

Koncepcja teoretycznoliteracka
w dydaktyce polonistycznej
Historia i współczesność

Teoria literatury odgrywa niepodważalną rolę w kształceniu polonistycznym. Nauczaniu jej od dawna towarzyszyła dydaktyczna refleksja naukowa, choć nie zawsze przybierająca kształt zwartego systemu.

Dotychczasowe prace traktujące o koncepcjach nauczania literatury pomijały najczęściej tę sferę zagadnień¹. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy była dominacja nauczania historycznoliterackiego. A przecież — jak słusznie stwierdziła Bożena Chrzastowska — „inspiracje teoretycznoliterackie są niezbędne w takim stopniu, w jakim dydaktyka literatury interesuje się swoistością dzieła sztuki i zakłada w celach kształcenia przygotowanie do rozumienia sztuki literackiej”². W pracy Karola Lausza *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury* z 1970 r. wśród autonomicznych zasad nauczania literatury znajdujemy m.in. zasadę okolicznościowego nauczania teorii literatury, a więc nie podlegającego nauczaniu systematycznemu. Tak sformułowana zasada wraz z rozwojem wiedzy literaturoznawczej musiała ulec przewartościowaniu, zwłaszcza iż w końcu lat siedemdziesiątych wykrystalizowała się koncepcja teoretycznoliteracka. B. Chrzastowska, której dorobek naukowy — koncentrujący się wokół „zaniedbanego ogniwa w procesie nauczania” — w zdecydowanym stopniu przyczynił się do zaistnienia tej koncepcji, wskazywała niejednokrotnie na błędy dydaktyczne wynikające z kształcenia okazjonalnego oraz na fakt, iż nie może ono określać doboru treści nauczania³.

¹ Przydatność teorii literatury w badaniu dzieła literackiego zaakcentował W. Sawrycki w pracy *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939* (Toruń 1993). Podobnie jak K. Lausz ujmuję koncepcję dydaktyczną jako pomysł, projekt, program postępowania w nauczaniu jakiegoś przedmiotu, jedynie zespół teoretycznych założeń i celów, nie zaś teorię naukową pojętą jako system spójnych twierdzeń, logicznie i rzeczowo uporządkowanych.

² *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987, s. 29.

³ M.in. współautorka *Poetyki stosowanej*, autorka *Teorii literatury w szkole* oraz *Lektury i poetyki*.

Obecny stan wiedzy o dziejach szkolnej polonistyki czyni bezpodstawnym sąd o braku tradycji nauczania teorii literatury i określaniu współczesnego etapu badań nad poetyką w szkole mianem „zerowego”. Sądzi się powszechnie, iż dydaktykiem wprowadzającym myśl teoretycznoliteracką do szkoły był dopiero Kazimierz Wóycicki, że kontakt dydaktyki literatury z dorobkiem myśli literaturoznawczej został utracony w końcu lat dwudziestych i że postulat okolicznościowego kształcenia z zakresu poetyki pochodzi z lat trzydziestych. Czy rzeczywiście? Odpowiedzią niech będą refleksje klasyków edukacji teoretycznoliterackiej pochodzące z czasów, gdy teoria literatury stawiała się samodzielną dyscypliną. Okazuje się bowiem, że problematyka nauczania teorii literatury była od dawna przedmiotem dyskusji i kontrowersji.

Teorii literatury u schyłku XIX w. towarzyszyła dedukcja jako dominujący tok rozumowania i sposób kształcenia pojęć oraz wszechwładnie panująca metoda wykładu lub tzw. nauka książkowa. Rozbioru tekstów dokonywano metodą pogadanki erotematycznej. W latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia Franciszek Próchnicki proponował — zamiast systematycznej nauki poetyki — wprowadzanie jej przy „sposobności lektury”⁴. Jednak wiedza ta — jego zdaniem — powinna być ciągle uzupełniana.

Piotr Chmielowski w *Poezji w wychowaniu*⁵ uwydatnił potrzebę wiedzy teoretycznoliterackiej w kontakcie ucznia z tekstem. W *Metodyce historii literatury polskiej*⁶ werbalnemu, pamięciowemu i dogmatycznemu nauczaniu literatury przeciwstawił analizę literacką. Sprzyjała ona bowiem realizacji akcentowanego przez niego postulatu rozwijania rozumowania i myślenia ucznia, samodzielnego odczuwania dzieła literackiego⁷.

Dydaktykiem przełomu wieków, który w licznych pracach z lat 1891—1908 wiele miejsca poświęcił zaganieniom nauczania teorii literatury był Florian Łagowski. Zwracał w nich uwagę na trudność i niejasność tkwiącą w samym przedmiocie oraz na to, że nie definicje i podziały tu są istotne, lecz analiza utworu wykorzystująca wiedzę z tego zakresu. Obawiał się bowiem, iż przy oddzielnym wykładzie z teorii literatury „mówić się musi o szczegółach nie dość wyjaśnionych lub bez których się obejść można; uczeń je powtarza z wykładu lub podręcznika, o ile pamięcią zachwyci, wiele szczegółów takich stanowi więc jedynie balast nieużyteczny istotnie”⁸. Jakże znamienne jest ostrzeżenie

⁴ *Wskazówki do nauki języka polskiego*. Lwów 1885.

⁵ Wilno 1881.

⁶ Warszawa 1899.

⁷ Zdaniem W. Pasterniaka badacz ten zapoczątkował nurt w dydaktyce literatury utożsamiający metodykę z literaturoznawstwem. Trzeba także pamiętać, iż dyskusja na temat prymatu w nauczaniu literatury metody wykładowej czy analizy dzieła pojawiła się już na I Ogólnopolskim Zjeździe Historyków Literatury w 1884 r.

⁸ *O naszych podręcznikach do nauki stylu i teorii literatury*. „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 22, s. 266.

dydaktyka: „aby uczący nie zameczał swych ofiar nauką przechodzącą ich siły i zawsze sam badał siebie, czy istotnie rozumie i odczuwa to, co wykłada”⁹. Łagowski sądził ponadto, iż historia literatury łączy w sobie również naukę „prozaiki i poetyki”, stąd młodzież poznaje teorię literatury, śledząc koleje historii literatury. Jego zdaniem nie teoria literatury przygotowuje do poznania historii literatury, ale odwrotnie, a „treść” dzieła jest zawsze ważniejsza od „formy”. Uważał ponadto, iż uczącym się nie należy polecać wypracowań z teorii literatury, pozostawiając je profesjonalistom.

Odmienne stanowisko reprezentował Jan Chanecki, autor referatu na zjeździe historyczno-filologicznym w Warszawie w 1907 r., proponując, by wykład z teorii literatury poprzedzał czytanie autorów¹⁰. Wykład taki byłby swoistą propedeutyką historii literatury, dostarczającą jej aparatury pojęciowej. Dotychczasowy postulat uczenia „dorywczego” teorii literatury proponował zastąpić nauką systematyczną: „[...] zarówno dlatego, że niesystematyczne podawanie pierwiastków jakiegokolwiek umiejętności powoduje w umysłach uczniów niejasne rozumienie stosunku pojęć i brak wszelkiej orientacji, jak dlatego, że bez przewodnika, który stanowi schemat teorii literatury, nie ma mowy o systematycznym rozbiórce, a co za tym idzie, obserwacja dzieła będzie powierzchowna i bezradna, z konieczności zdająca się niemal wyłącznie na wskazówki nauczyciela.”¹¹

Inną niż wykładową propozycję nauczania teorii literatury — indukcyjną trzeba najpierw „oswoić” z formą, potem wymagać jej definicji i teorii — odnajdujemy w *Materialach do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym* z 1910 r.¹² w wypowiedziach Stanisława Zatheya i Bronisława Popiela. Teoria literatury — ich zdaniem — nie może być oddzielona od historii literatury, zwłaszcza w szkole średniej, lecz okazjonalnie łączona z lekturą.

Coraz powszechniejsze były wówczas głosy, iż ze względu na rozwój nauki i postęp w dydaktyce wykład teorii literatury wymaga radykalnej reformy. Indukcja została powszechnie zaakceptowana w nauczaniu teorii literatury, dedukcja zaś ograniczona do powtórzenia. Zawsze też w dydaktyce literatury pojawiała się refleksja, by teorii literatury nie łączyć z poznawaniem dzieła, gdyż nie sprzyja to przeżyciom estetycznym¹³.

⁹ Tamże.

¹⁰ *O systematycznej lekturze utworów literackich w szkole średniej*. „Szkoła Polska” 1907, nr 18, s. 646—654.

¹¹ Zob. s. 648—649.

¹² Lwów, dodatek 5 do „Muzeum”.

¹³ Sam rozbiór niektórych „arcydzieł” literackich budził wątpliwości już w XIX w. U progu dwudziestolecia międzywojennego refleksję taką znajdujemy np. u T. Antoniewicza: *Projekt programu nauki historii literatury w szkołach średnich*. Zamość 1918.

Zdaniem **Kazimierza Wóycickiego**, którego dorobek dydaktyczny jest powszechnie znany i był wielokrotnie opisywany w literaturze metodycznej, analiza lektur szkolnych powinna być dokonywana pod kątem poetyki, może być ona bowiem „narzędziem nauczyciela literatury w objaśnianiu tekstów.”¹⁴ Koncepcja monograficzna nauczania literatury, którą opracował i propagował, podstawę dydaktyki polonistycznej upatrywała w swoistym badaniu nie „wszerz”, lecz „w głąb” utworu, obejmującym: czytanie, przeżywanie utworu, analizę wybranych zagadnień, kształtowanie pojęć teoretycznoliterackich i omawianie kwestii historycznoliterackich.

Przygodnie, indukcyjnie oraz w łączności z lekturą i analizą literacką określał nauczanie poetyki **Konstanty Wojciechowski**, jeden z autorów *Wskazówek metodycznych do programu gimnazjum państwowego* z 1923 r. i — podobnie jak K. Wóycicki — zwolennik heurystyki.

Rok 1929 przyniósł zmienną ocenę **Stefana Kawyna**, który dostrzegł potrzebę zablokowanego wykładu teorii literatury w postaci jednorocznego kursu¹⁵.

Stefania Skwarczyńska w pracy *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*¹⁶, wychodzącej z pozycji programowego antynormatywizmu, podkreślała znaczenie tej dyscypliny naukowej w polonistyce szkolnej. Problematyka teoretyczna na stopniu licealnym powinna — jej zdaniem — tworzyć logiczną całość, skoncentrowaną wokół cykli tematycznych. Metodą proponowaną przez autorkę był upogładowiony wykład konwersatoryjny. Jakże nowatorsko brzmią dziś słowa: „Młodzież musi czuć w dziele sztuki nie szereg odrębnych elementów (tradycyjna analiza szkolna), lecz całość, której elementy pozostają w stosunku zależności.”¹⁷

Literatura przedmiotu pozwala stwierdzić, iż mimo wczesnych postulatów integracji teorii literatury i wiadomości historycznoliterackich nie zawsze dostrzegano potrzebę owych związków. Systematyczne początkowo studium teorii literatury przekształciło się z czasem w nauczanie okazjonalne, dające możliwość aktywizowania uczniów, rozwijania samodzielnego myślenia. Jednak przyjęcie zasady okolicznościowego nauczania teorii literatury rzutowało na dobór treści nauczania i decydowało w konsekwencji o zawężeniu materiału z tego zakresu. Pojawiały się także próby godzenia obu typów rozwiązań. Początkowo wiedzę teoretycznoliteracką sytuowano w sferze zadań poznawczych przedmiotu (a wraz z tym preferowano jak najszerszy zasób pojęć z tej dziedziny), w latach dwudziestych i trzydziestych górowały natomiast cele kształcące, które były

¹⁴ *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921.

¹⁵ *Nauka poetyki w szkole średniej*. „Ogniwo” 1929, nr 7, s. 288—291.

¹⁶ „Prace Polonistyczne” 1938, s. 415—434. Por. B. Bogołębska: *Problematyka dydaktyki polonistycznej w dorobku twórczym prof. Stefania Skwarczyńskiej*. „Dydaktyka Literatury” 1991, T. 12, s. 55—63.

¹⁷ Zob. s. 424.

wyrazem instrumentalnego i funkcjonalnego pojmowania wiedzy teoretycznoliterackiej.

Szkolnej refleksji na temat nauczania poetyki towarzyszyły systematyczne podręczniki np. autorstwa: C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej. H. Gallego, W. Kokowskiego, B. Grabowskiego, W. Weychert-Szymanowskiej i K. Wóycickiego. Podręczniki te były uporządkowanym zbiorem pojęć teoretycznoliterackich, miały więc klasyfikacyjno-terminologiczny charakter. W poetykach szkolnych zjawiska stylistyki, wersyfikacji i genologii pozostawały w zasadzie w izolacji, do rzadkości należało wykazywanie między nimi związku. Sposób kształtowania pojęć literackich w podręcznikach przebiegał w sposób dedukcyjny lub indukcyjny. Z czasem zrezygnowano z dalszych edycji tego typu podręczników, gdyż w latach trzydziestych wiedza teoretycznoliteracka w szkolnych programach ministerialnych uległa znacznemu ograniczeniu. Ponadto propedeutyczne wiadomości z teorii literatury zawarte były — podobnie jak dziś — w wypisach historycznoliterackich¹⁸.

Zaznaczający się w latach siedemdziesiątych proces wyodrębniania się koncepcji teoretycznoliterackiej, jej usamodzielnienia i zrównania praw wobec historii literatury (na zasadzie opozycji, ale i wzajemnie uzupełniających się dziedzin wiedzy) niósł pewne niebezpieczeństwa. Autorzy znaczącego we współczesnej refleksji metodycznej artykułu *Wiedza o literaturze na użytek szkoły* określili edukację teoretycznoliteracką jako popadanie w niewolę formalistycznych klasyfikacji poetyki opisowej¹⁹.

Koncepcja teoretycznoliteracka pozostaje w ścisłym związku z innymi koncepcjami nauczania przedmiotu: historycznoliteracką (zwłaszcza na etapie szkoły średniej, zachowującej chronologiczny układ treści), monograficzną, czyli lekturoznawczą (obecnie tzw. czytelniczną) czy też koncepcją komunikacji literackiej. Zawsze jednak — podobnie jak inne koncepcje — wiąże się ściśle z aktualną orientacją lekturoznawczą. Trzeba bowiem pamiętać, że wiedza o literaturze, a więc i teoria literatury, jest podstawą wielu twierdzeń z zakresu dydaktyki literatury. Należy podkreślić również fakt, iż dydaktyka lekturoznawcza, określana często mianem lekturoznawstwa stosowanego, stanowi znaczący nurt we współczesnej metodyce literatury. Wiąże się to bezpośrednio z rozwojem samej dyscypliny macierzystej. Orientacjami badawczymi oddziałującymi na sposób poznawania utworu w szkole są obecnie: fenomenologia, koncepcja lingwistyczno-strukturalna, sztuka interpretacji, krytyka kontekstualna, koncepcja semiotyczna (semantyczna) i socjologiczno-literacka. Panuje równouprawnienie i wzajemne dopełnianie się tych kierunków badawczych.

¹⁸ Współcześnie autorem krótkiego zarysu wiedzy o dziele literackim i jego lekturze, przeznaczanego dla uczniów szkół średnich, jest R. Handke (*O czytaniu*. Warszawa 1984).

¹⁹ S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga — „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2, s. 79—97.

Teoria literatury nadal ma swoich obrońców i przeciwników. Na przykład Wojciech Pasterniak uważa, iż wiedza teoretycznoliteracka jako podstawa nauczania literatury jest zagrożeniem podmiotowości ucznia, zaniedbaniem preferowanej dziś dydaktyki wartości²⁰. Polemikę z tzw. kultem teorii literatury podjął również Stanisław Bortnowski.

Współcześnie znów obserwujemy w nauczaniu odwrót od encyklopedyzmu, przejście od modelu transmisji gotowej wiedzy przez nauczyciela do modelu komunikacyjno-dialogowego, nie dziwi więc sytuowanie wiedzy teoretycznoliterackiej głównie w celach kształcących²¹. Zauważyć także można odchodzenie od dezintegracji nauk w programie języka polskiego, o czym świadczy m.in. wyodrębnienie tzw. sprawności czytelniczko-językowych, sugestie interpretacyjne w programie licealnym czy też ćwiczenia analityczne i wiadomości o literaturze i kulturze w programie szkoły podstawowej. Łączenie teorii z historią literatury, nauką o języku i wiedzą o kulturze sprzyja kształceniu teoretycznoliterackiemu.

Teoria literatury jest dyscypliną pomocniczą w obrębie edukacji polonistycznej. Nie jest samodzielnym przedmiotem, wiedzą osobną, wyłączoną z procesów lekturowych. Stąd nie dziwi odchodzenie w dydaktyce od tradycyjnej poetyki opisowej ku poetyce odbioru, a więc teorii dzieła literackiego zorientowanej na recepcję. W programie szkoły podstawowej poetyka opisowa stanowi pomoc w kształtowaniu umiejętności czytania, rozumienia i wartościowania utworu. O ile w klasach IV—V przygotowuje się uczniów do kształcenia pojęć literackich, o tyle w klasach VI—VIII pojawiają się próby systematyzacji pojęć. W szkole średniej tradycyjnie dominuje poetyka historyczna, przygotowująca uczniów do interpretowania utworów w konwencjach gatunkowych i prądów artystycznych epoki, dostrzegania synkretyzmu stylów i prądów w utworach literackich. Stąd dyskusyjne jest twierdzenie, iż chronologiczny układ treści literackich nie sprzyja edukacji teoretycznoliterackiej, bowiem o ile wiedza historycznoliteracka umożliwia odwołanie się do kontekstu, o tyle teoretycznoliteracka — rozpoznanie struktury. Są więc wzajemnie się dopełniającymi dziedzinami nauczania.

Poza integracją spośród zasad ogólnodydaktycznych najbardziej sprzyjają kształceniu teoretycznoliterackiemu: zasada systematyczności (której w programie nauczania towarzyszy układ koncentryczno-spiralny) i systemowości²², operatywności, stopniowania trudności, podmiotowości oraz wiązania teorii

²⁰ Np. stylistyka ma swój aksjologiczno-estetyczny aspekt, styl bowiem może być przekaznikiem postawy wartościującej.

²¹ *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV—VIII*. Warszawa 1990; *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski*. Warszawa 1990; *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich*. Warszawa 1992.

²² Postulatem współczesnym byłaby nie tyle „systematyczna teoria”, ile problematyka poetyki tworząca logiczną całość, system przybliżający uczniom wiedzę o dziele literackim. B. Chrzastowska tradycjom niedobrym w nauczaniu poetyki, tj. pozasystemowej, zdeintegrowanej i profesjonalnej edukacji, przeciwstawia potrzebę systemowego, całościowego i metodycznego kształcenia.

z praktyką. Do nauczania teorii literatury odnoszą się współcześnie także liczne zasady autonomiczne, zjawiska historycznie zmienne i zależne od koncepcji nauczania. Po pierwsze, są to zasady nauczania literatury i pracy nad dziełem literackim, zwłaszcza: genologicznej reprezentatywności utworów²³; kształcenia kompetencji odbiorczych ucznia; integralnego ujmowania dzieła i koncentracji na jego istotnych elementach oraz zależności postępowania dydaktycznego od struktury utworu. Po drugie, są to zasady specyficzne dla teorii literatury, tzn.: przechodzenia od ogólnego do szczegółowego; rozumienia pojęć i stosowania ich w praktyce badawczej (funkcjonalność) oraz indukcyjnego kształtowania pojęć teoretycznoliterackich. Po trzecie, zasady dotyczące poszczególnych działów teorii literatury, np. stylistyki²⁴.

Teoria literatury odgrywa w procesie badania dzieła literackiego rolę instrumentalną. Uświadomienie tego, skądinąd oczywistego, faktu i postulowanie kształcenia umiejętności analitycznych uczniów odegrało ogromną rolę w edukacji teoretycznoliterackiej. Zakres szkolnego badania może obejmować całość utworu lub jego fragment. Niezależnie od tego, czy badanie to ma wymiar ergocentryczny, kontekstualny czy metodologiczny²⁵, zawsze w szkole średniej ma aspekt diachroniczny, ponieważ uczniowie poznają poetykę historyczną, historię literatury i tradycje kultury. Teoria literatury niezbędna jest we wszystkich stadiach badawczego obcowania z dziełem. Na przykład wśród typów kontekstów interpretacyjnych wyróżniamy m.in. interpretację stylistyczno-formalną oraz genologiczną. Wartościowanie z kolei to także ocena artystyczna (określająca, jak utwór zmierza do celu) i historyczna (wskazująca jego związki z poetyką epoki)²⁶. Może ono dotyczyć różnych sfer wartości dzieła: konstrukcyjnych, obrazowych i emocyjnych (kategorie estetyczne).

Teoria literatury to także znaczący element budowania syntez w dydaktyce literatury: dzieła, twórczości, epoki, gatunku i końcowej (historycznoliterackiej). W tych typach syntez uwzględniamy następujące kwestie: w jakim stopniu utwór stanowi o rozwoju rodzaju i gatunku literackiego; jakie są nowe środki artystyczne wprowadzone do utworu itp.

Przedstawiony przegląd pozwala stwierdzić, iż szansą dla obecnego zaistnienia teorii literatury w edukacji polonistycznej stały się: 1) docenienie postaw estetycznych wobec dzieła literackiego i eksponowanie literackości tekstu;

²³ Jej początki odnajdujemy w *Sprawozdaniu Komisji w sprawie reformy szkół średnich*. Kraków 1881. Problematyka teoretycznoliteracka nie jest punktem wyjścia organizującym materiał literacki, stąd od doboru i układu lektur w dużej mierze zależy prawidłowy tok kształtowania pojęć teoretycznych oraz ich systematyzacja.

²⁴ Zob. B. Bogołębska: *Edukacja stylistyczna a stan współczesnej metodologii*. „Dydaktyka Literatury” 1989, T. 10, s. 39—51.

²⁵ Określenia Z. Urygi.

²⁶ Ustalenia W. Kaysera.

2) podkreślenie w programach nauczania (od 1971 r.) wagi kształcenia umiejętności analityczno-interpretacyjnych uczniów (podobnie w olimpiadach literatury i języka polskiego); 3) próby łączenia nowoczesnego sposobu badania dzieła z atrakcyjnymi formami i metodami dydaktycznymi²⁷; 4) systematyczna praca nad kształtowaniem świadomości teoretycznoliterackiej polonistów.

²⁷ Por. publikacje B. Chrzęstowskiej.

Барбара Богользэмбска

ТЕОРЕТИЧЕСКИ-ЛИТЕРАТУРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ В ДИДАКТИКЕ
ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Резюме

В статье предпринято попытку описать концепцию обучения теории литературы из-за функции, которую полнит эта область знания литературы в школьном обучении польскому языку, а в особенности в исследовании литературного произведения. Автор напоминает школьные традиции обучения поэтике, а следовательно определяет современное её место в дидактике польского языка как вспомогательного предмета. Автор помещает эту предметную концепцию в контексте других, а также указывает элементы способствующие в настоящее время теоретически-литературному обучению (напр. принципы обучения).

Barbara Bogolębska

THEORETICAL-LITERARY CONCEPTIONS
IN POLISH LANGUAGE DIDACTICS
HISTORY AND CONTEMPORARY

Summary

An attempt is made here to describe the conceptions of teaching the theory of literature, of significance due to the function fulfilled by this field of literature knowledge in school teaching of Polish and particularly in the study of a literary text. The author recalls the school tradition of the teaching of poetics and next outlines its contemporary place in Polish language didactics as an ancillary discipline. The author places this conception of the subject in the context of others, also indicating the elements favouring currently the theoretical-literary teaching education (e.g. teaching principles).