

DYDAKTYKA LITERATURY X

Bronisława Kulka

O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI LITERACKIEJ W SZKOLE ŚREDNIEJ  
(DYSKUSJE I POLEMIKI W LATACH 1870-1918)

Pamięci Profesora Karola Lausza poświęcam

„Edukacja narodowa jest  
ineteresem publicznym”  
(Grzegorz Piramowicz<sup>1</sup>)

„Dobrze urządzone szkoły  
są niewyczerpanym bogact-  
wem Kraju”  
(Józef Dietl<sup>2</sup>)

W okresie zaborów, po powstaniu styczniowym nauka w szkołach rządowych nie służyła niestety polskim interesom publicznym, a urządzenie zakładów edukacyjnych, podporządkowane ustawodawstwu i strukturze szkolnej państw zaborczych, wywoływało krytyczne opinie pedagogów, a także niezadowolenie czy wręcz bunt ze strony młodzieży. Lata siedemdziesiąte XIX wieku dały bowiem początek nowemu etapowi w dziejach szkoły polskiej. Dla ziem poddanych Prusom i Rosji zaczął się okres szczególnie trudny, ponieważ głównym celem władz szkolnych było wykorzystanie procesu nauczania i wychowania jako jednego ze środków wiodących do realizacji polityki dyskryminacji i wynaradawiania Polaków. Pod zaborem pruskim szkoła stopniowo traciła charakter narodowy. W roku 1874, na

---

<sup>1</sup> G. P i r a m o w i c z, Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie przez Komisję Edukacji Narodowej uczynionym. Ku objaśnieniu chcących o nim wiedzieć i sądzić [w:] Komisja Edukacji Narodowej, Wrocław 1954, s. 161.

<sup>2</sup> J. D i e t l, O reformie szkół krajowych, Kraków 1865, z. 1.



mocy rozporządzenia ministra oświaty, język polski został skreślony z listy przedmiotów obowiązujących w gimnazjach<sup>3</sup>, tylko w niektórych szkołach średnich, np. w Chełmnie i w Poznaniu wykładany był jeszcze jako przedmiot fakultatywny. Stan ten jednak nie trwał długo, gdyż w listopadzie 1887 roku język ojczysty Polaków został usunięty nawet z wykładu religii we wszystkich szkołach średnich Wielkiego Księstwa Poznańskiego, a w trzy lata później wyłączony jako przedmiot z egzaminu dojrzałości. Do grudnia 1900 roku rozporządzenie ministra Studta ostatecznie kładzie kres nauce języka polskiego w szkole państwowej, polecając skreślenie go nawet z listy przedmiotów nadobowiązkowych.

Na skutek takiej sytuacji ciężar odpowiedzialności za wychowanie młodzieży w duchu narodowym spada na dom rodzinny, a edukacja polonistyczna nabiera charakteru konspiracyjnego i odbywa się w ramach pracy kół samokształceniowych<sup>4</sup>. Ta dwutorowość nauczania, polegająca na tym, że zgłębianiu materiału programowego oficjalnie podawanego przez szkołę towarzyszy własna praca młodzieży mająca na celu poznanie języka, literatury i historii ojczystej, jest również charakterystyczna dla zaboru rosyjskiego, ponieważ w roku 1872 obejmie i Królestwo Polskie tzw. Tołstojowska reforma systemu oświaty. W związku z tym zwycięża klasyczny typ szkoły średniej, a język polski zostaje zepchnięty do rzędu przedmiotów nadobowiązkowych i to jedynie w tych gimnazjach i progimnazjach Warszawskiego Okręgu Naukowego, które uzyskują odpowiednie zezwolenie Ministerstwa Oświecenia Narodowego<sup>5</sup>. Przedmiot ten wykładany jest do roku 1900 bez urzędowo opracowanego i zatwierdzonego programu<sup>6</sup>. Nauka odbywa się w języku zaborców i ogranicza do tłumaczeń z naszego języka ojczystego na język rosyjski. W ten sposób z lekcji języka polskiego, na które przeznaczono dwie godziny w tygodniu w siedmiu klasach, począwszy od wstępnej do szóstej, uczyniono pomocniczy środek rusyfikacyjny.

<sup>3</sup> Zob. I. Ż n i ń s k i, Nauka języka polskiego w szkołach pruskich, Grudziądz 1914, s. 31 i n.

<sup>4</sup> Zob. T. K l a n o w s k i, Germanizacja gimnazjów w Wielkim Księstwie Poznańskim i opór młodzieży polskiej w latach 1870-1914, Poznań 1962, s. 137-146; J. K a r n o w s k i, Filomaci pomorscy, cz. 1, 1840-1901, Toruń 1926.

<sup>5</sup> O primerenij k klassičeskim gimnazjam i progimnazjam Varšavskogo učebno-go okruga. Wysočajse utverždene 30 IV 1871 ustava gimnazii i progimnazii [w:] Sbornik postanovlenij i rasporjaženij po gimnazjam i progimnazjam vedomstva narodnogo prosveščeniija, Sankt-Petersburg 1874.

<sup>6</sup> Zob. E. S t a s z y ń s k i, Polityka oświatowa w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej), Warszawa 1968, s. 51.



Pewną korzystną zmianą w sytuacji naszego języka narodowego w szkole przynosi zarządzenie Komitetu do spraw Królestwa z 10 lutego 1881 roku, na mocy którego to zarządzenia język polski zrównano pod względem liczby godzin z językami obcymi, ustalając, że odtąd wymiar czasu przeznaczony na naukę tego przedmiotu w gimnazjum wynosić będzie we wszystkich klasach dziewiętnaście godzin tygodniowo. Język polski pozostaje jednak nadal nadobowiązkowym. W klasach VII i VIII, do których teraz dopiero wprowadzono jego naukę, zaleca się jako materiał obowiązujący historię literatury, ponieważ jednak brak programu, według którego mogłaby być wykładana, obowiązek opracowania tegoż przerzuca się na rady pedagogiczne poszczególnych szkół średnich. Gdyby jednak pracy tej nie sprostano, dozwala się przesunąć godziny tegoż języka z klas najwyższych do przygotowawczej - likwidując tym samym wykład literatury ojczystej<sup>7</sup>. Klauzula ta pozwalała wielu szkołom utrzymać status quo, a więc ograniczyć naukę języka polskiego do wiedzy z zakresu gramatyki i tłumaczeń polsko-rosyjskich, czyniąc nadal literaturę narodową owocem dla uczniów zakazanym<sup>8</sup>. Dopiero 6 sierpnia 1900 roku zostaje wydany w języku rosyjskim „Plan nauki języka polskiego dla męskich i żeńskich gimnazjów i szkół realnych”. Przyznany językowi polskiemu wymiar godzin nie ulega większym zmianom, ale miejsce dawnej dowolności zajmuje dążenie do zdecydowanego ujednoczenia nauki tego języka oraz określenia w szczegółach dopuszczalnych treści programowych i sposobu ich realizacji. Godnym podkreślenia jest fakt zachowania w programie dla każdej klasy ćwiczeń w tłumaczeniu z języka polskiego na rosyjski oraz zalecenie dla nauczycieli, aby gramatykę wykladać w języku rosyjskim, a także opierać się na terminach stylistycznych i teoretycznoliterackich zaczerpniętych z tego języka.

Nie przynosi też żadnych istotnych zmian nowy, ogłoszony w roku 1905 program nauki naszego języka ojczystego dla szkół średnich.

W tej sytuacji coraz większą rolę w wychowaniu narodowym zaczynają odgrywać szkoły prywatne. „Programy, zakres i charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej w prywatnych szkołach męskich i żeńskich były zupełnie różne. Program prywatnego gimnazjum męskiego w zasadzie odpowiadał programowi szkoły rzędo-

<sup>7</sup> Okólnik kuratora w sprawie planu nauki języka polskiego w gimnazjach i szkołach realnych, „Biblioteka Warszawska” 1882, t. 2, s. 501.

<sup>8</sup> Tak postąpiono, np. w Męskim Gimnazjum Radomskim, zob. Otчет o sostożanii Radomskoj Mużskoj Gimnazii za 1889/90 ućebnyj god, Warszawa 1890, s. 51.



wej. W szkole żeńskiej, mimo że władze oświatowe żądały ujednoczenia programów pensji żeńskich z programami szkół rządowych, przełożone rzadko podporządkowały się tym wymaganiom. Każda pensja posługiwała się własnym programem<sup>9</sup>. Dzięki temu absolwentki tych szkół opanowywały na ogół wiadomości i umiejętności w zakresie języka i literatury ojczystej w stopniu odpowiadającym wymaganiom szkół galicyjskich tego samego typu. Uzyskanie takich wyników kształcenia zawdzięczano niejednokrotnie pracy zatrudnianych w tych zakładach wybitnych nauczycieli-polonistów, takich jak np. Piotr Chmielowski, Ignacy Chrzanowski, Wacław Borowy<sup>10</sup>. Poważne znaczenie w walce ze zgubnymi skutkami rusyfikacyjnej polityki oświatowej caratu miały również lekcje języka i literatury polskiej prowadzone w powstających w tym czasie prywatnych szkołach handlowych oraz zajęcia licznych działających po roku 1864 w wielu szkołach średnich kół samokształceniowych. Zachowane w księgach pamiątkowych i wspomnieniach<sup>11</sup> relacje dowodzą, że w tajnym nauczaniu stosowano różne formy i metody pracy, a dobór lektur i efekty procesu uczenia się były uzależnione od zasobności biblioteczek, którymi dysponowano, poglądów członków koła, wiedzy i umiejętności tych, którzy kierowali doksztalcaniem.

Sytuacja polskiej szkoły i języka narodowego pod zaborem pruskim w latach 1870-1918 była w znacznej mierze analogiczna do sytuacji w zaborze rosyjskim. W zdecydowanie korzystniejszym położeniu znalazło się w tym okresie szkolnictwo Galicji, w której po uzyskaniu autonomii reaktywowano w 1866 roku Radę Szkolną Krajową jako władzę nadzorczą i wykonawczą nad szkołami ludowymi i średnimi. Symptomem pozytywnych zmian było przywrócenie szkołom wszystkich

---

<sup>9</sup> E. S t a s z y ń s k i, Główne kierunki rozwoju szkoły prywatnej w Królestwie Polskim, „Rozprawy z Dziejów Oświaty i Wychowania” 1963, t. 6, s. 126.

<sup>10</sup> P. Chmielowski był nauczycielem w szkołach prywatnych. Zob. P. C h m i e - l o w s k i, Prace z metodyki literatury i stylistyki, opr. i wstęp K. Lausz, Warszawa 1961, s. 6. I. Chrzanowski wykładał w warszawskich prywatnych szkołach żeńskich, najdłużej na pensji Antoniny Walickiej. Cyt. za: S. R y g i e l, Zasługi Ignacego Chrzanowskiego dla Warszawy, „Wiadomości Literackie” 1936, nr 8; W. B o r o w y, Kurs literatury w szkole J. Popławskiej w Warszawie. Zob. W. B o r o w y, Kurs literatury w 1916 roku w szkole pani J. Popławskiej, Rps. B.W. II 7527.

<sup>11</sup> Zob. np. Księga pamiątkowa Siedlczan (1844-1905) wraz z pamiątnikami zjazdów 1920 i 1925, Warszawa 1927; Księga pamiątkowa Koła Połczan, Warszawa 1931.



szczebli polskiego języka wykładowego<sup>12</sup> oraz zmodyfikowanie programu nauczania, wyrażające się między innymi w zwiększeniu tygodniowego wymiaru godzin tego języka<sup>13</sup>. Jeśli jednak porównamy owe 24 godziny przeznaczone na naukę naszego języka narodowego w klasach I-VIII z pięćdziesięcioma przydzielonymi językowi łacińskiemu oraz z trzydziestoma czterema - językowi niemieckiemu, to łatwo dojdziemy do wniosku, że językowi polskiemu nie przyznano w procesie nauczania należnej mu roli i pozycji. Jeśli ponadto weźmiemy pod uwagę fakt, że stopniowo ograniczono kompetencje i uprawnienia Rady Szkolnej Krajowej, na przykład odbierając jej prawo wnoszenia do sejmu projektów planów nauczania, co w praktyce równało się odebraniu jej możliwości decydowania o kierunku i kształcie edukacji młodzieży<sup>14</sup>, to stwierdzimy, że niezależność Galicji i jej swobody narodowe były pod wielu względami pozorne. Z tego niekorzystnego stanu zdawali sobie już wówczas sprawę bardziej postępowi i światli Polacy, toteż Józef Ignacy Kraszewski pisał: „Od kierownictwa wychowaniem wszędzie odepchnięci jesteśmy, nie możemy wpływać na nie. Oprócz małego i sparaliżowanego udziału w nim przez Radę Szkolną w Galicji - wszędzie indziej rządy wychowują młodzież dla siebie, nie dla nas. Cały system edukacji publicznej wymierzony jest przeciwko nam, celem jego wynarodowienie. Pedagogiczne nawet względy, zdrowe prawidła, poświęcają się dla tego świętokradzkiego wykoszlawienia młodych latorośli”<sup>15</sup>.

Na terenach zagarniętych przez Austrię źle działo się jednak również dlatego, że na skutek rządów konserwatystów, lojalnych wobec zaborcy - co podkreśla Feliks W. Araszkiewicz - „średnie szkolnictwo galicyjskie nie wykorzystало obiektywnych możliwości rozwoju, a w pierwszym rzędzie znaczenia języka polskiego w procesie wychowania”<sup>16</sup>. Toteż nie bez słuszności szkole tej zarzucano, że nie jest z ducha narodową, ponieważ programy, instrukcje

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 22 czerwca 1867 r. Dziennik Ustaw Krajowych nr 13 oraz Zarządzenie Namiestnictwa z 20 sierpnia 1867 r. o języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim.

<sup>13</sup> Rozporządzenie Namiestnictwa z dnia 22 sierpnia 1868 r.

<sup>14</sup> W pięć lat później, tj. w 1875 r. odebrano również RSK prawo mianowania nauczycieli i dyrektorów.

<sup>15</sup> J. I. K r a s z e w s k i, Program Polski, Poznań 1872, s. 58, cyt. za: Polska i Polacy, wyb. B. Suchodolski, Warszawa 1981, s. 675, 676.

<sup>16</sup> F. W. A r a s z k i e w i c z, Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w l. 1915-1918. „Rozprawy z dziejów Oświaty i Wychowania” s. 161.



dla nauczycieli, podręczniki są kopią austriackich pierwowzorów, przeznaczonych dla języka niemieckiego jako macierzystego. Pogląd taki wyrazili na przykład przedstawiciele Koła Krakowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, przypominając, że „szkołę średnią z językiem wykładowym polskim mamy dotąd jedynie w Galicji, ale i ona jest polska tylko z języka /.../. Prócz języka wykładowego i nadobowiązkowej nauki historii kraju rodzinnego nie ma w całym naszym szkolnictwie średnim jednej rzeczy, która byłaby nasza, nie ma ani jednej polskiej myśli”<sup>17</sup>. Nie należy się więc dziwić, że i tu nauczanie języka polskiego nie spełniało oczekiwań pedagogów, młodzieży i rodziców, tym bardziej, że zmiany w programach szkolnych tego przedmiotu często dokonywane wprawdzie były jednak głównie następstwem pojawiania się nowych planów i instrukcji opracowywanych i aprobowanych przez Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Narodowego dla gimnazjów austriackich, a przy tym nie miały zazwyczaj charakteru postulowanego i radykalnego.

Do roku 1884 nauka języka polskiego odbywała się zgodnie ze wskazówkami „Zarysu Organizacyjnego” (1849) dla gimnazjów w Austrii. Jedynie 22 sierpnia 1868 roku w związku ze zmianą ustawy o języku wykładowym Rada Szkolna Krajowa zatwierdziła nowy plan, a ściślej mówiąc rozkład godzin dla gimnazjów galicyjskich. Jednakowy wymiar godzin języka polskiego ustalony dla szkół gimnazjalnych nie oznaczał wszakże, że tego przedmiotu nauczano wszędzie tak samo. W praktyce dyrektywy „Zarysu” musiały być interpretowane różnorodnie, skoro jeszcze 12 maja 1883 roku na posiedzeniu TNSW Franciszek Próchnicki zwracał uwagę nauczycieli na brak jednolitego planu i instrukcji do nauki języka ojczystego<sup>18</sup>. Na uwagę zasługuje przy tym fakt, że liczne opracowane w latach 1870-1883 projekty programu nauczania języka polskiego<sup>19</sup> Rada Szkolna Krajowa zignorowała, a i ten przygotowany przez Komisję wyłonioną z TNSW, działającą pod przewodnictwem Z. Samolewicza, został poddany korekcie, ponieważ

<sup>17</sup> Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy. Referat Koła Krakowskiego NSW (T. Dropiowski, K. Kraft, T. Łopuszański, K. Nitsok, S. Sobiński, I. Stein, S. Tołłoczko, W. Wassung, S. Ziobrowski) Warszawa 1906, s. 14.

<sup>18</sup> F. P r ó c h n i c k i, Z powodu wydania planu i instrukcji do nauki języka polskiego, „Muzeum” 1893, s. 369-372.

<sup>19</sup> Projekty reformy szkoły średniej, a w tym nauki języka polskiego opracowali: K. Witte, K. Maszkowski, F. Ostrzeszewicz (K. Ostoja), Towarzystwo Pedagogiczne, Komisja Akademii Umiejętności, J. Zagórzański, Szczegółowe uwagi o tych projektach. Zob. S. M o ż d ż e Ń, Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w l. 1848-1884, Wrocław 1974, Acta Universitatis Wratislaviensis nr 230, Prace Pedagogiczne 5.



26 maja 1884 roku ukazała się drukiem nowa instrukcja ministerialna do nauki języka niemieckiego jako ojczystego<sup>20</sup>, i do niej swój wcześniej wypracowany projekt Komisja starała się przystosować. Skutkiem tego wzorem dla wydanego w rok później planu i „Wskazówek do nauki języka polskiego”<sup>21</sup>, które stanowiły dzieło F. Próchnickiego, był znów model nauczania języka niemieckiego. Sam autor zresztą przyznaje, że podstawą do opracowania „Wskazówek” była najnowsza instrukcja niemiecka, literatura metodyczna traktująca o nauce języka niemieckiego jako macierzystego oraz w jakiejś mierze polskie artykuły metodyczne.

Kolejne modyfikacje procesu nauczania naszego języka narodowego przynoszą lata szkolne 1889/90<sup>22</sup> oraz 1893/94<sup>23</sup>, kiedy to zostały opublikowane plan i instrukcja do nauczania tego przedmiotu. Następnie korekt w planach nauczania dokonano w latach 1896<sup>24</sup> i 1900<sup>25</sup>, ale zachowane w sprawozdaniach szkolnych adnotacje odnoszące się do gimnazjalnych programów języka polskiego dowodzą, że ciągle jeszcze zasadniczą podstawę w nauce mowy ojczystej stanowiła instrukcja ministerialna z 1884 roku. W sprawozdaniu Dyrekcji C.K. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi czytamy na przykład, że w roku 1897 „nauka odbywała się według planu naukowego zawartego w instrukcji z 1884 roku i późniejszych rozporządzeniach Wysokiego C.K. Ministerstwa Wyznań i Oświaty, jako też Wysokiej

---

<sup>20</sup> Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich, Zweiter Abdruck, Wien 1885.

<sup>21</sup> F. Próchnicki, Wskazówki do nauki języka polskiego, Lwów 1885.

<sup>22</sup> „Od początku roku szkolnego 1889/1900 obowiązuje w szkołach średnich nowy plan naukowy dla języka polskiego, ułożony przez komisję naukową, a wydany przez Wysoką C.K. Radę Szkolną Krajową rozporządzeniem do L. 7567/1880”; zob. Zakres nauki języka polskiego w szkołach średnich, „Szkoła” 1890, s. 414-416, 471, 472.

<sup>23</sup> Plan z roku 1890 był traktowany jako tymczasowy i 13 czerwca 1893 roku RSK donosiła, że reskryptem Ministra Wyznań i Oświecenia z 29 marca (L.23312) tegoż roku został zatwierdzony nowy plan języka polskiego, który miał obowiązywać od roku szkolnego 1893/1894; zob. Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich, zestawił H. Kopia, Lwów 1900; Sprawozdanie C.K. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich za rok 1892/1893.

<sup>24</sup> Plan nauki języka polskiego w gimnazjach (L.7567/1896).

<sup>25</sup> Np. w C.K. Wyższym Gimnazjum w Kołomyi nauka języka polskiego odbywała się według planu zawartego w instrukcji z 1900 roku i późniejszych rozporządzeń C.K. Ministerstwa Wyznań i Oświecenia oraz C.K. RSK.



C.K. Rady Szkolnej Krajowej"; podobnie rzecz się miała w roku szkolnym 1899/1890<sup>26</sup>.

Brak stabilizacji jest także znamioną cechą wykładu języka polskiego na początku dwudziestego stulecia, ponieważ programy i instrukcje zmieniają się w latach 1905, 1909 i 1913<sup>27</sup>. Należy przy tym pamiętać, że niemal równoległe reformy programowe wprowadzane są i w szkołach realnych<sup>28</sup>. Ta efemeryczność wielu programów nauczania języka polskiego, nie pozwalająca często nawet na ich pełną weryfikację przez praktykę szkolną, była efektem splotu wielu czynników. Za jeden z nich można uznać ogólne niezadowolenie z ówczesnej szkoły średniej, w której osiągnane wyniki nauczania i wychowania uważano za mierne czy wręcz niezadowalające. Dlatego próbowano szukać przyczyn zła i środków zaradczych wskazując, podobnie jak w innych krajach europejskich, na potrzebę reformy.

Dyskusje i polemiki toczyły się na zebraniach kół powstałych wówczas organizacji nauczycielskich<sup>29</sup>, bądź na „walnych zgromadzeniach”<sup>30</sup> czy kongresach

---

<sup>26</sup> Sprawozdanie dyrekcji C.K. Wyższego Gimnazjum w Kołomyi za rok szkolny 1896/7, 1899/90.

<sup>27</sup> Plan nauki języka polskiego w gimnazjach galicyjskich i instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu zatwierdzone rozporządzeniem ministerialnym z dnia 25 lutego 1905 roku (L.28.284)/04); Rozporządzenie (L.44242) C.K. Rady Szkolnej Krajowej wprowadza nowy plan nauki w gimnazjach galicyjskich od roku 1909/1910; Rozporządzenie (L.10.086/IV) C.K. Rady Szkolnej Krajowej w sprawie planu nauki języka polskiego w gimnazjach i gimnazjach realnych, zatwierdzonego przez ministra 4 czerwca 1913 roku. zob. Dziennik Urzędowy C.K. Rady Szkolnej Krajowej w Galicji r. 1909, 1913.

<sup>28</sup> W latach 1867, 1872 przeprowadzono reorganizację szkół realnych. W roku 1879 MWiO wydało normalny plan naukowy dla tych szkół, natomiast 12 listopada 1892 roku w wyniku długoletnich starań ministerstwo zatwierdziło plan przedłożony przez RSK już w 1886 roku. Kolejne zmiany planów nauczania języka polskiego przypadają na lata 1900 (zatwierdzony rozporządzeniem MWiO z dnia 1 maja 1900 L. 4202), 1909 (reskrypt MWiO z dnia 7 września 1909 L. 32.791), 1913 (rozporządzenie MWiO z 4 czerwca 1913 L. 125598).

<sup>29</sup> W roku 1882 powstaje w Królestwie Polskim Towarzystwo Pedagogiczne, a w 1905 roku w Warszawie Polski Związek Nauczycielski, skupiający głównie nauczycieli szkół średnich; rok 1884 przynosi powstanie w Galicji Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

<sup>30</sup> Walne Zgromadzenie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych odbywały się co roku, a sprawozdania z nich publikowało „Muzeum”.



i zjazdach<sup>31</sup>, a publikowano je na łamach czasopism pedagogicznych, takich na przykład, jak „Muzeum”, „Nowe Tory” i „Przegląd Pedagogiczny”. Wachlarz podejmowanych tematów był niezwykle szeroki. Oceniając współczesną szkołę średnią krytykowano położenie nacisku na naukę pamięciową i dążenie do uzyskania przez wychowanka erudycji jako finalnego efektu kształcenia<sup>32</sup>. Zwracano uwagę na niewłaściwą, zmuszającą do zbędnych powtórzeń i straty czasu, koncentryczną strukturę materiału w programach nauczania oraz ich przeładowanie treściami, prowadzące do nadmiernego przeciążenia<sup>33</sup>. Negatywne opinie wyrażano o obowiązujących podręcznikach<sup>34</sup>, na przykład Antoni Karbowski<sup>35</sup> stwierdzał, że w dzielnicach rosyjskiej i pruskiej książki szkolne, napisane nie przez Polaków, zawierają wiele materiału niepożądanego czy wręcz szkodliwego, szczególnie w zakresie historii i literatury, a Michał Bobrzyński<sup>36</sup> oceniając proces nauczania w szkole galicyjskiej podkreślał, że nie tyle oskarżać należy system szkolny, ile sposób jego realizacji i złe podręczniki, nie wolne nawet od błędów ortograficznych i stylistycznych<sup>37</sup>. Źródłem niepowodzeń szkolnych dopatrywano się w nieprawidłowej interpretacji wskazówek „Zarysu Organizacyjnego dla gimnazjów i szkół realnych w Austrii” (1849), w niskich kwalifikacjach nauczycieli<sup>38</sup> oraz w nieodpowiednich metodach<sup>39</sup> nauczania i nadmiernej liczebności

<sup>31</sup> Np. Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny, Lwów (1884), Drugi Polski Kongres Pedagogiczny, Lwów (1909), Zjazd Historycznoliteracki im. Jana Kochanowskiego, Kraków (1884).

<sup>32</sup> Zob. np. Nasza szkoła średnia...

<sup>33</sup> Np. A. K a r b o w i a k, Obecne systemy wychowawcze na ziemi polskiej w trzech zaborach, „Muzeum” 1905, s. 547-575; A. S z c z e p a ń s k i, Szkoły i wychowanie w Polsce, Poznań 1873, s. 133

<sup>34</sup> A. S z y c ó w n a, Zasady dydaktyki współczesnej a szkoła polska [w:] Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1909), r. i m.w. brak, s. 97; „Podręczniki nasze są zawsze jeszcze albo przeróbką podręczników obcych często źle spolszczoną, albo kopia kopii, przerobieniem tego, co już dawniej było zrobionym”.

<sup>35</sup> A. K a r b o w i a k, op. cit.

<sup>36</sup> M. B o b r z y ń s k i, W sprawie naszych gimnazjów, Kraków 1883, s. 20.

<sup>37</sup> Przeciwno licznym podręcznikom, „Głos” 1900, nr 39, s. 612, 613.

<sup>38</sup> Np. A. P e c h n i k, W sprawie reformy szkół średnich, Tarnów 1899.

<sup>39</sup> Np. J. Ł o p u s z a ń s k i, Ruchy reformatorskie na polu szkolnictwa średniego [w:] Księga Pamiątkowa II Polskiego..., s. 188, 189.



klas<sup>40</sup>. Przede wszystkim jednak niepokój pedagogów budził fakt uzależnienia szkoły polskiej od systemów oświatowych państw zaborczych i wyrzucie jej z cech narodowych. Dlatego żądano nie naprawiania błędów, ale gruntownej, radykalnej reformy.

„Bierzmy przykład z innych narodów - wzywali nauczyciele krakowscy - które choć potężne i wielkie, choć bogate i politycznie niezależne dzisiaj gorączkowo zabierają się do pracy nad reformą szkolnictwa. Pamiętajmy, że przy złych stosunkach politycznych naszego narodu tylko dobra, do naszych potrzeb przystosowana szkoła nasz byt narodowy zapewnić nam może”<sup>41</sup>. Ta świadomość roli, jaką ma do spełnienia szkoła w życiu każdego mądre myślącego społeczeństwa, a społeczeństwa pozbawionego prawa samostanowienia w szczególności, rodzi cały ciąg propozycji zmian, które winny być wprowadzone w polskim szkolnictwie średnim. Wysuwane są więc postulaty stworzenia jednolitej szkoły średniej, bądź też zachowania jednolitości w klasach I-IV, a dwu- lub wielokierunkowości czy fakultatywności na szczeblu wyższym, tj. w klasach V-VIII<sup>42</sup>. W ślad za tymi sugestiami pojawiają się żądania aktywizacji wychowanka i liczenia się z jego indywidualnością<sup>43</sup>, opracowania i respektowania demokratycznych przepisów przyjęć do szkół<sup>44</sup> oraz zerwania ze szkodliwym przekonaniem, że sprawa kształcenia dziewcząt jest kwestią drugoplanową. „Wychowanie mądrych matek - pisał Jan Grabowski - powinno być dewizą każdego społeczeństwa, a szczególnie takiego jak nasze, które całkowite wychowanie młodzieży opierać musi na wychowaniu rodzinnym”<sup>45</sup>. Wysuwano również dezyderat zwiększenia liczby szkół średnich w celu uniknięcia przepełnienia klas<sup>46</sup>. Wskazywano na konieczność przygotowania nowych programów nauczania, w których zostałyby zlikwidowany przyrost przedmiotów

<sup>40</sup> Np. J. Dietl, op. cit.; A. Karbownik, op. cit.

<sup>41</sup> Nasza szkoła średnia...., s. 3

<sup>42</sup> J. S z c z e p a ń s k i, W sprawie naszego szkolnictwa, Włocławek 1916; J. G r a b o w s k i, Zadania szkoły średniej, Warszawa 1915. s. 16-26; K. R o j e m - R o s i n k i e w i c z, Tajemnica na dłoni. Głos w sprawie reformy szkoły średniej w Galicji, Lwów 1908.

<sup>43</sup> A. S z y c ó w n a, op. cit.

<sup>44</sup> O szkołę polską w Królestwie. Fakty i materiały z chwili obecnej, Kraków 1905.

<sup>45</sup> J. G r a b o w s k i, op. cit., s. 16.

<sup>46</sup> A. K a r b o w i a k, op. cit., s. 557.





humanistycznych, szczególnie języka łacińskiego i greckiego na rzecz jednego, żywego języka obcego oraz upośledzonych dotąd nauk przyrodniczych i zaniedbanego wychowania fizycznego<sup>47</sup>. W takich programach widziano środek przeciw piętnowanemu wielokrotnie przeciążeniu młodzieży<sup>48</sup>.

Zdawano sobie sprawę z tego, że przeprowadzenie reformy wiązać się będzie z koniecznością napisania nowych podręczników, dostosowanych do aktualnego stanu wiedzy i potrzeb społecznych: „książki szkolne oto pole, na którym odrębność naszego kraju, właściwości, potrzeby nasze narodowe mogły się w całej pełni uwydatnić” - konkludował M. Bobrzyński i dodawał: „Wzorowe powinniśmy mieć książki do nauki języka i literatury polskiej, do historii powszechnej i polskiej, do języka i literatury niemieckiej, a wówczas o charakter narodowy naszej młodzieży i jej wykształcenia mogli byśmy być bez żadnej troski”<sup>49</sup>.

Słusznie podnoszono także, jako jeden z najbardziej palących, problem kształcenia nauczycieli, podkreślając, że to od nich będzie zależała w znacznej mierze sprawna realizacja zmodernizowanego procesu nauczania i wychowania. Zagadnienie to chciano rozwiązać poprzez powołanie połączonych z seminariami nauczycielskimi katedr pedagogiki i dydaktyki na uniwersytetach oraz wytypowanie wzorcowych gimnazjów, w których kandydaci do stanu nauczycielskiego mogliby odbywać praktykę<sup>50</sup>.

Nade wszystko jednak stawiano potrzebę przekształcenia dotychczasowego systemu w system narodowy. W zaborze rosyjskim domagano się polskich nauczycieli i narodowego języka wykładowego, a o należyte miejsce w programach nauczania dla języka, literatury i historii polskiej oraz geografii kraju ojczystego walczono zarówno w Galicji, jak i w Królestwie<sup>51</sup>.

W tej sytuacji w pełni zrozumiały stał się fakt, że w dyskusji na temat reformy szkoły średniej w latach 1870-1918 na czoło wysuwa się kwestia nauki języka polskiego, ponieważ zastrzeżenia pedagogów budzą zarówno dokumenty, nor-

<sup>47</sup> Zob. Ankieta gimnazjalna, „Szkoła”, Dodatek, 1870, t. 2, s. 39.

<sup>48</sup> K. O s t o j a (O s t r z e s z e w i c z) sugeruje, aby uczniów nie obarczać nadmiernie pracą domową, w związku z czym „liczba godzin szkolnych powinna być tak zwiększona, aby młodzież mogła w szkole uczyć się na pamięć i wypracowywać swoje zadania, a poza szkołą być zupełnie wolna od pracy naukowej”. (Projekt do reformy szkół, Kraków 1878, s. 30).

<sup>49</sup> M. B o b r z y ń s k i, op. cit., s. 20 i n.

<sup>50</sup> T a m ż e, s. 4-17; Dyskusja nad referatem L. Germana, Stan szkół średnich pod zaborem austriackim [w:] Księga pamiątkowa II Polskiego...

<sup>51</sup> O szkołę polską...; E. S t a s z y ń s k i, op.cit.





mujące pozycję tego przedmiotu w szkole oraz zakres materiału nauczania, jak i sposób przekazywania go uczniowi.

Początkowo, w latach 1870-1885, na ogół opinie na temat nauki języka ojczystego w gimnazjach galicyjskich są zgodne. Stan współczesny uznawany jest za niezadowalający, tym bardziej że to właśnie na tej dzielnicy Polski spoczął - jak stwierdza Franciszek Próchnicki<sup>52</sup> - obowiązek stania na straży bogactwa czystości języka. Tymczasem przedmiotu tego uczą niewłaściwie dobrani nauczyciele, ponieważ ciągle jeszcze można znaleźć wielu zwolenników poglądu, że języka narodowego każdy uczyć potrafi, bo każdy nim włada<sup>53</sup>. Narzekano również na wadliwą dydaktykę i złe podręczniki, szczególnie wypisy, w których poczesne miejsce zajmowały fragmenty poświęcone Austrii. Krytykowano nadmierną swobodę pozostawioną zarówno uczniom, jak i nauczycielom, co spowodowane było brakiem szczegółowych instrukcji do nauczania naszego języka narodowego, a także błędnym tłumaczeniem wskazówek „Zarysu Organizacyjnego”. W jednych gimnazjach bowiem za podstawę do nauki języka polskiego przyjęto instrukcję dla języków słowiańskich, w innych - dla języka niemieckiego<sup>54</sup>. W konsekwencji cechą tego przedmiotu jest brak programowej jednorodności; „w całym kraju nie ma dwóch zakładów naukowych, w których plan nauki języka polskiego we wszystkich częściach zupełnie byłby równy” - zauważa F. Próchnicki<sup>55</sup>.

Począwszy od ostatniej dekady XIX wieku - w miarę jak pojawiają się nowe wskazówki i instrukcje - głosy oceniające nauczanie macierzystego języka Polaków coraz bardziej się różnicują. Odmienne stanowiska prezentowane są w stosunku zarówno do podręczników, jak i do doboru oraz układu lektury czy rozkładu materiału dla poszczególnych klas i wreszcie wyników nauczania. Przedstawiciele Rady Szkolnej Krajowej w latach 1894-1895 są na przykład zdania, że „nauka języka polskiego odbywa się zupełnie prawidłowo podług instrukcji.

<sup>52</sup> F. P r ó c h n i c k i, Wystąpienie na II Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, „Muzeum” 1885, s. 321-331.

<sup>53</sup> Nauka języka polskiego w gimnazjach galicyjskich, „Biblioteka Warszawska”, 1881, t. 4, s. 247.

<sup>54</sup> Zob. S. T a r n o w s k i, referat [w:] Sprawozdanie Komisji w sprawie reformy szkół średnich powołanej przez Akademię Umiejętności w Krakowie, Kraków 1881.

<sup>55</sup> F. P r ó c h n i c k i, Wystąpienie na II Walnym..., s. 323.



Posiada ona już wszystkie potrzebne podręczniki, a zamięłowanie młodzieży do czytania i poznania ojczystej literatury rozwija się niewątpliwie. Stan nauki tego przedmiotu znacznie się podniósł, jak to stwierdzają relacje inspektorów krajowych tak z przebiegu egzaminu dojrzałości, jak też z wizytacji zakładów"<sup>56</sup>. Zdecydowanie kontrowersyjny w zestawieniu z zacytowanym wyżej jest sąd Romana Zawilińskiego wypowiedziany w referacie na Walnym Zgromadzeniu TNSW 24 maja 1896 roku, gdyż konstatuje on, że w klasach VI-VIII „nauka stała się zupełnie pamięciową /.../ uczniowie czytając stosunkowo bardzo wiele wyjątków, nie mają czasu na czytanie całych arcydzieł, nie wytwarzają sobie jasnego obrazu rozwoju historii literatury, a natomiast nabywają zrozumiałego przekonania, że znają wszystko i o wszystkim subtelnie i zręcznie, a czasem dowcipnie sądzić potrafią"<sup>57</sup>. Podobnie krytycznie wyrażają się poloniści o nowym planie z 1905 roku i podręcznikach służących nauce języka polskiego. Reprezentant Koła tarnowskiego TNSW, S. Morawiecki, podkreśla, że ostatni plan nie różni się zasadniczo w niczym od dawnego, zwłaszcza w zakresie literatury, ale podany w nim materiał jest za obszerny i za trudny. Z kolei profesor Arvay z tego samego koła zarzuca planom i instrukcji brak przewodniej myśli<sup>58</sup>. W dyskusji podnoszono też kwestię dysproporcji między nader bogatymi treściami programowymi a małą liczbą godzin przeznaczonych na ich realizację<sup>59</sup>. Za jedną z głównych przyczyn niskich wyników nauczania języka polskiego nauczyciele uważali sprzeczność dającą się zauważyć między programami i instrukcjami, bądź między programami i podręcznikami<sup>60</sup>. Za wielce szkodliwy uznawano fakt, że „przedmiot ten jest na ogół słabo albo zupełnie źle uczony. Winę tego stanu ponosi sam stan nauczycielski, który dotąd nie zdobył się na ułożenie metodyki nauczania języka polskiego"<sup>61</sup>. A poza tym - co podkreśla Władysław Jurgis -

<sup>56</sup> Sprawozdanie RSK za rok 1894/1895, s. 15, cyt. za J. Nogaj, W sprawie nauki literatury ojczystej w najwyższych klasach szkoły średniej, referat na posiedzeniu Lwowskiego Koła TNSW dnia 11 I 1897, „Muzeum” 1898, s. 132.

<sup>57</sup> Cyt. za J. Nogaj, op. cit., s. 132, 133.

<sup>58</sup> Sprawozdanie Kół TNSW - Koło Tarnowskie, „Muzeum” 1906, t. 1, s. 112-114.

<sup>59</sup> W. Grzegorzewicz, W sprawie nauki języka polskiego, „Muzeum” 1899, s. 430-433.

<sup>60</sup> M. Kridl, Nauka literatury polskiej w szkołach galicyjskich, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, z. 5, s. 458-465.

<sup>61</sup> L. Skoczylas, Lwowskie Koło TNSW [w:] Sprawozdania Kół TNSW, „Muzeum” 1917, s. 280.



„szkoła roztacza opiekę nad wszystkim, co nudne i bezużyteczne - wypisami, streszczeniami - nie zajmuje się zaś tym, co uczniów zaciekawia, zachęca do pracy i przynosi prawdziwy pożytek - samodzielną pracą literacką i lekturą uczniów”<sup>62</sup>.

Największe niebezpieczeństwo upatrywano wszakże w nie przystosowaniu planów nauki do potrzeb polskiego ducha narodowego, dlatego opinie o znaczeniu naszego języka ojczystego jako przedmiotu nauczania są właściwie jednomyślne. Świadomość, że nauka tego przedmiotu powinna prowadzić do zachowania języka narodowego w całym jego bogactwie, że dla kraju rozdartego zaborami mowa ojczysta jest nadal jedynym wyrazem istnienia narodowego, a literatura narodowa jest prawdziwie tą „arką przymierza, która łączy przeszłość z przyszłością”<sup>63</sup>, wiedzie do przekonania, że język ojczysty musi być podstawowym i pierwszoplanowym przedmiotem nauki szkolnej. „Język polski winien odegrać w systemie edukacji szkół średnich należną mu rolę, na nim uczone być winny prawidła gramatyki, ćwiczone wyrażanie się logiczne i poprawne w mowie i piśmie, on winien prowadzić do dobrego smaku, czerpanego ze swojskich i obcych wzorów, on nareszcie za pomocą użycia dobrych wypisów winien z bogacić umysł młodzieńca licznymi wiadomościami, obudzić w nim chęć czytania i zamiłowanie umysłowego życia”<sup>64</sup> - pisze w roku 1881 Stanisław Tarnowski i dodaje, że nauka języka ojczystego nie tylko może, ale i powinna być łącznikiem pomiędzy wszystkimi przedmiotami i scalać różnorodną wiedzę zdobywaną w gimnazjum, dlatego też należy ją otoczyć szczególną troską. Podobne stanowisko zajmuje Kazimierz Wróblewski, który uważa, że język narodowy należy uczynić osią wykształcenia w szkole średniej, a młodzieży wpoić przekonanie o jego wartości i randze<sup>65</sup>.

W przedmiocie tym pedagogicy widzą nie tylko fundament, na którym może być budowana znajomość języków obcych<sup>66</sup>, ale i środek do zdobywania wszelkich

---

<sup>62</sup> W. J u r g i s, Nauka języka ojczystego w szkole, „Nowe Tory” 1912, z. 4, s. 279.

<sup>63</sup> K. W r ó b l e w s k i, O nauce języka polskiego w szkołach średnich w Galicji [w:] Odbitka z Pamiętnika I Wiecu Narodowego we Lwowie 1 czerwca 1903 roku, Lwów 1903, s. 5.

<sup>64</sup> Sprawozdanie Komisji w sprawie reformy..., s. 19.

<sup>65</sup> K. W r ó b l e w s k i, op. cit.

<sup>66</sup> Nauka języka polskiego...



wiadomości i umiejętności<sup>67</sup>. Bronisław Trzaskowski nie tylko podkreśla, że „język ojczysty jest niezawodnie najważniejszym przedmiotem nauki w szkołach średnich”, ale jednocześnie przypomina, że „ze względu na mieszczącą się w jego ramach wielość elementów dydaktycznych i pedagogicznych jest też przedmiotem najtrudniejszym<sup>68</sup>. Wynikiem takich poglądów na temat roli języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole średniej było przeświadczenie, że to właśnie nauka gramatyki, stylistyki i literatury ojczystej winna stać się zasadniczym punktem reformy szkoły średniej<sup>69</sup>, toteż właśnie od wyrażenia przekonania, iż dziś (tj. w 1910 roku) „już każdy rozumie, że w warunkach, w jakich szkolnictwo galicyjskie obecnie się znajduje, od rozwiązania tej kwestii / tzn. reformy nauki języka polskiego/ zależy w znacznej mierze sprawa unarodowienia naszych szkół średnich”, zaczynają się „Materiały do reformy nauki języka polskiego”<sup>70</sup>

Dążenie do przyznania w szkole średniej naszemu językowi słusznie należącej mu się pozycji towarzyszy również pracom nad projektami programów i dyskusjom w zaborze rosyjskim<sup>71</sup>. Takie potraktowanie zagadnienia wykładu języka ojczystego, stanowiące w dużej mierze konsekwencją naszej sytuacji politycznej w latach 1870-1918, ma znaczący wpływ i na cele wyznaczone nauce języka narodowego, i na wymogi stawiane przed programami oraz podręcznikami tego przedmiotu. Z tych samych powodów za najważniejszy dział nauki języka polskiego uważa zdecydowana większość nauczycieli lekturę. F. Próchnicki we „Wskazówkach” zaznacza, że „lektura była zawsze podstawą całej nauki od klasy pierwszej, a służyły do tego w klasach niższych Wypisy /.../, w wyższych zaś czytano arcy-

<sup>67</sup> Zob. J. W ó j c i k, Jakby można uczyć języka polskiego jako ojczystego w klasie I naszych szkół średnich, Stanisławów 1882, s. 5.

<sup>68</sup> B. T r z a s k o w s k i, W sprawie podniesienia nauki języka polskiego w szkołach średnich, „Muzeum” 1891, s. 31.

<sup>69</sup> Zob. M. Z. N a ł ę c z, Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej, „Nowe Tory” 1908, t. 2, s. 316.

<sup>70</sup> Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym, „Muzeum” 1910, t. 3, Dodatek 5, s. 1.

<sup>71</sup> Zob. Program szkoły średniej ogólnokształcącej. Z prac Sekcji III (szkół średnich) byłego Wydziału Oświecenia przy Komisji Obywatelskiej stołecznego miasta Warszawy, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1916, nr 1-5; K. K u j a w s k i, Projekt programu szkolnego (autoreferat). „Szkoła Polska” 1906, s. 4-12.



dzieła literatury narodowej w całości"<sup>72</sup>. W piętnaście lat później analogiczne stanowisko zajmuje np. Bronisław Popiel<sup>73</sup>.

Nie należy się więc dziwić, że wiążąc z modernizacją nauczania tego przedmiotu ogromne nadzieje stawiano przed nim bardzo ambitne i wielorakie zadania, kładąc szczególny nacisk na potencjalne możliwości tkwiące w poznawaniu rodzimej literatury. Zgodnie z zaleceniami planów nauki w omawianych latach, dzięki temu działowi programowemu młodzież miała zdobyć umiejętność sprawnego i poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, poznać twórców i gatunki piśmiennictwa polskiego, zrozumieć dzięki rozbiorom czytane dzieła i zgłębić ich wymowę ideową. Lekcje poświęcone lekturze miały ponadto służyć rozwojowi intelektualnemu, kształtowaniu charakteru i wyrabianiu smaku estetycznego ucznia. W wydanej w 1893 roku instrukcji dla nauczycieli języka ojczystego w gimnazjach galicyjskich czytamy; „Lektura tj. czytanie wzorów zawartych w wypisach powinna być częścią najważniejszą w nauce języka polskiego. Przede wszystkim służyć ma ona do nauki samego języka. Przez czytanie i naśladowanie zawartych w wypisach wzorów, przez ciągłe ćwiczenie w ustnym i pisemnym użyciu języka, jako też przez uczenie się na pamięć doskonałych pod względem stylu ustępów, nabiera młodzież coraz większej biegłości i wprawy w języku, zaznajamia się z całym jego bogactwem i uczy się przestrzegać jego czystości. Drugim zadaniem lektury jest wychowawczy wpływ na umysł uczniów, rozwijanie wyobraźni i serca, budzenie przekonania o wartości działania zgodnego z uczuciami i dążeniami szlachetnymi. Przez czytanie i objaśnianie ustępów /.../ może lektura pośrednio wpływać na wyrobienie charakteru, woli i uczuć”<sup>74</sup>.

W tak sformułowanych celach uderza dziś i budził zastrzeżenia pedagogów XIX stulecia brak wyeksponowania funkcji narodowych i estetycznych, jakie może i powinna spełniać nauka języka polskiego, toteż zarzut ten stawiano programom w wypowiedziach prasowych i referatach poświęconych nauczaniu tego przedmiotu. Ich prześledzenie prowadzi do wniosku, że w zreformowanej,

---

72 F. Próchnicki, Wskazówki do nauki..., s. 4.

73 B. Popiel, Lektura, teoria i historia literatury polskiej w gimnazjach [w:] Materiały do reformy..., s. 65.

74 Plan nauki języka polskiego w gimnazjach galicyjskich i instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu, Lwów 1893, s. 6.



narodowej szkole średniej przed językiem ojczystym w ogóle, a przed nauką literatury w szczególności chciano postawić cele wychowawcze.

W latach siedemdziesiątych E. Michałowski<sup>75</sup> twierdził, że nauka ta ma służyć wykształceniu duchowemu, „wpajając oświeczone wyobrażenia o Bogu, cnocie i ojczyźnie”, a około dziesięć lat później F. Próchnicki we „Wskazówkach” dodaje, że lekcje literatury winny budzić „wrażliwość na piękno ziemi rodzimej i zapoznawać z życiem zasłużonych mężów”. Pod koniec XIX wieku podkreśla się jeszcze, że godziny przeznaczone na literaturę mają za zadanie „kształcić umysł i serce i na tle narodowych tradycji i w narodowym duchu”<sup>76</sup>, nie zaniebując jednak wykształcenia estetycznego<sup>77</sup>.

Na początku XX wieku z reguły stawiane są obok siebie cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, a więc uczeń najpierw powinien przeczytać arcydzieła zdobyć wiedzę o ich autorach, opanować zwięzły zarys historii literatury, po to, by zrozumieć, jak określone zagadnienia „przeszedłszy przez dusze twórców wcieliły się w ich dzieła”<sup>78</sup>. Poprzez obcowanie z utworami literackimi młodzież winna rozwijać wrodzone zdolności, intelekt, pamięć, uczucia i fantazję, uczyć się logicznego myślenia, kształcić wrażliwość na piękno słowa. „Głównym celem nauczania literatury jest według mnie - pisał Zbigniew Brodzki - udostępnienie uczącym się rozwoju własnego w zakresie piękna”<sup>79</sup>, przy czym zwracał uwagę, że jest to zadanie niezwykle trudne. Mimo wyraźnego wyeksponowania w wielu wypowiedziach celów kształcenia estetycznego, co z pewnością ma związek z duchem Młodej Polski, zdecydowanie na plan pierwszy wysuwają się cele wychowawcze. Jan Świerżowicz<sup>80</sup> pisze, że z literatury należy wydobywać te jej wartości, które będą miały znaczenie w urabianiu charakteru. Stanisław Szober z kolei zauważa, że oceny bohaterów literackich muszą prowadzić młodzież do

<sup>75</sup> Cyt. za: L. F o r c z e k, Kształtowanie założeń wychowawczych w nauczaniu języka polskiego w galicyjskich szkołach średnich okresu autonomii, „Rocznik Naukowy dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, Filologia Polska 1979, z. 12/42, s. 332.

<sup>76</sup> O potrzebie przetworzenia naszych szkół średnich w duchu narodowym, „Muzeum” 1890, s. 23.

<sup>77</sup> Jak może i powinna wpływać szkoła na ukształcenie estetyczne młodzieży, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, s. 621.

<sup>78</sup> A. B a u m f e l d, Uwagi o wykładzie literatury polskiej, „Nowe Tory” 1913, s. 409.

<sup>79</sup> Z. B r o d z k i, W sprawie nauczania literatury, „Nowe Tory” 1908, t. 2, s. 234.

<sup>80</sup> J. Ś w i e r ż o w i c z, Uwagi o znaczeniu i zakresie lektury polskiej w gimnazjum realnym, „Muzeum” 1918, s. 483.



„wyrobienia w sobie zasad estetycznych”<sup>81</sup>, a profesor Pochmarski stwierdza, że celami nauki literatury ma być tworzenie ideału człowieka - Polaka, ofiarnego i bohaterskiego, pełnego entuzjazmu, gospodarnego i pracowitego, gotowego żyć w sposób twórczy<sup>82</sup>.

Samo poznanie dzieła literackiego, jego konstrukcji, języka, zdobycie umiejętności samodzielnej analizy i oceny wydaje się być dla dyskutujących polonistów sprawą drugorzędną. Józef Maurer<sup>83</sup> zastanawiając się „Do jakiego celu dążyć powinna nauka literatury polskiej” stawia problem: „czy nauka historii literatury polskiej dążyć ma do osiągnięcia celu tylko estetycznego, czy też ważniejszym jest cel etyczno-narodowy?” i rozstrzyga go następująco: „Pożądanemby było naturalnie złączenie jednego celu z drugim, ale ewentualnie - poświęcić wypadnie cel pierwszy drugiemu, bo nie czas żałować róż, gdy płoną lasy? Wyjaśnia przy tym, że braki wykształcenia estetycznego usunie studium uniwersyteckie, a w gimnazjum należy budzić głównie uczucia i ideały narodowe. Inni autorzy sądzą, że ucznia trzeba przede wszystkim doprowadzić do odczucia dzieła, do duchowego obcowania ze stworzonym przez pisarza światem i głoszonymi ideałami, w związku z czym ostrzegają przed zbyt dogłębną analizą.

Antoni Mazanowski pisze: „chodzi o to, aby wszechstronność rozbiorów nie stała się zbyt filologiczna i pedantyczna, aby rozbiór nie przytłoczył, nie zagłuszył tych samorodnie czerpanych wpływów piękna, jak ono bezpośrednio na nas oddziaływa”<sup>84</sup>, a Andrzej Baumfeld przestrzega: „Kto nie odczuł, ten nie zrozumiał. Uzbroidź się w skalpel analizy dla obnażenia wszystkich sztuków kompozycji i stylu - to znaczy niewątpliwie zrobić dużo dla rozwinięcia zmysłu krytycznego, jako też dla kultury umysłowej w ogóle, ale jeśli nie uczuliście ani uderzeń serca, ani poruszeń duszy pod ręką geniusza, zrobiliście tylko sekcję trupa”<sup>85</sup>. Jedynie sporadycznie spotkamy krótkie marginesowe uwagi, polecające doprowadzić uczniów do świadomości językowej i sty-

<sup>81</sup> S. S z o b e r, Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego. „Nowe Tory” 1911, t. 1, s. 399.

<sup>82</sup> Sprawozdanie Koła Lwowskiego TNSW, „Muzeum” 1913, t. 1; s. 435.

<sup>83</sup> „Muzeum” 1916, s. 314/315.

<sup>84</sup> A. M a z a n o w s k i, Kilka uwag w sprawie nauki języka polskiego [w:] Materiały do reformy..., s. 17.

<sup>85</sup> A. B a u m f e l d, O wykładzie historii literatury polskiej, „Nowe Tory” 1911, t. 1, s. 254.



listycznej<sup>86</sup>, do zrozumienia autora i epoki<sup>87</sup>, do poznania dzieła poprzez analizę treściową, ideową i estetyczną<sup>88</sup>, czy też zalecające, aby uczyć młodzież rozumnego czytania dzieł literackich<sup>89</sup> i wychować dla przyszłości rzetelnych czytelników<sup>90</sup>. Dlatego z całą pewnością można wysnuć wniosek, że postuluje się w dyskusji pofrowanie celów podmiotowych, nauka literatury ma służyć kształtowaniu postaw, charakterów, światopoglądu młodzieży, natomiast cele przedmiotowe - kwestia kształcenia umiejętności analizy i interpretacji dzieła literackiego jest wyraźnie niedoceniana czy wręcz lekceważona. Za wyjaśnienie takiego stanu można uznać „Projekt zmiany nauki języka polskiego” Stanisława Zatheya, który przyczynę złych wyników nauczania tego przedmiotu widzi w nadmiernej różnorodności stawianych przed nim zadań. Toteż sądzi, że konieczne jest ich ograniczenie i hierarchizacja z punktu widzenia narodowych potrzeb. Sam zaś proponuje: „Niech systematyczne i zupełne (o ile możliwości) poznanie polskiego języka łączy się z poznaniem polskiego życia i polskiej kultury i niech te dwa rodzaje poznania stanowią główny i najważniejszy cel tzw. nauki języka polskiego. Wszystkie inne cele należy temu celowi podporządkować”<sup>91</sup>.

Rozważaniom o zadaniach, jakie należy postawić przed nauką literatury w szkole średniej, towarzyszą dysputy na temat programów służących za podstawę wykładu języka polskiego. Przedstawiane są więc kwestie doboru i układu materiału literackiego. Ciągłe powraca dylemat: historia literatury czy lektura arcydzieł jako zasadniczy przedmiot nauki literatury w szkole średniej. Stanowiska w tej sprawie są podzielone. Usunięcia tej pierwszej ze szkoły średniej domaga się A. Baumfeld: „Historia literatury jako kurs odrębny syntetyczny powinna być z zakresu szkół średnich usunięta. Literaturę uczeń poznaje na tekstach, z którymi połączone być mają wszelkie, także i historię

<sup>86</sup> F. P r ó c h n i c k i, Wskazówki do nauki..., s. 7.

<sup>87</sup> A. B a u m f e l d, O wykładzie..., s. 5,6.

<sup>88</sup> K. W o j c i e c h o w s k i, W sprawie nowego planu języka polskiego w gimnazjach [w:] Materiały do reformy..., s. 117-129.

<sup>89</sup> F. P r ó c h n i c k i, O czytaniu ważniejszych utworów literackich przez uczniów szkół średnich, Lwów 1897, s. 7, 10-17.

<sup>90</sup> I. S t e i n, Lektura polska w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich, Lwów 1917.

<sup>91</sup> S. Z a t h e y, Projekt zmiany nauki języka polskiego [w:] Materiały do reformy..., s. 126.



literatury stanowiące uwagi"<sup>92</sup>. Z kolei L. Skoczyła wskazuje na potrzebę usystematyzowania wiedzy historycznoliterackiej, która przypomina jego zdaniem „wielki nie uporządkowany magazyn” i na konieczność eksponowania jej odrębnego, narodowego charakteru. Dodaje przy tym, że nauczanie historii literatury w szkole jest zadaniem bardzo trudnym, ponieważ trzeba badać warunki społeczne, generację, która dzieło wydała i ideały życia dawnej epoki. W związku z tym twierdzi, że historia literatury tak pojęta nie nadaje się do nauczania w szkole<sup>93</sup>. Zgoła odmienne stanowisko zajmuje Kazimierz Jarecki. Według niego „w naszych warunkach, zwłaszcza wobec faktu, że historia polska, ta naturalna podstawa wychowania narodowego jest jeszcze ciągle przedmiotem nadobowiązkowym, historia literatury polskiej nie może być nauką zapoznającą nas tylko z arcydziełami stylu i poezji, kształcącą zmysł estetyczny i poczucie smaku, lecz musi ona pokazywać cały nasz rozwój duchowy, objawiać ideały i cele, które przewodniczyły naszej historii, wyświeślać nasze dążności i usiłowania, być świadectwem naszej żywotności i siły. Historia literatury winna dawać bezpośrednio odczucie Polski, odczucie ducha narodowego”<sup>94</sup>.

Na tę niemożność zrezygnowania z kursu historii literatury w szkole średniej w okresie zaborów zwraca już po latach uwagę i Kazimierz Wójcicki, wyjaśniając: „Szkola polska od dawna rozumiała doniosłe znaczenie wychowawcze wielkich pisarzy naszych i wśród najtrudniejszych warunków życia wprowadzała ich do szkoły /.../. Wielkim kulturalnym zadaniem szkoły średniej najbardziej odpowiadała lektura, studia historyczne powinny być dodatkiem, ale niespodziewanie one właśnie zajęły miejsce naczelne. Jak do tego przyszło? Łatwa odpowiedź. Byliśmy narodem w niewoli /.../ Osaczeni, ścigani, prześladowani, chcieliśmy wiedzę rzeczy ojczystych dać zupełną, nie pomijając żadnego szczegółu naszej europejskości, chcieliśmy wytworzyć zdrową dumę Polaka - Europejczyka, dać młodzieży wszystkie argumenty na świadectwo polskiej psychy, prawo do wolności, wytworzyć mocne ciążenie ku bogatym złożom rodzimej kultury”<sup>95</sup>.

<sup>92</sup> A. Baumfeld, O wykładzie..., s. 138.

<sup>93</sup> L. Skoczyła, Historia literatury polskiej jako przedmiot nauczania, Lwów 1913.

<sup>94</sup> K. Jarecki, O nauce języka polskiego w szkołach polskich w Galicji [w:] Pamiętnik I Wiecu..., s. 392.

<sup>95</sup> K. Wójcicki, Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej [w:] Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie 24-26 IV 1924, Lwów - Warszawa 1925, s. 4,5.



Toteż poloniści zdając sobie sprawę, że ze względów politycznych w szkole średniej z nauki historii literatury polskiej zrezygnować nie można, ale i do jej przerostu nad lekturą dopuścić się nie powinno, starali się znaleźć wyjście kompromisowe. Pojawiła się więc propozycja Romana Zawilińskiego, aby na czytanie arcydzieł przeznaczyć czas w klasach VI i VII oraz pierwsze półrocze klasy VIII, a na systematyczny przegląd dziejów literatury, połączony z powtórzeniem drugie półrocze klasy VIII, także dlatego, że uczeń od lektury powinien przechodzić do uogólniających wniosków, a do nauki historii literatury polskiej winien być przygotowany przez wcześniejsze gruntowne poznanie dziejów ojczy-  
tych<sup>96</sup>.

Zgłoszono i kontrpropozycje, żądając nieco innego rozumienia samego pojęcia „historii literatury”. Profesor Konarski zabierając głos w dyskusji mówił: „Historię literatury rozumiem tak, że wskazuję na fakta, które wpłynęły na rozwój ducha narodowego, na to, co zewnętrzne, co go stworzyło. W ten sposób przechodzimy całą literaturę ojczyzną, nie pomijając jednak przy arcydziełach rzeczy drobnych wprawdzie, ale charakterystycznych /.../. Przy każdym dziele potrzeba wyjaśnień co do jego wartości etycznej, estetycznej, potrzeba przedstawić tło historyczne dzieła. Cóż to znaczy? To jest to samo, co my dziś nazywamy historią literatury”<sup>97</sup> (tzn. w klasie VIII pozostać należy przy stosowanym dotąd powtórzeniu, a ze specjalnego kursu historii literatury zrezygnować, bo byłby to czas stracony).

Zastanawiano się też, kiedy zaczynać zarys historii literatury - jedni bowiem byli za wprowadzeniem go do klasy V, inni do VI<sup>98</sup>. Próbowano również rozwiązać problem literatury XVI wieku. I tu zdania były podzielone. Część kół opowiadała się za omawianiem tzw. pomników literackich i dzieł złotego wieku w klasie V, podkreślając, że lektura ta winna być wsparta lub poprzedzona kursem bądź przynajmniej podstawowymi wiadomościami z gramatyki staropolskiej,

---

<sup>96</sup> R. Z a w i l i ń s k i, W sprawie nauki literatury ojczyźnej w szkołach średnich, „Muzeum” 1896, s. 452-463.

<sup>97</sup> Prof. K o n a r s k i, Głos w dyskusji nad referatem R. Zawilińskiego, „Muzeum” 1896, s. 467, 468.

<sup>98</sup> F. P r ó c h n i c k i, na przykład przeciwny jest zaczynaniu kursu historii literatury w kl. V. Przedstawiciele koła brzeżańskiego natomiast proponują w tym wypadku drugie półrocze kl. V. Zob. Sprawozdania z posiedzeń Kół, „Muzeum” 1901, s. 354.



pozostali zaś byli za zachowaniem status quo, tj. poetyki w klasie V<sup>99</sup>, a literatury staropolskiej - w klasie VI, twierdząc, że jest to materiał dla uczniów młodszych zbyt skomplikowany.

Oryginalne propozycje układu materiału przedstawili Andrzej Baumfeld i Lucjusz Komarnicki. Pierwszy z nich zalecał, aby nie trzymać się porządku chronologicznego, postępować stopniowo ku utworom coraz trudniejszym i grupować je, nie tyle według autorów, ile według tematyki lub pokrewnej formy, np. w klasie V zestawić ze sobą „Treny” Jana Kochanowskiego i „Ojca zadżumionych” Juliusza Słowackiego oraz dać przegląd dzieł powieściowych od Józefa Ignacego Kraszewskiego po Adolfa Dygasińskiego<sup>100</sup>. Komarnicki prezentował koncentryczną strukturę materiału, rozłożonego zgodnie ze stopniem przystępności na klasy od I do VIII, przy czym zaznaczał, że każda klasa obejmowałaby całość dziejów literatury, a poznawanie pisarzy staropolskich w ciągu wielu lat pozwoliłoby młodzieży uniknąć znużenia tymi nie najciekawszymi dla niej utworami. Lekturę najtrudniejszą - pisarzy politycznych - proponował przeznaczyć dla klasy VIII. Taki układ jego zdaniem daje szansę pełniejszego uchwycenia różnic między płodami literackimi poszczególnych epok i możliwość śledzenia ewolucji języka, jego zasobu słownikowego i form gramatycznych<sup>101</sup>.

Opracowano też projekty, w których nauka literatury stanowiła element składowy dziejów kultury, np. „Projekt zmiany nauki języka polskiego” Stanisława Zatheya (1910). Rozważano i miejsce w programie dzieł najnowszych, powstałych po roku 1863. Za niebezpieczny uznała Rada Szkolna Krajowa stan marginalnego uwzględnienia ich w procesie nauczania, ponieważ - jak wykazała obserwacja - „rozmiłowanie w rodzimej kulturze i rodzimem słowie u nauczycieli i uczniów objawiające się w dążności do uzupełniania nauki szkolnej przez wydatną pracę domową w czytelnich szkolnych i kółkach literackich” gwarantując wprowadzenie wypełnienia tej luki w edukacji, ale „daje też pole dowolności czy nawet samowoli”<sup>102</sup>.

<sup>99</sup> Umiejętnie podaną wiedzę i właściwie dobrane fragmenty z literatury XVI wieku w kl. V proponują np. T. Pini, M. Kurpiel. Do tej opinii przychyliła się większość polonistów. K. W o j c i e c h o w s k i, W sprawie reformy nauki języka polskiego w gimnazjach i dyskusja nad tym referatem, „Muzeum” 1901, s. 535-574. Zob. także Sprawozdania z posiedzeń s. 277-298, 349-381.

<sup>100</sup> A. B a u m f e l d, O wykładzie...

<sup>101</sup> L. K o m a r n i c k i, O nauczaniu literatury, „Nowe Tory” 1909, t. 1, s. 38-45.

<sup>102</sup> Sprawozdanie RSK o stanie szkół średnich w roku szkolnym 1908/1909, „Muzeum” 1910, s. 480.



O pełniejsze wprowadzenie na lekcje języka polskiego w szkole średniej dzieł poromantycznych i najnowszych upominali się już wcześniej i sami nauczyciele<sup>103</sup>. Spierano się również o miejsce w programie dla nauki o gatunkach poezji oraz prozy. Poszczególne koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych proponowały zapoznawanie z tymi wiadomościami w klasie IV lub V czy też VIII, albo w drugim półroczu IV i pierwszym półroczu V, bądź w ciągu klas od V do VIII. Florian Łagowski za anachroniczne uznał odrębne traktowanie geneologii i radził, aby wiadomości z tego zakresu wprowadzać okazjonalnie przy „rozbiorach literackich”, a w klasie ostatniej usystematyzować<sup>104</sup>. Podobne stanowisko zajął F. Próchnicki, konstatując: „W rozumnym i stopniowym rozwoju nauki języka polskiego od klasy najniższej do najwyższej dla osobnego kursu poetyki i prozaiki nie było miejsca, był on przerwą nieuzasadnioną, wtrętem niepotrzebnym i szkodliwym. Co ważniejsze, kurs taki przed poznaniem literatury narodowej w historycznym jej rozwoju był wprost nielogiczny /.../ taki przegląd gatunków poezji i prozy w historycznym ich rozwoju jest możliwy dopiero na końcu nauki szkolnej i tam jest on nie tylko bardzo pożyteczny, ale nawet potrzebny”<sup>105</sup>.

Usiłowano też rozstrzygnąć wątpliwości, co czytać - całe dzieła czy ich fragmenty? postulowano preferowanie tej pierwszej ewentualności<sup>106</sup>, ale sugerowano i możliwość pośrednią. „Czytamy ile się da w całości - radził F. Próchnicki - a na podstawie wypisów większe lub mniejsze wyjątki, jeśli nie będzie można w całości”<sup>107</sup>. Analogicznie brzmiała na ten temat opinia J. Noga-jy, który pisał: „Sądzę więc, że rozumne czytanie wyjątków nie jest szkodliwe, że czytać je musimy, bo szczupła liczba całości nie wystarcza do poznania historii literatury pewnego okresu”<sup>108</sup>. Zdecydowanie jednak sprzeciwiano się poznawaniu utworów dramatycznych tylko na podstawie urywków z nich wybra-

<sup>103</sup> Sprawozdanie z posiedzeń..., passim; K. J a r e c k i, op. cit.

<sup>104</sup> F. Ł a g o w s k i, Z metodyki języka polskiego. Stylistyka i teoria literatury, „Sprawy Szkolne”, z. 5, s. 326-334, z. 6, s. 416-424.

<sup>105</sup> F. P r ó c h n i c k i, Kilka uwag..., s. 106, 107.

<sup>106</sup> XII Walne Zgromadzenie TNSW, „Muzeum” 1896. Zob. Wnioski Wydziału Tow. i Koła Krakowskiego w sprawie nauki literatury ojczystej w szkole średniej. Wnioski Wydziału w sprawie nauki języka i literatury polskiej w 3-ech najwyższych klasach. XIX Walne Zgromadzenie TNSW, „Muzeum” 1898, z. 5.

<sup>107</sup> Dyskusja nad referatem R. Zawilińskiego, W sprawie nauki /.../..., s. 469.

<sup>108</sup> J. N o g a j, W sprawie nauki literatury..., s. 136.



nych. Tak więc nie tylko układ, ale i zakres materiału był przedmiotem rozważań pedagogów. Najczęściej domagano się pewnych ograniczeń i skreśleń, na przykład pomijania pisarzy drugorzędnych, nieprzeceniania biografii autorów, usunięcia pewnych dat i faktów nie wiążących się ściśle z „rozbieranymi” dziełami. Wyrazicielem takich poglądów był między innymi Konstanty Wojciechowski, który uważał, że szczegóły z życia autorów winny zejść na plan drugi, a biografia musi stać się nauką pomocniczą<sup>109</sup>.

Powodem polemik w tym czasie był także dobór lektury i jego kryteria. Zastanawiano się, czy zachować fragmenty o treści pozaliterackiej, czy zrezygnować z ich czytania. Poloniści dzielili się w tym wypadku na tych, którzy chcieli, aby uczniowie poprzestawali na lekturze dzieł z literatury pięknej i tych, którzy wskazywali również na walory tekstów innym charakterze. Grupę pierwszą reprezentował na przykład Tadeusz Pini, który twierdził, że „główną wagę należy kłaść na utwory literatury pięknej, mniej czasu poświęcając dziełom treści naukowej, religijnej, poetycznej itd. podobnie, jak to się dzieje w szkołach niemieckich”<sup>110</sup>. Po stronie przeciwnej znalazł się między innymi Bronisław Popiel, który zalecał zastępujące kurs historii ojczystej czytanie fragmentów, a także Konstanty Wojciechowski, wyrażający pogląd, że należy pozostawić w wypisach dla klas niższych opisy związane z nauką historii, geografii i przyrody, jednak nie w celu rozszerzenia wiedzy, ale w celu budzenia wyobraźni przy pomocy metody przedstawienia obrazowego<sup>111</sup>. Nawiązując do tych sporów L. Skoczylas zwracał uwagę na potrzebę zrewidowania dotychczasowego przestarzałego sposobu pojmowania pojęcia „literatura”, którym obejmowano całe piśmiennictwo stanowiące dorobek kultury narodowej<sup>112</sup>.

Przedstawiciele licznych kół zgłaszali także dezyderat pełniejszego uwzględnienia w nauce szkolnej wiedzy i tekstów z literatury powszechnej, która w każdej epoce stanowi kontekst dla piśmiennictwa polskiego i winna być traktowana jako przedmiot wielorakich odniesień. Usiłowano jednocześnie odpowiedzieć na pytanie, jakie kryteria winny decydować o zakwalifikowaniu

<sup>109</sup> K. W o j c i e c h o w s k i, Czy plan nauki języka polskiego w gimnazjach domaga się reformy. Rzecz czytana w Koło Lwowskim 2.03.1901, „Muzeum” 1901.

<sup>110</sup> T. P i n i, Głos w dyskusji nad wnioskami w sprawie nauki języka polskiego. Koło Tarnowskie 1901 rok [w:] Sprawozdanie z posiedzeń..., s. 903.

<sup>111</sup> K. W o j c i e c h o w s k i, W sprawie nowego planu...

<sup>112</sup> L. S k o c z y l a s, W sprawie nauki języka polskiego w wyższych klasach, Sprawozdanie Koła Lwowskiego, „Muzeum” 1913, t. 1. s. 433-434.



danej pozycji literackiej jako lektury domowej bądź szkolnej<sup>113</sup>. Za najważniejsze spośród nich uznano: 1) cel postawiony przed lekturą, 2) poziom rozwoju umysłowego uczniów, 3) wartość estetyczną i ideową dzieła, 4) przydatność dla różnego typu ćwiczeń, takich jak opowiadanie czy deklamacja, 5) zachowanie równowagi między wzorami poezji i prozy.

Ignacy Stein<sup>114</sup> podkreślał, że o ile dobrze dobrana lektura może wyrzeźbić bardzo silny pozytywny wpływ na młodego czytelnika, o tyle wybrana źle będzie miała następstwa szkodliwe, trudne do naprawienia, dlatego sądził, że szkoła może zalecać i uznawać czytanie tylko tych dzieł, które nie stoją w żadnej sprzeczności z jej zasadami wychowawczymi. Był przekonany, że przede wszystkim winny to być utwory służące budzeniu bohaterstwa i ofiarnictwa, podtrzymujące wiarę w przyszłość i posłannictwo narodu. Ostrzegał natomiast przed pozycjami prezentującymi postawy antyspołeczne, filisterskie, oportuizm, egoizm jako środek do szczęścia, nietzscheańską zasadę nadczłowieka, czy też głoszącymi sceptycyzm i względność wszelkich zasad moralnych. Poza walorami ideowymi od lektur uczniowskich wymagano wzorowej, pięknej polszczyzny. F. Próchnicki<sup>115</sup> z kolei radził pamiętać, że lekturę domową mogą stanowić tylko te dzieła, które nie nastreczą uczniom żadnych trudności w zrozumieniu języka i treści, a szkolną - książki mało ciekawe bądź wymagające stałej pomocy nauczyciela. Lektura domowa jego zdaniem powinna uzupełniać szkolną, budzić zainteresowanie i zapal czytelniczy.

Próbowano też odpowiedzieć na pytania: jak przygotować uczniów do samodzielnej pracy nad lekturą, jak kontrolować jej percepcję i jak pracować nad nią w szkole? W związku z tym wyrażano pogląd, że osiągnięciem optymalnym byłoby wychowanie odbiorcy, który czytałby ze zrozumieniem i uczuciem<sup>116</sup> w sposób krytyczny i twórczy<sup>117</sup>. Do takich rezultatów miała wieść kontrola szkoły nad lekturą domową. „Każdy nauczyciel powinien wskazywać uczniom stosowanie dzieła, wiążące się treścią z przedmiotem, który wykłada, objaśniać

<sup>113</sup> Zob. np. Protokół obrad ankiety języka polskiego w szkołach średnich odbytej dn. 31 I i 1 II 1902 [w:] O stanie wychowania publicznego. Sprawozdanie RSK z 1901/2. Dodatek 1; Dr Zoeller, O lekturze domowej uczniów [w:] V Walne Zgromadzenie TNSW. „Muzeum” 1888, s. 400-417.

<sup>114</sup> I. Stein, op. cit.

<sup>115</sup> F. Próchnicki, Wskazówki do nauki..., s. 25 i n.

<sup>116</sup> Tamże.

<sup>117</sup> I. Stein, op. cit.



i roztrząsać to, co klasa poznała w domu, przeglądać streszczenia i notatki"<sup>118</sup> - pisała Maria Laskowicz, a F. Próchnicki żądał sprawdzania znajomości przeczytanego dzieła, zrozumienia i umiejętności zdania z niego sprawy<sup>119</sup>. Zastanawiano się również nad tym, czy lektura domowa powinna być obowiązkowa czy dowolna. Zoeller np. proponował, aby beletrystykę, która mieści w sobie wiele niebezpieczeństw, czytała tylko młodzież najdojrzała<sup>120</sup>, natomiast Walne Zgromadzenie TNSW postanowiło w roku 1901 po toczącej się na ten temat dyskusji przedstawić Radzie Szkolnej Krajowej wniosek, aby „lekturę domową uważać za nadobowiązkową”<sup>121</sup>.

Wiele uwagi poświęcono w dyskusjach także sprawie sposobu omawiania dzieła literackiego. Jedni kładli nacisk na kierowniczą rolę nauczyciela w procesie poznawania utworu, inni akcentowali potrzebę udzielania uczniom wskazówek, jak należy czytać i uważali, że doprowadzić ich trzeba do pełnej umiejętności samodzielnego sporządzania notatek z lektury, np. z wzorami francuskimi w tym zakresie zapoznawał Stanisław Adamczewski<sup>122</sup>.

Niejednolite wymogi stawiano również przed szkolną analizą dzieł literatury pięknej. W toczących się wówczas dysputach niektórzy autorzy wystąpień proponują w czasie pracy nad rozbiorem dzieła literackiego stanąć na stanowisku historycznym, tzn. przede wszystkim zająć się pierwiastkami genetycznymi i analizą stylu. Inni zalecają baczenie prześledzić warstwę ideową i walory estetyczne utworu, dokonać interpretacji i oceny<sup>123</sup>. Wypowiadane są także opinie, w których osąd utworów literackich traktowany jest jako problem drugorzędny, a za zagadnienie centralne w szkole średniej zostaje uznane opanowanie przez ucznia umiejętności analizy tekstu. L. Komarnicki pisał: „Szkole więc przede wszystkim i to szkole średniej przypada ten zaszczytny obowiązek, by zbliżyć ucznia do faktów twórczości estetycznej, nauczyć go i wdrożyć do

<sup>118</sup> M. L a s k o w i c z, Nadmierne a złe czytanie. Referat odczytany na posiedzeniu sekcji języka polskiego PZN, „Nowe Tory” 1910, t. 1, s.133.

<sup>119</sup> F. P r ó c h n i c k i, Wskazówki do nauki...

<sup>120</sup> Dr Z o e l l e r, op. cit., s. 407.

<sup>121</sup> Wnioski Walnego Zgromadzenia TNSW w sprawie nauki języka polskiego w gimnazjach, „Muzeum” 1901, s. 573/574.

<sup>122</sup> S. A d a m c z e w s k i, O metodykę literatury w szkole średniej. Z obcych prób reformy, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, t. 1, s. 12-20.

<sup>123</sup> M. W. K o z ł o w s k i, Jak czytać utwory piękne, Warszawa 1909.



samodzielnej pracy krytycznej nad niemi". Nauczyciel w szkole musi zapamięć o swoich upodobaniach literackich i „przestać wypowiadać sądy, lecz raczej za obowiązek swój będzie poczytywał budzić wątpliwości, nasuwać alternatywy i pytania, przedstawiać sprzeczności w ocenie tych samych zjawisk. Uczeń powinien przede wszystkim umieć analizować utwór, a oceniać go o ile zechce”<sup>124</sup>. Zdecydowanie kontrowersyjny w stosunku do przedstawionego wyżej pogląd wypowie A. Baumfeld twierdząc, że najważniejsze jest intuicyjne odczucie i odbiór wrażeniowy dzieła literackiego<sup>125</sup>. Dość zgodnie natomiast poloniści opowiadają się za takim porządkiem czynności dydaktycznych, w którym zawsze od obcowania z dziełem literackim i analizy przechodzi się do formułowania o nim wniosków i uogólnień historycznoliterackich. „Byłoby wprost pedagogicznym błędem - zauważa K. Wojciechowski - mówić naprzód o charakterystycznych cechach talentu pisarza, jego utworów, a później dopiero szukać poparcia wygłoszonych twierdzeń przy czytaniu pism jego”, ponieważ pozbawia się w ten sposób ucznia możliwości tworzenia syntezy. Nauczyciel winien tylko uzupełniać wiadomości, do których uczeń nie może dojść samodzielnie<sup>126</sup>.

Dawano również wyraz świadomości, że stan obcowania z utworem literackim w szkole nie jest zadowalający. „Jeżeli położymy na jedną szalę treść, ideę, cel utworów naszych pisarzy XIX wieku, na drugą formę i piękno ich artystyczne i zważymy bacznie i bezstronnie, to przeważy niezawodnie pierwsza” - pisał A. Mazanowski<sup>127</sup>, gdyż zawsze obszerniej mówi się o treści i duchu dzieła niż o jego formie. Może właśnie dlatego podkreśla się rolę kształcenia estetycznego i badania wrażliwości estetycznej uczniów „przy doborze czytań, analizie i omawianiu utworów”<sup>128</sup>. „Czas nadszedł, jak się zdaje, aby szkoła obok wykształcenia umysłowego i etycznego pomyślała o wykształceniu estetycznym, a jeżeli chodzi o poezję, najcięższe obowiązki spadłyby na tych, którzy się poświęcili nauczaniu języka polskiego” - stwierdzał Kazimierz Wójcicki i dodawał, że zdolności pojęciowego ujmowania świata należy

<sup>124</sup> L. Komarnicki, op. cit., s. 38, 39.

<sup>125</sup> A. Baumfeld, O wykładzie..., s. 253, 254.

<sup>126</sup> K. Wojciechowski, Czy plan nauki..., s. 233.

<sup>127</sup> A. Mazanowski, O metodzie w szkolnych rozbiórach arcydzieł literatury polskiej, „Muzeum” 1877, t. 1, s. 526.

<sup>128</sup> Problem ten omawia L. Komarnicki, Sprawa wrażliwości estetycznej uczniów, zob. Kronika Sekcji języka i literatury polskiej, PZN, „Nowe Tory” 1914, t. 1, s. 99-103.



kształcić na innych lekcjach, a na języku polskim trzeba wyrobić zdolność jego obrazowego i uczuciowego ujmowania, zapoznać z językiem jako narzędziem myślenia obrazowego oraz plastycznego wyrażania gry uczuć i wyobraźni<sup>129</sup>.

Rozważaniom o sposobie analizy i interpretacji dzieła literackiego w szkole, mającym swe źródło w literaturoznawstwie, estetycznych trendach epoki i sytuacji politycznej Polski, towarzyszyły często uwagi o charakterze typowo dydaktycznym. Przeprowadzane ankiety i kwestionariusze<sup>130</sup> na temat nauczania języka polskiego zawierały zazwyczaj pytanie wymagające oceny stosowanych metod nauczania. Nauczyciele najczęściej dawali wyraz przekonaniu o doniosłej roli właściwie dobranych metod, a o występujących wówczas w nauce języka narodowego wypowiadali się pozytywnie, choć podkreślali, że stanu nie uważają za w pełni pozytywny. Dlatego zalecano częstsze stosowanie heurezy dyskusji oraz indukcyjnego toku nauczania i wycieczek szkolnych. Podzielone były natomiast zdania na temat referatów. Zbigniew Brodzki<sup>131</sup> proponował raz w tygodniu wykorzystać referat ucznia jako wprowadzenie do dyskusji, L. Komarnicki jednak stwierdzał, że te prace młodzieży bywają najczęściej kompilacją wiadomości podręcznikowych i w związku z tym nie pobudzają do dyskusji, a tym samym są sposobem pracy nieowocnym i chybnym. Za metodę zdecydowanie szkodliwą uważano wykład, ponieważ uczeń zwykle sądził, że poczynione w jego trakcie notatki zwalniają go z sięgnięcia do tekstu literackiego i podręcznika. W. Jurgis wysuwał propozycję organizowania teatru poezji bądź szkolnego teatru amatorskiego, mając na uwadze potrzebę rozwijania zainteresowań uczniów i stosowania zasady indywidualizacji w nauczaniu. Przypominano i o potrzebie respektowania w nauce literatury zasad przystępności, pogłębłości i korelacji szczególnie z historią Polski. Żądano by lekcje z zakresu kształcenia literackiego były logicznie zbudowane, a w procesie nauczania stanowiły ogniwo ściśle połączone z poprzednim i następnym.

Analizując różne aspekty unowocześnienia systemu nauki języka polskiego nie zapomniano jednak, że nie będzie ono możliwe, jeśli szkole nie zapewni się odpowiednio przygotowanych polonistów. Dlatego wysuwano cały szereg sugestii w tym zakresie, proponując opracowanie podręcznika metodycznego dla nauczycieli czy też zbioru przykładowych analiz literackich. „Mniemam, że książ-

---

<sup>129</sup> K. W ó y c i c k i, O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej, „Nowe Tory” 1908, s. 429, 430.

<sup>130</sup> Ankiety takie przeprowadzano np. w roku 1902 i 1913, a kwestionariusz - w 1901 i 1909.

<sup>131</sup> Z. B r o d z k i, op. cit.



ka podobna, napisana przystępnie, ułożona rozumnie i spokojnie, z taktem i znajomością prac monograficznych, jakkolwiek z natury rzeczy musiałyby być w przeważnej części kompilacją, nie mniej byłaby cenną. Oddałaby ona wielkie usługi nauce polszczyzny w szkole średniej, bo może ujednostajniłaby wykład literatury i metodę w rozbiorach arcydzieł"<sup>132</sup> - wyjaśniał A. Mazanowski. Żądano też stałego, ustawicznego kształcenia pedagogów poprzez stworzenie specjalnych bibliotek dla nauczycieli, organizowanie kursów, stawianie wymogu ciągłej aktualizacji wiedzy i przygotowania w zakresie estetyki i sztuki deklamacji<sup>133</sup>. Podkreślano, że do obowiązków nauczyciela należeć powinno opracowanie dla wykładanego przedmiotu rozkładu materiału, określającego planowane metody nauczania.

W dyskusjach pojawił się także problem osobowości nauczyciela polonisty<sup>134</sup>. Wśród wymienionych jego cech K. Wójcik za niezwykle istotne uważał wzorową postawę, rzetelne przygotowywanie się do lekcji oraz posiadanie umiejętności samooceny i myślenia twórczego. Nauczyciela jego zdaniem powinno cechować dążenie do stałego utrzymania zainteresowania ucznia przedstawianymi zagadnieniami. Ponadto sądził, że „wszystkie instrukcje, choćby najlepsze, dane nauczycielowi pozostaną martwą literą, jeżeli ich nie owionie ciepło serdeczne, wynikające ze znajomości przedmiotu i zamiłowania zawodu"<sup>135</sup>, jeżeli pedagog nie pozna uczniów, z którymi pracuje i nie wytworzy między nimi i sobą intelektualnej oraz uczuciowej więzi.

Za podstawowy środek dydaktyczny w nauce języka narodowego, podobnie jak i dziś, uznawano tekst literacki i podręcznik, tzn. kompendium historycznoliterackie i wypisy z literatury. Dlatego domagano się specjalnych edycji arcydzieł literatury polskiej, przygotowanych i przeznaczonych dla potrzeb szkoły, a w toczących się naradach wiele czasu poświęcano książkom szkolnym. B. Trzaskowski<sup>136</sup> próbował sformułować zasady układania podręcznika przeznaczonego dla

<sup>132</sup> A. M a z a n o w s k i, O metodzie w szkolnych..., s. 601.

<sup>133</sup> Zob. W. J u r g i s, op. cit., s. 287.

<sup>134</sup> A. M a z a n o w s k i, (O metodzie w szkolnych...) wyróżnia trzy typy nauczycieli: 1) tzw. „zdolną głowę”, chciwego wiedzy, lubiącego własne poglądy i pochopnego do uczenia wszystkiego - i prowadzącego w szkole średniej wykład uniwersytecki 2) formalistę, trzymającego się wiernie podręcznika, 3) patriotę, stosującego apoteozę jako zasadę interpretacji.

<sup>135</sup> K. W ó j c i k, op. cit., s. 11.

<sup>136</sup> B. T r z a s k o w s k i, Zasady układania książki przeznaczonej do nauki w szkołach średnich, „Muzeum” 1888, s. 424-431.



uczniów szkoły średniej, a Piotr Parylak<sup>137</sup> określić wymogi, jakim powinny odpowiadać wypisy dla gimnazjum wyższego. Obowiązującym książkom szkolnym zarzucano, że utrzymane są na poziomie uniwersyteckim, a podając gotowe wiadomości zabijają samodzielność ucznia<sup>138</sup>. Krytykowano niewłaściwy dobór fragmentów i ich układ, wskazujący często, że dziełku brakło jakiejś reguły porządkującej - - logicznej, tematycznej bądź chronologicznej. Piętnowano nadmierną obfitość materiału, który był w nich zawarty. Wskazywano, że autorzy tych szkolnych antologii, myśląc o uczniu zdolnym, nie dostosowali ich do poziomu ucznia średniego czy słabego<sup>139</sup>. Wyrażano więc życzenie, by w przyszłości polecić opracowanie podręczników fachowcom lub ogłaszać na nie konkursy. K. Wójcicki sugerował, że wypisy powinny zawierać to, co najsilniej przemówi do młodzieńczej duszy, winny być przystępne i nadzwyczaj starannie ilustrowane<sup>140</sup>. Żądano też, by o wyborze ustępów pod względem stylistycznym wzorowych decydowały walory estetyczne, etyczne i narodowe, by zamieszczano większe całości i poprzedzano je jasnymi i zwięzłymi streszczeniami czy uwagami wprowadzającymi, by wreszcie znalazło się w wypisach miejsce dla pisarzy reprezentujących czasy najnowsze<sup>141</sup>. Natomiast w podręczniku historii literatury polskiej chciano widzieć zwięzły jej zarys „napisany ściśle i wyłącznie ze stanowiska historycznego. A więc zawierać powinien rzeczy najważniejsze, konieczne, pomijać zaś wszystko, co podrzędne, obojętne”<sup>142</sup>.

Podręczniki mogły być wspierane - zdaniem W. Jurgisa - przez czasopisma i inne publikacje, w związku z czym zapoznaje on z rozwiązaniami stosowanymi w Ameryce, gdzie młodzież uczy się orientować w bibliotekach, czytelnich, katalogach, encyklopediach, doborze książek i zasięgnięciu z nich wiadomości<sup>143</sup>. Przedmiotem obrad polonistów są także inne środki dydaktyczne, głównie mają-

<sup>137</sup> P. P a r y l a k, Jak należało ułożyć wypisy polskie dla gimnazjum wyższego, „Muzeum” 1899, s. 85-93, 164-173.

<sup>138</sup> Zob. A. B a u m f e l d, O wykładzie..., s. 44.

<sup>139</sup> Zob. K. W o j c i e c h o w s k i, Czy plan nauki..., s. 239-243.

<sup>140</sup> K. W ó y c i c k i, O nauczaniu języka..., s. 434.

<sup>141</sup> Dyskusja na temat wypisów toczyła się w czasie obrad ankiety w sprawie nauki języka polskiego w szkołach średnich 31 stycznia i 1 lutego 1902. Zob. Protokół tych obrad [w:] O stanie wychowania..., s. 64-76.

<sup>142</sup> F. P r ó c h n i c k i, Kilka uwag z powodu..., s. 412.

<sup>143</sup> W. J u r g i s, Op. cit., s. 128.



ce służyć realizacji zasady pogładowości, takie jak portrety, reprodukcje dzieł malarskich, mapy, artystycznie wykonane krajobrazy i wzory strojów ludowych<sup>144</sup>. Ponadto w dyskusjach jako niezbędny warunek umożliwiający właściwe i pełne wykonanie założeń reformy nauczania języka polskiego wskazuje się nieustannie potrzebę zwiększenia wymiaru godzin tego języka w programach szkolnych.

Przedstawiony w ogromnym skrócie, z konieczności szkicowy przegląd tematyki dyskusji, toczącej się w latach 1870-1918 w związku z walką o reformę nauczania języka polskiego w szkole średniej, prowadzi do wniosku, że zestaw podejmowanych problemów był niezwykle bogaty i że nie zabrakło w nim kwestii istotnych. Warto przy tym zaznaczyć, że na poglądy wypowiedziane w czasie odbywających się obrad, w dysputach czy referatach miały wyraźny wpływ wielorakie czynniki - zarówno sytuacja polityczna kraju, jak i wiedza o szkołach eksperymentalnych w świecie czy znajomość najnowszych prądów w pedagogice, dydaktyce i sztuce polskiej. Sprawą zasługującą na podkreślenie jest fakt, że wiele proponowanych wtedy rozwiązań miało charakter nowatorski, a dylematy, które wówczas usiłowano rozstrzygnąć, np. jak pracować nad dziełem literackim w szkole, jaki powinien być optymalny układ materiału w programie szkolnym, jakie warunki spełniać winny „wypisy polskie”, a na jakich zasadach konstrukcyjnych oprzeć kompedium historycznoliterackie - są niejednokrotnie jeszcze dziś pytaniami otwartymi. Jedno wszakże jest pewne, że właśnie na przełomie wieków XIX i XX, w ogniu polemik, którym patronowało głębokie przekonanie o pierwszoplanowej, żywotnej roli języka ojczystego jako przedmiotu nauczania i pragnienie stworzenia narodowej, nowoczesnej polskiej szkoły, rodziły się podstawy współczesnego kształtu naszej edukacji literackiej. I choć współcześnie z wielu poglądami nie można się już zgodzić, a niektóre z nich trzeba uznać za przestarzałe, to jednak nie sposób tego etapu w dziejach polonistyki szkolnej pominąć, ponieważ stanowi on część tradycji w zakresie dydaktyki nauczania języka polskiego i źródło wiedzy, o szlakach, którymi postępował jej rozwój.

---

<sup>144</sup> K. W ó y c i c k i, O nauczaniu języka...,



Bronisława Kulka

FOR THE NEW FORM OF LITERAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL  
(DISCUSSION AND POLEMICA IN 1870-1918)

Summary

The years 1870-1918 on the territories annexed by Prussia and Russia after partition of Poland meant a very difficult situation of learning Polish because in this time the occupants' governments increased the denationalization actions against Poles. Only Galicia had some autonomy so Polish was learnt at schools and furthermore Polish was officially used there as an explanation language. The characteristic marks of the situation there were the increased dissatisfaction and criticisms of school programmes what in consequence realized the necessity of reforms. It was the subject of press articles, of meetings and the plenary meetings of teachers' groups.

Looking for the new ways was increased especially just before and after the revolution of 1905. The general theme of discussions was the problem of learning Polish. The following subjects were discussed there: time of learning Polish, programmes at schools, the main aim and methods of Learning, the scope and selection of reading matters, the books for literal education and the dilemma what was more important: history of literature or the reading of masterpieces of literature. The means of optimization of learning Polish and Polish literature which was most useful were looking for, too. It was pointed out that the necessity of better education of teachers was a very important one. During all the discussions it was stressed out the role of learning Polish is a very important one, especially for education and upbringing of young people. It was recommended to expose the matters which could have an influence for pupils' personality.

Because of the known political situation in Poland and new trends in Art the patriotism and nationality and ethics and aesthetics were preferable in education.