

Teresa Świątosławska

Z kręgu sporów o historię literatury w polonistyce szkolnej dwudziestolecia międzywojennego

Prace Polonistyczne Studies in Polish Literature 33, 257-276

1977

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TERESA ŚWIĘTOŚŁAWSKA

Z KRĘGU SPORÓW O HISTORIĘ LITERATURY
W POLONISTYCE SZKOLNEJ DWUDZIESTOLECIA
MIĘDZYWOJENNEGO

Koncepcja historycznoliteracka w dydaktyce literatury to przedmiot permanentnych sporów uzależnionych od zespołu czynników społecznych, politycznych i ogólnokulturowych. Rodowodem sięga XIX wieku, początkowej fazy niewoli politycznej. Zakresem objęła niemal zupełnie tereny byłych zaborów, a zwłaszcza ziemie dawnej Galicji. Jako zjawisko dydaktyczne wytworzyła ją w kraju epoka pozytywistyczna, która wniosła do nauki scjentyzm, kult wiedzy ścisłej, uporządkowanej, a do twórczości artystycznej determinizm historyczno-genetyczny, zgodnie z założeniami metody Hipolita Taine'a¹.

Wiąże się także z rozwojem historii literatury jako nauki. Pierwszym badaczem, uczonym, który uświadomił sobie i innym, że „to co mamy, są to albo rozprawy o literaturze, żadnego z sobą związku nie mające, albo biografie uczonych, albo bibliografie, ale nie historia” był Michał Wiszniewski². Przed jego *Historią literatury polskiej* istniały wydawnictwa o podobnych tytułach, mogły one jednak pełnić tylko funkcję wypisów historyczno-literackich dla dydaktyki szkolnej³. Potrzeba tego typu wydawnictw spowodowana została wprowadzeniem już w 1807 roku przez Izbę Edukacyjną, urząd kierujący szkolnictwem w Księstwie Warszawskim, historii literatury polskiej jako samoistnego przedmio-

¹ M. Kawczyński, *Metoda Taine'a* (1883), [w zbiorze:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 69.

² M. Wiszniewski, *Historia literatury polskiej*, t. 1, 1840, s. 20.

³ I. Krasicki, *O rymotwórstwie i rymotwórcach*, Warszawa 1803 (por. J. Wieleżyńska, *Krasicki jako historyk i teoretyk literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1936, s. 627—645); T. Szumski, *Krótki rys historii literatury polskiej od najpóźniejszych do teraźniejszych czasów*, Berlin 1807; J. Popliński, *Nowe wypisy polskie. Część druga, zawierająca Historię prozy polskiej z wyimkami*, Leszno 1838; K. W. Wóycicki, *Historia literatury polskiej w zarysach*, t. 1—4, 1845—1846.

tu⁴. Ustawa ta objęła zabór pruski i rosyjski. W Galicji natomiast, po reformie w roku 1848, obowiązywało nauczanie historii literatury polskiej oparte — ze względu na brak odpowiednich podręczników — na zasadzie układu chronologicznego tekstów⁵.

Owa zasada nauczania historii literatury, wówczas gdy pojawiały się sukcesywnie „obrazy”, „historie” i „zarysy” literatury, pretendujące do miana podręczników uniwersyteckich, okazała się niewystarczająca. Stanisław Tarnowski w swoim referacie wygłoszonym w 1884 roku na Zjeździe Historyczno-Literackim im. J. Kochanowskiego w Krakowie postulował „należyte (i należne młodzieży, jak i nauce) nauczanie historii literatury w szkołach średnich” według systematycznego kursu w kl. VI i VII gimnazjum⁶.

Zgromadzeni na Zjeździe historycy literatury z trzech zaborów wypowiedzieli się także za tym stanowiskiem, przy czym miał to być odrębny przedmiot — wraz z pracami pisemnymi trzy godziny tygodniowo — prowadzony metodą wykładu. Niewątpliwie na przyjęciu tej metody zaważył wpływ polonistyki uniwersyteckiej.

Tak więc do końca XIX wieku przyjmowanie koncepcji historycznoliterackiej w polonistyce szkolnej warunkowane było sytuacją polityczną, zarządzeniami instytucji oświatowych, postulatami historyków i dydaktyków literatury⁷. Sprzyjał jej dominacji także kult tradycji w kręgach polskich emigrantów, o czym może świadczyć fakt utworzenia w Paryżu, jeszcze w okresie romantyzmu, w roku 1854, Towarzystwa Historyczno-Literackiego⁸. Ale już *fin de siècle* przynosi zapowiedź najżarliwszych sporów. Przedmiotem staje się metoda wykładu, kwestionowana jest celowość nauczania historii literatury z powodu apriorycznego sposobu wprowadzania wiadomości.

⁴ Od grudnia 1811 zwana Dyrekcją Edukacji Narodowej; współpracownikami byli: S. Potocki, S. Staszic, S. B. Linde, K. Lelewel, O. Kopczyński.

⁵ U. Krauze, *Kształtowanie się poglądów na cele i koncepcje nauczania literatury w szkole średniej (zarys historyczny)*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Historia Literatury IV”, 1966, s. 191—219.

⁶ S. Tarnowski, *O stanie obecnym historii literatury polskiej i jej potrzebach*, [w zbiorze:] *Teoria badań literackich w Polsce*, t. 1, s. 56.

⁷ Uogólnienie to można wprowadzić jedynie przy równoczesnym zastrzeżeniu, że tradycje ówczesnej szkoły średniej — rosyjskiej, austriackiej i pruskiej — są niezwykle skomplikowane, m.in. ze względu na niemal ustawiczną walkę o polską szkołę organizacji oświatowych, towarzystw pedagogicznych, reformatorów, wybitnych pedagogów czy wreszcie młodzieży i wymagałyby odrębnych rozważań. Por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.

⁸ Z połączenia Towarzystwa Historycznego Polskiego i Towarzystwa Literackiego Polskiego; prezesem dożywotnim był W. Czartoryski (syn A. J. Czartoryskiego), wiceprezesem A. Mickiewicz. Por. *Nowy Korbut*, t. 7, s. 88—92.

Tę rodzącą się koncepcję ze względu na przedmiot i treści nauczania, jakie postuluje (gruntowną znajomość jak największej liczby tekstów), cel finalny (kształcenie umiejętności analizy, samodzielnego tworzenia syntez, przeżycia estetycznego dzieł literackich) można by określić mianem „lekturoznawczej”. Miała ona genetyczny związek z kierunkiem formalizmu dydaktycznego, odejściem od treści nauczania na rzecz kształcenia umiejętności, m.in. analizy, deklamacji, czytania, prymatu celów formalnych nad materialnymi.

Decydujący wpływ na upowszechnienie nowej koncepcji — jako opozycji wobec historii literatury — miała szkoła galicyjska, korzystając w owym czasie z osiągnięć dydaktyków niemieckich (T. Zillera i O. Willmana), którzy uznali za zbędny chronologiczny układ literatury, ale konieczne — przy lekturach tekstów — objaśnienia historycznoliterackie. Konsekwencją stało się usunięcie w Austrii, kierowane instrukcjami programowymi, historii literatury ojczystej jako nauki szkolnej. Podobnie „plan nauki języka polskiego” na terenie Galicji jako cel nauczania w kl. VI—VIII gimnazjum stawiał poznanie znaczących utworów literatury ojczystej, najważniejszych szczegółów biograficznych z życia sławniejszych pisarzy i faktów z dziejów piśmiennictwa narodowego.

Reprezentatywny dla dyskusji na temat konieczności reformy szkolnictwa i metod nauczania, toczących się m.in. na łamach lwowskiego „Muzeum”, stał się referat R. Zawilińskiego *W sprawie nauki literatury ojczystej w szkołach średnich*⁹. Autor postulował w nim uczynienie celem nadrzędnym nauczania literatury w szkole czytanie lektur w całości, z uwzględnieniem ich wartości etycznej i estetycznej, zdecydowanie przeciwstawiając się wprowadzaniu historii literatury jako samoistnego przedmiotu oraz metodzie wykładu prowadzącej do werbalizmu, komponowania obrazu dziejów literatury „z okruchów utworów i garści informacji biograficznych o wątpliwych walorach dydaktycznych”¹⁰. Ale zarzuty owe — *de facto* — nie godziły w historię literatury, stąd kolejne postulaty podkreślały jej rolę w stwarzaniu syntetycznego obrazu na podstawie gruntownej znajomości lektur, a także określały wiek odbiorcy, kiedy taka synteza byłaby możliwa (ostatnia, najwyższa klasa, pracująca „z pomocą treściwego

⁹ Wygłoszony na dwunastym Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie w dniach 24 i 25 maja 1896, a opublikowany w „Muzeum” z tegoż roku.

¹⁰ Ten sposób nauczania historii literatury — pisze dalej autor — przypomina historyka sztuki, „który by nas uczył rzeźby greckiej na paluszkach z nogi Wenerzy Milońskiej, malarstwa polskiego na mieczu Witolodowym z *Bitwy pod Grunwaldem* Matejki, a architektury na jednym gzymsie katedry kolońskiej” — Zawiliński, *op. cit.*, s. 455.

i metodycznego podręcznika”, zawierającego „przegląd historyczny literatury [...] ze szczególnym uwzględnieniem dokonanej lektury”¹¹).

Podobne stanowisko, nieco później, wówczas gdy koncepcja „lekturoznawcza” przenikać zaczęła do Królestwa Polskiego, zajął Piotr Chmielowski, autor pierwszej *Metodyki historii literatury polskiej*, wydanej w Warszawie w 1899 roku. Stwierdził, że

jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu, zawartymi w dziełach znakomych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu¹².

Znajomość historii piśmiennictwa — niezmiernie istotny składnik wykształcenia — jest możliwa dopiero po 16 roku życia (m. in. ze względu na stopień trudności związany z percepcją literatury staropolskiej). Do tego czasu uczeń w wieku lat 10—16 powinien poznawać i przyswajać teksty w myśl „starej, ale zdrowej maksymy: lepiej czytać mało a dobrze niż wiele a źle”¹³.

Przed wybuchem I wojny światowej warto jeszcze odnotować szereg publikacji Andrzeja Baumfelda (Boleskiego) na łamach warszawskich „Nowych Torów”. Przemyslenia w nich zawarte, w wielu punktach styczne z wcześniej charakteryzowanymi stanowiskami, dotyczą sposobów nauczania historii literatury. Autor atakuje metodę wykładu¹⁴ jednocześnie negując wartość obowiązującego podręcznika Chrzanowskiego¹⁵:

Zdarzało mi się niejednokrotnie, że nowi uczniowie, zapytywani, co przerobili z literatury, odpowiadali: „Całego Chrzanowskiego”...¹⁶

Nie wchodzi w to, czy sądy p. Chrzanowskiego są słuszne, czy nie — ale sama metoda! Toż największe dla ucznia niebezpieczeństwo, sprzyjające lenistwu myśli, zabijanie wszelkiej samodzielności, wpajanie grzechu frazesu¹⁷.

Podobnie jak Piotr Chmielowski względami psychologicznymi, wysokim stopniem trudności motywuje postulat odrzucenia sy-

¹¹ *Ibidem*, s. 463.

¹² P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*, [w:] *Prace z metodyki literatury i stylistyki. Wybór*, oprac. i wstępem opatrzył K. Lausz, Warszawa 1961, s. 135.

¹³ P. Chmielowski, *Poezja w wychowaniu*, tamże, s. 129.

¹⁴ A. Baumfeld: *O wykładzie historii literatury polskiej*, „Nowe Torry” 1911, z. 1, s. 42—49, z. 2, s. 138—145; *O metodzie wykładu literatury polskiej*, tamże, z. 3, s. 253—260.

¹⁵ I. Chrzanowski, *Historia literatury polskiej. Książka dla młodzieży*, cz. I: *Literatura niepodległej Polski*, Warszawa 1906 (rozważania historycznoliterackie oraz wyjątki z utworów).

¹⁶ A. Baumfeld, *Uwagi o wykładzie literatury polskiej*, „Nowe Torry” 1913, z. 8—9, s. 406—407.

¹⁷ Baumfeld, *O wykładzie historii literatury polskiej*, z. 1, s. 44.

stematycznego, odrębnego kursu historii literatury polskiej w szkole średniej, a nawet chronologii, na rzecz zasady nadrzędności tematyki lub „pokrewnego zakresu formy”¹⁸ w celu możliwości osiągnięcia przeżycia estetycznego tekstów. Jednakże zakres proponowanych przez niego lektur, jak również postulowany indukcyjny tok przyswajania wiadomości, umożliwiał osiągnięcie uogólnień, syntezy dzieła literackiego wzbogaconej o kontekst historycznoliteracki¹⁹.

„Lekturoznawczy” kierunek reformy dydaktyki literatury miał również genetyczny związek z przełomem w metodologii badań literackich, zanikaniem metod historyczno-genetycznych na rzecz psychologicznych i monograficznych, pojawieniem się stanowisk idiograficznych i ergocentrycznych jako reakcji na pozytywistyczny determinizm oraz dominacją psychologizmu, intuicyjonizmu i estetyzmu w filozofii²⁰. Potrzeba ujęć monograficznych — autorów, tekstów, zjawisk literackich jako elementów tworzących historię literatury — została zasygnalizowana i realizowana już w drugiej połowie XIX wieku, m. in. przez Małeckiego²¹. Jego kontynuatorami byli Wilhelm Bruchnalski i Józef Kallenbach, a także uczeń tego ostatniego Juliusz Kleiner.

Samostojnym przedmiotem wiedzy o literaturze stało się dzieło literackie „jako odrębna sfera rzeczywistości ludzkiej”²². Zaproponowany przez Kleinera model rozbioru tekstu literackiego, zgodny z tymi tendencjami, zaczął obowiązywać w dydaktyce literatury. Oparty na tendencjach Bergsonowskich, punktem wyjścia czynił hipotetyczną, intuicyjną, wstępną syntezę i kolejno badanie szczegółów (sprawdzenie, zmodyfikowanie, rozszerzenie sądów, zbliżenie do naukowej pewności); skonstruowanie i odczucie możliwie najbogatszej całości psychicznej, jaką wytworzyć zdoła zawartość tekstu — całości jak najściślej z tekstem związanej i jak najbliższej dziełu w świadomości twórcy²³.

W myśl tych tendencji i postulatów opracowany został już po I wojnie *Rozbiór literacki w szkole* K. D. Wóycickiego²⁴. W roz-

¹⁸ *Ibidem*, z. 2, s. 140.

¹⁹ Jak kamień należy „wstawić na powrót w koronę, z której został wyjęty”, tak utwór — po dokonaniu analizy — należy osadzić w życiu autora i epoki. Baumfeld, *O metodzie wykładu*, s. 258.

²⁰ „Naczelnym założeniem psychologicznej estetyki jest wczuwanie się, głośna jest teoria wczuwania się Lippsa (*Einfühlung*), wczuwanie się jest według niego podstawowym warunkiem doznawania piękna” — L. Langholz, *Psychologia w badaniach literackich i w nauczaniu języka polskiego (wczoraj — dziś — jutro)*, „Polonista” 1939, z. 2, s. 65.

²¹ A. Małeckki, *O potrzebach historii literatury polskiej* (1864), [w zbiorze:] *Teoria badań literackich w Polsce*, t. 1, s. 50—52.

²² J. Kleiner, *Charakter i przedmiot badań literackich* (1914), tamże, s. 205.

²³ J. Kleiner, *Analiza dzieła* (1914), tamże, s. 222—223.

²⁴ Wnuk historyka literatury i zbieracza folkloru K. W. Wóycickiego,

dziale pierwszym, zatytułowanym „Historia literatury czy literatura”, autor opowiada się zdecydowanie za tym drugim rozstrzygnięciem powołując się na poglądy dydaktyków francuskich, szwajcarskich i niemieckich; jako argument podaje konieczność wprowadzenia zasady bezpośredniego zetknięcia z dziełem literackim, umożliwiające osiągnięcie przeżycia estetycznego. Konsekwencją takiego stanowiska są żądania zastąpienia wykładu metodą heurystyczną oraz dyskusją²⁵ przy analizie utworów oraz takich wydawnictw tekstów do użytku szkolnego, które zawierałyby życiorysy pisarza, portrety z okresu powstawania dzieła, „wyznania” autora co do genezy utworu, a po tekście dodatkowy materiał umożliwiający syntezę historycznoliteracką, dotyczącą jednak tylko dzieła. Stąd z krytyczną oceną spotkało się wydawnictwo *Arcydzieł pisarzy polskich i obcych... dla szkół średnich i zakładów pokrewnych* F. Westa ze względu na zbyt obszerne wstępy uniemożliwiające samodzielność analizy, a aprobatę zyskał podręcznik *Historii literatury polskiej XIX wieku* L. Komarnickiego, w którym zagadnienia historycznoliterackie sprowadzone zostały tylko do dzieła (komentarz, pytania heurystyczne główne i pomocnicze)²⁶.

Uwag powyższych nie należy jednak interpretować jako odrzucenie przez Wóycickiego historii literatury. Podobnie jak jego poprzednicy (m. in. Chmielowski) twierdził, że jest ona

nadbudową nieco luksusową w szkole średniej, zapuszczać się więc można w nią tylko tam, gdzie uczeń posiada w umyśle spory zasób materiału do badań i porównań i gdy skutek tego wnioski zjawiają się niejako samorzutnie²⁷.

Uwzględnia więc autor w „schemacie” rozbioru — rozdział trzeci — analizę historycznoliteracką (genezę dzieła, wpływy literackie, stosunek treści i formy danego dzieła do innych utworów tego samego autora, wpływ na literaturę późniejszą i stosunek

znakomity nauczyciel i dydaktyk, najprawdopodobniej z nowymi prądami w nauczaniu zetknął się w czasie studiów filozoficznych i literaturoznawczych w Krakowie (drugi fakultet, po studiach prawniczych w Warszawie) — Z. Jagoda, *Kazimierz Wóycicki jako pedagog i dydaktyk*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1962, z. 12, s. 57—76.

²⁵ Zaleca ją także J. Krzyżanowski w artykule *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej* „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22, s. 72—95.

²⁶ Postulaty te niemal zupełnie zrealizowała w latach 1928—1933 Biblioteka Polska. Edycje tekstów tego instytutu wydawniczego zawierały w przypisach uwagi o autorze i utworze z uwzględnieniem ewolucji sądów, ocenę atmosfery duchowej i literackiej epoki, a także bogaty materiał ilustracyjny, np. reprodukcje, ryciny, zdjęcia z przedstawień teatralnych etc.

²⁷ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1920—1921, s. 86.

do współczesności) oraz syntezę (znaczenie dzieła w życiu i twórczości autora, rola w rozwoju rodzaju literackiego, miejsce w ciągu ewolucyjnym gatunku, znaczenie dla literatury, stylu, sztuki danej epoki). Jest to jednakże kontekst historycznoliteracki — biograficzny i pozabiograficzny — zastosowany wyłącznie do utworu, z jednoczesnym zastrzeżeniem, że „rozbiór historycznoliteracki [...] musi się rozpoczynać stosunkowo późno, w wyższych dopiero klasach gimnazjalnych, [...] musi zamykać się w szczupłych granicach”²⁸.

Optymistyczna nadzieja, wyrażona na początku tekstu, że „dyskusja nad zagadnieniem, czy nauka literatury ojczyźnej w klasach wyższych szkoły średniej ma polegać na kursie ciągłym historii literatury, czy też analizie dzieł literackich, dobiegła, zdaje się końca”²⁹, okazała się przedwczesna. Dowodzą tego m. in. recenzje książki Wóycickiego pióra Ignacego Chrzanowskiego³⁰. Pierwsza z nich, entuzjastyczna, podkreślała elementy jej nowatorstwa, mające „niepospolitą doniosłość pedagogiczną”, zawierała aprobatę stanowiska, że przy analizie szkolnej ważniejsza z merytorycznego punktu widzenia i wartościowsza ze względów wychowawczych jest kwestia wykazania stopnia oryginalności jakiegoś autora niż udowadnianie „pożytek i reminiscencji”³¹. W drugiej, polemicznie zatytułowanej — podobnie jak pierwszy rozdział *Rozbioru... — Historia literatury czy literatura*, Chrzanowski podjął się obrony historii literatury w nauczaniu, równocześnie oponując przeciw stanowisku „lekturoznawczemu” Bohdana Nawroczyńskiego³². Nie negując słuszności założenia, że uczniowie nade wszystko czytać powinni wybrane arcydzieła literatury, aby nauczyli się sztuki właściwego ich odbioru, stwierdził niemożliwość preferowania bez zastrzeżeń formalizmu, przyswojenia wszelkiej wiedzy humanistycznej — w dydaktyce szkolnej — drogą indukcji. Bezasadność poglądów Nawroczyńskiego wykazał na drodze analogii do historii narodu, której nauczanie także, w tym kontekście, należałoby usunąć z programów. Następnie zaproponował rozwiązanie wręcz znakomite i szokujące prostotą: jeśli wiele argumentów, z którymi trudno nie zgodzić się, przemawia przeciw historii literatury podawanej metodą wykładu *a priori*, nie należy skazywać jej na banicję, ale

²⁸ *Ibidem*, s. 85.

²⁹ *Ibidem*, s. 5.

³⁰ I. Chrzanowski: *Rozbiór literacki w szkole*, „Rzeczpospolita” 1921. nr 170, s. 4; *Historia literatury czy literatura*, tamże, nr 171, s. 4—5.

³¹ Poglądy te w dydaktyce literatury były odbiciem walki z tzw. „wpływologią” jako skrajną odmianą kierunku genealogicznego w metodologii badań.

³² B. Nawroczyński, *Na marginesie programu języka polskiego dla gimnazjum wyższego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, s. 116—128.

zreformować sposób nauczania i ograniczyć tak, aby nie ona, lecz lektura stanowiła dominantę nauki o literaturze. Wtedy na dyalemat postawiony w tytule artykułu i książce Wóycickiego odpowiedzieć można: literatura i historia literatury.

Koronny argument za historią literatury, przytoczony wówczas, jest uniwersalny, nie podlega dyskusji, niezależnie od reform, które się przygotowuje, koncepcji, które się tworzy, celów, które się stawia:

To trudno: są rzeczy, o których człowiek kulturalny powinien przynajmniej choć raz w życiu [...] słyszeć. *La noblesse oblige*. Jeżeli się jest Polakiem [...] to trzeba wiedzieć, że Polska już w XV wieku miała Długosza, a już w XVI wieku — Modrzewskiego, choćby się nawet miało nie czytać ani jednego urywku z *Kroniki sławnego Królestwa Polskiego* i z dzieła *O naprawie Rzeczypospolitej*; jeżeli się jest Polakiem, to trzeba wiedzieć, jakim błogosławieństwem była dla Polski porozbiorowej twórczość Niemcewicza, choćby się nawet jego utworów nie znało³³.

Obydwie tak diametralnie różne, kontrowersyjne koncepcje prowokowały do zajęcia stanowiska powodując równocześnie wysuwanie innych przedmiotów sporu, m. in. zasad nauczania literatury i pracy nad dziełem literackim³⁴. Wynikający ze stopnia trudności sceptycyzm wobec historii literatury rozumianej jako przedmiot nauczania dzielił z autorem *Rozbioru*... Konstanty Wojciechowski w wydanych w 1923 roku *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego*³⁵.

W tym samym jednak roku nastąpiło zachwianie się koncepcji „lekturoznawczej”, zapowiadające jej zmierzch i kolejny etap sporów. Przyczynił się do tego Julian Krzyżanowski³⁶ broniąc miejsca historii literatury w nauczaniu po tej linii, po której Wóycicki ją zaatakował — zasady przeżycia estetycznego. Autorytatywnie stwierdził, że przy analizie tekstów

trzeba znać na wylot prądę umysłowe, upodobania estetyczne etc. danej epoki, zasadnicze zrębę poglądu autora na świat, ową dziedzinę zagadnień, których systematycznym zbadaniem i wyjaśnieniem zajmuje się historia literatury — dopiero wówczas pozorne dziwactwo wystąpi już to jako

³³ Chrzanowski, *Historia literatury czy literatura*, s. 5.

³⁴ E. Groele, *Jak prowadzić naukę języka polskiego, ażeby dzieci poznały piśmiennictwo ojczyście?*, „Przyjaciel Szkoły” R. I: 1922, z. 13, s. 165—169, z. 14, s. 185—189.

³⁵ *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. (Gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923. Napisał K. Wojciechowski z udziałem S. Szobera oraz B. Nawroczyńskiego. Zaleca w nich, poczynając od klasy VI gimnazjum, tj. od 15 roku życia, zasadę chronologii w układzie lektur. Przeciwstawia się samodzielnym wykładom z historii literatury, twierdząc, że „na właściwą historię literatury będzie czas w uniwersytecie” (s. 66).

³⁶ Krzyżanowski, *op. cit.*

świadoma i celowa stylizacja, już to jako konsekwentne, na mnogich faktach wsparte stanowisko autora. O ile tego warunku się nie spełni, wówczas wszelkie „przeżycie estetyczne” będzie bezwartościową — w szkole niedopuszczalną — impresją, dowolnością, a niejednokrotnie fałszem³⁷.

Logiczną konsekwencją tych poglądów stało się zanegowanie wartości tzw. metodycznych rozbiorów pojedynczych tekstów³⁸, a także zbiorów pytań kontrolnych, sprawdzających wiadomości uczniów³⁹, praktycznej ilustracji tez Wóycickiego, ze względu na daleko idące uszczegółowienie pytań, które dotyczyły głównie przebiegu wydarzeń, ujętych w ciąg przyczynowo-skutkowy.

Sposobowi realizowania zasady przeżycia estetycznego, postulowanej przez Wóycickiego jako cel nadrzędny w nauczaniu literatury także na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Warszawie w 1924 roku⁴⁰, przeciwstawił się Zygmunt Łempicki⁴¹. Wątpliwości jego dotyczyły kształcenia wrażliwości estetycznej metodą heurezy, pytań naprowadzających oraz wskazywały na niebezpieczeństwo pojawienia się niepożądanego zjawiska egzaltacji przy nadaniu tej zasadzie roli nadrzędnej⁴². Drugą płaszczyzną sporu stała się metoda nauczania literatury. Sam Wóycicki przyznał, że „analiza zbyt wyłącznie opanowuje praktykę szkolną ze szkodą dla syntezy”, a w rezultacie „nasza analiza i nasza metoda dyskusyjna są to osoby [...] nieco skompromitowane”⁴³ — popadają w skrajność: albo są zbyt szczegółowe, albo zbyt powierzchowne. Ponadto wadą wówczas stosowanej metody dyskusyjnej było to, że „w formie pytań nauczyciel daje uczniom gotowe odpowiedzi”⁴⁴.

Poza tym Łempicki wykazał, że kryterium stopnia trudności, skoro staje się zasadniczym zarzutem wobec historii literatury,

³⁷ *Ibidem*, s. 82.

³⁸ T. Czapczyński: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa—Kraków 1920; *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*, Warszawa 1922.

³⁹ S. Adamczewski, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*, Lwów—Warszawa 1922.

⁴⁰ K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury w szkole średniej*, [w zbiorze:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25 i 26 kwietnia 1924 roku*, Lwów—Warszawa 1925, s. 1—20.

⁴¹ Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, tamże, s. 20—39.

⁴² „Namacalnym dowodem udalej heurezy” — pisze Łempicki — były np. wykresy stosunku „akcji erotycznej i politycznej w *Ogniem i mieczem*” w zeszycie trzynastoletniej dziewczynki czy krzywa bólu Kochanowskiego po stracie Urszulki. W ten sposób „zamiast budzić zamięłowanie do niej [literatury — przyp. T. Ś.] zabija je względnie budzi zamięłowanie do rysunków”. *Ibidem*, s. 26, 27.

⁴³ Wóycicki, *Cele i charakter*, s. 12.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 15.

powinno obowiązywać także w przypadku „rozbioru”, ponieważ niektóre z jego elementów wymagają poznania *sensu stricto* naukowego: „na podstawie tego doskonałego schematu podjąłbym się analizy dopiero na ćwiczeniach seminaryjnych dla zaawansowanych”⁴⁵. Podobnie realizowanie zasady *non multa sed multum* czy emocjonalnego wchłaniania literatury niekoniecznie musi oznaczać uczynienie punktem wyjścia i dojścia tekstu, bo:

Czy wszystko, co jest w utworze literackim, jest prawdą? Czy każdy poeta, piszący pieśni żołnierskie, był na wojnie, a piszący pieśni pasterskie był pasterzem?⁴⁶

Ergo: nawet przy analizie estetycznej utworu literackiego pewna doza wiadomości historycznoliterackich jest niezbędna.

Toteż do roku 1930 — data II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów — przeważała tendencja zastosowania zasady *aurea mediocritas*, połączenia obu koncepcji. Wynikało to z docenienia wartości wnikliwej analizy jak największej liczby tekstów poszerzonej o tło historyczne. Ugruntowaniu pozycji historii literatury w nauczaniu sprzyjała także rodząca się po roku 1926 idea wychowania państwowego, podporządkowująca konsekwentnie treści kształcenia, podobnie jak w Niemczech *Deutschkunde*⁴⁷. Dostrzeżone zostały aspekty wychowawcze (oddanie „ducha” narodu, patriotyzm) ujęć genetycznych, ewolucyjnych nauki o literaturze⁴⁸. Jednocześnie wysunięto postulat uwzględnienia w programach klasycznego kanonu literatury powszechnej z uwagi na uniwersalne wartości wielu dzieł⁴⁹, a ponadto stworzenie możliwości porównawczego traktowania literatury i kultury⁵⁰. Tak rozległa wiedza — gruntowna znajomość kultury polskiej na tle kultury europejskiej — miała być wprowadzona na lekcjach języka polskiego i historii przy pełnej korelacji między tymi przedmiotami.

W ten sposób zarysowała się nowa, kulturoznawcza koncepcja

⁴⁵ Łempicki, *op. cit.*, s. 32.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 25.

⁴⁷ Zajął ją miejsce wcześniej istniejącej, od 1919 roku, idei wychowania narodowego. Zob. M. Lipowska, *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII, s. 3—48. Interpretacje pojęć państwa i wychowania w: J. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930; J. Chałasiński, *Państwo i wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna” 1933, s. 380—407; Z. Mysłakowski, *Państwo i wychowanie*, Warszawa 1935.

⁴⁸ K. Kosiński, *Wychowanie obywatelskie a nauka historii literatury w szkole średniej*, „Zręb” R. I: 1930, t. 2, s. 188—209.

⁴⁹ W. Barbasz, *System czy historia literatury polskiej w szkole średniej*, „Przegląd Humanistyczny” R. V: 1930, s. 1—6.

⁵⁰ S. Kolbuszewski, *O nauczanie literatury polskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” R. XLVI: 1927, nr 7, s. 165.

nauczania literatury, której zwolennikami byli Z. Łempicki, J. Hulewicz, S. Kawyn i — w fazie początkowej — J. Saloni. Ostatecznie określona w 1930 roku, wchłonęła koncepcję historycznoliteracką. Tym przełomowym wydarzeniem stał się referat znakomitego germanisty Zygmunta Łempickiego pt. *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, wygłoszony na II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Krakowie, zorganizowanym w czterechsetną rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Wobec przygotowanej reformy szkolnictwa⁵¹ znowu w centrum uwagi znalazły się spory o treści nauczania. Postulaty Łempickiego dotyczyły „syntetycznego ogarniania całości” oraz „dążności do samopoznania narodowego i poznania narodów obcych”⁵².

Koncepcja kulturoznawcza w nauczaniu literatury była konsekwencją kolejnych zmian w metodologii badań literackich, traktowania dzieła jako wytworu kultury, źródła poznania przejawów duchowego życia narodu i uczynienia celem analizy genezy utworu na tle pozaliterackich zjawisk życia⁵³. Wyrastała także z założeń pedagogicznych i dydaktycznych, że „kształcić to znaczy kształtować duszę przez uczucie [...] W tym kształceniu kulturze ojczystej przypada rola decydująca”⁵⁴, z wcześniej już sygnalizowanych idei wychowania narodowego i państwowego⁵⁵.

W dydaktyce literatury zaistniała antynomia między historyzmem a aktualizmem, postulatem doboru treści polonistycznej wokół hasła „Polska i jej kultura” przy jednoczesnej aktualizacji tekstów ze względów estetycznych lub ideowych⁵⁶.

Opozycją wobec koncepcji kulturoznawczej, a w tym historycznoliterackiej jako jej części, stała się, zaproponowana w toku dyskusji nad projektem programu nauki języka polskiego na II Zjeździe, psychologiczna odmiana wcześniejszej koncepcji „lek-

⁵¹ Tzw. reforma jędrzejewiczowska (od nazwiska J. Jędrzejewicza, dyrektora gimnazjum im. Konarskiego w Warszawie, a następnie ministra WRiOP) objęła w 1932 r. szkoły podstawowe, natomiast w 1937 szkoły średnie.

⁵² Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*. [w zbiorze:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6 i 7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego*, red. M. Tazbir, Warszawa—Lwów 1931, s. 20.

⁵³ Pod wpływem sformułowania H. Rickerta, *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*, Tübingen 1921. L. Langholz, *Dydaktyka literatury polskiej a metodologia badań literackich*, „Polonista” 1936, z. 1, s. 4.

⁵⁴ Łempicki, *Polska i polskość*, s. 21.

⁵⁵ J. Jędrzejewicz: *Współczesne zagadnienie wychowawcze*, „Zrąb” R. I: 1930, t. 1, s. 6—20; *Wychowanie państwowe*, tamże, t. 3, s. 311.

⁵⁶ „Głównym celem nauczania polskiego musi być zrozumienie dzisiejszego życia narodu i przygotowanie do niego” — Łempicki, *Polska i polskość*, s. 21.

turoznawczej". Przedmiot sporu uległ jednakże zmianie. Po raz pierwszy w tak zdecydowany sposób upomniano się o właściwe miejsce w nauczaniu języka polskiego dla nauki mówienia i pisania oraz ortografii, traktując kształcenie sprawności językowej jako zadanie finałne szkoły średniej, wynikające z faktu konieczności posługiwania się przez obywateli scalonej Polski językiem ogólnonarodowym, oczyszczonym z obcych naleciałości⁵⁷. Podkreślono także znaczenie właściwego doboru lektur dla kształtowania osobowości ucznia. Ze względu na owe wychowawcze aspekty literatury bronił autonomizmu dzieła literackiego Władysław Szyszkowski⁵⁸.

Historycznemu ujmowaniu zjawisk literackich — na niższych szczeblach nauczania — przeciwstawił się również Juliusz Saloni⁵⁹. Przy doborze programowych treści nauczania rolę nadrzędną, jego zdaniem, powinna spełniać zasada psychologizmu, istotne miało być nie poznanie przedmiotu literatury lub kultury, lecz poziom psychicznych predyspozycji ucznia. Genezę takiego stanowiska wyjaśnia Langholz, wskazując na związek teorii nauczania literatury z psychologicznym aspektem jej metodologii⁶⁰. Nie znaczy to jednak, że Saloni opowiedział się za usunięciem z programu historii literatury. Doceniał bowiem jej wartość w tworzeniu ogólnej syntezy, która uzupełniałaby luki wynikające z fragmentaryczności wiedzy, na kursie najwyższym, piątym⁶¹.

Nowe koncepcje nauczania, zaproponowane w czasie II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów, wywołały reperkusje m. in. w formie dylematu, jakie przyjąć kryterium przy zastosowaniu zasady reprezentatywności autorów i dzieł: historycznoliterackie czy krytyczno-estetyczne⁶², a także jakie miejsce w treściach nauczania wyznaczyć współczesności i przeszłości.

Ciekawą kompromisową propozycję, mieszczącą się w ramach koncepcji kulturoznawczej, wysunął Jan Hulewicz⁶³. Postulował

⁵⁷ W. Szyszkowski, *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkole średniej*, [w zbiorze:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu*, s. 83—101. Podobne stanowisko zajął J. Saloni, *O nowe zasady konstrukcyjne programu nauki języka polskiego w seminariach*, tamże, s. 71—83.

⁵⁸ Szyszkowski, *op. cit.*

⁵⁹ Saloni, *op. cit.*

⁶⁰ Dzieło literackie jako: obraz przeżyć autora i jednostki percypującej; praca nad dziełem jako proces psychiczny — percepcja także; ściśle określona treść świadomości jednostkowej i zbiorowej; dokument psychologiczny. Langholz, *Psychologia w badaniach literackich*.

⁶¹ Referat J. Saloniego zawierał propozycje programowe dla seminariów nauczycielskich.

⁶² K. Piękoś, *Historia literatury czy lektura?*, „Przegląd Pedagogiczny” R. XLIX: 1930, nr 36, s. 830.

⁶³ J. Hulewicz, *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 2, s. 49—65. Recenzje pod-

trzy bloki tematyczne, które wchodząc w miejsce zredukowanej do właściwych proporcji literatury romantyzmu obejmowały by kulturę wieku złotego, polskiego oświecenia, pozytywizmu z obrazem kultury współczesnej, uwzględniającym rolę poezji romantycznej.

Urealnieniu koncepcji kulturoznawczej sprzyjały także wydawnictwa takich pozycji, jak *Dzieje kultury polskiej* A. Brücknera, *Kultura staropolska* w opracowaniu zbiorowym, *Polska, jej dzieje i kultura od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej* pod redakcją S. Lama, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce (w. XVI—XVIII)* J. S. Bystronia. Jednakże możliwość zastosowania jej w praktyce szkolnej budzić zaczęła poważne wątpliwości dydaktywów i historyków literatury, a przede wszystkim Klei-nera, ze względu na łatwość uczynienia z nauki języka polskiego *ancilla historiae*⁶⁴, tym większą, że odrzucone zostały dezyderaty zwiększenia siatki godzin z trzech do sześciu tygodniowo. Nierealność tej koncepcji uwypukliły także cele nauczania, sformułowane w *Programie nauki w gimnazjach państwowych. Język polski (projekt)* z 1933 roku, przerastające możliwości ich realizacji przez przeciętnego nauczyciela polonistę⁶⁵.

Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych do sporów o treści programowe w nauczaniu języka polskiego włączyła się grupa literatów⁶⁶, opowiadając się za ahistoryzmem korespondującym z zasadą przechodzenia „od prostego do bardziej złożonego”, umożliwiających pełne wykorzystanie literatury do kształtowania kultury estetycznej, zdolności przeżyć i uczuć wyższych, jak „przyjaźń, miłość, cisza, los”⁶⁷, a materiału pozaliterackiego do ćwiczeń w pisaniu, m. in. listów. Argumenty owe wysunęli Zofia Nałkowska i Karol Irzykowski. Jedynie Bolesław

kreślające wartość użyteczną tej broszury: J. Saloni, *Jan Hulewicz „O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej”*, „Polonista” R. III: 1933, z. 3, s. 120—122; (b.a.), *Historia literatury czy historia kultury?*, „Przegląd Pedagogiczny” R. LII: 1933, z. 13—14, s. 154; S. Karyn, „Ogniwo” R. XIII: 1933, nr 10, s. 243—244. Jedyna nieprzychylna: M. Kridl, *Reforma polonistyki*, „Wiadomości Literackie” 1933, nr 31, s. 4 (postulat wprowadzenia metod literackich zamiast „kulturalnych” czy „socjologicznych”).

⁶⁴ „Pamiętać dziś o tym należy, dziś, gdy walka z historią literatury przeszła dziwnie w chęć — podporządkowania literatury, którą pozbawia się historii własnej, ramom ogólnym historii”. J. Kleiner, *Godziny języka polskiego a budowanie kultury*, „Pion” R. I: 1933, nr 1, s. 1.

⁶⁵ K. Kosiński, *Zagadnienie problematyki historii literatury polskiej*, „Zrąb” 1936, nr 1/25, s. 26—50.

⁶⁶ K. Irzykowski, *Dyskusja w Akademii Literatury o programach nauki języka polskiego*, „Pion” 1934, nr 2, s. 5—6.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 6.

Leśmian zaakceptował bez zastrzeżeń stanowisko Kleinera⁶⁸, broniącego miejsca historii literatury w polonistyce szkolnej i autonomiczności jej celów.

Jeszcze przed 1930 rokiem sygnalizowana konieczność uwzględnienia w programach — w szerszym zakresie — literatury współczesnej⁶⁹ najostrzejszy wyraz przybrała w wystąpieniach Juliusza Kadena-Bandrowskiego, postulującego zrezygnowanie z badań „piękności dzieł literackich jako takich”, czyli analiz tekstów, wyłączenie lub znaczne ograniczenie literatury dawnej, a także „uatrakcyjnienie” przez nauczyciela pracy nad literaturą staropolską według następującej „recepty”:

Czytając z uczniami *Boga Rodzicę*, opowie, jak to ją wojsko polskie śpiewało przed bitwą pod Grunwaldem. Czytając z nimi Reja, powie im bez ogródek, że to przecież taka zabawna chamska gwara [...] I na miłość boską, nie trzeba uczniów z góry straszyć, że to „perła” [*Pan Tadeusz* — przyp. T. S.], trzeba z nimi mówić po ludzku⁷⁰.

Pretekstem do ostatniej z okresu dwudziestolecia międzywojennego „monachomachii humanistycznej” stał się zjazd naukowy im. I. Krasickiego we Lwowie w roku 1935⁷¹. Aczkolwiek spór dotyczył przede wszystkim przedmiotu badań w nauce o literaturze, można rozpatrywać go także w aspekcie koncepcji historycznoliterackiej w nauczaniu.

Poglądy Manfreda Kridla, reprezentanta kierunku formalistycznego⁷², poddał krytycznej ocenie Kleiner. Stwierdził, że chociaż na literaturę składają się z pewnością dzieła o unikalnej wartości, niepowtarzalne w swym pięknie, to jednak były one determinowane określoną rzeczywistością. A więc jeśli dzieło istotnie może być rozpatrywane w izolacji od rzeczywistości, gdy chodzi o „intuicyjne ujęcie jednoczącej logiki immanentnej”⁷³ to następnie należy te hipotezy — drogą badania, analizy i interpretacji — zweryfikować. Wtedy „musi uznanie ponadhistoryczności ustąpić w dziedzinie badań uznaniu ich historyczności”⁷⁴ przy

⁶⁸ Referat Kleinera, stanowiący wprowadzenie do dyskusji, obejmował przemyślenia zawarte w uprzednio drukowanym artykule *Godziny języka polskiego a budowanie kultury*.

⁶⁹ Kolbuszewski, *op. cit.*, s. 164—166.

⁷⁰ Irzykowski, *op. cit.*, s. 5.

⁷¹ K. Irzykowski, *Monachomachia humanistyczna. (Ze zjazdu naukowego im. Ignacego Krasickiego odbytego w dniach od 8 do 10 czerwca r.b. we Lwowie)*, „Pion” 1935, nr 26, s. 2 (cz. 1), nr 27, s. 2 (cz. 2). Zawiera sprawozdanie z wystąpień m.in. J. Kleinera, M. Kridla, W. Szyszkowskiego, publikowanych następnie w „Pamiętniku Literackim” 1936.

⁷² M. Kridl, *Podstawy nauki o literaturze*, „Pamiętnik Literacki” 1936, s. 291—298.

⁷³ J. Kleiner, *Historyczność i pozaczasowość w dziele literackim*, tamże, s. 236.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 237.

czym historyczność owa będzie odmienna od pozytywistycznej z racji przeniesienia jej „w sferę rzeczywistości estetycznej”, obserwacji wnikania faktów historycznych w strukturę dzieła zamiast traktowania tekstów jako obrazu dziejów⁷⁵.

Wbrew tak oczywistym argumentom Kleinera, a nawet przychylnemu stanowisku Kridla wobec historii literatury w nauczaniu („Uprawiajmy historię literatury a nie kultury. Pozostańmy na swoim podwórku”⁷⁶) Władysław Szyszkowski — ówczesny instruktor Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego — konsekwentnie, podobnie jak w czasie II Zjazdu Polonistów, reprezentował poglądy ahistoryczne, broniąc pozycji dzieła literackiego „jako całości samostnej i w sobie zamkniętej”⁷⁷ zgodnie z zasadami bezpośredniego przeżycia i pogłębłości.

Ostatnie programy w okresie dwudziestolecia międzywojennego dla szkół średnich, jako finalny etap reformy jędrzejewiczowskiej, także wskazywały na to, że współzystencja dydaktyczna koncepcji kulturoznawczej i historycznoliterackiej była niemożliwa. Ze względu na przeciążenie programu materiałem nauczania rzetelne usystematyzowanie wiadomości stawało się fikcją, aczkolwiek ujęcia chronologiczne z pewnością do tego prowokowały. Ponadto nauczanie historii literatury komplikowała wprowadzona przez Jędrzejewicza dwudzielność szkoły średniej: czteroletniego gimnazjum i dwu- lub trzyletniego liceum, przy czym Instrukcja 308 z dnia 17 lipca 1937 roku, zamieszczona w Dzienniku Urzędowym MWRiOP zalecała stosowanie tych samych podręczników (M. Kridla, L. Komarnickiego oraz J. Kleinera, J. Balickiego i S. Maykowskiego) dla obydwu typów szkół.

Rekapitułując powyższe uwagi można stwierdzić, że w sporze o miejsce historii literatury w nauczaniu w okresie od połowy XIX do końca lat trzydziestych XX wieku daje się wyodrębnić kilka etapów. W pierwszym z nich, trwającym do schyłku XIX wieku, dominowało stanowisko historycznoliterackie jako logiczna konsekwencja kursu filozofii pozytywnej, rozwoju historii literatury jako nauki, stosowania metod historyczno-genetycznych w badaniach literackich, a take prymatu celów materialnych w dydaktyce ogólnej.

⁷⁵ „Umysł nasz, jak żąda dla dzieła tła poznawczego, tak żąda dla nich włączenia w tok kształtujących je ludzi i faktów, żąda — skonstruowania genezy. Choćby — fikcji genezy. Jest to warunek zżycia się z dziełem” — *ibidem*, s. 239.

⁷⁶ M. Kridl, *Podstawowe zagadnienia nauki o literaturze*, [w:] Irzykowski, *Monachomachia humanistyczna*, nr 26, s. 2.

⁷⁷ W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich*, „Pamiętnik Literacki” 1936, s. 595.

Drugi etap — od końca XIX wieku do I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w roku 1924 — obejmował ścięranie się dwóch koncepcji: nowej „lekturoznawczej” i historycznoliterackiej. „Lekturoznawcza”, reprezentująca stanowisko ahistoryczne, genetycznie wiązała się z przełomem w metodologii badań literackich (tendencje idiograficzne, ergocentryczne i formalistyczne — nie negujące wszakże zależności wszystkich elementów dzieła literackiego od historycznej rzeczywistości⁷⁸), z powstawaniem licznych monografii, nowymi kierunkami w filozofii (intuicjonizm i estetyzm) i pedagogice (formalizm). Najwcześniej ta koncepcja znalazła zastosowanie w nauczaniu języka polskiego na terenie Galicji dzięki upowszechnianiu jej przez publikacje na łamach czasopism pedagogicznych i kulturalnoliterackich, takich jak „Szkoła”, „Muzeum”, „Pamiętnik Literacki”, „Czasopismo Pedagogiczne”. Reprezentowali ją m.in. F. Próchnicki, R. Zawiliński i K. Wojciechowski. Przenikaniu jej na teren Królestwa Polskiego towarzyszyły artykuły w dziennikach i czasopismach warszawskich „Nowe Tory” i „Przegląd Pedagogiczny” oraz wydanie *Rozbioru literackiego w szkole Wóycickiego*.

Egzemplifikację koncepcji „lekturoznawczej” stanowią podręczniki w formie wypisów, których autorami byli m.in. Próchnicki i Wojciechowski⁷⁹, Galle⁸⁰, Wóycicki⁸¹, a także „rozbiory” tekstów pióra Czapczyńskiego⁸² i zbiory pytań Adamczewskiego⁸³.

Wpływ stanowisk sprzed 1918 roku zaważył na kontynuowaniu koncepcji historycznoliterackiej. Na jej miejsce w praktyce szkolnej wskazują programy — pierwszy w okresie dwudziestolecia międzywojennego z 1919 roku wyraźnie ją preferuje⁸⁴, następne stanowią rozwiązania kompromisowe⁸⁵ — i podręczniki (dla gimnazjum niższego Boguckiej i Niewiadomskiej⁸⁶, a także

⁷⁸ S. Skwarczyńska, *Systematyka głównych kierunków w badaniach literackich*, t. 1, Łódź 1948.

⁷⁹ F. Próchnicki, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla szkół średnich*, Lwów 1918.

⁸⁰ H. Galle, *Wypisy polskie na klasę I (II, III)*, Warszawa 1918.

⁸¹ K. Wóycicki, *Życie polskie. Wypisy na klasę IV szkoły średniej*, Warszawa 1922.

⁸² Czapczyński: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza”; Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem”*.

⁸³ Adamczewski, *op. cit.*

⁸⁴ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny*, Warszawa 1919.

⁸⁵ *Program naukowy szkoły średniej. Projekt wypracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego*, Warszawa 1919; *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV (I) i roczny program klas następnych*, Warszawa 1920.

⁸⁶ C. Bogucka, C. Niewiadomska: *Wypisy polskie na klasę I (II III)*, Warszawa 1919; *Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Krótki zarys dziejów piśmiennictwa polskiego*, Warszawa [1920].

Niewiadomskiej i Szmydtowej⁸⁷, zawierające wypisy oraz zarysy dziejów piśmiennictwa polskiego) czy historie literatury, łącznie z wypisami, dla gimnazjum wyższego Dynowskiej⁸⁸ i Komarnickiego⁸⁹.

Lata dwudzieste i trzydzieste XX wieku stanowią ramy chronologiczne ostatniego — przed wybuchem II wojny światowej — etapu sporów. Dają się w nim zaobserwować trzy fazy. Pierwsza, w latach 1920—1924, stanowi opozycję wobec koncepcji „lekturoznawczej”. Zainicjowana została obroną historii literatury podjętą przez Krzyżanowskiego, jej zaś momentem szczytowy to wystąpienie Łempickiego na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów. Drugą, od 1925 do 1930 roku, charakteryzuje tendencja pogodzenia owych diametralnie różnych stanowisk oraz pojawienie się postulatów uwzględnienia w treściach nauczania literatury powszechnej. Po roku 1930 następuje faza końcowa. Najważniejszym wydarzeniem jest zarysowanie i określenie przez Z. Łempickiego na II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów koncepcji kulturoznawczej, która — jako szersza pod względem proponowanych treści — wchłonęła historię literatury. O autonomiczność tej ostatniej wspominał się J. Kleiner, Jako opozycyjne wobec tych stanowisk wystąpiły koncepcje „lekturoznawcza”, konsekwentnie broniona przez W. Szyszkowskiego, i psychologiczna, propagowana przez J. Saloniego i B. Poletura. Zdecydowanie ahistoryczne stanowisko, na skutek wysuwania postulatów o prymat literatury współczesnej w polonistyce szkolnej, zajęli literaci.

Niespójność, niejednorodność tego etapu potwierdzają podręczniki. W *Literaturze polskiej wieku XIX* Kridla⁹⁰ zastosowana została metoda heureka i monograficznych ujęć. Antynomie między tradycją a teraźniejszością — jako skutek pierwszej części reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 roku — wystąpiły w podręczniku F. Bielaka i J. S. Bystronia⁹¹, natomiast wpływ ideologii wychowania państwowego wyraźnie zaznaczył się w podręczniku H. Gaertnera i S. Łempickiego⁹². Osiągnięcia nauki o litera-

⁸⁷ C. Niewiadomska, Z. Szmydtowa, *Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Krótki zarys piśmiennictwa polskiego XIX wieku*. Część 2A i B, Warszawa [1925].

⁸⁸ M. Dynowska, *Historia literatury polskiej. Podręcznik dla nauczycieli i młodzieży szkół średnich*, t. 1: *Do końca XVIII w. Wypisy, rozbiory i wnioski*, Warszawa 1921.

⁸⁹ L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*. *Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*, cz. 1—2, Warszawa—Lublin 1918—[1920].

⁹⁰ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich*, cz. 1—5, Warszawa 1925—1933.

⁹¹ F. Bielak, J. S. Bystronia, *Dawniej i dziś. Wypisy polskie dla I klasy gimnazjum*, Lwów—Warszawa 1934.

⁹² H. Gaertner, S. Łempicki, *Służ państwu*, t. 1: *Szlakiem bohaterów*, Lwów 1932.

turze uwzględniał podręcznik dla klas wyższych szkół średnich opracowany przez zespół autorów — J. Kleintera, J. Balickiego, S. Maykowskiego⁹³ — zawierający wypisy tekstów, zarys dziejów literatury i materiały pomocnicze, krytyczno-literackie. Podobny charakter posiadała *Literatura polska dla klasy I i II liceów ogólnokształcących* J. Kleintera, A. Brücknera, Z. Aleksandrowicza, J. Balickiego i S. Maykowskiego⁹⁴.

Programy natomiast były bądź zgodne z panującymi tendencjami i przyjmowały istniejące koncepcje (z 1932 roku — kulturoznawczą i psychologiczną, z 1933 roku — historycznoliteracką i kulturoznawczą⁹⁵), bądź umiarkowanie kompromisowe, przez zastosowanie zasady chronologicznego układu lektur (z 1937 roku⁹⁶).

Opisane etapy sporów o historię literatury dowodzą wpływu metodologii badań literackich i ideologii politycznej oraz wpływu polonistyki uniwersyteckiej (zakres materiału naukowego i metody pracy) na teoretyczną i praktyczną dydaktykę literatury. Stąd ewolucja sporu przebiegała w kierunku pytań rozstrzygnięcia: historia literatury (jako kurs, zarys dziejów lub układ chronologiczny tekstów) czy lektura (dzieło, tekst), kolejno historia literatury czy literatura (utożsamiania początkowego z lek-

⁹³ J. Kleiner, J. Balicki, S. Maykowski, *Literatura polska dla klas wyższych szkół średnich ogólnokształcących*, Lwów 1932—1933. T. 1, cz. 1: J. Balicki, S. Maykowski, *Wypisy z literatury polskiej. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta*; cz. 2: J. Kleiner, *Zarys dziejów literatury polskiej. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta*; cz. 3: J. Balicki, S. Maykowski, *Materiały do literatury polskiej. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta*.

⁹⁴ J. Kleiner, A. Brückner, Z. Aleksandrowicz, J. Balicki, S. Maykowski, *Literatura polska dla klasy I liceów ogólnokształcących*, Lwów 1938. Cz. 1: J. Balicki, S. Maykowski, *Wypisy z literatury polskiej*, t. 1: *Od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego*; cz. 2: J. Kleiner, A. Brückner, *Zarys dziejów literatury polskiej i języka polskiego* t. 1: *Od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego*; cz. 3: Z. Aleksandrowicz, *Materiały pomocnicze do literatury polskiej*, t. 1: *Od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego*.

J. Kleiner, A. Brückner, Z. Aleksandrowicz, J. Balicki, S. Maykowski, *Literatura polska dla klasy II liceów ogólnokształcących*, Lwów 1939 (części 1 i 3 nie wydano), cz. 2: J. Kleiner, A. Brückner, *Zarys dziejów literatury i języka polskiego*, t. 2: *Od wielkiej poezji emigracyjnej do literatury nowego państwa polskiego*.

⁹⁵ *Program w oddziałach I, V i VI publicznych szkół powszechnych oraz w klasie II gimnazjów państwowych na rok 1932/33*, Warszawa 1932; *Program nauki w gimnazjach państwowych. Język polski (Projekt)*, Lwów 1933.

⁹⁶ *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Język polski*, Lwów 1937.

turą, w ostatniej fazie sporów pojmowana jako nauka o literaturze) i wreszcie historia literatury a kultura — na zasadzie wzajemnych związków i zależności.

Dylematy te, a zwłaszcza historia literatury czy lektura bądź literatura, nie zostały rozstrzygnięte. Przyczyna chyba tkwi w fakcie szukania rozwiązań ekstremalnych. Bo przecież nie kwestionowano wartości historii literatury jako kontekstu dla dzieła i materiału do syntez na wyższych poziomach dydaktyki szkolnej. Spór zaś zaistniał na skutek utożsamienia koncepcji nauczania z metodą i tokiem przyswajania wiedzy. Ośrodkiem dyskusji — ulegającym zmianom — była w początkowej fazie historia literatury jako samoistny przedmiot, metoda wykładu i tok dedukcyjny, kolejno dobór i układ tekstów, zwłaszcza miejsce literatury staropolskiej⁹⁷ i współczesnej w treściach programowych. Zwolennicy ahistoryzmu argumentowali swoje stanowisko zasadami stopniowania trudności, bezpośredniego zetknięcia z dziełem, przeżycia estetycznego, koniecznością przywrócenia właściwej rangi kształceniu umiejętności i sprawności realizowanemu na materiale literackim i pozaliterackim.

Analiza faz ewolucyjnych sporu umożliwia konkluzje w postaci próby sformułowania zasad nauczania historii literatury. Założeniem wyjściowym byłby chronologiczny układ lektur (niekoniecznie „w pionie” — klasy wzwyż, może „w poziomie” — w poszczególnych klasach określone epoki, ze względu na trudności związane z percepcją literatury staropolskiej), kolejnym — tok indukcyjny przyswajania wiedzy i kształcenia umiejętności, poznawanie w myśl zasady *non multa sed multum* — przez analizę i interpretację — dzieł, a następnie sylwetek autorów, sukcesywność syntezy dzieła (na niższym poziomie), autora i epoki (na wyższych) wobec analizy i interpretacji. Próby diachronicznego, synchronicznego i porównawczego ujmowania zjawisk literackich stanowiłyby ostatni etap syntezy. Wobec tak nakreślonych potrzeb podstawową pomocą naukową stać się powinien podręcznik zawierający zarys dziejów literatury ujętych w formie zagadnień, stanowiący uzupełnienie do antologii tekstów.

Jeszcze raz zastrzec wypadnie, że nie chodzi o pełny kurs historii literatury, on był i pozostał domeną uniwersytetu, ale o te elementy, które umożliwiają usystematyzowanie wiedzy ucznia szkoły średniej, ukształtowanie szacunku dla tradycji, możliwe tylko przez jej znajomość, jako jednego z najistotniejszych składników patriotyzmu, poznanie najważniejszych zjawisk literackich, aby nauczanie literatury nie przypominało „cmentarza, po

⁹⁷ R. Skulski, *O traktowanie literatury staropolskiej w szkole*, „Przegląd Humanistyczny” R. V: 1930, z. 3, s. 265—270.

którym go [ucznia — przyp. T. Ś.] się oprowadza, każąc mu analizować piękniejsze pomniki”⁹⁸.

Niepodważalny jest także pozytywny wpływ historycznego ujęcia literatury na kształcenie językowe młodzieży, poznanie dziejów mowy ojczystej, kształtowanie kultury słowa.

A skoro niejednokrotnie akcentowane były związki dydaktyki literatury z metodologią badań, można zaryzykować porównanie problemu „historia literatury czy literatura” w dydaktyce do równoległego w czasie dylematu badacza literatury „człowiek czy dzieło” i przypomnieć pozornie paradoksalne rozstrzygnięcie Tadeusza Boya-Żeleńskiego:

Czy brać pod uwagę tylko utwory pisarza i czysto estetycznymi miarami określać ich wartość, czy też godzi się nam poprzez człowieka, epokę, środowisko dochodzić do najwłaściwszego zrozumienia jego dzieła, a zarazem do poznania indywidualności twórczej, która je wydała?... Można by odpowiedzieć, że w ogóle nie ma potrzeby takiej alternatywy; że to jest tak, co gdyby się zastanawiać, czy należy myć zęby, czy ręce, podczas gdy można, bez szkody dla organizmu, myć jedno i drugie⁹⁹.

⁹⁸ Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, s. 37.

⁹⁹ T. Żeleński (Boy), *Czy myć zęby, czy ręce (1935)*, [w zbiorze:] *Teoria badań literackich w Polsce*, t. 2, s. 156—157.