

Maria SIENKO

O wychowaniu i nauczaniu literatury Z dyskusji z lat 1945—1948

Dramat kultury, która chciała nazwać się socjalistyczną, polegał na tym, że wbrew głoszonemu kultowi człowieka, nie akceptowała ona rzeczywiście pełnego wymiaru jego osoby — w płaszczyźnie horyzontalnej i wertykalnej, osobowej i społecznej, duchowej i materialnej. Tymczasem sztuka, a literatura w szczególności, nie znosi ograniczenia, jest bezustannym pytaniem człowieka o jego istnienie, sposób, w jaki chce on urządzić swój świat, o sens tak przecież kruchej jego egzystencji. Nie można go odcinać ani od ziemi, po której chodzi, ani od nieskończonych i niepojętych obszarów, ku którym się orientuje — spontanicznie i naturalnie.¹

W przypadku szkolnej rzeczywistości dramat, który tak trafnie zarysowała Barbara Kryda — trwał do końca lat osiemdziesiątych. Wiązał się on z doktryną wychowawczą, która — podobnie jak socjalistyczna kultura — zagubiła perspektywę ludzką, a wykazywała dużą trwałość, bo związana była z pryncypiami ustroju. Ewidentne zużycie się i powolny rozkład systemu socjalistycznego po sierpniu 1980 roku zaktualizowały pewne problemy zasadnicze dla szkolnego wychowania i kształcenia literackiego. Do takich kwestii należy m.in. podmiotowe traktowanie ucznia-wychowanka w projektowaniu i realizacji procesu edukacyjnego. Ma ono niebagatelne znaczenie dla „jakości i istotności kontaktu” ucznia z dziełem literackim.

Publikacja niniejsza skupia się na problemach wychowania i nauczania literatury sprzed pięćdziesięciu lat. Wagi niektórych z nich nie osłabił jednak

¹ B. Kryda: *Szkic do monografii „Polonistyki” (refleksje nie tylko historyczne)*. „Polonistyka” 1995, nr 2, s. 79.

upływający czas. Istniały w nim w swoistym „zawieszeniu”. Do takich problemów, ważnych dla wychowania i nauczania literatury, należał m.in. spór o humanizm, którego rozwiązanie „odroczone” na czterdzieści lat. Miał on wyraźny związek z projektowanym kształtem wychowania i nauczania literatury w okresie PRL, a dziś aktualizują go debaty o podmiotowości i antropocentrycznym nurcie w kształceniu polonistycznym.

Spór wokół humanizmu

Zakończenie wojny postawiło przed tymi, którzy przeżyli kataklizm dziejowy, zadanie odbudowania świata ludzkich wartości i obrony dotychczasowego dorobku kultury.

Po Oświęcimiu i Majdankach, po pięciu latach bolesnych doświadczeń Europy, która była terenem objawienia się pełnego, niepojętego wprost w swych rozmiarach antyhumanizmu, w epoce bomby atomowej — coraz oczywistszą staje się rzeczą, że tylko opanowanie dokonywającego się na naszych oczach przewrotu wewnętrznego i skierowanie go w stronę jakiegoś humanizmu, może uratować dotychczasowy dorobek kultury europejskiej, zagrożony zagładą²

— pisał Jerzy Turowicz w 1945 roku. Jego wypowiedź sprowokowały zarzuty Jana Kotta z „Kuźnicy”, dotyczące dominującego w powojennych numerach „Tygodnika Powszechnego” tematu „obrony człowieka”³. Choć zagadnienie stało się w czasach tużpowojennych ważne zarówno dla katolików, jak i marksistów, to te orientacje światopoglądowe różniła przyczyna i potrzeba zajęcia się humanizmem oraz jego rozumienie. Doświadczenie wojenne było dla marksistów przede wszystkim starciem się dwóch systemów — imperialistycznego i komunistycznego, mieściło się w dialektycznym rozwoju; dla orientacji katolickiej — zdarzyło się poza logiką historii, a przynajmniej — nie było możliwe do całkowicie racjonalnego wytłumaczenia⁴.

Potrzeba zajęcia się człowiekiem, którą tak silnie zaakcentował w 1945 roku periodyk katolicki, została odczytana przez publicystów „Kuźnicy” jako „próba odwracania uwagi społeczeństwa od spraw istotnych”, „hamowanie tempa przebudowy ustroju (pośrednio — postępu)” i wreszcie — jako

² J. Turowicz: *U podstaw humanizmu*. „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 40, s. 4.

³ J. Kott: *Półrocze „Tygodnika Powszechnego”*. „Kuźnica” 1945, nr 6, s. 3—4.

⁴ Różnice te wystrza J. Kott, wyśmiewając tezy publicystów katolickich (m.in. Skwarczyńskiej i Turowicza) o niemożności bezbłędnego przewidywania i planowania historii przez człowieka. Zob. J. Kott: *Półrocze...*, s. 3.

„wylanie wody na młyn reakcji”⁵. Tak ostra ocena tematu podjętego przez prasę katolicką wiązała się z dużą niewygodą, jaką stwarzał on publicystyce marksistowskiej. Temat jednak został „zadany”. Potrzeba zdefiniowania pojęcia humanizmu w kontekście marksistowskiej filozofii okazała się pilna i konieczna. A jak ważna była to kwestia dla oświaty i wychowania, niech zaświadczy fakt zamieszczenia, jakie wywołało zamieszczone w materiałach Ministerstwa Oświaty sformułowanie „odhumanizowanie programów”.

W trakcie dyskusji — pisze Włodzimierz Michajłow w sprawozdaniu z Pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego — rozwiany został pogląd, budzący poważne obawy zwłaszcza u wierzących w nadejście nowej epoki neohumanizmu, jakoby projekty programowe Ministerstwa zmierzały do „odhumanizowania” programów, podczas gdy chodziło jedynie o przywrócenie właściwych proporcji i o usunięcie dowolnej interpretacji materiału naukowego przedmiotów tzw. humanistycznych.⁶

A więc humanizm — tak, ale jaki? To pytanie postawił w cytowanym artykule J. Turowicz. W tej samej wypowiedzi pomieścił też odpowiedź, która poddawała próbie uniwersalności chrześcijańską koncepcję humanizmu, a próbie możliwości zaistnienia — koncepcję marksistowską. Prezentując pierwszą z nich, najmocniej skoncentrował się na „planie przyrodzonym” człowieka. Takie rozstrzygnięcie chroniło przed zarzutem mistycyzmu, jakim często posługiwali się adwersarze.

Wszelki humanizm — stwierdzał Turowicz — charakteryzuje się przez koncepcję człowieka, o jaką się opiera. Chrześcijańska koncepcja człowieka jest przede wszystkim realistyczna, w filozoficznym tego słowa znaczeniu. [...] Konkretny, żywy człowiek przychodzi na świat obciążony całym olbrzymim dziedzictwem natury i kultury. Konkretny, żywy człowiek w każdym momencie swego istnienia jest w pewnej mierze, w całej swej psychofizycznej strukturze ograniczony przez całą rzeczywistość, która go w czasie poprzedziła; jest on niejako punktem przecięcia całej tej rzeczywistości, wypadkową, wykrzyżowaniem wszystkich sił w niej pracujących. Ale ograniczonym, uwarunkowanym jest człowiek w pewnej mierze tylko — nie można mówić tu o determinizmie, a jedynie o funkcjonalizmie. Ta niecałkowita determinacja człowieka polega na fakcie obdarzenia go wolną wolą i rozumem. Posługując się tymi władzami, człowiek nie wyzwała się bynajmniej od owej częściowej

⁵ J. Turowicz: *U podstaw...*

⁶ W. Michajłow: *Przed reformą szkolnictwa polskiego*. „Kuźnica” 1945, nr 3, s. 9.

determinacji, lecz to swoje dziedzictwo sobie uświadamia, porządkuje je, harmonizuje, koordynuje, rozwija, odrzucając to, co zbędne czy szkodliwe. Na tym właśnie polega (w porządku przyrodzonym) rozwój osobowości.⁷

Za szczególnie ważną uznał też Turowicz sprawę wzajemnego stosunku jednostki do zbiorowości. Odrzucił — jako całkowicie nie mieszczące się w chrześcijańskiej koncepcji humanizmu — zarówno wybujały indywidualizm, jak i liberalizm, „czyli maksimum nieinterwencji ze strony zbiorowości czy państwa”⁸.

Odnosząc się zaś do możliwości humanizmu socjalistycznego, zastrzegł, że humanizm prawdziwy nie istnieje poza personalizmem. Stwierdził jednak:

Z różnych stron można do personalizmu dochodzić. Także od strony Marksa. Ale droga to daleka. W stronę personalizmu poszła część lewicy francuskiej, w stronę personalizmu poszedł De Man [...]. Nasi marksiści o humanizmie nie piszą. A szkoda, można by na te tematy porozmawiać. A może uważają idee humanizmu za niepotrzebne w ogóle?⁹

Rękawica została rzucona. Zanim to się jednak stało, atak lewicy już się rozpoczął. Publicyści „Tygodnika Powszechnego” zostali uznani za ciemnogrodzian¹⁰. Warto wymienić, kogo i za co w ten sposób dyskredytowano. Byli to m.in.: ks. Jan Piwowarczyk, Stefania Skwarczyńska, Zofia Starowiejska-Morstinowa i Juliusz Kleiner. Starowiejską „skompromitowało” zawarte w artykule *Szukam człowieka* żądanie:

Aby literatura postawiła przed nami człowieka pełnego, ani szarego, ani czerwonego, ani białego, ale w końcu — człowieka bezprzymiotnikowego, aby ukazała nam tego człowieka w całej pełni jego odnalezionej godności, w całej jego cierpiącej słabości i niedościgłej wielkości.

Profesor J. Kleiner zażądał natomiast — w opinii ówczesnych publicystów marksistowskich — czegoś niemożliwego, bo uznania praw jednostki do „bycia kimś”:

Zrozumienie i uznanie człowieka-jednostki, poszanowanie dla człowieka, rozwijanie walorów osobowości musi być postulatem nowej

⁷ J. Turowicz: *U podstaw...*

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Kott: *Półrocze...*; następne cytaty, aż do kolejnego odsyłacza, pochodzą z tego samego artykułu.

Polski i nowego świata. Zrozumieć trzeba, że na to, aby naprawdę coś zdziałać, choćby nawet w skromnej dziedzinie, trzeba być kimś.

W deprecjacji tak sformułowanych żądań można już dostrzec podstawowe preferencje humanizmu wyznawanego przez marksistów (według Marksa istota ludzka nie jest żadną abstrakcją tkwiącą w poszczególnej jednostce, ale jest w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych) i ich wyraźny związek z dziedziną wychowania oraz literaturą.

Sprawa humanizmu w marksistowskim wydaniu nie tłumaczyła się jasno. Próbowano więc ten temat odroczyć (porzucić?)¹¹, „wypaczano” go w kręgu samej lewicy¹², wykładano w dość pokrętny, ale „naukowy” sposób¹³, wreszcie — zadekretowano, pozostawiając zasadnicze wątpliwości nie rozwiązane. Z tych polemik na uwagę zasługują zwłaszcza niektóre. Problemy związane z pojmowaniem humanizmu podjął po wypowiedzi Turowicza Jan Strzelecki. Naszkicował on w paru artykułach, drukowanych m.in. w „Płomieniach” oraz „Wiedzy i Życiu”¹⁴, zasadnicze zręby socjalistycznego humanizmu. Kategoria humanizmu socjalistycznego wyrastała w jego ujęciu z marksistowskiego „podłoża”, ale domagała się też należytego widzenia i potraktowania „sprawy ludzkiej w sprawie robotniczej”. W rozumieniu autora *Małej i wielkiej historii* humanizm socjalistyczny winien wyznaczyć podobną rangę sprawom jednostki i sprawom społecznym. Światem wielkiej historii nazwał on sferę wielkich przekształceń ustrojów społeczno-gospodarczych i ich wpływ na ideologię ruchów społecznych. Dostrzeganie tych wpływów w analizie faktów

¹¹ Zob. J. Szczepański: *Humanizm czy człowiek*. „Kuznica” 1946, nr 5, s. 5—6; słaba frekwencja tego zagadnienia w pismach marksistowskich z 1946 roku.

¹² W. Pomykało wyznacza dwa etapy sporu o istotę humanizmu, widząc większą wartość tej dyskusji, która toczyła się na lewicy, a rozgrywała między J. Strzeleckim, A. Schaffem i W. Wudlem. Podsumowując tylko ten etap sporu, stwierdza: „Spór o kształt humanizmu socjalistycznego posiadał wielkie twórcze znaczenie, choć historia w zasadzie nie przyznała całkowitej racji nikomu z uczestniczących w nim” — W. Pomykało: *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976*. Warszawa 1977, s. 83; zob. też s. 74 i przypisy — s. 86—87. Bieg wypadków zweryfikował tę tezę. Główny animator fermentu na lewicy — J. Strzelecki — właśnie z tymi, którzy zapoczątkowali dyskusję (publicyści „Tygodnika Powszechnego”), odnajdywał szansę ucieśnienia marzeń o humanizmie w nauce społecznej Jana Pawła II i ruchu solidarnościowym lat osiemdziesiątych — por. *Sens uczestnictwa. Wokół idei Jana Strzeleckiego*. Red. A. Siciński. Warszawa 1991 (tu: J. Turowicz: *Jan Strzelecki a chrześcijaństwo*, s. 65—69).

¹³ M.in. A. Schaff: *Humanizm socjalistyczny*. „Kuznica” 1947, nr 7, s. 1—2 i nr 8, s. 4—5, 8; Tenże: *Bezdroża pseudohumanizmu (na marginesie artykułu J. Strzeleckiego)*. „Kuznica” 1947, nr 11, s. 4—5; Tenże: *Sens dyskusji o humanizmie socjalistycznym*. „Kuznica” 1947, nr 33; W. Wudel: *Zrewidowani rewizjoniści*. „Lewy Tor” 1947, nr 2—3 i inne.

¹⁴ Zob. J. Strzelecki: *Mała i wielka historia*. „Płomienie” 1946, nr 2; Tenże: *Ludzie i kategorie*. „Płomienie” 1947, nr 3—4; Tenże: *O socjalistycznym humanizmie*. „Wiedza i Życie” 1946, z. 4—5.

społecznych sprzyjało, według Strzeleckiego, ich realistycznej interpretacji, ale pozostawianie tylko w przestrzeni „wielkiej historii”, która to umożliwiała, gubiło zainteresowanie człowiekiem.

W przestrzeni tej [tu: „wielkiej historii” — M.S.] rozgrywają się procesy zbyt wielkich wymiarów, aby można w nich było dostrzec poszczególnych ludzi. Istnieje tylko ich wzrost lub ich upadek — wywołane układem przekształceń gospodarczego dna historii. Wzrost lub upadek człowieka pozostaje poza obrębem uwagi: jest wartością zbyt małą, zbyt nikłym zakłóceniem lub spotęgowaniem nurtu przemian historycznych, aby ktokolwiek dochodził jego samoistnych przyczyn.¹⁵

Według Strzeleckiego to w świecie „małej historii” dzieją się rzeczywiste przemiany jednostki, kształtuje się osobowość w procesie dojrzewania i działania sterowanego wartościami. Na psychikę zaś jednostki działa nie tylko nacisk „stosunków wytwórczych”, ale i jej dążenia, kształtowane pod wpływem kultury, ideałów. W bodaj najważniejszym swoim artykule z 1946 roku — *O socjalistycznym humanizmie* — Strzelecki napisał:

Spojrzenie od strony humanistycznej ukazuje socjalizm jako sprawę ludzką. W dwojakim znaczeniu. Przede wszystkim na plan pierwszy wysuwają się w tym ujęciu ludzie, ich dążności, postawa wobec różnych wartości życia, rozwój wartości życia, rozwój ich wyobrażeń i myśli. Procesy gospodarcze spadają do rangi jednego, najważniejszego być może, z czynników, poprzez które kultura nadaje człowiekowi jego ostateczny, historyczny kształt.¹⁶

Ważne też było, mające się niebawem urzeczywistnić, realne niebezpieczeństwo, przed którym miał bronić tak rozumiany humanizm socjalistyczny.

Humanizm oznacza troskę o to — pisał w tym samym artykule Strzelecki — by rozrost zakresu i siły aparatu władzy nie sprowadził człowieka do roli narzędzia i nie ograniczył jego życia do wykonywania poleceń elity i aby pojęcie przeciwnika politycznego czy ideowego nie utożsamiało się z pojęciem absolutnego wroga, wobec którego każda broń jest wskazana i święta.¹⁷

¹⁵ J. Strzelecki: *Mala i wielka...*

¹⁶ Tenże: *O socjalistycznym...*, s. 352.

¹⁷ Tamże, s. 356.

W próbie konstruowania tak rozumianego humanizmu spocjalistycznego uczestniczyli młodzi ze Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej, popierał ich walcie J. Chałasiński i publicyści „Odrodzenia”.

Komuniści początkowo dość łagodnie potraktowali tak przejawiane odstępstwo od nauki Marksa oraz wyraźny manifest tożsamości i odrębności politycznej młodych socjalistów¹⁸. „Tygodnik Powszechny” natomiast — co zaznacza się już w artykule J. Turowicza *Podstawy humanizmu* — z taką orientacją skłonny był nawiązać dialog. I Turowicz, i Strzelecki bowiem widzieli podstawowy problem marksistowskiego ujęcia humanizmu — jednostka a społeczeństwo (precyzyjniej: jednostka a klasa społeczna) i zwracali się ku personalizmowi.

Atak na grupę „Płomieni”, w szczególności na Strzeleckiego, rozpoczął się w 1947 roku głównie za sprawą nasilenia działań „jednolitofrontowych” (likwidowanie odrębności poglądów ugrupowań lewicowych w drodze do zjednoczenia), a prowadzony był przede wszystkim na łamach „Kuźnicy” i „Lewego Toru”. W publikacjach Adama Schaffa, drukującego w pierwszym z wymienionych pism, dyskwalifikacja takiego rozumienia humanizmu, jakie prezentował Strzelecki, opierała się na sile dialektycznej argumentacji. Siłę racji wzmacniały — na razie dość oszczędnie — językowe wyznaczniki racji siły, takie jak: „likwidacja naukowego socjalizmu”, „pokracyjne wydanie neotomizmu”, „bezdroża humanizmu”.

Wielką przenikliwością w ocenie zagrożenia, bojowością i całkowicie marksistowską frazeologią odznaczały się teksty publicystów „Lewego Toru” — głównie Leona Wudzkiego i Witolda Wudła. Zwłaszcza ostatni z nich miał szczególne „zasługi” w zohydzaniu humanizmu socjalistycznego. Tak zjadliwa dyskredytacja poglądów Strzeleckiego i grupy „Płomieni” wynikała u Wudła z pełnej świadomości, że marksizmu-leninizmu nie da się uzupełnić żadną filozofią człowieka. Warto w tym miejscu uprzytomnić sobie językowy wymiar dyskredytacji przeciwnika utożsamionego z wrogiem, a wyrażonej w kategoriach ówczesnej ideologii i filozofii.

Ten „upiór rewizjonizmu” [...], jakim jest humanizm socjalistyczny, uprawiany przez „miernych mędrków”, „małych Duhringów”, „farbowane lisy”, nie jest nawet „odchyleniem od socjalizmu”, lecz jest „antysocjalizmem”, ponieważ będąc wprawdzie „zlepkiem ideologicznym”, stanowi jednak „zwarty światopogląd rewizjonistyczny”, „wysiadający na przystankach reakcyjnych reformistów”, podejmujących „najgroźniejszą próbę wbicia klina obcości między partie robotnicze”, a reprezentujących „lawirowanie drobnomieszczaństwa”, będącego

¹⁸ Zob. J. Szczepański: *Książka socjalisty*. „Kuźnica” 1946, nr 43, s. 12—13; Tenże: *O socjalistycznym humanizmie*. „Kuźnica” 1946, nr 50, s. 10.

w gruncie rzeczy „sprzymierzina z Grubą Czwórką partij zachowawczych”, „agenturą kapitalistycznej reakcji”, a nawet „ideologów imperializmu”.¹⁹

Wśród wielu obraźliwych określeń, które miały zdyskredytować humanizm socjalistyczny, pojawił się też — użyty przez Schaffa — neotomizm. Oprócz wartościowania wskazywał on na szerszy krąg „sprzymierzonych w spisku” — koła klerykalne. Chociaż Strzelecki oficjalnie zszedł z bezdroży humanizmu”, to w rozgrywającej się w roku 1947 batalii o humanizm socjalistyczny zdecydowanie zbliżał się do chrześcijańskiej koncepcji humanizmu przez „obronę sprawy ludzkiej”. Zdaje się nawet, że już wtedy pojawiła się perspektywa dialogu między tymi orientacjami²⁰, ale zatracił ją coraz wyraźniej manifestowany antyklerykalizm Strzeleckiego, oficjalne porzucenie przez niego „bezdroży humanizmu”²¹ i rozprawienie się z „odszczępieńcami” w PPS we wrześniu 1948 roku.

Jak rysowały się szanse tego nie podjętego dialogu wokół humanizmu, zaświadcza wypowiedź ks. Jana Piwowarczyka z 1948 roku²². Dostrzegł on „uczciwą i szlachetną kampanię”, jaką podjęli pod wodzą Strzeleckiego młodzi z grupy „Płomieni”, a którą prowadził „socjalistyczny humanizm”²³, docenił odwagę ataku, ale postawił przed „socjalistycznymi humanistami” pozytywne problemy do rozpatrzenia. Sprowadziły się one do zasadniczych pytań:

— [...] Jak postrzega się i traktuje człowieka — jednostkę w marksistowskiej filozofii? Skoro — jak przytacza autor — Marks twierdzi, że „istota ludzka nie jest żadną abstrakcją tkwiącą w poszczególnej jednostce”, ale „jest w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych” to znaczy, iż „człowiek żyje jako twór społeczny, czyli klasowy. Żyje przez klasę i dla klasy. A zatem człowiek jako jednostka jest zdeterminowany, określony i — można rzec — pochłonięty przez klasę. Sam więc nie jest wolny. Wolność uzyskuje dopiero przez klasę, bo klasa jest wolna, nie człowiek”;

— Czy humanizm marksistowski jest wystarczający? A może humanizm bez personalizmu zawodzi?!

¹⁹ Wyboru cytatów-argumentów z artykułów W. Wudła dokonał A. Mencwel. Zob. *Sens uczestnictwa...*, s. 30.

²⁰ Zob. J. Turowicz: *Jan Strzelecki a chrześcijaństwo*. W: *Sens uczestnictwa...*, s. 65—70.

²¹ Por. J. Strzelecki: *Moje pożegnanie z mistrzem*. „Płomienie” 1947, nr 7, s. 52—55.

²² J. Piwowarczyk: *Socjalistyczny humanizm*. „Tygodnik Powszechny” 1948, nr 5, s. 2.

²³ Tamże, podobnie pozostałe cytaty aż do następnego odsyłacza.

— Czy moralność tworzenia na użytek pewnej grupy społecznej i przez nią samą nie stoi w sprzeczności ze stanowiskiem zajęтым przez Strzeleckiego w sprawie „moralności politycznej”, kierującej się zasadą użyteczności?

Marksizm zdominowany był przez kategorię klasy społecznej. Uczynienie marksizmu-leninizmu obowiązującą ideologią po 1948 roku pozostawiło więc te pytania w zawieszeniu na długie lata.

Wypada usprawiedliwić i uzasadnić tak rozległe przedstawienie sporu o humanizm w publikacji poświęconej dyskusjom o wychowaniu i nauczaniu literatury w latach 1945—1948. Otóż, był to spór z marksizmem („Tygodnik Powszechny”) i z jego „epigońską postacią” („Płomienie”, „Wiedza i Życie”), który wyrastał z postawy humanistycznej, rzeczywistego zainteresowania sprawami człowieka. Stłumiony, pozostawił po sobie pusty frazes w postaci zrównanego z marksizmem humanizmu socjalistycznego. Odebrano temu pojęciu godność, zanim zaczęło się o nią starać. Oddzielono też na długie lata postawę humanistyczną od humanizmu. Szermujący tym ostatnim pojęciem komuniści nie byli w stanie wyjść poza terminy „masy”, „kadry”, „klasa robotniczo-chłopska”. W nauczaniu natomiast literatury wartością dla wychowania jest zdolność do wyzwalania i przekształcania w trwałą dyspozycję pogłębionej i szczególnie przebiegającej refleksji człowieka nad sobą i światem, w którym żyje; wrastanie w uniwersum wartości, odbywające się dzięki poznawaniu, przeżywaniu dzieł literackich i indywidualnemu wyborowi wartości, które one oferują.

Aby podjąć ciężar takiego wychowania, u jego podstaw musi znaleźć się postawa humanistyczna — autentyczne zainteresowanie sprawami jednostki. A to właśnie zostało wyparte z marksistowskiego rozumienia humanizmu socjalistycznego.

Nowe potrzeby wychowawcze a „użyteczność” dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych

Kierunek wychowania — pisał we wrześniu 1945 roku w „Nowej Szkole” Czesław Jędraszko — jest ściśle związany z epoką, panującymi w niej przekonaniem, układem stosunków gospodarczych i polityczno-moralnych.²⁴

²⁴ Cz. Jędraszko: *Wychowanie młodego pokolenia dla demokracji*. „Nowa Szkoła” 1945, nr 4—5, s. 25.

Co do uznania związku wychowania z określoną epoką panowała w latach 1945—1948 powszechna zgoda wśród piszących na ten temat. Jednak niewielu autorów publikacji prasowych (zwłaszcza pedagogów) uważało, że nie istnieje dotąd żadna tradycja prawdziwie demokratycznego wychowania, i wyciągało tak proste wnioski, jak Cz. Jędraszko, Teofil Wojeński czy publicyści „Kuźnicy”²⁵. Dla pierwszego z wymienionych oczywiste było, że wśród koncepcji wychowania wybór jest ograniczony i sprowadza się do alternatywy: „albo wychowanie burżuazyjne, albo istotnie demokratyczne”²⁶; dla drugiego — coraz jaśniejsze stawało się, jaka to ma być demokracja i jakie wychowanie²⁷; a dla redaktora „Kuźnicy” — konieczność komunistycznego wychowania (nie tylko młodego pokolenia) uzasadniały diagnozy stanu społecznej świadomości Polaków. Nieprzypadkowo na początek (rok 1945) poddał on próbie diagnozy inteligencję²⁸. Była to diagnoza szczególnie ważna, bo dotyczyła świata nauki, odpowiedzialnego za kulturę i wychowanie. Podjęte przez Stefana Żółkiewskiego rozpoznanie miało wywołać szerszą refleksję nad stopniem identyfikacji z przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi i politycznymi w powojennej Polsce oraz nad możliwością zaangażowania się w ich realizację zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Diagnoza wypadła jednak fatalnie. Oto bowiem okazało się, że nauka polska nie uczestniczy i nie chce uczestniczyć w przemianach. „Trwa przy sztandarze tradycji”, kiedy powinna „przodować w postępie”²⁹. „Naskórkowa” kultura i „reakcyjna” postawa ludzi nauki przenosiła się — w myśl tej diagnozy i na podstawie poczynionych już badań w zakresie aspiracji młodego pokolenia³⁰ — na szersze kręgi społeczeństwa i prowadzić mogła do **wychowania społeczeństwa bez przeszłości i zagrożonego brakiem przyszłości w nowej rzeczywistości polskiej**³¹. W tym stwierdzeniu Żółkiewskiego objawiła się najpilniejsza i podstawowa potrzeba wychowawcza, w której zaspokojeniu walczyć miała uczestniczyć edukacja polonistyczna. Była to potrzeba **zakorzenienia się w historii**

²⁵ Cz. Jędraszko uważał, że „trzeba możliwie szybko tworzyć demokratyczną tradycję wychowawczą [...]” — por. Tenże: *Wychowanie dla...*, s. 29; T. Wojeński „obnażył” światopoglądowe podstawy Jędrzejewiczowskiej reformy, skrytykował „zhumanizowane” programy i uznał je za niemożliwe do przyjęcia — por. Tenże: *Światopoglądowe podstawy Jędrzejewiczowskiej reformy programów szkolnych*. „Nowa Szkoła” 1945, nr 1—2, s. 14—18; „Kuźnica” natomiast była pismem, które starało się przewartościować we wszystkich dziedzinach życia „stare” na rzecz „objawianego i wyznawanego” marksizmu-leninizmu.

²⁶ Por. Cz. Jędraszko: *Wychowanie dla...*, s. 28.

²⁷ Od walki z „sanacyjnym wychowaniem” przeszedł do walki o „nowe wychowanie”, publikując również w „Nowych Torach”.

²⁸ S. Żółkiewski: *Próba diagnozy*. „Kuźnica” 1945, nr 12, s. 1—2.

²⁹ Por. tamże, s. 1.

³⁰ Autor artykułu „posiłkuje się” w tym względzie „rozpoznaniami”, które przeprowadził i opisał J. A. Król — zob. S. Żółkiewski: *Próba...*, s. 1.

³¹ Por. tamże, s. 1—2.

i utożsamienia się z wielką historią³². Z perspektywy marksistowskiej, czyli z perspektywy świadomości określanej przez nowy byt i jego potrzeby, najważniejszym zadaniem było uświadomienie społeczeństwu polskiemu, jak objawiało się odwieczne dążenie ludzkości do ustroju społecznej sprawiedliwości oraz jak owa idea sprawiedliwości ma się w nowym systemie zrealizować i utrwalić.

Budowaniu nowej świadomości towarzyszyły różnego rodzaju problemy. Były to chociażby opory natury mentalnościowej — chłopskie przywiązanie do kapliczki, własnego zagonu, piosenki ludowej³³; „skażenie” burżuazyjnym wychowaniem czy tradycje demokratycznego wychowania wypracowane przez ZNP w okresie międzywojennym³⁴. Z potrzeb i wizji wielkiego wychowania całego społeczeństwa wypływały coraz wyrazistsze koncepcje i cele wychowania szkolnego. Diagnozy lat 1946—1948 koncentrowały się mocniej na świadomości społecznej młodzieży. Były one często ciekawe pod względem formalnym, ale mało rzetelne pod względem badawczym (bardziej chodziło w nich o wykreowanie niż rozpoznanie autentycznych potrzeb wychowawczych). Przyjmowały postać „pamfletu na młodszego brata”, który uchyla się od zaangażowania w wielką historię, bo wychowanie nie jest upolitycnione, bądź melodramatu, którego bohater(ka) wpłątany zostaje w imperialistyczną wojnę za sprawą przynależności do AK, jest jej ślepo oddany aż do momentu przejawu łaski (amnestia) i oświecenia ze strony prawdziwych sił historii³⁵. Diagnoza rozciągała się jednak coraz wyraźniej na poszukiwanie przyczyn słabych — według marksistowskich publicystów — efektów oddziaływania ideologicznego szkoły. W 1947 roku ukazał się w „Kuźnicy” artykuł Józefa Sieradzkiego pt. *Matura*³⁶. Publikacja składała się z przytoczeń fragmentów wypowiedzi maturalnych i opatrzona została ważnym komentarzem diagnostyczno-projektującym. Ocena dojrzałości maturzystów dokonywana była w niej przez określenie stopnia świadomości społecznej i identyfikacji z prze-

³² Określenia „wielka” i „mała historia” używane w tym artykule są tożsame z opisanymi przez J. Strzeleckiego w *Mała i wielka*...

³³ Por. Z. Drózdź w artykule *Nie tędy droga* („Rzeczpospolita” 1945, 21 czerwca) „przestrzega” przed niebezpieczeństwami regionalizmu: „To znów zamknięcie sprawy chłopskiej w ramach kapliczek i sanktuariów, klechd i wspominków; to znowu sprawa, jak ktoś złośliwie powiedział, »zawszonych portek łowickich« [...] Damy wsi Chopina [...] — cytat za: *Dookoła reformy szkolnej*. „Nowa Szkoła” 1945, nr 3, s. 63—64 (rejestracja fragmentów wypowiedzi prasowych po Zjeździe Oświatowym w Łodzi).

³⁴ Por. m.in. S. Żółkiewski: *Obrachunki nauczycielskie*. „Kuźnica” 1945, nr 17 i 18; B. Załóżnyński: *Dyskusja szkolna (głos nauczyciela)*. „Kuźnica” 1946, nr 38; K. Maj: *Nasze drogi i metody*. „Głos Nauczycielski” 1948, nr 10.

³⁵ Por. S. Żółkiewski: *O młodszym bracie — pamflet*. „Kuźnica” 1946, nr 9, s. 1—2 i dyskusja wokół tej diagnozy w numerach 15, 25 i 49 tego samego pisma oraz J. Kott: *Dzieje Anny*. „Kuźnica” 1946, nr 51, s. 1—2.

³⁶ J. Sieradzki: *Matura*. „Kuźnica” 1947, nr 26, s. 6—7.

obrażeniami ustrojowymi. Z tej perspektywy młodzi ludzie jawili się publiczności marksistowskiemu jako „dobrze zorientowani”, ale słabo zaangażowani bądź — w skrajnych przypadkach — wyosobnieni w sensie społecznym. Wykazywali sporą wrażliwość na sprawy społeczne, maksymalizm w zakresie etyki społecznej, ale i niezdecydowanie w sprawach radykalnych rozstrzygnięć problemów z tego zakresu oraz brak „świadomego i zdrowego stosunku do grupy społecznej i społecznego układu”. Takie rozpoznanie wystarczyło do dyskwalifikacji efektów pracy szkoły. Autor diagnozy przeprowadził ją jednak na podstawie wypowiedzi najmniej typowej, lecz wyraziście manifestującej bunt przeciwko wpisywaniu jednostki w tryby wielkiej historii.

Wychowanek domu wysobnionego w sensie społecznym, obcego społeczności, i takiej samej doktryny pedagogicznej, karmiony pożywką idealistycznej historii i literatury, chowany na mesjanizmie, z wyniosłością patrzy na umysłowe zdobycze ludzkości. [...] Już dziś embrionalny wróg ludu widzi ratunek i wyjście z obcego mu świata w estetyce.³⁷

Do oceny skutków wychowania dołączył autor ocenę dotychczasowej doktryny wychowawczej:

Trudno o [...] bardziej klasyczną dyskwalifikację tego wychowania, które hołduje „osobowości”, a na określenie swej treści obrało sobie miano personalizmu.

W 1947 roku utrzymywał się więc jeszcze obraz społeczeństwa jako tworu zbiorowego, złożonego z jednostek o autonomicznych psychikach. Rzeczywistość społeczna „domagała się” jednak coraz natarczywiej, aby **psychika jednostki była wytworem życia zbiorowego, a nie jego składnikiem**. Filozoficzna pedagogika kultury i pedagogika osobowości stawały w wyraźnej opozycji do możliwości zrealizowania takiego zadania.

U przedstawicieli filozoficznej „pedagogiki kultury” czy „pedagogiki osobowości” — pisał w 1947 roku Józef Chałasiński — [...] indywidualistyczna technika pedagogiczna opiera się na idealistycznej teorii kultury. Według tego kierunku powiązanie wychowania z autonomicznymi, obiektywnymi systemami wartości kultury jest tak ścisłe, że należy do istoty wychowania i pedagogiki.³⁸

³⁷ Tamże, s. 7.

³⁸ J. Chałasiński: *Pedagogika personalizmu i pedagogika socjalizmu*. „Kuźnica” 1947, nr 4, s. 1.

Obok pedagogiki personalizmu w tytule cytowanego artykułu pojawiła się pedagogika socjalizmu. Określona mianem „nowej” miała znamieną na tle przeobrażeń społeczno-politycznych zdolność, której pozbawiony był personalizm. Opierała się mianowicie na osobisto-społecznej roli młodzieży w ruchu rewolucyjnym, a w technice odwoływała się do poczucia „świadomości grupowej” i „odpowiedzialności za zwycięstwo rewolucji”³⁹. Owo poczucie świadomości i odpowiedzialności miały najpierw kształtować młodzieżowe organizacje ideowo-wychowawcze (Związek Młodzieży Polskiej powstały w lipcu 1948 roku i Służba Polsce utworzona w lutym tego roku), którym wyznaczono zadanie nie realizowane czy też słabo realizowane przez szkołę.

Chodzi o postawę ideową uczącej się młodzieży. Jest to postawa społeczna, jak wykazały egzaminy do klas VIII i IX, egzaminy maturalne i egzaminy do szkół wyższych, w znacznej mierze jeszcze dość obojętna, postawa świadka, obserwatora, a nie uczestnika wielkich wydarzeń — mówił przedstawiciel Ministerstwa Oświaty na progu nowego roku szkolnego 1948/1949. — Obecny rok szkolny winien być poważnym krokiem naprzód w dziedzinie wychowania. Szkołę musimy jeszcze bliżej i mocniej związać ze społeczeństwem, z jego najbardziej postępowymi siłami. [...] Trzeba wyjść z więzów tradycyjnych metod pracy wychowawczej.⁴⁰

Teoria wychowania i pedagogika traciły wyraźnie swój wpływ na rzeczywistość szkolną. Znaczona poważnym dorobkiem wydawniczym działalność naukowa takich uczonych, jak Hessen, Sośnicki, Nawroczyński, już w 1948 roku dostawała się pod „obstrzał” krytyki prowadzonej z pozycji marksistowskich (I. Altszuler, I. Szaniawski, W. Szczerba). Podjęta przez nich wcześniej ocena różnych systemów pedagogiki burżuazyjnej (artykuły drukowane w „Nowej Szkole” i „Życiu Szkoły”) była bezużyteczna w odczuciu marksistów, ponieważ dokonana została „z pozycji idealistycznych”. Ostatnią próbą pozyskania pedagogów był Zjazd Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w 1948 roku. Jako że nie przyniósł oczekiwanych przez władze

³⁹ Znamienne i godne odnotowania jest ukazane przez Chałasińskiego podobieństwo technik pedagogicznych faszystów i komunizmu: „Ruchy ideologiczne sobie obce, jak faszyzm czy komunizm, wykazują podobne elementy społecznej techniki działania. W obydwóch ruchach punkt ciężkości wychowania, społeczna funkcja wychowania wiąże się z potężnymi związkami młodzieży. [...] Wychowanie, jakiemu podlega młodzież w tych związkach, rozbudza, organizuje i podtrzymuje zainteresowanie jednostki jako komunisty lub faszysty, a nie jako oderwanej abstrakcyjnej jednostki.” Zob. J. Chałasiński: *Pedagogika personalizmu...*, s. 2.

⁴⁰ Por. *Na progu nowego roku szkolnego*. „Praca Szkolna” 1948, nr 1, s. 11.

rezultatów, zlikwidowano Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne na około czterdzieści lat⁴¹.

Spośród nauk humanistycznych w Polsce, które w okresie trzechlecia naszej niepodległości poczyniły znaczne postępy (filozofia, socjologia, literatura, historia), jedynie nauki pedagogiczne nie posunęły się daleko i nie zrobiły wiele, aby wyjść poza zakres przedwojennych osiągnięć

— stwierdził w 1948 roku Ignacy Szaniawski⁴².

W wielką historię — mimo takiej „słabości” czy wręcz braku rodzimej „postępowej” teorii wychowania — miała młodzież wchodzić za sprawą przemożnego wpływu organizacji ideowo-wychowawczych (niebawem zaś — jednej, wielkiej siły politycznej — PZPR) oraz za sprawą... klasowej literatury.

Nowe potrzeby społeczne a możliwości wychowawcze literatury

Literatura szybciej odnalazła się w nowej rzeczywistości. Było to bowiem racją jej „być, albo nie być” w wielkiej historii. Coraz większą świadomość tego faktu zdobywali twórcy literatury, motywowani do włączenia się w nurt przemian przez krytykę literacką. Ta ostatnia zdominowała publicystykę społeczno-kulturalną. Przemawiała ona w pismach marksistowskich głosem wielkiej historii i stosowała wobec pisarzy skuteczną presję w postaci metody „bata i marchewki”⁴³. Krytycyzm marksistowskich ocen aktualnej produkcji literackiej i eskalacja żądań wobec niej, dokonujące się głównie na łamach „Kuźnicy”, niepokoił momentami nawet samego redaktora pisma. Przyjmował on rolę mediatora łagodzącego ferowane oceny⁴⁴ bądź przekonywał twórców do podjęcia zadania, które nawet w odczuciu lewicowych pisarzy przerastało możliwości literatury⁴⁵. Przyjmując taką rolę, nie rezygnował

⁴¹ Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Zarys historii wychowania (1944—1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*. Cz. 4. Kielce 1996, s. 107—108.

⁴² I. Szaniawski: *Na marginesie obrad VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*. „Praca Szkolna” 1948, nr 2, s. 63.

⁴³ Por. J. Prokop: *Wyobraźnia pod nadzorem*. Wyd. 1. Kraków 1994 (tu rozdz. *Bat i marchewka albo o polityce kulturalnej*, s. 43—59).

⁴⁴ Por. np. S. Żółkiewski: *O literaturze współczesnej*. „Kuźnica” 1947, nr 37, s. 4—7 (polemika z J. Kottem, autorem artykułu *Zoil albo o powieści współczesnej*, wydrukowanym w „Odrodzeniu”).

⁴⁵ Por. np. Z. Nałkowska: *Nowe żądania*. „Kuźnica” 1945, nr 3, s. 13—15; A. Wat: *Antyzoil albo rekolekcje na zakończenie roku*. „Kuźnica” 1948, nr 6, s. 3—4 i nr 7, s. 3—5, 9; odpowiedź Żółkiewskiego na artykuł Wata *Spór po rekolekcjach*. „Kuźnica” 1948, nr 8.

wcale ze stawiania przed literaturą „społecznych postulatów”. W drodze do wielkiej historii każdy fakt społeczny apelował do literatury o potrzebę uwiecznienia. Literatura miała te fakty nie tyle notować, ile kreować. Fundowano jej tym samym nową odmianę fikcji. Wchodziła ona w wyraźny konflikt z oficjalnymi nazwami owego zmyślenia — „obiektywna prawda”, „odbicie rzeczywistości”, „socjalistyczny realizm”, a twórców skazywała na zdradę „własnej prawdy”⁴⁶ w zamian za możliwość istnienia w wielkiej historii. Poza tą historią pisarz nie istniał⁴⁷, ale przede wszystkim dla tej historii był niezbędny. Postulaty wobec twórców przyjmowały coraz konkretniejsze, bogatsze i bardziej zobowiązujące formy. Rosły w siłę wraz ze wzmacnianiem więzi społecznej wokół krystalizującego się i potężnego ośrodka władzy. Z apelu do twórców przeradzały się w alarm. Bardzo mocno wpisywano w ten alarm potrzeby szkoły i wychowania młodego pokolenia. Artykuły poświęcone analizie programów szkolnych wskazywały na silnie reprezentowaną w układzie zagadnieniowo-tematycznym powojenną rzeczywistość społeczno-polityczną: odbudowa kraju, reformy społeczne Polski odrodzonej, Ziemie Odzyskane, upowszechnienie oświaty i kultury, stosunki z narodami słowiańskimi, perspektywy rozwojowe demokratycznego państwa polskiego. Utwory współczesne miały te zjawiska „odbijać”, ogarniać młodych czytelników „oddechem współczesności”, kształtować ich życie. Zachodziła jednak obawa, że trudno będzie niejednokrotnie znaleźć odpowiednie do tych zagadnień i funkcji utwory. Szkoła wysuwa tu olbrzymie zamówienie społeczne pod adresem współczesnych pisarzy — konstatował redaktor „Polonistyki”⁴⁸.

Czego wymagano od pisarza i literatury? Na początku — w roku 1945 — żądania wynikające z potrzeb kształtowanego ładu społeczno-politycznego były mało skonkretyzowane (w sensie szczegółowego katalogu wymagań), ale zasadnicze dla kierunku liczącej się społecznie twórczości. Pierwszym postulatem dla pisarza było jego „opowiedzenie się za ideologią postępu”, której powinien być wyznawcą i świadkiem. Obowiązywały go nadto: „lewicowość, polityczność, wrażliwość społeczna i aktualność”⁴⁹. Sztuka miała być upolityczniona, bo tego wymagało dobro kultury i zadanie odbudowania pełnego człowieka.

Dobro kultury polskiej wymaga rychłego i konsekwentnego planu odbudowy człowieka nie tylko w zakresie, jak to mylnie ujmują nie-

⁴⁶ Por. (Kis.): *Moja trzecia siła*. „Tygodnik Powszechny” 1948, nr 8, s. 8.

⁴⁷ Udowodnił to już w 1945 roku M. Jastrun w artykule *Poza rzeczywistością historyczną*. „Kuznica” 1945, nr 1, s. 13—17.

⁴⁸ J. Z. Jakubowski: *Sprawa współczesnej literatury polskiej w szkole*. „Polonistyka” 1948, nr 1, s. 19—29.

⁴⁹ Por. S. Żółkiewski: *Wiosna 1944*. „Kuznica” 1945, nr 10, s. 6.

k którzy, pojęć i kryteriów estetycznych. W większym jeszcze stopniu ta odbudowa człowieka winna mieć na celu przywrócenie powagi właściwemu myśleniu politycznemu, słusznym ocenom i emocjom politycznym.⁵⁰

Od takich ogólnych założeń (czynionych przy okazji recenzji nowych książek, polemik wokół nich, cyklicznych debat publicystów „Kuźnicy”) potężniała i konkretyzowała się lista żądań wobec produkcji literackiej. Pod koniec 1947 roku w artykule *Aktualna problematyka literatury współczesnej* ma miejsce bilans dotychczasowych osiągnięć w zakresie zaspokojenia „społecznych” żądań stawianych przed literaturą. Po stronie „ma” można było już w tym czasie zapisać: zdominowanie tematyki przez rewolucyjne przemiany gospodarcze i społeczne, szeroki oddech Ziem Zachodnich, zjawisko masowego dobijania się o awans kulturalny, ustrojowe możliwości tego awansu (por. zagadnienia tematyczne w programach szkolnych — przypis 48). Odnutowano też: przewyciężanie ekspresjonistycznych deformacji na rzecz realizmu, który „sprzyja postępowej, nie cofającej się przed prawdą, ideologicznej interpretacji świata”; przewyciężenie, izolującej jednostkę od zbiorowości i historii, psychologicznej i biologicznej konstrukcji losu ludzkiego; wreszcie — upolitycznienie. Po stronie „winien” znajdowały się jednak te same zagadnienia, bo ani realizm nie był tak realistyczny jak powinien, ani czynniki społeczne nie determinowały do końca ludzkiego losu, ani upolitycznienie nie było do końca polityką. Przed twórcami stało też zadanie całkowitego przewyciężenia „fałszywego, rzekomego” humanizmu. Wykładnia „prawdziwego humanizmu” reorganizowała myślenie o współczesności i przeszłości, rozumienie funkcji sztuki i „powołania człowieka”.

Prawdziwy humanizm broni praw człowieka do pełnego rozwoju. Lecz ślady jego drogi historycznej utrwalone są nie tylko w rozmyślaniu o życiu wewnętrznym, ale przede wszystkim w programach ludowych ruchów społecznych i politycznych.⁵¹

Zaangażowanie literatury w wielką historię (historię ruchów społecznych) decydowało coraz wyraźniej nie tylko o funkcjonalności sztuki (przydatność wychowawcza), ale i o jej geniuszu, i trwałości. Stawało się więc podstawą do budowania nowego i na nowych kryteriach opartego kanonu oraz nowej

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ S. Żółkiewski: *Aktualna problematyka literatury współczesnej*. „Kuźnice” 1947, nr 49, s. 3.

historii literatury. „Gdzie dzisiejsza Polska ma szukać dla siebie punktu zaczepienia dla więzi z tradycją, łączącej z przeszłością?” — pytał Witold Kula w związku z „doniosłą pracą nad reformą programów szkolnych”⁵².

Zasadnicza trudność w przewartościowaniu dotychczasowego obrazu kultury tkwiła w przywiązaniu Polaków do „zafalszowanej tradycji”. Za to zaś odpowiedzialna była głównie szkoła.

U nas kult przeszłości był aż nazbyt często powierzchowny i zaskakująco jednostronny. Młodzież szkolna uczyła się o Towiańskim, o Chłopskim i Rydzu Śmigłym, ale nie wiedziała nic o „Trybunie Ludów” i o Waryńskim.⁵³

Przed historykami literatury stało ogromne zadanie napisania na nowo historii nie tyle literatury, ile „ruchów społecznych”, prowadzących do zwycięstwa proletariatu. Pilna potrzeba nowych programów nagięła. Wymuszała cząstkowe opracowania wybranych epok, zrewidowanie twórczości i sylwetek niektórych przynajmniej pisarzy.

Najpierwszym podstawowym zadaniem polonistyki jest zbadanie polskiego dorobku literackiego właśnie jako wyrazu dążeń społecznych i politycznych swego czasu, ustalenie ideowego stosunku każdej książki nie do wzorów literackich, ale do życia polskiego, z którego wyrastała — stwierdzał w 1947 roku S. Żółkiewski i proponował: Najpierw wydać to, co jest, aby spowodować pewien przełom w myśleniu o naszej klasycznej literaturze. Należy wydać te nowatorskie szkice o literaturze 19 w., które już mamy (Hoffmana o Brzozowskim, Stawara o Sienkiewicz i Boyu, Kotta o Prusie itp.).⁵⁴

W drugim numerze „Polonistyki” z 1948 roku w notce poprzedzającej artykuł *Materiały do dziejów Młodej Polski* redakcja tego pisma zapowiedziała podjęcie cyklu będącego próbą nowego oświecenia różnych epok literacko-kulturalnych:

Pragniemy zjawiska literackie wiązać w całość z ogółem procesów życia społecznego . [...] Na razie chodzi o zajęcie pozycji wyjściowych do dalszych rozważań zgodnie ze stanowiskiem, że zjawiska artyzmu nie są czymś odosobnionym od ruchów ideowo-społecznych.⁵⁵

⁵² W. Kula: *O program i jego wykonanie*. „Kuznica” 1945, nr 8, s. 17.

⁵³ M. Jastrun: *Tradycjonalizm*. „Kuznica” 1945, nr 8, s. 7.

⁵⁴ S. Żółkiewski: *Kilka praktycznych propozycji*. „Kuznica” 1947, nr 41, s. 2—4.

⁵⁵ Zob. notka poprzedzająca artykuł J. Z. Jakubowskiego: *Materiały do dziejów Młodej Polski*. „Polonistyka” 1948, nr 2, s. 3.

Nad układem historycznym literatury, który miał eksponować czytelnie i bez zakłóceń pochod ludzkości ku najwyższej i najlepszej formie ustroju — ustroju sprawiedliwości społecznej, dominowała w tym czasie troska o odpowiedni wybór dzieł i odpowiednio przygotowanego do ich „odbioru” czytelnika.

Wysunięcie na plan pierwszy utworów nie skażonych mistycyzmem, mglistością treści i nieładem formy wydaje się nieodpartą koniecznością. Ale to nie wystarczy. Utwory same nie będą miały właściwej wymowy, jeśli nie umieścimy ich w ramach jasnego i wyraźnego poglądu na życie, historię, literaturę.

Można nawet Mickiewicza czytać w ten sposób, że wychowamy na literaturze dzieł jego umysły mętne. Nie jest rzeczą obojętną, czy położymy nacisk na *Księgi narodu i pielgrzymstwa* czy na „Trybunę Ludów”. Nie jest rzeczą obojętną, czy przy lekturze Słowackiego wysuniemy na plan pierwszy *Beniowskiego* i *Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”* czy *Króla-Ducha*. Inny jest Norwid — autor *Promethidiona*, inny — w utworach takich, jak na przykład: *Bema pamięci*, *Coś ty Atenom*, *John Brown*.⁵⁶

Bogactwo naszej spuścizny literackiej stało się w okresie instalowania nowego systemu i balastem, i możliwością. Jako że „dziejowe” zadanie ukształtowania nowego, socjalistycznego społeczeństwa przynależało w sposób coraz oczywistszy do „świadomych sił historii”, „dokładnie” zaplanowano nie tylko kształt współczesności, ale opanowywano również żywioł przeszłości. Inicjacja w proces historii odbyła się za sprawą tych, którzy wiedzą, a doprowadziła do przekonania wyartykułowanego w sposób czytelny w takim oto sformułowaniu z 1949 roku:

Po raz pierwszy w naszych dziejach przystępujemy do upowszechniania i tworzenia — na podstawie wielkich przemian społeczno-gospodarczych — **kultury rzeczywiście narodowej, wyzwolonej z klasowych ograniczeń, kultury zwróconej do przeszłości, lecz sięgającej zarazem do najbardziej twórczych, postępowych tradycji.** W tym wielkim dziele społeczno-kulturalnym wprowadzania całego narodu [...] w żywy dorobek przeszłości i przygotowania nowych pokoleń do **aktywnego, twórczego udziału** w życiu wspólnoty narodowej rola języka polskiego jest oczywiście doniosła. Nie można oderwać nauczania języka ojczystego od wielkiej historii naszych czasów.⁵⁷

⁵⁶ M. Jastrun: *Głos niefachowca w sprawie programu nauczania literatury*. „Kuznica” 1947, nr 25, s. 4.

⁵⁷ J. Z. Jakubowski: *Nowe programy języka polskiego*. „Polonistyka” 1949, nr 4, s. 5.

Tak kreowane w latach 1945—1949 wychowanie i literatura gubiły zainteresowanie człowiekiem. Wychowanie coraz wyraźniej koncentrowało się na interesie grupowym (wywiedzionym z celów i zadań państwowych), a nauczanie literatury — na poznaniu przebiegu walk klasowych, przywiązaniu do Polski współczesnej i wytwarzaniu u uczniów potrzeby aktywnego uczestnictwa w wielkich zadaniach. Między innymi w taki sposób miał się zrealizować ideał totalitarnego państwa po 1948 roku.

Totalitaryzm był szaleńczą próbą utożsamienia małej i wielkiej historii. Tego się nie da zrobić⁵⁸

— stwierdził Jerzy Szacki w debacie prasowej poświęconej czasom PRL, a toczącej się w latach 1994—1995 na łamach „Tygodnika Powszechnego”. A jednak w szkolnym wychowaniu i nauczaniu literatury to zrobiono. Dramat czasu, w którym człowiek nie istniał poza wielką historią (1949—1953), doskonale oddaje stwierdzenie J. Strzeleckiego:

O człowieku nie wiemy nic poza tym, że się w nim odbija rzeczywistość, czasami dobrze, czasami źle, reakcyjnie czy postępowo, ale zawsze odbija.⁵⁹

⁵⁸ J. Szacki: *Dwie historie*. W: *Spór o PRL*. Wstęp: P. S. Wandycz. Kraków 1996, s. 74.

⁵⁹ J. Strzelecki: *Zapiski 1950—1953*. „Twórczość” 1957, nr 2, s. 65.

Мария Сенко

О ВОСПИТАНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ ИЗ ДИСКУССИИ С 1945—1948 ГГ.

Резюме

Статья представляет эволюцию взглядов на воспитательные функции преподавания литературы. В первую очередь экспонирует те нити дискуссии, которые сильнее всего связаны с введённой в 1945—1948 гг. общественно-политической системой, а затем — на протяжении более 40 лет детерминировали методы планирования воспитательных задач и методы существования литературы в школе. С этой перспективы более существенными представляются вопросы частичного исключения субъективности личности и литературного произведения. Иллюстрируют это дискуссии, сосредоточенные около: 1) формы и сути „нового гуманизма”; 2) оценки „пригодности” прежней педагогической теории в создании „нового общества”, а также 3) возможности использования литературы как орудия воспитания.

Maria Sienko

ON EDUCATION AND TEACHING LITERATURE. BASED ON DISCUSSIONS FROM 1945—1948

Summary

The article presents evolution of views on educational functions in teaching literature. It exposes, above all, these trends in discussions most closely connected with introduction of the new socio-political system in Poland in the years 1945—48 which later, during the long period of over forty years, determined the ways of designing educational tasks and functioning of literature at school. From this perspective the most essential became the problem of gradual elimination of an individual's subjectivity as well as of any literary work. It was best exemplified in the discussions of that time which focused on: 1) form and essence of the so called “new humanism”; 2) evaluation of “usefulness” of pedagogical theory in creating this “new society” of the time and 3) possible uses of literature as a tool for education.