i muszą wynikać pewne skutki o charakterze formalnym, ideowo-wychowawczym: „Trudną mianowicie do utrzymania historii 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 Mar-chlewskiego; tak pojęta historia kultury polskiej, obejmująca literaturę, sztukę plastyczno-muzyczną i naukę, położylaby kres przerosłowi spraw literackich nad innymi i stworzyłaby pomost do nowoczesnego pojmowania istoty procesu historycznego¹³⁰⁾.

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. Związszcza elementy folkloru znalazły w nich rozległe odzwierciedlenie. W Polsce Ludowej, niemal od początku jej istnienia całe partie materiału, głównie w nauce historii literatury, dotyczą ła historycznego i różnorodnych przejawów kultury. Jak widać, już dawno zostały uwzględnione, i to w dość szerokim zakresie, postulaty sformułowane w ostatnich 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 zwyczajsko próbom jej podważenia i poważniejszego ograniczenia, a co za

¹²⁹⁾ 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.

¹³⁰⁾ 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 gospodarstwa, dzieje obyczajów oraz architektura, malarstwo, rzeźba, muzyka, choreografia, teatr, film i wreszcie także literatura.

K. Lausz, Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury, PWN, 21-40a 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 średnowieczne 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 poddała zawsze nauczycieli praktyków do inwencji, w wyniku czego w tej dziedzinie zaznaczały się najsilniej tendencje do zmian w sposobach nauczania literatury.

Blizsza 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 wyłączości i same wypełniały całe lekcje), w miarę kształcenia się nowych nie zanikają zupełnie. Z reguły — w formie szczałkowej, w postaci najczęściej jednego ogniwka, lekcyjnego — występują jako część nowej metody, wypełniającej z kolei całą czy przynajmniej zasadniczą część lekcji. Owa szczałkowa 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. *typos* 'odbić', 'wzór' i *lector* 'czytający głośno'), metodę wzorowego 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 poznananiu dzieła literackiego, od początku naszego wieku nie miała właściwie zadnego opracowania teoretycznego.

W najbardziej zamierzalnych 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 opowywania tekstu.

Mechaniczne przyjmowanie, oparte na możliwie wiernym naśladownictwie, odnosiło się nie tylko do treści, do słów, zdań, ich formy gramatycznej, układu, jednym słowem — do wewnętrznego zapamiętania i powtarzania tekstu, ale także do sposobu jego wypowiedziania. Ow 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 możliwość robienia notatek wskutek niedogodnych w starożytności, a nawet w wiekach późniejszych, środków zapisywania (tabliczki woskowe, kora prozowa, 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 odtworzyć. Jakikolwiek 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 nie-naruszalności. Teoria literatury okresu Renesansu utrzymała się 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 min. 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 świątle: „Dobre (...) odczytanie, każdy to wie z doświadczenia, zastępuje w połowie przy najmniej analizę i razem syntezę. Inaczej porusza się myśl, krew szybciej krąży w żyłach, gdy zamiast bezradnego jękania się ucznia, błędnych akcentów, fałszywego patosu lub nudnej monotonii usłyszysz naprawdę z duszy płynące żywe słowo. A chociażby nawet nauczycielowi nie udało się wydobyc na jaw wszystkich odcieni uczuć, co jest rzeczą wysokiego artysty, dość, gdy w jego interpretacji myśl jasniej wybliska i obraz układa się w wyrazistą całość” (s. 26—27).

Rolę interpretacji typolektoralnej w pierwszych latach naszego wieku utrwała 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 głębsze czytanie w klasie całych powieści czy większych utworów prozajicznych, 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 magnetofo- nowej, w wypadku sztuk scenicznych audycjami telewizyjnymi lub oglądaniem spektakli 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 uczenia 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, zaczynały wspólnie 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.

