

# Władysław Dynak, Aleksander Wit Labuda

---

## Szkolna kultura literacka w okresie zaborów : rozważania źródłoznawcze

---

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 69/4, 139-162

---

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

WŁADYSŁAW DYNAK, ALEKSANDER WIT LABUDA

## SZKOLNA KULTURA LITERACKA W OKRESIE ZABORÓW ROZWAŻANIA ŹRÓDŁOZNAWCZE

W szkicu tym pragniemy przedstawić wycinek programu badań zmierzających do opisu szkolnej kultury literackiej w Polsce porozbiorowej i zarazem do ustalenia udziału instytucji szkolnych w życiu literackim tego okresu<sup>1</sup>. Skupimy się mianowicie na sprawie gromadzenia i organizowania bazy źródłowej dla tak zorientowanych badań. Zważywszy ich zakres nietrudno dojść do wniosku, że przybrać one muszą charakter zbiorowy — będziemy więc w miarę możliwości uwzględniali problemy praktyczne, związane z koordynacją pracy zespołowej.

Nauki historyczne posługują się dwójakim pojęciem źródła: ogólnym i zrelatywizowanym<sup>2</sup>. W naszych rozważaniach chodzi głównie o to drugie rozumienie terminu, które występuje wtedy, gdy o źródłach mówi się w związku z jakimś wyodrębnionym kompleksem pytań badawczych. Wskazując na typ i zakres poszukiwanych informacji, pytania te pozwalają rozstrzygać, czy jakiś dokument — rzecz lub przekaz — posiada wartość źródłową dla kogoś, kto zajmuje się określoną problematyką. Gromadzenie materiałów źródłowych jest zatem czynnością wymagającą świadomości celów poznawczych, którym ma ona służyć. Celem tym — przed chwilą ogólnie tylko wskazanym — trzeba poświęcić nieco więcej uwagi, zanim przejdziemy do spraw bezpośrednio związanych z naszym tematem.

---

<sup>1</sup> Zob. M. Inglot, *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku. (Projekt programu badań)*. Powielony maszynopis referatu wygłoszonego na I Ogólnopolskim Spotkaniu Współpracowników Problemu „Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku” (Wrocław, 14—15 II 1977). Zarówno referat jak i niniejszy tekst były dyskutowane w zespole kierowanym przez M. Inglota. Różnice między obydwoma propozycjami wynikają z następujących powodów: referat wcześniejszy ogarnia większy odcinek czasowy, nie ogranicza się do poszukiwań źródłowych, uwzględnia realne możliwości zespołu (osobowe, czasowe, budżetowe) — my natomiast staramy się pokazać, co należałoby ująć w kompletnym zestawie źródeł, niezależnie od wspomnianych możliwości.

<sup>2</sup> Zob. J. Topolski, *Metodologia historii*. Wyd. 2. Warszawa 1973, s. 342 n.

Zauważmy na początku, że formułą „szkolna kultura literacka” posłużyliśmy się w trybie po części hipotetycznym. Wprawdzie wiadomo na pewno, że w interesującym nas czasie literatura stanowiła składnik szkolnej edukacji<sup>3</sup>. W tym sensie bez obaw można by mówić o życiu literackim w szkole. Ale niepewne jest właśnie to, w jakiej mierze jego przejawy miały charakter specyficznie szkolny. Nie wiadomo bowiem dokładnie, na jakich zasadach teksty literackie pojawiały się w rękach nauczyciela i ucznia, jakim miały służyć celom, jakim były poddawane zabiegom i w jakiej to wszystko pozostawało relacji do literatury powstającej pod piórami pisarzy, czytanej przez dorosłych odbiorców, analizowanej przez badaczy i krytyków. Nie wiadomo, czy teksty literackie w szkole funkcjonowały na zasadach swoistych i odrębnych od tych, jakie obowiązywały w pozaszkolnym życiu literackim<sup>4</sup>. Uznać zatem należy, że w przywołanej formule jej człon pierwszy nie przesądza o rzeczywistym statusie literatury w szkole, lecz w sposób wstępny i ogólny literaturę tę lokalizuje, a także — w sposób równie wstępny i ogólny — określa obszar badawczych penetracji. Obszar dopiero, nie zaś właściwy ich przedmiot. Na ten ostatni złożą się bowiem tylko niektóre, wybrane aspekty czy przekroje działalności instytucji szkolnych na ziemiach polskich w czasach zaborów.

Dziedzina naszych poszukiwań jest więc rzeczywistością daną — jej granice zostały wytyczone w toku społecznych praktyk edukacyjnych okresu zaborów, niezależnie od dzisiejszych interwencji poznawczych. Natomiast przedmiot badań jest zadany — jego granice określa badacz i przyjęty przezeń punkt widzenia. Fakt ten akcentujemy, ponieważ dzieje szkolnictwa w porozbiorowej Polsce interesują nie tylko literaturoznawcę, ale także historyka, pedagoga, a wreszcie metodyka specjalizującego się w technikach nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych. Każdy z nich inaczej problematyzuje dziedzinę empirycznych danych z dziejów szkolnictwa pod zaborami, dokonuje w niej selekcji faktów istotnych dla własnej dyscypliny i fakty te interpretuje ze stanowiska specyficznej perspektywy poznawczej.

Pedagoga zajmującego się przeszłością interesują wszelkie przejawy życia szkolnego. Do materiałów źródłowych sięga po to, by na ich podstawie ustalić, jaki był społeczny i terytorialny zasięg oddziaływania

<sup>3</sup> Edukacja szkolna pod zaborami toczyła się zresztą podwójnym nurtem: oficjalnym i utajonym.

<sup>4</sup> Próby wyodrębnienia tych zasad przynoszą prace: W. Dynak, *Sytuacja lektury w szkolnym procesie komunikacji literackiej*. W zbiorze: *Problemy odbioru i odbiorcy*. Wrocław 1977. — A. W. Labuda, *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?* „Teksty” 1976, nr 3. — M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego*. W zbiorze: *O współczesnej kulturze literackiej*. T. 2. Wrocław 1973. — W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977.

instytucji szkolnych, jakie zasady prawne regulowały ich działalność oraz jakie modele oświaty i wychowania tej działalności przyświecały. Szkolna edukacja literacka stanowi dla niego tylko fragment w serii faktów składających się na dzieje oświaty i wychowania i jest interpretowana na tle tej właśnie serii. W dokonanych przez historyków pedagogiki opracowaniach dziejów XIX-wiecznego szkolnictwa na ziemiach polskich widać to wyraźnie wtedy, gdy programy nauczania literatury omawiane są w kontekście sporów o szkołę humanistyczną i szkołę realną<sup>5</sup>.

Do tego samego materiału faktograficznego inaczej podejźcie historyk. Szkołę będzie rozpatrywał ze względu na jej rolę i miejsce w zjawiskach stratyfikacji i mobilności społecznej: XIX-wieczne walki o szkołę jednolitą przeciw szkole zróżnicowanej ujmie jako element historii społecznej. Zapewne i historyk dotknie również problemów literatury w szkole, lecz nauczanie literatury potraktuje jako czynnik narodowej integracji lub narzędzie wynarodawiającej polityki państw zaborczych i tym samym umieści je w szeregu faktów z zakresu historii politycznej.

W przypadku obu tych dyscyplin wykształcenie literackie nie stanowi autonomicznego przedmiotu zainteresowań w tym sensie, że jest ono traktowane na równi z innymi składnikami edukacji, a także — i przede wszystkim — że jest osadzone w zewnętrznym i innościowym porządku współczesnych mu faktów. Historia oświaty i wychowania, historia polityczna czy społeczna to właściwe tym dyscyplinom konstrukty teoretyczne, które wobec literatury w szkole pełnią funkcję kontekstu interpretacyjnego. Dodajmy: kontekstu najczęściej synchronicznego, ponieważ w obu wymienionych przypadkach dwa szeregi faktów: z jednej strony literatura w szkole<sup>6</sup>, z drugiej zaś — fakty, które stanowią dla niej tło interpretacyjne, są na ogół konstruowane jako szeregi współwystępujące w czasie.

Sprawy szkolne inaczej nieco były ujmowane z punktu widzenia metodycznego. W pracach z metodyki nauczania literatury polskiej — tematycznie bliskich naszym zainteresowaniom — dzieje literatury w szkole rozpatrywane były wprawdzie ze względu na ich własny, wewnętrzny porządek, ale ujęcia te charakteryzowało stanowisko adaptacyjne: dokumentacja źródłowa traktowana była wybiórczo jako swoisty rezerwuar informacji o dawnych metodach nauczania, które nadają się lub nie nadają do wykorzystania w aktualnej (dla piszącego) praktyce dydaktycznej. Owa perspektywa adaptacyjna, z różną siłą dochodząca do głosu, nie jest bynajmniej jakąś fatalną koniecznością wynikającą z przed-

<sup>5</sup> Zob. S. I. Moźdżeń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848—1884*. Wrocław 1974.

<sup>6</sup> Cała literatura w szkole, a nie np. tylko literatura polska, o czym dalej.

ustawnych założeń metodyki jako dyscypliny praktycznej. Przeciwnie, jej przedstawiciele podkreślają, że postulaty dotyczące tego, jak być powinno, należy wyprowadzać z uprzedniego rozpoznania tego, co było i co jest<sup>7</sup>. Praktyka wszakże mijiała się najczęściej z tymi zaleceniami, skutkiem czego dzieje szkolnej edukacji literackiej nie stawały się przedmiotem całościowych historycznych rekonstrukcji, a dawne metody nauczania literatury interpretowano i wartościowano w kontekście celów i potrzeb aktualnej dydaktyki, nie zaś przez odniesienie do macierzystych strategii oświatowych oraz ich owoczesnych rezultatów dydaktycznych. Tego typu posunięcia rozpoznawcze sytuowały wprawdzie szkolne wykształcenie literackie w jednorodnej serii faktów, lecz w zamian za to prowadziły do nierespektowania czasowego porządku wewnątrz obserwowanej serii. Zlokalizowany w historycznej przestrzeni model edukacji literackiej uzyskiwał (z nielicznymi wyjątkami) asynchroniczny, bo współczesny badaczowi kontekst interpretacyjny i wartościujący.

W ogromnej dziś już liczbie prac poświęconych szkolnictwu na ziemiach polskich z czasów zaborów wyróżnione wyżej punkty widzenia (zapewne nie wszystkie z możliwych) występują najczęściej łącznie. O tych samych sprawach mówią historycy, metodycy i pedagodzy, a różnice perspektyw poznawczych wyrażają się raczej w odmiennych hierarchizacjach podejmowanych wątków problemowych. Przedstawiona typologia jest więc modelowym uproszczeniem. Nie zmierza ona bynajmniej do podważenia przydatności dorobku innych dyscyplin dla interesującej nas kwestii. Wynika z niej tylko tyle, że literaturoznawca nie zawsze może z niego korzystać w sposób mechaniczny, zapominając o odrębności własnych zamiarów poznawczych.

Charakterystyka tych ostatnich nie jest jednak łatwa, ponieważ odwołanie się do macierzystej tradycji warsztatowej niewiele przynosi pozytywnych wskazówek, tym bardziej zaś rozwiązań całościowych. Nie znaczy to przecież, że szkoła nie pojawiała się w polu literaturoznawczych obserwacji. W dawnych i nowych opracowaniach syntetycznych można znaleźć rozdziały poświęcone szkolnictwu i oświacie, z reguły występują one w podręcznikach starszych. O szkolnych latach pisarzy wspominają często monografiści operujący schematem „życie i twórczość”. Jednak w pracach takich trudno doszukać się jakiegoś specyficznego punktu widzenia, a gromadzone w nich informacje nie wykraczają poza to, co znajdujemy w opracowaniach historyków czy pedagogów. Szkolna edukacja, w tym i literacka, jest tam traktowana jako wstępny etap, zarówno w sensie indywidualnym jak i społecznym, dojrzałego uczestnictwa w kulturze, przy czym akcent pada raczej na efekty wykształcenia

---

<sup>7</sup> Zob. A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1962.

niż na jego przebieg. To prawda, że stanowisku takiemu trudno odmówić słuszności. Jako instytucja nauczająca szkoła istotnie przesądza o ćwiczebnym charakterze podejmowanych w niej działań. Ale jest to tylko część prawdy o szkole — i może część najbardziej banalna. Bo przecież będąc ćwiczebne, szkolne kontakty z literaturą nie stają się przez to kontaktami na niby. Podejmowane przez uczniów i nauczycieli działania pisarskie, krytyczne i czytelnicze są rzeczywiste, a nie pozorne. Można więc powiedzieć, że szkoła nie tylko przygotowuje do uczestnictwa w życiu literackim, ale że stanowi również jego integralny, instytucjonalnie wyodrębniony składnik<sup>8</sup>. Trzeba raz jeszcze stwierdzić, że możliwość takiego właśnie lokalizowania szkoły w obrębie zjawisk literackich nie znalazła przedłużenia w postaci odpowiednio zorientowanych poszukiwań, a najbardziej może dziwić fakt, że szkolna edukacja literacka pozostaje przeważnie terenem zapoznanym nawet dla badaczy życia literackiego<sup>9</sup>, choć o niej zapominając nie sposób przecież dokonywać wiarygodnych rekonstrukcji takich zjawisk jak rynek wydawniczy, publiczność literacka czy ośrodki życia literackiego.

Skoro nie da się przywołać gotowych wzorców badawczego postępowania z interesującym nas materiałem empirycznym — spróbujmy z teoretycznych podstaw dyscypliny wywieść te postulaty i założenia, które określałyby swoiście literaturoznawczy ogląd spraw szkolnych. Dotyczyć one będą czterech zasadniczych momentów: przedmiotu badań, kontekstu interpretacyjnego, pojęciowej aparatury analitycznej oraz pożądanym efektów poznawczych.

Zagadnienie pierwsze i podstawowe to wyodrębnienie tego zespołu faktów, zjawisk i praktyk, które zasługują na miano szkolnej edukacji literackiej, one bowiem będą stanowić ośrodek badawczych zainteresowań i przedmiot całościowej, historycznej rekonstrukcji. Mówiąc o rekonstrukcji całościowej mamy na myśli końcowy produkt poszukiwań i abstrahujemy od cząstkowego charakteru prowadzących do niego przedsięwzięć. Zabiegi rekonstrukcyjne muszą przy tym być prowadzone w taki sposób, by umożliwić osadzenie szkolnej edukacji literackiej w kontekście zjawisk życia literackiego danego miejsca i czasu oraz wyartykułowanie związków i zależności zachodzących między tymi dwoma szeregami faktów. Łączy się to ściśle ze sprawą wyboru odpowiedniego języka analizy i opisu. Różnorodność narzędzi i procedur badawczych w dzisiejszej nauce o literaturze oraz względna swoboda ich wyboru sprawiają, że każda propozycja w tej materii jest narażona na zarzut

---

<sup>8</sup> Dodajmy, że szkoła nie zawsze występowała w roli organizatora wyłącznie ćwiczebnych kontaktów z literaturą. Niektóre zakłady, jak licea w Krzemieńcu czy Humaniu, były prawdziwymi ośrodkami literackimi.

<sup>9</sup> Jedynym może wyjątkiem są prace na temat szkolnej recepcji niektórych pisarzy, nieliczne zresztą i na ogół pozbawione metodologicznej świadomości.

arbitralności czy zgoła metodologicznego terroryzmu. Sądzymy jednak, że ostateczna decyzja winna tu respektować zasadę porównywalności i sumowalności rezultatów, z której w naszym przypadku wynika tylko tyle, że np. do uczniowskiej wypowiedzi na temat przeczytanego utworu musimy stosować te same kategorie analityczne co do jakiegokolwiek innej wypowiedzi krytycznej: gazetowej czy salonowej.

W naszym przekonaniu aparatury pod tym względem najwygodniejszej dostarczają orientacje teoriokomunikacyjne, zarówno w wersji socjologicznej, nastawionej na opis złożonych systemów komunikacji społecznej, jak i w wersji formalnostrukturalnej, nastawionej na wewnętrzną analizę tekstów. Do tego aparatu pojęciowego się odwołamy, by w bardzo syntetyczny sposób wskazać główne cele poznawcze, ku jakim winny zmierzać badania nad szkolną kulturą literacką<sup>10</sup>.

Chodziłoby zatem o charakterystykę szkolnych sieci rozpowszechniania literatury, ich organizacji, instytucjonalnego i technicznego wyposażenia; o ukazanie typowych ról i sytuacji komunikacyjnych powstających wokół tekstu literackiego, w jakich uczestniczą nauczyciele oraz uczniowie; o wyartykułowanie zaprogramowanych i rzeczywiście w szkolnym obiegu (czy obiegach) funkcjonujących modeli kompetencji nadawczej, odbiorczej, krytycznej i badawczej; o ujawnienie mechanizmów formowania i ewolucji kanonicznych zestawów tekstów literackich, zestawów oficjalnych i nieoficjalnych; o wyróżnienie i zidentyfikowanie zabiegów: pisarskich, czytelnicznych, analitycznych, interpretacyjnych, których przedmiotem stają się owe teksty; o opisanie szkolnej topiki literackiej oraz obowiązujących w szkole norm literackich; o ustalenie pozycji dyskursu literackiego w szkolnym modelu kompetencji komunikacyjnej i związków tej ostatniej z różnymi odmianami dyskursów funkcjonujących w komunikacji społecznej.

Przedstawione przed chwilą postulaty — ogólne i oderwane od historycznych konkretów — wymagają uzupełnień uwzględniających specyfikę tego czasu i tej materii historycznej, do jakich mają być odniesione. W grę wchodzi tu dwie podstawowe sprawy. Pierwsza to powzięcie decyzji periodyzacyjnej, która pozwoliłaby objąć poszukiwaniami zjawiska stanowiące jakąś względnie zamkniętą całość. Sprawa druga to wybór takiego pojęcia szkoły (i szkolnej edukacji literackiej), w którego zakres weszłaby całość praktyk edukacyjnych ważnych dla interesującego nas czasu.

Badań nad szkolną kulturą literacką okresu zaborów nie można ograniczać do wieku XIX. Rok 1918 jako data końcowa nie budzi chyba wątpliwości, trudniej natomiast wskazać datę początkową. Definitywny

<sup>10</sup> Ponieważ nie sposób wliczyć prace inspirujące te uwagi, wymienimy przynajmniej autorów: K. Dmitruk, M. Głowiński, K. Lalewicz, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, S. Żółkiewski.

upadek państwa polskiego czy też pierwszy rozbiór? Opowiadamy się za rokiem 1772, ponieważ taka decyzja pozwala wziąć pod uwagę działalność Komisji Edukacji Narodowej, której dorobek i doświadczenia w sposób istotny zaważyły na praktyce szkolnej przynajmniej pierwszej połowy XIX wieku. W naszej świadomości obie te daty nie wiążą się z żadnym przełomem w dziejach nauczania literatury, choć oznaczają ważne cezury w historii politycznej polskiego społeczeństwa. Zapewne rytm wypadków i przemian politycznych nie pozostawał bez wpływu na edukację literacką, ale nie zmienia to faktu, że ewolucja tej ostatniej miała swój własny rytm,znaczony innymi cezurami czasowymi. Jednak nie wiemy jeszcze, z jakimi datami należy je wiązać. Trzeba się więc zadowolić granicami czasowymi wyznaczonymi intuicyjnie i w sposób prowizoryczny.

Mówiąc o szkole można mieć na myśli określonego typu jednostkę organizacyjną, posiadającą własny status prawny, dysponującą stałym personelem i własną infrastrukturą materialną. Można też myśleć o rozleglejszym obszarze praktyk edukacyjnych, zinstytucjonalizowanych przez swą powtarzalność i wyróżnialnych ze względu na pewien trwały pakiet pełnionych przez nie funkcji, a więc o tych wszystkich działaniach, które wobec dzieci i młodych ludzi pełnią łącznie cztery podstawowe funkcje: inicjacyjną, integracyjną, wychowawczą i kształcącą<sup>11</sup>. Otóż wydaje się, że w odniesieniu do interesującego nas okresu nie można poprzestać na wąskim, administracyjnym rozumieniu szkoły. W przeciwnym wypadku poza obrębem poszukiwań musiałyby się znaleźć instytucje nie podlegające państwowej kontroli (nauczanie domowe)<sup>12</sup> — w końcu XVIII i przez cały wiek XIX dość jeszcze powszechne — oraz instytucje nielegalne, działające w opozycji do zaborczej polityki szkolnej (nauczanie tajne). A chyba nie warto szeroko dowodzić, że okrojone dziedziny badań o te właśnie zjawiska, i to właśnie w okresie zaborów, musiałyby zafałszować uzyskiwane wyniki. Trzeba więc opowiedzieć się za szerokim, funkcjonalnym rozumieniem szkoły, które swoim zasięgiem obejmie państwowe i prywatne, obce i narodowe, jawne i tajne praktyki edukacyjne okresu zaborów<sup>13</sup>. I ostatnia wreszcie uwaga, dotycząca zakresu penetracji tak rozumianych praktyk edukacyjnych. Ktokolwiek zetknął się z problematyką programów nauczania w porzobiorowej Polsce, ten musi sobie zdawać sprawę, że badania nad szkolną kulturą literacką tych czasów nie mogą się zawęzić wyłącznie do

<sup>11</sup> Zob. na ten temat: Labuda, *op. cit.*

<sup>12</sup> Nauczanie domowe nie było żywiołowe; regulowały je odpowiednie przepisy, posiadało więc status prawny.

<sup>13</sup> Ujęcie to wytycza odpowiednio szeroki zakres badań, ale nie przesądza o ich praktycznej organizacji. W pierwszej kolejności warto na pewno zająć się edukacją literacką w szkole rozumianej jako jednostka administracyjna. Na taką też kolejność zdecydował się nasz zespół.



elementów wykształcenia literackiego wchodzących w skład języka polskiego. W równej przynajmniej mierze należy się zająć nauką języków obcych: przede wszystkim łaciny i greki; następnie — niezależnie od możliwych uprzedzeń — rosyjskiego i niemieckiego; na poziomie średnim — francuskiego. Uwagi wymaga także nauka religii i historii, ponieważ oba te przedmioty wchodziły w zakres humaniorów, których nauczanie przesycane było treściami literackimi.

Poszukiwanie informacji z myślą o nakreślonych wyżej potrzebach poznawczych postawi nas wobec ogromnie zróżnicowanego repertuaru materiałów. W pracy tej natrafimy na dwa podstawowe szeregi jednostek dokumentacyjnych. Będą to, z jednej strony, różnego typu jednostki źródłowe: teksty rękopiśmienne i teksty drukowane jako samoistne lub niesamoistne pozycje wydawnicze. Z drugiej strony będą to jednostki bibliograficzne: zespoły akt archiwalnych, druki zwarte, ciągłe i ulotne. Te dwa szeregi jednostek należy wyraźnie rozróżnić, gdyż nie zawsze się ze sobą pokrywają<sup>14</sup>. Wynika stąd możliwość porządkowania korpusu dokumentacyjnego bądź wokół haseł źródłowych, bądź wokół haseł bibliograficznych. Jednak niezależnie od przyjętego rozwiązania — reprodukcji lub opisowi jednostki źródłowej musi towarzyszyć adres bibliograficzny, gdyż bez niego niemożliwe stałoby się dotarcie do oryginalnej wersji źródła, i podobnie: opis pozycji bibliograficznej niewiele będzie wart bez wskazania przynajmniej na typ zawartych w niej źródeł. Do sprawy jednostek bibliograficznych jeszcze powrócimy, by choć pobieżnie zasygnalizować te publikacje oraz archiwalia, do których warto i należy sięgać w pracy zbierackiej. Natomiast dla czynności porządkujących niezbędna jest typologia czy swego rodzaju gatunkowa klasyfikacja podstawowych jednostek źródłowych, która mówiłaby o tym, jakiego typu informacji możemy się spodziewać po określonej grupie źródeł, i która wskazywałaby na sposób, w jaki owe informacje są w niej zakodowane. W naszej typologii, którą traktujemy jako propozycję wymagającą dyskusji, wyróżniamy pięć klas jednostek źródłowych. Skupimy się raczej na pierwszym, najogólniejszym poziomie, poruszając się zaś po niższych piętrach klasyfikacyjnego podziału nie będziemy proponowali rozbudowanej konsekwentnie systematyki.

Pierwsza kategoria jednostek źródłowych to wszelkiego typu akty prawne, które normują, regulują i programują cele szkolnej edukacji literackiej oraz jej przebieg. Chodzi o teksty stanowiące część prawa szkolnego. Przypomnijmy definicję:

<sup>14</sup> Na konieczność uściślenia pojęcia „źródła” zwracał uwagę K. Dmitruk (*Aktualne problemy badań nad życiem literackim*. „Teksty” 1976, nr 6) wprowadzając parę terminów: „informacja” oraz „kanał informacyjny”, co z grubsza odpowiada naszemu rozróżnieniu na „jednostkę źródłową” i „jednostkę bibliograficzną”.

„Prawo szkolne” [...] to [...] część systemu prawa administracyjnego, obejmująca przepisy prawne regulujące działalność państwa w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania oraz stosunki prawne, jakie w tym zakresie powstają. W szczególności reguluje ono organizację i funkcjonowanie systemu oświaty i wychowania, a w tych ramach — strukturę i działalność aparatu administracji szkolnej, władz szkolnych oraz rozbudowanego systemu zakładów i placówek oświatowo-wychowawczych, szkół i instytutów. Prawo to określa ponadto obowiązki i uprawnienia działających na polu oświaty i wychowania instytucji niepaństwowych, nauczycieli i wychowawców oraz rodziców i opiekunów dzieci, które prawnie podlegają procesom nauczania i wychowania, a także obowiązki i uprawnienia samych uczniów, wychowanków czy studentów<sup>15</sup>.

Definicja ta zwraca uwagę na wielką różnorodność form prawnych i szczebli przepisów tworzących system prawa szkolnego. Wchodzi tu w rachubę akty prawne wydawane przez centralne, resortowe i terenowe organy państwowe, przez centralny i terenowy aparat administracji szkolnej i wreszcie przez personel systemu szkolnego (kierowników zakładów, nauczycieli), a więc przepisy o randze ustawy, lecz także niższej rangi administracyjne przepisy wykonawcze, interpretacyjne i konkretyzacyjne, wyrażające się w takich formach prawnych jak zarządzenia, statuty, regulaminy, plany i programy studiów, instrukcje, wytyczne i okólniki, a nawet oceny i świadectwa szkolne, które również posiadają swój aspekt prawny. Wprawdzie Janusz Homplewicz omawia dzisiejszy system polskiego prawa szkolnego, charakteryzujący się wysokim stopniem centralizacji i szczegółowości interwencji prawnej w sprawy szkolne, ale jego uwagi można odnieść do interesującego nas okresu, w którym, zależnie zresztą od zaborowej specyfiki, stosunki prawne w zakresie szkolnictwa kształtowały się odmiennie niż dziś. Jednakże podobnie jak dziś — podlegały one prawnej regulacji, choć prawodawca zostawiał większą swobodę jednostkom organizacyjnym niższego rzędu. Pewne wątpliwości mogą się zrodzić w związku z tajnymi instytucjami oświatowymi, działającymi poza oficjalnie stanowionym prawem czy nawet wbrew niemu, ale i one podlegały samorzutnej regulacji prawnej, o czym świadczą zachowane statuty, regulaminy czy wspomnienia, które dotyczą niepisanych zasad tajnego nauczania. Jest więc w gruncie rzeczy sprawą umowy, czy tego rodzaju dokumenty uznamy, czy też nie uznamy za akty prawa szkolnego.

Elementarne rozeznanie w stosunkach prawnych szkolnictwa pod zaborami jest potrzebne o tyle, o ile pozwala oszczędzić niepotrzebnego trudu (np. szukania pośród cesarskich ustaw tych dokumentów, których wydawanie należało do gestii starostw). Jest natomiast oczywiste, że w centrum naszej uwagi znajdują się akty prawne bezpośrednio dotyczące

---

<sup>15</sup> J. Homplewicz, *Zagadnienia ustawodawstwa szkolnego. (Zarys problematyki polskiego prawa szkolnego)*. Katowice 1973, s. 10.

edukacji literackiej: te przede wszystkim, które przez dobór obowiązujących w szkole autorów, dzieł i podręczników przekształcają pewną część literackiego dziedzictwa, narodowego i obcego, w kanoniczną tradycję literacką, a skorelowane z nią poetyki wynoszą do rangi obowiązkowego wzorca literackości, uzyskującego ponadto w ten sposób sankcję prawną; te następnie, które wytyczają zasięg, rodzaj i cele pedagogicznej interwencji w tak ukonstytuowany dyskurs literacki oraz w dyskurs uczniowski; te wreszcie, które definiują cele i sposoby kontaktowania się uczniów z literaturą oraz ustanawiają wzajemne zależności między dyskursem uczniowskim a dyskursem pedagogicznym i literackim (najogólniej — uczeń może być zobowiązany do wypowiedzi: 1° literackich, 2° o literaturze, 3° nieliterackich), precyzując tym samym właściwe dla szkoły role i sytuacje komunikacyjne. Źródła tego typu warte są uważnej analizy, gdyż ujawniają wyraźnie zasięg i kierunek prawnopedagogicznego przymusu, charakterystyczny dla szkolnego obiegu słowa i wartości literackich.

Następna grupa źródeł, jaką pragniemy wyodrębnić, to teksty literackie w wydaniach przeznaczonych dla uczniów i nauczycieli. Grupa ta, podobnie jak poprzednia, obejmuje jednostki dokumentacyjne dość zróżnicowane z formalnego punktu widzenia. Będą to wydania poszczególnych utworów w całości lub w skrótach, wybory „wzorów poezji i prozy” służące jako antologie wzorców wysłowienia<sup>16</sup>, wypisy, tzw. czytanki, antologie utworów literackich na użytek czytelnicy, także utwory lub ich fragmenty przytaczane w opracowaniach, a więc wszelkiego typu formy wydawnicze, za których pośrednictwem tekst literacki wchodzi do szkolnego obiegu. Dodajmy, że chodzi nie tylko o publikacje krążące w obiegu oficjalnym, lecz także o tzw. bryki, które pojawiły się w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia i odtąd nieprzerwanie towarzyszą nauczaniu literatury<sup>17</sup>.

Sporządzenie możliwie kompletnego rejestru tego typu materiałów pozwoli na kontrolę zawartych w programach informacji dotyczących zestawów utworów „kanonicznych”: pokaże do jakich tekstów rzeczywiście sięgano, do jakich szczególnie często. Zawarte w tych materia-

---

<sup>16</sup> Były to książki „do pisania”, a nie „do czytania”. Drobnym, ale wymownym świadectwem tego faktu jest tytuł szkolnej antologii E. Estkowskiego: *Książka do czytania dla szkół publicznych i prywatnych* (Poznań 1892), który dziś, gdy wypisy służą tylko czytaniu, wydaje się dziwnie tautologiczny. Układana była ona w czasie, jak się wydaje, przełomowym dla szkolnej edukacji literackiej, kiedy to literatura, ta właśnie z wypisów, przedstawiała służyć jako wzorzec wysłowienia, a zaczynano ją traktować jako przeznaczoną przede wszystkim „do czytania”. Zob. o tym szerzej: Labuda, *op. cit.*

<sup>17</sup> Zob. o tym szerzej: W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Wrocław 1978.

łach dane o lokalizacji oficyn wydawniczych, liczbie wydań, wysokości nakładów są przydatne do scharakteryzowania szkolnej sieci rozpowszechniania literatury.

Ale możliwe są tu nie tylko ujęcia i operacje natury statystycznej. Również pojedynczy egzemplarz np. szkolnej antologii przynosi sporo ważnych informacji. Jego zawartość pozwala na wnioski o zasadach doboru wyjątków z poszczególnych tekstów, czy szerzej jeszcze — zasadach rządzących doбором utworów z pisarskiego dorobku wykorzystywanych w szkole autorów, a nawet z całego dostępnego dziedzictwa literackiego, umożliwiają też szukanie zależności i powiązań z analogicznymi mechanizmami pozaszkolnego życia literackiego. Kompozycja antologii: chronologiczna, tematyczna, gatunkowa — informuje o tym, czemu ma służyć kontakt z tekstami. Wybór, układ, włączanie do określonych serii wydawniczych oraz inne jeszcze zabiegi wiążące się ze swoistą kosmetyką, jakiej poddawane są teksty literackie w szkolnych edycjach, służą zmianie społecznego adresu utworów, które w większości nie powstawały przecież z myślą o szkolnym użytku. Analiza tych zabiegów jest potrzebna dla rozpoznania mechanizmów owego komunikacyjnego przedresowania tekstów. Zmianę odbiorczego adresu można zresztą potraktować jako tylko jeden z aspektów zjawiska, które podpada pod pojęcie znacznie ogólniejsze. Otóż w szkolnym obiegu słowo literackie funkcjonuje na zasadzie przytoczenia, jako cytat: to nie Kochanowski, lecz pedagog kieruje do ucznia *Treny* i dlatego tekst literacki pojawia się zawsze w eskorcie dyskursu pedagogicznego. Rzecz tę widać wyraźnie właśnie w szkolnych wydaniach, gdzie zazwyczaj utwór staje się przedmiotem nie tylko wspomnianej już kosmetyki manipulującej jego literą, lecz także — komentarza manipulującego jego duchem.

Jednak ów werbalny komentarz pomieścimy w trzeciej z kolei grupie jednostek źródłowych, które nazwiemy tekstami eskortującymi. Są to wypowiedzi umieszczane w bezpośrednim sąsiedztwie utworów literackich i stanowiące mniej lub bardziej samoistne całości komunikacyjne: wstępy i posłowania, przypisy, a ponadto streszczenia o funkcji „słowa wiążącego”, którymi edytor zastępuje pewne fragmenty tekstu literackiego; wszelkie odmiany streszczeń oderwanych od pierwowzoru, pełniące wobec niego funkcje ekwiwalentu czy substytutu semantycznego<sup>18</sup> — autonomiczne lub wplecione w dyskurs krytycznoliteracki — występujące nie tylko w brykach, lecz także we wszystkich oficjalnych opracowaniach; wreszcie różne omówienia czy opracowania, również funkcjonujące względnie niezależnie od utworów, których dotyczą, a więc instrukcje metodyczne, propozycje analityczno-interpretacyjne i podręczniki przeznaczone dla nauczycieli, podręczniki i ustne wypowiedzi nau-

<sup>18</sup> Zob. *ibidem*. — A. W. Labuda, *La langue de l'Empereur*. „Littérature” 1976, nr 22. Wersja skrócona: *Język Cesarza*. „Teksty” 1974, nr 6.

czyteli podczas lekcji kierowane wprost do uczniów; do grupy tekstów eskortujących zaliczyć można również spisy książek i katalogi bibliotek szkolnych (które zresztą trudno jednoznacznie zaklasyfikować) oraz podręczniki i poradniki pisane z myślą o samoukach czy nauczaniu domowym. Jest to grupa źródeł niewątpliwie najbogatszych w interesujące nas informacje i z tego powodu wymagałaby znacznie szerszego, nawet osobnego omówienia. Musimy jednak z niego zrezygnować i czynimy to ze względnie spokojnym sumieniem, ponieważ chodzi o typ wypowiedzi, z którymi literaturoznawca jest obznajmiony. Szkolne teksty eskortujące można bowiem traktować jako funkcjonalny odpowiednik krytyki literackiej. Znajdą więc do nich zastosowanie dyrektywy badawcze formułowane przy różnych okazjach przez Janusza Sławińskiego i innych teoretyków literatury<sup>19</sup>. W zderzeniu ze szkolnym materiałem będą musiały ulec odpowiednim modyfikacjom, wynikającym z konieczności respektowania cech swoistych tego właśnie materiału. Chodzi tu głównie o fakt, że spośród wszystkich funkcji wypowiedzi krytycznoliterackiej — dla tekstów eskortujących pierwszoplanowa okazuje się funkcja, która polega na programowaniu określonych modeli odbioru i pragmatyzowania utworu literackiego; na skutek tego teksty owe bardziej niż „świadcstwem recepcji” stają się świadectwami procesu modelowania postaw i zachowań odbiorczych (właśnie odbiorczych, a nie tylko czytelniczych). Dzieje się tak dlatego, że w szkolnych komentarzach ze szczególną mocą dochodzi do głosu moment perswazji, ujawniający się głównie w pytaniach czy zadaniach kierowanych do ucznia, które towarzyszą powiadomieniom, analizom i interpretacjom. Skrajnym tego przejawem są osobno wydawane zbiorki pytań i zadań — jak dawniej mawiano — „maturycznych”. Teksty te nie tylko więc sterują czytelniczą konkretyzacją utworu, lecz również nakładają na ucznia obowiązek czynnej, najczęściej werbalnej reakcji na przeczytany utwór.

Dochodzimy w ten sposób do czwartej kategorii jednostek źródłowych. Obejmie ona wypowiedzi uczniowskie, które w zależności od stopnia, w jakim podlegają sformalizowanym działaniom dydaktyczno-wychowawczym, tworzą trzy koncentrycznie ułożone kręgi. Krąg pierwszy stanowią teksty wytwarzane na użytek najbardziej sformalizowanego obiegu lekcyjnego. Krąg drugi to teksty powstałe z myślą o publicznym obiegu pozalekcyjnym, który kształtuje się w związku z ceremoniałem szkolnym (popisy, przedstawienia, obchody), z publikacją jawnych i tajnych gazetek, z parodystyczną uczniowską subkulturą. Krąg trzeci tworzą teksty intymne, nie przeznaczone w zasadzie do ujawniania notatki z lektur, sztambuchy, dzienniczki czy próby literackie. Kręgi drugi i trzeci wypadnie chyba potraktować jako materiał w znacznej mierze pomoc-

<sup>19</sup> Zob. J. Sławiński, *Funkcje krytyki literackiej*. W: *Dzieło — język — tradycja*. Warszawa 1974. — *Badania nad krytyką literacką*. Wrocław 1974.

niczy, pozwalający na weryfikację skuteczności, zasięgu i głębi oddziaływania zorganizowanej edukacji literackiej, choć trudno w tej sprawie cokolwiek przesądzać. Natomiast w polu naszej uwagi znajdują się na pewno lekcyjne formy wypowiedzi jako źródło informacji o uczniowskich kontaktach z literaturą.

Używaliśmy już poprzednio określenia „kontakty z literaturą” — podobnie jak i tutaj w sposób świadomy i celowy. Jest ono wysoce nieprecyzyjne, ale właśnie dzięki temu nie mówi o rodzaju postaw, zachowań i reakcji odbiorczych, jakie w szkolnym obiegu koncentrują się wokół tekstu literackiego. W szczególności zaś nie sugeruje, że chodzi wyłącznie o lekturę literacką (o indywidualną, „cichą” i intymną więź z dziełem, zorientowaną na wartości estetyczne, poznawcze, ludyczne itp.), chociaż okazać się może, iż w określonym modelu edukacji ona właśnie dominuje. Ale nawet i w takim przypadku nie jest nigdy tak, by utwór stanowił przedmiot czynności wyłącznie czytelniczych. Staje się on również pretekstem do działań o charakterze inscenizacyjnym, jak głośna lektura i recytacja; do czynności przekładowych, szczególnie częstych w szkole XIX-wiecznej; do zabiegów analitycznych i interpretacyjnych; wreszcie do działań o charakterze pisarskim wyrażających się w różnego typu wypracowaniach. I znowu zastrzeżenie terminologiczne: przymiotnik „pisarski” został użyty w znaczeniu najzupełniej technicznym, wskazującym, że chodzi o wypowiedzi pisane. Trudno zresztą o inny, skoro w odniesieniu do pisemnych prac uczniowskich nie dysponujemy klasyfikacją, która uwzględniałaby ich strukturalne cechy.

Ogólnie przyjęte nazwy, jak „sprawdzian”, „praca klasowa” czy „wypracowanie domowe”, odsyłają do kryteriów sytuacyjnych. Tymczasem wartość wypracowań jako źródeł będzie zależała od ich tematu i kształtu kompozycyjno-stylistycznego. Z tego punktu widzenia można wyróżnić następujące ich odmiany: wypowiedzi o czytaniu — ich przedmiot stanowi nie tyle samo dzieło, co przebieg lektury albo różnymi sposobami porządkowany zespół czytelniczych reakcji na przedstawiony w utworze świat osób i rzeczy; wypowiedzi o dziele, których celem jest analiza i interpretacja i których poetyka oscyluje między wypowiedzią krytycznoliteracką a badawczą; wypowiedzi literackie w tym sensie, że ich tematyka (topika), styl i kompozycja ograniczone są obowiązującymi w szkole normami literackości, poznawane zaś przez ucznia dzieła są dla tych prac wzorcem wysłowienia, a nie okazją do opisu wrażeń z lektury lub przedmiotem krytycznego komentarza. Zależnie więc od tematu i kształtu uczniowskie wypowiedzi posłużą jako świadectwa kompetencji czytelniczej i czytelniczej recepcji lub kompetencji badawczo-krytycznej, lub też pisarskiej kompetencji literackiej. Wniosek ten można rozciągnąć na teksty drugiego i trzeciego kręgu: ich wartość i zawartość informacyjna będzie zależała od zróżnicowania gatunkowego.

To, co wyżej powiedziane, jest jednak uproszczeniem o tyle, o ile do tej pory nie braliśmy pod uwagę w naszych typologicznych propozycjach znanego historykom podziału na źródła pośrednie i bezpośrednie<sup>20</sup>. Zgodnie z tym podziałem za pośrednie źródło do dziejów kultury materialnej uzna się np. dzieło Walentego Roździeńskiego *Officina ferraria [...]*, gdyż o historii śląskiego górnictwa i hutnictwa dowiadujemy się tu za pośrednictwem osoby trzeciej, z zabytku, który nie przynależy do serii faktów historycznych „górnictwo i hutnictwo” i z tego też powodu wymaga krytycznego sprawdzenia zawartych w nim wiadomości. Jako bezpośrednie źródła w tej samej dziedzinie wystąpią zachowane narzędzia górnicze czy próbki hutniczych odlewów, gdyż są one obiektami (faktami) należącymi do dziejów kultury materialnej. Badacz ma do nich bezpośredni dostęp i po zastosowaniu odpowiednich procedur (ogląd formy i porównanie z formą innych narzędzi, chemiczna analiza składu próbki) może wnioskować o dawnej technologii górniczej i hutniczej, krytyka źródła dotyczy zaś w tym przypadku autentyczności samego zabytku, a nie wiarygodności uzyskanych informacji — ta bowiem zależy od prawidłowości zastosowanej procedury badawczej. W omówionym przykładzie rozróżnienie jest łatwe, ponieważ pokrywa się z podziałem na źródła tekstowe i nietekstowe lub szerzej: na źródła znakowe i oznakowe (przy wąskim rozumieniu znaku jako intencjonalnego sygnału umownego).

Sprawa się nieco skomplikuje, gdy przywołany podział zechcemy odnieść do naszego korpusu dokumentacyjnego, który się składa z materiałów natury głównie tekstowej. Okaże się wówczas, że podział na źródła pośrednie i bezpośrednie nie jest jednoznacznie przyporządkowany naturze zabytku: znakowej lub oznakowej. W przypadku źródeł tekstowych wynika on z przyjętego przez badacza punktu widzenia. Posłużmy się świeżym jeszcze przykładem „wypracowania o czytaniu”. Może być ono problematyzowane na dwa sposoby: jako znak i jako oznaka. Badane jako źródło pośrednie (znakowe) jest ono świadectwem czytelniczej recepcji jakiegoś utworu, ponieważ właśnie czytelnicze wrażenia są przedmiotem uczniowskiego opisu. Badane jako źródło bezpośrednie (oznaka) dostarczy informacji o kompetencji czytelniczej ucznia i — będąc tekstem pisanym — również o jego kompetencji pisarskiej, ale ponieważ dane te tkwią w tekście na zasadzie informacji implikowanej (nie stematyzowanej), źródło dostarczy ich tym więcej, im lepiej zostanie zanalizowane. W pierwszym przypadku jakość uzyskanej informacji będzie zależała głównie od ucznia, a właściwie od jego literackiej kompetencji (umiejętności czytania i wysławiania czytelniczych wrażeń); w drugim — od badacza i jego kompetencji warsztatowej.

Zatem i my wobec naszych źródeł możemy się znaleźć w sytuacji

---

<sup>20</sup> Zob. Topolski, *op. cit.*, s. 342 n.

podobnej jak archeolog, który z narzędzi i wytworów wnioskuje o technologiach produkcyjnych. To bowiem, co powiedzieliśmy o uczniowskim wypracowaniu, da się — *mutatis mutandis* — odnieść do całego dotychczas wyodrębnionego korpusu dokumentów. Dzieje się tak dlatego, że większość spośród omówionych jednostek źródłowych „dotyczy” szkolnej kultury literackiej okresu zaborów niejako podwójnie. Wszystkie są źródłami bezpośrednimi w tym sensie, że akty prawne z zakresu edukacji literackiej, utwory w szkolnych edycjach, teksty eskortujące i teksty uczniowskie były faktami tej kultury, podobnie jak zachowane narzędzia i wytwory należały do zjawisk kultury materialnej jakiegoś miejsca i czasu. Wszystkie, zanim się stały (dla nas) źródłami, uczestniczyły w szkolnej kulturze literackiej jako współtworzące ją zjawiska. Natomiast prawie wszystkie są źródłami pośrednimi w tym sensie, że jako źródła tekstowe mówią o zjawiskach tejże kultury, że są wypowiedziami tematycznie jej dotyczącymi. Wyjątek stanowią teksty literackie oraz literackie prace uczniów, a więc te wszystkie wypowiedzi, których zakres tematyczny nie jest w taki właśnie sposób ograniczony — co nie znaczy zresztą, że jest on dowolny: wytycza go szkolna topika literacka.

Opisana tu semiotyczna dwojakość źródeł zmusi nas do metodologicznego różnicowania procedur analitycznych w zależności od tego, na jakim poziomie informacyjnym zechcemy dokument problematyzować. Bo jest chyba oczywiste, że gdy ten sam dokument, np. program nauczania, potraktujemy jako źródło bezpośrednie „mówiące” (ale „mówiące” właśnie w cudzysłowie) o trybach prawnej ingerencji w szkolne życie literackie, to będzie on wymagał zabiegów interpretacyjnych innych niż wtedy, gdy posłużymy się nim jako źródłem pośrednim, mówiącym (już bez cudzysłowu) o uczniowskich lekturach. W pierwszym przypadku on sam po prostu jest informacją, spetryfikowanym śladem określonego typu działań; w drugim przypadku informacją już nie jest, lecz występuje jako jej nośnik. I będzie rzeczą nieobojętną zdanie sprawy z tego, w jaki sposób ją przenosi, bo przecież informacja o szkolnych lekturach zawarta w programie posiada inny stopień wiarygodności niż informacje na ten sam temat zawarte w instrukcji metodycznej czy uczniowskim wypracowaniu. Akt prawny określone stany rzeczy postuluje, tekst eskortujący je konkretyzuje, choć wciąż jeszcze na zasadzie projektu, i stąd nie możemy z nich wnosić w sposób pewny, że te stany rzeczy faktycznie zostały zrealizowane. Natomiast tekst uczniowski jest już dowodem i świadectwem określonego sposobu ich realizacji. Uwag tych nie będziemy kontynuowali. Ponowny, systematyczny przegląd wszystkich wyróżnionych jednostek źródłowych byłby zapewne nudzący. Nam zaś chodziło o zasygnalizowanie pewnego metodologicznego problemu, który dotyczy informacyjnego statusu naszych materiałów oraz związanych z nim konsekwencji warsztatowych. Uwagi te były też po-



trzebne dla wyjaśnienia, na jakiej zasadzie została wyodrębniona ostatnia, piąta z kolei kategoria jednostek źródłowych.

Otóż chcemy pomieścić w niej teksty, które o szkolnej kulturze literackiej okresu zaborów informują bądź „z zewnątrz”, bądź też „ex post”, a zatem — mówiąc inaczej — te wszystkie dokumenty, których żadną miarą, w odróżnieniu od wyodrębnionych poprzednio, nie da się uznać za fakty przynależne do interesującej nas serii zjawisk. W konsekwencji będą one posiadały status źródła wyłącznie pośredniego. Do źródeł takich zaliczymy przede wszystkim teksty o charakterze sprawozdawczym wytwarzane w obrębie systemu oświaty i wychowania na wewnętrzny użytek tego systemu. W czasach zaborów, z grubsza biorąc, składał się on z administracji szkolnej, czyli władz szkolnych wraz z całym podległym im aparatem organizacyjnym, kierowniczym, nadzorczym urzędniczym i usługowym (ministerstwa, kuratoria i komórki oświatowe przy terenowych placówkach władzy państwowej), oraz z aparatu szkolnego, a więc samych szkół i innych jednostek paraszkolnych. Jako organizm w znacznej mierze zbiurokratyzowany nakładał on na swych przedstawicieli obowiązek działalności sprawozdawczej, której produkty krążyły w dwu głównych obiegach: w hierarchicznym obiegu administracyjnym i w wewnątrzszkolnym obiegu zakładowym. Chodzi tu o takie typy wypowiedzi, jak raporty powizytacyjne, periodyczne sprawozdania dyrekcji, statystyki zakładów, protokoły z posiedzeń rad pedagogicznych, urzędowa korespondencja czy nawet rachunki za kupowane książki — w takiej mierze oczywiście, w jakiej dokumenty te dotyczyły spraw literackiej edukacji.

Następna grupa źródeł pośrednich to teksty kierowane do wiadomości publicznej, o szerszym niż poprzednie adresie społecznym, teksty na bieżąco informujące o działalności szkół: głównie artykuły prasowe o charakterze recenzyjnym, informacyjnym, polemicznym, postulatycznym, a więc te wypowiedzi, które powstawały i funkcjonowały niejako na peryferyjnych obrzeżach praktyk edukacyjnych.

Trzeci z kolei zespół tekstów — od praktyki szkolnej jeszcze bardziej oddalonych czasowo i przestrzennie — to wspomnieniowe relacje byłych uczniów i pedagogów. Wchodziłyby tu w rachubę zarówno wspomnienia o charakterze wyraźnie dokumentalnym jak i zbeletryzowane obrazy szkolnego życia, w rodzaju *Szyfowych prac* czy *Wspomnień niebieskiego mundurka*. Owe literackie obrazy wymagają z pewnością nieco innego potraktowania niż dokumenty pamiętnikarskie — zastrzeżenie to wiąże się jednak z ogólniejszym problemem wykorzystania literatury jako źródła historycznego, którego to problemu nie będziemy tu rozwijać<sup>21</sup>.

Jako źródła pośrednie posłużą wreszcie opracowania z dziejów szkol-

---

<sup>21</sup> Zob. powielane materiały sesji *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, zorganizowanej przez Instytut Badań Literackich PAN w Warszawie 14—16 XII 1976.

nictwa i oświaty. Szczególne miejsce zajmą tu monografie tych zakładów szkolnych, których archiwa skutkiem różnych okoliczności uległy całkowitemu lub częściowemu zniszczeniu<sup>22</sup>. Również i tej grupy tekstów nie będziemy bliżej charakteryzowali — wymagałaby ona osobnego omówienia.

Sądźmy też, że uwagi przedstawione w pierwszej części artykułu uzasadniają w sposób wystarczający pomieszczenie opracowań w grupie materiałów źródłowych. Z punktu widzenia literaturoznawcy większość z nich w takiej właśnie roli wystąpi, gdyż nie przynoszą gotowych odpowiedzi na interesujące go pytania, a zawartą w nich informację będzie musiał reinterpretować z myślą o własnych celach poznawczych.

Przypomnijmy pokrótce tok dotychczasowych rozważań. Wyszliśmy od charakterystyki celów poznawczych, do jakich w naszym rozumieniu powinny zmierzać badania nad szkolną kulturą literacką okresu zaborów. Przedstawiliśmy następnie propozycję wyodrębnienia pięciu głównych rodzajów jednostek źródłowych, z którymi zetkniemy się w tych badaniach. Są to: 1) akty prawne; 2) literatura w szkolnych edycjach; 3) teksty eskortujące; 4) teksty uczniowskie; 5) pośrednie relacje o szkolnej edukacji literackiej. Rzecz całą można by zapewne omówić lepiej i dokładniej. Założmy jednak, że z grubsza przynajmniej wiadomo, czego i po co szukamy. Pora teraz na postawienie pytania o charakterze najzupełniej praktycznym: gdzie będziemy szukać potrzebnych nam dokumentów źródłowych? Kieruje nas ono w stronę jednostek bibliograficznych.

Wkraczamy tym samym na teren przez dokumentalistów dość zaniedbany. Jedyna powszechnie dostępna bibliografia metodyki nauczania języka polskiego dotyczy okresu międzywojennego i powojennego<sup>23</sup>, a i ona nie obejmuje w pełni materiałów potrzebnych w badaniach nad szkolną kulturą literacką. W odniesieniu zaś do okresu zaborowego nie dysponujemy nawet takim, selektywnym przewodnikiem po publikacjach dotyczących spraw dawnego szkolnictwa. Kompendium bibliograficzne braci Karbowników — jak dotąd, najpełniejsze, choć nieco już przestarzałe i doprowadzone tylko do r. 1916 — pozostaje ciągle w rękopisie<sup>24</sup>. W rękopisie pozostaje także opracowany przez Semkowicza najkompletniejszy katalog podręczników używanych w polskich szkołach od w. XVI po r. 1894, który rejestruje 900 pozycji, w tym 90 podręcz-

---

<sup>22</sup> Zob. np. P. Czaplewski, *Collegium Marianum. 1836—1936. Na stuletnią rocznicę*. Pelplin 1936.

<sup>23</sup> Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga: *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1918—1939)*. Warszawa 1963; *Bibliografia nauczania języka polskiego 1945—1969*. Warszawa 1974.

<sup>24</sup> A. i M. Karbownikowie, *Polska bibliografia pedagogiczna*. T. 1—14. Bibl. PAN w Krakowie, rkps 2250.

ników do nauczania języka polskiego<sup>25</sup>. Ale nawet istniejące bibliografie nie dadzą się automatycznie przyporządkować przedstawionej wyżej typologii jednostek źródłowych. Poszczególne jednostki bibliograficzne muszą bowiem ulec wcześniejszej weryfikacji merytorycznej i dopiero wtedy mogą być powiązane z określoną klasą (lub klasami) źródeł. Tak np. instrukcja programowa znajdzie się zarówno w pierwszej jak i w trzeciej klasie źródeł, a większość szkolnych wydań utworów literackich dostarczy jednostek źródłowych należących do grupy drugiej i trzeciej, ponieważ edycji samego tekstu towarzyszy zazwyczaj komentarz. Kwestię tę — oczywistą dla każdego badacza — podnosimy ze względu na powodowane przez nią trudności w organizacji badań zespołowych. Za chwilę do nich wrócimy. Tymczasem podkreślimy, że z wzajemnej nieprzystawalności obu typów jednostek dokumentacyjnych (źródłowych i bibliograficznych) wynika to, iż sporządzenie najbardziej nawet wyczerpującego rejestru bibliograficznego nie jest jeszcze równoznaczne z ukonstytuowaniem potrzebnej nam bazy źródłowej.

Na postawione wyżej pytanie będziemy starali się odpowiedzieć nie tyle przez wskazywanie poszczególnych jednostek bibliograficznych — co byłoby i bezcelowe, i niemożliwe — ile przez określenie typu tych pozycji wydawniczych czy archiwalnych, w których dana klasa przekazów źródłowych się znajduje lub znajdować się może. Postaramy się także, w miarę możliwości, wskazać na te braki w dokumentacji źródłowej do badań nad szkolną kulturą literacką okresu zaborów, które naszym zdaniem wymagają pilnego wypełnienia.

I tak już przy pierwszej klasie jednostek źródłowych — która obejmuje wszelkiego typu akty prawne normujące cele i przebieg szkolnej edukacji literackiej — wypadnie stwierdzić brak całościowego rejestru czy choćby reprezentatywnego wyboru tego rodzaju dokumentów. Zachowały się, co prawda, wydawane swego czasu na doraźny użytek podręczne zbiorki aktualnie obowiązujących przepisów, ale z uwagi na ograniczony zasięg czasowy i terytorialny ich przydatność jest znikoma<sup>26</sup>.

Rekonstruując ten wycinek korpusu dokumentacyjnego zmuszeni tedy będziemy sięgnąć do nader zróżnicowanego zespołu jednostek wydawniczych, zważywszy na wyżej wspomnianą wielką różnorodność form prawnych i szczebli przepisów tworzących system prawa szkolnego. Znajdą się tu przede wszystkim czasopisma urzędowe różnego szczebla (centralnego, wojewódzkiego, powiatowego), zarówno polskie jak niemieckie i rosyjskie. Dalej periodyki pedagogiczne, które przedrukowały i komentowały niektóre zarządzenia z gazet urzędowych. Wreszcie

<sup>25</sup> A. Semkowicz, *Katalog polskich podręczników XV—XIX w.* Bibl. Uniwersytetu Lwowskiego (informację tę zawdzięczamy drowi S. I. Możdżeńowi).

<sup>26</sup> Np. M. Janelli, K. Missona, *Zbiór ustaw i rozporządzeń odnoszących się do szkolnictwa średniego Galicji.* Lwów 1914.

wydawane przez starostwa gazety powiatowe, gdzie także publikowano odnośne dokumenty normatywne. W tego typu publikacjach znajdziemy przede wszystkim akty prawne stanowione na szczeblu ponadzakładowym, przez różne instancje administracji szkolnej i państwowej, natomiast nic lub prawie nic z zakresu wewnątrzzakładowego prawa szkolnego.

Tutaj trzeba będzie odwołać się do materiałów w większości nie publikowanych: do zespołów odpowiednich dokumentów przechowywanych w dzisiejszych archiwach miejskich, wojewódzkich i ich oddziałach terenowych, a także w archiwach kościelnych — parafialnych i diecezjalnych. Zgodnie z wyżej przyjętym, rozszerzonym pojęciem szkoły — w polu naszej uwagi muszą się znaleźć nie tylko archiwalia zakładów szkolnych, lecz także zespoły akt instytucji paraszkolnych: państwowych i społecznych, legalnych i nielegalnych. Tam trzeba będzie szukać statutów stowarzyszeń uczniowskich, regulaminów, instrukcji i orzeczeń komisji kwalifikujących podręczniki szkolne, a także zakładowych programów nauczania, które były zjawiskiem powszechnym aż do połowy wieku XIX. Te ostatnie bywały zresztą zamieszczane przez doroczne publikacje gimnazjów i liceów, rozmaicie tytułowane i zawierające dość różnorodne materiały. Jednak te publikacje należą dziś do rzadkości: żadna z bibliotek nie posiada kompletu dorocznych wydawnictw choćby jednego gimnazjum, a najpełniej zachowały się one właśnie w archiwach<sup>27</sup>. Dokładniejszym ich omówieniem zajmiemy się za chwilę.

Ostatnim blokiem jednostek bibliograficznych dla tej klasy źródeł będą opracowania dotyczące ustroju i historii szkolnictwa na ziemiach polskich w latach 1772—1918 oraz historii nauczania przedmiotów humanistycznych. W opracowaniach tych znajdziemy — w postaci dosłownych przytoczeń lub analitycznych omówień — interesujące nas dokumenty prawne. Docierać do nich będziemy czasem musieli za pośrednictwem przekazów nie będących źródłami oryginalnymi, a zawierających je na zasadzie „drugiej” czy nawet „trzeciej ręki”, dlatego po prostu, że wersje oryginalne się nie zachowały.

Następna grupa jednostek źródłowych obejmuje wyłącznie teksty publikowane. Wydawać by się więc mogło, że sporządzenie kompletnego zestawu utworów literackich wydanych na użytek szkolny nie nastreczy większych kłopotów. Tak jest w przypadku publikacji oficjalnie dopuszczonych w obiegu szkolnym, które można uchwycić poprzez kwerendę w istniejących kompendiach bibliograficznych. Ale kompendia te zawo-  
dzą w przypadku ogromnie licznych i ważnych dla nas, nieoficjalnych wydań brykowych. Jeśli przy tym zważymy, że są to wydawnictwa,

<sup>27</sup> Zob. J. S z e w s, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815—1920*. Gdańsk 1975.

których nie gromadzono systematycznie w żadnej bibliotece, to łatwo wyobrazić sobie, że niejednokrotnie nie da się dotrzeć do egzemplarzy takich nawet pozycji, które w bibliografiach zostały odnotowane.

Analogiczne uwagi stosują się do tej części tekstów eskortujących, które bądź funkcjonowały jako komentarz zamieszczony w szkolnym wydaniu w bezpośrednim sąsiedztwie tekstu literackiego, bądź też publikowane były osobno w postaci druków zwartych, rejestrowanych przez kompendia bibliograficzne. Odnosi się to przede wszystkim do podręczników. Skompletowanie ich nie powinno sprawiać trudności, są to bowiem pozycje gromadzone przez wszystkie większe biblioteki<sup>28</sup>. Droga odwołania się do istniejących przewodników bibliograficznych nie da się natomiast sporządzić pełnego rejestru różnych wzorów analiz czy metodycznych propozycji dotyczących nauczania literackiego. Tutaj rzeczą niezbędną będzie przewertowanie roczników wszystkich ważniejszych czasopism fachowych. Dodajmy też przy okazji, że do periodyków pedagogicznych okresu zaborowego można dotrzeć jedynie za pośrednictwem ogólnych bibliografii czasopism, nie dysponujemy bowiem osobnym ich zestawieniem (nie wspominając już o bibliografii zawartości). Oczywiście zespół świadectw informujących o ustnych formach dyskursu pedagogiczno-literackiego jest z góry skazany na fragmentaryczność. Kowieńskie seksterny Mickiewicza to bodaj jedyny przykład opublikowania tego typu wypowiedzi. W innych przypadkach trzeba będzie ten typ dyskursu odtwarzać na podstawie — zachowanych w odpowiednich zespołach akt archiwalnych — rękopiśmiennych konspektów lekcyjnych lub notatek uczniowskich z wykładów<sup>29</sup>. Pewnego wyobrażenia nie tyle może o formach dyskursu pedagogicznego, co o literackiej kompetencji pedagogów dostarczyć mogą ogłaszane drukiem rozprawki i artykuły nauczycieli, tych oczywiście, którzy jak np. Antoni Gustaw Bem parali się działalnością krytycznoliteracką.

W sytuacji jeszcze trudniejszej znajdziemy się wówczas, gdy zechcemy rekonstruować ustne formy dyskursu uczniowskiego. Spośród interesujących nas jednostek źródłowych do nich przede wszystkim stosuje się powiedzenie: „*Verba volant, scripta manent*”. Tu mowy nawet nie ma o dotarciu do oryginalnej wersji źródła i zdać się wypadnie na relacje pośrednie: protokoły hospitacyjne, pamiętniki, przekazy literackie, przy czym te ostatnie okażą się przypuszczalnie najbogatsze informacyjnie. Co do form pisanych — to publikowane zbiorki „wzorowych” wypracowań uczniowskich stanowią znikomy procent zachowanych ma-

<sup>28</sup> Bodaj najpełniejszy zbiór z tego zakresu posiada obecnie Biblioteka Narodowa, która dysponuje też osobnym katalogiem podręczników dla szkół podstawowych i średnich od roku 1801.

<sup>29</sup> Np. zeszyt uczniowski pt. *Literatura polska dawana przez Mecherzyńskiego w kl. V Liceum Św. Anny 1830/31*. Bibl. Czartoryskich, rkps 2856.

teriałów źródłowych<sup>30</sup>. Natomiast w bibliotekach i archiwach natrafić można bądź na pojedyncze zeszyty zawierające listy, mowy, urzędowe podania, literackie opisy, tłumaczenia autorów łacińskich oraz inne formy wypracowań pisemnych<sup>31</sup>, bądź też na wcale pokaźne zbiory uczniowskich prac, jak np. *Archiwum, czyli wypracowania Towarzystwa Ćwiczącej się Młodzieży w Literaturze Ojczyźnej we Lwowie roku 1818 (i 1819), zebrane, urzędzone i spisane przez Franciszka Ksawerego Kirchnera, członka i sekretarza tegoż Towarzystwa*<sup>32</sup>. W zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej, jak również w zbiorach Pracowni Dziejów Oświaty PAN znajdują się pokaźne zespoły tajnych pisemek redagowanych przez uczniów, a zawierających m. in. rozprawki literackie. Wyjąwszy próby literackie i zapiski intymne z lat szkolnych wielkich pisarzy, częściowo opublikowane, sytuacja ma się podobnie w przypadku i tego typu dokumentów. Generalnie rzecz ująwszy powiedzieć jednak trzeba, że — nie dysponując możliwie pełnym rejestrem zachowanych wypowiedzi uczniowskich — nie mamy dziś żadnego wyobrażenia ani o rozmiarach, ani o wartości tej właśnie części naszego korpusu dokumentacyjnego.

Większość tekstów należących do ostatniej grupy jednostek źródłowych, która obejmuje wszelkiego typu relacje pośrednie, jest publikowana. Przekazy o charakterze wspomnieniowym wydawano najczęściej przy okazji wielkich jubileuszów czy rocznic obchodzonych przez poszczególne zakłady i honorowanych publikacją ksiąg pamiątkowych, które prócz wspomnień zawierały cenne czasem opracowania historii szkoły<sup>33</sup>. Rzadziej ukazywały się jako osobne zbiory w rodzaju dziś już klasycznych *Galicyskich wspomnień szkolnych*<sup>34</sup>. Poza wspomnieniami, w których szkoła stanowi główny wątek tematyczny, których autorzy występują wyraźnie w roli „byłego ucznia” lub „byłego nauczyciela” i które interesują nas najbardziej, należy również wziąć pod uwagę inne relacje wspomnieniowe (dokumentalne i literackie), gdzie wątek szkolny pojawia się okazjonalnie. Spora ich część pozostaje w rękopisach i będą one wymagały systematycznej kwerendy bibliotecznej i archiwalnej. Sygnalizowaliśmy już potrzebę sporządzenia rejestru dawnych i nowych opracowań poświęconych szkolnej edukacji literackiej okresu

<sup>30</sup> Prace studentów zamieszczane były w czasopismach „Znicz”, „Niezabudki” i in.; prace uczniów — w publikacjach Liceum Krzemienieckiego, a także w „Ćwiczeniach Naukowych” i „Pamiętniku Warszawskim”.

<sup>31</sup> Np. zeszyt J. Florckiewicza z lat 1813—1815. Bibl. Jagiellońska, rkps 3346.

<sup>32</sup> Bibl. Ossolińskich, rkps 2955/II. W toruńskim oddziale bydgoskiego WAP zachował się zespół akt Towarzystwa Pomocy Naukowej dla młodzieży męskiej Prus Zachodnich zawierający drugi tego rodzaju obszerny zbiór (1609 wypracowań): teczki stypendystów, sygn. 1 II — 1357 II.

<sup>33</sup> Np. *Pół wieku wspomnień uczniów gimnazjum im. B. Nowodworskiego (Św. Anny) w Krakowie*. Kraków 1938.

<sup>34</sup> *Galicyskie wspomnienia szkolne*. Opracował A. Knot. Kraków 1955.

zaborów, bądź publikowanych w formie książek czy broszur, bądź zamieszczanych w czasopismach — sprawa jest nadto oczywista, by się nad nią dłużej zatrzymywać.

Inaczej rzeczy się mają w przypadku przekazów pośrednich będących produktami szkolnej sprawozdawczości. Trudno się tu ograniczyć do prostego zestawienia bibliograficznego. Potrzebny byłby obszerny wybór tego typu źródeł, gdyż są to materiały rzadkie i niełatwo osiągalne (dotyczy to także pozycji drukowanych). Szczególnie godne uwagi są wspomniane już doroczne publikacje szkolne. Początkowo ich wydawanie miało charakter zwyczajowy i wychodziły one pod rozmaicie stylizowanymi tytułami, ale na ogół figurowała w nich formuła „popis uczniów” (np. *Na publiczny popis uczniów Szkoły Departamentowej Krakowskiej [...]*, Kraków 1812; *Materie z nauk w gimnazjum Wołyńskim przez przeciąg roku szkolnego wygłoszonych, na popis publiczny uczniów [...] wystawione*. Krzemieniec 1808). W zaborze rosyjskim publikacje takie zostały, jak się wydaje, zaniechane około połowy w. XIX, natomiast w zaborach pruskim i austriackim dyrekcje zakładów szkolnych, gimnazjów, progimnazjów i szkół realnych miały obowiązek corocznego publikowania sprawozdań za ubiegający rok nauki. Wydawane one były po polsku lub po niemiecku, czasem w obu językach, i także tytułowane na różne sposoby, przeważnie jednak elementami powtarzającymi się w tytułach były słowa „program” i „sprawozdanie”. Owe coroczne sprawozdania zawierały programy nauczania, statystykę zakładów — w tym informacje o zasobach i nabytkach bibliotek, kronikę szkoły, wiadomości o używanych podręcznikach, o egzaminach maturalnych i o publicznych popisach uczniów. Obowiązywało również zamieszczenie przynajmniej jednej rozprawy naukowej napisanej przez kogoś z nauczycieli. Już z tego pobieżnego omówienia wynika, że publikacje te stanowią istną kopalnię wiadomości o życiu szkół, w tym również o sprawach związanych z edukacją literacką. Lecz, jak powiedzieliśmy, są to materiały trudno dostępne, zachowane fragmentarycznie, i trudno wobec tego mieć nadzieję, że uda się je skompletować w sensie rzeczowym.

Omówiony przed chwilą typ jednostki bibliograficznej obejmującej różne klasy jednostek źródłowych doskonale nadaje się do zobrazowania kłopotów, na jakie natrafimy pragnąc dokonać jakiegoś sensownego podziału pracy w zespole osób poszukujących potrzebnych nam dokumentów. Jeśli zasadą podziału pracy uczynimy teoretyczny podział na typy jednostek źródłowych, to wówczas w wielu wypadkach różne osoby będą sięgały do tych samych pozycji bibliograficznych, gdyż każda z nich, szukając źródeł wyłącznie określonego typu, pod tym tylko kątem dokona selekcji materiału w książce, czasopiśmie czy zespole akt archiwalnych, przy czym każda z nich będzie zobowiązana do weryfikacji wszystkich wchodzących w rachubę publikacji i archiwaliów. Je-

żeli natomiast za punkt wyjścia obierzemy klasyfikację bibliograficzną i pomiędzy różne osoby rozdzielimy określone wydawnictwa i archiwa, to wówczas skazujemy się nieuchronnie na wielokrotną rejestrację (lub reprodukcję) tych samych jednostek źródłowych, a przecież nie chodzi o to, by zidentyfikować wszystkie możliwe miejsca, gdzie można je znaleźć, lecz raczej o to, by uzyskać ich możliwie kompletny zestaw. Ale prócz wskazanych wad każda z tych możliwości posiada swoje niezaprzeczalne zalety. Na którą się zdecydować? Tego dylematu nie da się rozstrzygnąć teoretycznie, trzeba będzie sobie z nim jakoś poradzić w praktyce.

Następny kłopot wiąże się ze sprawą porządkowania korpusu dokumentacyjnego. Ani przedstawiona wyżej typologia jednostek źródłowych, ani typologia jednostek bibliograficznych — choćby była dokładniejsza od naszego pobieżnego przeglądu — nie dostarcza niezawodnej podstawy do stworzenia odpowiednio poręcznych i elastycznych rubryk, w których można by szeregować gromadzone dokumenty. Propozycję w tej materii przedstawiamy jako aneks do artykułu, ale również i o tym rozstrzygnie zapewne praktyka.

To prawda, że program przedsięwzięć dokumentacyjnych i badawczych, jaki wyłania się z tego przeglądu, może się wydać nierealny czy wręcz przerażać swoim zakrojem. Ale też nie jest naszym zamiarem sugerowanie, by należało go realizować od razu, za jednym zamachem. Przeciwnie, sądzimy, że z przedstawionych rozważań jakoś wynika hierarchia koniecznych wyborów i że istotnie trzeba będzie wyodrębnić zadania ważne i pilne od takich, które mogą poczekać. Tutaj jednak — powtórzmy — staraliśmy się zarysować możliwie pełny zestaw odmian źródeł do badań nad szkolną kulturą literacką czasu zaborów. Po to właśnie, by podejmując się określonego zadania mieć jednocześnie świadomość, co pozostawiamy na boku.

Na zakończenie można by zapytać o sens całego przedsięwzięcia badawczego. Oto odpowiedź najkrótsza: naszym zdaniem programy nauczania, podręczniki, szkolne wydania utworów literackich, wykłady nauczycieli i uczniowskie wypracowania są jedną z form bytowania literatury w świadomości społecznej i z tego powodu zasługują na uwagę literaturoznawcy. Czy formą ważną i — przed wszystkim — w jaki sposób ważną? Tego jeszcze nie wiemy.

#### ANEXS

##### TIPOLOGIA DOKUMENTÓW ŹRÓDŁOWYCH DO BADAŃ NAD SZKOLNĄ KULTURĄ LITERACKĄ LAT 1772—1918

Niniejsza propozycja wynika ze skrzyżowania typologii jednostek źródłowych i ważniejszych typów jednostek bibliograficznych oraz z przyjęcia dodatkowego kryterium polityczno-terytorialnego. Wobec zmienności granic poszczególnych za-



borów w latach 1772—1918 proponujemy umowne oparcie się na podziale politycznym ziem polskich z roku 1914:

0.0.0. Opracowania dotyczące więcej niż jednego zaboru

1.0.0. Zabór austriacki

1.1.0. Opracowania (książkowe i czasopiśmiennicze)

1.1.1. Prace dotyczące więcej niż jednego zakładu

1.1.2. Monografie poszczególnych zakładów (w układzie terytorialnym i według nazw zakładów)

1.2.0. Dokumenty szkolne (w układzie jak w 1.1.2)

1.2.1. Akty wewnętrznego prawa zakładowego

1.2.2. Sprawozdawczość szkolna

1.3.0. Państwowe akty prawne (w tym protokoły z posiedzeń odpowiednich instancji stanowiących)

1.4.0. Literatura w szkolnych wydaniach i teksty eskortujące (poza programami rejestrowanymi pod 1.2.1 oraz 1.3.0)

1.5.0. Teksty uczniowskie

1.6.0. Materiały wspomnieniowe (pamiętniki i beletrystyka)

2.0.0. Zabór rosyjski

jak wyżej 2.1.0 — 2.6.0

3.0.0. Zabór pruski

jak wyżej: 2.1.0 — 3.6.0