

Lech Słowiński  
Nauka literatury polskiej  
w szkole średniej  
w latach 1795—1914.

Warszawa 1976. Wyd. I, ss. 280

Często w dyskusjach intelektualistów przewija się pytanie, które dotyczy bardzo istotnej kwestii, a mianowicie czy naukowcy powinni badać zjawiska współczesne i tylko tę współczesność obsługiwać, czy też należy kształtować bieżącą rzeczywistość w oparciu o najcenniejsze doświadczenia minionych wieków.

Stanowiska w tej kwestii są zazwyczaj podzielone; jeżeli jednak ten podział cechują rozsądne proporcje, wówczas można mówić o uzupełniającym się i harmonijnym rozwoju nauki, ale jeśli przeważa zdecydowanie jedna tendencja, wówczas pojawia się groźba niedowładu w rozwoju różnych dyscyplin. Np. gdy nauka zajmuje się tylko bieżącymi zagadnieniami i traci niemal zupełnie kontakt z przeszłością, to zużywa często niepotrzebnie czas na wypracowanie tego, co już dawniej zrobiono; jeżeli znów zajmuje się tylko przeszłością, niewiele pomaga współczesności. Wydaje się przeto, że preferowanie jednej tendencji w nauce, zwłaszcza w dyscyplinach humanistycznych, nie może być zaliczone do najlepszych założeń

i chyba należałoby przyjąć zasadę, że poprzez cenne doświadczenia przeszłości trzeba kształtować teraźniejszość. Za takim poglądem opowiedziało się wielu pisarzy i uczonych. Np. Johann Wolfgang Goethe w rozmowie z Eckermannem pouczał: „Zgłębiajcie nie swych współczesników i współszermierzy, ale wielkich mężów przeszłości, których dzieła w ciągu stuleci zachowały jednakową wartość, jednakową powagę”<sup>1</sup>.

Taką samą myśl, tylko nieco w ostrzejszym tonie, wyraził Tadeusz Zieliński. Stwierdził on wprost: „Kto żyje tylko współczesnością, ten szybko odwyka od myślenia: — wszak myśleć, znaczy to wiązać skutek z przyczyną, przyczyna zaś współczesności tkwi w czasach minionych”<sup>2</sup>.

Podobne stanowisko zajął również Ignacy Chrzanowski w odczycie pt. *Upiory myśli historycznej*, wygłoszonym w Krakowie w 1921 r. Znakomity badacz dziejów literatury polskiej oświadczył: „Każdy człowiek — to wolno z

<sup>1</sup> Cyt. za T. Zielińskim, *Po co Homer?* Kraków 1970, s. 63.

<sup>2</sup> Tamże, s. 73.



całą pewnością twierdzić — dużo więcej bierze od przeszłości, aniżeli daje od siebie przyszłości. A jeżeli tak, to terażniejszość nie ma słusznego powodu ani prawa do jaskrawego przeciwstawienia się przeszłości: ona ją może i powinna tylko przekształcić albo inaczej mówiąc — wziąć przeszłość za fundament do budowy nowych gmachów, nie zaś niszczyć ją doszczętnie i nowy fundament układać”<sup>3</sup>.

A Jan Parandowski, oceniając dorobek myślicieli starożytnych Greków, wyznał, że „ludzie i sprawy sprzed paru tysięcy lat, utwierdzone w klimacie Morza Śródziemnego, mają w sobie nie tylko dostojność czcigodnej przeszłości, ale mnóstwo zachęcających powabów — i w charakterze, i w losach, i w otoczeniu, najwięcej jednak w wirującej wokół nich sferze myśli i słów wywodzących się od geniuszów. Wiadomo, że się ich nie przewyższy, nawet im się nie dorówna”<sup>4</sup>.

Wielu uczonych doskonale rozumie potrzebę współżycia doświadczeń przeszłości w procesie tworzenia terażniejszości. Do ta-

<sup>3</sup> I. Chrzanowski, *Upiory myśli historycznej*, (W:) *Optymizm i pesymizm polski*. Warszawa 1971, s. 446. Na znaczenie doświadczeń przeszłości w wychowaniu zwracał baczną uwagę także i Lucjan Komarnicki. W przedmowie do *Historii literatury polskiej wieku XIX* (z wypisami) część I. Warszawa—Kraków—Lublin (1918) na s. IV napisał: „Wyrobienie zmysłu historycznego (młodzieży) jest konieczne, jeżeli chcemy ustrzec się przed płytkością i powierzchownością zapatrywań”.

<sup>4</sup> J. Parandowski, *Współżycie z kulturą antyczną*. Poezja 1973, nr 11, s. 4.

kich badaczy należy zaliczyć i tych, którzy tworzą syntezy dziejów nauczania określonych przedmiotów w szkole. Np. w 1974 r. zostało opublikowane cenne dzieło Jerzego Maternickiego *Dydaktyka historii w Polsce. 1773—1918*. Podobną publikację (choć nieco skromniejszą merytorycznie) wydał w 1976 r. Lech Słowiński pt. *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*<sup>5</sup>. I tej właśnie publikacji poświęcimy naszą uwagę.

Książka składa się ze wstępu, sześciu rozdziałów i z zakończenia. Każdy rozdział dzieli się na szereg mniejszych odcinków tematycznych. Np. rozdział trzeci, zatytułowany *W zaborze pruskim* wyróżnił ich aż trzynaście, a czwarty, pt. *W zaborze austriackim* ma ich czternaście. Wyszczególnione zagadnienia wykazują dużą wewnętrzną spójność i w obrębie rozdziału tworzą dobrze skomponowaną całość myślową. Każdy rozdział zamyka się zestawem wykorzystanej w nim bibliografii.

Autor w części wstępnej zaznaczył, że w kompozycji pracy zastosował „zasadę układu opartego na wzajemnie krzyżujących się kryteriach chronologii i regionu, wychodząc z założenia, że zmienne losy szkoły polskiej w różnych zaborach wywierały decydujący wpływ na dobór treści nauczania

<sup>5</sup> L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*. Warszawa 1976, ss. 280.



w programach i podręcznikach literatury”<sup>6</sup>. Taka podstawa metodologiczna okazała się pożyteczna, gdyż pozwoliła badaczowi skupić uwagę na zagadnieniach nauki literatury w szkole w oznaczonym zaborze i w określonym okresie historycznym.

Czytelnik zatem dowie się z pierwszego rozdziału o zasługach Stanisława Konarskiego na polu odnowy retoryki w szkołach pijarów, o działalności pedagogicznej Franciszka Bohomolca w kolegiach jezuickich, o reformie Komisji Edukacji Narodowej oraz o roli podręczników do gramatyki Onufrego Kopczyńskiego i książek do wymowy i poezji Filipa Nerusza Golańskiego i Grzegorza Piramowicza.

Drugi rozdział informuje o sytuacji szkolnictwa średniego w Okręgu Naukowym Wileńskim i w Królestwie przed rokiem 1830, a także o edycjach tzw. wyborów tekstów i o pierwszych podręcznikach historii literatury polskiej.

Zgodnie z krzyżującą się zasadą chronologii i regionu autor w następnych rozdziałach przedstawił dokładnie sytuację szkoły polskiej w zaborze pruskim, w Królestwie Polskim między powstaniami 1831—1863, w zaborze rosyjskim po 1864 roku i na terenie tzw. Galicji.

L. Słowiński, jak świadczy zawartość merytoryczna publikacji, podjął temat bardzo pożyteczny,

potrzebny, wartościowy, ale i nadzwyczaj trudny w naukowej realizacji. Trudność bowiem wpływa zarówno z braku gruntowniejszych studiów syntetycznych, niemożności dotarcia do potrzebnych źródeł historycznych, jak również i z wielorakich związków, w jakie było (i jest) uwikłane nauczanie historii literatury polskiej. Badacz ma tę świadomość, dlatego też uprzedza czytelnika następującym oznajmieniem. „Niniejsza książka jest pierwszą próbą całościowego ujęcia tego zagadnienia — pierwszym rekonesansem naukowym w stronę terenów przez nikogo dotąd nie przetartych. Stąd zapewne liczne luki i niedociągnięcia w pracy, spowodowane zarówno brakiem odpowiednich studiów przygotowawczych, jak i trudnościami w dotarciu do materiałów nie odnotowanych dotychczas przez żadną bibliografię”<sup>7</sup>.

Ponadto wykazanie, „jak przedstawia się wiedza o literaturze uczniów szkół średnich w poszczególnych okresach naszych dziejów porozbiorowych”, nie może opierać się tylko na oficjalnych dokumentach, ściśle związanych z dydaktyką literatury w ówczesnych szkołach, ale trzeba byłoby przebadać olbrzymie ilości pamiętników, listów, szereg roczników czasopism, dokumentów, zwłaszcza z tajnego grupowego i indywidualnego nauczania, a także szukać owej świadomości i w

<sup>6</sup> Tamże, s. 8.

<sup>7</sup> Tamże, s. 7.



działach literackich. Bo Polacy, zgodnie z sugestią Maurycego Mochnickiego, poznawali „siebie w swoim jestestwie” i przeszłość narodu oraz fragmenty cennych dzieł (nawet analfabeci) dość dobrze na pamięć znali. Zatem ktoś i gdzieś musiał uczyć języka i literatury już nie tylko pojedyncze osoby, ale duże masy dzieci i dorosłych, skoro nawet przy przemysłanej, celowo zorganizowanej i planowej akcji wynarodowienia Polaków nie udało się zaborcom zniszczyć ducha polskości, a nawet lament wyrażony w *Rozdziobią nas kruki, wrony* stopniowo przemieniał się w głęboki optymizm, ukazany na kartach *Szyfowych prac*.

Powyższe uwagi wskazują, jak wiele trudu musi pokonać badacz, który chce dać pełny obraz dziejów nauczania literatury w szkole średniej w Polsce porozbiorowej. Właśnie taki wysiłek podjął L. Słowiński i pokazał dość dokładnie (co prawda na nieco węższym materiale niż to zrobił J. Maternicki), jak i na jakich podręcznikach uczono młodzież polską dziejów literatury ojczystej w latach 1795—1914.

Książka, chociaż zawiera skromną informację, że była pisana przez „nauczyciela szkoły średniej”, jest dobrym kompendium o dziejach polskiej historii literatury i dydaktyki literatury lat 1795—1914 i jako pierwsza praca tego rodzaju zasługuje na baczną uwagę nauczycieli i studentów po-

lonistyki przygotowujących się do tego zawodu.

Badacz, jak potwierdza treść rozprawy, rzetelnie przestudiował wiele podręczników z zakresu historii literatury polskiej, przemyślał gruntownie mnóstwo studiów, rozpraw, artykułów, recenzji, planów nauczania i dał przejrzysty obraz dziejów kształtowania się zarówno nauki historii literatury, podręczników do nauczania tego przedmiotu, wyborów tekstów pisarzy, jak również i sposobów nauczania literatury w szkole.

Badacz poszukuje ważnych dla rozwoju dydaktyki literatury elementów genezy pewnych zjawisk i omawia je. Np. „W *Kursie poezji* Korzeniowskiego dostrzegamy już pewne ambicje podawania zwięzłych syntez historycznoliterackich, podkreślających walory ideowe i artystyczne twórczości naszych pisarzy, wraz z próbą ustalenia ich pozycji w piśmiennictwie narodowym” (s. 63). Przy analizie zaś działalności pisarskiej Tomasza Szumskiego dla potrzeb dydaktyki literatury L. Słowiński zauważył, że „korzystał Szumski z prac S. K. Potockiego *O wymowie i poezji* oraz z rozprawy Krasińskiego *O rymotwórstwie i rymotwórcach*, skąd przepisywał nieraz całe ustępy wraz z załączonymi przez księcia biskupa wypisami” (s. 71).

Do bardzo istotnych założeń badawczych należy zaliczyć również szeroko rozbudowane tło porównawcze i rozpatrywanie określo-



nych kwestii w układzie przyczynowo-skutkowym. Stąd też omawiane zagadnienia otrzymały możliwie pełną interpretację.

Dobrze również się stało, że Autor wzbogacił pracę kartami tytułowymi siedemnastu podręczników. Cykl ten rozpoczyna książka *O wymowie i poezji Filipa Neriusza Golańskiego z 1786 r.*, a kończą *Wypisy polskie na VII klasę gimnazjalną z 1914 r.* Antoniego Mazanowskiego.

Czytelnik uważnie studiujący pracę pozna wielu autorów podręczników, dowie się o wspaniałych postaciach nauczycieli polonistów szkół średnich, którzy często swym naukowym przygotowaniem dorównywali profesorom uniwersytetów i dlatego otrzymali katedry, np. Feliks Bentkowski, Kazimierz Brodziński, Władysław Nehring, Piotr Chmielowski, Ignacy Chrzanowski i inni. Ponadto pełniej zrozumie okoliczności i warunki, w jakich kształtowała się dyscyplina historii literatury, jaką rolę odgrywał język polski w akcie wychowania dobrego obywatela o wielkiej autonomii moralnej i patriotycznej oraz dokładniej uzmysłowi własną pozycję w tym procesie dziejowym.

To uświadomienie sobie tradycji nie tylko wzbogaci wiedzę o dydaktyce polonistycznej, o jej trudnych etapach rozwoju, lecz stanie się również ważnym elementem autostymulacyjnym. Bo wiem znajomość najlepszych osiągnięć z przeszłości, choć nie musi

stawać się obowiązującą normą, to jednak powinna być siłą ożywiająca działanie w teraźniejszości.

Na uwagę zasługuje także technika wykładu. Autor nie ograniczył się tylko do podania suchych faktów o dziejach podręczników, o zawartości wypisów i metodach nauczania. Często treść wykładu wzbogacił ważnymi cytataми, np. (z Libelta): „Wytocz z człowieka krew, a ubiegnie z nią i życie jego. Wytocz z narodu język, a ubiegnie z nim żywot jego. Naród żyje, dopóki jego język żyje; bez języka narodowego nie ma narodu” (s. 127). Czasami informacje pochodzą z innych kręgów tematycznych, np. o braciach Poplińskich powiedział, że „byli wychowankami gimnazjum poznańskiego i uniwersytetu berlińskiego. Ci zdolni synowie niezamożnego młynarza spod Ostrowa nie mogliby o własnych siłach skończyć szkoły średniej i studiów wyższych, gdyby nie opieka i wsparcie materialne ze strony księcia Antoniego Radziwiłła”<sup>8</sup>. Natomiast o nauczycielu S. Żeromskiego znajdujemy m.in. dopowiedzenie tej treści: „Cieszył się Bem szacunkiem jako pedagog polonista, ale nie znalazł uznania jako krytyk i teoretyk literatury”<sup>9</sup>.

Na osobną wzmiankę zasługuje bardzo ważne uzupełnienie książki zatytułowane *Zestawienie chronologiczne ważniejszych podręcz-*

<sup>8</sup> Tamże, s. 93.

<sup>9</sup> Tamże, s. 190.



ników literatury z uwzględnieniem ich zasięgu terytorialnego oraz okresu ich używalności. Rejestr podręczników otwiera praca F. Juvenela de Carlanca *Historia nauk wyzwolonych*. Warszawa 1766, a zamyka książka A. Mazanowskiego *Wypisy polskie na VII klasę gimnazjalną*. Kraków 1914.

Spis obejmuje 62 tytuły. L. Słowiński bardzo pieczołowicie zebrał dane dotyczące zasięgu terytorialnego oraz okresu używalności książki. W pełnym zapisie, np. pozycja 20 przedstawia się następująco:

A. Popliński:

Wybór prozy i poezji (...) Poznań 1838; wyd. nast. Poznań 1844, 1853, 1860 i Lipsk 1869.

*Podręcznik dla niższych klas gimnazjalnych w zaborze pruskim do r. 1870. Używany też w Królestwie w latach czterdziestych i w Galicji w latach 1848—1860.*

Autor wykazał dużą znajomość omawianych zagadnień i na ogół dość trafnie je rozwiązał. Niektóre jednak kwestie wymagają uzupełnienia. Jedną z nich omówię szerzej, inne tylko zasygnalizuję. Np. mało przekonująca jest opinia o pracy szkół XVII w. i pierwszej połowy wieku XVIII. Otóż badacze dziejów Polski XVII i XVIII stulecia zgodnie wyrażają pogląd, że w tej epoce ogarnęła kraj wielka fala kryzysu, która ujawniła się szeroko we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Wynikiem tego kryzysu była m.in. rezygnacja z ambicji kultywowa-

nia dorobku naukowej myśli humanizmu.

Dzieci chłopskie zostały pozbawione dostępu do szkół i udziału w życiu umysłowym i politycznym Polski. Zmniejszyła się również i rola mieszczaństwa. Uczyć mogła się jedynie młodzież szlachecka, ale i ona straciła zapal do nauki, ponieważ została zwolniona od obowiązku wykazania się cenzurem naukowym przy obejmowaniu nawet najwyższych godności zarówno państwowych, jak i kościelnych. A zatem żadna szkoła nie mogła stawiać wymagań, gdyż rodzice uczniów nie życzyli sobie, by ich synowie trudzili się w szkole. Magnateria nie słuchała przestróg, że łatwa szkoła — to zbrodnia społeczna. Zmieniły się zupełnie zadania szkoły. Słusznie przeto pisze Czesław Hernas, że „młode pokolenia szlachty barokowej, predestynowane do służby na pańskich dworach, poszukują wzoru galanterii w obejściu, mowie, w ukształtowaniu nawyków”<sup>10</sup>.

Nabycie ogłady towarzyskiej i nauka określonych sposobów postępowania odbywały się najczęściej w szkołach dworskich. Nie była to jednak edukacja wartościowa, bo nie wyposażała ucznia w głęboką wiedzę, nie stawiała przed nim ani trudności teoretycznych, ani praktycznych, zatem nie rozwijała ni umysłu, ni charakteru.

Oczywista, że były również

<sup>10</sup> Cz. Hernas, *Barok*. Warszawa 1973, s. 9.



szkoły zakonne i niezakonne, ale i one nie kształciły (za wyjątkiem kilku) na takim poziomie, jak w drugiej połowie XV i w XVI wieku. W XVII stuleciu w szkołach uczono, stwierdził Juliusz Kleiner, „układania mów, zwłaszcza pochwalnych (...), bo sprzyjało kraśmówstwu życie sejmowe i sejmikowe, sądy, zebrania towarzyskie”<sup>11</sup>. Co prawda liczne stare dokumenty z dziedziny dydaktyki świadczą, że szkoła i w ubiegłych stuleciach, tzn. w XV i XVI wieku również dążyła do wyćwiczenia umiejętności przemawiania młodzieży, ale wówczas każda mowa musiała wykazać się wszechstronną wiedzą i mądrością płynącą z wielu źródeł naukowych, wykorzystać szereg przekonywających argumentów, tworzyć logiczną, spójną całość i przemawiać do umysłu i serca słuchacza.

W szkołach XVII stulecia zmieniło się założenie wykształcenia retorycznego. W XVI w. przemówienia charakteryzowały się erudycją mówcy, a w XVII i XVIII wieku stylem peryfrastycznym. Tę tendencję oratorską, narzuconą szkołom przez możnowładztwo i szlachtę, trafnie określił I. Chrzanowski. Wyrażając się nieco z przekąsem, zwłaszcza o pracy szkół jezuickich, informował swoich czytelników o technice i celu ówczesnego nauczania szkolnego: „Pamiętajcie, oślęta, że głównym

celem wymowy, poezji i w ogóle literatury jest przemawiać nie tyle do umysłu i serca, ile do wyobraźni, nie wzruszać, tylko zadziwiać, olśniewać czymś niezwykłym. Otóż cel ten — pisze dalej Chrzanowski — osiągnano za pomocą sztucznego stylu. W imię tej reguły, zamiast nazywać rzeczy po imieniu, uciekano się do omówień, czyli peryfraz: (...) zamiast «oczy» — «okna ciała, przez które dusza łzami się pokazuje», (...) zamiast «grzmiały działy» — «odlewani z działy ryczą smocy»”<sup>12</sup>.

Możnowładztwo i szlachta, a zatem i szkoła, zaczęły tracić kult dla nauki, uczoności, mądrości i piękna. Kult tych wzniosłych celów zastąpiono teraz różnymi formami zdziczenia obyczajów, literatury, życia towarzyskiego i lenistwem umysłowym. Konsekwencją tego zjawiska było zerwanie kontaktu z nauką zachodnioeuropejską i całkowite zatracenie świadomości, że postęp umysłowy i wysoka moralność społeczeństwa decyduje o kulturze, potędze i dobrobycie narodu.

Nieco również za ubogo zostały pokazane związki między sytuacją polityczną Polski końca XVIII i początku XIX stulecia a zadaniami literatury i szkoły w zakresie edukacji patriotycznej dorastających pokoleń. A przecież z potrzeby kształcenia świadomości narodowej młodzieży wyrosły podręcz-

<sup>11</sup> J. Kleiner, *Zarys dziejów literatury polskiej*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963, s. 109.

<sup>12</sup> I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski*. Warszawa 1971, s. 277.



niki do nauki historii literatury polskiej.

Podobne zastrzeżenia należy odnieść także do przedstawienia dziejów polonistyki szkolnej w zaborze rosyjskim i austriackim. Szkoła w Wielkim Księstwie Poznańskim została omówiona pełniej niż w tzw. Galicji, a tam właśnie od 1867 r. szkolnictwo polskie rozwijało się dość intensywnie i ono promieniowało na pozostałe zabory w najtrudniejszym okresie zagrożenia bytu narodu.

Stanowczo za mało powiedziano o roli podręcznika I. Chrzanowskiego *Historia literatury polskiej*, wyd. w 1906 r. Ponadto zostało zniekształcone jedno motto tej historii (wzięte z pism krytycznych Kazimierza Brodzińskiego) przez opuszczenie zaimka «jego». Winno ono brzmieć: „Literatura każdego narodu jest jego moralnym bytem, bezpieczną w swoich granicach, żadnemu zniszczeniu niepodległą”.

Należałoby może również zwrócić nieco więcej uwagi na związek między dydaktyką literatury a metodologią badań literackich, gdyż te dwie dziedziny wiedzy były i są mocno ze sobą zespolone. Tendencje w teorii badań literac-

kich wycisnęły piętno na zawartości podręczników i zakresie rozbiórów dzieł.

Ponadto nie wykorzystano cennej rozprawy Stefana Sawickiego, wyd. w 1969 r. pt. *Początki syntezy historycznoliterackiej w Polsce. O sposobach syntetycznego ujmowania literatury w 1 połowie w. XIX*. A na pewno w tych rozważaniach ta praca by się przydała.

Mimo jednak tych i innych drobnych usterek *Naukę literatury polskiej w szkole średniej* L. Słowińskiego należy uznać za pracę rzetelnie wykonaną i bardzo pożyteczną.

Dobrze więc się stało, że Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne opublikowały tę rozprawę w okresie żywych dyskusji nad kształtem programu i podręczników dla dziesięcioletniej szkoły podstawowej i średniej. Sądzę, że książkę z dużym zainteresowaniem i z wielką korzyścią czytać będą wykładowcy dydaktyki literatury szkół wyższych, autorzy przygotowujący nowe podręczniki historii literatury oraz studenci polonistyki, którzy przysposabiają się do pracy w szkolnictwie.

Mieczysław Łojek

