

Polonistyczne implikacje doboru i układu treści w podręcznikach literatury dla uczniów szkół średnich Galicji i Królestwa w latach 1867 — 1918

JANUSZ MARCHEWA
Uniwersytet Łódzki

I. UWAGI WSTĘPNE

Współcześni teoretycy podręcznika szkolnego, podejmując studia o charakterze wyjaśniająco-normatywnym i oceniającym, ustalają i optymalizują jego różnorodne uwarunkowania, od których uzależniony jest stopniowy wzrost efektów nauczania i uczenia się danego przedmiotu¹. Tymczasem jeszcze zbyt często przy ocenie wartości dydaktycznych podręcznika szkolnego analizuje się wyłącznie jego związki treściowe z macierzystą dyscypliną naukową, choć wiadomo, że podręcznik szkolny jest przede wszystkim egzemplifikacją koncepcji nauczania przedmiotu na danym etapie rozwoju dydaktyki szczegółowej. Dlatego też badania nad optymalizacją rozwiązań merytorycznych i dydaktycznych w podręcznikach szkolnych powinny w pierwszej kolejności ukazać dorobek naszej dydaktyki w tym zakresie, gdyż „[...] faktyczne wartości podręcznika ujawniają się w pełni dopiero z perspektywy historycznej”².

Przykładem użycia metody analizy historycznej we współczesnych badaniach nad podręcznikiem jest praca Wiktora Czerniawskiego *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej z okresu międzywojennego*³. Analiza budowy i funkcji dydaktycznych ośmiu z nich wykazała, że były one „[...] owocem długotrwałej pracy i przemyśleń sze-

¹ Zob. m.in.: Cz. Maziarz, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa 1965; *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973; W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975; *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, oprac. F. Filipowicz, Warszawa 1977; *Z prac nad koncepcją podręcznika dla ucznia powszechnej szkoły średniej*, red. B. Koszewska, Warszawa 1977; *Podręcznik w nowym systemie kształcenia zawodowego*, red. S. Kaczor, Warszawa 1978.

² Cz. Maziarz, *Dydaktyka studiów dla pracujących*, Warszawa 1976, s. 180.

³ W. Czerniewski, *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej z okresu międzywojennego*. [W:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960, s. 9—113.

regu wybitnych historyków literatury i dydaktyków, i zawierały wiele niezmiernie interesujących prób dydaktycznych rozwiązania trudności piętrzących się przed każdym autorem podręcznika. [...]. Z trudności tych potrafili wyjść obronną ręką, i to tylko częściowo, tacy autorzy, którzy łączyli dobre przygotowanie teoretyczne z dużą praktyką dydaktyczną. W akcji doskonalenia podręczników historii literatury i poziomu nauczania literatury w szkole dużo może pomóc bogate doświadczenie naszego międzywojennego dwudziestolecia, zwłaszcza że do dziś nie straciła nic na swej aktualności dyskusja tocząca się w tym okresie na temat „czego uczyć i jak uczyć”, jaką rolę ma spełniać podręcznik w procesie nauczania i jakim warunkom musi on odpowiadać, aby mógł uzupełniać pracę nauczyciela a zarazem stanowić podstawę do samodzielnej myślowej pracy ucznia”⁴. Konstatacje W. Czerniewskiego należałoby jednak skonfrontować z dorobkiem polonistyki szkolnej sprzed 1918 r., gdyż pierwsze wydania analizowanych przez autora podręczników Ignacego Chrzanowskiego i Konstantego Wojciechowskiego ukazały się drukiem jeszcze przed odzyskaniem niepodległości, a niektóre kryteria doboru i układu treści w podręcznikach Lucjusza Komarnickiego, Manfreda Kridla oraz Marii Dynowskiej zostały przez nich określone na kilka lat przed wybuchem I wojny światowej.

Nie sposób pominąć także roli współpracowników Juliusza Kleinera w ostatecznym ukształtowaniu merytorycznym i edytorskim podręczników do nauki literatury polskiej w zreformowanym szkolnictwie średnim po roku 1932. Sprecyzowane przez W. Czerniewskiego typy analiz historycznych szczególnie przydatnych w badaniach nad podręcznikami zostały poszerzone o nowe elementy w pracy Czesława Majorka *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej* (Warszawa 1975). Po zrekonstruowaniu ówczesnej teorii podręcznika autor przedstawił systemy rozwiązań dydaktycznych między innymi w podręcznikach do nauczania przedmiotów humanistycznych oraz recepcję książek szkolnych w kręgach nauczycielskich.

Kontynuacją zainteresowań badawczych Cz. Majorka jest praca Lecha Słowińskiego *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914* (Warszawa 1976). „[...] Źródłem wiadomości o przedmiocie — wyjaśnia autor we wstępie — były plany i instrukcje szkolne, sprawozdania dyrektorów i wspomnienia uczniów, przede wszystkim zaś podręczniki literatury, stanowiące w pewnym sensie uogólnienie istniejącej praktyki szkolnej. Na ich to głównie podstawie starano się odpowiedzieć na pytanie, jak przebiegała do roku 1914 linia rozwoju dydaktyki literatury, jaką wartość przedstawiały one jako źródła informacji o kulturze

⁴ Tamże, s. 112—113.

i literaturze narodowej oraz jaka była ich rola kształcąca i wychowawcza w dawnych szkołach"⁵. Autor nie ustrzegł się nadmiernej ekspozycji zasług polonistów poznańskich, mimo że ukazanie linii rozwojowej dydaktyki literatury do 1914 r. wymagało szerszego potraktowania dorobku polonistyki w Galicji i w Królestwie.

W pozostałych pracach z zakresu historii dydaktyki literatury podręczniki nie stanowią samodzielnego tematu, będąc jedynie egzemplifikacją określonych kierunków w metodologii badań literackich lub historycznie uwarunkowanych koncepcji nauczania literatury⁶; niekiedy umieszczano je w kontekście szerokiej problematyki badawczej z pogranicza dziejów oświaty i ruchu wydawniczego⁷. Ten szkicowo tu przedstawiony stan badań skłania do podjęcia próby rekonstrukcji ogólnych założeń doboru i układu treści w podręcznikach literatury polskiej używanych w szkołach średnich Galicji i Królestwa, aby w dalszym etapie badań sprecyzować przynajmniej niektóre, wynikające stąd kryteria oceny podręczników międzywojennych, w większości napisanych przez byłych polonistów z zaboru austriackiego i rosyjskiego.

II. POGLĄDY DYDAKTYKÓW GALICYJSKICH NA BUDOWĘ I FUNKCJE PODRĘCZNIKA LITERATURY DLA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

Od pierwszego rozbioru Polski aż do 1848 r. Galicja podlegała rządowi absolutnym sprawowanym z Wiednia. Proces germanizacji i uwsteczniania szkolnictwa elementarnego zapoczątkowany przez Marię Teresę objął swym zasięgiem również szkolnictwo średnie i wyższe. Z nielicznych na terenie ówczesnej Galicji gimnazjów usunięto z programów na-

⁵ L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*. Warszawa 1976, s. 7.

⁶ Zob. m.in.: M. Łojek, *Metodologiczne podstawy konstrukcji „Historii literatury niepodległej Polski” Ignacego Chrzanowskiego*. [W:] *Dydaktyka literatury*, t. II. Zielona Góra 1977, s. 203—222; K. Cysewski, *Od historii oświaty do historii literatury*. „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 2, s. 109—125; S. Jedlewski, *Krytyka wychowania narodowego i państwowego: tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia*. „Studia Pedagogiczne”, t. IV. Wrocław 1959, s. 139—225; K. Lausz, *Piotr Chmielowski twórca polskiej metody literatury*. [W:] P. Chmielowski, *Prace z metody literatury i stylistyki*, oprac. K. Lausz. Warszawa 1961, s. 5—62; S. I. Możdżeń, *Podręczniki w galicyjskich szkołach średnich (1860—1885)*. „Prace Pedagogiczne” 1975, s. 33—60; Z. Szmytrowska-Adamczykowa, *Maria Dąbrowska i wypisy szkolne*. „Prace Dydaktyczne” 1975, t. VII, s. 43—63; M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury*. Warszawa 1979.

⁷ Zob. m.in.: J. Jaworska, *Łódzkie wydawnictwa podręcznikowe do 1918 r.*, „Roczniki Biblioteczne” 1970, z. 1—2, s. 329—350; W. Kocyba-Kamińska, *Oficyna ossolińska w latach 1920—1939*. Wrocław 1973; R. Cybulski, *Podręczniki szkolne w wileńskim okręgu naukowym w latach 1803—1831*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1974, s. 181—201; J. Wojtał, *Wydawnictwo książek szkolnych w Zakładzie Narodowym imienia Ossolińskich 1878—1918*. Wrocław 1976.

uczania matematykę i fizykę, a pozostałe przedmioty wykładano w języku łacińskim lub niemieckim⁸. Dopiero w okresie Wiosny Ludów, na skutek przemian w strukturze społeczno-politycznej środkowej Europy, dwaj wyznawcy doktryn Jana Fryderyka Herbarta, Franciszek Exner i Herman Bonitz, przystąpili do prac nad reformą szkolnictwa w całej monarchii habsburskiej. Nic więc dziwnego, że autorzy *Zarysu organizacyjnego dla gimnazjów i szkół realnych*, zatwierdzonego resskryptem cesarskim w 1849 r., uczynili z herbartyzmu jedyną teorię dydaktyczną obowiązującą również w gimnazjach galicyjskich. „[...] Jedną z cech tego systemu była intelektualistyczna koncepcja zainteresowań. Podkreślało to wartość pracy umysłowej, ale prowadziło do zlekceważenia jej związku z działalnością praktyczną. Rygorystycznie stosowana teoria formalnych stopni nauczania ograniczała samodzielność ucznia i eksponowała rolę podręcznika jako werbalnego przewodnika w sposobie prowadzenia dociekań indywidualnych”⁹. Ogólne założenia doboru i układu treści oraz funkcję podręcznika w procesie kształcenia sprecyzowano w § 54 *Zarysu organizacyjnego*: „[...] Pominąwszy ogólne wymagania jasnego i ścisłego przedstawiania rzeczy musi każda książka szkolna spełniać dwa warunki, ażeby się nadawała do użytku szkolnego: musi w ogóle przepisany plan naukowy rzeczywiście w sobie zawierać i przeprowadzać oraz musi dokładnie jak tylko można najzwęższej zawrzeć i uwydatnić to, co uczeń z całą dokładnością wiedzieć i wypracować ma sobie za obowiązek uważać, podczas gdy wszystko co jest rzeczą uboczną pozostawia nauczycielowi do uzupełnienia albo je w sposób łatwy do rozpoznania odróżnia”¹⁰.

Z braku własnych, galicyjskich podręczników literatury polskiej nie realizowano w pełni celów nauczania języka ojczystego¹¹, ponieważ uczniowie i nauczyciele byli zmuszeni korzystać albo z edycji poznańskich, albo z tłumaczeń z niemieckiego lub z odpisów notatek sporządzanych

⁸ S. Możdżeń, *Szkolnictwo średnie w Galicji do 1848 roku w austriackim systemie szkolnym*. „Acta Universitatis Vratislaviensis” nr 401. Wrocław 1979, s. 129–157.

⁹ T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 13.

¹⁰ Cyt. za: *Podręczniki szkolne*. [W:] *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich*, zestawiał H. Kopia. Lwów 1909, s. 39.

¹¹ „[...] Cel nauki języka ojczystego:

I. W gimnazjum niższym: poprawne czytanie i mówienie; pewność w pisemnym używaniu języka bez błędów gramatycznych i w pisowni, obok tego znajomość formy zwykłych pism życia codziennego. Początki wyrabiania sobie smaku przez uczenie się na pamięć objaśnionych ustępów poetycznych i prozaicznych trwałą wartość mających.

II. W gimnazjum wyższym: biegłość i stylistyczna poprawność w ustnym i pisemnym używaniu mowy celem oddania rozszerzającego się powoli własnego zakresu myśli; znajomość mowy rozszerzona w kierunku historycznym; znajomość historyczna i estetyczna najważniejszych utworów z literatury narodowej; wpływająca stąd charakterystyka głównych rodzajów form artystycznych prozy i poezji”.

Zbiór ustaw i rozporządzeń odnoszących się do szkół średnich w Galicji, oprac. M. Janelli i K. Missona, t. 1, z. 1. Lwów 1914, s. 14.

przez niektórych polonistów¹². Zatem w różnych gimnazjach w klasach równoległych używano odmiennych książek szkolnych, co nie sprzyjało jednolitości kształcenia. Dopiero wprowadzenie w życie tzw. ustawy językowej z dnia 22 czerwca 1867 r. pozwoliło Radzie Szkolnej Krajowej na rozszerzenie programu nauczania języka polskiego. „[...] Potrzeba było na gwałt do wysilnej wziąć się pracy, do pracy nadto niepopłatnej, bo ani chętnych i zasobnych nakładców, ani funduszków na to przyznanych od Sejmu i rządu, ani [...] ludzi do tej pracy należycie przysposobionych. Wówczas to [...] około zasłużonego w historii naszej literatury księgarza Karola Wilda [...] zgrupowało się kilku ludzi inicjatywy, mianowicie Stanecki, Samolewicz, Sternal, Gołębiowski, Borzemski i Kulickowski. Wzięto się gorączkowo do roboty i już we wrześniu 1868 r. najniezbędniejsze książki były w ręku młodzieży”¹³.

Repolonizacja szkolnictwa średniego w Galicji lat sześćdziesiątych następowała jednak zbyt wolno, między innymi dlatego, że w ówczesnych planach nauczania przeznaczono na język polski jedynie 25 godzin tygodniowo we wszystkich klasach gimnazjum, czyli o 10 godzin mniej niż na język niemiecki. Ponadto w całej Galicji aż do 1885 r. nie było choćby dwóch gimnazjów o ujednoliconym programie nauczania języka polskiego i literatury¹⁴. Toteż na łamach lwowskiej „Szkoły” postulowano dostosowanie treści nauczania do poziomu intelektualnego uczniów oraz nasycenie podręczników i lekcji historii literatury treściami narodowymi¹⁵.

Stanisław Zarański, w anonimowo opublikowanej pracy *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych* (Kraków 1869), zalecał rozpoczęcie prac nad reformą oświaty galicyjskiej od udoskonalenia podręczników, aby przezwyciężyć „[...] wstręt do nauki i do szkoły i wynikającą stąd niemal powszechną umysłową ospałość, płytkość i powierzchowność wiedzy, której zazwyczaj butna towarzyszy zarozumiałość; wreszcie zobowiązanie rodziców dla szkoły, w której żadnego pożytku, żadnej praktycznej korzyści dopatrzeć się nie mogą”¹⁶. Dlatego też autor żądał indukcyjnego toku przekazywania informacji w podręcznikach, co z kolei zmusi ich autorów do bezwzględного przestrzegania zasad poprawności i kultury języka, gdyż jak sądził, większość z nich niesłusznie uważa, „[...] iż ubliżyliby powadze nauki, gdyby ją w przystępniejszej podawali formie. [...]”. Książki nie tylko pod względem treści, lecz i w formach, z po-

¹² L. Słowiński, op. cit., s. 213–214 oraz S. Możdżeń, *Podręczniki w galicyjskich szkołach...*, op. cit., s. 52–53.

¹³ Zygmunt Samolewicz (wspomnienia pośmiertne). „Muzeum” 1898, R. XIV, s. 811.

¹⁴ *Drugie Walne Zgromadzenie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*. „Muzeum” 1885, R. I, s. 323.

¹⁵ M.in.: B. Trzaskowski, *Nauka historii literatury polskiej w gimnazjach*. „Szkoła” 1869, Dodatek I, s. 205–206.

¹⁶ (S. Zarański), *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych*. Kraków 1869, s. 16.

mocą których nauka jest podawana, wiać powinny duchem narodowym. Cóż nam po książkach, jeżeli w nich duch obcy? Zespolic usiłowania kordonem ducha polskiego przeciw zarazy obczyzny, [...], oto najszczytniejsze dzieło naszych autorów”¹⁷. S. Zarański zwrócił też uwagę na poznawczą i motywacyjną funkcję ilustracji: przyspieszając proces uczenia się, zlikwidują tym samym zgubne skutki oddziaływania obcej polityki oświatowej. Jako jeden z pierwszych zakwestionował słusność tezy o poznawaniu historii literatury bez konieczności wcześniejszego zaznajomienia się z utworami literackimi: „[...] Na cóż bowiem przydadzą się uczniowi powtarzane z historii literatury ogólniki, skoro sąd o umysłowych płodach autorów na wiarę przyjmować musi? Rezultatem podobnego trybu nauczania mimo łożonej w to kilkoletniej pracy jest powierzchowność i płodzona nią bezustannie zarozumiałość”¹⁸.

Niewątpliwie proponowane przez S. Zarańskiego ogólne założenia budowy podręczników szkolnych były świadomą kontynuacją prac zapoczątkowanych przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych oraz Izbę Edukacyjną, jednak ze względu na zbyt radykalne wątki narodowe nie mogły być zaakceptowane przez RSzK. Zainaugurowana na początku lat siedemdziesiątych XIX stulecia dyskusja w galicyjskim środowisku nauczycielskim w pełni potwierdziła słusność uwag S. Zarańskiego o kryzysie oświaty w monarchii habsburskiej. Członkowie Towarzystwa Pedagogicznego¹⁹ domagali się całkowitej reformy szkolnictwa, gdyż realizacja ogólnych celów kształcenia doprowadziła, ich zdaniem, do nadmiernego przeciążenia uczniów. Natomiast wiedeński resort oświaty w okólniku z dnia 17 lutego 1876 r. za jedynie istotne przyczyny kryzysu szkolnictwa uznał niewłaściwy układ treści w obowiązujących podręcznikach i brak dostatecznie wykwalifikowanej pod względem merytorycznym i dydaktycznym kadry nauczycielskiej. Ponieważ okólnik ten nie odegrał znaczącej roli w rozwiązywaniu głównych problemów oświatowych, Zarząd Główny Towarzystwa Pedagogicznego w dwa lata później podjął uchwałę w sprawie przeciążenia uczniów szkół średnich pracą umysłową²⁰. Obok licznych petycji tzw. higienistów zmusiła ona Sejm i Wydział Krajowy do zwołania komisji do spraw reformy oświaty. W sprawozdaniu z prac komisji (1881 r.) członkowie krakowskiej Akademii Umiejętności poświęcili wiele uwagi ówczesnym podręcznikom do nauki literatury w szkołach średnich. Wypisy dla klas niższych zyskały aprobatę członków komisji, którzy przy okazji zwrócili uwagę na konieczność do-

¹⁷ Tamże, s. 37–38.

¹⁸ Tamże, s. 51.

¹⁹ Współzałożycielami Towarzystwa Pedagogicznego (luty 1868 r.) byli m.in.: Z. Samolewicz, B. Trzaskowski, B. Chlebowski. Organem prasowym TP była „Szkoła”, która od 1869 r. zawierała dodatek dla nauczycieli szkół średnich.

²⁰ „Szkoła” 1878, nr 26, s. 201–202.

konania tylko nielicznych poprawek stylistycznych w niektórych tekstach. Ponadto wyrażono przekonanie, iż „[...] ustępy z historii austriackiej w Wypisach takich być muszą; wszelako tak je wybierać należy, żeby polskiego ucznia nie obrazić ani należytego zrozumienia dziejów Polski nie narazić”²¹. Natomiast lektura wypisów dla klas wyższych może, ich zdaniem, doprowadzić do tego, że „[...] uczeń, który widział w wypisach różne nazwiska autorów, a o tych autorach się nie uczył, który widział je pomieszane, [...], wychodzi z gimnazjum z jakimś chaotycznym, ogólnym wspomnieniem literatury, [...], w jego wyobrażeniu mieszają się ze sobą epoki, a pisarze stoją na jednym i tym samym poziomie”²². Wobec tego, członkowie AU uznali za konieczne wprowadzenie do programu nauczania języka polskiego w klasach wyższych systematycznego kursu historii literatury, przy czym właściwą realizację tego postulatu uzależniono od napisania podręcznika, w którym nie byłoby „[...] żadnych poglądów historiozoficznych ani nawet estetycznych. [...], to tylko być powinno, co zupełnie pewne. [...]. Życie autora (a mówimy o autorach znaczniejszych tylko), chronologiczne następstwo jego dzieł, ich treści, rodzaj i dążność, wpływy, pod którymi one powstały; [...], związek z poprzednimi pisarzami [...], a co do epok: stosunek epoki literackiej do współczesnej historycznej i jej charakterystyczne znamiona, oto wszystko, czego uczeń gimnazjum z literatury polskiej nauczyć się potrzebuje”²³.

Nowa instrukcja dla gimnazjów wydana przez RSzK w 1884 r., zalecając indukcyjny tok nauczania historii literatury w klasach V—VIII przesunęła punkt ciężkości na lekturę tekstów. W rok później galicyjscy poloniści mogli już korzystać ze *Wskazówek do nauki języka polskiego* (Lwów 1885), opracowanych przez Franciszka Próchnickiego przy współudziale członków komisji złożonej z nauczycieli szkół lwowskich i utworzonego przed rokiem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Indukcyjny tok nauczania literatury preferowany przez autora tego poradnika metodycznego wymagał przeprowadzenia znacznych korekt w dotychczasowych podręcznikach aprobowanych przez RSzK, ponieważ zdaniem F. Próchnickiego, „[...] lektura w języku ojczystym sama dla siebie jest celem, żadnej innej gałęzi nauk służyć nie potrzebuje”²⁴. Zatem w wypisach dla klas I—IV, stwierdza dalej autor, powinny znajdować się różnorodne pod względem tematycznym czytanki o znacznych walorach ję-

²¹ Sprawozdanie Komisji w sprawie reformy szkół średnich powołanej przez Akademię Umiejętności w Krakowie do załatwienia przekazanego jej wniosku przez W. Sejm, Kraków 1881, s. 57; zob. także: S. I. M o z d z e ń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848—1884*. Wrocław 1974, s. 94—114.

²² Sprawozdanie Komisji..., op. cit., s. 68.

²³ Tamże, s. 71.

²⁴ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*. Lwów 1885, s. 16.

zykowych i wychowawczych przystosowane do możliwości percepcyjnych uczniów. Poszczególne fragmenty, zaczerpnięte z dzieł pisarzy XIX w. i wcześniejszych, powinny stanowić autonomiczną całość kompozycyjną o interesującej fabule. W wyższych klasach gimnazjalnych obok tekstów zamieszczonych w wypisach uczniowie powinni także przeczytać kilka utworów w całości, „[...] ażeby wysnuć z nich pewne wspólne cechy mające przedstawić ogólny obraz ducha narodowego w owym czasie”²⁵.

Odmienne uwarunkowanie dydaktyki literatury po roku 1885 zmusiło galicyjskie władze oświatowe do rychłego wprowadzenia do gimnazjów całkowicie nowych podręczników, o co zresztą zabiegali przede wszystkim członkowie TNSW. W licznych artykułach drukowanych w lwowskim „Muzeum” (organ prasowy TNSW) krytykowano dotychczasowy tryb oceny i kwalifikacji urzędowej książek szkolnych²⁶ oraz precyzowano jednostkowe wymagania stawiane podręcznikom. Za podstawowe kryteria oceny podręcznika uznano jego wartości dydaktyczne i przydatność wychowawczą w realizacji postulatów unarodowienia szkolnictwa²⁷, co było naturalną reakcją przeciwko nasileniu akcji germanizacyjnej (Kulturkampf) i rusyfikacyjnej w sąsiednich zaborach. Wydawać by się mogło, że powołana w 1886 r. przez RSzK Komisja Naukowa przyspieszy realizację planów nauczania z 26 maja 1884 r. głównie przez ożywienie ruchu wydawniczego w zakresie książek szkolnych, ale okazało się, że członkowie komisji oceniali podręczniki według indywidualnych upodobań. Z tego względu Bronisław Trzaskowski w 1888 r. ogłosił drukiem umotywowane wnioski tarnowskiego koła TNSW dotyczące teoretycznych założeń budowy i funkcji podręcznika. Jego zdaniem, „[...] książka szkolna ma co do treści tylko to zawierać, co nauka za prawdziwe i niezbite uznała, to rzecz powszechnie przyjęta. I to nie ulega wątpliwości, że książka szkolna ma być w zupełności zastosowana do pojęcia uczniów, dla których jest przeznaczona, i że co do formy musi być pod każdym względem wzorową. Papier czysty i mocny, druk duży i wyraźny, cena jak najniższa — należą także do konieczności i powszechnie uznanych zalet książki szkolnej”²⁸. Rozwijając herbartowską teorię apercpcji i mechaniki wyobrażeń, B. Trzaskowski zalecał maksymalną

²⁵ Tamże, s. 22.

²⁶ „[...] Do podania o aprobatę należy dołączyć trzy egzemplarze podręcznika [podkr. — J. M.]; podania o aprobatę należy przedkładać ile możności na trzy miesiące przed końcem tego roku szkolnego, z którego upływem książka ma być do użytku szkolnego dopuszczona, [...]”. *Ustawy i rozporządzenia...*, op. cit., s. 39.

²⁷ S. Siedlecki, *O znaczeniu książek szkolnych*. „Muzeum” 1885, R. I, s. 23—27; *W sprawie podręczników szkolnych*. „Muzeum” 1887, R. III, s. 215—219; F. W. Araszkiewicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa 1978, s. 27—52.

²⁸ B. Trzaskowski, *(Zasady układania książki przeznaczonej do nauki w szkołach średnich)*. „Muzeum” 1888, R. IV, s. 424.

koncentrację treści, aby uczniom ułatwić powtarzanie i utrwalanie wiadomości a rodzicom systematyczną kontrolę postępów w nauce swoich dzieci.

Zgodnie z postulatami tarnowian, aby o kryteriach doboru i układu treści w podręcznikach decydował zespół konsultantów, RSzK na wniosek powołanej w tym celu komisji powierzyła opracowanie nowych podręczników do nauki literatury polskiej Stanisławowi Tarnowskiemu, Józefowi Wójcikowi oraz F. Próchnickiemu. Oczekując rezultatów pracy wspomnianej trójki autorów, Piotr Parylak w 1889 r. ogłosił w „Muzeum” obszernie sprostżenia na temat: „Jakby należało ułożyć wypisy polskie dla gimnazjum wyższego?”. Fundamentalną zasadą jego koncepcji było twierdzenie, iż „[...] nauczyciel powinien mieć [...] w książce pewną i nieomylną przewodniczkę, uczeń zaś źródło, z którego czerpać może u siebie w domu bez oglądania się za pomocą uboczną.” Aby sprostać tym wymaganiom należało spełnić — pisał dalej autor — trzy warunki: „[...] oprócz właściwych wypisów, czyli wyjątków albo też całości rozmaitych pisarzów i rozmaitych okresów, powinny się tam mieścić treściwe żywoty pisarzów i uwagi literackie o dziełach najważniejszych, przynajmniej tych, z których znajdują się wyjątki; a po trzecie, przy każdym pisarzu, który w jakimś wybitnym kierunku się odznaczył i który uchodzi za najważniejszego i najcelniejszego przedstawiciela tej lub owej postaci piśmienniczej, powinny się znajdować treściwe artykuły i uwagi estetyczne, które by uczeń mógł sobie przyswoić na podstawie przeczytanego i rozebranego utworu; np. przy Krasickim rozprawka o satyrze i bajce, przy Kraszewskim rozprawka o powieści itd.”²⁹ W zakończeniu P. Parylak zdecydowanie odrzucił tradycyjny podział utworów w wypisach na prozę i poezję, gdyż zmusza on do uciążliwego wertowania podręcznika w poszukiwaniu informacji niezbędnych do scharakteryzowania twórczości pisarza uprawiającego różnorodne formy literackie. Toteż nie sposób zachęcić ucznia do samodzielnej pracy z podręcznikiem, jeżeli opanowanie zawartych w nim treści wymaga nadmiernego wysiłku umysłowego. Kiedy zwrócono baczniejszą uwagę na kryteria doboru i układu treści w ówczesnych podręcznikach, okazało się, że „[...] historia literatury zamieszczona w *Wypisach* [S. Tarnowskiego, J. Wójcika i F. Próchnickiego — przyp. J. M.] [...] nie jest zastosowana do poziomu umysłowego gimnazjalisty. Przeładowane ogólnikami i refleksjami politycznymi, [...], nie zaleca się zwięzłością i ścisłością wyśłowienia, przymiotami niezbędnymi dobrego podręcznika. [...]. Podręcz-

²⁹ P. Parylak, *Jakby należało ułożyć „Wypisy polskie” dla gimnazjum wyższego*. „Muzeum” 1889, R. V, s. 89.

nik szkolny w każdym przedmiocie ma zawierać to, co uczeń musi umieć”³⁰.

Prowadzone w tym okresie przez Bolesława Błażka badania metodami psychofizycznymi nad zmęczeniem ucznia w szkole³¹ potwierdziły słuszność tezy o negatywnym oddziaływaniu herbartowskiego formalizmu dydaktycznego na rozwój psychiczny i fizyczny młodzieży w wieku szkolnym, co przy stale rosnącej świadomości narodowej musiało w końcu doprowadzić do nasilenia tendencji reformatorskich w oświacie galicyjskiej. Hasłem wywoławczym, jak się wydaje, było ukazanie się w 1896 roku głośnej książki Ernesta Lindego *Pedagogika osobowości*, w której za istotne czynniki wychowawcze uznano osobowość nauczyciela oraz rozbudzanie zainteresowań i przeżyć osobistych ucznia³². Z tego też względu na XIV Walnym Zgromadzeniu TNSW (Lwów, 23—30 maja 1898 r.) Bolesław Mańkowski żądał uznania dydaktyki literatury za podstawę wychowawczą całego procesu nauczania i uczenia się w szkole średniej, ponieważ „[...] z niej pełną piersią czerpać może młodzież ożywczą siłą uczuć wzniosłych, etycznych i estetycznych. [...] Ona wprowadza ich wprost do zrozumienia i przejęcia się obowiązkami i zadaniami, jakie później na ich barki włoży życie w społeczeństwie i dla społeczeństwa”³³. Za sprawą F. Próchnickiego, delegaci uznali potrzebę czytania w całości kilkunastu arcydzieł prozy i poezji polskiej w klasach V—VIII, przy czym obowiązkową listę lektur miała zatwierdzać rada pedagogiczna każdego gimnazjum. Odnośnie roli wypisów w procesie kształcenia literackiego członkowie TNSW wyrazili słuszne przekonanie, iż „[...] rozumne czytanie wyjątków nie jest szkodliwe, [...], czytać je musimy, bo szczupła liczba całości nie wystarcza do poznania historii literatury pewnego okresu”³⁴.

Bezpośrednim następstwem owej tendencji do ograniczenia materiału historycznoliterackiego na rzecz lektury tekstów był stopniowy rozwój firm wydawniczych, opracowujących edycje utworów literatury polskiej i obcej dla potrzeb szkoły średniej. Największe uznanie wśród polonistów galicyjskich szkół średnich zyskały sobie edycje brodzkiego księgarza Feliksa Westa, który w latach 1902—1914 wydał ponad 70 tomików opatrzonych starannym komentarzem i wstępem autorstwa między innymi Piotra Chmielowskiego, K. Wojciechowskiego, Tadeusza Piniego, Józefa Kallenbacha i Wiktora Hahna. I choć w dziedzinie edytorstwa szkolnego

³⁰ J. Nogał, *W sprawie nauki literatury ojczystej w najwyższych klasach szkoły średniej*, „Muzeum” 1898, R. XIV, s. 186.

³¹ B. Błażek, *Znużenie w szkole. Na podstawie pomiarów aisthesiometrem sprężynowym*, tamże, s. 773—786.

³² L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa 1938, s. 135—144.

³³ B. Mańkowski, *W sprawie reformy gimnazjów*, „Muzeum” 1898, R. XIV, s. 757.

³⁴ J. Nogał, op. cit., s. 136.

już na początku XX stulecia zaznaczyła się dość wyraźna ewolucja od „Arcydzieł Poetów Polskich z Objaśnieniami” P. Parylaka przez „Bibliotekę Powszechną” Wilhelma Zukerkandla do „Biblioteki Arcydzieł Pisarzy Polskich” F. Westa, to „[...] brakło w ogóle na rynku pisarskim wydań klasyków literatury, które by mogły zaspokoić potrzeby miłośnika literatury, w szkole czy poza szkołą i zapewnić ciągłość tradycji kulturalnej”³⁵.

Negatywna opinia polonistów galicyjskich o większości podręczników literatury miała swoje racjonalne uzasadnienie w ówczesnych koncepcjach pedagogicznych, określanym mianem „nowej szkoły”. Herbartowskiej „szkole tradycyjnej”, nacechowanej bezwzględny autorytetem nauczyciela, programu i podręcznika, przeciwstawiono na przełomie wieków kult indywidualizmu i swobody w wychowaniu (Ellen Key, John Dewey, Alfred Binet), w następstwie czego pedagodzy niemieccy podali w wątpliwość tezę o przydatności wypisów i podręczników historii literatury w kształceniu literackim³⁶. Sądzieli bowiem, że wiedza uczniów o literaturze powinna być sumą doświadczeń intelektualnych i emocjonalnych nabytych w trakcie bezpośredniego kontaktu z utworem literackim, tzn. z dziełem sztuki, a nie z jego fragmentem bądź streszczeniem. Dalszą konsekwencją tej tezy było ujmowanie pracy nauczyciela polonisty w kategoriach gry scenicznej oraz rozszerzenie programu nauczania literatury o elementy kulturoznawcze. Ten ostatni postulat został zaczerpnięty z opracowanej na początku naszego stulecia przez Alfreda Lichtwarka koncepcji wychowania estetycznego, którą z powodzeniem realizowano w szkołach niemieckich, szwajcarskich, francuskich i amerykańskich. Toteż większość pedagogów była przekonana, a potwierdziły to wyniki obrad kongresów wychowania estetycznego w Dreźnie (1901 r.), Weimarze (1903 r.) i Hamburgu (1905 r.), iż szerzenie kultury artystycznej w szkołach stwarza możliwość harmonijnego rozwoju osobowości dziecka. Sprawdzone w praktyce założenia nasunęły więc Antoniemu Danyszowi myśl o wykorzystaniu dziejów kultury polskiej w procesie oddziaływania wychowawczego podporządkowanego celom narodowym³⁷. Szczegółowego opracowania tego zagadnienia podjęli się członkowie galicyjskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich, którzy opublikowali swoje przemyślenia w *Materiałach do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym* (Lwów 1910). W prze-

³⁵ W. Weintraub, „Biblioteka Narodowa” ongiś a dziś. [W:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII—XX w.* Wrocław 1977, s. 300.

³⁶ Por.: O nową organizację pracy w szkole, red. S. Dymkowska i in. Łódź 1933, s. 86 oraz M. Reiter, *Podręczniki szkolne*. [W:] *Encyklopedia Wychowawcza*, t. VIII, z. VI. Warszawa 1911, s. 432.

³⁷ A. Danysz, *O wychowaniu*. Lwów 1903, s. 147—148; J. Kannenberg, *Wychowanie narodowe a dzisiejsza nasza szkoła średnia*. „Muzeum” 1905, R. XXI, s. 150.

ważającej większości wypowiedzi uzasadniano konieczność nasycenia programu nauczania literatury elementami kulturoznawczymi, aby zapoznać ucznia „[...] z całym szeregiem postaci i faktów, które są chlubą naszej kultury, a które były mu dotychczas zupełnie nieznanne. Chopin, Grotger, Matejko, Wit Stwosz, styl nadwiślański, kaplica Zygmuntowska itd. [...] to pojęcia, które żadną miarą nie powinny być obce młodzieńcowi kończącemu szkoły średnie, związek zaś ich z pojęciami literackimi jest aż nazbyt jasny”³⁸. Jedyne Stanisław Zathy uznał za celowe wprowadzenie nowego przedmiotu nauczania o dziejach kultury polskiej, któremu byłyby podporządkowane historia literatury, nauka o języku i poetyka.

Do tej mało uzasadnionej propozycji autor dołączył szczegółowy rozkład materiału nauczania, z którego wynikało, że uczniowie klasy VII powinni zapoznać się z rodzajami literackimi i gatunkami prozy, a w klasie VIII z gatunkami poezji³⁹. Współautor *Materiałów*, Stanisław Paluchowski, słusznie zauważył, „[...] że podręcznik, mający na celu przez cały prawie rok pouczać uczniów o rodzajach i gatunkach poezji i prozy, podawać na każdy „gatunek” literacki ściśle definicje, jest dziś zbytecznym anachronizmem, choćby zawierał nie wiedzieć jak piękne i trafne przykłady. Zbyteczne to, bo powyższe zadanie mają spełniać wszystkie klasy gimnazjalne od pierwszej począwszy, ale przygodnie przy zapoznawaniu się uczniów z utworami, a dalej anachronizmem to, bo jest zabytkiem dawnej poetyki mającej na celu wykształcić ucznia na poetę. Dziś ten cel zarzuciliśmy, a rodzaje literackie znowu tak się zacierają i zlewają ze sobą, że trudny jest często podział na prozę i poezję, a cóż dopiero ściśle rozróżnienie tzw. gatunków literackich”⁴⁰. Na szczególną uwagę władz oświatowych zasługiwały przemyślane sugestie zmian w doborze i układzie treści w gimnazjalnych podręcznikach literatury. Proponowano więc, aby w wypisach dla klas I—IV znalazły się możliwie interesujące teksty napisane wzorową polszczyzną i przystosowane do rozwoju intelektualnego uczniów. „[...] Nie powinno brakować ustępów malujących życie i obyczaje naszych przodków, barwnych i zajmujących opisów naszych walk z wrogami, naszego życia ekonomicznego i publicznego. [...], wreszcie ciekawych szczegółów z życia najwybitniejszych naszych pisarzy, myślicieli, artystów i najzacniejszych synów ojczyzny. [...]. Pod ustępami pytania dla pogłębienia treści, ćwiczeń gramatycznych i stylistycznych, [...]. Wypisy dla niższego gimnazjum powinny być zaopa-

³⁸ T. Pini, *Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*. [W:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*. Dodatek 5 do „Muzeum” 1910, s. 42.

³⁹ S. Zathy, *Projekt zmiany nauki języka polskiego*, tamże, s. 124—140.

⁴⁰ S. Paluchowski, *Projekt planu nauki języka polskiego w naszych gimnazjach*, tamże, s. 31.

trzone w słownik, objaśnienia, jeśli możliwe i ilustracje”⁴¹. Dla gimnazjum wyższego zrezygnowano z podręcznika historii literatury, bowiem „[...] osobny podręcznik mógłby utwierdzić mniemanie, że nie lektura jest głównym celem nauki w klasach wyższych [...]. Natomiast z jak naj-silniejszym naciskiem trzeba wyrazić żądanie, by wypisy w swej części historycznoliterackiej nie narzucały sądów, nie ganiły ani chwaliły, lecz by przedstawiały rzecz istotnie z historycznego punktu widzenia na tle czasów, prądów kulturowych, pojęć”⁴².

Przyszłym autorom takich wypisów zalecano również umieszczanie pod tekstami literackimi odpowiednio skonstruowanych pytań, aby uczeń z pomocą nauczyciela mógł sobie wyrobić w najogólniejszych zarysach pogląd na rozwój naszej literatury na tle poszczególnych epok, opatrzonych polonistycznymi ilustracjami: podobizny autorów, faksimile autografów, reprodukcje kart tytułowych pierwodruków itp. Ogólne założenia dydaktyczne i wychowawcze tego typu podręcznika wraz z konspektem wstępu i wybranego rozdziału o kulturze i literaturze wieku XVIII przedstawił w *Materiałach* T. Pini. W poszukiwaniu zobiektywizowanych kryteriów oceny utworów literackich będących przedmiotem szkolnej analizy autor wyeksponował problematykę kulturoznawczą w obrębie każdego z wyróżnionych przez siebie prądów literackich. „[...] Gdy uczeń przywyknie do zapatrywania się na dzieła i ich twórców z tego punktu widzenia, gdy nauczy się widzieć w nich obraz epoki, gdy fabułę i środki artystyczne służące do jej wyrażania będzie umiał oddzielać od siebie i każde z osobna łączyć z prądami artystycznymi chwili, która dzieło wydała, wtedy można się będzie spodziewać, że w całym swym życiu potrafi orientować się w świecie otaczających go zjawisk literackich i nie będzie się zadowalał frazesami w rodzaju tych, jakie szerzy np. *Piśmiennictwo* Feldmana. A wytworzenie takiego poglądu, wyrobienie takiej trzeźwości sądu jest przecież obowiązkiem szkoły”⁴³. I choć w koncepcji T. Piniego dzieło literackie zostało pozbawione własnego charakteru, to opublikowane w *Materiałach* artykuły utwierdziły bezwzględny prymat lektury dzieł nad historią literatury i poetyką, a opracowane tam założenia kulturoznawczej koncepcji nauczania literatury wzbogaciły dorobek polonistyki galicyjskiej o nowe rozwiązania takich zagadnień, jak: regionalizacja, korelacja, aktualizacja i koncentracja polonistycznych treści nauczania.

Podsumowaniem dorobku galicyjskiej dydaktyki literatury w zakresie teorii podręcznika był obszerny szkic Mariana Reitera *Podręczniki*

⁴¹ B. Popiel, *Lektura, teoria i historia literatury polskiej w gimnazjach*. Tamże, s. 67, 83.

⁴² K. Wojciechowski, *W sprawie nowego planu nauki języka polskiego w gimnazjach*, tamże, s. 122.

⁴³ T. Pini, op. cit., s. 43.

szkolne, opublikowany w 1911 r. w „Encyklopedii Wychowawczej”. Według zamieszczonej tam definicji, „[...] podręczniki szkolne są to książki używane przy nauce szkolnej przez młodzież z polecenia odpowiedniej władzy (nauczyciela, szkoły, państwa)”⁴⁴. M. Reiter wyróżnił dwa typy podręczników:

1. właściwe, w których zawarto podstawowe informacje z zakresu danego przedmiotu nauczania,
2. czytanki, pisane językiem literackim, a zastępujące barwny wykład ustny.

„[...] Wewnętrzna treść książek szkolnych — pisał dalej autor — zależy od przedmiotu. W ogóle podręcznik musi być jasny w szczegółach, przejrzysty w całości i poprawny pod względem językowym. [...]. Przejrzystość całości polega znowu na jasnym wytknięciu celu podręcznika i ugrupowaniu poszczególnych części w taki sposób, aby plan i układ całości był widoczny i nie nastroczał trudności orientacyjnych. Język poprawny, wolny od zawiłych okresów, zwrotów ciemnych lub napuszonych, zbytnej niestosownej obrazowości przyczynia się również do tego, że podręcznik staje się miły młodzieży i nauczycielowi. Ze strony zewnętrznej podręcznik musi odpowiadać nawet wysokim wymaganiom pod względem typograficznym i estetycznym. Piękny wygląd książki szkolnej drukowanej dobrymi nie nadpsutymi czcionkami, na dobrym papierze, dobra a trwała oprawa — przyczyniają się niemało do wyrobienia poczucia estetycznego u młodzieży. [...]. Znaczenie ilustracji jest wielce doniosłe. Zastępują one bowiem rzeczywiste przedmioty, których nie można wszystkich pokazać uczniom; na stopniu niższym zastępują objaśnienia słowne, a z nauki abstrakcyjnej robią w granicach możliwości naukę pogładową”⁴⁵. Zdaniem M. Reitera, tylko tak skonstruowany podręcznik w połączeniu z inwencją metodyczną nauczyciela może odegrać znaczną rolę w procesie ujednolicenia poziomu wykształcenia wśród absolwentów szkół powszechnych i średnich.

Wybuch I wojny światowej uniemożliwił wprowadzenie do gimnazjów galicyjskich nowego planu nauki języka polskiego z dnia 4 czerwca 1913 r., który sankcjonował prymat lektury nad historią literatury. Czytanie i dokładna analiza wybranych arcydzieł literatury polskiej miały bowiem doprowadzić do uchwycenia głównych faz rozwojowych literatury narodowej na tle dziejów rodzimej kultury. Dopiero zmiana układu sił na frontach I wojny światowej zaktywizowała nauczycielstwo polskie w pracy nad ujednoliceniem systemu oświaty i treści nauczania na ziemiach trzech zaborów. Już 17 lipca 1916 r. po wycofaniu się wojsk carskich z Galicji RSzK wznowiła swoją działalność od uruchomienia

⁴⁴ M. Reiter, op. cit., s. 430.

⁴⁵ Tamże, s. 433.

sieci szkół i aktualizacji treści nauczania w programach i podręcznikach szkolnych. Powołana w dniu 15 maja 1917 r. na specjalnym posiedzeniu RSzK Komisja Książkowa miała czuwać nad tym, „[...] aby te podręczniki, których treść uczniowie mają w całości przyswoić sobie, nie przekraczały rozmiarami swymi i treścią tego, czego uczniowie średnich zdolności mogą wyuczyć się bez znużenia i nadmiernych wysiłków i pamięci swojej przyswoić. [...]. Ponieważ najlepsza gwarancja zalet podręcznika polega na dobrych wynikach nauki, przeto w układzie i treści podręczników zaleca się korzystanie z wzorów doświadczeniem chlubnie wypróbowanym [podkr. — J. M.]. Tą uwagą nie zamierza Rada Szkolna Krajowa bynajmniej wykluczać postępu i samodzielności, ale też nie myśli dla inwencji wątpliwej wartości uważać młodzieży naszej za pole doświadczalne”⁴⁶. Jednakże dalsza optymalizacja jednostkowych rozwiązań dydaktycznych była uzależniona od tempa prac nad unifikacją ustrojową i programową całego systemu oświatowego na ziemiach polskich po 1918 roku.

III. ZAKRES I UKŁAD TREŚCI W GALICYJSKICH PODRĘCZNIKACH LITERATURY

1. WYPISY DLA GIMNAZJUM NIŻSZEGO

Pierwszym galicyjskim podręcznikiem literatury dla szkół średnich były czterotomowe *Wypisy polskie dla użytku klas niższych szkół gimnazjalnych* z lat 1852—1868. Zapoczątkowały one proces ujednociania treści programowych w dydaktyce literatury zwłaszcza w gimnazjum niższym, gdzie „[...] jedna godzina na tydzień ma być przeznaczona wyłącznie czytaniu wypisów, którego celem [...] powinno być rozszerzenie zakresu wiedzy uczniów pożytecznymi wiadomościami”⁴⁷. Wzorując się na niemieckich *Lesebücher* i wcześniejszych *Chrestomatiach*, August Bielowski, Euzebiusz Czerkawski, Antoni Małcki i Mateusz Sartyni zgromadzili w swoim podręczniku liczne utwory o treści obyczajowej, moralnej, religijnej i przyrodniczej, wykorzystywane przez nauczycieli głównie do naunki o języku. W dziale prozy przedmiotem lektury były prohabsturkie opowiadania historyczne, życiorysy postaci, relacje podróży, opisy fauny i flory, natomiast w dziale poezji zgromadzono krótkie, wierszowane bajki, a także, najprawdopodobniej za sprawą A. Małckiego, obszerne fragmenty z dzieł literatury polskiej XIX w., lecz pozbawione treści patriotycznych i narodowych.

⁴⁶ *Kronika Rady Szkolnej Krajowej za lata 1916/17, 1917/18, 1918/19*. Lwów 1919, s. 59.

⁴⁷ T. Świdorski, *O metodzie wykładu języka polskiego w niższym gimnazjum*. „Szkoła” 1878, nr 4, s. 29—30.

W drugim wydaniu z lat 1870—1880 uzupełniono podręcznik wyjątkami z dzieł między innymi Aleksandra Fredry i Zygmunta Krasińskiego oraz biogramami Marcina Kromera, Hugona Kołłątaja i Samuela Bogumiła Lindego. Dopiero pod koniec stulecia zastąpiono je wypisami F. Próchnickiego i J. Wójcika dla klas I—II, opracowanymi według kryteriów ustalonych we *Wskazówkach do nauki języka polskiego*. „[...] Celem autorów było: dać szereg ustępów o wartości etycznej, zwłaszcza w kierunku budzenia uczuć altruistycznych i wyrabiania w młodzieżowych czytelnikach silnej, rozumnej woli, zaznajomić uczniów z najważniejszymi postaciami z dziejów Polski [...] w porządku chronologicznym i z pięknosciami, jako też właściwościami kraju ojczystego, a wreszcie rzucić szereg zajmujących szkiców z zakresu wiedzy przyrodniczej, które by uzupełniły wiadomości nabyte przy nauce historii naturalnej. Pod względem zaś metodycznym książka ułożona jest tak, że ustępy poszczególne łączą się bardzo często w pewne grupy, nadają się do porównywania, a często do wysnuwania pewnych wniosków”⁴⁹. Na podobnych zasadach skonstruowali swoje wypisy dla klas III—IV Jan Czubek i Roman Zawiliński⁵⁰, którzy zgodnie z instrukcją z 1892 r. załączyli dodatkowo spisy treści z podziałem na gatunki prozy i poezji, objaśnienia językowe i rzeczowe oraz krótkie notki biograficzne o niektórych autorach.

W odczuciu postępowej grupy nauczycieli ówczesne wypisy dla klas I—IV zupełnie nie odpowiadały potrzebom młodzieży polskiej, gdyż nade wszystko preferowano w nich proaustriackie treści wychowawcze. Nie byłoby w tym nic szczególnego, gdyby nie fakt, iż zwłaszcza podręczniki J. Czubka i R. Zawilińskiego manifestowały lojalność wobec monarchii w stopniu przewyższającym oczekiwania członków RSzK. I tak np. w klasie IV młodzież szkolna przy lekturze wypisów poznawała filantropijną działalność rodziny panującej, a już szczególnie cesarza Józefa II, „[...] który przeważną część swego panowania poświęcił na zmiany, czyli tak zwane reformy życia publicznego, [...], zajął się utworzeniem odpowiednich zakładów dobroczynnych. [...] Zakłady te [...] opromieniły światłem łagodnym i uroczym postać Józefa II i zjednały mu zaszczytny przydomek „miłościwego na tronie Samarytanina”⁵¹.

⁴⁸ F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy I szkół gimnazjalnych i realnych*. Lwów 1890; F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej szkół gimnazjalnych i realnych*. Lwów 1893.

⁴⁹ K. Wojciechowski [rec.] *Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych*, ułożone przez Franciszka Próchnickiego i Józefa Wójcika, wydanie czwarte. Lwów 1905. „Muzeum” 1906, t. II, s. 370.

⁵⁰ J. Czubek, R. Zawiliński, *Wypisy polskie dla klasy trzeciej szkół gimnazjalnych i realnych*. Lwów 1893; J. Czubek, R. Zawiliński, *Wypisy polskie dla klasy czwartej szkół gimnazjalnych i realnych*. Lwów 1894.

⁵¹ Tamże, wyd. II. Kraków 1906, s. 152—153.

Podobnym celom służyło wiernopoddańcze preparowanie *Pana Tadeusza* — z koncertu Jankiela opuszczono następujący dwuwiersz:

„[...] I z trąb znana piosenka ku niebu wionęła,
Marsz triumfalny: Jeszcze Polska nie zginęła!...”⁵².

(ks. XII, w. 742—743)

Ponadto z wróżb wiosennych (ks. XI, w. 1—78), wbrew nakazom kompozycji tekstu, autorzy przedrukowali jedynie wersy 7—66⁵³, ponieważ zależało im na ominięciu kłopotliwych wątków narodowych tkwiących w poniższym fragmencie:

„[...] Urodzony w niewoli, okuty w powiciu,
Ja tylko jedną taką wiosnę miałem w życiu.”

(ks. XI, w. 77—78)

I choć Władysława Weychertówna przemianowała *Wypisy polskie* J. Czubka i R. Zawilińskiego na bardziej adekwatne do zawartości *Wypisy austriackie*⁵⁴, to jednak nie można wykluczyć, iż ci dwaj profesorem gimnazjów krakowskich przybrali w swoich wypisach pożytecznych obywateli cesarstwa, aby po uzyskaniu imprimatur przełamać długotrwały monopol lwowian na galicyjskie podręczniki szkolne.

Czytanie polskie M. Reitera dla klasy I gimnazjalnej, wydane we Lwowie w 1910 r., przekreśliło jednak nadzieje polonistów krakowskich na odegranie pierwszoplanowej roli w galicyjskiej dydaktyce literatury. Zgodnie z sugestiami autorów *Materiałów* M. Reiter zamieścił w swoich *Czytaniach* baśnie, legendy, powiastki moralne oraz szereg opowiadań z przeszłości narodu polskiego i opisów życia w dawnej Polsce. We wszystkich *Czytaniach polskich* (kl. II — 1911 r., kl. III — 1912 r.) starannie dobrane pod względem estetycznym teksty autorstwa klasyków naszej literatury zostały pogrupowane w cykle tematyczne (historyczne, krajoznawcze, obyczajowe itp.) o stopniowo w miarę upływu czasu nauki rozszerzającym się zakresie treści. Ponad 200 rycin, w tym kilka barwnych, integralnie zespolonych z tekstem, przedstawiających stroje, przedmioty

⁵² Tamże, wyd. I. Lwów 1894, s. 263; zob. także: J. Wojtał, op. cit., s. 107 oraz S. Sempłowska, *Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej*. Kraków 1906. [W:] *Galicja w dobie autonomicznej (1850—1914)*, oprac. S. Kieniewicz. Wrocław 1952, s. 156—157. W wyd. II wypisów dla klasy IV tekst koncertu Jankiela zamieszczono w pełnym brzmieniu (s. 196).

⁵³ J. Czubek, R. Zawiliński, *Wypisy polskie dla klasy czwartej szkół średnich*, wyd. II. Kraków 1906, s. 229—230.

⁵⁴ W. Weychertówna [rec.:] *Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych, Jan Czubek i Roman Zawiliński*. Kraków 1904, wyd. II — *Wypisy polskie dla klasy IV szkół gimnazjalnych i realnych, Jan Czubek i Roman Zawiliński*. Lwów 1904. [W:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*. Warszawa 1908, s. 275.

codziennego użytku, broń, rzeźby, obrazy i budowle, nadawało tym wypisom charakter ilustrowanej encyklopedii kultury polskiej. Nowatorskie pod względem doboru i układu treści *Czytania polskie*, przeznaczone dla uczniów klas I—III, zmusiły RSzK do zatwierdzenia nowych *Wypisów polskich dla szkół średnich* (t. IV dla klasy IV i t. V dla klasy V), napisanych przez F. Próchnickiego i K. Wojciechowskiego (Lwów 1911).

Opracowanie tych podręczników narażało wiele trudności wynikających ze specyfiki nauczania literatury w klasach IV—V, bowiem na tym etapie edukacji polonistycznej chodziło głównie o przygotowanie młodzieży szkolnej do analizowania większych utworów pod kątem historycznoliterackim. Toteż zachowując związki tematyczne między tekstami z różnych epok (XVI—XIX w.) autorzy stopniowo oswajali uczniów z dorobkiem literatury polskiej udokumentowanym również szkicami historycznoliterackimi pióra między innymi Józefa Tretiaka, Piotra Chmielowskiego i Ludwika Kubali⁵⁵. Tym samym nauczanie literatury na poziomie klas I—V nabrało cech planowości, systematyczności oraz integracji działań w środowisku nauczycielskim.

2. WYPISY DLA GIMNAZJUM WYŻSZEGO

Podstawowym celem wypisów dla gimnazjum wyższego było dostarczenie uczniom materiału literackiego ułożonego w porządku chronologicznym, niezbędnego do poznania dziejów piśmiennictwa. Już w trzy lata po ukazaniu się *Zarysu organizacyjnego* w galicyjskich szkołach średnich używano lwowskich *Wypisów dla użytku klas wyższych* opracowanych w latach 1852—1867 przez A. Bielowskiego, E. Czerkawskiego, A. Małeckiego oraz M. Sartyniego. Na ponad 2,5 tysiąca stronach druku autorzy zgromadzili bogaty wybór tekstów z literatury polskiej od czasów najdawniejszych do pierwszej połowy XIX w. oraz krótkie noty o życiu i twórczości poszczególnych autorów. Kryteria doboru tekstów były zgodne z tendencjami wychowawczymi określonymi lojalistyczną polityką wpływowych ugrupowań galicyjskich, dlatego też lekturę np. *Pana Tadeusza* ograniczono jedynie do sporu o Kusego i Sokoła oraz polowania na niedźwiedzia. W latach siedemdziesiątych zastąpiono je *Przykładami i wzorami z najcelniejszych poetów i prozaików polskich* (Kraków 1874), opracowanymi przez Karola Mecherzyńskiego. Teksty zgromadzone w jego podręczniku były raczej literacką egzemplifikacją narzuconego wówczas przez RSzK moralno-religijnego ideału wychowawczego niż zbiorem tekstów reprezentatywnych dla twórczości poszczegól-

⁵⁵ S. Łempicki [rec.], F. Próchnicki i K. Wojciechowski, *Wypisy polskie*. Tom IV. Wydanie nowe. Lwów 1922, „Bibliografia Pedagogiczna” 1922, z. 4, s. 256.

nych autorów stwarzających podstawę do nauki historii literatury polskiej. W tym celu deformował niektóre teksty, np. *Krótką rozprawę* pozbawił krytycznych uwag pana i wójta na temat księży, a w pozostałych zwracał szczególną uwagę na tkwiące w nich ideały religijne (np. *Psalm Wiary i Dobrej Woli* Z. Krasieńskiego) i starszszlacheckie (Henryk Rzewuski, Ignacy Chodźko). Jednak najczęściej zastrzeżeń wzbudziło „[...] dziwne uporządkowanie poetów romantycznych (Malczewski, Goszczyński, Zaleski, Mickiewicz)”⁵⁶ oraz podział utworów na poezję i prozę. „[...] Ustępy poetyczne tego samego pisarza — pisał P. Parylak — powinny być obok ustępów prozaicznych, byśmy pisarza mieli całego przed sobą, a nie rozdartego na dwie połowy, [...]. To przeszkadza pogładowi na pisarza i [...] sprzeciwia się dydaktyce”⁵⁷.

Niewiele nowego do galicyjskiej dydaktyki literatury wniosły dwuczęściowe *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych* (Lwów 1890—1891). Podręcznik składał się z komentarzy historycznoliterackich (S. Tarnowski) i wyboru tekstów od początku piśmiennictwa do XIX w. (cz. I — J. Wójcik, cz. II — F. Próchnicki), jednakże przyjęta przez autorów koncepcja podręcznika wymagała ściślejszego określenia funkcji i roli komentarza historycznoliterackiego w procesie poznawania utworów w wypisach; brak jakichkolwiek wskazówek dotyczących organizacji pracy z tym podręcznikiem zmuszał uczniów do pamięciowego przyswajania sądów odautorskich o wartości poszczególnych utworów i zasługach pisarzy bez należytej konfrontacji z tekstami literackimi. „[...] Tu jest nie tylko narzucanie zdań i sądów, ale zdań i sądów tendencyjnych, fałszywych, świadome omijanie jednych pisarzy a wywyższanie innych nie z punktu widzenia wartości artystycznych i kulturalnych, lecz prawomyślności religijnej i społecznej. Przy tym niesmaczny ton moralizatorsko-protekcjonalny, przepełniający te „wstępy”, nic nie ma wspólnego z objaśnianiem faktów literackich, ich związków i znaczenia dla literatury. Podział na okresy sztuczny, kłócający się z istotnym stanem rzeczy, niczym nie uzasadniony i dokonany bez najmniejszej troski o naukowe podstawy wszelkich podziałów — wszystko to sprawia, że podręcznik ten ani pod względem naukowym, ani pedagogicznym nie przedstawia żadnej wartości”⁵⁸. Potwierdzały to liczne próby adaptacji wypisów S. Tarnowskiego dla potrzeb uczniów szkół średnich głównie przez ograniczenie materiału historycznoliterackiego⁵⁹.

⁵⁶ P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*. Warszawa 1899, s. 79

⁵⁷ P. Parylak, op. cit., s. 168.

⁵⁸ M. Kridl, *Nauka literatury polskiej w szkołach galicyjskich*. „Wychowanie w domu i szkole” 1910, t. 1, z. 5, s. 462.

⁵⁹ R. Robin, *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół realnych i seminariów nauczycielskich*. Lwów 1894; M. Kurpiel, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*. Złoczów 1900, W. Doleżan, *Krótki rys dziejów literatury polskiej*. Tarnów 1898.

Dopiero w 1913 r. pojawiły się konkurencyjne dla I części wypisów S. Tarnowskiego *Wypisy dla klas wyższych szkół średnich*, cz. I (do r. 1822). Na podstawie *Historii literatury niepodległej Polski* Ignacego Chrzanowskiego (Lwów 1913), przystosowane do wymagań galicyjskiej szkoły średniej przez K. Wojciechowskiego. W stosunku do pierwowzoru znacznemu skróceniu uległy wstępy i wypisy, a w krótkich biografjach pisarzy pominięto właściwy I. Chrzanowskiemu moralny osąd ich działalności. Brak streszczeń i analiz estetycznych pozwoliły autorowi na wyeksponowanie samodzielnej pracy ucznia nad tekstem literackim (pytania i objaśnienia rzeczowe). Brak ilustracji znacznie obniżał wartość dydaktyczną tego podręcznika, podobnie jak pewna tendencyjność w doborze treści wykładu oraz niektórych fragmentów z dzieł literackich⁶⁰. Podręcznik K. Wojciechowskiego był zgodny z intencjami twórców planu nauki języka polskiego z dnia 4 czerwca 1913 r., którzy poznanie faz rozwojowych literatury polskiej uzależniali od lektury i analizy wybranych arcydzieł naszej literatury.

Powyższym założeniom miały też sprostać *Wypisy polskie* dla klas VII i VIII Antoniego Mazanowskiego (Kraków 1914), w których jedynie przez dwudzielny układ treści (cz. I — *Wypisy*, cz. II — *Historia literatury polskiej XIX wieku w zarysie*) zaznaczono dominację tekstu nad historią literatury. Liczne zagadnienia wyszczególnione przez A. Mazanowskiego w zakończeniu jego rozważań o rozwoju dziejów literatury czystszej XIX w. sprzyjały co prawda uporządkowaniu informacji według kryteriów ustalonych przez autora, lecz udzielenie odpowiedzi na większość z nich nie wymagało uprzedniego zaznajomienia się z tekstami zamieszczonymi w I części podręcznika. Mimo to wypisy A. Mazanowskiego odegrały znaczną rolę w kształtowaniu szkolnego modelu recepcji twórczości pisarzy polskich XIX w., a że zamieszczono w nich szereg tekstów wykraczających poza wymogi ówczesnego programu nauczania, poloniści galicyjscy mogli wreszcie przynajmniej w części zrezygnować z anachronicznych wypisów S. Tarnowskiego.

3. PODRĘCZNIKI HISTORII LITERATURY POLSKIEJ

W początkowym etapie realizacji postanowień „ustawy językowej” z 1867 r. uczniowie galicyjskich szkół średnich zdobywali wiedzę o literaturze polskiej z dwuczęściowej *Literatury polskiej w historycznokry-*

⁶⁰ „[...] Podręcznik opracowany wspólnie przez Chrzanowskiego i Wojciechowskiego jest podręcznikiem na wskroś doskonałym pod względem dydaktycznym, wymagającym tylko wstawienia ustępu charakteryzującego pracę Braci polskiej. [...] Usunąć też trzeba tendencyjny ultrakatolicki ton opracowania prof. Wojciechowskiego”. T. Antoniewicz, *Projekt programu nauki historii literatury w szkołach średnich*. Zamość 1918, s. 12.

tycznym zarysie (Kraków 1868) Lucjana Tomasza Rycharskiego. W układzie podręcznika autor zapewne skorzystał ze wskazówek Zygmunta Bartoszewicza, który przed 40 laty w swojej *Historii literatury polskiej* opisał następujące sposoby konstruowania podręcznika: „[...] pierwszy w porządku abecadłowym pisarzy na wzór słownika; drugi przez podział na rodzaje prozy i wiersza [...]; trzeci przez upatrzenie pewnych okresów i właściwych każdemu charakterów przez wyliczenie i ocenienie należących do każdego okresu pisarzy. Ten trzeci jest najdoskonalszy, pierwszy najmniej staranny”⁶¹.

Zgodnie z romantyczną tradycją L. T. Rycharski traktował literaturę jako księgę żywotną ducha narodowego wyrażającego się najpełniej w religii, literaturze i sztuce; zatem dzieje literatury to „[...] przedstawienie w czasie i miejscu danym rozwinięcia się życia pewnego społeczeństwa w myślach i uczuciach, w dziedzinie duchowości, a mianowicie wykształcenia umysłowego narodu”⁶². Prezentację każdej epoki (wstępna, piastowsko-jagiellońska, zygmuntowska, jezuicka, pseudoklasyczna, pseudoromantyczna) poprzedzał ogólną charakterystyką, po czym następowało omówienie życia i twórczości poetyckiej, prozatorskiej oraz pozaliterackiej przedstawicieli epoki wyselekcjonowanych również pod kątem ich ortodoksyjnej religijności. Dzięki temu w zakończeniu podręcznika autor mógł stwierdzić, iż „[...] połączenie spraw religijnych z narodowym oświeceniem jest to krok olbrzymi do światła. Gdyby kilka wieków wprzód to najświętsze przymierze w innych stanęło ludach, ileż by się to oszczędziło [...] sporów uczonych, stronnictw, nedorzecznosci, [...] krwi rozlewu? Oby u nas wiecznie [...] czynnie religia i oświata podawały sobie ręce — w tym tylko połączeniu prawdziwa moc obydwóch i szczęście narodu!”⁶³. Ten kaznodziejski wydźwięk podręcznika miał być przestrożą dla zwolenników laicyzacji oświaty, którzy z zadowoleniem przyjęli ustawę o świeckim nadzorze szkół, zatwierdzoną w 1868 r. Z tego też względu postępową grupą polonistów galicyjskich niezbyt chętnie korzystała z *Literatury polskiej*, choć układ treści był dostosowany do ówczesnego sposobu pracy z podręcznikiem historii literatury. Efektem finalnym tej pracy powinno być, zdaniem Adama Chodyńskiego, zrozumienie ducha każdej epoki, zapamiętanie biografii twórców oraz tytułów i myśli przewodnich ich dzieł. A. Chodyński zalecał również, aby nauczyciel ilustrował swój wykład fragmentami omawianych na danej

⁶¹ Z. Bartoszewicz, *Historia literatury polskiej podług dzieł Bentkowskiego, Jaroszyńskiego, Ossolińskiego i Sołtykowicza w krótkim rysie wystawił*. Wilno 1828, s. 13; Podręcznik Z. Bartoszewicza został wymieniony przez L. T. Rycharskiego w spisie tekstów źródłowych w t. 1, s. 76, poz. 11.

⁶² L. T. Rycharski, *Literatura polska w historycznym zarysie*. Kraków 1868, t. 1, s. 3.

⁶³ Tamże, t. 2, s. 380.

lekcji dzieł pisarza, co dałoby uczniowi możliwość uchwycenia charakterystycznych cech stylu⁶⁴.

Stopniowo, wraz z rozwojem badań historycznoliterackich, w latach 1860—1880 dawał się zauważyć coraz to większy wpływ polonistyki uniwersyteckiej na gimnazjalną dydaktykę literatury, głównie w sferze podręczników historii literatury, pisanych nierzadko przez wykładowców i absolwentów wyższych uczelni, jak choćby Adam Kuliczkowski, autor *Zarysu dziejów literatury polskiej* (Lwów 1872). Od swojego mistrza, profesora Uniwersytetu Lwowskiego, A. Małeckiego, przejął nie tylko periodyzację dziejów literatury polskiej, ale i płaszczyznę metodologiczną nakazującą badanie twórczości literackiej przez pryzmat biografii twórcy⁶⁵. A. Kuliczkowski zaznajomił się wcześniej z dotychczasowymi osiągnięciami naukowymi w zakresie historii literatury, a pięcioletnie poszukiwania biblioteczne pozwoliły mu na przytaczanie tytułów dzieł zgodnie z pisownią pierwodruku. Mimo dążenia do maksymalnej skrótości w prezentacji materiału uczeń napotykał w jego podręczniku blisko 1500 nazwisk i tytułów rozdzielonych na trzy epoki literackie: scholastyczną (do 1500 r.), klasyczną (do 1820 r.) i narodową. Prezentację każdej epoki rozpoczynał od ogólnej charakterystyki, aby zakończyć rozważania zwięzłą syntezą.

W ocenie współczesnych „[...] *Zarys dziejów literatury polskiej* pana Kuliczkowskiego odpowiadałby może najbardziej potrzebie nauki gimnazjalnej, ale i on także potrzebowałby znacznych i licznych poprawek w szczegółach, a nadto zmiany gruntownej w samym podziale literatury. Okresy wprawdzie oznaczone są trafnie, ale ponad tymi okresami unoszą się jeszcze jakieś epoki dowolne, a fantastycznie rozgraniczone i nazwane”⁶⁶. Toteż w drugim wydaniu z 1880 r. A. Kuliczkowski zastosował rzadko stosowany unik, zastępując dawne nazwy epoki kolejnymi numerami, jednocześnie uaktualnił zawartość podręcznika o wyniki badań opublikowane pomiędzy 1872 a 1879 r. W rok po pierwszej edycji *Zarysu dziejów literatury* ukazał się konkurencyjny podręcznik byłego profesora literatury polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, K. Mecherzyńskiego, zatytułowany *Historia literatury polskiej opowiedziana w krótkości dla młodzieży*, której dopełnieniem były wydane w 1874 r. omówione wcześniej *Przykłady i wzory*. K. Mecherzyński selekcjonował autorów i teksty głównie pod kątem walorów wychowawczych, ogólnoludzkich i religijnych. Czasami doprowadzało to do zachwiania ustalonej hie-

⁶⁴ A. Poró j (Adam Chodyński), *Obrazek dziejów literatury polskiej dla młodzieży skróślił...* Kalisz 1856, s. 5—6.

⁶⁵ Zob. notatki z wykładów A. Małeckiego robione w latach 1862—1965 przez W. Biesiadzkiego, które znajdują się w Dziale Rękopisów Biblioteki Głównej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, sygn. 2353.

⁶⁶ *Sprawozdanie Komisji...*, op. cit., s. 71.

rarchii w ocenie dorobku niektórych twórców i ich znaczenia w dziejach literatury polskiej, ponieważ „[...] Syrokomla zajmuje prawie tyle samo miejsca co Mickiewicz (a więcej nierównie niż Krasicki lub Słowacki), choć to niedobrze, bo uczeń mógłby ich wziąć za jednakich i równych”⁶⁷. Oceniając podręczniki K. Mecherzyńskiego należałoby zgodzić się z opinią L. Słowińskiego, który stwierdził, iż była to pierwsza galiicyjska próba integralnego wiązania historii literatury z lekturą tekstów, co niewątpliwie wprowadzało pewną planowość w pracy nad tekstem literackim do 1884 r.⁶⁸

Późniejsze zmiany w nauczaniu literatury do tego stopnia zdezaktywizowały dotychczasowe kompendia historycznoliterackie, że niebawem zastąpiono je innymi, dostosowanymi do wymogów programu z 1892 r., choć w większości były to przeróbki *Wypisów polskich* S. Tarnowskiego. W przedmowie do *Krótkiego rysu dziejów literatury polskiej* (Tarnów 1898) Wiktora Doleżana autor stwierdził, że ograniczył się jedynie do „[...] sumiennego opracowania w możliwie najciaśniejszych rozmiarach *wybornego* [podkr. — J. M.] podręcznika prof. Tarnowskiego, tak aby praca moja była istotnie repetitorium ułatwiającym orientowanie się w wyznaczonym materiale. Nadto uważałem za rzecz nieodzowną dołączyć do rysu literatury ojczystej zasadnicze wiadomości z teorii wzorowane na wypisach prof. Próchnickiego, aby w ten sposób skupić w jedną całość całokształt wiedzy z dziedziny literatury polskiej przepisanej dla wyższego gimnazjum”⁶⁹. Układ treści w tym podręczniku niewątpliwie sprzyjał zapamiętaniu szeregu informacji, jednakże niewolnicza zależność od pierwowzoru zmuszała czytelnika do nieustannej selekcji przekazywanych wiadomości, ponieważ autor bezkrytycznie powielał oceny estetyczne sformułowane przez S. Tarnowskiego. W owym czasie jedynie *Zwięzły podręcznik do historii literatury polskiej* K. Wojciechowskiego (Lwów 1899) nie budził większych zastrzeżeń merytorycznych i dydaktycznych. Współcześni recenzenci podkreślali, że jego „[...] podręcznik nie jest suchym wyciągiem z wypisów gimnazjalnych jak książka p. Doleżana, ale pracą samodzielną. [...], wszystko w tej książeczce jest owocem pracowitych studiów autora i zapanowania nad przedmiotem. [...]. Również na uznanie zasługują charakterystyki pisarzy i dzieł, krótkie a trafne. [...]. Nowością w tego rodzaju repetytoriach nie znaną a godną pochwały jest przytaczanie ważniejszych źródeł, opracowań i monogra-

⁶⁷ Tamże, s. 68.

⁶⁸ Zob. L. Słowiński, op. cit., s. 236; O krańcowo różnych ocenach podręczników K. Mecherzyńskiego najlepiej świadczy polemika dwóch recenzentów publikujących swoje uwagi na łamach „Gazety Narodowej” 1873, nr 50, 52 (K. K.) oraz krakowskiego „Czasu” 1873, nr 80 (W. G.).

⁶⁹ W. Doleżan, op. cit., s. 2.

fii, co zachęca uczącego się do dalszych studiów i ułatwia je”⁷⁰. Jasny styl oraz przejrzysta kompozycja, a także liczne przypisy bibliograficzne, zasięg oddziaływania (Galicja i Królestwo), jak również liczba wydań (wyd. V, 1917 r.), wszystko to pozwala przypuszczać, iż podręcznik K. Wojciechowskiego obok utylitarnych funkcji dydaktycznych odegrał znaczną rolę w popularyzowaniu osiągnięć naukowych literaturoznawstwa. Natomiast wydany w rok później w Złoczowie *Podręcznik do dziejów literatury polskiej* Antoniego Kurpiela mógł konkurować co najwyżej ze wspomnianym już skrótem W. Doleżana, ponieważ obaj dokonali adaptacji wypisów S. Tarnowskiego, przy czym niektóre sądy A. Kurpiela odbiegały nieco od ocen S. Tarnowskiego. „[...] W ten sposób podręcznik Kurpiela posiada pewną samoistną wartość. Natomiast w zestawieniu z Doleżanem mniej jest przejrzystym. Za wiele chce naraz objąć, [...] za nadto ściska informację, liczne strony przybierają pozór spisów bibliograficznych”⁷¹.

Największą popularność wśród uczniów zyskał sobie *Podręcznik do dziejów literatury polskiej* braci Antoniego i Mikołaja Mazanowskich, ponieważ autorzy zamieścili w nim liczne streszczenia utworów literackich. W założeniu autorów miał to być podręcznik zastępujący wykładową część wypisów S. Tarnowskiego, toteż RSzK w 1910 r. zaleciła go do użytku szkolnego jako pomocnicze kompedium dla uczniów wyższych klas gimnazjalnych, natomiast przez nauczycieli był traktowany jak pospolity bryk. Dla znacznej jednak części młodzieży szukającej kontaktu z literaturą przez lekturę na ogół trudno dostępnych tekstów oryginalnych, podręcznik A. i M. Mazanowskich był nierzadko jedynym źródłem wiedzy o przedmiocie.

IV. ZARYS TEORII SZKOLNEGO PODRĘCZNIKA LITERATURY W KRÓLESTWIE POLSKIM W LATACH 1867—1918

Odmienne kształtowały się dzieje szkolnictwa i oświaty w zaborze rosyjskim, gdyż położenie polityczne Królestwa w początkowej fazie w znacznym stopniu odbiegało od generalnych założeń polityki Austrii i Prus wobec narodu polskiego. Toteż po krótkotrwałym okresie liberalnej polityki Aleksandra I, kiedy to pod naukowym nadzorem Uniwersytetu Wileńskiego rozwinęło się szkolnictwo średnie na Litwie i Podolu, wraz z objęciem rządów przez Mikołaja I nastąpił radykalny zwrot

⁷⁰ H. Kopia (rec.), K. Wojciechowski, *Zwięzły podręcznik do historii literatury polskiej*. Lwów 1899. „Muzeum” 1898 (!), R. XIV, s. 880—881.

⁷¹ A. Drogoszewski, *Przegląd podręczników szkolnych literatury polskiej*. „Przegląd Humanistyczny” 1922, s. 456.

w stosunku do Polaków zamieszkujących ziemie Królestwa. W niedługim czasie po upadku powstania listopadowego zamknięto uniwersytety w Warszawie i Wilnie oraz zlikwidowano warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, jak również Liceum Krzemienieckie. W następnej kolejności zniesiono odrębność szkolną Królestwa; na miejsce polskiej Rady Wychowania Publicznego Mikołaj I powołał w 1839 r. Warszawski Okręg Naukowy podporządkowany petersburskiemu ministerstwu oświaty. Dążąc do unifikacji szkolnictwa w całym imperium rosyjskim już od 1840 r. wprowadzono naukę historii i geografii Rosji w języku rosyjskim, czemu towarzyszyło systematyczne zmniejszanie liczby godzin języka polskiego. Dopiero niepowodzenia caratu w wojnie krymskiej skłoniły Aleksandra II do złagodzenia antypolskiego kursu w polityce wewnętrznej. Usunięto więc Pawła Muchanowa ze stanowiska kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego oraz reaktywowano Komisję Wyznań i Oświecenia Publicznego, której przewodnictwo objął Aleksander Wielopolski. Dzięki jego usilnym zabiegom car zatwierdził w 1862 r. *Ustawę o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*, która stwarzała realne podstawy szybkiego rozwoju szkolnictwa elementarnego, średniego i wyższego. Pełną realizację ustawy udaremniła klęska powstania styczniowego; w roku 1867 przywrócono Warszawski Okręg Naukowy, zamknięto w dwa lata później Szkołę Główną oraz całkowicie zrusyfikowano gimnazja rządowe, w których, zaliczony do przedmiotów nadobowiązkowych język polski, wykładano, zgodnie z zaleceniami kuratora Aleksandra Apuchtina, w języku rosyjskim. I choć kurs rusyfikacyjny przybierał różne stopnie nasilenia, zwłaszcza w okresach sprawowania władzy przez generał-gubernatorów Pawła hr. Szuwałowa i Aleksandra ks. Imertyńskiego, to jednak ze względu na bezkompromisowe tępienie języka i kultury polskiej w latach 1879—1905 przyjęło się nazywać ten okres „nocą apuchtinowską”. Słusznie więc zauważył Ryszard Wroczyński, że „[...] do najbardziej charakterystycznych cech problematyki wychowawczej pozytywizmu polskiego należy uzupełnienie szkoły bądź przeciwdziałanie wpływowi szkoły przez akcję wychowawczo-pozaszkolną. [...]. Problemy dydaktyczne i pedagogiczne nie dotyczyły bowiem tylko szkoły, rozwiązywane były na szerokim tle społeczno-oświatowym, uwzględniając jako ośrodki nauczania i wychowania dom, lekcje prywatne, zespoły ochotnicze, różnorodne formy oświaty powszechnej”⁷².

Dopiero w takim kontekście uwydatniają się funkcje szkół prywatnych, które zwiększały gęstość sieci szkół średnich w Królestwie i dawały możliwość zatrudnienia nauczycielom usuniętym przez A. Apuchtina ze szkół rządowych. Obok funkcji dydaktycznych ówczesne szkoły

⁷² R. Wroczyński, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*. Łódź 1949, s. 63—64.

prywatne odgrywały także znaczącą rolę w procesie kształtowania świadomości narodowej, przy czym zakres poczyniń w tej mierze był o wiele większy w gimnazjach żeńskich niż męskich. Wynikało to stąd, iż absolwenci prywatnych gimnazjów, chcąc uzyskać zwolnienie od służby wojskowej, musieli zdawać komisyjny egzamin maturalny według programów i przepisów obowiązujących w szkołach rządowych. Natomiast w gimnazjach żeńskich dobór treści kształcenia był każdorazowo ustalany przez kierownictwo szkoły, choć i w tym względzie dały się zauważyć pewne prawidłowości:

- 1 w języku rosyjskim wykładano geografię i historię Rosji oraz język rosyjski;
- 2 przedmioty matematyczno-przyrodnicze były prowadzone na ogół w języku polskim, jedynie w czasie wizytacji posługiwano się językiem rosyjskim;
3. na lekcjach robót ręcznych lub rysunków z zachowaniem pełnej konspiracji wykładano w języku ojczystym historię i geografię Polski oraz historię literatury polskiej⁷³.

Rozwój polonistyki gimnazjalnej skutecznie hamowała rusyfikacja księgozbiorów szkolnych, które stopniowo zapełniano rosyjskimi przekładami arcydzieł literatury światowej. Władze carskie rozumiały bowiem doskonale, że rosyjski bibliotekarz może nakłonić ucznia polskiego do czytania rosyjskich książek tylko wtedy, gdy będą one wzbudzały powszechne zainteresowanie. „[...] Sarkało się — wspomina Ludwik Krzywicki — na przywileje w szkole języka rosyjskiego, geografii i historii rosyjskiej, ale wyciągano rękę po ciekawą książkę w tym języku”⁷⁴. Równolegle Warszawski Komitet Cenzury prowadził działania mające na celu ograniczenie produkcji wydawniczej książek polskich, toteż księgarze z Królestwa niekiedy sprowadzali je z Galicji drogą okrężną przez Lipsk, gdyż wiadomo było, że przesyłki lipskie w odróżnieniu od galicyjskich rewidowano bardzo pobieżnie⁷⁵. Wobec utrudnionego dostępu do tekstów wiedza uczniów o literaturze polskiej nie wykraczała najczęściej poza zawartość podręcznika historii literatury, bowiem tylko nieliczni nauczyciele ilustrowali swój wykład fragmentami z dzieł omawianych autorów. W wielu przypadkach owa jednostronność kształcenia literackiego była skutkiem braków w merytorycznym i metodycznym przygotowaniu nauczyciela do lekcji, dlatego też ówczesne wydawnictwa pedagogiczne

⁷³ Por.: W. Jezierski, *Tajne nauczanie w b. zaborze rosyjskim*. [W:] *Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880—1928*, red. S. Swidwiński. Warszawa 1928, s. 19—23 oraz E. Staszynski, *Główne kierunki rozwoju szkoły prywatnej w Królestwie Polskim*. „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. VI. Wrocław 1963, s. 124—161.

⁷⁴ L. Krzywicki, *Wspomnienia*, t. 1. Warszawa 1957, s. 164.

⁷⁵ J. Jaworska, *Cenzura carska w Łodzi przed pierwszą wojną światową*. „Roczniki Biblioteczne” 1973, R. 17, z. 1—2, s. 124; F. Hoesick, *Ze wspomnień o cenzurze rosyjskiej w Warszawie*. Warszawa 1929, s. 10.

miały na celu nie tylko upowszechnianie pozytywistycznego ideału wychowawczego, ale i doskonalenie warsztatu dydaktycznego nauczycieli („Przegląd Pedagogiczny”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Encyklopedia Wychowawcza”).

Już w pierwszym numerze „Przeglądu Pedagogicznego” (1882 r.) anonimowy autor podjął próbę odpowiedzi na pytanie: „Jakie *Wypisy polskie* pierwsze uważać należy za dobre?” „[...] Podstawa książki ma być narodowa, wolna jednakże od forsownego patriotyzmu; [...], co do swej treści i formy wolna od wszelkich sentymentalnych słodyczy. [...]. Innym wymaganiem jest, aby materiał do czytania był odpowiedni do sił pojmowania ucznia, [...]. Należałoby w wypisach takich spożytkować autorów najnowszych przeważnie. [...]. Oprócz tego każdy ustęp powinien stanowić pewną zaokrągloną a w częściach swoich dobrze połączoną całość. Względy na historię literatury wiodą do tego, iż się bierze częstokroć próbki literackie pozbawione wartości pedagogicznej. Książka wypisów do czytania nie może baczyć nadzwyczajnie ani na historię literatury, ani na gramatykę lub stylistykę. Nie chodzi tu bowiem o wzory tych scjencji, ale o cele wychowawcze. [...]. Wychowanie bowiem szerzej pojęte nie ma tworzyć literatów, stylistów i gramatyków, lecz ludzi rozumnych, czujących i działających”⁷⁶. Całkowicie odmienną koncepcję przedstawił Jan Władysław Dawid w drukowanych na łamach tegoż czasopisma recenzjach wypisów Adolfa Dygasińskiego i Antoniego Bądzkiewicza. Na wstępie recenzent stwierdził, iż teksty zawarte w wypisach powinny być wykorzystywane przede wszystkim do praktycznej nauki języka jak również do zaznajomienia uczniów z odmianami stylu oraz rodzajami prozy i poezji. „[...] Z tych założeń wychodząc, autor wypisów mieć powinien na widoku więcej formę aniżeli rzecz. Dla z bogacenia słownika uczącego się, pożądana jest różnorodność treści: [...]. Ale z drugiej strony starać się trzeba o jednolitość i specjalizację nauczania. [...] Język oczywiście musi być nienaganny i styl poprawny i różnorodny, [...]; w rozwinięciu myśli panować winien ład i zwięzłość logiczna, [...]. Nadto dobierać trzeba okazy typowe, które by stanowczo i wybitnie poznaczały cechy swojego rodzaju, co stosuje się równie do rodzajów kompozycji jak odmian prozy i poezji”⁷⁷.

Z nielicznych wówczas rozważań polonistów warszawskich o założeniach konstrukcyjnych podręcznika historii literatury warto przytoczyć uwagi Ignacego Boczylińskiego zawarte we *Wskazówkach z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury*, w których autor zalecał nauczanie

⁷⁶ Jakże „*Wypisy polskie*” pierwsze uważać należy za dobre? „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 1, s. 26.

⁷⁷ J. W. Dawid [rec.:], *Wypisy polskie Ad. Dygasińskiego*. Cz. II (kl. II i III). Warszawa 1882; *Wypisy polskie Ant. Bądzkiewicza*. Warszawa 1882. „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 19, s. 600.

dziejów piśmiennictwa narodowego przez samodzielną lekturę tekstów literackich. Jedynie w piątym lub szóstym roku nauczania w gimnazjum można rozpocząć, zdaniem I. Boczylińskiego, teoretyczne rozważania o dziejach literatury na podstawie podręcznika, którego autor musi się wyrzec „[...] rozwlekłości i gonienia za erudycją drobnych [...] szczegółów. [...]”. Cytowanie o autorze i dziełach sądów w różnych czasach wydanych [...] jak również streszczanie utworów nieczytanych przez ucznia i wyuczanie się przezeń tych sądów i streszczeń na pamięć uważamy za rzecz nieużyteczną. [...] Z części historycznej należy podać uczniowi najgłówniejsze fakty z dziejów powszechnych [...] z faktami naszych dziejów związanych i ich wpływach na nasz naród. Może najwłaściwiej będzie zogniskować wiedzę około części biograficznej; zwięźle lecz jasne życiorysy autorów wraz z kolejną wydawanymi przez nich dzieł, ich treść i znaczenia najłatwiej zaznajomią ucznia z osobistością, indywidualizmem i dziełami autorów i uzdolnią go do wyboru tych, którzy najwięcej na bliższe poznanie zasługują”⁷⁸.

Proponowane przez I. Boczylińskiego zmiany w koncepcji budowy podręcznika dziejów literatury nie mogły być zaakceptowane przez rosyjskie władze oświatowe, gdyż podstawowym kryterium zakwalifikowania podręcznika do użytku szkolnego była jego zgodność z obowiązującymi wówczas programami nauczania, które nie uwzględniały systematycznego kursu historii literatury. A zatem „[...] jeżeli próbowano materiał dostosować do poziomu ucznia, to głównie zmierzano do tego, by ułatwić jego zapamiętanie. Struktura informacji była uproszczona, a jednocześnie trudna dla ucznia, ponieważ polegała na podziale materiału na drobne części. Dominował opis, ponieważ sądzono, że najwierniej przedstawia on istotę rzeczy. Wiedzę podawano w formie wynikowej”⁷⁹.

Dlatego też co świetlejsi pedagodzy postulowali zmiany w dotychczasowych metodach nauczania, aby choć w części zmniejszyć przeciążenie uczniów pracą umysłową. Początkowo była to naturalna reakcja przeciwko intelektualistycznej doktrynie J. F. Herbarta, ale już w połowie lat osiemdziesiątych pod wpływem osiągnięć psychologii rozwojowej i eksperymentalnej (James Sully, Wilhelm Thierry Preyer) zaczęła się rozpowszechniać teza o konieczności wykorzystania indywidualnych zainteresowań ucznia w kształtowaniu pozytywnej motywacji uczenia się. Z tego też względu zalecono nauczycielom stosowanie w toku lekcji np. pytań dydaktycznych, które różnią się od innych pytań tym, że celem ich „[...] jest w ogóle nauczanie, pobudzanie do myślenia lub też chęć przekonania się o wiedzy wychowanka i uzdolnieniu, podniecenie do bra-

⁷⁸ I. Boczyliński, *Wskazówki z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury*. „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 13, s. 390–391.

⁷⁹ F. Polaszek, *Podręcznik w szkole zawodowej*. Warszawa 1973, s. 14.

nia żywego udziału w rozważaniu treści nieznannej lub nienależycie rozumianej, utrwalenie jego wiedzy, albo zachęcenie do silnego postanowienia”⁸⁰. Owa zależność między indywidualnymi zainteresowaniami uczniów a ich aktywnym udziałem w zajęciach lekcyjnych została praktycznie wykorzystana przez autorów gimnazjalnych wypisów dla klas niższych, którzy w doborze tekstów świadomie rezygnowali z kryterium jednolitości tematyki, ponieważ „[...] różnorodność nie tylko daje encyklopedyczne wiadomości, ale podsyca ciągle uwagę i ciekawość młodego czytelnika”⁸¹.

Podsumowaniem dorobku dydaktyki literatury z ostatnich dziesięcioleci XIX w. była *Metodyka historii literatury polskiej* P. Chmielowskiego (Warszawa 1899). W części drugiej, zatytułowanej *Jak się należy uczyć historii literatury polskiej*, autor bronił tezy o wychowawczej funkcji historii literatury jako nosicielki wartości duchowych podtrzymujących wiarę w przetrwanie trudnych okresów dziejowych. W poszukiwaniu praw rozwoju myśli i uczuć narodowych P. Chmielowski zalecał najpierw logiczną i estetyczną analizę dzieł literackich, a dopiero potem korzystanie z podręcznika historii literatury, który dla badacza bądź ucznia „[...] stanie się [...] przewodnikiem orientującym wśród mnóstwa faktów poszczególnych, dopomoże mu do połączenia ich w jakąś całość, do wyrobienia sobie jednolitego pojęcia o znaczeniu pisarza lub utworu w dziejach literatury, do ogarnięcia wreszcie jednym rzutem oka całości jej rozwoju”⁸². Zdaniem autora żaden z dotychczasowych podręczników nie spełniał wymienionych funkcji, ponieważ stosowane w nich sztuczne podziały twórców na poetów i prozaików nie pozwalały na uchwycenie rozwoju literatury.

Wszechwładnie panujący biografizm i ogólnikowość sądów o dziełach i autorach nadawały tym podręcznikom charakter zróżnicowanych pod względem naukowym katalogów prac często o treści pozaliterackiej. Dopiero zachowanie właściwych proporcji między wychowawczą, naukową i dydaktyczną funkcją podręcznika uczyni z niego właściwy instrument poznawania rozwoju literatury narodowej. Do napisania takiego podręcznika jednak nie doszło, bowiem 1 września 1900 r. wprowadzono do szkół średnich Warszawskiego Okręgu Naukowego nowy program języka polskiego, którego autorzy świadomie pominęli ze względów politycznych zagadnienia historycznoliterackie, co skutecznie zahamowało na kilka lat proces doskonalenia szkolnych kompediów historii literatury polskiej. A ponieważ jedyną dozwoloną formą kontaktu ucznia z literaturą w szkole była lektura wypisów, nauczyciele, księgarze i wydawcy

⁸⁰ X. X., *Pytanie i jego znaczenie dydaktyczne*. „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 2, s. 129.

⁸¹ I. Boczyliński, op. cit., nr 7, s. 203.

⁸² P. Chmielowski, op. cit., s. 102.

rozpoczęli prace redakcyjne nad zupełnie nowymi wyborami tekstów, bądź też nad dostosowaniem już istniejących wypisów do wymogów obowiązującego programu nauczania.

W ogólny nurt rozważań nad koncepcją wypisów włączył się Florian Łagowski swoją pracą *Z metodyki języka polskiego* (Warszawa 1902). W zakończeniu rozważań nad budową i funkcją wypisów, autor udzielił przyszłym autorom podręczników szeregu wskazówek, a mianowicie: „[...] Należy więc najprzód (o ile to możliwe) najściślej starać się posegregować materiał wedle poziomu umysłowego uczniów. Miarą tu będą wiek ucznia, lata nauki poprzedzającej i zakres przedmiotów poprzednio wykładanych. Po wtóre — urywki do czytania nie powinny być dalszymi ciągami, ale stanowić całość zamkniętą w sobie. Każdy urywek powinien być tak zawsze obmyślany, aby (o ile można) jak najmniej wymagał dopisków czy objaśnień nauczyciela. [...]. Postawiwszy też na pierwszym planie: jasność, nie przechodzącą granic odpowiednich długość, prawdę, szczerą myśl i uczucie — postawmy za warunek i piękność utworów, która zawsze jest i będzie w takich książkach nader pożądaną”⁸³. W dwa lata później, stosując się do tychże wskazań, F. Łagowski opracował *Wypisy polskie* dla uczniów klasy III i IV gimnazjum.

Na skutek korzystnej sytuacji politycznej, która wytworzyła się w Królestwie w okresie wydarzeń 1905 r., nasiliła się akcja protestacyjna przeciwko polityce zaborców wobec młodzieży polskiej. Henryk Sienkiewicz w liście otwartym do narodu i cara rosyjskiego zażądał wręcz przeprowadzenia natychmiastowej reformy oświaty, aby „[...] wychowywać oświecone, zdrowe moralnie pokolenia, a takich celów w Polsce może dopiąć tylko *szkoła polska* [podkr. autora]”⁸⁴. Masowe strajki szkolne, które wybuchały w Warszawie już pod koniec stycznia 1905 r. i w miarę upływu czasu rozprzestrzeniały się po obszarze całego Królestwa, spowodowały gwałtowny rozwój tajnej oświaty, ponieważ „[...] tajna szkoła miała zastąpić tej młodzieży porzuconą szkołę rządową, dać jej naukę w języku ojczystym, podnieść młodzież na duchu”⁸⁵. Mimo wysiłków postępowego nauczycielstwa, skupionego zwłaszcza w Kole Wychowawców i Związku Nauczycieli Ludowych, wyniki nauczania oraz efekty wychowawcze pozostawiały jednak wiele do życzenia głównie dlatego, że nie było jednolitych programów i wystarczającej ilości podręczników. Nie bez znaczenia był również fakt, iż wśród ochotniczo zgłaszających się

⁸³ F. Łagowski, *Z metodyki języka polskiego*. Warszawa 1902, s. 41 oraz tegoż autora, *Podręczniki szkolne*. „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 16, s. 191—193.

⁸⁴ H. Sienkiewicz *o reformie szkolnej w Królestwie Polskim*. „Szkoła” 1905, nr 12, s. 91; W liście tym H. Sienkiewicz po raz wtóry wyjaśniał, że „[...] „Pamiętnik nauczyciela poznańskiego” (sic!) jest przeniesiony w stosunki poznańskie tylko dlatego, że inaczej nie byłaby go puściła cenzura warszawska”, tamże, s. 90.

⁸⁵ E. Staszyński, op. cit., s. 131.

kandydatów do pracy nauczycielskiej tylko niewielu posiadało odpowiednio wysokie kwalifikacje zawodowe. Sytuacja uległa znacznej poprawie dopiero po 1 października 1905 r., kiedy to władze carskie zezwoliły na otwieranie szkół prywatnych z polskim językiem wykładowym oprócz geografii, historii i języka rosyjskiego. Duża ilość podręczników równoległych dla poszczególnych klas gimnazjalnych zmuszała nauczycieli do ustawicznej penetracji rynku wydawniczego w poszukiwaniu coraz to lepszych podręczników. Ci, którzy przewidywali negatywne skutki takiego stanu rzeczy, domagali się powołania specjalnej komisji, „[...] która by oceniała rękopisy nowych książek, a następnie przy nowych wydaniach wypowiadała swoje żądania albo przyjmowała lub odrzucała proponowane przez autora zmiany. Wobec coraz to bujniej rozrastającego się chwastu podręczników „poronionych” jest to kwestia wprost paląca”⁸⁶.

Równocześnie na łamach prasy pedagogicznej przy okazji recenzji nowo wydanych podręczników do nauki literatury formułowano ogólne kryteria ich oceny, aby chociaż w ten sposób zhierarchizować aktualną produkcję wydawniczą dla potrzeb szkoły. I tak od wypisów zakwalifikowanych do użytku w gimnazjach niższych żądano: „[...] wszystkie urywki [...] powinny przede wszystkim treścią swoją odpowiadać wiekowi, dla którego są przeznaczone, [...]. Następnie wypisy muszą być od początku do końca zajmujące tak, żeby uczeń nie tylko z przyjemnością i zaciekawieniem odrabiał lekcję zadana, lecz żeby rwał się do tych wypisów i czytał je w chwilach wolnych bez przymusu, dla własnej przyjemności. [...] Przeto trzeba wybierać urywki piękne pod względem treści i formy. *Wszystkie urywki naukowe wyciągnięte z podręczników przyrodniczych, fizycznych, geograficznych, historycznych itp. są zbędne* [podkr. J. M.]. [...] Na koniec we wszystkich drobiazgach wypisy muszą czynić zadość wymaganiom gramatycznym, syntaktycznym, przecinkowania, stylistycznym, gdyż urywki w nich zawarte służą za wzory pod każdym względem dla dziatwy”⁸⁷.

Podobne stanowisko zajęli delegaci warszawskiego zjazdu nauczycieli języków i historii, który obradował w dniach 3—7 kwietnia 1907 r. Po dyskusji nad referatami Jana Chaneckiego (*O systematycznej lekturze utworów literackich w szkole średniej*), I. Chrzanowskiego (*Nauka historii literatury polskiej jako czynnik wychowania moralnego młodzieży*) i Józefa Michalskiego (*Czytanie domowe*) sekcja języka polskiego za twierdziła następujące wnioski:

1. „[...] Przekazać komisji złożonej z przedstawicieli obu stowarzyszeń

⁸⁶ W. Żarecki, *Kieszka i wygodza, czy postęp i pożytek?* „Szkola Polska” 1907 nr 18, s. 672; tamże, nr 14—15, s. 540.

⁸⁷ E. Winkler, *Wypisy polskie na klasę drugą*. „Szkola Polska” 1906, nr 18, s. 617.

biorących udział w Zjeździe [Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i Polski Związek Nauczycielski — przyp. J. M.] sprawę opracowania programu lektury w zakresie literatury polskiej i obcej na wszystkie klasy począwszy od najniższej.

2. Zająć się ustosunkowaniem tejże literatury do właściwego kursu historii literatury i ułożenia programu na tej podstawie⁸⁸.

Poza tym uczestnicy zjazdu po obejrzeniu wystawy podręczników nadesłanych przez oficyny warszawskie, galicyjskie, francuskie i niemieckie wyrazili przekonanie, iż przede wszystkim walory literackie powinny decydować o włączeniu jakiegoś utworu do wypisów dla klas niższych. Ale wdrażanie większości uchwał i wniosków zatwierdzonych na zjeździe do praktyki szkolnej nastroczało coraz to więcej trudności, bowiem począwszy od 1907 r. rząd carski wprowadzał szereg zmian mających na celu przywrócenie sytuacji sprzed wybuchu rewolucji 1905 r. Tak więc do końca 1908 r. przerwano legalną działalność niemal wszystkich postępowych towarzystw oświatowych oraz przekazano znaczną ilość szkół prywatnych pod zarząd obywateli rosyjskich. Konsekwencją takiego stanu rzeczy było raptowne obniżenie poziomu nauczania języka polskiego, co natychmiast zmobilizowało polonistów warszawskich do poszukiwania skuteczniejszych metod i środków oddziaływania literatury na młodzież. Zdaniem Kazimierza Wóycickiego należało w pierwszej kolejności zrewidować dotychczasowe poglądy na temat budowy i funkcji wypisów dla uczniów gimnazjum niższego, które „[...] muszą zawierać to, co najsilniej przemówi do młodzieńczej duszy, otoczone urokiem czystego, szczerego piękna. Drugim warunkiem, który należy wymienić, jest przystępność wybranych części i całości. [...] Ponadto wypisy dla dzieci domagają się *ilustracji* [podkr. J. M.] i to ilustracji dobranych z nadzwyczajną starannością, [...]. Ryciny umieszczone samodzielnie czy związane z treścią dostarczyłyby obfitego materiału do swobodnych opowiadań lub wypracowań. [...] W ten sposób książka do czytania spełni i to jeszcze istotne swe zadanie: zachęci do dobrej lektury, zniechęci do złej”⁸⁹.

Koncepcja K. Wóycickiego w zderzeniu z niezwykle ekspansywnymi wówczas ideami „nowej szkoły” (John Dewey, *My Pedagogic Creed*, 1897 r.) uległa dalszemu przekształceniu w poglądach Lucjusza Komarnickiego na budowę i funkcję podręcznika historii literatury od średniowiecza do końca XVIII w. Akcentując rolę zainteresowania w kształtowaniu motywacji uczenia się z podręcznika, L. Komarnicki postulował znaczną koncentrację treści w charakterystykach prądów umysłowych,

⁸⁸ K. K r ó ł, *Zjazd nauczycieli języków i historii w Warszawie dnia 3–7 kwietnia 1907 r.* „Szkoła Polska” 1907, nr 10, s. 381.

⁸⁹ K. W ó y c i c k i, *O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej.* „Nowe Tory” 1908, z. 5, s. 433.

aby wyeksponować interesujące wypisy, na podstawie których uczeń mógłby samodzielnie rekonstruować poglądy estetyczne, społeczne i religijne każdego z wymienionych w podręczniku autorów. „[...] Wszelkie oceny, zwłaszcza owe klasyczne o zanikaniu mądrości i piękna w pewnych okresach [...] powinny być raz na zawsze usunięte, tym bardziej że utworzone na początku XIX stulecia nie odpowiadają w zupełności dzisiejszym wyobrażeniom o twórczości artystycznej”⁹⁰.

Zdaniem Michała Caputy⁹¹ poglądy L. Komarnickiego na literaturę i jej nauczanie ukształtowały się zapewne pod wpływem nowych koncepcji metodologicznych w badaniach nad dziełem literackim pojmowanym w kategoriach artystycznych, które doprowadziły do zintensyfikowania badań nad różnymi funkcjami wersyfikacji i stylistyki w dziele literackim⁹² oraz do stopniowej autonomizacji celów pracy nad utworem literackim w szkole. Jednakże wprowadzenie analitycznego systemu poznawania dziejów piśmiennictwa do praktyki szkolnej uniemożliwiły ówczesne programy nauczania, liczne instrukcje, a zwłaszcza podręczniki dostosowane do akroamatycznych metod nauczania. Toteż Manfred Kridl zaproponował w 1910 r. napisanie wypisów historycznoliterackich, w których poza wyborem tekstów uczniów znalazłby podstawowe wiadomości z historii politycznej i dziejów kultury narodowej oraz niezbędne wyjaśnienia ułatwiające samodzielne wnioskowanie o przeczytanym utworze⁹³. Geneza tej koncepcji sięgała zapewne roku 1909, kiedy to z inicjatywy Aurelego Drogoszewskiego grupa polonistów warszawskich podjęła się opracowania podręcznika, obejmującego swym zakresem literaturę polską od początku XIX w. do 1860 r. Opublikowane w 1911 r. przez inicjatora tego przedsięwzięcia *Kilka kartek z „Kursu literatury wieku XIX”*⁹⁴ pozwalały jedynie na pobieżną orientację w zamiarach niektórych współautorów: A. Drogoszewski — okres przedromantyczny, Zygmunt Brodzki — zarys rozwoju romantyzmu na Zachodzie (po jego śmierci pracę kontynuował Ignacy Matuszewski), L. Komarnicki — A. Malczewski i A. Fredro, M. Kridl — A. Mickiewicz. Dopiero fragment

⁹⁰ L. Komarnicki, *O nauczaniu literatury*. „Nowe Tory” 1909, z. 1, s. 45; por.: I Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski*. Warszawa 1906, roz. V: *Wiek XVII. Zanikanie mądrości i piękna*.

⁹¹ M. Caputa, *Poglądy Lucjusza Komarnickiego na literaturę i jej nauczanie*. „Prace Dydaktyczne Uniwersytetu Śląskiego”, t. I. Katowice 1970, s. 57–69.

⁹² Zob.: T. Grabowski, *Metodyka historii literatury ze szczególnym uwzględnieniem historii literatury polskiej*. Kraków 1907; H. Galle, *Krótką stylistyką oraz teorią wierszowania*. Warszawa 1904; C. Bogucka, C. Niewiadomska, *Nauka stylistyki oparta na przykładach i wzorach*. Warszawa 1908; L. Komarnicki, *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach*. Warszawa 1910.

⁹³ M. Kridl, op. cit., s. 464.

⁹⁴ Zob.: A. Drogoszewski, op. cit., s. 469–470.

⁹⁵ A. Drogoszewski, *Kilka kartek z „Kursu literatury wieku XIX”*. „Nowe Tory” 1911, z. 2, s. 146–152.

Kursu literatury polskiej w XIX wieku, opublikowany przez M. Kridla w 1911 r., dostarczył wyczerpujących informacji o zasadach konstrukcyjnych tego podręcznika:

1. „[...] Z góry przez nauczyciela podawane gotowe wnioski ogólne i sądy odnoszące się czy to do treści, czy formy utworu powinny być stanowczo usunięte [...]”.
2. „[...] W podręczniku zamieszczone być mają tylko niezbędne wiadomości biograficzne lub objaśnienia historyczne dotyczące bądź faktów z historii politycznej, bądź czasów powstania jakiegoś utworu, ogłoszenia go drukiem, bądź wreszcie pewnych objaśnień formalnych, bez których uczeń nie potrafiłby zrozumieć niektórych utworów”.
3. „[...] Główna uwaga skoncentrowana być powinna na analizie samych utworów, [...] zawiera podręcznik szereg pytań, zadań i ćwiczeń odnoszących się do każdego ważniejszego utworu, a ułożonych w ten sposób, aby po przejściu ich zarówno treść, jak i forma utworu, jego znaczenie treściowe i wartość artystyczna wystąpiły w umyśle ucznia jasno i wyraźnie”.
4. „[...] Charakterystyki przebiegów życiowych i przełomów duchowych danego pisarza dokonywać należy przez rozbiór utworów [...]”.
5. „[...] Pożądane jest [...] dokonywanie naprzód analizy samego utworu jako faktu literackiego; potem dopiero przychodzi czas na zastanowienie się o ile dane dzieło wyraża uczucia i przeżycia osobiste autorów”⁹⁶.

O ile więc L. Komarnicki preferował w swojej heurystycznej koncepcji nauczania literatury tekst literacki, to z kolei M. Kridl dążył do zrównoważenia analizy i syntezy jako podstawowych wyznaczników procesu poznawania literatury. Z wielu względów prace nad realizacją tych założeń postępowały zbyt wolno, toteż firma Gebethnera i Wolffa, będąca w posiadaniu wcześniej zakupionych praw autorskich, podpisała umowę wydawniczą jedynie z L. Komarnickim, który dopiero w lutym 1917 r. zakończył prace redakcyjne nad przygotowaniem do druku pierwszych pięciu arkuszy wydawniczych II części *Historii literatury polskiej wieku XIX*. W osiem miesięcy później Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego przejął od niemieckich i austriackich okupantów opiekę nad szkolnictwem średnim w byłym Królestwie Kongresowym. Jeszcze w grudniu 1917 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozpoczęło prace nad unifikacją ustrojową i programową szkolnictwa polskiego spod różnych zaborów.

⁹⁶ M. Kridl, *Ustęp z „Kursu literatury polskiej w XIX w.”*. „Wychowanie w domu i szkole” 1911, t. 1, z. 4, s. 344–345.

V. TREŚĆ I CHARAKTER ROZWIĄZAŃ DYDAKTYCZNYCH W PODRĘCZNIKACH LITERATURY DLA SZKÓŁ ŚREDNICH W KRÓLESTWIE W LATACH 1867—1918

1. WYPISY DLA GIMNAZJUM NIŻSZEGO

W pierwszych latach po upadku powstania styczniowego powszechnie stosowanym podręcznikiem do nauki literatury w gimnazjach Królestwa Polskiego były *Wypisy polskie* Jana Łukomskiego (Warszawa 1864), które na owe czasy wyróżniały się starannym doбором tekstów w większości autorstwa klasyków naszej literatury (Mickiewicz, Krasiński, Trembecki i in.), ułożonych zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Zachowując tradycyjny podział utworów na prozę i poezję, autor wyodrębnił szereg cykli tematycznych nacechowanych pierwiastkami narodowymi, jak np. *Życiorysy znakomitych pisarzy* (Rej, Mickiewicz, Skarżga) czy *Opowiadania historyczne* prezentujące sylwetki władców i wybitnych hetmanów Rzeczypospolitej. Nic więc dziwnego, że w okresie nasilonej rusyfikacji szkolnictwa średniego Warszawski Komitet Naukowy podjął decyzję zastąpienia podręczników J. Łukomskiego trzyzęściowymi *Wypisami polskimi dla ćwiczenia się w przekładach z języka polskiego na ruski z dołączeniem słownika polsko-ruskiego* (cz. I—III, Warszawa 1872) Piotra Dubrowskiego (wyd. XVI — 1898 r.) oraz *Wypisami polskimi* Augusta Jeskego (Warszawa 1874, wyd. IX — 1900 r.). Pierwsze z nich zawierały łatwe wierszyki i opowiadania z życia najbliższego otoczenia ucznia, opisy z podróży i odkryć geograficznych ułożone w cykle lekcyjne skonstruowane według zasady stopniowania trudności. W drugiej i trzeciej części podręcznika w dziale prozy autor zamieścił opisy życia towarzyskiego wśród ziemianstwa (m.in. I. Chodźko, J. I. Kraszewski) oraz szereg tekstów o tematyce moralno-obyczajowej, natomiast w dziale poezji znalazły się również utwory J. Kochanowskiego, W. Brodzińskiego, A. Mickiewicza i I. Krasickiego, ale wyłącznie o tematyce moralno-religijnej. Dołączony do podręcznika słowniczek polsko-rosyjski oraz przykłady tłumaczeń z języka polskiego na rosyjski miały na celu doskonalenie praktycznej znajomości języka rosyjskiego wśród młodzieży szkolnej.

Wypisy A. Jeskego musiały więc pełnić dwie funkcje: dydaktyczną i antyrusyfikacyjną. W doborze utworów autor musiał przestrzegać założeń cenzury, toteż jego możliwości i inwencja w tym względzie miała dość ograniczony charakter; oprócz pojedynczych utworów Kochanowskiego, Krasickiego i Mickiewicza autorami większości tekstów byli: Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, Stanisław Jachowicz i Ewaryst Estkowski. Stosując tematyczny układ treści, A. Jeske konsekwentnie prze-

strzegął zasady stopniowania trudności rozumianej nie tylko jako przechodzenie od łatwiejszego do trudniejszego, ale i od bliższego do dalszego: I. Szkoła, II. Rodzina, III. Wieś. Miasto. Społeczeństwo. IV. Ogród, V. Zwierzęta, VI. Pola. Łąki. Lasy. Wody, VII. Świat, VIII. Bóg. Przegląd treści wskazuje, że była w podręczniku literatury „[...] wiedza prawie z całej dziedziny nauk najpotrzebniejszych w życiu; są ustępy budzące i rozwijające władze duchowe dziecka, tudzież uszlachetniające serce jego — jedne z nich są powiastkowe i historyczne, drugie wchodzące w zakres nauk przyrodniczych — odnoszące się do świata zewnętrznego i do Boga”⁹⁷. Ta różnorodność tematyki była także próbą wyrównania dysproporcji między nauczaniem języków klasycznych i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych po zatwierdzeniu w 1872 r. nowych programów nauczania w gimnazjach warszawskich⁹⁸. Stąd nie tylko w wypisach A. Jeskego można było znaleźć teksty o następującej tematyce: *Słonecznik, Pożytek drzew owocowych, Żubr, Modrzew, Elektryczność-Błyskawice-Grzmot-Piorun*. Nie bez znaczenia był również fakt, że wymienione teksty zawierały polską terminologię w zakresie przyrodoznawstwa, co powinno być uznane za jedną z form walki z rusyfikacją szkolnictwa na ziemiach Królestwa.

Podobną rolę odegrały *Wypisy polskie* A. Dygasińskiego (Warszawa 1881), bowiem w dziale prozy autor wyodrębnił cykl — *Nauki przyrodnicze i ziemioznawstwo*. Pytania umieszczone pod czytankami o tematyce biblijnej zwracały uwagę nauczyciela polonisty na konieczność uaktywnienia uczniów w pracy nad analizą tekstu. W tym samym roku ukazała się część niższa i średnia *Wypisów polskich* Antoniego Bądzkiewicza (część wyższa — Warszawa 1882 r.). Według opinii Józefa Sędzimira, członka krakowskiego koła TNSW, „[...] istotne zalety wypisów prof. Bądzkiewicza sprowadzić można do następujących punktów: a) ustępy albo troskliwie wybrane z dzieł wzorowych albo umiejętnie skrócone i zaokrąglone, albo umyślnie napisane; b) oprócz autorów podanych wzorów odnajduje się na każdej karcie ślady kierującej dłoni wydawcy doświadczonego pedagoga, co nadaje wypisom wewnętrzną i zewnętrzną jednolitość; c) objaśniające uwagi pod tekstem, pożądane nawet dla nauczyciela, krótko a jasno usuwają trudności rzeczowe; d) pisownia jednolita [...]; e) wydanie staranne — więc względnie poprawne”⁹⁹.

Zatwierdzone przez cenzurę w III wydaniu z 1901 r. teksty Karola Libelta *Co to jest język?* i Grzegorza Piramowicza *O potrzebie znajomości języka ojczystego* świadczyły o złagodzeniu kursu antypolskiego

⁹⁷ A. Jeske, *Wypisy polskie*. Warszawa 1885, s. XV.

⁹⁸ Zob.: S. Somorowski, *Tezy do referatu: „Rola poszczególnych przedmiotów nauczania jako środków umożliwiających osiągnięcie celów wychowawczych indywidualnych, społecznych i państwowych”*. Archiwum Główne ZNP, sygn. 1/113, t. 1-6, s. 6.

⁹⁹ *Drugie Walne Zgromadzenie...*, op. cit., s. 350-351.

w polityce oświatowej, aby nie dopuścić do raptownego wzrostu tendencji rewolucyjnych i narodowych, z którymi zetknęły się władze pruskie po brutalnych represjach wobec uczniów szkół wrześnieńskich w 1901 r. Pierwszą próbą ściślejszego powiązania utworów zawartych w wypisach z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu oraz nauką o języku były cztero-częściowe *Wypisy polskie* Nikodema Świrczkowskiego (Warszawa 1902). Obok różnorodnych tekstów o łącznej objętości 1100 stron druku na dalszych 500 stronach znajdowały się materiały z zakresu nauki o języku (części mowy, fleksja, składnia), w tym także opatrzona komentarzem monstrualna *Tablica wystawiająca podział słów polskich na odmiany, szeregi i wzory z wyszczególnieniem czasów i osób głównych, z przyłączeniem trybu rozkazującego, imiesłowa nieosobistego, rzeczownika słownego i słowa częstotliwego z jego odmianą*. Nie dość, że przerastały one możliwości percepcyjne ucznia szkoły średniej, to jeszcze zauważono w nich i odnotowano ponad 200 błędów drukarskich. Toteż w niedługim czasie zostały wykluczone z obiegu szkolnego przez *Wypisy polskie* F. Łagowskiego (Warszawa 1904). „[...] Idąc za zwyczajem powszechnie przyjętym — wyjaśniał w przedmowie autor — starałem się o urozmaicenie treści i formy; ale w ustępach prozaicznych, np. przyrodniczych, unikałem artykułów oschłych, chociażby z uszczerbkiem ścisłości naukowej. Tu przecież o zalety stylowe więcej chodzić powinno, niż o wiadomości z danej nauki. Zainteresowanie przedmiotem, pobudzenie do obserwacji, rozmiłowania się w estetycznej stronie natury — były głównym moim celem obok nauki języka”¹⁰⁰. Realizacja tychże maksymalistycznie pojmowanych celów edukacji polonistycznej wykraczała poza ramy jednego podręcznika i możliwości twórcze jednego autora, toteż skierowano pod jego adresem wiele uzasadnionych zarzutów¹⁰¹. Należałoby jednak z dużą dozą pewności odnotować fakt, że być może F. Łagowskiemu udało się choć w części zmienić z reguły wrogi stosunek ucznia do podręcznika szkolnego, bowiem uczeń znajdował w jego wypisach również utwory o treści humorystycznej, co jak się wydaje, bardziej odpowiadało naturze młodego czytelnika.

W przełomowym dla polonistyki warszawskiej okresie, tj. w latach 1905—1907, nastąpiło niebywałe ożywienie ruchu wydawniczego w zakresie podręczników szkolnych spowodowane gwałtownym przyrostem ilościowym szkół i uczniów. Aby zaspokoić olbrzymi popyt, księgarze oferowali szereg podręczników, w tym także i wypisów, które w doborze i opracowaniu materiału nie wносиły nic nowego, albowiem ich autorzy i wydawcy w pogoni za zyskiem zaniechali czasochłonnych poszukiwań

¹⁰⁰ F. Łagowski, *Wypisy polskie. Stopień średni*. Warszawa 1904, s. X.

¹⁰¹ Zob.: W. Weychertówna [rec.:], F. Łagowski, *Wypisy polskie*. Część II i III. Warszawa 1906. [W:] *Prądy w nauczaniu...*, op. cit., s. 246—248.

coraz to doskonalszych rozwiązań dydaktycznych¹⁰². Nauczyciele mieli więc poważne kłopoty z rozpoznawaniem cech dobrego podręcznika, toteż z uwagą śledzili wypowiedzi recenzentów, drukowane najczęściej w „Szkole Polskiej”, „Nowych Torach” oraz „Wychowaniu w domu i szkole”. Z zamieszczonych tam informacji wynikało, że największą wartość dydaktyczną miały wypisy Henryka Gallego oraz Cecylii Boguckiej i Cecylii Niewiadomskiej¹⁰³, ponieważ zgromadzono w nich teksty przeważnie autorów współczesnych o dużej wartości literackiej, m.in. Sienkiewicza, Prusa, Asnyka, Żeromskiego, Reymonta, Kasprowicza, Tetmajera a z dawniejszych — Reja, Kochanowskiego i Krasickiego. Z treści pytań zamieszczonych pod tekstami wynikało, że autorzy wypisów zalecali kompleksowe wykorzystanie utworów zarówno do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, jak i do nauki o języku, a także okazjonalnego nauczania teorii literatury, co, jak się wydaje, znacznie przedłużało kontakt młodzieży szkolnej z literaturą.

Nagły zwrot w polityce oświatowej w Królestwie po 1907 r. bynajmniej nie przerwał prac nad optymalizacją szkolnych podręczników literatury, co najwyżej opóźnił nieco wprowadzenie wyników do praktyki szkolnej. Jeszcze przed wybuchem I wojny światowej nakładem zasłużonej dla naszej literatury oficyny Józefa Zawadzkiego ukazały się na wskroś oryginalne *Czytania polskie dla klasy drugiej* Jadwigi Moszyńskiej (Wilno 1913 r.). Założenia konstrukcyjne zostały co prawda zapożyczone z *Czytań polskich* M. Reitera, na co wskazywałoby podobieństwo tytułów oraz nasycenie podręcznika tekstami z dziejów kultury (m.in. Władysław Łoziński, Zygmunt Gloger i Bohdan Dyakowski), lecz w doborze autorów, tekstów literackich i ich opracowaniu wypisy J. Moszyńskiej stanowiły już wartość samoistną. Rozpoczywały się od wiersza Leopolda Staffa *Ogród przedziwny*, który wprowadzał ucznia w niezwykle bogactwo wrażeń dostarczanych przez literaturę polską i obcą, dawną i współczesną. Oprócz wspomnianego L. Staffa autorka sięgnęła do dorobku literackiego Reja, Kochanowskiego, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza, Konopnickiej, Wyspiańskiego, Przybyszewskiego i Korczaka (!), a z literatury obcej: Oskara Wilde’a (!), Jane Andrews, Gjemsy Sehnera oraz Selmy Lagerlöff, pierwszej kobiety laureatki nagrody Nobla w dziedzinie literatury (1909 r.). Poszczególne utwory autorka grupowała w wyraziste cykle tematyczne sprzyjające porów-

¹⁰² J. Chrzęszczyńska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę wstępną — III*. Warszawa 1906; A. Jeske, op. cit., wyd. 10. Warszawa 1904; Z. Kamiński, *Wypisy polskie w zakresie klasy III i IV szkół średnich*. Warszawa 1907 (wyd. I — 1900); K. Kędziński, *Wypisy polskie*. „O domu i świecie”. Część I. Warszawa 1906.

¹⁰³ C. Bogucka, C. Niewiadomska, *Wypisy polskie na klasę I—II*. Warszawa 1906; tychże autorek, *Wypisy polskie na klasę III*. Warszawa 1907; H. Galle, *Wypisy polskie na klasę wstępną — I*. Warszawa 1906; tegoż autora, *Wypisy polskie na klasę II—IV*. Warszawa 1907.

nywaniu większej liczby tekstów, czyli wyróżnianiu cech wspólnych i zasadniczych od znamion przypadkowych, np. po szkicu K. Wojciechowskiego *Najdawniejsza pieśń polska* zostały umieszczone wiersze Artura Oppmana *Bogarodzica* i Jerzego Żuławskiego *Husarze*. Na uwagę zasługiwała także niezwykle staranna grafika podręcznikowa tychże wypisów, która ułatwiała proces przyswajania treści. Podobnym funkcjom nie mogły sprostać *Wypisy polskie na klasę pierwszą* Piotra Makowskiego (Warszawa 1914), ponieważ autor zapełnił je przypadkowo dobranymi tekstami, w większości zapewne jego pióra, ułożonymi według jemu tylko znanych kryteriów, np. *Do Wisły* (T. Lenartowicz), *Piotr Skarga*, *Ziarnko zboża*, *Zięba*, *Zdarzenie*, *jakie miał Sobieski na łowach*.

Dopełnieniem obrazu dydaktyki literatury w gimnazjach niższych Królestwa Polskiego były *Łany ojczyste* (Warszawa 1916), opracowane przez Stefana Dembego, późniejszego dyrektora Biblioteki Narodowej. Część I *Czyn. Obowiązek* była literacką egzemplifikacją motta zaczerpniętego z *Ody do młodości* i obejmowała utwory z literatury współczesnej reprezentowanej przez Prusa, Orzeszkową, Sienkiewicza, Żeromskiego, Rodziewiczównę, Staffa, Niemojewskiego i innych. Z kolei w części II *Język ojczysty. Mistrze słowa*, do których autor zaliczył Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Mochnackiego, Kraszewskiego, Ujejskiego, Świętochowskiego, Sienkiewicza, Konopnicką i Wyspiańskiego, „[...] podnosi w doborze ustępów znaczenie ideowe mowy polskiej, następnie w pewnym porządku chronologicznym podaje [...] wyjątki z dzieł najznakomitszych pisarzy począwszy od Mickiewicza oraz charakterystykę ich twórczości. Książka zapoznaje z literaturą współczesną [...], ale wymaga jeszcze uzupełnienia wiadomościami tak z historii literatury jako też i lekturą utworów epok dawniejszych”¹⁰⁴. W uzupełnieniu należałoby stwierdzić, iż druga część *Łanów ojczystych* była dość udaną próbą częściowego odpragmatyzowania literatury na lekcjach języka polskiego w szkole średniej.

2. WYPISY DLA GIMNAZJUM WYŻSZEGO

Począwszy od 1884 r., kiedy to ukazały się *Wypisy polskie* Teodora Wierzbowskiego, uczniowie klas wyższych mogli wreszcie w sposób legalny czytać w gmachu szkolnym wybrane teksty z literatury polskiej ułożone w porządku chronologicznym od *Psalterza floriańskiego* do *Jan-ka Muzykanta*. Zgodnie z intencjami władz szkolnych nazwiska autorów, tytuły dzieł i krótkie noty bio- i bibliograficzne były podane w języku rosyjskim, ponieważ lektura tekstów była jedynie punktem wyjścia do

¹⁰⁴ P. Spławińska, *Czytanki i podręczniki szkolne*. „Ruch Pedagogiczny” 1919, nr 5–6, s. 120.

ćwiczeń w przekładach z języka polskiego na rosyjski. Mimo to cenzura zatwierdziła fragmenty *Pana Tadeusza*, jak również *O języku narodowym* K. Libelta. Zapewne z tych powodów w niedługim czasie zastąpiono je na powrót wypisami P. Dubrowskiego. Dopiero reforma polonistyki gimnazjalnej w Królestwie w 1900 r. otworzyła młodzieży polskiej nieco szerszy dostęp do literatury choćby przez lekturę dwuczęściowych *Wypisów do literatury polskiej w zakresie szkoły średniej w porządku chronologicznym* (Warszawa 1902, cz. II, 1903) zestawionych przez Władysława Nowickiego.

Lapidarność wiadomości historycznoliterackich umieszczonych pod tekstami w formie przypisów wynikała z przyjętych przez autora poglądów na cele i zakres nauczania literatury w szkole średniej. „[...] Nie teoretyczne powtarzanie poglądów na utwory i okresy literatury, nie wyliczanie długich szeregów pisarzy i ich dzieł, ale wniknięcie przez własne czytanie i rozbiór najgłówniejszych utworów, przedstawicieli okresów i kierunków literackich jest dziś zadaniem początków nauki literatury [...]. Mamy iść nie wszere, ale w głąb przedmiotu. Wobec tak postawionych wymagań uczeń musi przede wszystkim mieć w ręku odpowiednio dobrane wyjątki z autorów pierwszorzędnych — odpowiednie wypisy”¹⁰⁵. Trzeba jednak stwierdzić, iż W. Nowicki nie zawsze zachowywał właściwe proporcje w prezentacji dorobku literackiego poszczególnych pisarzy. I tak np. z twórczości Krasickiego wybrał jedynie *Marnotrawstwo* i obszerne fragmenty z *Pana Podstolego*, które w sumie zajmowały prawie tyle samo miejsca co teksty trzeciorzędnych pisarzy XVI/XVII w.: Fabiana Birkowskiego, Stanisława Grochowskiego i Jana z Wielomowic Gawińskiego. Podobnych błędów nie ustrzegł się H. Galle przy opracowywaniu *Wypisów polskich z dziejów literatury do użytku szkolnego* (Warszawa 1905). „[...] Przede wszystkim skazał autor na wygnanie autorów łacińskich. [...]. Ale po cóż w takim razie poświęcił blisko 6 stron Drużbackiej, a Kondratowiczowi aż ośm? Gdzież tu perspektywa? Natomiast na próżno szukalibyśmy Garczyńskiego, a z równym zawodem Orzeszkowej, Sienkiewicza czy Prusa, choć jest Asnyk i Konopnicka. [...]. I grzech wreszcie najcięższy: czy będzie wiedział [uczeń — przyp. J. M.] co to jest *Pan Tadeusz*, gdy przeczyta z niego wyjątki, które zmieściły się na 7 [...] stronach? [...]. Królestwo powinno zdobyć się co rychlej na nowe *Wypisy*, w których nie byłoby wyjątków ani z *Wallenroda* ani z *Nieboskiej*, ani z *Pana Tadeusza*, bo te dzieła uczniowie powinni czytać w całości”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ W. Nowicki, *Wypisy do nauki literatury polskiej w zakresie szkoły średniej w porządku chronologicznym ułożył...*, cz. I: *Literatura przedmickiewiczowska*, Warszawa 1902, s. III.

¹⁰⁶ K. Wojciechowski [rec.:], H. Galle, *Wypisy polskie z dziejów literatury do użytku szkolnego*, Warszawa 1906. „Muzeum” 1907, t. II, s. 480.

Pełniejszy obraz literatury gwarantowała lektura szkolnych serii tekstów literackich firmowanych przez wydawnictwa Michała Arcta („Arcydzieła Poezji Polskiej w Rozbiorach, Streszczeniach i Wyjątkach”, „Wybór Najcelniejszych Utworów Pisarzy Polskich i Obcych”) oraz Jana Gebethnera i Augusta Wolffa („Wybór Pisarzy Polskich dla Domu i Szkoły”, „Biblioteczka Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży Szkolnej”), które choć ustępowały swym poziomem edytorskim wcześniejszym publikacjom galicyjskim, to jednak znacznie przyspieszały proces repolonizacji oświaty na ziemiach Królestwa.

3. PODRĘCZNIKI HISTORII LITERATURY POLSKIEJ

Po ustąpieniu Apuchtina (1897 r.), kiedy to z pewnymi ograniczeniami wprowadzono do szkół naukę języka polskiego i literatury, szkolnictwo średnie nie dysponowało odpowiednim do tego celu podręcznikiem historii literatury. W stosunkowo krótkim czasie, bo już pod koniec 1898 r., ukazał się zatwierdzony przez resort oświaty *Podręcznik do nauki historii literatury polskiej* napisany przez Kazimierza Króla i Jana Nitowskiego. Według opinii A. Drogoszewskiego, „[...] książka miała przeważnie zastępować materiał literacki. [...]. Dążność do podania uczniowi gotowych wyników rozbioru, do zaznajomienia go z syntezami i wyrokami krytyki i historii literatury jako pewnego kanonu ujawnia się w dokonywaniu (za ucznia) szczegółowej analizy psychologicznej bądź analizy kompozycji dzieł, w zestawieniach z utworami zwykle uczniowi nieznanymi, w rozwinięciu charakterystyki bohaterów, w podaniu oceny estetycznej utworu, w określaniu sprawianego przezeń wrażenia, a wreszcie w ustaleniu jego znaczenia historycznoliterackiego. [...]. Wskutek zbyt ogólnikowej stylizacji wniosków i ocen na ogół charakterystyki autorów i dzieł są za mało indywidualne i nie dość wyraziste, a stąd znowu mglistość wytwarzających się w umyśle wyobrażeń”¹⁰⁷.

Toteż z końcem wieku na rynku księgarskim zaczęły pojawiać się poszukiwane przez młodzież repetytoryjne kompendia historycznoliterackie, spośród których wyróżniały się dwa opracowania W. Weychertówny: *Życiorysy naszych najlepszych poetów 16-stulecia* (Warszawa 1899) oraz *Krótki zarys piśmiennictwa polskiego od czasów najdawniejszych do końca XVIII wieku* (Warszawa 1902). Oprócz niespotykanych dotychczas w tego typu edycjach podobizn pisarzy znalazły się w nich również fragmenty tekstów integralnie włączonych do charakterystyk literackich, które, jak się wydaje, były udaną próbą przewyciężenia subiektywizmu i tendencyjności w konstruowaniu sądów o twórcach i ich dzie-

¹⁰⁷ A. Drogoszewski, *Przegląd podręczników...*, op. cit., s. 440.

łach¹⁰⁸. Z kolei w znanej serii wydawniczej M. Arcta „Książki dla wszystkich” zaczęła ukazywać się ośmioczęściowa *Historia literatury polskiej w zarysie* F. Łagowskiego, a w 1903 r. do rąk czytelników trafił *Krótki zarys dziejów literatury polskiej* Witolda Koszutskiego. W podziale literatury na epoki i układzie treści autor wzorował się na podręczniku K. Króla i J. Nitowskiego: A. *Epoka naśladownicza* (okres średniowieczny, zygmunowski, jezuicki, stanisławowski), B. *Epoka oryginalna* (okres Mickiewiczowski, najnowszy — pozytywny). Pod wieloma względami jego synteza ustępowała podobnym skrótom opracowanym w Galicji przez K. Wojciechowskiego, a nawet A. Kurpiela i W. Doleżana, chociażby dlatego, że autor tkwił jeszcze w pozytywistycznej koncepcji dziejów literatury: „[...] Historia literatury jest dziełem historii cywilizacji, która mieści w sobie zakres obszerniejszy, ponieważ oprócz utworów fantazji szereguje także rozbiory prac naukowych, mówi o odkryciach i wynalazkach oraz podaje życiorysy ich autorów”¹⁰⁹.

W trzy lata później wprowadzono do szkół średnich *Historię literatury niepodległej Polski* I. Chrzanowskiego, dla którego nauka historii literatury narodowej była ważnym czynnikiem moralnego wychowania młodzieży, ponieważ „[...] literatura nasza sumiennie i uczciwie pełniła służbę obywatelską, nie demoralizowała narodu, ale przeciwnie, starała się go uszlachetnić budząc w nim miłość ku ideałom narodowym i ogólnoludzkim”¹¹⁰. Dla udowodnienia powyższej tezy I. Chrzanowski dokonał w swej syntezie dziejów piśmiennictwa starannej selekcji w materiale historycznoliterackim i w wypisach, aby w każdej z epok zhierarchizować twórców i ich dzieła reprezentatywne dla obywatelskiego nurtu literatury polskiej do 1795 r. Sugestywność wykładu ilustrowanego obszernymi wypisami z omawianych dzieł zyskiwały uznanie młodzieży, jak i szerokiego kręgu czytelników, którzy szukali w literaturze przede wszystkim nauki moralności obywatelskiej. K. Wóycicki oceniając znaczenie *Historii literatury niepodległej Polski* dla rozwoju gimnazjalnej dydaktyki literatury pisał m.in.: „[...] Pamiętam dobrze uczucie ulgi i radości z powodu ukazania się *Historii*. Książka zmuszała do czytania z młodzieżą wyjątków, gdy wnioski z tekstów wypływały, wstępy ku nim zmierzwały; mimo chęci i woli młodzież obcowała z poznawanymi w *Historii* autorami, gdy historyk sądy swoje o nich formował za pomocą cytat z tych autorów zaczerpniętych. A choć z tym lub owym sądem szanow-

¹⁰⁸ Zob.: K. Górski, *Przegląd stanowisk metodologicznych w polskiej historii literatury do 1939 roku*. [W:] *Zjazd Naukowy Polonistów, 10–13 grudnia 1958 roku*. Wrocław 1960, s. 95; por.: A. Breza, *Literatura polska. Skreślił...* Warszawa 1890; M. Dynowska, *Obrazy z dziejów piśmiennictwa polskiego*. Warszawa 1912

¹⁰⁹ W. Koszutski, *Krótki zarys dziejów literatury polskiej*. Warszawa 1903, s. 4.

¹¹⁰ I. Chrzanowski, *Nauka historii literatury polskiej jako czynnik wychowania moralnego młodzieży*. „Szkoła Polska” 1907, nr 21, s. 759.

nego profesora niejedną godzinę z trudnością, jako pedagog korzystał wiele, znakomicie korzystała młodzież z zalem tylko i na próżno oczekując ciągu dalszego. Odtąd już za punkt wyjścia na lekcjach literatury ojczystej na stałe obrano czytanie utworów w szkole i poza nią¹¹¹.

Również w tym samym roku ukazał się skrót podręcznika K. Króla i J. Nitowskiego pt. *Zarys historii literatury polskiej* opracowany przez tego ostatniego. Przeprowadzone przez autora zabiegi redakcyjne nie wpłynęły na przejrzystość układu treści, między innymi dlatego, że J. Nitowski przenosił do swojego skrótu bez jakichkolwiek zmian większe fragmenty tekstu z macierzystego podręcznika. Jedyną zaletą tegoż *Zarysu* była aktualizacja materiału poszerzonego o sylwetki modernistów. Wieloma zaletami charakteryzował się natomiast podręcznik C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej *Nasi pisarze. Ich życie i dzieła* (Warszawa 1911), obejmujący swym zakresem dzieje piśmiennictwa od średniowiecza do romantyzmu. Podobnie jak w *Historii literatury niepodległej Polski*, autorki ilustrowały swój wykład obszernymi wypisami, jednakże w odróżnieniu od dotychczasowych podręczników wyposażyły go w przejrzysty układ pytań, zagadnień i wskazówek bibliograficznych zlokalizowanych pod tekstem utworu albo w zakończeniu rozważań o życiu i twórczości pisarza, jak również po syntezie epoki¹¹².

Równolegle ze skrótem J. Nitowskiego korzystano w praktyce polonistycznej z *Zarysu dziejów literatury polskiej* H. Gallego (Warszawa 1913), który w zamierzeniu autora miał służyć syntezie materiału oraz powtarzaniu i utrwalaniu wiadomości. „[...] Możemy ostatecznie uznać — pisał A. Drogoszewski — że autor zbliża się poniekąd do swego celu, o ile idzie za Chrzanowskim w swych uogólnieniach; utrudnił to sobie, a nawet uniemożliwił spełnienie przez nadmierną zwięzłość, do której się poczuwa. [...]. Utwory opracowywane zwykle w ciągu kursu [...] są krótko streszczone. [...]. Czy to ma się stać pierwszoplanową częścią historycznego obrazu, w który na drugim planie mkną i migocą z nadzwyczajną szybkością a nieprzerwanie przesuwane nazwiska, tytuły i daty po kilkanaście, nieraz po kilkadziesiąt na jednej stronie? Nie ma tła historycznego i nie ustalają się związki historyczne. [...]. A nadto wykonał swą pracę zbyt pospiesznie, stąd niekiedy zabawne lapsus calami i wiele niedopatrzeń¹¹³. Z tych samych powodów zdyskredytowano *Polską literaturę romantyczną* Zygmunta Michałowskiego (Warszawa 1916), w której liczne błędy rzeczowe sąsiadowały z nieomylnością sądów od-

¹¹¹ K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*. [W:] *Famiętnik I-go Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25 i 26 kwietnia 1924 roku*, oprac. W. Kopczeński. Lwów 1925, s. 6.

¹¹² Zob. także: A. Baumfeld, *O wykładzie historii literatury polskiej*. „Nowe Tory” 1911, nr 1, s. 42–49; nr 2, s. 138–145; nr 3, s. 253–260.

¹¹³ A. Drogoszewski, *Przegląd podręczników...*, op. cit., s. 468.

autorskich i nadmierną obrazowością stylu, jak chociażby w następującym fragmencie: „[...] Dygresji w „Beniowskim” jest wiele, bardzo wiele. Nie sposób wyliczać tu wszystkich. W I i III pieśni daje poeta odprawę ostrą krytykom przyjmującym jego poezje z uprzedzeniem, których nazywa woźnymi przywołujących do porządku artystę. Najdonioślejszą może świszcze bicz satyry i ironii w tych właśnie oktawach”¹¹⁴.

Ta zupełnie nieudana edycja poprzedziła wydanie I zeszytu drugiej części *Historii literatury polskiej wieku XIX* L. Komarnickiego (Warszawa 1917), przewyższająca pod wieloma względami wszystkie dotychczasowe próby w tym zakresie. Ogólne założenia konstrukcyjne, przyjęte przez autora, były na ogół zgodne z ogłoszonymi wcześniej rozważaniami na temat kształtowania kultury literackiej wśród uczniów przez racjonalny i analityczny kontakt z tekstem. Dlatego też autor w doborze treści obok tekstów literackich nie pominął także niezbędnych objaśnień językowych i historycznoliterackich (kontekst historyczny, geneza i recepcja dzieła wśród współczesnych). Obudowę metodyczną tego podręcznika tworzyły liczne pytania pod tekstem literackim, skrócone adresy bibliograficzne zalecanych opracowań, tabele i wykresy. Ten oryginalnie pomysły podręcznik był może za trudny dla przeciętnego ucznia, jednak dostarczał wiele interesujących materiałów dla nauczyciela pragnącego udoskonalić metodę nauczania literatury w szkole średniej.

VI. ROZWAŻANIA KOŃCOWE

Z przedstawionego materiału wynika, że w każdym systemie dydaktycznym obowiązującym w ówczesnym szkolnictwie poziom wykształcenia wśród absolwentów ogólnokształcącej szkoły średniej utożsamiano ze stopniem przyswojenia treści zaczerpniętych z podręcznika, z czego wynikała dążność do ich ciągłego doskonalenia. A ponieważ w „szkole tradycyjnej” opanowanie treści nauczania było równoznaczne z ich całkowitym zapamiętaniem, więc zgodnie ze wskazaniem F. Herbarta uczeń korzystał z podręcznika dopiero w końcowej fazie lekcji oraz w pracy domowej, co przynajmniej w teorii sprzyjało powtarzaniu, utrwalaniu i systematyzowaniu wiadomości. W praktyce bowiem autorzy szkolnych kompediów dziejów literatury nie brali pod uwagę możliwości percepcyjnych przeciętnego gimnazjalisty, ponieważ gromadzili w podręcznikach większość informacji z zakresu wówczas prowadzonych badań historycznoliterackich. Toteż wyrażano powszechne obawy o finalne efekty kształcenia literackiego i językowego, gdyż „[...] nadmierne wysile-

¹¹⁴ Z. Michałowski, *Polska literatura romantyczna*. Warszawa 1916, s. 85.

nie umysłu osłabia go, czyni go tępym, ospałym, leniwym; co się chce uzyskać zwiększeniem czasu pracy, to się w trójnasób traci na sile umysłu, jego bystrości i pojętliwości”¹¹⁵.

Nic więc dziwnego, że pod koniec lat osiemdziesiątych w środowisku nauczycielskim dyskutowano na łamach czasopism pedagogicznych na temat miejsca literatury, historii literatury i roli podręcznika w edukacji polonistycznej. Już na wstępie ustalono ponad wszelką wątpliwość, że nauczyciel polonista powinien organizować proces nauczania literatury według toku indukcyjnego, gdyż na skutek gwałtownego przyrostu wiedzy historycznoliterackiej nie sposób było zapoznać uczniów z głównymi etapami rozwoju naszego piśmiennictwa bez uprzedniej lektury przynajmniej arcydzieł literackich. „[...] Ale z drugiej strony nie można zapominać — pisał P. Mańkowski — że mamy do czynienia z uczniami, że są utwory trudniejsze, do których zrozumienia umysł ich na tym lub na owym stopniu nie dorósł, że w tym względzie zatem są potrzebne niektóre wyjątki. Otóż sztuka wyboru utworów polega na tym, aby z jednej strony umieć przedstawić historyczny rozwój literatury ojczystej, z drugiej uwzględnić te pedagogiczne trudności, jakie następcząją utwory pisarza. Jeżeli w tym względzie ucierpi systematyczność, nie trzeba się tego obawiać”¹¹⁶.

Wymaganiom tym nie sprostała większość wypisów, w tym również i *Wypisy polskie* S. Tarnowskiego, ponieważ nadrzędną kategorią dydaktyczną w tym podręczniku był nie tekst — jak sugerowali autorzy w tytule — lecz komentarz historycznoliteracki. „[...] Jeżeli więc mamy dążyć do poprawienia stanu nauki literatury ojczystej w szkole średniej — twierdził J. Nogaj — to starajmy się przede wszystkim o ulepszenie podręcznika przez skrócenie teorii, usunięcie niepotrzebnych fragmentów, zastąpienie ich o ile możności całościami, a nadto przez tanie i odpowiednio opracowane wydania arcydzieł dostarczymy dla lektury szkolnej i domowej”¹¹⁷. Wynika stąd, że z końcem XIX wieku rozpoczął się proces stopniowego ograniczania roli podręcznika w procesie nauczania literatury, ponieważ uprzywilejowaną pozycję zajęły szkolne edycje tekstów literackich. W tej sytuacji wydawcy i księgarze galicyjscy mający na względzie również doraźne cele komercyjne nie przejawiali większego zainteresowania przebiegiem prac nad doskonaleniem podręczników, w wyniku czego aż do 1910 r. nie pojawiły się na galicyjskim rynku księgarskim znaczące w dziejach polonistyki gimnazjalnej podręczniki do nauki literatury. W okresie tej niespełna dzie-

¹¹⁵ B. Mańkowski, op. cit., s. 759.

¹¹⁶ *Sprawozdanie z czternastego Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych odbytego we Lwowie w dniach 29 i 30 maja 1898 r.* (dyskusja). „Muzeum” 1898, R. XIV, s. 693.

¹¹⁷ J. Nogaj, op. cit., s. 187.

sięcioletniej stagnacji Galicja utraciła monopol wydawniczy na szkolne edycje tekstów literackich na rzecz Królestwa, gdzie w tamtejszym środowisku nauczycielskim podejmowano znacznie więcej działań inspirujących nowatorskie rozwiązania podstawowych problemów dydaktyki i literatury. Zdaniem Władysława Szyszkowskiego, *Historia literatury* I. Chrzanowskiego „[...] była najmocniejszym, ale nie jedynym wyrazem tendencji, jakie się zaznaczyły w rozwoju polonistyki szkolnej po 1905 r. w Królestwie Polskim”¹¹⁸. W uzupełnieniu tezy W. Szyszkowskiego należy dodać, że *Historia literatury niepodległej Polski* odegrała znaczną rolę w procesie doskonalenia szkolnych podręczników literatury, gdyż komentarz historycznoliteracki w przeciwieństwie do *Wypisów polskich* S. Tarnowskiego był podporządkowany obszernym wypisom. Dzięki temu odbiorca miał możliwość prawie równoczesnego konfrontowania swoich odczuć o przeczytanym utworze z sądami autora, co jak się wydaje, na tyle zróżnicowało konfiguracje postaw odbiorczych wobec tekstu literackiego, że można było za pomocą pytań i poleceń kierować uwagę odbiorcy na pożądane obszary analityczne. I tak np. w *Wypisach polskich na klasę III C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej* (Warszawa 1907), pod tekstem *Trenu X* autorki zamieściły następujące pytania: Co to znaczy tren? Kiedy i dlaczego Kochanowski *Treny* napisał? Czy język tego trenu różni się od dzisiejszego języka? Wybierz te wyrazy, które się różnią i wytłumacz ich znaczenie. Mniej więcej w tym samym czasie ustaliły się dwie główne koncepcje doboru i układu treści w wypisach dla uczniów gimnazjum niższego, które w podręcznikach warszawskich grupowano według kryteriów rodzajowych i gatunkowych (H. Galle, C. Bogucka i C. Niewiadomska), natomiast w edycjach lwowskich z lat 1910—1913 — według jednolitych bądź pokrewnych wyznaczników tematycznych (K. Wojciechowski i F. Próchnicki, M. Reiter).

Wydarzenia 1905 r. w Królestwie nie pozostały bez wpływu na dalszy rozwój polonistyki galicyjskiej, bowiem szczególnie w latach 1908—1911 nasiliły się żądania unarodowienia szkolnictwa¹¹⁹, a liczącym się w tym czasie argumentem w walce o reformę polonistyki były *Czytania polskie* M. Reitera nasycone elementami wiedzy o kulturze narodowej. Niezaprzeczalnym dowodem integracji działań środowisk nauczycielskich Lwowa i Warszawy zmierzających do ustawicznego podnoszenia poziomu nauczania języka polskiego były wydane w 1913 r. *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół średnich* K. Wojciechowskiego oraz I. Chrzanowskiego, zredagowane na podstawie *Historii literatury niepodległej Polski*.

¹¹⁸ W. Szyszkowski, *Rok 1918 w dziejach polonistyki szkolnej*. „Ruch Literacki” 1958, nr 6, s. 352.

¹¹⁹ K o s t k a, *Szkoła narodowa*. „Szkoła” 1905, nr 52, s. 450; nr 45, s. 369—370; nr 47, s. 401—403; tamże, 1906, nr 4, s. 25—26 oraz E. Grim, *O doniosłości języka polskiego w szkole i w życiu codziennym*. Cieszyn 1905.

Według opinii Juliusza Balickiego, jednego z bliskich współpracowników K. Wojciechowskiego, zabiegi adaptacyjne miały na celu „[...] ograniczenie wykładu na korzyść lektury, odrzucenie balastu historycznoliterackiego włączanego uczniom w formie gotowych wiadomości na rzecz wyczerpujących rozbiorów tekstu, z których drogą samodzielnej pracy kształtują się syntezы”¹²⁰. Twórczą kontynuacją tej linii rozwojowej była wydawana zeszytami od 1917 r. *Historia literatury polskiej wieku XIX* L. Komarnickiego, którą uznano powszechnie za zapowiedź nowych koncepcji w dydaktyce literatury, tzn. monograficznego ujmowania dzieła literackiego w toku analizy heurystycznej. „[...] Brakło tylko niezależnego od obcych czynników warsztatu, na którym można by sprawdzić słuszność wysuwanych w owym okresie teorii i postulatów. Taki niezależny warsztat miało dopiero stworzyć odzyskanie niezawisłości politycznej”¹²¹.

W pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości większość edycji nie przedstawiała, poza *Czytaniem* M. Reitera, *Wypisami* K. Wojciechowskiego i *Historią literatury* L. Komarnickiego, żadnych wartości dydaktycznych, ponieważ księgarze i wydawcy, nie bacząc na jakość, dążyli do zaspokojenia w możliwie krótkim czasie olbrzymiego popytu na książki szkolne. W ten sposób doprowadzono do niekontrolowanego obiegu podręczników wśród nauczycieli i uczniów, czemu nie było w stanie zapobiec utworzone w grudniu 1917 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dopiero po inauguracji pierwszego w niepodległej Polsce roku szkolnego poszczególne departamenty mogły przystąpić do rewizji podręczników. Jednakże do roku 1922, kiedy to rozpoczęła swą działalność ministerialna Komisja Książek i Pomocy Szkolnych, większość poczynań w tym zakresie ograniczała się do bieżącej selekcji wydawnictw przeznaczonych dla uczniów i nauczycieli¹²².

¹²⁰ J. Balicki, *Nauczycielski trud Konstantego Wojciechowskiego*. [W:] *Cieniom Konstantego Wojciechowskiego*. Lwów 1925, s. 41.

¹²¹ W. Szyszkowski, op. cit., s. 356.

¹²² Zob. J. Marchewa, *Ocena i kwalifikacja podręczników do nauki literatury polskiej w świetle zarządzeń władz oświatowych lat 1775—1939*. „Acta Universitates Lodziensis”, seria I, 1979 r., nr 77, s. 3—20.

**POLISH STUDIES IMPLICATIONS OF SELECTION
AND ARRANGEMENT OF CONTENTS IN SCHOOL-BOOKS
FOR PUPILS OF SECONDARY SCHOLS IN GALICIA
AND THE CONGRESS KINGDOM OF POLAND IN YEARS 1867—1918**

JANUSZ MARCHEWA

S u m m a r y

Presented essey is a starting-point for more comprehensive cycle of studies on the structure and function of school-book in teaching of literature. The main aim was the maintenance of evolutional course of literature school-books by the presentation, among other things, teaching achievement in this field, as the real value of school-book is being revealed only from retrospective view. Therefore it is so important in order to expressing the directions at the authors of school-books not to reveal the truth, which is well-known, but refer to it creatively.

This article is therefore the attempt of presenting the main tendencies of the development of school-books for teaching of Polish literature, approved by authorities at the secondary schools of Galicia and the Congress Kingdom of Poland in years 1867—1918. Basing on newspaper statements, teaching plans, official records and reviews, the course of discussion on the purposes and the methods of literature teaching at contemporary secondary schools has been presented. Reflections on the structure and the functions of school-book constructed from the most representative statements have been also shown. When the contents and the character of methodical solutions in school-books for pupils of secondary schools of lower and higher level and in historical and literary compends were analysed. The author has reached the sources inspiring new teaching solutions, which should be used in the studies on modernization and achievement of the highest level of school-books of literature, carried out at the present moment.

Translated by Janusz Marchewa