

Władysław Szyszkowski

Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 33/1/4, 594-600

1936

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DYDAKTYCZNE PODSTAWY NAUCZANIA LITERATURY W SZKOLE ŚREDNIEJ A ZAKRES I METODY NOWYCH BADAŃ LITERACKICH

Zagadnienie lub raczej zespół zagadnień, jakie pragnę poruszyć, jest z tego względu aktualny, że słyszy się niekiedy utyskiwania, jakoby to, co się obecnie dzieje w zakresie teorii i praktyki szkolnej, zbyt mało liczyło się z wynikami badań naukowych. Co ciekawsze zaś, że skrupuły takie budzą się raczej wśród nauczycieli praktyków, niż wśród przedstawicieli nauki, z których wielu wywiera pośrednio wpływ na ukształtowanie nauczania szkolnego zapomocą podręczników, dołączonych do nich wskazówek metodycznych, wykładów dydaktycznych w uczelniach wyższych oraz przez cały tok kształcenia uniwersyteckiego przyszłych polonistów. Może więc źródło takich wątpliwości tkwi raczej w sytuacji, której wyrazem jest zjazd niniejszy, mianowicie, że podobnie jak w obrębie poglądów dydaktycznych, tak też na polu badań naukowych ścierają się obecnie różne kierunki, ujmujące jeden i ten sam przedmiot z odrębnych punktów widzenia. W takim razie pożądaną jest rzeczą w tej właśnie chwili, kiedy w obu dziedzinach krzyżują się tak różne prądy, spojrzeć na nie okiem skromnego obserwatora, wskazać, w jakich punktach możliwe jest uzgodnienie postulatów jednej i drugiej strony, oraz wysnuć z tego pewne wnioski na przyszłość — natury już więcej praktycznej.

A więc przedewszystkiem sam przedmiot nauczania szkolnego i badania literackiego — kwestja, która podczas pierwszego Zjazdu Polonistów w 1924 r. stała jeszcze w ogniu polemiki. Po licznych pracach z zakresu psychologii młodzieży, w których badanie stosunku jej do sztuki wogóle, do literatury w szczególności, szerokie znalazło uwzględnienie, w świetle systemów dydaktycznych, które nawet kosztem zmiany samej organizacji pracy szkolnej próbowały rozwiązać trudny problem pogłębłości w nauczaniu, zdaje się dziś nie ulegać żadnej wątpliwości, że bezpośrednie zetknięcie z tekstem literackim jest niezbędnym warunkiem wszelkiego o nim rozprawiania na lekcjach szkolnych czy też informowania się o jego autorze za pośrednictwem pod-

ręcznika szkolnego. Zniknęły już — i daj Boże oby bezpowrotnie — bardzo nieraz piękne ale jakże zawieszony w powietrzu wykłady o dziełach i pisarzach uczniom nieznanym, w których niepoślednie wartości kazano uczniom wierzyć na słowo. I taki spór, jaki się wówczas toczył między prof. I. Chrzanowskim a p. K. Wóycickim, z których jeden stał na stanowisku, iż młodzież musi wiedzieć, że w Polsce byli tacy ludzie, jak Długosz, Modrzewski, Niemcewicz, choćby się nawet żadnego wyjątku z dzieł ich nie czytało, drugi zaś godził się z faktem, iż „wolno uczniowi nie wiedzieć, że mieliśmy Zimorowiczów, Petrycych, Bohomolców, jeśli tylko obcował w głębi duszy ze szlachetnym słowem Kochanowskiego, jeżeli nosił w zanadrzu swego serca wyniosłe myśli i uczucia twórcy *Dziadów*, jeżeli zapalał wyobraźnię widzeniami Słowackiego, jeżeli zadumał się nadumą Asnyka, wsłuchał w głos i pieśń Konopnickiej, Kasprowicza“¹ — dziś spór taki, chociażby nawet powstał, spotkałby się, jak sądzę, ze zdecydowanym frontem polonistów-nauczycieli, stojących twardo na gruncie pogładowości, jako bezspornej zasady nowoczesnego nauczania.

Z drugiej strony zaś już samo używanie terminu „nauka o literaturze“ obok lub zamiast dawniejszych „historja literatury“ lub „krytyka literacka“ — coprawda niezawsze we właściwym znaczeniu — świadczyć może, że coś się w tej dziedzinie zmieniło, żelazne zaś pozycje z zakresu tej właśnie „nauki o literaturze“, jak książki Walzla, Ermatingera, Ingardena i i., które jednoczy wspólny tytuł „dzieło literackie“ oraz dyskusje, jakie się na ten temat toczą chociażby na tym zjeździe, są widomym znakiem, że używanie tego terminu to nietylko symbol rozszerzenia badań na różne zjawiska literackie i oświetlania ich ze stron przedtem nieznanym, lecz jednocześnie wyraz bliższego niż dotychczas podejścia do najistotniejszego z tych zjawisk, t. j. dzieła literackiego jako całości samostojnej i w sobie zamkniętej. Roi się wprawdzie jeszcze w czasopiśmie naukowo-literackich od najrozmaitszego rodzaju przyczynków natury biograficznej, bibliograficznej i dokumentarno-histerycznej, nie mniej jednak jawią się też próby oświetlenia wartości, tkwiących w utworach literackich, niezależnie od strony historyczno-genetycznej, próby ujęcia ich w sposób opisowo-wyjaśniający.

Niezwykle bujny rozkwit badań z zakresu psychologii wychowawczej dorzucił jednak do owej pierwszej i zasadniczej podstawy nauczania literatury jeszcze drugą, nie mniej ważną i konsekwentnie z niej wynikającą. Jeśli przywiązujemy tak wielką wagę do bezpośredniego zetknięcia ucznia z tekstem,

¹ *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej (Pamiętnik I-go Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów. Lwów-Warszawa, 1925, s. 8).*

to nie możemy przecież marnować z lekkim sercem tego, co jest w tych warunkach najcenniejsze, t. j. owej żywej reakcji, jaką wywołuje on w duszach młodzieży, nie możemy lekceważyć tego, co nazywamy bezpośrednim przeżyciem utworu. Rozumiemy oczywiście przez to nie jakiś stan przesadnej afekcji czy egzaltacji, jak to nam kiedyś próbowano wmówić w sposób bardzo jaskrawy¹, ale proces psychiczny, w którym splatają się czynniki bardzo różnorodnej natury: intelektualnej, emocjonalnej i woluntarnej, na który składają się zarówno przedstawienia i sądy, jak wzruszenia i nastroje, jak wreszcie pragnienia i dążenia o różnej sile i zabarwieniu.

Czy stanowisko takie jest sprzeczne z teorią dzieła literackiego i podstawami metodologicznymi badań literackich? Wszak właśnie ten sam świetny znawca przedmiotu, który przed laty dziesięciu tak ostro atakował to nasze rzekome *pereżywanie*, zarzuca doskonałej zresztą teorii dzieła literackiego prof. Ingardena, że ma ona charakter zbyt „anatomiczny“ i usuwa na drugi plan właściwości „fizjologiczne“ utworu, a „przecież dzieło literackie jest przede wszystkim zespołem składników dynamicznych, które wyzwalają różny pod względem jakości i ilości zasób energii duchowej w duszy każdego czytelnika“². Co się zaś tyczy stosunku badacza do owego kapitału energii, jaka się kryje w utworze literackim, to intuicyjne ujęcie całości psychicznej, jaką zawartość tekstu wywołuje w duszy jednostki percypującej, uznane jest powszechnie za niezbędne stadium wstępne wszelkiego badania naukowego w tej dziedzinie. „Jedną z zasadniczych różnic między naukami humanistycznymi a przyrodniczymi — pisze prof. Kleiner³ — polega na tem właśnie, że humanistyczne nauki mogą jako metody poznania używać przeżywania analogicznych faktów i że w tem przeżywaniu jest ich przedmiot w przybliżeniu dany bezpośrednio, że zostaje jako całość intuicyjnie ujęty. W literaturze bardziej niż gdziekolwiek indziej to ujęcie całości — czyli dzieło w duszy krytyka — jest cennym i koniecznym punktem wyjścia. Odczucie dzieła, bezpośrednie obcowanie duchowe winno być podstawą. Uzyskawszy je, badacz uswiadomić sobie usiłuje zasadnicze rysy, stanowiące o istocie jego przeżycia i w taki sposób zyskuje pierwszą próbę pojęciowego rozumienia całości“. Przypomnijmy sobie jeszcze, jak wielką wagę przywiązują w obecnej chwili teoretycy literatury do przeżycia autora, jako czynnika, wywierającego zasadniczy wpływ na kształtowanie się wszystkich elementów utworu

¹ Jak wyżej, s. 29 i n.

² Z. Lempicki, *Dzieło literackie. Moc i działanie. (Wiadomości Literackie. Nr. 427, 1932, nr. 10).*

³ J. Kleiner, *Analiza dzieła. Studja z zakresu literatury i filozofji.* Warszawa, 1925, s. 155 i n.

i kwalifikującego go na prawdziwe dzieło sztuki, a zrozumiemy, że ważny postulat dydaktyczny poddania się bezpośrednio działaniu utworu narówni z młodzieżą i wzajemnej wymiany wrażeń, wywołanych przez lekturę, nie spycha bynajmniej nauczyciela do roli dyletanckiego czytelnika, lecz pozwala mu tylko lepiej spełnić jego właściwe zadanie pośrednika między literaturą a wiedzą o niej. Fazy tej w nauczaniu tem bardziej lekceważyć nie można, że wrażliwość nauczyciela na zawartość tekstu ulega czasem stopniowi wskutek zbyt częstego z nim obcowania oraz przejścia już faz następnych — intelektualnego jego przetrawienia. Bezpośrednie więc wrażenia młodzieży mogą stać się ożywcem i niewyczerpanym źródłem nowych podniet, które uchronią nauczyciela tak od martwego szablonu „przerabiania“ zawsze na tę samą modłę dzieł, należących do lektury szkolnej, jak też od sztucznych zabiegów dydaktycznych, zmierzających do wywoływania zawsze jednakich zainteresowań, jakkolwiek zarówno z psychologii jak z teorii literatury dobrze wiemy, że jedno i to samo dzieło sztuki w duszy jednej i tej samej jednostki może budzić reakcje bardzo różne w zależności od wieku, sytuacji, nastroju i t. p., ba nawet zależnie od warunków czysto technicznych, jak sposób wydania, dobór ilustracji i t. p.

Dając jednak młodzieży radość przeżycia tego momentu, który stanowi nieodzowny wstęp wszelkich poczynań z dziełem literackim nawet ze strony tych, którzy przystępują do tej pracy ze skalpelem, wyostrzonym w świetnych konstrukcjach i hipotezach intelektualistycznych, nie można zamykać oczu na niebezpieczeństwa, jakie grożą w razie zapewnienia takiej swobody. Ponieważ w obcowaniu ze zjawiskami humanistycznymi nie może się obyć bez wartościowania, przeto młodzież, jak każdy zresztą czytelnik, już w tej fazie poznania wyrabia sobie pewien sąd o dziele, posługując się przytem takimi kryteriami, na jakie stać ją w danej chwili, a więc przedewszystkiem oceniając zawartość tekstu ze stanowiska prawdy życiowej. A zatem dobre jest to dzieło, którego zawartość ideowa da się z łatwością wcielić w system aktualnych wartości politycznych, społecznych, moralnych i t. p., którego bohaterowie mają dusze podobne do psychiki tych ludzi, z jakimi styka się młodzież w życiu codziennem, którego tworzywo przypomina obraz życia, jaki sobie wyrobiła na podstawie doświadczenia lub wiadomości, zdobytych za pośrednictwem innych nauk, którego budowa godzi się z zasadami układu logicznego, a język i styl nie odbiega od ogólnie przyjętych norm i zwyczajów; zły zaś jest utwór, który tych własności nie posiada. Stąd krytyczne ustosunkowanie się względem różnych poglądów i przeżyć pisarzy staropolskich, stąd pobłażliwe wrzuszanie ramion przy zetknięciu się z różnymi objawami chorobliwej niekiedy psychiki bohaterów poezji romantycznej, stąd niechęć do wszelkiej barokowości

czy sztuczności stylu i szereg innych zjawisk, utrudniających lub wprost uniemożliwiających bliższe zespolenie z utworem. Do usunięcia tych trudności, do przełamania tych niechęci jedna tylko, jak mi się zdaje, wiedzie droga. Mianowicie wytłumaczenie tych wszystkich osobliwości na tle wewnętrznego sensu dzieła, wskazywanie, że wartość utworu literackiego zależy nie od zgodności każdego z wyodrębnionych składników z rzeczywistością zewnętrzną, ale od harmonijnego ich zespolenia na tle ogólnej struktury całości, wyrabianie przekonania, że zawartość tekstu to odrębna sfera rzeczywistości, która rządzi się swojimi własnymi prawami, jednym słowem uczenie patrzenia na utwór literacki nie jako na reportaż życia, lecz jako na dzieło sztuki.

W tem właśnie przesunięciu punktu ciężkości w ocenie dzieł literackich z kryterjów rzeczowych na kryterja formalne, w tem przeciwstawieniu subiektywnym reakcjom, jakie dzieło wywołuje w duszy czytelnika, obiektywnego rozumienia struktury utworu upatruję naukowe zadanie traktowania literatury w szkole. Winno ono, mojem zdaniem, stanowić konieczne uzupełnienie czy nawet przeciwwagę owych zabiegów wprawdzie nie naukowych, ale niepozabawionych doniosłości życiowej, do których zmuszają znów inne względy, nie mniej ważne, mianowicie cele wychowawcze nauczania. Domaga się tego zarówno zakres przeżyć literackich młodzieży, w obręb których wchodzi wszelkie składniki utworu — nietylko jego ideologia czy ton uczuciowy, lecz także kompozycja, styl, melodia wiersza i t. p., jakoteż взгляд na kształcenie przyszłego czytelnika, któryby z powodzi literatury bieżącej, gdzie stempla wartości nie nadają jeszcze wielkie i uznane nazwiska, umiał wybrać rzeczy prawdziwie wartościowe i z wartości ich umiał zdać sprawę sobie i innym. Opanowanie „treści“, wchłonięcie zawartości ideowej czy uczuciowej — to rzeczy, które nie wymagają koniecznie pomocy nauczyciela i szkoły, do poznania „formy“ lub — ściślej mówiąc — do zrozumienia utworu literackiego jako dzieła sztuki trudno dojść inaczej jak tylko drogą pogłębienia własnego przeżycia przy pomocy tych środków, jakich dostarcza za pośrednictwem nauczyciela i szkoły „nauka o literaturze“.

Czy jednak nauczyciel na podstawie dzisiejszego stanu naszych badań nad literaturą może dać odpowiedź wyczerpującą i ściśle naukową na owe rozliczne zagadnienia, jakie się samorzutnie wyłaniają w toku nauki szkolnej? Czy rozporządza on w tej chwili dostatecznym aparatem naukowym, by móc wszechstronnie oświetlić przynajmniej tę nieliczną ilość utworów, które stanowią tradycyjny kanon lektury szkolnej? Czy zdoła równie trafnie objaśnić wyczerpująco ideologję satyr Krasickiego, jak ich kompozycję i styl, czy może z taką samą pewnością rozprawić na temat poglądów Prusa, jak na temat artyzmu jego twórczości?

„Podczas gdy na Zachodzie i Wschodzie (w Rosji) rośnie z każdym rokiem ogromna literatura, dotycząca podstawowych zagadnień teoretycznych i formalnych — pisze prof. Kridl w ostatnim *Roczniku Literackim* (Warszawa, 1934, s. 290) — gdy odbywa się tam gruntowna przebudowa „wiedzy o literaturze“ (nowe prądy w estetyce w związku z fenomenologią, walka z biografizmem i psychologizmem, nie mówiąc już o „ideologizmie“, nowe horyzonty w nauce o wersyfikacji i metryce, w badaniach nad stylem poetyckim, techniką powieści i t. p.) — u nas sprawy te poruszane są tylko przygodnie, przez nielicznych kompetentnych krytyków, a próby zwalczania nowych prądów (n. p. antibiografizmu i stanowiska estetyczno-formalnego) stoją niekiedy na żałosnym prowincjonalnym poziomie. A przecież nie brak u nas ludzi, którzyby mogli dać rzeczy nowe i cenne, zrobić w niej większy ruch, wystąpić z obszernymi pracami, zamiast rozmieniać swe wiadomości na przygodne uwagi“.

I rzeczywiście zaczynają się powoli pojawiać prace, dotyczące tych elementów dzieła literackiego, które dotychczas albo pomijano albo traktowano po macoszemu. Wiemy już sporo o stylu Kochanowskiego dzięki rozprawie p. Weintrauba, o retorycznej stronie *Kazań Skargi* dzięki pracom prof. Kota i prof. Windakiewicza, znamy technikę bajek Krasickiego dzięki studjum prof. Kleinera, zaczynamy rozumieć obrazowość języka Słowackiego na podstawie badań p. Skwarczyńskiej, technikę powieści Żeromskiego na podstawie broszury p. Drozdowicz-Jurgielewiczowej, uczymy się wnikać w technikę komedji i wartości artystyczne liryki na podstawie komentarzy prof. Kucharskiego do dzieł Fredry i poezyj Asnyka, żeby wymienić tylko rzeczy najbardziej poczytne w kołach polonistycznych. Ale jakże mało wiemy n. p. o języku Mickiewicza, którego jak najrychlejszego zbadania domagał się równo przed laty dziesięciu prof. Korbut na IV. Zjeździe Historyków Polskich w Poznaniu, czy też o stylu Krasińskiego poza tem, co dał jeszcze rok jubileuszowy, jakże mało orjentujemy się w technice powieściowej Orzeszkowej czy Prusa, choć sami autorzy dostarczyli sporo po temu materiału pomocniczego, jak mało umiemy powiedzieć o osobliwym rytmie *Hymnów* Kasprowicza czy *Wesela* Wyspiańskiego, mimo poważnych i gruntownych prac, dotyczących wersyfikacji polskiej. Co najważniejsze zaś brak nam obszerniejszych monografij, któreby próbowały na tle struktury duchowej autorów wyjaśnić zarówno zawartość jak kształt ich twórczości. Prace prof. Windakiewicza o Skardze i Kochanowskim, niektóre partje w dziełach prof. Kleinera o Słowackim, T. Piniego o Krasińskim, niektóre studja W. Borowego, wreszcie najbardziej nowoczesna książka St. Adamczewskiego o *Sercu nienasyconem* Żeromskiego — zbliżają się najbardziej do tego typu, ale to niemal wszystko, co z tej dziedziny obecnie posiadamy.

Drugą zaś okolicznością, która utrudnia nauczycielowi literatury traktowanie przedmiotu w sposób naukowy, to niejasność pojęć i co w ślad za tem idzie chwiejność terminologii z zakresu poetyki. Już terminy tak zasadnicze, jak treść i forma, to nazwy pojęć nietylko chwiejnych ale wprost spornych w nauce o literaturze. Cóż zaś dopiero mówić o pojęciach bardziej szczegółowych. Dla jednych konstrukcja i kompozycja utworu to pojęcia jednoznaczne, dla innych bardzo różne. Jedni pod mianem techniki rozumieją kompozycję czy konstrukcję dzieła literackiego, inni rozszerzają to pojęcie na wszelkie środki wyrazu artystycznego. A przecież posługiwanie się temi terminami to z konieczności chleb powszedni w nauczaniu literatury. Do rozproszenia tych wątpliwości nie wystarczy tylko przekład różnych terminów, zaczerpniętych z dzieł obcych, na język ojczysty, ale niezbędne jest wyświetlenie dokładniejsze tych pojęć na tle teorii literatury oraz znalezienie dla nich najbardziej odpowiednich wyrazów w słownictwie polskiem, terminów, które znalazłyby równie powszechne uznanie i zrozumienie, jak tradycyjny kanon nazw, dotyczących składników „treści”. Dlatego też oprócz prac, popularyzujących wyniki badań z zakresu teorii literatury, gdzie pojawiają się terminy o przemijającej wartości, pożądane byłoby skodyfikowanie zasadniczych pojęć z zakresu wiedzy o literaturze w postaci obszerniejszego dzieła zbiorowego, podręcznika uniwersyteckiego lub encyklopedji naukowo-literackiej.

Zjazd niniejszy, uwzględniający w mierze tak szerokiej teorię literatury i metodykę badań literackich, zdaje się być szczęśliwą wróżbą, że dalsze wysiłki naukowe pójda po tej właśnie drodze. A wówczas nauczyciele-praktycy nie będą się obawiali, że schodząc z terenu historyczno-literackiego na pole objaśnień natury estetycznej, tracą jednocześnie grunt naukowy, uczeni teoretycy zaś będą mieli to zadowolenie, że żmudna ich praca przyczynia się do lepszego zrozumienia dzieł literackich na gruncie szkolnym. Najważniejsze zaś, że głównym ośrodkiem wszelkich wysiłków w tej dziedzinie stanie się dzieło literackie jako zespół wartości samoistnych i wiecznych, wywierających swój wpływ zarówno na młodocianego czytelnika, jak na wyszkolonego teoretycznie i praktycznie pedagoga, jak wreszcie na pełnego intuicji i wiedzy fachowej uczonego badacza, z których pierwszy zdolny jest tylko pewne problemy dostrzec, drugi ma trudne zadanie w sposób dostępny je wyjaśnić, trzeciemu zaś przypada szczytna misja dostarczania potrzebnej ku temu wiedzy i umiejętności.

Warszawa

Władysław Szyszkowski
