



ZESZYTY NAUKOWE
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO

2

Seria
Filologiczna

Dydaktyka 1

RZESZÓW 2002

ZESZYTY NAUKOWE
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO

NR 2

SERIA
FILOLOGICZNA

DYDAKTYKA 1

pod redakcją
HENRYKA KURCZABA
JOLANTY PASTERSKIEJ



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2002

Beata PROŚCIAK

JAK CZYTANO UTWORY LITERACKIE W GIMNAZJACH GALICYJSKICH?

Wśród wielu czynników, które wpływają na ostateczny kształt dzisiejszej edukacji polonistycznej, warto wymienić tradycję. Z niej właśnie trzeba i można wybierać. Obecnie w czasach przełomu formacyjnego istnieje potrzeba podjęcia zagadnień mających często odległe i zapomniane tradycje kulturowe. Idzie tu głównie o szereg ważnych kwestii dotyczących sposobów i form czytania utworów literackich w gimnazjach galicyjskich doby autonomicznej (w latach 1867-1918).

Głównym źródłem stanowiącym podstawę do rekonstrukcji badanych zjawisk są *Sprawozdania szkolne* z wybranych gimnazjów galicyjskich, które najwierniej oddają urzędowy wizerunek szkolnictwa w Galicji. Aby przedstawić koncepcję pedagogiczną polonistów galicyjskich związaną z czytelnictwem, analizie poddano wybrane rozprawy nauczycieli gimnazjalnych zamieszczone w pierwszej części tych dokumentów. Wzięto pod uwagę głównie opracowania o charakterze metodycznym, które dają świadectwo poziomowi intelektualnego ówczesnych pedagogów.

Trzeba przy tym nadmienić, że autorzy tych prac byli swoiście wyróżnieni¹. Niemniej jednak proponowane przez nich wzorce były zapewne praktykowane w nauczaniu języka polskiego w gimnazjach galicyjskich ze względu na to, że publikacje te wchodziły w rzeczywisty obieg czytelniczy². Warto przy tym zaznaczyć, że *naukowa praca nauczyciela – jak pisze Jacek Kolbuszewski (...) wypełniała luki w podręcznikach lub nadbudowywała dodatkowe treści nad tymi, które uczniowie z podręcznika i z przebiegu procesu dydaktycznego poznawali*³. Wydaje się więc, że zakres i jakość tych treści umożliwiała chociaż częściowe dookreślenie wizji szkolnej komunikacji literackiej w gimnazjach.

¹ Por. J. Kolbuszewski, *Rozprawy polonistyczne w „Sprawozdaniach Gimnazjów Galicyjskich” (Rekoniesans badawczy)*, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji* pod red. M. Ingłota, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 633, Wrocław 1983, s. 102.

² *Ibidem*, s. 103.

³ *Ibidem*, s. 108. Na temat podręcznikowych manipulacji stosowanych w szkołach galicyjskich doby autonomicznej piszą m. in. M. Ingłot, W. Dynak, J. Klusek. Por. *Literatura i wychowanie... op. cit.*

Uwaga zostanie skoncentrowana na tych rysach propozycji polonistów galicyjskich, z których wiodą swój rodowód współczesne poczynania metodyczne w obrębie języka polskiego. Szczególnie ważną sprawą w dzisiejszej edukacji literackiej jest czytanie, a niestety coraz wyraźniej zauważa się, że przestaje ono być wartością już dla uczniów szkoły podstawowej⁴. Badacze zwracają przy tym uwagę na fakt, że czytanie wymaga ukierunkowania i praktyki, czyli tworzenia przesłanek dla lektury⁵. Czytając tekst literacki czy to w całości, czy we fragmentach⁶, warto zwrócić uwagę zarówno na wartości diagnostyczne i emocjonalne, jak i motywacyjne i estetyczne⁷.

Śledząc rozprawy nauczycieli galicyjskich⁸ dotyczące czytania, można zauważyć, że koncentrowały się one głównie na:

- ukazywaniu metod i sposobów czytania utworów (z uwzględnieniem gatunków literackich),
- analizowaniu języka i stylu wybitnych dzieł literatury narodowej,
- eksponowaniu przede wszystkim wychowawczych walorów literatury polskiej, będącej zarazem nośnikiem wychowania narodowego,
- wyszukiwaniu w utworach polskich motywów z literatury klasycznej wyrażających nowożytne idee⁹.

Formy czytania w szkole galicyjskiej

Zastanawiając się nad sprawą niemal najważniejszą w edukacji literackiej, nad czytaniem w szkole galicyjskiej, warto wspomnieć, że proponowano dwie jego formy, tzn. czytanie zbiorowe i solowe. W ramach czytania zbiorowego Jan Witek wyróżnił¹⁰:

- czytanie zbiorowe obowiązkowe w klasach wyższych,
- czytanie zbiorowe nadobowiązkowe¹¹ dla uczniów działających w kółkach zainteresowań przede wszystkim na terenie czytelni szkolnych.

⁴ Por. E. Korulska, *By czytanie stało się wartością. Dyskusja redakcyjna*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 5, s. 3–13.

⁵ Por. M. Głowiński, *Lekcja tradycji. Lekcja czytania*. [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994 – 1996* pod red. B. Chrząstowskiej, Warszawa 1997, s. 107–108.

⁶ Zdaniem B. Chrząstowskiej „fragment jest pomocą w przeciwstawieniu się brykom, streszczeniom”. Por. E. Korulska, *op. cit.*, s. 12.

⁷ Por. E. Korulska, *op. cit.*, s. 12.

⁸ Por. E. Jankisz, *Bibliografia rozpraw zawartych w sprawozdaniach szkolnych za lata 1843 – 1998 w zbiorach Biblioteki Głównej WSP w Rzeszowie. Część I, Polonica*, Rzeszów 2000.

⁹ Por. K. Pluciński, *Wpływ klasycznych literatur na umysłowość Krasińskiego*, Spraw. XXIX Dyrekcji c. k. Gimnazjum III w Krakowie za r. szk. 1912, Kraków 1912, s. 18–35.

¹⁰ J. Witek, *Czytanie zbiorowe*, III Sprawozdanie Dyrekcji c. k. Gimnazjum II w Nowym Sączu za r. szk. 1911, s. 5–15.

¹¹ Lecz nie jako przedmiot nadobowiązkowy.

Do czytania zbiorowego nadawaly się według niego zwłaszcza utwory dramatyczne i poematy o układzie dialogowym. Zalecał przy tym czytanie w ciągu roku szkolnego nie więcej niż dwóch krótszych utworów i jednego dłuższego w całości oraz kilku fragmentów. Dla poszczególnych klas proponował:

- w klasie V (fragmenty *Grażyny* Mickiewicza, jedną księgę *Pana Tadeusza* Mickiewicza oraz *Zemstę* Fredry),

- w klasie VI (*Odprawę posłów greckich* J. Kochanowskiego, fragmenty *Trylogii* Sienkiewicza, *Śluby panienskie* Fredry),

- w klasie VII (fragmenty *Konrada Wallenroda* Mickiewicza, fragmenty II i III części *Dziadów*, wyjątki z *Marii* Malczewskiego oraz *Lillę Wenedę* Słowackiego),

- w klasie VIII (*Anhellego* Słowackiego i *Irydionę* Krasińskiego).

Mówiąc o czytaniu zbiorowym, warto zauważyć, że również dzisiaj poloniści poszukują takich form zajęć, które oddziaływałyby długofalowo na świadomość poznawczą uczniów w sposób w pełni zindywidualizowany. Tak przekazywana lektura, nie sprowadza się jedynie do zaznajomienia z treścią dzieł, ale ma na celu oddziaływanie na wyobraźnię i odczucia wychowanków, gdyż mogą oni wówczas w pełni ocenić wielkość i piękno tekstów literackich. Nie można jednak zapominać o tym, że każde działanie nauczyciela może odnieść właściwy skutek tylko wówczas, gdy odpowiednio pokieruje on odbiorem tekstów kultury.

Czytanie zbiorowe i jego etapy

Autor wyżej wspomnianej rozprawy proponował następujące etapy przygotowania do czytania:

- rozdzielenie ról na lekcji poprzedzającej czytanie zbiorowe¹² (uczniowie powinni je w domu przestudiować),

- odczytanie jednej sceny lub aktu (w miarę potrzeby krótkie uwagi o czytaniu, poprawienie błędów),

- pytania ułatwiające syntezę wymowy lektury (zadawane w trakcie czytania lub po jego ukończeniu).

Nauczyciele galicyjscy zdawali sobie sprawę z tego, że w sztuce czytania nie chodzi tylko o mechaniczną wprawę, ale zdolność wnikania w cudze myśli. Żeby osiągnąć tę umiejętność, trzeba dbać o sztukę żywego słowa. Drogowskazem wiodącym do wniknięcia w intencje autora są m. in. znaki interpunkcyjne¹³. To jednak nie wystarczy, gdyż długość wyznaczonych przez przecinki przestanków za-

¹² W razie potrzeby nauczyciel też powinien objąć jakąś rolę.

¹³ Por. J. Witek, *O sztuce czytania w szkole*, Spraw. Dyr. c. k. Gimnazjum im. F. Józefa w Drohobyczu za r. szk. 1910, s. 3–17.

leży wyłącznie od wyrażanych uczuć. Zauważając braki w tym zakresie, pedagogzy domagali się stworzenia dla nauczycieli praktycznych kursów z zakresu estetyki żywego słowa i egzekwowania tych umiejętności praktycznych od kandydatów przy egzaminie kwalifikacyjnym. Pedagogzy galicyjscy wiedzieli również, że znajomość treści utworu to nie wszystko. Trzeba go zrozumieć, umieć „zdać z niego sprawę”¹⁴ i ocenić. Niektórzy uważali, że objaśnienia i wskazówki¹⁵ odnoszące się np. do niezrozumiałych dla czytelnika szczegółów lub genezy utworu¹⁶, należy poczynić przed przeczytaniem dzieła¹⁷. Inni zalecali te czynności po pierwszym przeczytaniu. Franciszek Próchnicki radził po zapoznaniu się z treścią utworu zapytać¹⁸:

– „Kiedy poeta utwór swój napisał, co go do tego spowodowało, wśród jakich pisał okoliczności i warunków?”

– „Skąd poeta wziął przedmiot do swojego utworu i o ile go zmienił?”

– „Jakie przyczyny oddziaływały na poetę przy wyborze formy?”

Następnie proponował rozbiór estetyczny za pomocą pytań:

– „Jaki cel przyświecał autorowi przy pisaniu tego dzieła, jakich środków użył do spełnienia swego zadania?”

– „Jakie przedstawia osoby i jak kreśli ich charaktery?” (w odniesieniu do utworu powieściowego lub dramatycznego).

– „Jakie są sytuacje i kolizje?”

– „Jaki jest rozwój akcji, jaka myśl przewodnia dzieła, jaka architektonika całości?”

¹⁴ Uczeń może „zdać sprawę” z lektury w następujący sposób: odpowiada na pytania szczegółowe zadawane przez nauczyciela, opowiada utwór („odtwarza wzór”), zachowując porządek autora lub chronologiczny, streszcza utwór.

Uczniowie mogą „zdać sprawę” nie tylko z treści, ale również z formy. Por. *Plan nauki języka polskiego w gimnazjach galicyjskich i instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu zatwierdzona rozporządzeniem ministerjalnym z dnia 25 lutego 1905*, l. 28. 284/04, Lwów 1905, s. 13–15.

¹⁵ Objasnienia dzielono na: rzeczowe, językowe, gramatyczne, stylistyczne, estetyczne, historyczno-literackie. Główny nacisk radzono położyć w poszczególnych klasach na:

– gramatykę (w klasie I i II),

– stylistykę (w klasie III i IV),

– poetykę (w klasie V),

– historię literatury (w klasie VI – VIII). Por. *ibidem*, s. 12–13.

¹⁶ „Jeżeli nauczyciel z jednej strony zręcznymi wskazówkami usunie tylko przeszkody, utrudniające zrozumienie utworu, a z drugiej strony wskaże na to, czego by umysł młodzieńczy sam nie spostrzegł, zresztą zaś pozwoli tylko działać samemu autorowi: niech będzie przekonany, że najlepiej spełnił swoje zadanie; siła poetyckiego utworu i jego piękność na młodym wrażliwym sercu ucznia głębokie wywrze wrażenie”. Por. *ibidem*, s. 11.

¹⁷ Por. *ibidem*, s. 11–12.

¹⁸ Por. F. Próchnicki, *O czytaniu ważniejszych utworów literackich przez uczniów szkół średnich. Kilka myśli z zakresu nauki języka polskiego*, Sprawozdanie Dyr. c. k. Gimnazjum V we Lwowie za r. szk. 1897, s. 3–38.

– „W jakim porządku powstawały utwory lub ich części?” (w odniesieniu do zbioru krótszych utworów, takich jak np. *Treny* J. Kochanowskiego).

Poznawszy utwory danego poety, uczniowie powinni wyrobić sobie zdanie o jego poglądach i przekonaniach religijnych, politycznych, społecznych, estetycznych oraz odpowiedzieć na pytanie, jaki wpływ dane dzieło mogło wywrzeć na społeczeństwo. Koniecznie w tym celu powinni przeczytać co najmniej jedno opracowanie na temat danego utworu, aby go pełniej zrozumieć, np. po przeczytaniu *Pana Tadeusza* F. Próchnicki radził przeczytać książkę Gostomskiego pt. *Arcydzieło poezji polskiej*. Po takim przygotowaniu uczniowie mogą dokonać analizy tekstów ukierunkowanej na podobieństwa i różnice w ujęciu tematów, problemów itp. Wyszukiwanie analogii kształciło – jak wiadomo – myślenie. Za punkt wyjścia autor radził przyjąć utwór lepiej znany. Zestawiano np. *Pana Tadeusza*¹⁹ Mickiewicza z *Zemstą* Fredry, czy też *Grażyną* Mickiewicza z *Iliadą* Homera²⁰.

Każdy nauczyciel polonista miał swój punkt widzenia na „rozbiór” lektury, ale – jak zauważył Antoni Mazanowski – ustalili się pewien szablon, który był powszechnie praktykowany, według którego „w dziełach roztrząsa się mniej więcej: genezę, treść, charakterystyki osób, znaczenie. Pierwszą i ostatnią część bierze się z dziejów literatury; dwóch środkowych części rozbiór dostarcza dzieło samo”²¹. Zauważył przy tym, że zbyt wiele mówilo się o historii literatury, co wpływało niekorzystnie na znajomość samych dzieł.

Jak czytano poezję?

Mówiąc o czytaniu w szkole galicyjskiej, warto przyrzeć się również metodom czytania utworów poetyckich. Opinie na ten temat były podzielone i zmieniły się w miarę upływu czasu. Przytoczmy chociażby propozycję Franciszka Konarskiego, który zalecał następujący „rozbiór metodyczny” satyry Ignacego Krasickiego pt. *Marnotrawstwo*²²:

¹⁹ Ciekawą propozycję analizy i interpretacji *Pana Tadeusza* wykorzystującą technikę „burzy mózgów”, rekwiizyty szlacheckiego życia, przepisy kulinarne oraz spotkanie z historykiem przedstawiła Barbara Matusiak. Por. tejsze, *Radość tworzenia, czyli Mickiewicz w szkole średniej*, „Polonistyka” 1998, nr 7.

²⁰ Pewne elementy porównania *Grażyny* z *Iliadą* oraz *Pana Tadeusza* z *Zemstą* może wykonać współczesny polonista już w klasie I i II szkoły średniej. Ma on nieco ułatwione zadanie, gdyż zarówno *Grażynę*, jak i *Zemstę* uczniowie znają ze szkoły podstawowej. Współczesną propozycję interpretacji *Iliady* uwzględniającą echa tego utworu w literaturze przedstawia m. in. Anna Szureczak. Por. tejsze, *Iliada Homera*, „Język Polski w Szkole Średniej”, 1986/87, nr 2, s. 3–8.

²¹ Por. A. Mazanowski, *Kilka uwag o rozbiórce Balladyny w klasie siódmej*. Spraw. XX Dyrekcji c. k. Gimnazjum III w Krakowie za r. szk. 1903, Kraków 1903, s. 4.

²² Por. F. Konarski, *Metodyczny rozbiór satyry Ignacego Krasickiego pt. „Marnotrawstwo”*. Istota satyry. Sprawozdanie Dyr. c. k. Lwowskiego Gimnazjum im. F. Józefa za r. szk. 1884.

- odczytanie utworu przez ucznia²³,
- zrozumienie tekstu:
- objaśnianie tekstu przez uczniów²⁴ i wydobycie głównej myśli utworu,
- zastosowanie analogii (w pierwszej kolejności autor radził wykorzystać fragmenty z innych dzieł danego pisarza),
- streszczenie poszczególnych fragmentów:
- fragmenty krótsze i łatwiejsze streszcza uczeń samodzielnie,
- fragmenty trudniejsze przy pomocy nauczyciela, który zadaje mu pytania pomocnicze,
- charakterystyka osób,
- podanie punktów zwrotnych w rozwoju akcji,
- charakterystyka stylu oraz rodzaju poezji, do którego należy dany utwór,
- sprawozdanie z treści całego utworu.

Dopiero po przeczytaniu i przeanalizowaniu w podobny sposób wszystkich satyr (Krasickiego i Naruszewicza) zamieszczonych w podręczniku, uczniowie mieli określić sposób przedstawienia rzeczywistości w satyrach oraz ich cel, a następnie samodzielnie zredagować definicję satyry. Autor rozprawy zalecał też, aby na końcu analizy nauczyciel podał historyczny szkic rozwoju satyry ze szczególnym uwzględnieniem historii satyry polskiej²⁵.

O tym, jak bardzo zmieniały się gusta metodyczne, niech świadczy zaproponowana dwadzieścia dziewięć lat później przez Ludwika Skoczylasa interpretacja sonetu A. Mickiewicza pt. *Stepy Akermainskie*²⁶, oparta na uczuciach i intuicji, umożliwiająca rozwijanie indywidualizmu ucznia i nauczyciela. Ma ona – zdaniem autora – większą wartość niż wykształcenie encyklopedyczne i dlatego proponował on analizę sonetu na podstawie stopniowania przeżyć.

Pierwszy stopień zakładał wywoływanie u młodzieży stanów emocjonalnych wyrażonych w dziele sztuki przez odwołanie się do identycznych lub podobnych wspomnień własnych uczniów. Nauczyciel w tym celu powinien:

- wywołać odpowiedni nastrój uwarunkowany tonem utworu (gorące ukochanie ojczyzny, tęsknota za nią),
- przybliżyć genezę utworu,

²³ Czytanie przez nauczyciela nie było według autora konieczne.

²⁴ Można to było robić według Konarskiego już w trakcie czytania.

²⁵ Bardzo ciekawa współczesna propozycja analizy i interpretacji utworów Krasickiego eksponująca zarówno walory stylistyczne, jak i językowe oraz prowokująca uczniów do korzystania z innych tekstów kultury, została zamieszczona w pracy zbiorowej pod red. T. Patrzałka i G. Wichary, *Zadania do lektury dla kl. I szkoły średniej*, Warszawa 1996, s. 171–176.

²⁶ Por. L. Skoczylas, *Jak objaśniać utwory poetyckie w szkole?*, Sprawozdanie Dyrektora c. k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie za r. szk. 1913, Lwów 1913, s. 1–25. Propozycję analizy tego sonetu zamieszcza też *Plan nauki ... op. cit.*, s. 12. Omawiając *Sonet krymskie*, warto odpowiedzieć na związane z nim zagadki Seweryny Wystouch. Por. tejeż, *Zagadki Sonetów krymskich*, „Polonistyka” 1998, nr 7, s. 338–394.

- kilkakrotnie odczytać sonet (z uwzględnieniem przerw między czytaniem), po to, by utwór był odczytany w całości,
 - wydobycie emocje:
 - odczytać pierwsze cztery wersy sonetu,
 - poczynić objaśnienia (przyroda działa kojąco na cierpiącą duszę poety),
 - zapytać, np.: „Kto widział step?”, „Kto był na wielkiej równinie (jeżeli uczniowie nie widzieli stepu) i przysłuchiwał się szumowi traw?”, „Jakie to wrażenie, przyjemne czy nieprzyjemne?”,
 - odczytać kolejne cztery wersy,
 - uchwycić wrażenie poety, wywołane głównie zmianą światła (Mickiewicz odkrywa nowe piękno w zjawisku powstawania nocy. Z nastaniem nocy budzi się u poety niepokój, przejawiający się w szukaniu gwiazd i światła.),
 - odwołać się do podobnych odczuć uczniów (związanych z nastaniem nocy),
 - związać odczucia uczniów ze stanem emocjonalnym poety w celu wywołania reakcji uczuciowej („Czego doznaje poeta, znajdując się na wielkim dzikim stepie godziną wieczorną?”, „Jak działa na poetę mrok i światło księżyca, ukazujące się na widnokręgu?”),
 - odczytać następne cztery wersy,
 - zwrócić uwagę na zmianę, jaka zaszła w duszy poety (przeobraża go cisza stepu, odrywając od resztek rzeczywistości, gdyż głosy, które słyszy, np. lecące żurawie, szelest trawy, która ugięła się pod nieważkim ciałem motyla, pełzanie węża, które pochodzą ze stanów podświadomości),
 - odnieść się do analogicznych przeżyć młodzieży, a następnie porównać je z uczuciami poety,
 - odczytać i objaśnić dwa ostatnie wersy (poeta przeżywa rozczarowanie z powodu niemożności zaspokojenia tęsknoty za ojczyzną),
 - zestawić przeżycia młodzieży ze stanem psychicznym poety, zwracając uwagę na fakt, że cierpienie jest czymś pięknym („Jakie uczucia wyraża poeta w tym ustępie?”, „Dlaczego tęskni za Ojczyzną?”, „Dlaczego doznaje rozczarowania?”),
 - zebrać treści poszczególnych objaśnianych części.
- Drugi stopień miał na celu wyrobienie u uczniów zdolności odczuwania estetycznej strony utworu, wyrażającej się zwłaszcza w języku poezji. Można było to uzyskać między innymi przez:
- wypisanie piękniejszych zwrotów i figur stylistycznych (przy czym – zdaniem autora – nie jest wskazane ich nazywanie i definiowanie),
 - zwrócenie uwagi na rytm.
- Trzeci stopień w formacji przeżycia odsłaniał myśl przewodnią utworu przez takie zabiegi, jak:
- wyeksponowanie uczucia najważniejszego dla zrozumienia treści (tęsknota za ojczyzną, ból rozłąki, bezdomność, smutek, ale jednocześnie twórcza siła i moc, która tkwi w nostalgii),
 - wykazanie szlachetności i wielkości tych uczuć.

Narodowość w sposobie patrzenia na dzieła literackie

Niektóre rozprawy bezpośrednio odnosiły się do uczuć narodowych przedstawionych w dziełach wielkich twórców, a zwłaszcza ich patriotyzmu²⁷. Narodowość w sposobie patrzenia na dzieła literackie miała swoje odbicie również przy przedstawianiu języka lektury. J. O. Sędzimir²⁸, poddając analizie teksty Juliusza Słowackiego, wskazuje w nich wiele słów będących niemieckimi naleciałościami. Autor rozprawy nie ukrywa przy tym, że w prozie Słowackiego pojawiały się też błędy, które były wynikiem stanu ówczesnej wiedzy filologicznej. Walka o polskość przejawiała się jednak przede wszystkim w eksponowaniu wychowawczych wartości literatury polskiej. Wzór obywatela Polaka upatrywano np. w twórczości i życiu Skargi²⁹, który żądał „by młodzież nie tylko kształciła rozum, uczucie, wyobraźnię, hartowała wolę, a uszlachetniała serce, ale by stała w jasnym stosunku do Boga, natury i ludzkiego społeczeństwa”³⁰. J. Pyrek przedstawiał Skargę jako człowieka, który kierował się w życiu miłością do Boga, kaznodziejem karzącego zbytek oraz kapłana-patriotę, który cieszy się, że jego ojczyzna opływa w dostatki. Skarga określa obowiązki „płynące z uczucia społecznego bytowania” polegające na podporządkowaniu własnych spraw szczęściu ojczyzny. Taki stosunek jednostki do państwa był ideałem wychowania. Pyrek wspominał o uprzedzeniach Skargi do Żydów i heretyków, dla których jednocześnie miał litość. Głównie jednak ukazywał Skargę jako wyraziciela miłości ojczyzny, czego najwnioślejszym dowodem jest drugie kazanie sejmowe głoszące miłość do Ojczyzny. Uzasadnieniem miłości Skargi jest wolność, dostatek, pokój, wielcy ludzie z przeszłości i sława. Najbardziej wymowna okazała się przypowieść o okręciu. Kaznodzieja żyjący w czasach upadku uczuć patriotycznych nawoływał współbraci do czynu. Usunął mniemanie propagowane przez Cyncerona (później przez Orzechowskiego, Modrzewskiego), który twierdził, że cnota nie jest nagradzana. Za wroga miłości Ojczyzny Skarga uważał pogoń za doczesnym dobrem i wystawne życie. Ideałem obywatelskim była służba dla Ojczyzny bez oczekiwania nagrody i pochwały. W dalszej części rozważań Pyrek zwracał uwagę na fakt, że Skarga znający biegle język łaciński, pisze prawie wyłącznie po polsku. Tej zasadzie hołdował również Rej, ale tylko dlatego, że nie posiadał literackiej biegłości w języ-

²⁷ Por. np. Z. Gerstmann, *Patriotyzm Krasińskiego w dobie młodzieńczej (Studium analityczne)*, Sprawozdanie Dyrekcji c. k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za r. szk. 1911/12, Stanisławów 1912, s. 3–48.

²⁸ Por. J. O. Sędzimir, *Język Słowackiego*, Sprawozdanie Dyrekcji c. k. I Wyższego Gimnazjum w Rzeszowie za r. szk. 1909, Rzeszów 1909, s. 3.

²⁹ Por. J. Pyrek, *Znaczenie lektury ks. Piotra Skargi dla wychowania*, Sprawozdanie Dyrekcji c. k. Gimnazjum w Jasle za r. szk. 1912/13.

³⁰ *Ibidem*, s. 4. Wszystkie kolejne cytaty dotyczące Piotra Skargi pochodzą z tejże rozprawy.

ku łacińskim. Wiele miejsca autor rozprawy poświęca przyjaźni, której maksymę Skarga wygłosił w *Kazaniach o sakramentach*: „miłość przyjacielska jest z szczerzej cnoty, która nie brać, ale dawać zawždy przyjacielowi pragnie, która nie patrzy na pożytek, ale na tego, którego umiłuje”. Stwierdzenie to – jak podkreśla Pyrek – nie miało tylko szumu retorycznego, ale potwierdzone było życiem Skargi. Z miłości wypływała też u kaznodziei litość i miłosierdzie wobec biednych, które zachęcały, by uczynić dzieło miłosierdzia własnością ogółu. Co ciekawe, nawet gniew według Skargi też może być zaletą, jeżeli wypływa ze szlachetnych pobudek i równa się zapałowi. Ludzi zdolnych do czynu potrzebowało bowiem ówczesne społeczeństwo. Były to więc hasła aktualne w dobie autonomii galicyjskiej.

Starożytne idee a nowożytne, galicyjskie problemy

Te i inne idee mające odbicie w ówczesnej sytuacji historycznej w Galicji były wyszukiwane w utworach literackich również w odniesieniu do literatury klasycznej. Na podstawach klasycznych rozwijało się np. kaznodziejstwo, a później kazania okolicznościowe, panegiryczne oraz kaznodziejstwo polityczne, które reprezentował Piotr Skarga³¹. W starożytnych ideach odnajdywano nowożytne, wszechludzkie problemy. Literatura grecka, opierając się na ideałach dobra, piękna i sprawiedliwości, określała – jak pisał Kazimierz Pluciński – stanowisko, jakie człowiek powinien zająć wobec prawa, bliźniego, bóstwa i własnej duszy. Próbę rozwiązania tych kwestii podejmowała np. *Antygona*. Polacy mieli szczerne ideały w życiu politycznym i państwowym, ale rzeczywistość podeptała je, „smutnej dając świadectwo prawdzie, że można mimo ideałów upaść i ponieść klęskę”³². Znaleźli się więc w położeniu, które zbliżało ich do Antygony, postaci tragicznej, która w imię siostrzanej miłości stawia opór ludzkiemu prawu. Do tej tradycji nawiązywał – jak twierdził autor rozprawy – także Zygmunt Krasiński w *Irydionie*, gdzie reminiscencją Antygony była Elsinoe poświęcająca się za Ojczyznę. *Nie-Boska komedia* miała według niego również dużo wspólnego z dramatem starożytnym. Zawarte w niej fragmenty prozaiczne stanowiące objaśnienie i zawierające refleksje na tematy poruszane w akcji dramatu, odpowiadały roli, jaką spełniał np. chór w dramacie antycznym. Wstęp utworu, poświęcony poezji, a ukazujący przyczyny tragedii bohatera i przypominający jakby uverture muzyczną miał

³¹ Por. K. Lewicki, *Czy Skarga był Ciceronianinem? (Parę uwag o stosunku prozy Skargowskiej do teorii klasycznej)*, Sprawozdanie Dyrekcji c. k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za r. szk. 1912/13, Stanisławów 1913, s. 3–22.

³² K. Pluciński, *Wpływ klasycznych literatur na umysłowość Krasińskiego*, Sprawozdanie XXIX Dyrekcji c. k. Gimnazjum III w Krakowie za r. szk. 1912, Kraków 1912, s. 21.

swoje źródło w muzycznym dramacie greckim, w chórowych pieśniach. Świadczył o tym charakteryzujący oba utwory uroczysty, pełen tajemniczości nastrój i język obfitujący w niedomówienia.

Podsumowując, można stwierdzić, że jednym z najważniejszych zadań nauczyciela polonisty, preferowanych zarówno przez galicyjską, jak i współczesną dydaktykę jest kształcenie kompetencji czytelniczych. Szukając w galicyjskiej i współczesnej dydaktyce elementów zbieżnych, można się dopatrzeć podobnych sposobów dochodzenia do założonych celów. Dzisiaj mówimy w supernauczaniu, (sugestopedii) o tzw. czytaniu podprogowym, w którym uczeń otrzymuje ciekawe zadanie do wykonania polegające np. na wybraniu najciekawszych figur stylistycznych³³. Polonista galicyjski nie znał relaksacji przy muzyce barokowej, nie nie wiedział o supernauczaniu, ale proponował np. opartą na uczuciach i intuicji analizę utworów poetyckich. Zakładał stopniowanie przeżyć, wywoływanie stanów emocjonalnych wyrażonych w dziele sztuki przez odwołanie się do identycznych lub podobnych wspomnień własnych uczniów. Chciał wyrobić u wychowanków zdolność odczuwania estetycznej strony utworu (wyrażającej się zwłaszcza w języku poezji). W tym celu zachęcał np. do wypisywania piękniejszych zwrotów i figur stylistycznych (nie zalecał przy tym ich nazywania i definiowania)³⁴, co w pewien sposób można kojarzyć z dzisiejszym czytaniem podprogowym. Echa tradycji czytania intonacyjnego i emocjonalnego, a nawet grupowego, przetrwały do czasów współczesnych np. w tzw. nauczaniu sugestopedycznym, które zakłada pojawienie się zjawiska hipermnemji, czyli nadpamięci w warunkach synchronizacji funkcji obu półkul mózgowych. Wykorzystuje ono m. in. nową osobowość, którą wiąże się z wyborem przez uczniów i nauczyciela nowego imienia i cech osobowości związanych z rolą odgrywaną przez postacie występujące w lekturze np. w czasie czytania grupowego. Pozwala to na uwolnienie się od barier o charakterze psychologicznym, emocjonalnym, pobudzając do otwartości i spontaniczności³⁵. Obecnie w przededniu nowej matury preferuje się tzw. czytanie ze zrozumieniem, gdyż – jak się okazuje – 42% Polaków nie rozumie sensu prostego tekstu użytkowego³⁶. Zakłada ono eliminację dzieł literackich, a za podstawę przyjmuje teksty popularnonaukowe wsparte użytkowymi³⁷. Kategorie zadań testowych w tej formie czytania sprowadza się do czterech dyspozycji: „powtórz, – powtórz inaczej, – wykonaj, – oceń”³⁸. Do tego typu ćwiczeń konieczne są odpowiednie podręcz-

³³ Por. J. Gnitecki, *Pojęcie, aktualny stan badań i kierunki ewolucji supernauczania*, „Dydaktyka Literatury” XVII, Zielona Góra 1997, s. 89.

³⁴ Por. L. Skoczylas, *Jak objaśniać utwory poetyckie w szkole?*, Sprawozdanie Dyr. c. k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie za r. szk. 1913.

³⁵ Por. J. Gnitecki, *op. cit.*, s. 79–118.

³⁶ Por. B. Chrzastowska, E. Wiegandowa, S. Wysłouch, *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela polonisty*, Poznań 1999, s. 135.

³⁷ *Ibidem*, s. 136.

³⁸ *Ibidem*, s. 137. Por. też T. Patrzałek, *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 202–207.

niki – stosowane już od szkoły podstawowej – które zawierałyby stosowne teksty kultury o charakterze integrującym³⁹. Pisząc o integracji, nie można zapomnieć, że wiąże się ona z galicyjską metodą nauczania poglądowego. Antoni Danysz – pedagog galicyjski zalecał wykorzystywanie przy nauczaniu tą metodą np. okazów naturalnych, ich obrazowych zastępników, map, atlasów, fotografii, wykresów itd. On też w dziele *O kształceniu* (Lwów 1918) wysnuł postulat *integracji przedmiotów nauczania, która zapewni harmonijny rozwój umysłowy i pobudza zainteresowanie uczniów*⁴⁰. Jedno jest pewne, tym co łączyło i łączy polonistów jest potrzeba wprowadzania w edukacji polonistycznej aparatu pojęciowego, niezbędnego do czytania rozumiejącego, czyli umiejętności samodzielne go i świadomego odbioru tekstów kultury.

³⁹ Integrujący charakter mają np. podręczniki kursowe *To lubię!*, przeznaczone dla klas IV – VIII szkoły podstawowej. Por. B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z. A. Klakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV – teksty i zadania. Książka ucznia*. Ukazały się też podręczniki tych samych autorek do kolejnych klas. Zob. też: H. Mrzerek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej – Ćwiczenia językowe. Książka ucznia*, Z. A. Klakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV – VI. Zeszyt ucznia* (także dla klas VII – VIII). O funkcjonalności tych podręczników świadczy również fakt, że używane są one dzisiaj nawet w polskich szkołach za granicą np. w Wiedniu.

⁴⁰ Por. E. Bogobowicz, *Antoni Danysz – przedstawiciel galicyjskiej pedagogiki herbertowskiej*, [w:] *Galicia i jej dziedzictwo*, T. 9. *Biografie pedagogiczne* pod red. Cz. Majora, J. Potoczego, Rzeszów 1997, s. 130. Na temat integracji pisze m. in. H. Kurczab, Bibliografię prac H. Kurczaba zawiera *Polonistyka zintegrowana* pod red. K. Ozoga i J. Pastarskiej, Rzeszów 2000, s. 345–354.