

Danuta Łazarska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID 0000-0003-0930-0969

Międzywojenne podręczniki historii literatury i ich obudowa dydaktyczna. O sposobach zaciekawienia uczniów lekturą i sterowania jej odbiorem

Namysł nad tym, jak zainteresować młode pokolenie czytaniem literatury, jest ponadczasowy. Szukaniem różnych sposobów otwierania nastolatków na lekturę zajmowali się także znawcy międzywojenni. Ówczesna dydaktyka polonistyczna rozwijała się pod wpływem tendencji ergocentrycznych i formalistycznych w literaturoznawstwie, ale pojawiały się też na jej gruncie przesłanki do skoncentrowania uwagi na uczniu jako odbiorcy literatury. Sprzyjały temu prace z filozofii, sugerujące spojrzenie na kulturę przez pryzmat wewnętrznych przeżyć ludzkich i na trzy fazy odbioru dzieła – jego poznaniu, zrozumieniu i przeżyciu¹; psychologii rozwojowej, eksperymentalnej oraz wnioski z badań nad czytelnością dzieci i młodzieży². Już na tej podstawie można twierdzić, że otwieranie nastolatków na lekturę ma sens, jeśli w centrum namysłu znawców jest uczeń. Zdawali sobie z tego sprawę badacze w latach 20. i 30. ubiegłego wieku, mniej lub bardziej udanie skupiając uwagę na młodych odbiorcach literatury. Na podstawie ich stanowisk, uwidaczniających się także w dyskutowanych i popularnych w tamtym czasie koncepcjach nauczania literatury³, można wydzielić następujące ujęcia problematyki ucznia: respektowanie przeżyć estetycznych wychowanka;

1 Zob. E. Paczkowska-Łagowska, *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2000.

2 Zob. Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 32. Autorka podaje przykładowo następujące pozycje bibliograficzne: M. Librachowa, *Rozumienie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat dziewięciu do dwunastu*, Lwów-Warszawa 1922; I. B. Saxby, *Kształcenie postępowania. Studium psychologiczne*, przeł. J. Pannenkowa, Lwów-Warszawa 1928 czy M. Potworowska-Dmochowska, *Wyniki ankiety w sprawie upodobań literackich dzieci*, „Biuletyn Koła Psychologów” 1925, nr 4.

3 Zob. E. Ogłóza, *Problem odbioru dzieła literackiego w literaturze metodycznej z lat 1918–1939*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1978, nr 267, s. 9–26; W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa 1984; *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2002.

skupienie uwagi na związku dziecka z jego środowiskiem rodzinnym i społecznym; troska o wychowanie etyczne młodzieży szkolnej; wiara w intelektualne możliwości i samodzielność ucznia jako uczestnika kultury; postrzeganie nastoletniego odbiorcy jako elementu procesu poznawania dzieła, inspirowane teorią literatury⁴.

Celem artykułu jest przyjrzenie się temu, w jaki sposób autorzy wybranych podręczników międzywojennych próbowali za pośrednictwem obudowy dydaktycznej zaciekać uczniów lekturą i sterować jej odbiorem – tak, aby usprawnić działania nastolatków na utworach literackich.

Sposoby zaciekania uczniów lekturą i sterowania jej odbiorem w świetle analizy wybranych podręczników międzywojennych

Podręczniki historii literatury z lat 1918–1939, bo o nich tu mowa, odpowiadały preferowanym przez autorów metodom badania dzieła literackiego i nauczania literatury oraz kierunkom rozwijającym się w ówczesnej psychologii i pedagogice. Były też odzwierciedleniem wskazanych wyżej ujęć problematyki ucznia. Książki te miały m.in. wspomagać „żywe nauczanie”⁵, rozwijać zainteresowania i potrzeby młodzieży pochodzącej z różnych środowisk⁶ oraz zachęcać ją do czytania i badania dzieła literackiego. Z często odmiennych poglądów ich twórców na temat metod uaktywniania wychowanków do pracy nad literaturą wyłania się jednolity obraz ucznia, który wymaga pomocy dydaktycznej. Wychodziła temu naprzeciw powiązana z antologią tekstów obudowa dydaktyczna podręczników. Do niej wypada zaliczyć materiały kontekstowe (niewerbalne i werbalne), sprzyjające rozbudzaniu w uczniach ciekawości czytania i mniej lub bardziej udanie sterujące odbiorem literatury, oraz pytania i polecenia, czyli instrukcje lektury⁷.

Z analizy wybranych podręczników⁸ wynika, że funkcję rozbudzania w nastolatkach zainteresowania tekstem mógł pełnić, choć w różnym stopniu, zawarty w nich

4 Szerzej na ten temat piszę w książce pt. *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015, s. 50–65.

5 R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 80–91; por. także Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936, s. 72.

6 J. Balicki, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, „Zrąb” 1932, R. 3, nr 11, s. 48.

7 Por. Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 29–31. Wypada dopowiedzieć, że ściśle powiązana z obudową dydaktyczną konstrukcja podręczników i zamieszczone na końcu np. wykazy bibliograficzne dzieł i spisy materiałów kontekstowych czy spisy nazwisk i rozmaite tabele w większym stopniu ułatwiały uczniom zdobywanie wiedzy o literaturze niż wpływały znacząco na sterowanie lekturą i wzbogacanie recepcji treści podręcznika.

8 Badanie podręczników ograniczyłam do przeglądu obudowy dydaktycznej, a w niej do wybranej zawartości wskazującej na autorskie sposoby zaciekania wychowanków literaturą i kierowania jej odbiorem.

materiał ikoniczny⁹. Cały wachlarz np. obrazów wybitnych malarzy, portretów osób zasłużonych dla ojczyzny, zamieścił w książce szkolnej Kazimierz Wóycicki¹⁰. Traktował je jako pomoc dydaktyczną ułatwiającą nauczycielowi uaktywnianie wychowanków podczas obcowania z dziełem i łączył z następującymi zadaniami podręcznika wobec nich: „Nauczyć patrzeć, widzieć, czuć, myśleć, poprzez sztukę sięgać w głębię życia etycznego, wyćwiczyć zdolność analizy i syntezy, wykształcić smak i sąd bez zadawania gwałtu przyrodzonym upodobaniom, szeroko otworzyć duszę młodzieży wpływom sztuki”¹¹.

Nie tylko w jego podręczniku, obok już wymienionych materiałów, pojawiały się ekslibrisy, herby miast czy mapy. One to, wraz z kolorowymi ilustracjami i zdjęciami, skorelowane z czytankami redagowanymi na zamówienie – wpisanymi w interesująco nazwane cykle tematyczne¹² – znalazły swoje stałe miejsce w książkach Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego¹³. Celem pomieszczonych w nich tekstów było, oprócz wyjścia naprzeciw zainteresowaniom młodzieżowego odbiorcy oraz ułatwienia i uprzyjemnienia mu lektury, przygotowanie go do smakowania literatury w sposób respektujący jego rozwój intelektualny i emocjonalny, upodobania czytelnicze czy zdolność i wolę regulowania własnych sposobów postępowania wobec utworów. Materiały kontekstowe można traktować jako wyraz troski wspomnianych autorów o ucznia – indywidualnego i lekcyjnego odbiorcę dzieł literackich, o budzenie w nim i odkrywanie przez niego tożsamości osobowej motywującej do stawiania pytań o człowieka oraz tożsamości kulturowej pozwalającej zapytać o wartość bycia mieszkańcem danego regionu, Polakiem i Europejczykiem.

Materiały niewerbalne, umieszczone wraz z utworami literackimi w chronologicznie ułożonych cyklach tematycznych¹⁴ nazywanych księgami, zajmowały też

9 W rozważaniach nie podejmuję się analizy podręcznikowych materiałów ikonicznych i oceny ich jakości. Gruntownie zrobił to Piotr Kołodziej; tenże, *Czas na obraz. Dzieło malarzkie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1990)*, Kraków 2013, s. 87–137.

10 K. Wóycicki, *Życie polskie. Wypisy na klasę IV i V szkoły średniej*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1923.

11 K. Wóycicki, *Przedmowa do wydania I*, [w:] tegoż, *Ćwiczenia porównawcze z dziełiny poetyki. 1. Wypisy. Podręcznik dla szkoły i samouków*, wyd. 2, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań 1919, s. IV.

12 O zawartości i konstrukcji wszystkich części podręcznika i wartości czytanek na zamówienie szeroko pisze Zofia Budrewicz: taż, dz. cyt. Badaczka, analizując korespondencję pisarzy z pomysłodawcami książki i wydawnictwem, podkreśla, że treść listów wskazuje na przebieg procesu twórczego i warsztat pisarski oraz na postawę autorów wobec dziecka i spraw związanych z edukacją. Tamże, s. 32–47.

13 J. Balicki, S. Maykowski, *Kraj lat dziecińczych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1926; J. Balicki, S. Maykowski, *Będziem Polakami. Drugi rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1928; J. Balicki, S. Maykowski, *Miej serce. Trzeci rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1930.

14 Zawartość każdej księgi szczegółowo omawia J. Marchewa; tenże, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990, s. 142–143.

ważne miejsce w książce Juliusza Saloniego i Juliana Krzyżanowskiego¹⁵. W dwóch jej częściach, obok np. obrazów, rzeźb, portretów, herbów, pojawiły się również drzeworyty czy ozdobniki ilustrujące tekst literacki. Wskazywało to na próbę dotarcia jego twórców do nastoletniego odbiorcy, potrzebującego rozmaitych bodźców pobudzających do lektury, zaangażowania jego emocji i wywołania w nim zarówno zainteresowania dziełami, jak i potrzeby poszukiwania psychologicznej więzi z bohaterami literackimi i pisarzami. Wypada przypomnieć, że dla Saloniego najważniejsze było poznawanie literatury za pośrednictwem ducha wewnętrznej działalności człowieka. „Istnieje on [duch – D. Ł.] – pisała Stefania Skwarczyńska – obiektywnie, a realizuje się przede wszystkim jako »duch narodu«, ukryty pod powierzchnią zjawisk – tajemniczy, potężny, ekspansywny”¹⁶. Troska zaś o dostrzeżenie przez ucznia bliskości własnej psychiki z psychiką twórcy wyrastała przypuszczalnie z dostrzeganej przez autorów podręcznika wartości nawiązywania takich też relacji personalnych między młodzieżą a nauczycielem polonistą.

W grupie materiałów kontekstowych wzbudzających uczniowską ciekawość lekturą znajdują się np. listy, wspomnienia, dzienniki, artykuły prasowe czy pamiętniki autorstwa sławnych osób, zamieszczone w wielu podręcznikach z tego okresu. Do tekstów, które mogły wychowankom ułatwić odbiór literatury, można zaliczyć te przybliżające im rozumienie i pochodzenie nazw geograficznych, symboli narodowych¹⁷, wszelkiego rodzaju objaśnienia trudnych czy nieznanych słów¹⁸, zamieszczone pod tekstem definicje gatunków literackich czy informacje na temat zasad, według których zbudowano dzieło literackie¹⁹ lub na podstawie których powstały teksty filozoficzne²⁰

15 J. Krzyżanowski, J. Saloni, *Z pracy ducha. Podręcznik do nauki języka polskiego dla IV klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Lwów 1938, 1939.

16 S. Skwarczyńska, *Kierunki w badaniach literackich. Od romantyzmu do połowy 20 w.*, Warszawa 1984, s. 155.

17 Zob. np. K. Wóycicki, *Życie polskie...*, s. 15–19, 31–36.

18 Tamże, np. s. 39.

19 Zob. L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. 1 (Od upadku Rzeczypospolitej od wystąpienia A. Mickiewicza)*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1918–1926; tenże, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. 2 (Od wystąpienia A. Mickiewicza do roku 1830)*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1918–1926. Trzeba dodać, że obydwie części jego podręcznika były już przedmiotem różnych badań; zob. np. W. Czerniewski, *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej okresu międzywojennego*, [w:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960, s. 61–74; G. Wichary, *Koncepcja kształcenia literackiego w podręcznikach szkolnych Lucjusza Komarnickiego i Manfreda Kridla*, [w:] *Podręczniki literatury...*, s. 73–82.

20 Zob. K. Górski, *Literatura polska. Cz. 1: Historia literatury i języka polskiego dla I kl. liceów ogólnokształcących*, Lwów–Warszawa 1938; tenże, *Literatura polska. Cz. 2: Wypisy z literatury polskiej i powszechnej dla I kl. liceów ogólnokształcących*, Lwów–Warszawa 1938. O zawartości i budowie tego podręcznika pisali: W. Czerniewski, *Historia literatury i języka polskiego Konrada Górskiego*, [w:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień...* s. 106–113; W. Sawrycki, dz. cyt., s. 130–144.

oraz ogólne charakterystyki prądów myśli europejskiej i ich udziału w rozwoju myśli polskiej²¹. Rolę taką odgrywały również biografie pisarzy (zawierające nie tyle same fakty z ich życia, ile informacje o pozytywnych i negatywnych cechach charakteru, inteligencji, kulturze)²². Podobną funkcję przypisywano rozmaitym wykresom treści utworów literackich. W podręczniku Lucjusza Komarnickiego²³ nie ma ilustracji, ale są za to schematy. Jednym z nich jest schemat przeglądu treści *Dziadów* Adama Mickiewicza opracowany przez wychowankę, uczennicę IV klasy²⁴. Świadczy to niewątpliwie o poszanowaniu i docenianiu przez autora pracowitości młodzieży, ale także o jego pomysłowości zarówno w szukaniu sposobów jej mobilizowania do podejmowania działań na utworach, jak i w sprawdzaniu efektów uczniowskiej ich recepcji.

Uaktywnianiu młodzieży i sterowaniu odbiorem lektury mogły wychodzić na przeciw także materiały krytycznoliterackie wraz z komentarzami autorów książek szkolnych. W *Literaturze polskiej* Konrada Górskiego²⁵, konkretnie zaś we wstępie zatytułowanym *Literatura i poznanie*, słowo wprowadzające poruszało np. następujące tematy: literatura jako sztuka słowa, poezja i jej wymowa, dzieło literackie jako wyraz duszy autora, związki między literaturą a rozwojem języka, etapy poznawania literatury, w tym historii literatury czy poetyki²⁶ oraz ogólne zagadnienia dotyczące utworów literackich. Był to syntetyczny wykład (skierowany do ucznia i nauczyciela), niepozbawiony jednak sformułowań określających także stosunek samego autora podręcznika do przekazywanej treści, co mogło wpływać na recepcję literatury przez zainteresowanych. Twórca podręcznika, aby zmniejszyć dystans odbiorczy, czasami wykorzystał w narracji wywodu – na co zwrócił uwagę Władysław Sawrycki – mowę pozornie zależną, „autora w funkcji bezpośredniej kreacji” czy wypowiedzi hortatoryjne, uaktywniając w ten sposób i personifikując eksponowane treści. Zastosowane zaś przez niego czasowniki w pierwszej osobie liczby mnogiej miały szansę przekonać czytelnika, że zdobywa informacje wraz z ich autorem²⁷. Warto zgodzić się z następującą obserwacją Sawryckiego:

Odosobnionym w *Literaturze polskiej* przykładem docierania do wyobraźni odbiorcy jest obraz czytelnika przedstawiony w zdaniu: „Gdy zamknąwszy tom dzieł Kochanowskiego otwieramy *Kazania sejmowe* Skargi, przekonujemy się, że język polski posunął się znowu o wielki krok naprzód” [132]. Obraz ten otwiera rozdział o kaznodziej²⁸.

21 Zob. J. Kleiner, *Zarys dziejów literatury polskiej*, t. 1: *Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta*, Lwów 1932; J. Kleiner, A. Brückner, *Zarys dziejów literatury polskiej i języka polskiego*, t. 2, Lwów 1939.

22 Por. K. Górski, *Literatura polska*. Cz. 1... ; tenże, *Literatura polska*. Cz. 2...

23 L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*. *Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*. Cz. 1...; oraz tenże, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*. *Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*. Cz. 2...

24 Tenże, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*. *Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*. Cz. 1..., s. 94.

25 K. Górski, *Literatura polska*. Cz. 1... ; tenże, *Literatura polska*. Cz. 2...

26 Tenże, *Literatura polska*. Cz. 1..., s. 1–10.

27 W. Sawrycki, dz. cyt., s. 132–133.

28 Tamże, s. 133.

Podręcznik Górskiego został jednak dość mocno skrytykowany, m.in. za zły sposób przedstawiania życiorysów, brak odwołań do przeżyć literackich młodzieży czy do poznanych przez nią już dzieł i zagadnień teoretycznoliterackich²⁹. Mimo tego w zamieszczonych w nim ciekawych informacjach o pisarzach widać dbałość autora o stymulowanie uczniów do rozwijania zainteresowań literaturą, jej twórcami i życiem kulturalnym. Tym bardziej, że Górski, sugerując nauczycielowi wykładowy sposób omawiania literatury, postulował rozwinięcie materiału w czasie lekcji, ale po jego wcześniejszym przedyskutowaniu z młodzieżą³⁰.

Próby inspirowania wychowanka do kontaktu z dziełami literackimi i ukierunkowania odbioru dostrzec można zarówno we wzorcowych analizach utworów, jakie w celu wprowadzenia ucznia w lepsze zrozumienie tekstu przeprowadzał w podręczniku Juliusz Kleiner, jak i w samym sposobie zapisu wykładu następującego po części badawczej. Znalazło się w nim sporo sformułowań i komentarzy zachęcających nastolatków do lektury, np. „ubawi [Wacław Potocki – D. Ł.] na równi sceną gościnności przesadnej”, „kłaść się można ze śmiechu”³¹, „sympatię budzi stary poeta niezmiordowanie piszący w samotności osierocenia i doskonalący się ciągle [...], gdy z wyrzutami i naukami nie występuje publicznie zmienia się w zrzęde, któremu wystarcza gderanie”³². Oto, jak jeszcze uzupełniał Kleiner informacje o Potockim: „Zgnębiony ciosami osobistymi – śmiercią żony, stratą synów i córki – bolał też głęboko nad stanem ojczyzny i gorzko wyrzekał na marnych i lichych jej synów”³³. A tak sformułował myśli na przykład o Kochowskim, dokonując analizy jego tekstu:

Wszystko, co w religijności Kochowskiego wzniosłe było i szlachetne, doszło do pełni wyrazu, a zniknęły rysy ujemne: zabobon ledwie w obrazie komety przejawiał się poetycznie; nienawiść ku heretykom przeszła w chrześcijańską chęć nawrócenia zbłąkanych. Ponad cierpienia własne starca, dręczonego ciężką chorobą, wzbija się już nie rezygnacja, lecz wdzięczność za wszystko dobre³⁴.

Autor książki stawiał znak równości między pozytywnym nastawieniem uczniów do tak skonstruowanych opowieści o wielkich twórcach a potrzebą rozwijania ich zainteresowań czytelniczych i doskonalenia umiejętności odbioru literatury. Lektura dzieł w jego koncepcji miała przynieść wychowankom pełne poznanie człowieka (także jako obywatela), jego stanów psychicznych, pozytywnych i negatywnych relacji

29 Por. J. Kulczycka-Saloni, *Podręczniki na klasę pierwszą liceum*, „Polonista” 1939, z. 3, s. 102–108.

30 K. Górski, *Literatura polska. Cz. 1...*, s. III; zob. także, *Literatura polska. Cz. 2...* Autorowi zarzucano niedostosowanie zamieszczonych w podręcznikach tekstów i sposobów ich analizy do wieku i poziomu wykształcenia szkolnych odbiorców (por. J. Kulczycka-Saloni, dz. cyt.).

31 J. Kleiner, dz. cyt., s. 135.

32 Tamże, s. 138.

33 Tamże.

34 Tamże, s. 134. Pisząc o cierpieniu starca, wyjaśniał, że „Cierpiął zwłaszcza na grasującą wtedy kołtun” (tamże, przyp. 1).

z innymi ludźmi. Dla nauczyciela oznaczało to skoncentrowanie uwagi na rozwijaniu u nastolatków sprawności zauważania różnych funkcji literatury. Przyjęty przez Kleinera sposób pisania, w którym uzewnętrzniał osobisty stosunek do konkretnych spraw, niewątpliwie mógł pobudzać ciekawość uczniów i ułatwiać im, jak to wyjaśniał we wstępie podręcznika

dostęp do nurtu energii skupionego w dziełach wybitnych, życie się duchowe z Polską i z całą kulturą europejską, zetknięcie się z bogactwem psychicznym jednostek twórczych i z rytmem zbiorowości, spojrzenie na świat przez potęgujące i skupiające szkła utworów znamienych – i to wzbogacenie duszy własnej, to podniesienie życia i urozmaicenie i rozradowanie, którym darzy obcowanie ze sztuką i z przeszłością. I chciałbym, żeby o wartości ukazywania dziejów literatury naszej i o możliwości ich dostosowania do psychiki młodocianej i do postulatów dydaktyki i pedagogiki współczesnej przekonała tych, co wątpią o niej w dzisiejszych czasach utylitaryzmu skrajnego³⁵.

Ale mógł też nazbyt ukierunkowywać namysł młodego czytelnika nad tekstem i jego twórcą. Do innych jeszcze wad badacze³⁶ podręcznika paradoksalnie zaliczyli fenomenalną wiedzę autora, bogatą stylistykę wypowiedzi, a przy tym zwięzłość i aluzyjność odwołań do tradycji kulturowo-literackiej czy kilkakrotne powroty do tych samych informacji np. o utworze i pisarzu. Wymienione kwestie zakłócały lub wręcz uniemożliwiały recepcję treści podręcznika i zniechęcały do czytania literatury.

Z mocy oddziaływania materiałów dokumentacyjnych (w tym krytycznoliterackich) na uczniów czytających dzieła zdawał sobie sprawę Komarnicki. Celem zamieszczonych przez niego w podręczniku takich tekstów było: (1) wprowadzanie młodych czytelników w epokę literacką, (2) przybliżanie im zarówno intencji autorów analizowanych tekstów, jak i ówczesnego życia literackiego, ale ponad wszystko (3) ukazanie ponadczasowej wartości literatury, jej wpływu na człowieka i jego twórczą pracę oraz na sposób postrzegania tradycji. Ciekawy splot utworów literackich z materiałem kontekstowym, o jaki zadbał autor *Historii literatury polskiej wieku XIX*, świadczył o postrzeganiu ucznia jako podmiotu o rozmaitych zainteresowaniach, potrzebującego i oczekującego rozwijania tych ostatnich i motywacji do obcowania z literaturą.

Elementem sterującym poczynaniami młodych odbiorców w toku lektury są instrukcje do czytania dzieł literackich wraz z komentarzami. W związku z tym wypada nieco bliżej przyjrzeć się tym, które pomieścił w obydwu częściach podręcznika wspomniany już Komarnicki. Znalazły się w nich przejrzyste uporządkowane i pogrupowane polecenia, gwarantujące zdobycie orientacji w prawidłowościach rozwoju literatury³⁷ oraz doskonalące umiejętności jej badania. Rozpoczynały się od pytań ogólnych, dotyczących, np. określenia nastroju wierszy, wyrażanych w nich uczuć,

35 Tamże, s. V.

36 Zob. np. W. Sawrycki, dz. cyt., s. 97–99; Z. Ciechanowska, J. Krzyżanowski – ówcześni autorzy recenzji tego podręcznika: „Polonista” 1932, z. 3, s. 82–86 oraz s. 86–92.

37 G. Wichary, dz. cyt., s. 81.

zakreślenia podstawowej problematyki czytanych tekstów. Następnie pojawiały się pytania szczegółowe, wymagające od ucznia znalezienia i przeanalizowania konkretnego fragmentu tekstu, środków stylistyczno-artystycznych czy zbadania rytmiki wiersza, funkcji zastosowanego czasu, trybu czasowników i ich znaczenia dla tematyki utworu oraz dla samego ucznia. Na końcu zaś – w pytaniach i zadaniach – znajdowały się polecenia syntetyczne. Wymagały one od ich adresata m.in. porównywania dwóch tekstów czy wypowiedzania się na przekrojowy temat. Oto niektóre z nich: „Duch, panujący w kraju a w legionach”, „Przeszłość i przyszłość narodu polskiego według Godebskiego i Woronicza”³⁸, „Duma i ballada. Pokrewieństwo obu rodzajów i różnica”, „Cudowność i fantastyczność w balladach Mickiewicza”³⁹. Sposób budowy podręcznika oraz zapisanych w nim pytań wyrastał z przyjętych przez autora założeń psychologicznych. Wiodły one ucznia od myślenia indukcyjnego, przez analityczne do syntetycznego⁴⁰. Zaproponowane pod tekstami zadania i pytania zawierały sporo sformułowań wymagających od wychowanków namysłu nad uczuciami, przeżyciami, pasjami postaci literackich i własnymi – wywołanymi w trakcie obcowania z konkretnym dziełem.

Uwagę młodych adresatów zadań i poleceń mógł przykuwać także sposób, w jaki autor zwracał się do nich. O ile pierwsze były najczęściej budowane bezosobowo, też w formie równoważników zdań, o tyle w drugich nie brakowało osobowych form czasowników⁴¹ typu: „zwróć uwagę”, „wskaż”, „porównaj”, „scharakteryzuj”, „określ, czego nas uczy...”, „domyślać się musimy...”. Z jednej strony zapraszały one ucznia do samodzielnego lub we współpracy z autorem podręcznika badania tekstu. Z drugiej zaś wskazywały na przymus ich wykonania i potrzebę zdyscyplinowania odbiorców. Wyjątek stanowiły nieliczne polecenia rozpoczynające się od pytań typu: „czy mógłbyś...”, uwarunkowanych wolą wychowanka.

Zarówno sposób konstrukcji zadań, jak i ich treść – prowokująca młodego odbiorcę do uwzględnienia w odpowiedzi odniesień kontekstowych – mogły pozytywnie oddziaływać na niego, gdyż zachęcały do aktywnego badania literatury. Tym samym inspirujące ucznia pytania otwierały szerokie pole zarówno dla jego samodzielnej intelektualnej pracy, jak i dla skoncentrowania myśli na analizie samych tekstów oraz wyrobienia i formułowania prywatnej opinii na ich temat. Polecenia nienarzucające czytelnikom gotowych sądów miały przyczynić się również do: (1) kształtowania ich świadomości wolnego wyboru działań analitycznych, (2) motywowania młodych do solidnej pracy, (3) rozwijania emocji estetycznych i intelektualnych, czy wreszcie (4) wychowania ucznia twórczego i aktywnego w analizowaniu problemów zapisanych na kartach literatury, a splecionych problemami codzienności. Formułowaniu

38 L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. 1...*, s. 54–55.

39 Tenże, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. 2...*, s.75.

40 Por. W. Czerniewski, *Wartości dydaktyczne...*, s. 7.

41 Zdecydowana przewaga cytowanych tu form czasowników jest w pierwszej części podręcznika. W drugiej zaś dominują bezokoliczniki, choć pojawiają się też czasowniki w pierwszej osobie liczby mnogiej.

głębszych refleksji na temat literatury i jej powiązań z życiem sprzyjało śledzenie możliwości kreatywnych i artystycznego kunsztu autorów dzieł literackich oraz związku rozmaitych mechanizmów twórczości literackiej z wnętrzem ich twórcy. Trzeba więc przyznać rację tym, którzy w doborze materiału i instrukcjach lektury dostrzegli nowatorstwo podręczników⁴². Największą ich wartością było zaprojektowanie za sprawą obudowy dydaktycznej myślenia o uczniach jako odbiorcach literatury, których warto i należy pobudzać do: smakowania literatury, refleksji nad zawartymi w niej problemami i sposobem badania dzieł, wykonywania rozmaitych transformacji utworów.

Poleceniami do analizy dzieł literackich po brzezi wypełniona była pięcioczęściowa *Literatura polska wieku XIX* Manfreda Kridla⁴³. Ten historyk i teoretyk literatury oraz przedstawiciel kierunku formalistycznego, twórca i zwolennik integralnej metody analizy utworów literackich⁴⁴, skoncentrował uwagę przede wszystkim na dziele oraz całkowitym i pełnym poznaniu jego struktury, właściwości językowo-artystycznych⁴⁵. Nie przeszkadzało mu to jednak, podobnie jak Komarnickiemu, w łączeniu wykładu historycznoliterackiego z nowymi tendencjami w dydaktyce, czyli nastawieniem na analityczne czytanie literatury i przeżywanie kontaktu ucznia z dziełem jako przedmiotem estetycznym⁴⁶. Teksty zamieszczone w podręczniku zostały wpisane w narrację wykładu, w którym, oprócz zagadnień teoretyczno- i historycznoliterackich, znalazły się odnotowane w nawiasach komentarze i pytania czy podpowiedzi autora, np. gdy pisze o wypowiedzi Norwida na temat muzyki Chopina: „Poeta kładzie nacisk

42 J. Świerżowicz, *Lucjusz Komarnicki: Historia Literatury Polskiej wieku XIX do roku 1830. (Z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Część II, „Muzeum”* 1919, R. 34, nr 7–8, s. 359. Zob. też opinie współczesnych znawców: Z. Uryga, dz. cyt., s. 23; D. Dworakowska-Marinow, *Lucjusz Komarnicki. Pedagog, badacz literatury, teatrolog*, Łódź 2007, s. 94–104; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Dawna a nowa dydaktyka polonistyczna*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. 1, red. też, Poznań 2011, s. 29–45.

43 M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 1: Od trzeciego rozbioru do wystąpienia Mickiewicza (1795–1822)*, Warszawa 1925; tenże, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 2: Od wystąpienia Mickiewicza do powstania listopadowego (1822–1830)*, Warszawa 1925; tenże, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 3: Literatura na emigracji. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1928; tenże, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 4: Literatura w kraju po roku 1830*, Warszawa 1930; tenże, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 5, t. 1: Główne prądy literatury europejskiej okresu pozytywizmu*, Warszawa 1931; tenże, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 5, t. 2: Młoda Polska*, Warszawa 1933. Budowę i zawartość podręcznika omawia W. Czerniewski: tenże, *Wartości dydaktyczne...*, s. 74–85; G. Wichary, dz. cyt.

44 Por. M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936; S. Kitab, *Teoria Manfreda Kridla. Próba uzupełnienia metody integralnej*, Toruń 2000, s. 21–56.

45 M. M. Drozdowski, *Manfred Kridl, czyli zapomniane tradycje*, „Tygodnik Demokratyczny” 1989, nr 15, s. 21.

46 W słowie wstępnym, zamieszczonym w pierwszej części podręcznika, Kridl pisał o związkach łączących jego książkę z koncepcją nauczania literatury Wóycickiego i z podręcznikiem Komarnickiego. Ukazywał podobieństwa i różnice między podręcznikiem tego ostatniego a własnym, podkreślał też potrzebę zaciekania uczniów zawartością książki szkolnej; zob. tenże, *Literatura polska wieku XIX. Cz. 1...*, s. 5–7.

na jej prostotę, czyli na cechę podobną tej, którą poprzednio określał jako ludyczność (zauważmy wzmiankę o domu wiejskim modrzewiowym!)⁴⁷.

Ich zadaniem było wskazanie czytelnikowi sposobu poprawnego odbioru utworu. Podobny cel Kridl przypisał pytaniom szczegółowym, służącym rozbiorowi konkretnego utworu i przygotowaniu młodych do bycia samodzielnymi odbiorcami literatury, sterowanymi jednak serią poleceń. Jego zdaniem stwarzały one szansę poloniście na organizowanie zindywidualizowanego nauczania literatury i wybór takich poleceń, które odpowiadały możliwościom intelektualnym uczniów.

Szkolną recepcję literatury, ukierunkowaną pytaniami sterującymi lekturą, miało poprzedzać wywołanie w wychowanku przeżyć, jakich doznawał autor tekstu, bohater literacki czy podmiot liryczny⁴⁸. Oto wybrane przykłady:

Zdajmy sobie sprawę z otoczenia, wśród którego poeta się znajduje i stanu jego duszy⁴⁹.

Jest to modlitwa, rozmowa duszy głęboko wierzącej i cierpiącej z Panem, gorący i bezpośredni wylew uczucia, obnażenie swego serca przed Bogiem. Głębię i piękno tej modlitwy odczuwamy, gdy oderwiemy się na chwilę od spraw poziomych i doczesnych i zastanowimy się nad własnym naszym stosunkiem do Boga. Zrozumiemy wówczas albo przynajmniej zbliżymy się do zrozumienia tych uczuć, które przepełniają pierś poety [...]⁵⁰.

Nie było też rzadkością nakłanianie uczniów do wykorzystania wiadomości i umiejętności nabytych w trakcie wcześniejszych analiz literatury i powiązania ich z nowym doświadczeniem odbiorczym:

Mając w pamięci rezultaty dotychczasowych rozważań, możemy teraz zastanowić się nad pobudkami psychologicznymi, które wywołały powstanie „Wiesława”⁵¹.

Przypomnijmy sobie, na czym polegał charakter nadziemski tej miłości i poszukajmy, czy i w tej części nie znajdziemy pewnych aluzji do owego „tańcucha uroku”, do przeznaczenia, do wspólności i harmonii duchowej⁵².

Stojąc na tym stanowisku, zrozumiemy także i odczuwamy dalsze obrazy, roztaczane przez poetę: śmierć i męczeństwo Polski porównane z męką Chrystusa (gdzie mieliśmy już podobne zestawienie?) – przepowiednię zmartwychwstania i uwolnienia wszystkich ludów Europy z niewoli⁵³.

47 Tenże, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 4..., s. 50. W przytoczonym cytacie warto zwrócić uwagę na specyficzne rozumienie słowa „ludyczność” użytego w znaczeniu „ludowość”.

48 G. Wichary, dz. cyt., s. 79.

49 M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 2..., s. 134.

50 Tenże, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 3..., s. 9.

51 Tenże, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 1..., s. 188.

52 Tenże, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 2..., s. 87.

53 Tenże, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 3..., s. 59.

Z przytoczonych przykładów wynika, że Kridl wyszedł z założenia, iż nastolatek jest osobą zdolną do percepcji literatury, ale za sprawą bodźców emocjonalnych i intelektualnych. To podmiot, który do obcowania z utworami potrzebuje wsparcia ze strony znawcy, i to razem z nim najchętniej podejmuje się rozbiór dzieł. Stąd w sposobie budowania poleceń autor podręcznika zapraszał do wspólnego badania literatury. Świadczą o tym chociażby użyte formy czasowników, np. „przyjrzyjmy się”, „uprzytomnijmy sobie”, „przejdźmy”, „zastanówmy się”, „zatrzymajmy się”, „zajmijmy się”. Pytania znajdujące się przed tekstami literackimi i po nich nie narzucały gotowej odpowiedzi, ale sugerowały drogę jej zdobywania, sprzyjały czytaniu ze zrozumieniem oraz miały mobilizować młodego adresata do analizy literatury i doznawania różnych emocji. Trzeba jednak dodać, że w porównaniu z Komarnickim Kridl zmniejszyła „zakres samodzielnych operacji interpretacyjnych ucznia”⁵⁴, a zwiększyła heurystyczną inicjatywę nauczyciela. Do kogo zatem był skierowany ten podręcznik? Jego adresatami byli uczeń i polonista. Wskazują na to dość obszerne wiadomości historycznoliterackie, podawane w formie wykładu oraz stopień trudności pytań. Warto dopowiedzieć, że w kolejnych częściach *Literatury polskiej wieku XIX* autor ograniczył nadmiar pytań i poleceń sterujących lekturą, ale rozbudował partie wykładowe. Wprowadzone zmiany spotkały się z różnym odbiorem ze strony specjalistów. Tak o nich pisał chociażby Juliusz Balicki:

Coraz też częściej występuje obok pytania pobudka, wskazanie, polecenie, skutkiem czego część analityczna zatracą charakter męczącej wiwisekcji, przybiera natomiast postać dobrego *vademecum* po szerokich rozłogach twórczości literackiej. Wzrasta natomiast znaczną część wykładowa [...].W ustosunkowaniu części analitycznej do wykładowej tkwi pewna sprzeczność a nawet rozdzźwięk. Obok bowiem długich kolumn pytań, zmierzających do szczegółowego, wnikliwego rozbioru tekstu – jawi się wiedza narzucona z góry, stłaczająca szczegółami, nazwiskami, tytułami, datami, streszczeniami, charakterystykami oraz zwartymi ujęciami ideowymi. [...] Daleki jestem od negowania wykładu (zwłaszcza tak szczegółowego jak wykład autora podręcznika); przeciwnie: uznaję w całej pełni jego konieczność. Musi on jednak występować w innym miejscu, mieć inny charakter, musi przede wszystkim oprzeć się na jakichś chociażby skromnych podkładach materiałów źródłowych, o ile nie ma wieść w praktyce szkolnej do werbalizmu, zmechanizowania, gołosłownego popisywania się cudzymi poglądami – to jest do tych cech, które tak usilnie zwalcza nowa dydaktyka⁵⁵.

Wskazówki recenzenta udzielone Kridlowi można traktować jako rady skierowane do innych twórców książek szkolnych. Warto je też odczytywać jako cenne i ponadczasowe pouczenie, zaadresowane do polonistów i kandydatów do tego zawodu. W jego świetle wypada uznać, że wartością w edukacji polonistycznej był w latach 20. i 30 ubiegłego stulecia, i jest nadal, taki namysł nauczyciela nad merytorycznym

54 Z. Uryga, dz. cyt., s. 24.

55 J. Balicki, dz. cyt., s. 38–39.

i metodycznym przygotowaniem lekcji, w którego wyniku projektuje on działania wytrącające nastolatków z bezrefleksyjnego odbioru literatury i zdobywania wiedzy o niej.

Podsumowanie

Międzywojenne sposoby zaciekawienia uczniów lekturą, sterowania jej odbiorem i usprawniania do działań wychowanków na utworach literackich niewątpliwie budzą sporo zastrzeżeń. Do nich wypada zaliczyć m.in. wyraźnie dający o sobie znać wymiar instrumentalny i mimetyczny lektury. Mogło to prowadzić do wyrobienia w młodych jednostronnej postawy wobec dzieł i takiego też sposobu ich interpretacji. Na podstawie analizy obudowy dydaktycznej wybranych podręczników wypada uznać, że doświadczenia tamtego okresu są jednak godne uwagi. Z tego chociażby względu, że wyraźnie zauważalna jest w nich nie tylko umiejętność wiązania nowych idei interdyscyplinarnych z celami wychowawczymi i dydaktycznymi edukacji polonistycznej, lecz także konsekwencja w realizacji przyjętych założeń. Równie istotnym walorem staje się traktowanie wielowymiarowej refleksji nad uczniem jako stałego zadania ówczesnej edukacji i trwałego postulatu specjalistów, pomimo nieraz odmiennych ich opinii w tym zakresie. Za cechą dodatnią opracowanych pod tym kątem działań polonistycznych warto uznać przygotowanie młodych do życia godnego, polegającego na świadomym szukaniu wartości w dawnych i współczesnych im tekstach kultury oraz w otaczającym ich świecie. Jeszcze inną zaletą ówczesnych doświadczeń jest głębokie przekonanie znawców, że czasu poświęcanego przez polonistę wychowankowi oraz przeznaczonego na koncentrację uwagi na jego osobie nigdy nie można uznać za czas stracony. Wszak przynosi on wiele pożytku i zadowolenia również samemu nauczycielowi. Pomaga mu bowiem w uporządkowaniu własnych myśli oraz w zaprojektowaniu zadań w pracy nad literaturą na miarę każdego ucznia, a nie w trosce o konieczność realizacji materiału nauczania. Ta uniwersalna myśl nie traci na wartości także we współczesnej szkole, postawionej wobec rozległych wyzwań i chaosu daleko idących przemian oraz przeobrażeń kulturowych i cywilizacyjnych.

Bibliografia

- Balicki J., Maykowski S., *Będziem Polakami. Drugi rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1928.
- Balicki J., Maykowski S., *Kraj lat dziecinnych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1926.
- Balicki J., Maykowski S., *Miej serce. Trzeci rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1930.
- Balicki J., *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, „Zręb” 1932, R. 3, nr 11, s. 31–49.

- Budrewicz Z., *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.
- Czerniewski W., Słodkowski W., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960.
- Czerniewski W., *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej okresu międzywojennego*, [w:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960, s. 61–74.
- Czerniewski W., *Historia literatury i języka polskiego Konrada Górskiego*, [w:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960, s. 106–113.
- Drozdowski M. M., *Manfred Kridl, czyli zapomniane tradycje*, „Tygodnik Demokratyczny” 1989, nr 15, s. 21–24.
- Dworakowska-Marinow D., *Lucjusz Komarnicki. Pedagog, badacz literatury, teatrolog*, Łódź 2007.
- Górski K., *Literatura polska. Cz. 1: Historia literatury i języka polskiego dla I kl. liceów ogólnokształcących*, Lwów–Warszawa 1938.
- Górski K., *Literatura polska. Cz. 2: Wypisy z literatury polskiej i powszechnej dla I kl. liceów ogólnokształcących*, Lwów–Warszawa 1938.
- Ingarden R., *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 69–96.
- Kitab S., *Teoria Manfreda Kridla. Próba uzupełnienia metody integralnej*, Toruń 2000.
- Kleiner J., Brückner A., *Zarys dziejów literatury polskiej i języka polskiego*, t. 2, Lwów 1939.
- Kleiner J., *Zarys dziejów literatury polskiej*, t. 1: *Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta*, Lwów 1932.
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1990)*, Kraków 2013.
- Komarnicki L., *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. 1 (Od upadku Rzeczypospolitej od wystąpienia A. Mickiewicza)*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1918–1926.
- Komarnicki L., *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. 2 (Od wystąpienia A. Mickiewicza do roku 1830)*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1918–1926.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. 1: Od trzeciego rozbioru do wystąpienia Mickiewicza (1795–1822)*, Warszawa 1925.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. 2: Od wystąpienia Mickiewicza do powstania listopadowego (1822–1830)*, Warszawa 1925.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. 3: Literatura na emigracji*, Warszawa 1928.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. 4: Literatura w kraju po roku 1830*, Warszawa 1930.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. 5, t. 1: Główne prądy literatury europejskiej okresu pozytywizmu*, Warszawa 1931.
- Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. 5, t. 2: Młoda Polska*, Warszawa 1933.
- Kridl M., *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936.

- Krzyżanowski J., Saloni J., *Z pracy ducha. Podręcznik do nauki języka polskiego dla IV klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Lwów 1938, 1939.
- Kulczycka-Saloni J., *Podręczniki na klasę pierwszą liceum*, „Polonista” 1939, z. 3, s. 102–108.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Dawna a nowa dydaktyka polonistyczna*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.
- Marchewa J., *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939. Koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990.
- Mysłakowski Z., *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936.
- Ogłóza E., *Problem odbioru dzieła literackiego w literaturze metodycznej z lat 1918–1939*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1978, nr 267, s. 9–25.
- Paczkowska-Łagowska E., *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2000.
- Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991.
- Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2002.
- Sawrycki W., *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa 1984.
- Skwarczyńska S., *Kierunki w badaniach literackich. Od romantyzmu do połowy 20 w.*, Warszawa 1984.
- Świerżowicz J., *Lucjusz Komarnicki: Historia Literatury Polskiej wieku XIX do roku 1830. (Z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Część II*, „Muzeum” 1919, R. 34, nr 7–8, s. 357–363.
- Uryga Z., *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 29–31.
- Wichary G., *Koncepcja kształcenia literackiego w podręcznikach szkolnych Lucjusza Komarnickiego i Manfreda Kridla*, [w:] W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960, s. 73–82.
- Wóycicki K., *Przedmowa do wydania I*, [w:] K. Wóycicki, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. 1: Wypisy. Podręcznik dla szkoły i samouków*, wyd. 2, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań 1919, s. IV.
- Wóycicki K., *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. 1: Wypisy. Podręcznik dla szkoły i samouków*, wyd. 2, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań 1919.
- Wóycicki K., *Życie polskie. Wypisy na klasę IV i V szkoły średniej*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1923.

Interwar Textbooks on the History of Literature and Their Didactic Framework: Methods of Making Students Interested in Reading and Controlling its Reception

Abstract

The author of this article discusses the ways in which the authors of the history of literature textbooks from the years 1918 to 1939 attempted, by means of the didactic framework, to make students interested in the readings and to steer their reception. This was to improve teenagers' engagement with literary works. For this purpose, the author examines selected school books, analysing the content of their didactic framework from her point of interest. The paper concludes with a summary that points out the weaknesses and strengths of the methods identified in the textbooks, which were adopted to make students interested in reading and to control their reception of it.

Keywords: Second Polish Republic, Polish schooling in the 20th century, school books, book reading.