

MIROSŁAW GRZEGÓRZEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Charakterystyka postaci jako forma wypowiedzi w przedwojennych poradnikach metodycznych do nauczania języka polskiego

Wiedza o postaci literackiej jako konstytutywnej części dzieła literackiego zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i historycznym nie dorównuje wiedzy o innych kategoriach literackich¹. Postać, również w szkole, traktuje się jako mało znaczącą oczywistość, jako składnik niekonieczny dla zaistnienia literatury lub efekt uboczny jej językowego charakteru i ustrukturyzowania tekstu². Przekłada się to bez wątpienia na ubóstwo refleksji nad charakterystyką postaci zarówno w aspekcie literaturoznawczym czy językoznawczym³ – a w konsekwencji – dydaktycznym. Co prawda, zdarza się, iż sami bohaterowie utworów dla młodzieży stanowią przedmiot teoretycznych rozmyślań i praktycznych aplikacji lekcyjnych⁴, jednak omawiany gatunek nie ma na chwilę obecną własnej monografii⁵. Zarazem paradoksalnie kluczowa rola postaci w refleksji literaturoznawczej nie budzi wątpliwości. Literatura nie tylko czyni tożsamość jednym ze swych tematów, ale jeszcze większą rolę odgrywa w kształtowaniu tożsamości czytelników. Doświadczenia, które stają się ich udziałem za pośrednictwem postaci, dają możliwość znalezienia się w określonych sytuacjach, wejścia w rolę, wypróbowania maski, kontaktu z innością. Tym samym terminy narracja, tożsamość, identyfikacja, podmiot⁶ przenoszą tradycyjną metodykę skostniałej formy wypowiedzi w nowe

¹ Zob. *Autor. Podmiot literacki. Bohater*, red. A. Martuszevska, J. Sławiński, Wrocław–Warszawa 1983; H. Markiewicz, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1984; *Osoba w literaturze i komunikacji literackiej*, red. E. Balcerzan, W. Bolecki, Warszawa 2000; H. Gosk, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej*, Warszawa 2002.

² Por. E. Kasperski, *Między poetyką i antropologią postaci. Szkic do zagadnień* [w:] *Postać literacka. Teoria i historia*, red. E. Kasperski, B. Pawłowska-Jądryk, Warszawa 1998, s. 9–41.

³ Zob. H. Cieślakowa, *Charakteryzacja językowa postaci w powieści polskiej w latach 1800–1831*, Gdańsk 1969; M. Pietrzak, *Językowe środki kreowania postaci w twórczości historycznej Henryka Sienkiewicza*, Łódź 2004.

⁴ Zob. *Bohaterowie (nie tylko) szkolnych lektur*, red. A. Jakubowska-Ożóg, D. Hejda, Rzeszów 2016.

⁵ Niniejszy tekst, będący fragmentem rozprawy doktorskiej poświęconej charakterystyce postaci w szkolnej edukacji polonistycznej, próbuje zapełnić tę lukę.

⁶ Por. J. Culler, *Teoria literatury*, przeł. M. Bassaj, Warszawa 2002, s. 97–109, 125–138.

wymiary dydaktycznych eksperymentów. To, jaka będzie ich efektywność, wynika wprost nie tylko z dojrzałości metodycznej nauczycieli. By nowa jakość była możliwa, nie mniej ważna jest uwarunkowana historycznie świadomość dydaktyczna polonistów. Tylko w ten sposób można bowiem przewartościować zakorzenione w tradycji metodyczne schematy.

Tak więc podstawą oglądu procedur nauczycielskich wokół charakteryzowania postaci w perspektywie historycznej będą w niniejszym tekście chronologicznie omówione książki metodyczne do nauczania języka polskiego z okresu międzywojennego⁷. Spośród prezentowanych koncepcji najstarszą zawiera *Zarys metodyki języka polskiego* Konrada Drzewieckiego⁸.

Wśród rozmaitych działań nauczania języka ojczystego w szkole początkowej wymienia on „wypracowania piśmienne (i stylistyczne)”⁹. Autor podkreśla, że wypracowania, obok lektury, są najważniejszym sposobem praktycznego opanowania języka, i dokonuje przeglądu najaktualniejszych metod kształcenia sprawności językowej w formie wypracowań piśmiennych, które mogą pojawiać się już od trzeciego roku nauki, kiedy to pod kierunkiem nauczyciela uczniowie wspólnie opracowują opisy i opowiadania. Drzewiecki zauważa, że opisy są o wiele „trudniejsze” od opowiadań¹⁰. W klasie IV w pracy nad opisem (przedmiotów) autor nobilituje metodę, której współcześnie najbliższej do metody analizy i twórczego naśladowania wzoru Anny Dyduchowej¹¹. W klasach VI–VIII można rozpocząć

⁷ Ze względu na ograniczenia objętości niniejszego artykułu pomijam monumentalne (nie tylko w tamtym czasie) prace z pogranicza teorii literatury i stylistyki: Chmielowskiego, Weychert-Szymanowskiej, Wóycickiego czy Komarnickiego, które charakteryście postaci poświęcają wcale niemało miejsca. Z tego samego powodu, jak również ze względu na inny charakter i zakres publikacji wspominam jedynie o pionierskich *Prądach w nauczaniu języka ojczystego* (Warszawa 1908) w kontekście propozycji Anieli Szczyówny. Nie biorę pod uwagę Tadeusza Czapczyńskiego, *Metodyki ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej* (Lwów 1929), ponieważ jej przedmiotem nie są ćwiczenia pisemne, lecz przygodnie, a zarazem systematycznie badane zjawiska językowe (stylistyka) (por. tamże, s. 1). Ze względu na charakter poradnika i dużą ogólność wskazówek, w których co prawda pojawia się charakterystyka, lecz głównie w kontekście roli obserwacji, selekcji materiału, logicznego uporządkowania myśli czy związków ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami stylowymi i wypracowaniami, pomijam również książkę Jana Bilińskiego. Zob. J. Biliński, *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych*, Poznań 1929 (por. tamże, s. 26–27, 107–124, 158, 167, 172–174).

⁸ Autor stwierdza, iż „metodyki we właściwym znaczeniu tego wyrazu do nauki języka ojczystego w szkole nie posiadamy dotychczas” i wymienia nieliczne wskazówki metodyczne, które dotąd się ukazały. K. Drzewiecki, *Zarys metodyki języka polskiego*, Warszawa 1914, s. 15.

⁹ Tamże, s. 17, 83–125.

¹⁰ Tamże, s. 96–97.

¹¹ „Ćwiczenia przygotowane w ten sposób, że nauczyciel podaje wzór. [...] Jest to metoda naturalna, kiedy dziecko naśladuje wzory”. K. Drzewiecki, *Zarys metodyki...*, s. 92. Por. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988. Koncepcję Dyduchowej omawia, rozwija i aplikuje w praktyce polonistycznej Z.A. Kłakówna. Por. Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Poliszczyna” 2005, s. 26–36; Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisanania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993;

opisy ściśle (np. krajoznawcze) – opis postaci nie pojawia się, natomiast charakterystyki wspomina autor, dokonując przeglądu zachodnioeuropejskich trendów w metodyce wypracowań. I tak omawiając propozycje metod aktywnych Jules’a Payota, Drzewiecki wspomina o stopniowaniu opartym na rodzajach literackich, gdzie opis i charakterystyka znajdują się na przeciwnych biegunach stopnia trudności¹². Również w omawianej metodzie Arno Schmiedera charakterystyka znajduje się na przedostatnim, dziesiątym stopniu „piśmienniczego” wtajemniczenia, tuż przed rozprawką¹³. Szczególnie dużo miejsca poświęca Drzewiecki metodzie Ferdinanda Brunot’a i Nicolas’a Bony, w której punktem wyjścia i formą inicjalną dla ćwiczeń jest opis (w tym również opis postaci)¹⁴. Duch charakterystyki unosi się tylko gdzieniegdzie w niektórych partiach wskazówek, na przykład kiedy mowa o przejściu od opisu do opowiadania, łączeniu opowiadania z opisem, rozważaniu i rozumowaniu, co jednak powinno dziwić, wziąwszy pod uwagę fakt, iż wskazówki dotyczyły szkoły początkowej, przed którą stały przede wszystkim cele praktyczne¹⁵.

W latach 1919–1920 ukazało się pierwsze wydanie, niezwykle ważnej dla rozwoju dydaktyki ćwiczeń w mówieniu pisanu, dwutomowej książki Anieli Szygówny *Metodyka wypracowań*¹⁶. Erudycja, znakomita orientacja w najnowszych trendach nauczania¹⁷, rozmach, planowość i precyzja aplikacji nowych koncepcji na gruncie polskim znajdują odzwierciedlenie w dodatku do części II *Metodyki wypracowań*¹⁸ zatytułowanym *Tematy i pomysły*, w którym autorka szereguje tematy według stopni rozwojowych oraz okoliczności będących podstawą pisania. Bogaty materiał tematyczny związany jest z charakterystyką postaci (początkowo – opisem postaci). Na stopniu I (9–12 lat) po opisach rzeczy, roślin, zwierząt czy miejsc znaleźć możemy opisy ludzi (opisy bardziej powierzchowne: strój, zajęcia, czynności) typu: „Dziś był u nas mały druciarczyk”; „Spotkałem na ulicy murzyna”; „Pastuszek na łące”. Na stopniu II (12–14 lat) pojawiają się już opisy

Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2004.

¹² K. Drzewiecki, *Zarys metodyki...*, s. 96.

¹³ Tamże, s. 100. Do taksonomii Schmiedera odwoływał się również krytycznie w swoich *Zasadach...* S. Szober. Por. S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów–Warszawa 1930, s. 104 i n.

¹⁴ K. Drzewiecki, *Zarys metodyki...*, s. 109.

¹⁵ Tamże, s. 86–87, 107, 112.

¹⁶ A. Szycówna, *Metodyka wypracowań*, cz. 2: *Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Warszawa 1920 [wyd. III 1925]. W niniejszej pracy posługuję się wydaniem III. Podkreślić w tym miejscu należy olbrzymie zasługi Szycówny w dziedzinach psychologii rozwojowej i dydaktyki ogólnej, nie tylko w kontekście metodyki wypracowań i charakterystyki postaci.

¹⁷ Por. A. Szycówna, *Z postępów psychologii dziecka w ostatnich latach*, „Nowe Tory” 1906, R. 1, nr 1, s. 13–33; A. Szycówna, *Z literatury obcej. Nowe prądy w nauczaniu języka. Pierwsze ćwiczenia stylowe* [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, Warszawa 1908, s. 206–223.

¹⁸ Por. A. Szycówna, *Metodyka wypracowań*, cz. 1: *Podstawy psychologiczne i historyczne*, Warszawa 1919.

i łatwiejsze charakterystyki ludzi „z życia”, np. „Moja miła siostrzyczka”; „Zapalona czytelniczka”; „Portret mojego kolegi”, ale i wśród tematów literackich (co ciekawe, w dziale „opowiadania i streszczenia”) pojawia się temat nr 396: „Mój ulubiony bohater. Wskaż bohatera lub bohaterkę powieści lub poematu, których charakter i postępowanie bardzo ci się podoba. Czy chciałbyś go naśladować? w czym? dlaczego?”. Z kolei na stopniu III (14–18 lat) wymienione są „typy ludzi (opisy i charakterystyki)”, np. „Stara służąca”; „Panna Guzdralska (satyra)”; „Najlepszy sportowiec”, ale i charakterystyki porównawcze typu: „Mruk i gaduła”; „Uczony i artysta (rodzaj pracy, znaczenie społeczne)” oraz „rozprawki treści etycznej i społecznej” (które uznać można za autocharakterystyki): „Moje plany na przyszłość”; „Do jakiej wady największy wstręt czuję” i charakterystyki osób występujących w utworach czytanych. Jak podkreśla autorka, te ostatnie wiążą się oczywiście z wykładem literatury i czytaniem domowym. Szycówna dzieli je na łatwiejsze (14–16 lat) i trudniejsze (16–18 lat). Do tematów łatwiejszych zalicza na przykład: „Jakie zalety posiada młodociany bohater powieści Sienkiewicza pt. «W pustyni i w puszczy»”. Do trudniejszych: „Jak Jacek Soplica stał się księdzem Robakiem?”. Do tematów literackich zalicza również temat „Mój ulubiony poeta”, który jako temat synkretyczny gatunkowo, można by, jak wiele innych tematów proponowanych w dodatku, co zresztą autorka podkreśla, opracowywać w różnych gatunkach (formach) w zależności od rozłożenia akcentów, niekiedy powiązanego z kosmetycznym przeformułowaniem tematu¹⁹.

Potrzebom nauczania języka ojczystego w szkole ludowej służyć miał zbiorek „wolnych ćwiczeń pisemnych dzieci” Henryka Rowida zatytułowany *Z metodyki wypracowań pisemnych*²⁰. Autor stoi na stanowisku, że „najważniejszym działem metodyki języka ojczystego obok lektury jest «nauka pisania», a właściwie nauka ćwiczeń pisemnych”²¹. Ich celem jest nie tylko „poprawne wyrażanie się w piśmie”, lecz przede wszystkim „rozwój indywidualnego wyrażania uczuć i myśli za pomocą pisma na podstawie bezpośredniej obserwacji i intensywnego przeżycia” oraz umiejętnej lektury arcydzieł odpowiednich dla danego wieku tudzież reprodukcja doskonałych wzorów²². Liczy się rozwój stylu indywidualnego i samodzielność w opracowaniu zadanego tematu, który powinien być dostosowany do różnorodnych sytuacji życiowych, jakie dziecko znajduje w swoim otoczeniu²³. Tym sposobem już w klasie III (ćwiczenia wolne mogą być podawane dzieciom już od drugiego roku nauki!²⁴) pojawić się może opowiadanie o lalce

¹⁹ A. Szycówna, *Metodyka wypracowań*, cz. 2..., s. 123–124, 138, 145, 148–149, 156–157.

²⁰ H. Rowid, *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*, Lwów–Warszawa 1920.

²¹ Tamże, s. 13.

²² Tamże, s. 17, 25–26.

²³ Rowid wyróżnia 6 grup tematycznych: 1) życie dzieci w domu, 2) życie w szkole, 3) obserwacje w czasie przechadzek i wycieczek, 4) zdarzenia w bliższej i dalszej okolicy, 5) święta i uroczystości, 6) stosunek młodzieży do poważniejszych zagadnień. Por. H. Rowid, *Z metodyki wypracowań...*, s. 26.

²⁴ Por. tamże, s. 24.

(które jest opisem jej „postaci”), różnorodne opisy „krajobrazu”, opis lajkonika. Tematy zawierające wyraźne elementy (auto)charakterystyki odnaleźć można w poradniku wśród tematów przeznaczonych dla klas starszych, zgrupowane wokół kwestii „stosunku młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich”²⁵. „Napiszę trzy przymioty, które mnie się u uczennicy najbardziej podobają i dlaczego?”; „Wymień trzy zalety, które najwięcej cenisz w ludziach, i napisz, dlaczego je najwięcej cenisz?”; „Wymień trzy wady, które uważasz za najgorsze, i napisz, dlaczego wydają ci się najgorszymi?”; „Który ze znanych ci sławnych ludzi jest twoim wzorem i dlaczego?”; „Moje ideały i pragnienia” – wszystkie zacytowane przykłady tematów, z których część zilustrował autor konkretnymi realizacjami uczniowskimi, są mini(auto)charakterystykami, choć sam Rowid, zgodnie z promowaną ideą wolnych ćwiczeń pisemnych, nigdzie nie używa kwalifikatorów gatunkowych w stosunku do prezentowanych propozycji. Tak sformułowane tematy implikują jednak element opisu, selekcji cech, rozumowania, wyrażenia opinii i oceny, a więc zawierają w różnej proporcji wszystkie warunki, które musi spełniać charakterystyka postaci jako gatunek wypowiedzi.

Waldemar Osterloff w swojej *Metodyce języka ojczystego...*²⁶ również koncentruje się na opisie. Podczas opisu przedmiotów czy zwierząt należy uwzględnić bezpośredniość poznania dzieci, cechy dystynktywne odróżniające przedmiot opisu od otoczenia, a podczas opisu osób (w którym notabene doszukać się można również elementów charakterystyki: usposobienia, żywości, spokoju, powolności²⁷) pamiętać także o zasadzie doboru postaci bliskich uczniom, lecz niewywołujących złośliwości i kontrowersji podczas opisu. Autor, poczynając od ks. Piramowicza, przez Trentowskiego, Łagowskiego, Mortkowiczową²⁸ czy Szcycównę, cytuje istotne z punktu widzenia nowej metodyki poglądy na wypracowania (dobór tematu, rola ćwiczeń w mówieniu jako przygotowanie do wypracowania, miejsce tzw. ćwiczeń wolnych) w szkole. Szczególnie wiele uwagi poświęca autor modernistycznym prądom w metodyce wypracowań, przytaczając obszernie cytaty z Szcycówny, która podkreśla rozpoczynanie wypracowań od opisów, a obok obserwacji rzeczy „zaleca [...] obserwację ludzi, kładąc zwłaszcza nacisk na objawy uczuć w rysach twarzy, gestach i ruchach; na tych spostrzeżeniach opierają się tzw. portrety, tj. opisy charakterystyczne jednostek i typów”²⁹. Tak rozumiane „portrety” to nic innego jak proste charakterystyki postaci, jednak, jak podkreśla autor, specyfika szkoły ludowej, zwłaszcza na wsi, sprawia, iż uczniowie „nie mogą

²⁵ Tamże, s. 27, 34–41, 42, 44–51.

²⁶ W. Osterloff, *Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym*, Warszawa 1921.

²⁷ Tamże, s. 320.

²⁸ Por. G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia. Z pierwszego wydania w r. 1787 podał i objaśnił W. Osterloff*, Łódź 1919; B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*, t. 1, Poznań 1845; F. Łagowski, *Z metodyki języka polskiego. Uwagi*, Warszawa 1902; J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach [w:] Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, Warszawa 1908, s. 138–146.

²⁹ W. Osterloff, *Metodyka języka...*, s. 334.

uczyć się pływać, zanim nauczą się chodzić”³⁰ – nie mogą pisać, nim nauczą się mówić (przez lekturę), a więc nie mogą charakteryzować, nim nauczą się opisywać. W prezentowanym w podręczniku „ustopniowaniu oraz wyborze rodzaju i tematu piśmienneego ćwiczeń językowych” nazwa gatunkowa charakterystyka nie pojawia się, choć pewnych śladów działań wokół charakteryzowania można się doszukać. I tak, na stopniu III uczniowie powinni opisywać przeżycia własne w związku z czytаныmi utworami, na stopniu IV wchodzić w rolę bohatera („Co bym zrobił na jego miejscu?”), a na stopniach najwyższych dokonywać prostej autocharakterystyki połączonej z argumentacją („Czem chcę być i dlaczego?”) i opisywać przeżycia własne³¹.

Z kolei Stanisław Szober w aż trzykrotnie wznawianych w dwudziestoleciu *Zasadach nauczania języka polskiego*³² charakterystyce postaci jako gatunkowi bardzo ważnemu podczas nauki języka ojczystego, lecz zarazem niezwykle wymagającemu, poświęca dużo miejsca i wiele ważnych z metodycznego punktu widzenia uwag i konstatacji.

Przede wszystkim podkreśla kluczową dla rozwoju umysłowego rolę obserwacji („geniusz jest to zdolność umiejętnego i mocnego skupiania uwagi”³³), która przecież odgrywa podstawową rolę w pracy nad charakterystyką postaci. Umiejętność obserwowania uczy „jasno patrzeć”, zmusza umysł do działania, a wolę do wyboru, każe dokonywać selekcji po to, by chaos porządkować w szeregi zhierarchizowanych obrazów, pozwala chwycić całą pełni szczegółów składających się na przedmioty oglądu:

W ten sposób umiejętność obserwacji i dokładność postrzegania nie tylko się przyczynia do ścisłego myślenia pojęciowego, lecz zarazem jest walnym czynnikiem myślenia obrazowego, a jak pierwsze pomaga nam do wyrabiania samodzielnych sądów, tak drugie uniezależnia nasze intuicje i pozwala wyciskać na nich piętno indywidualnych właściwości psychicznych. Czynna, przez wolę kierowana, obserwacja łagodzi również ujemne skutki automatyzmu psychicznego,

wyrywając nas jednocześnie z roli myślących automatów³⁴. Myśl z kolei rodzi się przez formę, a najlepszą szkołą myślenia są ćwiczenia w ścisłym i obrazowym wypowiedaniu się, przede wszystkim w formie piśmiennej – bo żeby dobrze pisać, trzeba dobrze myśleć³⁵, a kwintesencją myślenia przez pisanie stanowi w koncepcji Szobera właśnie charakterystyka postaci, którą autor umieszcza na ostatnim, najwyższym stopniu pisarskiego wtajemniczenia.

³⁰ Tamże, s. 335.

³¹ Tamże, s. 347–348.

³² S. Szober, *Zasadach nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów–Warszawa, wyd. I 1921, wyd. II 1923, wyd. III 1930. Korzystam z wydania III poprawionego i uzupełnionego.

³³ Tamże, s. 76.

³⁴ Tamże, s. 77, 80, 91.

³⁵ Autor cytuję Payota: „A dobrze myśleć jest to porządkować zewnętrzny i wewnętrzny chaos, a następnie zmuszać wyraz do posłuszeństwa i czynić go znakiem uległym i przystosowanym do myśli”. Cyt. za: S. Szober, *Zasady nauczania...*, s. 87.

Autor wyróżnia w każdym wypracowaniu, również w charakterystyce, trzy składniki: 1) treść, czyli podstawę psychologiczną, 2) formę, czyli stronę logiczną, 3) styl, czyli materiał językowy, i dokonuje szczegółowego omówienia każdego z nich. Co ciekawe, w każdym ze zreferowanych składników, znaleźć można co najmniej pośrednie odniesienia do pracy nad charakterystyką.

I tak, omawiając w kontekście treści relację między postrzeganiem, pamięcią, wyobraźnią i fantazją, pisze Szober, iż egocentryzm czy egoizm wzmocniony niedoborami takich cech wyobraźni, jak zakres, żywość czy giętkość, których źródeł szukać trzeba w wszechstronnych i różnorodnych doświadczeniach, skutkować może brakiem umiejętności wejścia w cudze położenie, „wyrozumienia go”, współczucia (empatii, choć autor nie używa tego słowa). To właśnie niedobory wyobraźni, którą można rozwijać w wymienionych wyżej obszarach również dzięki doświadczeniu postaci literackich (to przecież też źródło różnorodnych przeżyć i doświadczeń), sprawiają, że nie potrafimy postawić siebie na cudzym miejscu i wydać stamtąd właściwej oceny. W nawiązaniu do Pitagorasa Szober pisze:

Człowiek jest miarą wszystkiego. Znamy się wszyscy tylko pośrednio na podstawie własnych wewnętrznych przeżyć, w cudzych duszach szukamy własnych podobieństw i na ich podstawie wnosimy swe sądy o ludziach, a w tej pracy rozglądania się w duszach ludzkich czynnie współdziała wyobraźnia, wspierana, oczywiście, pamięcią osobistych wewnętrznych doświadczeń³⁶.

Zacytowane słowa brzmią bardzo współcześnie i każą czytać się poprzez pryzmat współczesnych kategorii etycznych, jak empatia czy doświadczenie inności, lub teoretycznoliterackich, jak na przykład focalizacja.

Znakomite, aktualne po dziś dzień, obserwacje dotyczące bezpośrednio omawianej formy wypowiedzi formułuje Szober, omawiając zagadnienia formy i układu wypracowań. Według autora, w myśl podstawowych rozróżnień teorii literatury, charakterystyka jest jednym spośród czterech podstawowych rodzajów utworów: opisu, opowiadania i rozprawy. Nie bez znaczenia, w kontekście dalszych wywodów i wskazówek metodycznych, wydaje się również umieszczenie charakterystyki na końcu wyliczenia wspomnianych gatunków – jakby nie było – charakterystyka, mając za cel w kwestii treści wyłożenie cech charakteru jakiejś osoby, w kwestii formy jest wypadkową pozostałych form gatunkowych, co każe przesunąć ten typ wypracowania do wyższych stopni programu. Decydują o tym również względy rozwojowe – „odtworzenie cech charakteru wymaga od autora znacznej skali przeżyć wewnętrznych i umiejętności analizowania własnych stanów psychicznych, a to staje się możliwym dopiero na wyższych stopniach nauczania”³⁷. Zarazem na kanwie refleksji nad stosunkiem względem siebie opisu

³⁶ Tamże, s. 98.

³⁷ Tamże, s. 103. „Nie ulega wątpliwości, że ostatniem ogniwem [...] programu [wypracowań – przyp. M.G.] musi być charakterystyka, gdyż w sobie pierwiastki trzech innych typów, jest opisem, rozumowaniem i zarazem opowiadaniem. Charakterystyka jest opisem, bo wyszczególnia cechy charakteru, a te, przynajmniej w pewnych granicach czasu, są cechami niezmiennymi, stałymi.

i opowiadania oraz pierwszeństwem metodycznym jednej lub drugiej formy konstruuje Stanisław Szober taksonomię szkolnych wypracowań, charakterystykę umieszczając na samym szczycie hierarchii poszczególnych typów wypowiedzi opracowywanych według programu w szkole, nawet nad rozprawą³⁸:

Ze względu na właściwą sobie treść, zwracającą umysł ku zjawiskom świata psychicznego i zagadnieniom społeczno-moralnym, charakterystyka w szerszym zakresie może być z powodzeniem i pożytkiem opracowywana dopiero na stopniach wyższych³⁹.

W sześciu cyklach koncentrycznych „wykreślonych” przez autora charakterystyka pojawia się najwcześniej w cyklu piątym (czyli szóstym roku nauczania), a więc w szóstej klasie szkoły powszechnej lub drugiej klasie gimnazjum niższego. To wtedy uczniowie zaczynają pisać krótkie charakterystyki (przykładowe tematy: Mój kolega; Nasz przyjaciel; Charakterystyki zwierząt na podstawie bajek), a w klasie programowo najstarszej (cykl szósty) – charakterystyki odtwarzane w streszczeniach i samodzielne. Tematy z cyklu ostatniego, uzupełnione o tematy literackie i dostosowane do poziomu rozwojowego, mogły, według autora, spełniać również potrzeby gimnazjum wyższego⁴⁰. Jednak w związku z tym, że każda charakterystyka zawsze jest z konieczności szkicem jakiejś postaci, można związane z nią tematy poruszać także na stopniach niższych, z powodzeniem ćwicząc wszystkie wymienione już umiejętności, opierając się na kilku najbardziej jaskrawych cechach, popartych odpowiednio zebraniem materiałem rzeczowym, którego gromadzenie przez uczniów jest momentem kluczowym w pracy wokół omawia-

Cechy charakteru rozpoznajemy nie bezpośrednio za pomocą obserwacji zmysłowej, lecz drogą wnioskowania na podstawie sądów, jakie wysnuć możemy z postępowania, czynów, zachowania się w różnych okolicznościach życia, wypowiedzianych i sposobu myślenia charakteryzowanej osoby; a wnioskować jest to rozumować. W ten sposób charakterystyka otrzymuje właściwości rozprawy. Ponieważ punktem wyjścia wszelkiego rozumowania i wnioskowania musi być w charakterystyce życie charakteryzowanej osoby, więc opierając się na jego wydarzeniach i wypadkach, musimy, dla nadania rozumowaniu siły przekonywującej, te wydarzenia i wypadki, tudzież sposób zachowania się w nich charakteryzowanej osoby przytaczać, a odtwarzać wydarzenia jest to opowiadać o nich. W ten sposób charakterystyka [...] przekształca się w opowiadanie” (tamże, s. 103).

³⁸ W oparciu o trzy „odmiany opisów”: 1) przedmiotowy, 2) podmiotowy i 3) podmiotowo-przedmiotowy. „Opis przedmiotowy, jak wiadomo, wyszczególnia cechy przedmiotów zewnętrznych; opis podmiotowy odtwarza stany podmiotowe autora, wrażenia i uczucia, jakich doznaje pod wpływem widoku postrzeganych czy obserwowanych przedmiotów; w opisie podmiotowo-przedmiotowym autor swoje własne wrażenia, uczucia i myśli przenosi na zewnątrz i przypisuje przedmiotom, wśród których lub pod wpływem których te wrażenia, uczucia i myśli przeżywał”. Zob. S. Szober, *Zasady nauczania...*, s. 107. „W ten sposób, jeżeli brać pod uwagę formę i układ wypracowania, porządek poszczególnych typów w programie należałoby ustalić według następujących zasad: 1) opowiadanie, 2) opis przedmiotowy [...], 3) opis podmiotowy, 4) opis podmiotowo-przedmiotowy, 5) rozprawa, 6) charakterystyka” (tamże, s. 110). Bardzo interesującą uwagę od autorską uważny czytelnik odnajdzie w „uwagach metodycznych o sposobach przygotowywania do wypracowań piśmiennych”, gdzie Szober mówi o charakterystyce nawet jako odmianie rozprawy! (tamże, s. 147).

³⁹ S. Szober, *Zasady nauczania...*, s. 148.

⁴⁰ Tamże, s. 130, 132–133.

nego gatunku⁴¹. Tak więc należy zacząć od oznaczenia w tekście fragmentów ilustrujących jakieś istotne cechy charakteryzowanej postaci – w ten sposób zbiera się materiał rzeczowy, który ma być treścią charakterystyki. Następnie trzeba go umiejętnie ułożyć według planu, który Szober uważa za jeden z trudniejszych elementów wypracowania. Można mu nadać porządek chronologiczny czy, co o wiele trudniejsze, powiązać właściwości charakteru z pewnymi leżącymi u ich podstawy cechami temperamentu, którego zagadnienie należy w tamtym czasie do tzw. charakterologii, czyli psychologii indywidualnej, stawiającej wówczas dopiero pierwsze kroki.

Związek [między temperamentem a charakterem – przyp. M.G.] może być właśnie brany jako osnowa planu charakterystyki, należy tylko wykryć go i ustaliwszy na podstawie poznanych właściwości charakteru uwidoczniające się w nich cechy temperamentu, ugrupować około tych cech zarówno przymioty, jak wady charakteryzowanej osoby⁴².

Oczywiście nie jest to łatwe, wzięwszy pod uwagę inne elementy charakterystyki, na które zwraca uwagę Szober: usposobienie, uleganie nastrojom, względność cech (dynamikę postaci w różnych okresach jej życia, pod wpływem różnych wydarzeń) czy rolę obserwacji, opisu i wnioskowania na podstawie wszystkich tych składników postaci, które współcześnie określilibyśmy jako źródła do charakterystyki pośredniej (związek mimiki z chwilowym nastrojem lub stałą predyspozycją psychiczną).

Zaryzykować można twierdzenie, iż umieszczenie charakterystyki jako swego rodzaju ukoronowania metodyki wypracowań piśmiennych⁴³ (kształcenia kompetencji tekstotwórczej) na końcu podręcznika metodycznego Stanisława Szobera nie wynika tylko z komplikacji treściowych, formalnych i językowych wpisanych w gatunek ani uwarunkowań rozwojowych, które przy pracy nad formą należy uwzględniać. Umieszczenie charakterystyki na szczycie hierarchii form pisemnych doskonalonych w szkole ma również wymiar wartościujący, wskazuje na aksjologiczny, a zarazem humanistyczny i praktyczny, wymiar charakteryzowania w szkole w kontekście formowania charakterów w procesie wychowania, ponieważ, jak pisze autor:

charakter, kształtujący się pod wpływem środowiska ludzkiego i celowo podejmowanej pracy wychowawczej, jest w pewnym przynajmniej zakresie dziełem człowieka. [...] Charakter jest sumą cech duszy ludzkiej tak, jak się one objawiają w czynach i w ogóle w sposobie reagowania na życie. Dwojakię więc są związki, łączące charakter z życiem praktycznym człowieka; z jednej strony jest on wytworem, jako wynik współdziałania wpływów otoczenia i pracy wychowawczej, z drugiej

⁴¹ Tamże, s. 148.

⁴² Tamże, s. 153.

⁴³ Również Jan Magiera w poradniku dotyczącym ćwiczeń piśmiennych na stopniu średnim plasuje charakterystykę na końcu poczynań metodycznych związanych z różnymi stopniami reprodukcji: rozpoczyna od dyktatu, przez temat sprawozdawczy (odpowiedź, opowiadanie, opis), wypracowania rozumujące (przedstawienie toku myśli), dyspozycje, porównanie. Charakterystyka poprzedza bezpośrednio rozprawkę. Zob. J. Magiera, *Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim*, Kraków 1912, s. 15–16.

strony, jako źródło postępowania, nadające kierunek działalności ludzkiej, jest tego życia czynnikiem twórczym. Ten obustronny związek charakteru człowieka z życiem praktycznym nadaje mu [...] w stopniu wybitnym własności moralne⁴⁴.

Z kolei Hubert Kien swoje rozważania i wskazówki metodyczne opiera na własnej praktyce oraz nowym programie języka polskiego⁴⁵ dla szkół powszechnych III stopnia organizacyjnego jako podstawowej bazy organizacyjnej ustroju szkolnego, a zwłaszcza programowej podbudowy dla gimnazjum ogólnokształcącego⁴⁶. Mimo iż charakterystyka na tym szczeblu nauczania zasadniczo nominalnie nie pojawiała się w programie, jednak w wielu rozwiązaniach metodycznych zaproponowanych przez Kiena można dopatrzeć się pośrednich i bezpośrednich odniesień do omawianej formy wypowiedzi.

I tak na przykład w części I, prezentującej podstawowe założenia metodyczne ćwiczeń stylistycznych, omawiając rolę zbiorowego i jednostkowego układania „opowiadania” w klasie VI na przykładzie *Janka Muzykanta*, autor pokazuje przebieg lekcji, który polega na charakterystyce postaci, bo nią właśnie są opowiadania o trybie życia bohatera, o jego najbardziej charakterystycznych cechach, pobudkach postępowania czy o tym, co stało się z bohaterem. Omawiając pracę domową uczniów w ćwiczeniach stylistycznych, Kien podkreśla, iż metodycznie praca domowa w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych może mieć różnorodne ujęcia, a jednym z dowodów na potwierdzenie tego faktu jest następujące polecenie, które potraktować należy jako przygotowanie do charakterystyki: „Przeczytać «Latarnika» Sienkiewicza, zwrócić szczególną uwagę na kolejność zdarzeń i przeżycia bohatera. Czas pracy miesiąc”. Obydwa elementy polecenia mogą stać się kanwą dla opowiadania i opisu przeżyć, lecz połączone staną się charakterystyką. W klasie VI również umieszcza metodyk opis postaci, prezentując propozycje pomocy naukowych w związku z ćwiczeniami stylistycznymi w poszczególnych klasach. Rodzajem pomocy naukowej przy opisywaniu osób byłyby osoby żywe i postacie występujące na różnych obrazach, portrety. Konkretnie rozwiązanie metodyczne umieszcza autor zarazem w klasie V, kiedy w bardzo interesujący sposób na przykładzie opisu (w tym postaci), jednej z czterech podstawowych form wypowiedzi programu (obok opowiadania, streszczenia i układania planu), omawia Kien zagadnienie „koncentrów rzeczowo-metodycznych”, w ramach którego w klasie V proponuje jednostkowe i zbiorowe układanie opisu osoby centralnej na obrazie (portrecie)⁴⁷. Jeszcze wyraźniejsze tropy charakterystyki postaci znaleźć można w części II podręcznika zawierającej bogaty zestaw konkretnych rozwiązań metodycznych związanych z ćwiczeniami stylistycznymi, które autor definiuje jako ćwiczenia w wypowiedzianiu się ustnym i piśmiennym⁴⁸.

⁴⁴ S. Szober, *Zasady nauczania...*, s. 152.

⁴⁵ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów [1934].

⁴⁶ H. Kien, *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela oparty na nowym programie języka polskiego*, Poznań 1938, s. 11–13.

⁴⁷ Tamże, s. 53, 111, 123, 172.

⁴⁸ Tamże, s. 183 i n.

Pierwsze próby opisów w formie mówionej zaczynają się w klasie III (opis szafy szkolnej, opis stroju narciarskiego) od obserwacji przedmiotów i ograniczają się do najbardziej rzucających się w oczy cech, w zależności od przyjętego punktu widzenia. Niewyczerpywanie wszystkich cech przedmiotu to ścisła propedeutyka charakteryzowania, którego kluczem jest zawsze selekcja i wartościowanie. Opisy piśmienne również jako próby (w tym samodzielne) pojawiają się dopiero w klasie IV (opis jesieni, opis astra, róży, godła państwowego, stroju harcerskiego, wazonika z kwiatami). W tej klasie również przewiduje się pierwsze samodzielne wypracowania dzieci, jako że jest to klasa przełomowa z punktu widzenia ćwiczeń stylistycznych, gdyż powinna dać dzieciom zasadnicze usprawnienie w tej dziedzinie. W klasie V „worek z opisami” rozwiązuje się (opis choinki, książki, strojów, obrazków, rynku krakowskiego, narzędzi szewskich, rolniczych), pojawia się już opis sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji, natomiast w projekcie cyklu lekcji do czytanki *Nurek F. Goetla* (przykład XI) są już działania, które można uznać za elementarną charakterystykę: wyodrębnianie postaci i skupionych wokół niej wątków, omawianie czynu i pobudek bohatera, zwrócenie uwagi na jego życie wewnętrzne (elementy opisu przeżyć, nazywanie stanów uczuciowych postaci). Dopiero jednak w klasie VI, obok opisu przedmiotu, krajobrazu czy sytuacji, przewidywany jest opis osoby na podstawie bezpośredniej obserwacji (przykład V), a opisywanym modelem jest jedna z uczennic. Uczniowie układają opis według planu, gromadząc na tablicy słownictwo służące nazywaniu cech zewnętrznych. Podobnie czynią, opisując lekarza, tym razem na podstawie wspomnień (przykład XIX)⁴⁹. Postacie pojawiają się też w komentarzu metodycznym w związku wypracowaniami na podstawie lektury – za punkt wyjścia do nich mogą posłużyć wypowiedzi o czynach bohaterów i pobudkach ich działania powiązane z konkretnymi przeżyciami dzieci. W klasie VII dziwi brak śladów opisu postaci Skawińskiego w przykładach lekcji odnoszących się do *Latarnika Sienkiewicza* (są tylko opowiadania i opisy przeżyć skupione wokół postaci oraz streszczenie na podstawie planu odtwórczego). Ćwiczy się dalej opisy krajobrazów, środków komunikacyjnych (sic!) (tramwaj, parowóz, samolot), a jedyny opis postaci odnosi się do portretu marszałka Piłsudskiego. Ślady autocharakterystyki nosi krótki życiorys własny wpisany w blok pism użytkowych ćwiczonych na zakończenie szkoły. W ramach omawiania dzieł sztuki autorstwa „naszych artystów narodowych, dla których zawsze należy w duszach dzieci zaszczebiać kult, podziw i uznanie” należy również gromadzić wiadomości o twórcach w formie krótkich życiorysów⁵⁰. Przy okazji wypracowań na łatwe tematy zaczerpnięte z lektury nacisk autora położony jest na wzbogacanie czynnego słownika uczniów w zakresie wyrażen odtwarzających dostępne dla dziecka stany wewnętrzne, a więc uczucia i ich przejawy. To samo

⁴⁹ W klasie VI Kien „różniczkuje” aż 8 różnego rodzaju opisów. Opisy osób i krajobrazów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień są „nowym elementem stylistycznym” w omawianym oddziale, którego znakiem szczególnym jest różnorodność ćwiczeń stylistycznych. Zob. H. Kien, *Ćwiczenia stylistyczne...*, s. 289, 291.

⁵⁰ Tamże, s. 306.

tyczy się opisu dzieł sztuki, jeśli postacie namalowane przez artystę dostarczają istotnego pod tym względem materiału.

Obserwacja wskazówek i propozycji metodycznych zgromadzonych w książce Kiena pozwala wysnuć następujące wnioski. Po pierwsze, charakterystyka nie była wykluczona z palety podstawowych form wypowiedzi (opowiadanie, opis, streszczenie, list, plan) w szkole powszechnej III stopnia, jednak należy ją traktować jedynie jako odcień wspomnianych form. Wynika to przede wszystkim z charakteru nauczania języka polskiego w szkole powszechnej, w której ćwiczenia stylistyczne mają rozmiłować ucznia w języku ojczystym i pozwolić mu zająć miejsce w rzędzie obywateli państwa polskiego, którzy umieją się ze sobą porozumieć, bo opanowali język warstw wykształconych⁵¹. Jest to również skutek tego, iż mimo stawianych przez autora postulatów czystości gatunkowej i konieczności doksztalcenia nauczycieli w zakresie cech dystynktywnych poszczególnych form opracowywanych w szkole, nie da się zachować w pełni czystości gatunkowej tak w życiu, jak i w praktyce szkolnej, choćby nie wiadomo jak precyzyjnie – „całkowicie wyraźnie i niedwuznacznie” – formułowane były wymagania⁵². Dowodem na to są przytoczone rozwiązania metodyczne, które można by usytuować wokół szeroko rozumianej charakterystyki postaci bez używania samego terminu wprost.

Znakomitym obrazem działań wokół różnych form wypowiedzi w szkole powszechnej, potwierdzającym „podskórne” istnienie charakterystyki w ówczesnym programie i praktyce szkolnej, jest sprawozdanie z ćwiczeń stylistycznych w klasie V autorstwa Jana Kulpy, w którym różnorodne działania na opisie są wzorem postępowania w ramach ćwiczeń stylistycznych w ogóle⁵³. Autor podkreśla, że wszystkie ćwiczenia stylistyczne w dziale „pisanie” mają pewne cechy wspólne, wszystkie są w pewnym stopniu wolne, „dopuszczają bowiem różne ujęcia [podkr. – M.G.], różne naświetlenie wskazanej tematem sprawy, pozostawiają bowiem piszącemu swobodę w doborze słów i ich powiązaniu, gdyż celem pracy w tym dziale jest doprowadzenie do samodzielnych wypowiedzi uczniów”⁵⁴. Wśród trzech źródeł ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, obok realnego świata i wnętrza duszy dziecięcej, Kulpa wymienia dzieła „ludzkiego ducha i ręki”, a więc i słowo pisane.

Wypracowania na tematy z lektury nie tylko mogą w formie opowiadania czy streszczenia odtwarzać pewne fragmenty utworu, lecz „mogą omawiać wybraną postać” czy „wychodzić poza utwór, przeważnie w formie odtwarzania losów bohatera poznanego utworu, w formie snucia przypuszczalnych dalszych zdarzeń”; ponadto treść czytanych utworów może wywoływać w młodych czytelnikach stany współodczuwania konfliktów bohaterów czy współczucia wobec nich⁵⁵.

⁵¹ Tamże, s. 308.

⁵² Tamże, s. 25, 272.

⁵³ J. Kulpa, *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej (sprawozdanie z poczynañ w klasie piątej)*. Odbitka z „Chowanny”, Kraków 1938, s. 18–23.

⁵⁴ Tamże, s. 5.

⁵⁵ Tamże, s. 7, 10–11. „Prawie wszystkie formy, występujące w programie w zakresie pisania, już poprzednio, nieraz o rok wcześniej, znajdują się w dziale mówienia. Wyjątek stanowią różnego

W innym miejscu z kolei potwierdza autor swoją „brudność gatunkową”, o której już była mowa, pisząc, iż „opis stara się oddać pewien stan trwania, stara się ująć najbardziej charakterystyczne [podkr. – M.G.] cechy położenia danego przedmiotu”; a nieco dalej: „wypracowania na tematy z lektury, jeśli nie są streszczeniami, mają przeważnie postać opowiadań, rzadziej opisów-obrazów. Czasami przybierają jakąś formę niezdecydowaną, pośrednią [podkr. – M.G.]”⁵⁶. I to mimo formułowanych również przez Jana Kulpę postulatów takiego „wystylizowania” tematów, by jasno narzuciły formę wypracowania.

I chociaż na poziomie szkoły powszechnej tamtych czasów, do której większość poradników metodycznych się odnosi, charakterystyka postaci jest przeważnie bytem nienazwanym, jej obecność jest wyczuwalna zarówno w zapisach programowych, jak i w rozwiązaniach metodycznych. Etap ćwiczenia zmysłu obserwacji, selekcji cech najistotniejszych i snucia (alternatywnych) historii bohaterów jest tylko fazą propedeutyczną i preludium do położenia zasadniczego nacisku na „wiedzę o człowieku” na poziomie gimnazjum, zreformowanego na początku lat trzydziestych. Omawiana forma stanowi tutaj istotne novum w dziale ćwiczeń w mówieniu i pisaniu⁵⁷, dotąd zasługując na miano „wielkiej (nie)obecnej”.

Bibliografia

- Autor. *Podmiot literacki. Bohater*, red. A. Martuszczyńska, J. Sławiński, Wrocław–Warszawa 1983.
- Biliński J., *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych*, Poznań 1929.
- Bohaterowie (nie tylko) szkolnych lektur*, red. A. Jakubowska-Ożóg, D. Hejda, Rzeszów 2016.
- Cieślakowa H., *Charakteryzacja językowa postaci w powieści polskiej w latach 1800–1831*, Gdańsk 1969.
- Culler J., *Teoria literatury*, przeł. M. Bassaj, Warszawa 2002.
- Czapczyński T., *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej*, Lwów 1929.
- Dańcewiczowa J., Saloni J., Szyszkowski W., *Wytyczne do realizacji programu klasy III gimnazjum*, Warszawa 1935.
- Drzewiecki K., *Zarys metodyki języka polskiego*, Warszawa 1914.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Gosk H., *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej*, Warszawa 2002.
- Kasperski E., *Między poetyką i antropologią postaci. Szkic do zagadnień [w:] Postać literacka. Teoria i historia*, red. E. Kasperski, B. Pawłowska-Jądrzyk, Warszawa 1998.

rodzaju listy oraz prace piśmienne o charakterze wybitnie praktycznym, zjawiające się tylko w pisaniu ze względu na naturę swej formy; [...] na pewne odchylenia wreszcie wskazują inne formy np. opisy szczegółowej zredagowane w dziale mówienia, gdzie są uwzględnione w kl. V opisy przedmiotów i sytuacji, w kl. VI ponadto opisy osób i krajobrazów, bardziej ogólnie ujęte w dziale pisania tylko jako «opisy na podstawie obserwacji i wspomnień» (tamże, s. 11).

⁵⁶ Tamże, s. 8–9, 10, 13.

⁵⁷ J. Dańcewiczowa, J. Saloni, W. Szyszkowski, *Wytyczne do realizacji programu klasy III gimnazjum*, Warszawa 1935, s. 12.

- Kien H., *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela oparty na nowym programie języka polskiego*, Poznań 1938.
- Kłakówna Z.A., *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej, „Nowa Polszczyzna”* 2005.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2004.
- Kulpa J., *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej (sprawozdanie z poczynąń w klasie piątej). Odbitka z „Chowanny”*, Kraków 1938.
- Osterloff W., *Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym*, Warszawa 1921.
- Magiera J., *Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim*, Kraków 1912.
- Markiewicz H., *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1984.
- Mortkowiczowa J., *O wypracowaniach [w:] Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, Warszawa 1908.
- Osoba w literaturze i komunikacji literackiej*, red. E. Balcerzan, W. Bolecki, Warszawa 2000.
- Pietrzak M., *Językowe środki kreowania postaci w twórczości historycznej Henryka Sienkiewicza*, Łódź 2004.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów [1934].
- Rowid H., *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*, Lwów–Warszawa 1920.
- Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów–Warszawa 1930.
- Szycówna A., *Metodyka wypracowań*, cz. 1: *Podstawy psychologiczne i historyczne*, Warszawa 1919.
- Szycówna A., *Metodyka wypracowań*, cz. 2: *Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Warszawa 1925.

The figure characteristics in the chosen methodical handbooks for teaching the Polish language before the Second World War

Abstract

The text is an attempt to correlate and visit the methodical procedures focused around figure characteristics understood in a broad sense in the chosen methodical handbooks for teaching the Polish language before the Second World War. Using the figure characteristics as a benchmark for the form of school utterance, the article constitutes the trigger for the research of transition and development of exercises in speaking and writing in the field of the didactics of Polish studies history.

Keywords: figure characteristics, old methodical handbooks, methodical procedures