

Wstęp. Recepcja szkolna Brunona Schulza jako problem badawczy

Chwila, gdy autor trafia na listę obowiązkowych lektur szkolnych, z pewnością jest wyjątkowa dla jego recepcji. Wejście do grona pisarzy obligatoryjnie omawianych na lekcjach to zwykle potwierdzenie bycia klasykiem, zajmowania pewnego miejsca w kanonie literatury narodowej. Szkoła jest bowiem dość zachowawcza. Pozostaje niejako krok za preferencjami czytelnickimi, opiniami krytyki literackiej i ustaleniami profesjonalnego literaturoznawstwa. Zasadniczo wchłania to, co wiadomo od dawna, choć ciągle jest w pogoni za tym, by być na bieżąco z nowinkami. Poza drobnymi wzmiankami czy skądinąd bardzo cennymi działaniami nauczycieli wizjonerów nigdy nie będzie lansować młodych talentów ani na dużą skalę wypróbowywać nowych teorii¹. Z tego powodu utwory czytane w szkole właściwie muszą już być w kanonie. Szkoła zaś dzięki swej mocy oddziaływania stabilizuje ustawicznie, choć niespiesznie zmieniający się kanon². Przy czym oczywiście historia zna przypadki skomplikowania tej relacji, co postaram się jeszcze ukazać.

Kanon rozumiem tradycyjnie – jako zbiór tekstów w określonym czasie uznanych przez daną społeczność za szczególnie wartościowe. Celowo pomijam dobrze już rozpoznane kolonialne, marksistowskie czy genderowe konteksty w definiowaniu kanonu. Nie znaczy to, że nie zdaję sobie sprawy z jego politycznego uwikłania

1 Nie chciałabym wzbudzać odczuć podobnych do tych, które wyraziła Zofia Agnieszka Kłakówna, współautorka zbierającej właściwie niesłabnące pochwały serii podręczników „*To lubię!*”: „Czasem myślę sobie nawet po cichu, że szkoły, oprócz tych różnych funkcji, o jakich się oficjalnie mówi, pełnią też najzupełniej nieoficjalnie rolę «chłopców do bicia»” (*Afirmatywne czy dramatyczne*, [w:] tejsze, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014, s. 86). Podobnie określiła powszechne podejście do szkolnictwa gdańska dydaktyczka Grażyna B. Tomaszewska: „edukację ustawicznie poddaje się krytyce, zarzucając jej konserwatyzm, tamowanie wolności i mocy kreatywnej uczniów” (*Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019, s. 14). A jednak sama Kłakówna stwierdziła: „Szkoła z natury musi zostawać za nauką w tyle”. I dodała kąśliwie, komentując sytuację szkolnictwa w 2006 roku: „No, ale nie dwa wieki” (*Wobec kulturowej zmiany*, [w:] tejsze, *Jakoś i jakość*, s. 129; pierwodruk: „Nowa Poliszczyzna” 2006, nr 4).

2 Janusz Sławiński pisał o tym zjawisku: „Nauczanie szkolne jest bez wątpienia podstawowym mechanizmem stabilizującym kanon tradycji literackiej obsługujący daną publiczność (i przez nią obsługiwany)” (*J. Sławiński, Odbiór i odbiorca w procesie historycznoliterackim*, „Teksty” 1981, nr 3, s. 33). Zob. też A. Assmann, *Między historią a pamięcią*. *Antologia*, red. nauk. i posłowie M. Saryusz-Wolska, s. 74–88 (rozdział „Kanon i archiwum”).

i płynących z tego konsekwencji, że nie dostrzegam iluzji, jaką tworzy ta kategoria, która w końcu właściwie do niczego nie odsyła³. Sądzę jednak, że kanon w Polsce, czy tego chcę (chcemy), czy nie, ma się świetnie. Świadczą o tym wszystkie dyskusje na jego temat. Potrzebuję też zadomowionych w literaturoznawstwie pojęć operacyjnych. Dlatego ów zdyskredytowany kanon (w liczbie pojedynczej) odmieniam przez wszystkie przypadki. By ukazywać interesujące mnie konflikty w przestrzeni symbolicznej, wyróżniam kanon oficjalny (wspierany przez władzę) i nieoficjalny (akceptowany przez społeczność, ale nieusankcjonowany).

Wyobrażam sobie, że relacja między kanonem a listą lektur szkolnych może zachodzić według pięciu scenariuszy.

Typowy wygląda tak, że autor jest już w kanonie, co zostaje usankcjonowane przez włączenie jego dzieł do spisu. Dzieje się to naturalnie i bez oporów, jak w wypadku Ignacego Krasickiego, który od początków polskiego kanonu zawsze trafiał do szkolnych wykazów. Przyzwyczajenie do tego schematu powoduje, że często stawia się znak równości między kanonem a listą lektur. (Tę niejednoznaczność i napięcie między dwiema kategoriami staram się wykorzystywać w tytule książki).

Ze względu na osłabienie pozycji w kanonie utwór, który był na liście lektur, może zostać z niej właściwie niepostrzeżenie usunięty. Przykładem *Eneida* Wergiliusza, którą niegdyś znał każdy wykształcony człowiek. Dziś wypada mieć o niej pojęcie, ale czytają ją niemal wyłącznie specjaliści.

Gdy władza podejmuje autorytatywne decyzje, pisarz trafia na listę z jej polecenia i tak naprawdę dopiero wtedy wchodzi do kanonu. Według środowiska konserwatywnego jest to, jak zakładam, przypadek Leona Kruczkowskiego, prominentnego działacza partyjnego po wojnie. Jego nazwisko najpierw zostało usunięte ze spisu lektur, a następnie także z tabliczek adresowych na mocy tak zwanej ustawy dekomunizacyjnej.

Z powodu krótkiego czasu obowiązywania wykazu, sprzeciwu danej społeczności wobec wartości prezentowanych przez artystę i protegującą go władzę albo nikłych wartości estetycznych swojej twórczości autor, który trafił do spisu, może pozostać poza kanonem. W związku z tym *Moje pierwsze boje*, mimo że Józef Piłsudski jest jedną z najważniejszych postaci polskiej historii, nie znajdują się w kanonie literatury, choć były na międzywojennej liście lektur.

Ostatni scenariusz można zaobserwować, gdy z pewnych względów autor nie trafia na listę, choć funkcjonuje w nieoficjalnym kanonie. Władza bojkotuje pisarza z powodów ideologicznych (tu przykładem niech będą recepcyjne losy Witolda Gombrowicza), ale może też chodzić o sporne kwestie estetyczne (i to, jak sądzą, przypadek nie zawsze obecnego na listach Stanisława Lema, bagatelizowanego ze względu na status literatury *science fiction*).

3 Zob. np. *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005.

Potencjalnie istnieje jeszcze jedna możliwość, która moim zdaniem jest nadal tylko postulatem części środowiska polonistycznego. Według tego scenariusza społeczność nie odczuwa już potrzeby tworzenia (pseudo)obiektywnego kanonu. Kanon się uprzywłaszcza, rozmnaża się do granic niepoliczalności. Wtedy pisarz jest obecny w szkole, gdy przywoła go tam dana grupa (na przykład klasa) lub jednostka (na przykład nauczyciel). Nic nie jest narzucone. I może grzmiałabym, że takie rozwiązanie spowodowałoby utratę platformy porozumienia i rozluźnienie więzi społecznych, a w konsekwencji doprowadziłoby do rozpadu wspólnoty, ale wiem, że kryteria doboru zindywidualizowanej lektury nie byłyby wcale przypadkowe ani naprawdę prywatne⁴. Jeśli coś możemy osiągnąć jako wspólnota, to tak rozmnożyć nasz kanon, by możliwie zmniejszyć siłę opresji. Wtedy w istocie wrócimy do pierwszego scenariusza.

Po wejściu do spisu autor lektury szkolnej formuje pewną – posłużę się dobrze znanym pojęciem Stanleya Fisha – wspólną interpretacyjną. Zaczyna – często pośmiertnie – pełnić w społeczności funkcję mentora: kształtuje młode umysły, przekazuje modele wartości i pewne wizje rzeczywistości⁵. Z drugiej strony można by stwierdzić, że staje się narzędziem przemocy symbolicznej w rękach władzy (zjawisko to rozpoznał Pierre Bourdieu)⁶.

Siła opresji ma dwa kierunki: lektury szkolne zastygają jak magma, zaczynają funkcjonować *pars pro toto* jako swoje kanoniczne odczytania⁷. Działa na nie

-
- 4 Moją intuicję wspiera na przykład obserwacja Krystyny Koziołek: „Ukończyłam 4-letnie liceum, w takim też rozpocząłam pracę jako polonistka w 1990 roku. Kiedy moi studenci uzyskują uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, obowiązywać będzie kolejna, nowa podstawa programowa. Mechanizm trwania w rytuale czy też powtórzenia z różnicą jest znany wielu nauczycielom. Rozmawiając ze studentami na temat hospitowanych lekcji, ze zdumieniem stwierdzam, że zarówno dojrzały nauczyciel mogą od 30 lat uczyć tego samego, jak i ci wykształceni w ostatnich dwóch dekadach zadają te same lektury i omawiają je w niezmienny, sprawdzony przez kolejne generacje sposób. Widzę to także na zajęciach, jakby przyszli nauczyciele uczyli tak, jak sami byli uczeni. «Sąd nad Ziembiewiczem» co roku pojawia się jako pomysł na lekcję literacką. Pragnienie powtarzalności wynika chyba nie tylko z rutynowego bezwładu, ale też z pewnej wyćwiczonej przez lata formy oporu na zmiany” (K. Koziołek, *Przeciw doraźności*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. nauk. M. Karwatowska, L. Tymiankin, Lublin 2017, s. 60).
 - 5 Promowanie wartości widzą w pozytywnym świetle choćby autorzy publikacji *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008).
 - 6 Zob. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 69 i nast. Zob. też inny klasyczny tekst, w którym Louis Althusser wyróżnia Ideologiczny Aparat Państwowy (IAP): *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń, http://www.nowakrytyka.pl/pl/Wyniki_wyszukiwania/Czasopisma/?id=627&test=1/Ideologie_i_aparaty_ideologiczne_panstwa___ (dostęp: 16.05.2020).
 - 7 Innego określenia użył Sławiński: „Istnieje wszak zjawisko, którego nie zawaham się nazwać po imieniu: szkolna dewastacja arcydzieł. Polega ona nie tylko na tym, że utwory poddawane są w szkole prymitywnym zabiegom interpretacyjnym, ale przede wszystkim na tym, że owe interpretacje nieodwołanie okleją i unieruchamiają również w obiegach pozaszkolnych. Tekst oddany nauczaniu okazuje się często tekstem straconym dla publiczności dorosłej: przestaje być źródłem energii znaczeniowej” (J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *tegoż, Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 75).

upraszczająca i standaryzująca siła szkoły, która źle znosi – a więc prędko koryguje – niejednoznaczności i pęknięcia, choćby najusilniej przeciwstawiała się swym skłonnościom. Oczywiście wielu nauczycieli ustawicznie walczy z uproszczeniami. Niemniej podczas gdy część dydaktyków głowi się nad wprowadzaniem w życie niebanalnych pomysłów, w interesie szkoły jako instytucji jest nieustanna reprodukcja (jak to ujmował Bourdieu: społeczna i kulturowa)⁸.

Mechanizm zastępowania dzieła okazuje się najciekawszy w wypadku twórców radykalnie nowatorskich. Stanowi – jak to określił Stefan Chwin – jeden z paradoksów awangardy⁹. Pisarze awangardowi jako autorzy lektur szkolnych poniekąd stają się obłudnikami, tracą swoją siłę i tożsamość. Ich antysystemowość przechodzi do historii, *hic et nunc* współtworzą system, w który może zostać wymierzone ostrze krytyki nowej awangardy. Twórczość nielicznych autorów zachowuje swój tajemniczy charakter i świeżość, będąc największym szkolnym wyzwaniem zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Tymczasem tak istotna recepcja szkolna jest często pomijana przez literaturoznawców, których to, jeśli już, bardziej interesują głosy krytyki, dzieje przekładów na języki obce czy adaptacje – teatralne, filmowe, komiksowe i inne. A jeżeli sama recepcja jest marginesem badań literackich, to recepcja szkolna jest marginesem marginesu, szarym końcem historii literatury¹⁰. Zresztą omijanie tematu wcale nie musi wynikać z jego bagatelizacji. Jak sądzę, kwestia szkolnej recepcji literatury jest dość niewdzięczna z powodu swojego hybrydycznego charakteru, sytuowania się na styku kilku dyscyplin badawczych: literaturoznawstwa (głównie jego peryferii, takich jak socjologia literatury), historii (w tym historii oświaty), nauk społecznych i politycznych oraz dydaktyki. Przy czym dydaktycy chętniej zajmują się perspektywami rozwoju, niż dokumentują przeszłość: diagnozują aktualną sytuację i starają się walczyć o lepsze jutro. Historycy oświaty zaś ujmują sprawy na tyle szeroko, by oddać dzieje idei i instytucji – a w tej perspektywie giną jednostkowe przypadki. Podobnie rzecz się ma z badaniami socjologicznymi i politologicznymi.

Hybrydyczność metod, które należy zastosować w dociekanii o recepcji szkolnej, wynika z hybrydyczności przedmiotu badań. Na amalgamat potrzebnych źródeł składają się między innymi dokumenty urzędowe (ustawy i rozporządzenia, programy szkolne, podstawy programowe); archiwa rozmaitych

8 W *Praktykowaniu lektury* Dariusza Szczukowskiego widzę apel o odrzucenie myślenia w tych kategoriach i zastąpienie poszukiwania aktów przemocy budowaniem porozumienia na gruncie szkolnego czytania literatury (Gdańsk 2019, s. 48, 87 i nast.).

9 S. Chwin, *Paradoks awangardy*, „Punkt” 1978, nr 3, s. 70–80, zwłaszcza 79.

10 Piotr Sitkiewicz w swojej książce poświęconej przedwojennej recepcji krytycznej Brunona Schulza nazywa recepcję twórczości „dość pogardliwie traktowanym odcinkiem badań literaturoznawczych” (*Bruno Schulz i krytycy. Recepcja twórczości Brunona Schulza w latach 1921–1939*, Gdańsk 2018, s. 15).

instytucji, notatki służbowe, stenogramy; podręczniki; pomoce szkolne: opracowania, bryki, kompendia, popularnonaukowe leksykony; materiały dla nauczycieli i scenariusze lekcji; czasopisma (przedmiotowe, specjalistyczne, ale też prasa o szerszym zasięgu, gdy porusza się w niej tematykę szkolną) i inne media, jak choćby internet; treści egzaminów ustnych i pisemnych (także próbnych) oraz wydania szkolne. Przy czym określony tu rozległy zakres materiału nie wyczerpuje wszystkich możliwości.

Można by tylko przyglądać się danemu tekstowi, bazować na Jausrowskiej teorii recepcji, pozwalającej na badanie relacji między horyzontem oczekiwań uczniów jako czytelników a utworem¹¹. Łatwo wyobrazić sobie studium, które opierałoby się głównie na badaniu odbioru uczniów, koncentrowało na jednostce lub na wielopokoleniowym zbiorze jednostek (publiczności) w duchu psychologii, socjologii albo zapoczątkowanej przez Wolfganga Isera antropologii literatury¹². W tym celu można by przeprowadzać i analizować ogólnopolskie bądź lokalne ankiety, znajdować i wertować pamiętniki. Albo – na przykład – wykorzystać archiwa Olimpiady Literatury i Języka Polskiego¹³. To wszystko rozwiązania bardzo klasyczne. By nieco współcześnie spojrzeć na temat recepcji szkolnej, może warto by wziąć pod uwagę problematykę wniesioną do humanistyki przez doceniany w kręgach dydaktycznych zwrot etyczny albo opracowano algorytm badający recepcję w internecie? Potencjalnych dróg jest wiele.

Sądzę jednak, że najpierw trzeba zebrać źródła i spróbować odtworzyć makrohistorię – dzieje szeroko rozumianej instytucji szkoły, mechanizmów przez nią generowanych i powiązanych z nią form działalności społecznej. W pewnym stopniu i to wymaga uważnego czytania poszczególnych tekstów i analizowania współbieżnych ze sobą dyskursów. Przy tym nie wystarczy przyglądać się wyłącznie szkolnictwu. W ogromnym stopniu szkoła zależy od sytuacji społecznej i politycznej, a także obowiązującego systemu wartości. Trzeba ją zatem rozpatrywać w szerszym kontekście: zarysowywać historię oświaty, uwzględniając tak istotne tło polityczno-społeczne; nicować działania władz państwowych, ich

11 Zob. H.R. Jaus, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze (fragmety)*, przeł. R. Handke, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4, s. 271–307.

12 Zob. M. Maryl, *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 228–251.

13 Na temat teorii recepcji zob. też np.: M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*, [w:] tegoż, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977; A. Skrendo, *Recepcja literatury: przedmiot, zakresy, cele badań. Komentarz do tytułu i „postscriptum”*, „Teksty Drugie” 2001, nr 5, s. 87–93; J. Madejski, *Recepcja literatury: przedmiot, zakresy, cele badań*, [w:] *Sporne i bezsporne problemy współczesnej wiedzy o literaturze*, pod red. W. Boleckiego i R. Nycza, Warszawa 2002; R. Cudak, *Recepcja literatury jako wyzwanie rzucone polonistyce literackiej?*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 1: *Wiedza o literaturze i kulturze*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Kraków 2010; M. Rembowska-Pluciennik, *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, Toruń 2012, rozdz. 5: „Czytający umysł i badania literackie. Intersubiektywność a doświadczeniowy charakter odbioru literackiego”.

plany wobec szkolnictwa i cele, które chciały osiągać. Recepcja literatury w szkole jest silnie związana z kulturą, krytyką i literaturoznawstwem danego czasu, które warto brać pod uwagę. Do nauczania szkolnego – bardziej czy mniej spóźnione – przenikają trendy kulturowe i koncepcje naukowe. Oprócz ustaleń literaturoznawców polonistyka szkolna przechwytywa również zdobycze psychologii czy dydaktyki ogólnej. Tym samym tkwi w rozległej sieci powiązań, które należy dostrzec.

Warto przy tym pamiętać o własnych ograniczeniach, wynikających choćby – jak w moim wypadku – z wieku, a także ze specyfiki indywidualnych doświadczeń. Próba syntezy ponadkilkudziesięcioletniej historii wymusza patrzenie raz z bardzo odległej, raz z nader bliskiej perspektywy. A przecież nieobojętny jest również punkt, z którego się patrzy, oraz powiązane z tym własne uwikłanie ideologiczne, od którego nie ma ucieczki.

Takie spojrzenie na przedmiot badań i samego badającego wynika z pamięci o osiągnięciach metodologicznych Nowego Historyzmu. Konieczność dostrzeżenia kontekstu polityczno-społecznego w badaniach literaturoznawczych podpowiada też kulturowa teoria literatury¹⁴. Dlatego w swoim pisaniu o recepcji nieśmiało aspiruję do uprawiania metodologicznego bricolage'u, który w *Kulturowym zwrocie teorii* przywołuje Anna Burzyńska¹⁵. Natomiast wsparcie, jakie oferuje mi metodologia, postrzegam jako zbiór przestróg, upomnień i apeli, nie zaś jako zbiór nakazów czy gotowych modeli działania. Jako literaturoznawczyni staram się pełnymi garściami czerpać przede wszystkim z ustaleń historii i dydaktyki, rzadziej – socjologii czy filozofii kultury. Doboru różnych metodologii bowiem wymaga ode mnie bogaty materiał badawczy. A jednocześnie zdaję sobie sprawę, że w gruncie rzeczy mój tekst jest bardzo tradycyjny, totalizujący, metodologicznie raczej zachowawczy.

W tak zarysowanych badaniach nad recepcją szkolną bezpośrednio nie bardzo jest się na kim wzorować. Zaledwie paru polskich autorów doczekają się monografii recepcji szkolnej. Są to – co znamienne – romantycy: Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński i Cyprian Kamil Norwid¹⁶.

14 Zob. np. książkę-manifest: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006. Por. *Kulturowa historia literatury*, pod red. A. Łebkowskiej, W. Boleckiego, „Z dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej”, t. 94, Warszawa 2015.

15 A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii*, [w:] *Kulturowa teoria literatury*, s. 64. Zob. też M. Bał, *Wędrujące pojęcia*, Warszawa 2012, s. 6; J. Sławiński, *Wzmianka o eklektyzmie*, „Teksty” 1980, nr 1, s. 1–8.

16 Zob. H. Gradkowski, *Adam Mickiewicz w szkole. Próba umiaru*, Jelenia Góra 1998; tenże, *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru*, Jelenia Góra 2001; tenże, *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Częstochowa 2004; tenże, *Krasiński w podręcznikach szkolnych (zarys)*, Jelenia Góra 2006; tenże, *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*, Jelenia Góra 2010; W. Zórawska, *Szkolne modele recepcji twórczości Cypriana Norwida do 2010 roku*, Warszawa 2016.

Barbara Myrdzik zajęła się recepcją Herberta wśród maturzystów¹⁷. Zasłużony metodyk nauczania języka polskiego Stanisław Bortnowski zbadał szkolny odbiór Sienkiewiczowskiego *Potopu* oraz *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza, a w obu książkach widać, jak ważny był dla Bortnowskiego uczeń¹⁸. Na początku lat osiemdziesiątych Anna Marzec badała odbiór prozy, a kolejny ceniony dydaktyk – Zenon Uryga – odbiór liryki w szkole¹⁹. Autorzy tych analiz stawiali sobie jednak inne niż ja pytania albo odpowiadali na te same pytania w niesatysfakcjonujący mnie sposób.

Zdecydowanie więcej powstało prac o charakterze przyczynkowym, posługujących się różnymi narzędziami i dotyczących pisarzy różnych epok. Można przytoczyć takie przykłady jak: książka zbiorowa o Żeromskim pod tytułem *Żeromski w dzisiejszej szkole; Z dziejów recepcji szkolnej dzieł Henryka Sienkiewicza* Władysława Ślōdkowskiego; *Kochanowski w szkole* Mieczysława Łojka; *Proza współczesna w szkole* Anny Marzec; *Poezja Miłosza wobec perspektyw odbioru szkolnego* Barbary Krydy; *Stanisław Wyspiański w programach nauczania...* Krystyny Hexel; *Pol dla maluczkich* Doroty Michułka; *Szkolna recepcja twórczości Bolesława Prusa w latach 1918–1997* Bronisławy Kulki; *Szkolne dzieje arcydramatu S. Wyspiańskiego (1901–2001)* Ireneusza Sikory czy *Orkan (w) szkole międzywojennej* Zofii Budrewicz²⁰. Bibliografia wszystkich artykułów dotyczących recepcji szkolnej byłaby długa i mogłaby stanowić przedmiot osobnej analizy.

Poza tym uwagę recepcji szkolnej poświęcają monografiści i badacze recepcji ogólnej danego pisarza, ale jest to właśnie margines ich zainteresowań. Przy czym na przykład znaczące miejsce w *Dyskursywizowaniu Białoszewskiego*, studium o recepcji Mirona Białoszewskiego autorstwa Piotra Sobolczyka, zajmuje analiza

17 B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.

18 S. Bortnowski, „*Potop*” w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne, Warszawa 1988; tenże, *Ferdydurkizm, czyli Gombrowicz w szkole*, Warszawa 1994.

19 A. Marzec, *Proza współczesna w szkole. Badanie odbioru*, Warszawa 1981; Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

20 *Żeromski w dzisiejszej szkole*, słowo wstępne J. Z. Jakubowskiego, [red. nauk. M. Knothe], Warszawa 1964; W. Ślōdkowski, *Z dziejów recepcji szkolnej dzieł Henryka Sienkiewicza*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, nr 2, s. 122–124; M. Łojek, *Kochanowski w szkole*, „Nadodrże” 1981, nr 1, s. 5; B. Kryda, *Poezja Miłosza wobec perspektyw odbioru szkolnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczno-Literackie” 1987, z. 61, s. 164–182; K. Hexel, *Stanisław Wyspiański w programach nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych od uzyskania niepodległości w 1918 do 1989*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historycznoliterackie” 1993, z. 84, s. 83–91; D. Michułka, *Pol dla maluczkich. Szkolna recepcja utworów poety w Galicji okresu autonomii (1867–1918)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Literatura i Kultura Popularna” 1997, nr 6, s. 75–107; B. Kulka, *Szkolna recepcja twórczości Bolesława Prusa w latach 1918–1997. Rekonesans badawczy*, „Prace Naukowe. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury” 1998, nr 7, s. 99–120; I. Sikora, *Szkolne dzieje arcydramatu S. Wyspiańskiego (1901–2001)*, [w:] *Wyspiański*, red. Z. Lisowski, Siedlce 2001, s. 187–210; Z. Budrewicz, *Orkan (w) szkole międzywojennej*, [w:] *Władysław Orkan – piewca Gorców i Podhala*, Kraków 2015, s. 249–268.

dyskursu edukacyjnego. Sobolczyk tworzy własną teorię szkolnej recepcji za pomocą metodologii z pogranicza kulturoznawstwa i filozofii nauki. Później niestety stosuje swój model teoretyczny w ograniczonym zakresie²¹.

Recepcji szkolnej jednego w największych pisarzy literatury polskiej, Brunona Schulza, jeszcze nie opisano. Podczas VII Międzynarodowego Festiwalu Brunona Schulza w Drohobyczu Artur Cembik zaprezentował referat *Percepcja Schulza w szkolnej praktyce – szanse i zagrożenia*. Wygłoszony tekst miał jednak dydaktyczny charakter i był raczej postulatywny. Wiesław Leszczyński w *Kłopotach z arcydziełem* zarysował formy odbioru prozy Schulza – a właściwie trudności percepcyjne swoich uczniów w zetknięciu z utworami pisarza – które badał na podstawie ankiet i obserwacji²². Anna Podemska-Kałuża zaś diagnozowała funkcjonowanie Schulza w szkole drugiej dekady XXI wieku i proponowała korzystanie z innych niż książka papierowa nośników lektury²³. Wszystkie te prace sytuują się zatem – jak uwypuklił to sam Leszczyński – na peryferiach opisywania szkolnej recepcji.

W tych okolicznościach stawiam sobie za cel odtworzenie pośmiertnych dzieł Schulza w polskiej szkole, które dzięki zgromadzonym materiałom mogłoby służyć badaniom recepcji szkolnej innych pisarzy.

Podkreślam, że chodzi o szkołę polską. Nie przeprowadzam analizy światowej recepcji szkolnej Schulza, mimo że podczas gromadzenia materiału natrafiłam na ślady recepcji szkolnej za granicą. Na przykład od Barbary Miceli dowiedziałam się, że choć we Włoszech utwory Schulza nie znajdują się na liście lektur, to od kilku lat dzieci ze szkół podstawowych biorą tam udział w zajęciach o Schulzu, zazwyczaj w kontekście Holocaustu. Te działania koordynuje Nadia Terranova, autorka książki dla dzieci *Bruno. Chłopiec, który nauczył się latać*. W swojej rozprawie doktorskiej Zofia Ziemann przeciwstawia polski model recepcji Schulza, oparty na działaniach naukowców i przymusie szkolnym, spontanicznemu sięganiu po przekład „popularnego klasyka” przez odbiorców anglojęzycznych²⁴. Można zbierać takie ciekawostki, ale kompleksowe zajmowanie się światowym szkolnictwem i jego okolicami wymagałoby ogromnych kompetencji – nie tylko świetnej znajomości co najmniej kilku języków, lecz także obeznania w kontekstach społeczno-polityczno-kulturowych, co absolutnie przekracza moje możliwości i jest raczej zadaniem dla zespołu badawczego niż dla jednej osoby.

21 P. Sobolczyk, *Dyskursywizowanie Białoszewskiego*, t. 1: *Teoria recepcji i recepcja krytycznoliteracka*, Gdańsk 2013.

22 W. Leszczyński, *Kłopoty z arcydziełem. Kilka uwag na marginesie szkolnej recepcji prozy Brunona Schulza*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” 1995/1996, z. V, s. 51–59.

23 A. Podemska-Kałuża, *Wielkie transformacje i przemiany w „Sklepach cynamonowych” Brunona Schulza*, „Polonistyka” 2018, nr 6, s. 10–15.

24 Z. Ziemann, *Bruno Schulz w języku angielskim 1958–2018. Historia i recepcja przekładów z elementami analizy porównawczej*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Gibińskiej-Marzec, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2019, s. 292–293.

Aby ukazać ewolucję recepcji w czasie, jej procesualność i dynamiczność, jako nadrzędną przyjmuję kategorię chronologii, nie zaś typu analizowanego materiału. Cezury poszczególnych rozdziałów są wyznaczone przez kluczowe w kontekście Schulza reformy oświaty, ponieważ sytuacja w szkolnictwie bezpośrednio zależy od jego ministerialnych zwierzchników. Uwzględniam też ruchy innych instytucji niż oświata – na przykład wydawnictw książkowych, periodyków i pozostałych mediów – a także próbuję wsłuchać się w toczące się debaty społeczne. Na początku każdego rozdziału staram się usytuować zjawiska z zakresu recepcji szkolnej na tle szerszego procesu historycznoliterackiego, to jest pokrótce scharakteryzować odbiór twórczości Schulza w kręgach innych niż szkolne. Na bieżąco charakteryzuję środowisko społeczno-kulturowe uczniów i nauczycieli w danym czasie.

Jako że przedwojenna polonistyka szkolna w ograniczonym zakresie wprowadzała pisarzy współczesnych (wyjątkami na pewno Waław Sieroszewski czy Juliusz Kaden-Bandrowski), tak naprawdę Schulz miał szansę wejść do szkół dopiero po wojnie. Stąd przyjęta przeze mnie data początkowa: rok 1945. Warto jednak zaznaczyć, że pozainstytucjonalna, lecz udokumentowana recepcja szkolna Schulza zaczęła się wcześniej. Sam autor bowiem był nauczycielem i podopieczni wiedzieli, że publikuje.

Wiele wypowiedzi wskazuje na niezrozumienie Schulzowskiej prozy przez pierwszych młodych czytelników: „Więc, kiedy w końcu dowiedzieliśmy się, że [Bruno Schulz – K. W.] napisał tę książkę [*Sklepy cynamonowe*], że to jest, jak mówiono, literat, chociaż nawet nie bardzo wiedzieliśmy, kto taki ten literat, to już sam fakt, że ten człowiek, nasz profesor, napisał książkę, to było coś i postanowiliśmy, że musimy ją zdobyć. Nie pamiętam, czy ją kupiliśmy, czy pożyczaliśmy z biblioteki. Wziąłem do ręki, próbowałem czytać, przeczytałem parę linijek i nic z tego nie rozumiałem! [...] Schulza nie dawało się czytać... Za trudne!” – wspominał po latach Antoni Deręgowski, cytowany przez Wiesława Budzyńskiego²⁵. W podobnym tonie wypowiadał się również Jerzy Wygnaniec, inny uczeń Schulza w drugiej połowie lat trzydziestych: „Jego powieściami też myśmy się nie interesowali. On pisał o Łanie, a to nie była interesująca dzielnica. Niektórzy wręcz ostrzegali, żeby tam nie wchodzić... Ja nawet zacząłem czytać *Sklepy cynamonowe*, ale nic z tego nie rozumiałem i nawet po wojnie tego nie dokończyłem. To do mnie nie trafia. Także teraz...”²⁶.

Wyjątek w gronie młodych odbiorców stanowił chyba Jerzy Ficowski, późniejszy propagator twórczości pisarza i jego biograf, który w okresie uczestnictwa w tajnych kompletach miał zachwycić się *Sklepmi cynamonowymi*: „Po raz pierwszy Schulza podsunął mi przyjaciel w czasach okupacji. Powiedział mi:

25 W. Budzyński, *Uczniowie Schulza*, Warszawa 2011, s. 20.

26 Tamże, s. 61. Zob. też P. Sitkiewicz, *Bruno Schulz i krytycy*, s. 5–6.

«słuchaj, mam bardzo dziwną książkę» i pożyczył mi ją. Pewnie gdyby tego nie zrobił, zrobiłby to ktoś inny»²⁷.

Gdy już po wojnie Ficowski nawiązał kontakt z byłą narzeczoną Schulza, Józefiną Szelińską, ta kilkakrotnie wspominała w korespondencji, że Schulz widział swoje utwory pośród lektur szkolnych: „Chciałabym jeszcze podkreślić, jak to obok stałej niepewności, lęku wobec kontaktu z czytelnikiem, jednak miał głębokie przeświadczenie o własnej wartości – co Pan zresztą tak trafnie odcyfrował [...] – i gdy spotykał się z opinią ujemną o jego stylu, stwierdzał: przecież taka *Wichura* czy *Nemrod* mogą się znaleźć w wypisach szkolnych nawet»²⁸.

I tak Schulz, jeśli ufać pamięci jego dawnej narzeczonej, trafnie przewidział swoją obecność w spisie lektur. Mylił się tylko co do tytułów, chyba nie doceniając późniejszych młodych czytelników i wybierając dla nich te opowiadania, które wydawały mu się najprostsze w odbiorze. Zanim jednak nazwisko Schulza trafiło na ministerialną listę, minęło wiele czasu, gdy pisarz umacniał swoją pozycję literacką zarówno w Polsce, jak i na świecie.

27 Nie pogardzam nawet najmniejszą wizją. Z Jerzym Ficowskim rozmawia Malwina Wapińska, [w:] *Wcielenia Jerzego Ficowskiego według recenzji, szkiców i rozmów z lat 1956–2007*, wybrał, oprac. i wstępem opatrzył P. Sommer, Sejny 2010, s. 753.

28 *List Józefiny Szelińskiej do Jerzego Ficowskiego z 5 września 1967 roku*, [w:] J. Szelińska, *Listy do Jerzego Ficowskiego*, oprac. A. Tuszyńska, Gdańsk [w druku]. Zob. Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego [BUW], Archiwum Jerzego Ficowskiego, nr akc. 3165.

Na konkretne tytuły wskazała Szelińska jeszcze trzykrotnie: „Schulz uważał, że jego *Zawierucha* w *Sklepiach* mogłaby się znaleźć w wypisach szkolnych” (*List Józefiny Szelińskiej do Jerzego Ficowskiego z 24 maja 1970 roku*, [w:] J. Szelińska, *Listy do Jerzego Ficowskiego*); „Schulz często sugerował odpowiadając na zarzut trudności jego książki, że takie opowiadania, jak *Wichura* czy *Nemrod* mogłyby się znaleźć w wypisach szkolnych” (*List Józefiny Szelińskiej do Jerzego Ficowskiego z 26 listopada 1975 roku*, [w:] J. Szelińska, *Listy do Jerzego Ficowskiego*); „Na pewno powie Pan, że źródła i rozgałęzienia kultury są ponadczasowe. Jednak istnieje jakiś przedział, jakaś cezura «między dawnymi a nowymi laty». Pamiętam, że sam Sch. uważał, że opis burzy w *Sklepiach* mógłby się znaleźć w podręcznikach szkolnych, w wypisach, a więc na użytek polskich szkół” (*List Józefiny Szelińskiej do Jerzego Ficowskiego z 22 lipca 1981 roku*, [w:] J. Szelińska, *Listy do Jerzego Ficowskiego*).

Rozdział I. Lata 1945–1961

Uciekinierzy w sanatoria pod klepsydrą

Bruno Schulz, ceniony i szeroko komentowany przed wojną przez najważniejszych krytyków literackich, został zaledwie kilkakrotnie wspomniany w prasie drugiej połowy lat czterdziestych i początku lat pięćdziesiątych¹. Dzielił w tym względzie los tych, z którymi wielokrotnie był zestawiany i w których kręgu się obracał: Witolda Gombrowicza czy Stanisława Ignacego Witkiewicza², a spośród pisarzy zagranicznych choćby Franza Kafki (którego według karty tytułowej *Procesu* tłumaczył, choć autorstwo przekładu pozostaje kwestią sporną). Stosunek części środowiska literackiego do twórców tego pokroju wyrażał w 1945 roku Mieczysław Jastrun, który, odwołując się do utworów Schulza, pisał o międzywojniu: „Dzisiaj możemy już z perspektywy spojrzeć na ten okres, który był okresem gromadnej ucieczki w ustronia biologii, rzekomej pełni życia, albo w alchemię słowa, albo w «sanatoria pod klepsydrą»”³.

Przypominany w dobrej wierze przez jednych, jak Artur Sandauer, Jerzy Broszkiewicz czy Andrzej Chciuk, Schulz nieraz stawał się obiektem drwin ówczesnych propagatorów ideologii socjalistycznej⁴. Choć niezupełnie było tak – jak

1 Zob. P. Sitkiewicz, *Bruno Schulz i krytycy*, passim.

2 Jeszcze w dwudziestoleciu krytycy zwrócili uwagę na pokrewieństwo tych pisarzy, co skomentował Piotr Sitkiewicz (tamże, s. 203–226). Gombrowicz nie bez ironii pisał o sobie, Schulzu i Witkacym jako „trzech muszkietierach” (*Dzieła*, t. IX: *Dziennik 1961–1966*, Kraków–Wrocław 1986, s. 17). Chyba najczęściej przywoływanym tekstem na temat tej grupy jest natomiast artykuł Włodzimierza Boleckiego (zob. *Witkacy–Schulz–Gombrowicz*, „Dialog” 1995, nr 10, s. 90; przedruk między innymi w: W. Bolecki, *Wenus z Drohobycza*, Gdańsk 2017).

3 M. Jastrun, *Poza rzeczywistością historyczną*, „Kuźnica” 1945, nr 1, s. 14.

4 Zob. np.: A. Sandauer, *Zawile*, „Odrodzenie” 1945, nr 30, s. 5; tenże, *Francja i my*, „Przekrój” 1946, nr 73, s. 14; J. Broszkiewicz, *Pożegnanie z egzystencjalizmem*, „Dziennik Polski” 1946, nr 216, s. 5; A. Chciuk, *Drohobyckie czasy*. [Wspomnienie], „Dziś i Jutro” 1948, nr 12, s. 4–5; E. Podhorizer-Żejkin, *Pamięci Brunona Schulza, literata i artysty malarza*, „Opinia” 1949, nr 50, s. 20; referat J. Błońskiego, L. Flaszana, K. Pużyny pod tytułem *Między buntem a ucieczką (Witkiewicz, Schulz, Gombrowicz)*, wygłoszony na IV Zjeździe Naukowym Związku Kół Polonistycznych Polskiej Młodzieży Akademickiej, który z powodu cenzury w całości nigdy nie ukazał się drukiem (zob. fragment autorstwa Jana Błońskiego, opublikowany po sześćdziesięciu latach w „Tekstach Drugich”: J. Błoński, *Między buntem a ucieczką. „Ferdynand” Witolda Gombrowicza*, „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 245–257); a z drugiej strony: M. Jastrun, *Poza rzeczywistością historyczną*, s. 14; K. Brandys, *Odpowiedź wulgaryzatora*, „Kuźnica” 1946, nr 40, s. 2 (znamienne jest, że oba te ataki drukowano w „Kuźnicy”, reprezentującej linię polityki kulturalnej Polskiej Partii Robotniczej) oraz przedruk przedwojennego *Dwugłosu o Schulzu* (K. Wyka, S. Napierski, *Dwugłos o Schulzu*, [w:] K. Wyka, *Stara szuflada*, Kraków 1954, s. 259–271). Tak na przykład późniejszy autor

to ujął Jerzy Jarzębski we wstępie do wydania Biblioteki Narodowej – że „po zjeździe szczecińskim ZLP w styczniu 1949 nad jego twórczością zapadło milczenie trwające do końca ery stalinowskiej”⁵ – to istotnie do 1956 roku drukowanych wzmianek o Schulzu było bardzo niewiele, a pojawiające się z rzadka publikacje miały charakter zdawkowy i rozproszony.

Rzeczywiście dopiero po Październiku – przede wszystkim dzięki działaniom Artura Sandauera oraz Jerzego Ficowskiego – Schulz zaczął być przypominany szerokiej publiczności. W 1957 roku w dziesięcioletnim nakładzie ukazało się wydanie obydwu zbiorów opowiadań wraz z *Kometą*⁶. Schulz powrócił zatem na rynek wydawniczy niedługo po Gombrowiczu (1956), a jeszcze przed dramataми Witkacego (1962), w okresie tłumaczeń literatury światowej: Franza Kafki, ale też Marcela Prousta, Jean-Paula Sartre’a czy Alberta Camusa. Powrót ten spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem ze strony krytyki literackiej⁷, o czym Jarzębski pisał: „Schulz i jego stylistyka w odbiorze A. D. 1957 już nie raziły, przeciwnie, fascynowały jako sięgnięcie do doświadczeń całej zbiorowości, której «pomieszano języki»”⁸.

Wtedy również nastąpił przyspieszony rozwój schulzologii. Publikacji prozy w Wydawnictwie Literackim towarzyszyła przedmowa Sandauera pod tytułem *Rzeczywistość zdegradowana*, która sprofilowała myślenie o opowiadaniach – jeśli nie do dziś, to na długi czas, mierzony nie w latach, lecz w dekadach. Ważną rolę w popularyzacji Schulza i pogłębianiu wiedzy na jego temat odegrał także, a może

podręcznika, Ryszard Matuszewski, w 1952 roku oceniał Schulza i pokrewnych mu pisarzy: „Czy z drugiej strony oznacza to, że nie dostrzegam w ogóle niebezpieczeństwa pozostałości estetyzmu i formalizmu w naszej literaturze? Bynajmniej. Niebezpieczeństwo takie istnieje. Istnieje ono jednak nie w tym znaczeniu, że miałyby grozić i dziś wielu naszym pisarzom, ale w takim, że wokół nielicznych jednostek uprawiających – wcale nie od czasów walki ze schematyzmem, ale dużo dawniej – tzw. «piękną sztukę pisania» powstaje aura cichego i głupawego uwielbienia garstki starych, literackich snobów. Że wążiutką, ale mocną niteczką wiąże te ich «estetyczne» upodobania ze wzdychaniem do «starych, dobrych czasów», nie Stendhala i nie Flauberta, ale Schulza, Gombrowicza i Witkacego, ale Prousta i Joyce’a, a to trochę co innego” (*Czyżby obrona schematyzmu?*, „Nowa Kultura” 1952, nr 49, s. 6).

- 5 J. Jarzębski, *Wstęp*, [w:] B. Schulz, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, oprac. J. Jarzębski, Wrocław 1998 (BN I 264), s. CXV. Zob. też J. Ficowski, *Regiony wielkiej herezji i okolice. Bruno Schulz i jego mitologia*, Sejny 2002, s. 7 („Po wojnie nieobecność Schulza w polskim obiegu kulturowym i – co za tym idzie – na świecie była przez kilka pierwszych lat absolutna”).
- 6 Zob. B. Schulz, *Sklepy cynamonowe. Sanatorium pod Klepsydrą. Kometą*, [A. Sandauer, *Rzeczywistość zdegradowana. Rzecz o Brunonie Schulzu*], Kraków 1957. Związki Schulza z ówczesnym redaktorem naczelnym Wydawnictwa Literackiego, Henrykiem Voglerem, opisała Urszula Makowska (*Spotkanie we Lwowie (do którego nie doszło). Bruno Schulz i Henryk Vogler*, „Schulz/Forum” 2019, nr 14, s. 53–68).
- 7 Zob. np. H. Bereza, *Przeciw degradacji*, „Nowe Książki” 1957, nr 22, s. 1351–1353; M. Promiński, *Sanatorium poza Styksem*, „Życie Literackie” 1957, nr 7, s. 4–5; A. Jackiewicz, *Kuglarz urojonych miast*, „Życie Literackie” 1958, nr 312, s. 3.
- 8 J. Jarzębski, *Sklepy bławatne i sklepy cynamonowe*, [w:] B. Schulz, *Dziela zebrane*, t. 2: *Sklepy cynamonowe*, wstęp i oprac. J. Jarzębski, dodatek krytyczny S. Rosiek, oprac. jęz. M. Ogonowska, Gdańsk 2019, s. 8.

przede wszystkim Ficowski – jako komentator twórczości i biograf poszukujący świadectw tragicznie zakończonych życia pisarza⁹.

Zanim jednak Schulz zaczął wracać do polskiej przestrzeni kulturowej, w okresie powojennej pozornej nieobecności pojawił się – choć jako postać ideologicznie odległa, acz niekoniecznie wprost negatywna – na lekcjach języka polskiego. Paradoksalnie, kiedy krytycy chcieli skazać go na zapomnienie, był jednocześnie obecny w dyskursie edukacyjnym, gdzie odbiorcami są rzesze młodych ludzi. Przy czym krytyczny stosunek do tego „burżuazyjnego pisarza” ewoluował też na niwie szkolnej, wraz ze zmieniającym się klimatem w kraju: stopniowo jego sylwetka przestała być negatywnym punktem odniesienia dla pisarzy realistycznych, zaangażowanych społecznie, lewicujących – zresztą wykorzystywanych, uprzedmiotawianych i przekłamywanych na potrzeby ówczesnego systemu.

Wykształcić nowoczesnego człowieka socjalizmu

Aby zrozumieć wczesną recepcję szkolną Schulza, należy cofnąć się do jej początków. A szeroko pojęta historia polskiej oświaty powojennej zaczęła się właściwie jeszcze przed rokiem 1945. Na stan i koncepcję szkolnictwa w początkach Polski Ludowej miała bowiem wpływ sytuacja w okresie okupacji – po pierwsze, z powodu wyniszczających działań wojennych, po drugie, ze względu na podejmowany trud tajnego nauczania, po trzecie zaś poprzez działalność zależnych od ZSRR komunistów, którzy następnie doszli do władzy. Szczególnie interesująca ze względów ideowych – a nie strukturalnych czy organizacyjnych – powojenna wizja nauczania sięgała swymi korzeniami do pierwszej połowy lat czterdziestych. Już w 1944 roku Polska Partia Robotnicza wydawała w Lublinie odezwy poruszające problematykę oświatową, 22 lipca ogłoszono zawierający kwestie oświatowe Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, 5 sierpnia odbyła się zorganizowana przez ministra Stanisława Skrzyszewskiego konferencja nauczycieli, a od listopada w Resorcie Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego działał Wydział Reformy Szkolnej, który miał stworzyć ramy dla nowej szkoły i modyfikował przedwojenne programy nauczania. Następnie w dniach 18–22 czerwca 1945 roku odbył się w Łodzi Ogólnopolski Zjazd Oświatowy, na którym została opracowana koncepcja reformy szkolnej, oparta na niezniesionej dotąd ustawie z 1932 roku¹⁰. Silnie akcentowanym punktem

⁹ Zob. J. Ficowski, *Studium o Schulzu*, „Przekrój” 1948, nr 164, s. 10. Zob. też: tenże, *Przypomnienie Brunona Schulza*, „Życie Literackie” 1956, nr 6, s. 6–7; tenże, *Regiony wielkiej herezji*, „Nowa Kultura” 1957, nr 45, s. 3, 7; J. Jarzębski, *Wstęp*, s. CXV–CXVII; A. Sulikowski, *Twórczość Brunona Schulza w krytyce i badaniach literackich (1934–1976)*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 2, s. 282–285; <https://schulz-forum.pl/pl/bibliografia/przedmiotowa> (dostęp: 5.10.2019).

¹⁰ Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 wraz z rozporządzeniem Min. WRIOP z dnia 30 maja 1932 r., Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.

wszystkich snutych planów i składanych obietnic był postulat powszechnego, bezpłatnego i obowiązkowego nauczania¹¹.

Władze otwierały kolejne szkoły, ale nieraz lekcje odbywały się jeszcze podczas prowadzonych tuż obok działań wojennych¹². Energię decydentów pochłaniały problemy utworzenia i ujednoczenia sieci szkół w zmienionych granicach państwowych oraz wprowadzenia powszechnego obowiązku szkolnego. Trudności w realizacji tych planów stwarzały między innymi ogromne zniszczenia wojenne, brak kadry nauczycielskiej (wynikający także z niechęci części środowiska do ówczesnej władzy) i ograniczenia finansowe. Ponadto poszczególne osoby z kierownictwa resortu, powiązane ze ścierającymi się obozami politycznymi, miały różne wizje reform edukacji. Dlatego wdrażanie zmian o charakterze ideologicznym schodziło na dalszy plan, choć pewne zalecenia dotyczące indoktrynacji dzieci i młodzieży były przekazywane szkołom już w tamtym czasie¹³.

W roku szkolnym 1944/1945 i 1945/1946 w nauczaniu języka polskiego w zasadzie obowiązywał jeszcze program przedwojenny¹⁴. Ulegał on tylko nieznacznym zmianom – najpierw wprowadzonym przez zarządzenia poszczególnych kuratoriów, później przez instrukcje resortowe¹⁵. Na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w czerwcu 1945 roku tak komentował ówczesną sytuację minister Skrzyszewski: „W celu ułatwienia odbudowy szkolnictwa nie wprowadzaliśmy z początku zasadniczo żadnych zmian ani w ustroju szkolnictwa, ani w programach, ani

-
- 11** Zob. S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 23. S. Gawlik, *Budowa podstaw nowego ładu szkolnego (1944–1948)*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989). Rozprawy i szkice*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 27–32; K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR. Teksty źródłowe z komentarzem 1876–1976*, Warszawa 1982, s. 182–185; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, wyd. II zm. i rozszerz., Warszawa 1978, s. 64–71.
- 12** Po powołaniu Resortu Oświaty PKWN jego kierownik 1 sierpnia 1944 roku wydał odezwę do nauczycieli, by ci jak najszybciej, na razie bez odpowiednich uregulowań prawnych, wznawiali działalność swoich szkół i prowadzili lekcje. Zob. Wezwanie Kierownika Resortu Oświaty dr. Stanisława Skrzyszewskiego do nauczycielstwa polskiego, Dz. Urz. Resortu Oświaty 1944, nr 1–4.
- 13** Zob. S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974, s. 37–51.
- 14** Zob. *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46: dla szkół powszechnych i I-jej klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945; Instrukcja programowa z dnia 18 sierpnia 1945 roku dla kl. II gimnazjum ogólnokształcącego na rok szkolny 1945/46, Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, poz. 178, s. 139; *Instrukcja w sprawie nauczania j. polskiego w liceach ogólnokształcących*, Warszawa 1946. Zob. także S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, s. 98. Krzysztof Kosiński, który analizował archiwa warszawskich szkół, cytował w swojej książce słowa dyrektora Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 17 we Włochach z września 1945 roku: „obowiązują zasadniczo dawne programy nauczania” („*O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach. 1945–1956*”, Warszawa 2000, s. 158).
- 15** Zob. K. Trzebiatowski, *Cele i zadania szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1975*, [w:] *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, pod red. T. Wróbla, Warszawa 1985, s. 19; S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa*, s. 78, 84–85. Zob. też: *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania: język polski*, Lwów 1937.

w ustroju administracji szkolnej”¹⁶. Powstające kuratoria przesyłały do szkół tymczasowe instrukcje, ale tam, gdzie nie udawało się wdrożyć aktualnych programów, obowiązywały po prostu poprzednie wytyczne¹⁷.

Na zjeździe Skrzeszewski i inni pracownicy ministerstwa przedstawili program reformy zakładającej wprowadzenie ośmioklasowej szkoły powszechnej. Żanna Kormanowa zaprezentowała plan zmian programowych, ale ze względów taktycznych nie były to zamiary rewolucyjne. Dlatego program powojenny ulegał tylko dalszym drobnym modyfikacjom w roku szkolnym 1946/1947 (kiedy ośmioklasowa szkoła powszechna ruszyła w niektórych powiatach, a poszerzanie programu wszystkich przedmiotów spotykało się z krytyką ze względu na możliwości uczniów i niewystarczające przygotowanie nauczycieli) oraz roku szkolnym 1947/1948; niewiele zmieniano się zwłaszcza w programach szkoły średniej¹⁸. Ministerstwo co prawda zaczęło wówczas wywierać silny nacisk ideologiczny na nauczycieli, ale jeszcze nie znajdowało to odzwierciedlenia w programach. Wszystko to jednak, co oczywiste, nie miało wpływu na status Schulza w szkole w porównaniu ze szkołą przedwojenną.

Zasadnicze zmiany w szkolnictwie przyniósł rok 1948, kiedy to partia rozpoczęła proces kompleksowej reformy oświaty i pisania nowych programów nauczania. Po Krajowej Naradzie Aktywu Oświatowego PPR w październiku tego roku ideologizacja w szkolnictwie jeszcze się wzmożyła¹⁹. W myśl podjętej wtedy rezolucji walka klasowa w przestrzeni szkolnej miała polegać na „konsekwentnym wypieraniu elementów obcej ideologicznie i klasowo treści oraz metod nauki i wychowania” i prowadziła „przez śmiałe, codzienne i konkretne wzmocnianie

16 *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945 r.*, Warszawa 1945, cyt. za: M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, s. 64.

17 Zob. np. Instrukcja Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego w sprawie tymczasowego programu języka polskiego w liceum, Dz. Urz. KOSW 1945, nr 1, poz. 31. Lubelskie kuratorium już w roku 1944 wydało natomiast Uwagi w sprawie nauczania języka polskiego, historii i geografii. Zob. też S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa*, s. 64.

18 Jedyna uwaga dotycząca nauczania literatury była następująca: „W klasie I (II) należy przerobić kilka odpowiednio dobranych wyjątków z *Odysei* oraz *Antygonę* Sofoklesa w całości. Przy tej sposobności należy zapoznać uczniów z cechami charakterystycznymi poezji epickiej i dramatycznej (Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 11 maja 1946 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/47 w szkolnictwie ogólnokształcącym i zakładach kształcenia nauczycieli, Dz. Urz. Min. Ośw. 1946, nr 5, poz. 138); K. Trzebiatowski, *Cele i zadania szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1975*, s. 20; S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, s. 41–43.

19 Po przejęciu władzy politycznej i ekonomicznej PZPR wszczęła „ofensywę ideologiczną”. Zmiany w kulturze i szkolnictwie były ostatnim etapem uzyskiwania władzy totalitarnej przez przejęcie władzy symbolicznej. Partia dążyła do opanowania świadomości obywateli poprzez tendencyjny dobór treści kształcenia i narzucenie ich „jedynie słusznej” interpretacji. Więcej na temat ideologizacji polonistyki w okresie stalinowskim zob. M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002, s. 20–28. (Informacje podawane w tej publikacji należy traktować z pewną ostrożnością, ale zebrany w niej materiał jest nieoceniony przy odtwarzaniu historii powojennej polonistyki szkolnej).

w programach nauczania elementów ideologii marksizmu-leninizmu”²⁰. W ten sposób, wykorzystując wpływ szkoły, władze państwowe chciały podporządkować sobie obywateli i stworzyć nowe elity.

Aby wykształcić „nowoczesnego człowieka socjalizmu”, z początkiem roku szkolnego 1948/1949 ruszyła jedenastoletnia szkoła ogólnokształcąca, składająca się z tylko siedmioklasowej szkoły powszechnej i czteroklasowego liceum ogólnokształcącego. Wdrożony wraz ze zmianami strukturalnymi program nauczania języka polskiego był bardzo szczegółowy i narzucał surowy rygor zarówno autorom podręczników, jak i nauczycielom. Przy czym klasę dziesiątą i jedenastą, na które przypadała historia literatury XIX i XX wieku, obowiązywał nadal poprzedni program²¹.

W roku szkolnym 1949/1950 ustalono już zakres materiału dla ostatnich klas liceum, co znalazło swój wyraz w *Programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*²². Dokument ten stanowił odzwierciedlenie indoktrynacyjnych dążeń władz w szkolnictwie i opierał się na marksistowskiej metodzie oglądu literatury, kładącej nacisk na ekonomiczno-polityczno-społeczny kontekst twórczości artystycznej. Z tego także względu program nauczania języka polskiego, ukazujący tradycję literacką jako arenę walki klasowej, na pierwszy rzut oka przypominał raczej wytyczne dla nauczycieli historii. Zostały w nim opisane „wrogie socjalizmowi postawy społeczne i literackie”, na których tle – według autorów programu – w dwudziestoleciu międzywojennym mieli wyróżniać się: skamandryci i Awangarda Krakowska, Zespół Literacki „Przedmieście”, a także Stefan Żeromski, Zofia Nałkowska, Maria Dąbrowska, szczególnie zaś Władysław Broniewski, Leon Kruczkowski i Wanda Wasilewska jako „świadomi pisarze rewolucyjni”²³.

Dzieła wymienionych pisarzy trafiły na listę lektur z okresu 1918–1939. Władza próbowała więc z całą stanowczością stworzyć nowy oficjalny kanon literatury²⁴. Z drugiej strony zaś wyznaczała krąg odniesień negatywnych, antyideałów, uosabianych przez Juliusza Kadena-Bandrowskiego oraz Kazimierza Wierzyńskiego. Twórcy programu, podobnie jak krytyka tamtego czasu, bezkompromisowo dzielili literaturę na wartościową, czyli „postępową”, i bezwartościową – „reakcyjną”. Ważnym kryterium doboru zestawu nazwisk poza treścią była

20 Rezolucja Krajowej Narady Aktywu Oświatowego Polskiej Partii Robotniczej, cyt. za: *Podstawowe zadania w zakresie oświaty i wychowania*, „Polonistyka” 1948, nr 4, s. 1.

21 Zob. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 10 czerwca 1948 r., Dz. Urz. Min. Ośw. 1948, nr 7, poz. 127; Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie ogólnokształcącym, Dz. Urz. Min. Ośw. 1948, nr 5, poz. 86.

22 *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt. Język polski*, Warszawa 1949.

23 Zob. tamże, s. 90–92. Osobną kwestią jest lista lektur z literatury powszechnej, na której dominowały utwory autorów radzieckich.

24 Zob. np. M. Głowiński, *Kanon literacki*, [w:] *Słownik realizmu socjalistycznego*, red. Z. Łapiński, W. Tomasiak, Kraków 2004, s. 91–93.

forma utworów literackich, przy czym decydenci wyraźnie nie troszczyli się w tym względzie o walory artystyczne, lecz o zgodność z obowiązującą wówczas poetyką realizmu.

Rok później została wdrożona pełna wersja owego programu, przeformułowana pod względem terminologicznym i obejmująca szczegółowy opis zjawisk historycznych i literackich²⁵. Zwraca w niej uwagę wyrazisty podział na literaturę burżuazyjną oraz antyburżuazyjną. Pierwsza to – według tekstu programu – „ucieczka pisarzy mieszczańskich od obiektywnego ukazywania istotnych konfliktów społecznych, od pełnego obrazu życia do opisywania psychiki ludzkiej (izolowanej sztucznie od rzeczywistości społecznej), do świata wewnętrznego i jego wyjątkowych, dziwnych fenomenów”²⁶. Mimo to uczniowie zapoznawali się w szkole z niektórymi przykładami tak klasyfikowanej literatury. Trudno jednak stwierdzić, że oceniano je jednoznacznie pozytywnie, raczej ambiwalentnie, doceniając ich „postępowe” strony. Był to przypadek Juliana Tuwima, Antoniego Słonimskiego i Juliana Przybosa, Marii Dąbrowskiej, Zofii Nałkowskiej oraz Tadeusza Boya-Żeleńskiego, skądinąd (poza zamordowanym przez hitlerowców Boyem-Żeleńskim) prominentnych postaci tego czasu. Nie ułożono zresztą listy lektur – wszystkie nazwiska zostały włączone w narrację o przedwojennej rzeczywistości społeczno-polityczno-kulturalnej.

Jakkolwiek w programie nie wymieniono Schulza, sądy na temat „burżuazyjnych pisarzy” w formie bezrefleksyjnie używanych klisz w tekstach pisanych na użytek szkolny padały także pod jego adresem. Szczególnie bliskie ocenie twórczości Schulza wydaje się zastosowane w programie określenie „dziwne fenomeny”, które stało się etykietką dla jego utworów, nieco przeformułowywaną w zależności od kontekstu²⁷.

Programy z lat 1949 i 1950 stanowią dowód, że zmiany w nauczaniu przedmiotów humanistycznych, jako tych, które mają najsilniejszy wpływ na światopogląd uczniów, stały się priorytetem władz. Rolę nauczania literatury podkreślał na odbywającym się w maju 1950 roku Zjeździe Polonistów wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego Zdzisław Libera: „Nie ma chyba innego przedmiotu nauczania, który by w takim stopniu jak historia literatury ojczystej łączył

25 *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: projekt. Język polski*, Warszawa 1950. Zmiany programowe na bieżąco komentował redaktor naczelny „Polonistyki”, Jan Zygmunt Jakubowski, tuba propagandowa ówczesnych władz. Usprawiedliwiał częste zmiany wytycznych, które musiały „podlegać ciągłej rewizji w okresie rewolucji i walki o marksistowską humanistykę”. Poza tym wykładał założenia naukowe i ideologiczne historii literatury w szkole; krytykował program przedwojenny za nienaukowość i antyracjonalizm, oderwanie od życia oraz deklarował odcięcie się od przedwojennych programów (*Naukowe podstawy programu historii literatury na stopniu licealnym (fragment referatu wygłoszonego na Zjeździe Polonistów w maju br.)*, „Polonistyka” 1950, nr 3–4, s. 65–73).

26 *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej...*, Warszawa 1950, s. 100.

27 Zob. tamże.

wartości poznawcze i emocjonalne. Nie ma chyba drugiego takiego przedmiotu nauczania, który by tak żywo i bezpośrednio oddziaływał na umysł, wolę, uczucie i wyobraźnię”²⁸.

W tej samej wypowiedzi Libera stawiał: „Problemem otwartym, wymagającym zastanowienia się, jest literatura okresu międzywojennego. Jakie z niej pozycje winny się znaleźć w lekturze szkolnej, na jakich utworach należy kształtować myśl i wyobraźnię młodzieży w dobie powstawania podstaw ustroju socjalistycznego”²⁹. Podkreślał wartość realizmu Dąbrowskiej, odnotowywał też „załączki realizmu socjalistycznego” obecne w utworach Kruczkowskiego, Wasilewskiej i Broniewskiego. Wydaje się jednak, że ówczesny program nie spełniał oczekiwań Libery wobec nauczania literatury dwudziestolecia³⁰.

Późniejsze instrukcje dla szkół nie przyniosły istotnych poprawek³¹. W 1952 roku ministerstwo poleciło podległemu sobie Instytutowi Pedagogiki przeprowadzenie rewizji treści nauczania wszystkich przedmiotów i na wszystkich stopniach nauczania, a następnie stworzenie takich programów, które nie ulegałyby ciągłym zmianom i odzwierciedlały „osiągnięcia marksistowskiej nauki”³². Ministerstwo zachęcało środowisko polonistyczne do wzięcia udziału w dyskusji nad kształtem nowych programów, co po zmianie klimatu politycznego po śmierci Stalina spotkało się ze śmiałym odzewem, choć przebieg dyskusji był kontrolowany i korygowany przez partię³³.

Efektorem reformatorskich dążeń resortu była *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/1955*³⁴. Kładła ona nieco większy nacisk na analizę i interpretację samej literatury, jej warstwę formalną, poza tym wprowadzała ograniczenia w materiale przy jednoczesnym zwiększeniu liczby godzin na poszczególne tematy³⁵. Jak dalece te rozwiązania pozostawały niezadowolające dla środowiska polonistycznego, świadczyła następna

28 Z. Libera, *Znaczenie wychowawcze nauczania literatury w dobie budowania podstaw socjalizmu (Referat wygłoszony na Zjeździe Polonistów w maju br.)*, „Polonistyka” 1950, nr 3–4, s. 74.

29 Tamże, s. 88–89.

30 Zob. tamże.

31 Zob. Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1951/52, Dz. Urz. Min. Ośw. 1951, nr 11, poz. 135. Instrukcja na rok szkolny 1952/1953 ukazała się jako osobne wydawnictwo: *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1952/53*, Warszawa 1952.

32 O motywacjach zmian programowych szerzej zob. w: M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii*, s. 46–47. Zob. też: Uchwała Rady Ministrów z dnia 9 grudnia 1952 r. w sprawie utworzenia Instytutu Pedagogiki, M.P. 1952, nr 105, poz. 1626.

33 M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii*, s. 52–54.

34 *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/1955*, Warszawa 1954.

35 Zob. Z. Libera, *Przeciwko werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury*, „Głos Nauczycielski” 1954, nr 37; P. Bagiński, *Nad nową instrukcją programową języka polskiego*, „Polonistyka” 1954, nr 4, s. 18.

burzliwa dyskusja, która przetoczyła się przez łamy rozmaitych periodyków na fali odwilży³⁶.

Zmianę retoryki przyniosła dopiero instrukcja na rok szkolny 1957/1958, będąca odzwierciedleniem popaździernikowych przemian w polskim życiu politycznym i społecznym, przeprowadzanych przez ministra Władysława Bieńkowskiego³⁷. Nie był to jednak dokument radykalnie odmienny od wcześniejszych, jak można by się prawdopodobnie spodziewać po ówczesnej stanowczej krytyce ideologizacji oświaty. W instrukcji tej w pewnym stopniu zrezygnowano z rygorów poprzednich wytycznych, dając nauczycielowi trochę swobody. Wyczuwalna jest również mniej negatywna wymowa całego tekstu, a to za sprawą zaakcentowania osiągnięć i nowatorstwa autorów w dziedzinie literatury. Marksistowskie ujęcie historii literatury pozostało wprawdzie widoczne, ale procesy polityczno-ekonomiczno-społeczne nie przysłały już tak dalece procesów artystycznych, antagonizm burżuazyjno-proletariacki zaś nie stanowił dominanty kompozycyjnej opisu treści programowych. Utwory Tuwima i Słonimskiego, a także nowo wpisanego Leopolda Staffa zostały określone jako „postępowe i humanistyczne”³⁸.

Poza tym jednak spis lektur pozostał w kształcie właściwie niezmiennym. Schulz znów został pominięty w oficjalnych wykazach. Ważną zmianą wydaje się włączenie do oficjalnego kanonu literatury zachodnioeuropejskiej. Jako przykłady pisarzy zachodnich, z którymi należałoby zapoznać uczniów, twórcy programu podali: Romaina Rollanda, Tomasza Manna³⁹, Bernarda Shawa i Josepha Conrada; nazwisko Kafki jeszcze się nie pojawiło⁴⁰.

Na IX Plenum KC PZPR dążenia reformatorskie w szkolnictwie prędko i zdecydowanie skrytykował I sekretarz Władysław Gomułka⁴¹. Z kolei na XIII Plenum KC PZPR tak oceniał lata 1957–1958 eksminister oświaty Witold Jarosiński: „były

36 Streszczenie toczącej się między rokiem 1953 a 1958 dyskusji na temat podręczników i programów zob. w: M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii*, s. 48–69. Sienko wspomina także o zmianach, jakie zaszły po Październiku w podległej ministerstwu „Polonistyce”, do której dołączyli nowi autorzy – między innymi warszawskie nauczycielki polonistki Halina Bartnicka i Maria Knothe, historyk literatury Julian Krzyżanowski oraz krakowski polonista i dydaktyk Władysław Szyszowski (od 1957 roku kierownik Katedry Metodyki Nauczania Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego). Zob. tamże, s. 61–62.

37 *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957–58. Język polski. Klasy VIII–XI*, Warszawa 1957. Zob. też: *Projekt programu literatury. Klasy IX–XI*, „Polonistyka” 1956, nr 5, s. 49–69; P. Bagiński, *Nad nowym programem języka polskiego dla klas licealnych*, „Polonistyka” 1957, nr 5.

38 *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957–58...*, s. 33.

39 Na marginesie można by dodać, że Schulz bardzo cenił Manna. Jeśli przyjąć, że oprócz Franza Kafki i Rainera Marii Rilkego był to jeden z najważniejszych dla niego pisarzy, to właśnie od Manna rozpoczynałoby się powolne zbliżanie szkoły do Schulza.

40 Zob. *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957–58...*, s. 33.

41 Zob. *Referat Władysława Gomułki na IX Plenum: Węzłowe problemy polityki partii*, „Nowe Drogi” 1957, nr 6, s. 3–55.

okresem, w którym nastąpił szereg ujemnych zjawisk. Siły reakcyjne przypuściły wówczas szturm na szkołę, na jej założenia i cele ideologiczne oraz wystąpiły z szerokim programem jej klerykalizacji. Wahania ideologiczne tego okresu znalazły wyraz w niekorzystnych zmianach treści programów z pozycji obcych socjalizmowi. Nie mogły one wprawdzie podważyć, a tym bardziej zmienić socjalistycznego charakteru szkoły, który był zgodny z kierunkiem rozwoju naszego społeczeństwa, przyczyniły się jednak do osłabienia na pewien okres jej funkcji wychowawczej⁴². W marcu 1959 roku odbył się III Zjazd PZPR, nawiązujący do wydarzeń z końcówki roku 1948, na którym zapowiedziano kolejną reformę oświaty i powrót do socjalistycznych wzorców wychowawczych.

Szulz niepożądany w bibliotekach

Od 1945 roku ministerstwo przekazywało kuratoriom wykazy książek, które miały zostawać natychmiast usunięte z księgozbiorów bibliotek szkolnych⁴³. Nie wszystkie zachowały się w ministerialnym archiwum lub są w jego zbiorach rozproszone. Ale po zawartości tych wykazów, które znajdują się w teczkach „Usuwanie książek z bibliotek – wykaz” oraz „Książki podlegające niezwłócnemu wycofaniu z bibliotek – wykazy”, można wnioskować, że proza Schulza nigdy nie była wycofywana z bibliotek⁴⁴. Nie zawiera jej także wypis sporządzony przez autorów *Szkolnictwa polskiego po drugiej wojnie światowej*, w którym widnieją niektóre książki Wierzyńskiego, Lechonia, Słonimskiego i innych dobrze znanych pisarzy⁴⁵. Tak więc wyniki kwerendy Stanisława Mauersberga i Mariana Walczaka potwierdzałyby moją tezę. Wątpliwe przy tym, by *Sklepy cynamonowe*

42 Wypowiedź Witolda Jarosińskiego na XIII Plenum KC PZPR, cyt. za: M. Pęcherski, *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 123.

43 Chodzi o tajne zarządzenie Ministerstwa Oświaty nr V-1347/45 z 2 października 1945 roku, do którego niestety nigdy nie dotarłam. Zob. A. Kempa, *Literatura źle obecna*, „Poradnik Bibliotekarza” 1989, nr 5, s. 28–29 (http://www.sbp.pl/wydawnictwa/archiwum_cyfrowe/pdf/?book_id=2687, dostęp: 30.12.2019); B. Góra, *Los „zakazanych książek” w Bibliotece Uniwersyteckiej w Poznaniu*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35, s. 114.

Następnie 1 października 1951 roku Centralny Zarząd Bibliotek Ministerstwa Kultury i Sztuki wydał *Wykaz książek podlegających niezwłócnemu wycofaniu nr 1*, *Wykaz nr 2 (książki zdezaktualizowane)* oraz *Wykaz nr 3 (książki dla dzieci)*, które dotyczyły bibliotek publicznych. W żadnym z nich Schulz się nie pojawił. Zob. *Cenzura PRL. Wykaz książek podlegających niezwłócnemu wycofaniu 1 X 1951 r.*, posłowie Z. Żmigrodzki, Wrocław 2002; W. Nawrocki, *Oczyszczanie księgozbiorów. Przyczynek do dziejów polityki kulturalnej*, „Życie Literackie” 1981, nr 49, s. 14.

Jak pisze Aleksandra Pluszczyńska, podobnie wycofywano książki z bibliotek publicznych (*Literatura źle obecna w bibliotekach: lata 50-te XX wieku*, „Biuletyn Informacji Bibliotecznych i Kulturalnych BIBiK” 2005, nr 2 (30), s. 2). Zob. też: Z. Żmigrodzki, *Wolność czytania jako problem współczesnego bibliotekarstwa*, „Przegląd Biblioteczny” 1991, nr 1, s. 21–31.

44 Archiwum Akt Nowych [AAN], Ministerstwo Oświaty w Warszawie, sygn. 6856, *Usuwanie książek z bibliotek – wykaz*, 1946, k. 1–5; sygn. 6979, *Książki podlegające niezwłócnemu wycofaniu z bibliotek – wykazy*, 1946, 1948, k. 1–11.

45 S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, s. 214.

czy *Sanatorium pod Klepsydrą* kiedykolwiek zawitały w bibliotecznych progach, skoro ich przedwojenny nakład wynosił po 1000 egzemplarzy⁴⁶. W istocie nie było czego wycofywać.

Ponadto przez cały okres powojenny ministerstwo przygotowywało i publikowało wykazy książek zatwierdzonych do użytku szkolnego – obowiązkowych, poświadczonych i dozwolonych. Książki z listy – i tylko one – miały być kierowane do bibliotek uczniowskich i nauczycielskich. Wszystkie publikacje, różnymi drogami trafiające do bibliotek szkolnych, które nie znalazły się w zaaprobowanym wykazie, musiały zostać zgłoszone do kuratorium⁴⁷. Pozycje poświadczane i dozwolone wykraczały poza zestaw lektur szkolnych omawianych na różnych poziomach nauczania. Wiele spośród wypisanych książek, zwłaszcza na początku obowiązywania wykazu, miało wartość wyłącznie propagandową, a ich tytuły nic nie mówią współczesnemu czytelnikowi. Na listach z lat czterdziestych i pięćdziesiątych dają się natomiast rozpoznać inne niż wymienione w spisach lektur tytuły autorów z oficjalnego polskiego kanonu, a także zachodni pisarze realiści. Szczegółowych obliczeń dokonali Mauersberg i Walczak, którzy podają: „Bardzo znaczącą część tytułów książek «koniecznych» i «poświadczanych» stanowiły tłumaczenia z języka rosyjskiego. Przekłady te obejmowały: w 1949 r. – 55% tytułów, w 1950 – 50%, w 1951 – 55%, w 1952 – 60%, w 1953 – 30%, w 1954 – 24%, w 1955 – 22%, w 1956 – 14% ogółu książek zakwalifikowanych jako «konieczne» i «poświadczane» w bibliotekach szkolnych”⁴⁸.

Według moich ustaleń utwory Schulza nie znalazły się na aprobowanej liście bibliotecznej. Także po powtórnym wydaniu opowiadań w roku 1957 nie trafiły zatem – przynajmniej zgodnie z ministerialną dokumentacją – do bibliotek szkolnych. Podobnie na liście wydawnictw zatwierdzonych do użytku szkolnego nie znalazłam tomu zatytułowanego *Przedmieście*, do którego w 1959 roku włączono Schulzowskie opowiadanie *Sierpień*⁴⁹. Może warto by wysłać zapytania do bibliotek szkolnych, by sprawdzić, czy miały one w swoich zbiorach przedwojenne wydanie utworów Schulza, czy może je wycofano i czy rzeczywiście nie włączano do katalogów powojennego wydania opowiadań? Niestety, wątpię w powodzenie takiego działania ze względu na dążenie bibliotek szkolnych do cyfryzacji, uwspółcześniania księgozbioru i opróżniania magazynów. Na podstawie dostępnych dokumentów z pewną dozą niepewności stwierdzam zatem, że Schulzowska proza przez długi czas nie była oficjalnie dostępna w bibliotekach polskich szkół.

46 Zob. np. r [S. Rosiek], *Schulz w katalogu Towarzystwa Wydawniczego „Rój”, „Schulz/Forum”* 2012, nr 1, s. 122.

47 Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20 sierpnia 1947 r. w sprawie organizacji i prowadzenia bibliotek szkół powszechnych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1947, nr 9, poz. 227.

48 S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, s. 215.

49 B. Schulz, *Sierpień*, [w:] Zespół Literacki *Przedmieście*: H. Boguszewska [i in.], *Przedmieście*, [przedmowa H. Krahelska], Warszawa 1959.