

I Dydaktyka literatury

Zofia ADAMCZYKOWA

O lekturze w „Jędrzejewiczowskim” programie nauczania w gimnazjach¹ uwag kilka

W uniwersyteckim programie kształcenia nauczycieli polonistów trudno znaleźć czas na rozważania związane z historią dydaktyki polonistycznej. Niewielki limit godzin przeznaczonych na edukację polonistyczną wypada bowiem rozsądnie dzielić na teorię i empirię, z akcentem na tę drugą, by studentów przygotować do zawodu zarówno w zakresie wiedzy, jak i – a raczej przede wszystkim – praktycznych umiejętności zawodowych. Studiowanie nowych koncepcji edukacyjnych, konieczność penetracji wciąż narastających alternatywnych propozycji programowych i podręcznikowych, obudowanych nadto przewodnikami oraz innymi materiałami pomocniczymi, to zajęcia czasochłonne, ale zarazem konieczne, by przyszłych nauczycieli polonistów nauczyć krytycznego ich wyboru. A przecież to dopiero punkt wyjścia do dyskusji nad teleologicznym, komunikacyjnym, psychologicznym i immanentnym aspektem edukacji polonistycznej, do poznawania efektywnych metod i strategii dydaktycznych organizujących różne typy lekcji literacko-kulturowych, rozmaite zagadnienia związane ze szkolnym odbiorem lektury, kwestie wychowawcze, ścieżki edukacyjne, problemy integracji różnych działów nauczania przedmiotu „język polski”, typy regionalizacji, zasady przeprowadzania nowej matury, ewaluacji itp. Odniesienia do tradycji polonistycznej pojawiają się zatem najczęściej okazjonalnie, z pewnością nie z braku kompetencji metodyków akademickich, lecz z braku czasu, i z reguły w wypadku dydaktyka literatury ograniczają się do przypomnienia historycznych już – choć odżywiających od czasu do czasu – dyskusji wokół tematu, czego nauczać:

¹ *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Lwów [1934], s. 389.

historii literatury czy lektury, i jak te dwie koncepcje rozumieć w zależności od zmieniających się metodologii literaturoznawczych.

A już zupełnie trudno znaleźć czas na przekazanie studentom rozmaitych informacji czy nawet ciekawostek z zakresu historii wychowania, nieraz incydentalnych, ale niezwykle istotnych dla kształtowania postaw przyszłych nauczycieli, jak choćby tej, która dotyczy międzywojennej ustawy celibatowej, obowiązującej nauczycielki na Śląsku. Przypomnijmy, że na Górnym Śląsku, który uzyskał autonomię w latach 1922–1939, Sejm Śląski składający się z 48 posłów, w dniu 29 marca 1926 roku przedyskutował projekt i przyjął zdecydowaną większością głosów (przy sprzeciwie dwóch socjalistów i jednego „ludowca”) ustawę o celibacie nauczycielek. Mniej istotne są tu argumenty „za” i „przeciw”. Faktem jest, że ustawa ta obowiązywała przez 12 lat, a zniesiono ją dopiero 9 kwietnia 1938 roku. Na jej mocy rozwiązywano stosunek pracy z nauczycielką, która wyszła za mąż, bez względu na to, czy była ona nauczycielką pomocniczą, tymczasową czy stałą. Wiele młodych kobiet, zarówno rodowitych Ślążaczek, jak i tych, które często powodowane względami patriotycznymi przybywały po studiach na Śląsk z Krakowa, Poznania lub innych regionów Polski, poddawało się tej ustawie ze względów ideowych lub materialnych. Był to fakt bez precedensu i stanowił przykład ideowości i zaangażowanej postawy nauczycielek, oddanych bez reszty swojej profesji i wychowankom.

W akademickim programie kształcenia nauczycieli polonistów brakuje też czasu na ukazanie studentom zakorzenienia współczesnych koncepcji edukacyjno-wychowawczych we wcześniejszych programach nauczania, co z jednej strony uniemożliwia zrozumienie ciągłości, z drugiej – utrudnia orientację w kierunkach i przyczynach przemian. Kiedy w pierwszych latach dwudziestolecia międzywojennego budowano nowy model szkoły polskiej po ponad wiekowej niewoli politycznej, sięgano zarówno do wzorów obcych, jak i tradycji rodzimej, odwołując się aż do postulatów i doświadczeń Komisji Edukacji Narodowej (1793). W dzisiejszych programach nauczania przedmiotu „język polski” widoczne są także – choć nie zawsze dostrzegane – nawiązania do sprawdzonych już w praktyce założeń i rozwiązań dydaktycznych. I nie ma w tym nic dziwnego, że „nowe” buduje się na podstawie „starego”.

Warto w tej perspektywie przyjrzeć się jednemu tylko programowi nauki w czteroletnich gimnazjach państwowych, wydanemu przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na rok szkolny 1934/1935², a więc

² Założenia tego programu były szeroko dyskutowane na łamach prasy, np.: B. Pleśniarski: *Nowy program nauczania języka polskiego*. „Nasz Głos” 1934, nr 4/5, s. 69–73, nr 6, s. 91–96, nr 7, s. 113–116; W. Szyszkowski: *Ogólne podstawy programu języka polskiego w gimnazjum*. „Polonista” 1934, z. 1/2, s. 1–14; Z. Klemensiewicz: *Jeszcze o programie języka polskiego*. „Przegląd Pedagogiczny” 1934, nr 4, s. 39–42; J. Dańciewiczowa: *Sprawy programowe*. „Oświata i Wychowanie” 1934, z. 1, 3/5.

już po reformie „Jędrzejewiczowskiej” (1932), aby dostrzec, że wiele celów, założeń programowych, zasad doboru lektury i wskazówek jej opracowania nie tylko nie razi współczesnego nam polonistę anachronizmem, ale zaskakuje nowoczesnością i bez wątpienia stworzyło znakomite podstawy współczesnej dydaktyki literatury.

Problematyka kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej została szeroko opracowana i ujęta z różnych stanowisk badawczych³. Nie jest więc zamiarem autorki tego niewielkiego szkicu pełna charakterystyka przedmiotu „język polski” w przywołanym tu programie nauczania. Chodzi w głównej mierze o odniesienia do niektórych wyrazistych składników kształcenia literackiego, które nie straciły aktualności i do dzisiaj są respektowane.

W ogólnych podstawach ideowych programu akcentowało się – zgodnie z przyjętym w międzywojniu modelem wychowania i realizowaną polityką państwowo-obywatelską⁴ – „wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej” (*Wstęp*, s. VII). A zatem nie wiedza, ale cele wychowawcze i kształcące stanowią element nadrzędny, podobnie jak to ma miejsce współcześnie, z położeniem nacisku na wychowanie moralne i społeczne oraz „kształtowanie stosunku młodzieży do otaczającej współczesności” (*Wstęp*, s. VIII). Wszechstronnemu kształtowaniu osobowości wychowanków miał natomiast służyć kontakt z dobrami kultury, zwłaszcza polskiej, ale w powiązaniu z życiem kulturalnym Europy. Podkreślano przy tym praktyczny wymiar edukacji, opartej na aktywizujących formach pracy oraz konieczność wykształcenia u młodzieży aktywnego i twórczego stosunku do rzeczywistości. W tym zakresie niewiele nowego wnoszą obecne programy, choć treści te formułują w odmiennej stylistyce.

W ogólnych wytycznych pracy szkolnej, zawartych w części wstępnej programu, widoczne są nowoczesne sugestie metodyczne, oparte na zdobyczach psychologii i pedagogiki. Dotyczyły między innymi stosunków interpersonalnych między nauczycielem i uczniami, podmiotowego traktowania wychowanków oraz bazowania na ich aktywności w procesie edukacyjnym. Dowodzą tego między innymi następujące sformułowania:

- wytworzenie się między nauczycielem a wychowankiem dostatecznie silnej więzi duchowej (s. XIX);

³ Np.: A. Mackowicz: *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1984; Z. Budrewicz: *Dialog z kulturą świata starożytnego w gimnazjach międzywojennych*. W: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*. Red. Z. Uryga i Z. Budrewicz. Kraków 2001, s. 45–63.

⁴ Por. np.: A. Anusz: *Podstawy wychowania obywatelskiego*. Warszawa 1930; K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów 1933; J. Kijas: *Wychowanie obywatelskie i państwowe w nauczaniu języka polskiego*. „Polonista” 1932, z. 4, s. 113–123.

- umożliwienie wychowankowi zajęcia postawy jak najbardziej czynnej (s. XIX);
- właściwy dobór treści kształcącej i form pracy [...], by odpowiadały one zainteresowaniom i potrzebom młodzieży, i były dostosowane do specyficznych właściwości danej dziedziny wiedzy (s. XX);
- inicjatywa [...] nie powinna wychodzić wyłącznie od nauczyciela, ale także i od uczniów (s. XXI);
- należy wystrzegać się zmechanizowanych działań nauczyciela (s. XXI) itp.

Pojawiały się też postulaty korelacji międzyprzedmiotowej oraz koordynacji pracy szkoły i domu, a także koniecznego uwzględnienia w procesie edukacyjnym czynników środowiskowych. Na podstawie najnowszych zdobyczy pedagogiki akcentowano wagę zasad nauczania: stopniowania trudności, wiązania teorii z praktyką, aktywności uczniów i innych. Jako ważny czynnik warunkujący efektywną realizację programu, wskazano także osobowość nauczyciela, co niewątpliwie pozostawało w związku z licznymi dyskusjami na ten temat, jakie toczyły się w okresie międzywojennym⁵. Nauczycielom pozostawiano – podobnie jak to ma miejsce w postulatach programowych współcześnie reformowanej szkoły – „pewną swobodę doboru materiału nauczania [...]”. „Elastyczność ta – informuje zapis programowy – ściśle związana z zasadami dostosowania nauki do psychiki młodzieży, aktywności, utrzymywania spójni z życiem, aktualizacji, dotyczyć może doboru materiału szczegółowego oraz jego układu” (s. XXVIII–XXIX). Jak widać, realizacja tak sformułowanych założeń, celów i strategii dydaktycznych może usatysfakcjonować także współczesnego nam nauczyciela i ucznia. Uwzględnia bowiem zarówno aspekt przedmiotowy (immanentny), teleologiczny, jak i psychologiczny edukacji i stawia ucznia w centrum procesu edukacyjnego.

Omawiany tu program nauczania języka polskiego dla kolejnych czterech klas gimnazjum obejmował składniki, które i dzisiaj stanowią podstawę prawidłowo ustrukturalizowanego programu, tj.: materiał nauczania, wyniki nauczania oraz uwagi metodyczne. Materiał nauczania ujęty był w trzech działach i zawierał treści edukacyjne oraz sugestie metodyczne w zakresie: lektury (materiał, opracowanie), nauki o języku oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, a więc trzech podstawowych elementów nauczania przedmiotu „język polski”. Jeśliby prześledzić strukturę powojennych programów nauczania, łatwo zauważyć, że taki zapis treści utrzymywał się w nich – z nieznacznymi modyfikacjami, na przykład uwzględniającymi kształcenie kulturowe czy wiedzę

⁵ Np.: A. Szczerbowski: *Szkola – pisarz – nauczyciel*. „Ogniwo” 1932, nr 2, s. 52–57; L. P. [L. Płoszewski]: *Poloniści na cenzurowanym*. „Przegląd Pedagogiczny” 1931, nr 31, s. 41–43; Z. Klemensiewicz: *Osobowość nauczyciela polonisty*. „Pamiętnik Literacki” 1936, z. 2, s. 255–267.

teoretycznoliteracką – dość długo i w znacznym stopniu stanowi do dzisiaj podstawę strukturalną wielu programów.

Wymiar godzin przeznaczonych na język polski przedstawiał się następująco: w klasie I przewidziano 6 godzin tygodniowo w pierwszym półroczu, w tym 3 godziny na lekturę, 2 na naukę o języku i 1 na ćwiczenia w mówieniu i pisanu, w drugim zaś półroczu tylko 3 godziny tygodniowo, z przeznaczeniem 2 na lekturę i 1 na naukę o języku łącznie z ćwiczeniami, co wskazuje na sugestie integracyjne. Dla klas II, III i IV założono po 4 godziny tygodniowo.

Cele edukacji polonistycznej ujęte są zwięźle i dotyczą:

- aspektu wychowawczego w kontakcie z literaturą („Celem [...] jest pogłębienie wewnętrzne młodzieży przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym, zwłaszcza w dziełach literatury dawnej i współczesnej” – s. 193);
- kształtowania u młodzieży zamiłowania do czytelnictwa;
- kształcenia sprawności „poprawnego, jasnego i rzeczowego wypowiadania się w mowie i piśmie” (s. 194) na podstawie wzorców arcydzieł literatury.

W doborze lektury widać – podobnie jak to ma miejsce i dzisiaj – zasadę chronologii, a więc mamy do czynienia z układem liniowym treści programowych. I tak w klasie I położono akcent na starożytność i wczesne średniowiecze, w klasie II przewidziano wybrane utwory od średniowiecza do XVII wieku, w klasie III – utwory z czasów nowszych, obejmujące wiek XVIII do roku 1863, czyli epokę stanisławowską i romantyzm, a w klasie IV – wybrane utwory powstałe w okresie po roku 1863 do współczesności.

Zalecany materiał lekturowy mieścił się w dużej mierze w wypisach, najpopularniejszym w międzywojniu typie podręcznika, oraz obejmował większe utwory, uwzględnione w osobnych spisach lektury, które weryfikowano w każdym roku szkolnym. Podobnie, jak to zalecają współczesne nam programy do gimnazjum, pozostawiano nauczycielom prawo wyboru lektury; nie ma sugestii, aby wyboru dokonywać wspólnie z uczniami. Idea ta, znacznie późniejsza, najpełniej dochodzi do głosu w antropocentryczno-kulturowym nurcie współczesnej nam dydaktyki literatury. Tak jak i dzisiaj, zakładano czytanie tekstów we fragmentach i w całości. Bez względu na to, wokół jakich epok literackich koncentrowała się lektura, polecano wprowadzać równolegle utwory współczesne. Silny akcent na współczesność oraz na wychowanie młodego pokolenia dla teraźniejszości i przyszłości kładziono bowiem od początku przebudowy polskiego systemu szkolnego po uzyskaniu niepodległości i takiej idei wychowania w dużej mierze podporządkowane były wypisy szkolne, do których najczęściej zamawiano czytanki na określony temat u najwybitniejszych pisarzy międzywojnia, np. u Zofii Nałkowskiej, Marii Dąbrowskiej, Juliusza Kadena-Bandrowskiego, Benedykta Hertza, Jana Parandowskiego, Zofii Kosak-Szczuckiej, Gustawa Morcinka i innych autorów współczesnych. Najpopularniejsze w międzywojniu były wypisy *Mówią wieki* Juliusza Balickiego

i Stanisława Maykowskiego oraz czytanki lwowskie Stanisława Tynca i Jana Gołąbka.

Dla zobrazowania rysujących się w hasłach programowych tendencji warto przywołać zapis dotyczący materiału lekturowego w klasie I, który uwzględni:

1. Wypisy, zawierające dostosowane do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży:

a) utwory poetyckie i prozaiczne (w całości lub w wyjątkach) z czasów nowszych i najnowszych, wiążące się z wybranymi przejawami życia starożytnego Wschodu, klasycznej Grecji i Rzymu oraz wczesnego Średniowiecza (ze szczególnym uwzględnieniem świata mitów, postaci bohaterów, przykładów tężyzny fizycznej i duchowej, wzorów cnót obywatelskich itp.),

b) związane z nimi treściowo lub ideowo utwory poetyckie i prozaiczne (w całości lub w wyjątkach), osnute na tle życia polskiego w przeszłości i teraźniejszości,

c) kilka odpowiednio dobranych wyjątków z *Iljady* i *Odysei* oraz jeden z *Żywotów* Plutarcha (w całości lub w wyjątkach) we wzorowych przekładach.

2. Większe, dostosowane do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży utwory poetyckie i prozaiczne (poematy, nowele, powieści, utwory dramatyczne, rozprawki popularno-naukowe itp.), wybrane swobodnie przez nauczyciela z załączonego spisu lektury.

Jak widać, uwzględniono zarówno psychologiczne, jak i teoretycznoliterackie kryteria doboru lektury, polecając teksty dostosowane do wieku i zainteresowań ucznia oraz reprezentujące różne odmiany gatunkowe, z pozaliterackimi włącznie.

Materiał lekturowy w kolejnych klasach (II–IV) poszerzony został nadto o „obrazki, odtwarzające charakterystyczne szczegóły” z życia pisarzy, objętych programem danej klasy, na tle epoki. Do koncepcji obrazków biograficznych nawiązywały powojenne programy siedmioletniej, a potem ośmioletniej szkoły podstawowej, która równie silnie akcentowała cele wychowawcze w nauczaniu literatury. Dość długo zakorzenione było w nich hasło: „poznawanie obrazów z życia wybitnych działaczy rewolucyjnych, bojowników o wolność i postęp społeczny, pisarzy, artystów, uczonych”⁶, chociaż niewątpliwie o inny kierunek wychowania w nich chodziło, o czym świadczy chociażby kolejność wskazanych typów postaci. Przypomnijmy, że dla realizacji tego

⁶ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V–VIII. Warszawa 1971, s. 3.

hasła powstało po roku 1945 wiele pomocniczych materiałów, zarówno w formie czytanek, jak i zbeletryzowanych biografii i powieści biograficznych, uwzględniających wprawdzie poziom percepcyjny szkolnego odbiorcy i wpisujących się w poetykę literatury dziecięcej i młodzieżowej, ale z reguły tendencyjnych, a więc najczęściej już zapomnianych i skazanych na czytelniczy niebyt, jak: Janiny Broniewskiej *O człowieku, który się kulom nie kłaniał* (1948 – o gen. Karolu Świerczewskim), Haliny Rudnickiej *Plomień gorejący* (1951 – o Feliksie Dzierżyńskim) i inne.

Przyjrzyjmy się sugestiom opracowania lektury w omawianym programie nauczania literatury w gimnazjum. Obejmowały one kilka jednorodnych dla wszystkich klas płaszczyzn, które wiązały się z materiałem lekturowym danej klasy oraz respektowały zasadę stopniowania trudności:

- kierunki analizy utworów (np.: „Omawianie wybranych zagadnień, związanych z tłem, akcją, postaciami, zawartością rzeczową, ideową i uczuciową czytanych utworów, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień, mających wartość wychowawczą lub dotyczących życia kulturalnego epok wyżej wymienionych” – s. 48);
- językowe środki wyrazu (np.: „Przygodne rozważania charakterystycznych wyrazów i zwrotów, przy pomocy których autor maluje obrazy, przedstawia zdarzenia i postaci, wyraża uczucia, myśli itp.” – s. 5);
- wiedza z zakresu teorii literatury (np.: „Rozróżnianie epiki, liryki i dramatu” – s. 90);
- sprawozdania z lektury domowej (np.: „Zdawanie sprawy z samodzielnie czytanych utworów” – s. 48);
- wygłaszanie utworów (np.: „Przygotowywanie się w szkole i w domu do poprawnego wygłaszania utworów poetyckich i prozaicznych [...]” – s. 90);
- oglądanie ilustracji związanych z lekturą (np.: „W związku z lekturą oglądanie i omawianie ilustracji, odtwarzających sceny z życia, postaci, stroje, sprzęty itp. oraz dzieła sztuki z epok uwzględnionych w wypisach” – s. 90).

Postulaty analityczne i teoretycznoliterackie ściśle wiązały się z charakterem lektury przewidzianej dla danej klasy, a terminologia zgodna była z ówczesnym stanem wiedzy z zakresu nauki o literaturze. Już w klasie I wprowadzono rozróżnienie liryki i epiki, zwracano uwagę na przenikanie się pierwiastków epickich i lirycznych (np. w *Panu Tadeuszu*), trzeci zaś rodzaj literacki obwarowano następującym komentarzem: „W zagadnienia dramatu należy na tym poziomie wprowadzać młodzież bardzo ostrożnie” (s. 202). Zwracają też uwagę sugestie dotyczące takich działań edukacyjnych, które w naszej rzeczywistości szkolnej zostały zaniedbane ze szkodą dla uczniów i przedmiotu nauczania – to sprawozdania z samodzielnej lektury uczniów oraz wygłaszanie przez nich utworów, co było niezwykle istotne dla ogólnych efektów kształcenia literackiego oraz sprawności uczniów w zakresie kultury

żywego słowa. Zalecenia zawarte w ostatnim punkcie wynikały z respektowania zasady pogłębliwości, miały bowiem przede wszystkim służyć przybliżeniu i uprzyśpieszeniu uczniom materiału edukacyjnego. Odwołanie się do przekazów ikonograficznych było też niewątpliwie przejawem modnych w latach trzydziestych trendów kulturowych w koncepcjach edukacyjnych. Cele kształcenia kulturowego we współczesnych nam programach nauczania języka polskiego są znacznie szersze. W nieporównywalnie większym stopniu programy te zalecają kontakt ucznia z różnorodnymi formami sztuki, w tym z przekazami medialnymi zarówno w funkcji środków dydaktycznych, jak i sztuk autonomicznych.

Jeśli chodzi o wyniki nauczania, omawiany program ujmował je w ścisłym związku z materiałem literackim, ale formułował dość schematycznie i powierzchownie. Widać to zwłaszcza w perspektywie współczesnych nam programów, w których model absolwenta zarysowany jest dość wszechstronnie. Więcej postulatów zawierały natomiast uwagi o programie do poszczególnych klas oraz uwagi końcowe dotyczące lektury, które pozwalały na sformułowanie dalszych wniosków na temat metodycznych aspektów pracy nad lekturą w omawianym programie. Koncentrowały się one wokół następujących wytycznych i sugestii:

- korelacji literatury z historią (głównie epok, z którymi wiązała się lektura);
- swobodnego wyboru lektury z uwzględnieniem zainteresowań młodzieży („[...] w doborze większych utworów pozostawia program swobodę nauczycielowi, ograniczając go jedynie postulatem dostosowania tego materiału do warunków i potrzeb młodzieży” – s. 196–197);
- integracji w obrębie wszystkich działów nauczania przedmiotowego (podkreśla się „łączność między ćwiczeniami w mówieniu i pisanu a materiałem z zakresu lektury i nauki o języku” – s. 194);
- eksponowania wychowawczych celów lektury („[...] należy przede wszystkim uwzględnić tkwiące w nich [utworach] głębokie wartości wychowawcze [...], które mogą się przyczynić do pogłębienia uczuć religijnych, etycznych, patriotycznych oraz państwowo-obywatelskich młodzieży” – s. 205);
- traktowania tekstów literackich jako „wyrazu życia kulturalnego epoki” (s. 204);
- ograniczeń w zakresie analizy literackiej i kontekstu historycznoliterackiego (np. czytamy: „[...] unikać natomiast rozbiórów językowych i naświetleń historycznoliterackich” – s. 51);
- minimalizacji w zakresie wiedzy teoretycznoliterackiej oraz jej ścisłego związku z omawianą lekturą („[...] rozpatrywanie wszystkich wskazanych w programie składników dzieła literackiego [...] nie byłoby tutaj na miejscu” – s. 199; „Rozpatrywanie tych zagadnień winno się opierać na materiale konkretnym, nie zaś na teoriach i definicjach” – s. 201);

- jednostronnej analizy dzieł sztuki („Przy omawianiu dzieł sztuki należy ograniczyć się do rozpatrywania ich zawartości treściowej i ideowej” – s. 9);
- ograniczenia materiału o twórcach do obrazków biograficznych zamieszczonych w wypisach („[...] bez uciekania się do jakichkolwiek szerszych ujęć biograficznych lub historycznoliterackich” – s. 51);
- różnicowania sposobów opracowania lektury w zależności od jej charakteru, stopnia trudności, zainteresowań uczniów i zakładanych celów (m.in. czytamy: „Jeżeli więc nauczyciel zechce wywołać odpowiedni nastrój lub bezpośrednio oddziaływać przez utwór na młodzież, odczyta go i omówi w całości w szkole [...]. Natomiast utwory o żywej akcji i urozmaiconej treści [...] przeznaczy na lekturę wyłącznie domową [...], należy jednak unikać stosowania jakiegos jednego schematu rozbioru” – s. 197–198);
- problemowego i podmiotowego formułowania tematów (np.: „Tak więc przy omawianiu np. powieści *Ogniem i mieczem* wysunie nauczyciel raczej zagadnienia: »który z czterech rycerzy-przyjaciół zasługuje na miano bohatera« lub »dlaczego śmiejemy się z Zagłoby«, aniżeli »charakterystyka rycerzy-przyjaciół« lub »charakterystyka Zagłoby«” – s. 199);
- ćwiczeń w zakresie wygłaszania tekstów literackich oraz ich pamięciowego opanowania (np.: „[...] konieczność przygotowywania się w szkole i w domu do poprawnego wygłaszania utworów poetyckich i prozaicznych z uwzględnieniem akcentu logicznego i uczuciowego” – s. 202; „[...] racjonalne i odpowiadające zasadom psychologii sposoby uczenia się na pamięć” – s. 203);
- przez obcowanie z arcydziełami literatury „wzbudzanie trwałego zamięłowania do czytelnictwa” (s. 193) oraz stworzenie wzorców językowych „do poprawnego, jasnego i rzeczowego wypowiadania się w mowie i piśmie” (s. 195).

Przedstawione tu zalecenia wynikały z ówczesnego stanu wiedzy literaturoznawczej oraz psychologiczno-pedagogicznej i jako takie były niewątpliwie nowatorskie. W centrum uwagi edukacji literackiej stawał nie sam tekst jako dzieło sztuki słowa, ale jako źródło poznania „życia polskiego w różnych epokach” oraz jako materiał do realizacji celów wychowawczych. Stąd wielokrotne zalecenia minimalizacji działań analitycznych. Fenomenologicznej orientacji w badaniach literackich, którą upowszechnił na gruncie polskim Roman Ingarden (1931, 1937), szkolna polonistyka jeszcze niezaadaptowała, toteż program ograniczał analizę do podstawowych kategorii teoretycznoliterackich, takich jak: akcja, tło, postacie literackie, pierwiastki opisujące, opowiadające i „uczuciowe”. Postulował zarazem ostrożność i „przygodność” w zakresie badania płaszczyzny językowej dzieła. Z czasem opcja ta zmieniła się zasadniczo pod wpływem metodologii immanentnych (fenomenologii, strukturalizmu, semiotyki), które zadecydowały o nowej koncepcji nauczania literatury w szkole, stawiającej w centrum uwagi najpierw dzieło jako twór autonomiczny, a potem również ucznia jako odbiorcę.

Bliskie dzisiejszym treściom programowym oraz założeniom współczesnej dydaktyki literatury są zalecenia wyboru lektury z obszerniejszych spisów aktualizowanych co roku oraz doboru zagadnień do analizy („rozbioru”) z uwzględnieniem trzech istotnych czynników: charakteru utworu literackiego (aspekt teoretycznoliteracki), zainteresowań młodzieży (aspekt psychologiczny) i zakładanych celów edukacyjnych (aspekt teleologiczny). Podobnie jak to ma miejsce we współczesnych nam programach do gimnazjum, w dużej mierze opierał się omawiany program na fragmentach utworów (wypisy) i ograniczał kontekst historycznoliteracki.

Nowoczesne były też sugestie „unikania [...] stosowania jakichkolwiek schematów rozbioru literackiego”, zalecenia integracji działów nauczania języka polskiego oraz prowadzenia zajęć według współczesnej nam zasady „od tekstu cudzego do tekstu własnego”. Oprócz omawiania z młodzieżą utworów literackich, czytanych w całości lub we fragmentach, rekomendowano teksty popularnonaukowe i publicystyczne, z reguły zamieszczane w wypisach. Obok lektury „z epoki” przewidziano literaturę współczesną uczniom. Program kładł też duży nacisk na tzw. „czynnik lokalny i regionalny w nauczaniu” (s. 256), ale wiedzę regionalną wiązał w zasadzie z nauczaniem historii, a nie języka polskiego. Akcentował nadto „korelację języka polskiego z innymi przedmiotami” (s. 220), głównie z historią, słusznie zakładając, że wiedza historyczna może pomóc uczniom w zrozumieniu lektury. Dostrzegano też potrzebę powiązania (zwłaszcza w klasie I, dla której przewidziano literaturę starożytną) z nauką kultury klasycznej i języka łacińskiego oraz z nauką języków obcych.

Problem korelacji międzyprzedmiotowej – silnie eksponowany w omawianym programie przy każdym przedmiocie nauczania – jest do dzisiaj najslabszą bodaj stroną naszych koncepcji programowych. Podobnie – ze szkodą dla uczniów – „zgubiły się” w większości współczesnych nam zreformowanych programów nauczania języka polskiego hasła dotyczące wygłaszania przez młodzież utworów (lub ich fragmentów) oraz ćwiczeń w zakresie kultury żywego słowa. Nie wymagamy też już dzisiaj od uczniów „sprawozdania z lektury domowej” ani prowadzenia „dzienniczek lektur”, które wydają się anachroniczne, choć narzekamy na powszechny zanik aspiracji czytelniczych młodzieży. I zapewne można by tu podobne uwagi mnożyć.

Przeprowadzona tu analiza – choć fragmentaryczna – dobitnie wskazuje, że w „Jędrzejewiczowskim” programie nauczania języka polskiego sprzed siedemdziesięciu laty tkwią źródła późniejszych koncepcji programowych, z najnowszymi włącznie. Dzisiejsze programy do gimnazjum także na pierwszym miejscu stawiają cele wychowawcze i precyzują model wychowanka na miarę teraźniejszości i przyszłości, koncentrują się na pragmatycznym wymiarze edukacji polonistycznej, podkreślają integracyjny wymiar przedmiotu oraz akcentują przedmiotowy (immanentny), teleologiczny i psychologiczny charakter edukacji polonistycznej. Mimo wielu podobieństw istnieją jednak różnice,

bo inne są czasy i odmienny jest stan wiedzy przedmiotowej i psychodydaktycznej, formułowanej ze współczesnej perspektywy badawczej, a więc też w nieco odmiennym języku. Jednak wnikliwy czytelnik „starych” programów nauczania bez wątpienia znajdzie w nich nie tylko ciekawy materiał do obserwacji pod kątem historyka dydaktyki polonistycznej, ale też wiele uwag godnych refleksji współczesnego metodyka i nauczyciela.

Зофья Адамчикова

К ВОПРОСУ ОБ ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ В ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ЕНДЖЕЕВИЧУ В ГИМНАЗИЯХ

Резюме

Статья посвящена истории дидактики польской литературы и рассматривает программы обучения в польских гимназиях в 1934/1935 учебном году.

В начале статьи автор обращает внимание на факт, что в академическом обучении будущих полонистов немного времени можно посвятить историко-дидактической проблематике, а многие вопросы – такие, как, например, обет безбрачия учителя в Силезии в 1926–1938 гг. – может не только заинтересовать студентов, но и способствовать их профессиональной мотивации.

Предпринятый анализ программы обучения охватывает цели образования, соответствующие общей идейно-воспитательной модели межвоенного периода, структуру программы, содержание обучения (материал обязательно чтения), методы и стратегии обучения, а также указания для анализа (разбора) художественных текстов при учете трех факторов: телеологического (целевого), психологического и предметного (имманентного). Анализ учитывает также суггестии программы по интеграции внутрипредметного содержания, межпредметных соотношений, регионализации и т.п.

Кроме того, в статье указывается на новаторский в свое время характер рассматриваемой концепции в области обучения польской литературе, а также тесную связь современных программ гимназии по литературе со школьной практикой межвоенного периода.

Zofia Adamczykowa

ON READING IN JĘDRZEJEWICZ'S CURRICULUM FOR JUNIOR SECONDARY SCHOOLS

Summary

This article deals with the history of the teaching of Polish and the curriculum for Polish junior secondary schools in the school year 1934/1935.

First, the author points out that in the process of training teachers of Polish there is not much time to devote to history of didactics. Nevertheless, many of the issues, such as the celibacy of female teachers in the Silesia region between 1926 and 1938, could be interesting for students, as well as being professionally motivational.

The analysis of the curriculum encompasses: educational aims, consistent with the general educational model of the interwar period, the syllabus, the educational content (reading material), methods and educational strategies as well as guidelines for analyzing literary texts, which take into consideration three factors: teleological, psychological and objective (immanent). This analysis encompasses some suggestions of the curriculum concerning the integration of the material taught, cross-curricular correlation and regionalization.

The article presents the innovativeness of the curriculum in the field of literary education and the roots of contemporary curricula of literature education for junior secondary schools in the school practice of the interwar period.